

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Manuela Duarte da Silva Costa

**Iniciando a construção do processo de
aprender a aprender: aprender a
compreender textos não literários**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Manuela Duarte da Silva Costa

**Iniciando a construção do processo de
aprender a aprender: aprender a
compreender textos não literários**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Junho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Carla Manuela Duarte da Silva Costa

Endereço Eletrónico: carlamdscoستا@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13536891

Título do Relatório de Estágio:

Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a compreender textos não literários

Orientadora: Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Íris Pereira, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade e compreensão patenteadas. Pelo estímulo e pelos desafios cada vez mais complexos que me foi colocando na realização do Projeto, particularmente, pela apreciação crítica do meu trabalho que me ajudou a refletir e a crescer enquanto futura profissional;

Ao Agrupamento de Escolas de Vila Verde, em particular à Professora Ana Maria Rodrigues, pela sua disponibilidade, apoio, incentivo e simpatia demonstrada ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada;

Aos “meus” alunos e respetivos pais, que me acompanharam nesta experiência, pela disponibilidade e afeto com que me acolheram;

Às minhas amigas de curso, Ângela Magalhães, Cátia Fernandes e Joana Caldas, pela amizade, cumplicidade e por todos os momentos de partilha de conhecimentos;

Aos meus pais e à minha irmã que estiveram ao meu lado e que com muito amor e paciência me incentivaram constantemente a seguir em frente;

Ao João, por tudo... pelo apoio nos bons e maus momentos, pelo carinho, amizade, compreensão, paciência, incentivo e confiança.

A todos,

Muito obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria
produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a compreender textos não literários

Carla Manuela Duarte da Silva Costa

Relatório de estágio

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

Universidade do Minho - 2012

RESUMO

Este relatório apresenta todo o trabalho realizado ao longo de um processo de intervenção ao nível da compreensão de textos não literários no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta esta temática, neste projeto de investigação o objetivo central foi o de iniciar os alunos na aprendizagem dos processos de leitura de textos não literários e promover a compreensão/reflexão sobre os processos de aprendizagem.

Ao longo deste percurso, os alunos aprenderam a construir significados dos textos não literários, conhecendo processos que os ajudam a compreender melhor esses textos, a regular a sua atividade de leitura e o próprio processo de aprendizagem, mobilizando e manifestando a competência de aprender a aprender. Este texto é um relato reflexivo no qual estão apresentadas e explicitadas as estratégias pedagógicas utilizadas para atingir estes objetivos.

A avaliação desta experiência permitiu concluir que os princípios pedagógicos que estiveram na base deste projeto, nomeadamente, a prática situada, o ensino explícito e a prática transformada, são bastante favoráveis para o desenvolvimento de competências de leitura, pois tornam o processo de ensino e aprendizagem bastante claro para os alunos. Paulatinamente, estes tornam-se sujeitos conscientes relativamente aos seus processos cognitivos, ao que estão a aprender e ao processo de construção dessas aprendizagens.

O relato deste projeto finaliza com uma reflexão sobre o impacto do trabalho por mim realizado no desenvolvimento das minhas competências profissionais, ou seja, na construção da minha profissionalidade, de que saliento o desenvolvimento da própria capacidade reflexiva.

Palavras-chave: compreensão; processos de leitura; textos não literários; prática situada e transformada; ensino explícito; metacognição; competência de aprender a aprender.

Starting the construction of the process of learning how to learn: learning to comprehend non-literary texts

Carla Manuela Duarte da Silva Costa

Internship Report

Master in Pre-school Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education

University of Minho - 2012

ABSTRACT

This report presents the action-research process developed with a second grade class of the First Cycle of Basic Education regarding the comprehension of non-literary texts. The main objective of the project was to initialize the students into the reading process of non-literary texts, as well as to promote the comprehension and reflection about the learning processes themselves.

During this process, the students learned how to create significance from the non-literary texts by knowing reading processes that allow them to understand those texts better, and to monitor their reading activity and the learning process itself by applying and expressing the competence of learning how to learn. This reflexive report presents the pedagogical strategies used to pursue the above-mentioned objectives.

With the evaluation of this experience was possible to conclude that the principles of situated practice, explicit teaching and transformed practice that sustained the pedagogical actions are quite favorable to the development of reading competences inasmuch as they contribute to a higher clarity of the teaching-learning process to students. Gradually, they learned the reading processes and became conscious subjects regarding their cognitive processes, learning about the construction process of that learning.

This report ends up with a reflection about the impact of this action research process in the development of my professional competences, namely the development of my reflexive capacity.

Keywords: comprehension, reading processes, non-literary texts, situated and transformed practice, explicit teaching, metacognition, learning how to learn competence.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização do contexto.....	3
1.2. Caracterização da turma.....	3
1.3. Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	3
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
CAPÍTULO 3 - PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	19
3.1. Metodologia de Investigação-Ação.....	19
3.2. Articulação entre o projeto da leitura e da escrita.....	21
3.3. Objetivos e estratégias de intervenção.....	23
3.4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação.....	27
CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	32
4.1. Avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos sobre os processos de leitura.....	32
4.2. Atividades de intervenção: ensino de estratégias de compreensão de textos não literários.....	42
4.2.1. Primeira atividade – Introdução aos processos de leitura de textos.....	42
4.2.2. Segunda atividade – Mobilização dos conhecimentos sobre os processos de leitura de textos.....	58
4.3. Autoavaliação (durante as duas atividades).....	68
4.3.1. Cartaz.....	68
4.3.2. Fichas de autoavaliação.....	71
4.4. Divulgação dos projetos.....	80
4.4.1. Construção de um panfleto.....	80
4.4.2. Construção de um PowerPoint.....	81

4.4.3. Apresentação à comunidade.....	82
4.5. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre os processos de leitura	84
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	101
ANEXOS	102
Anexo 1 – Questionário utilizado na situação de avaliação inicial	103
Anexo 2 – Texto “O artesanato”	105
Anexo 3 – Excerto do texto original e excerto modificado (anáforas).....	106
Anexo 4 - Excerto do texto original e excerto modificado (conectores).....	107
Anexo 5 – Ficha de autoavaliação da primeira atividade	108
Anexo 6 – Ficha de autoavaliação da segunda atividade.....	110
Anexo 7 - Panfleto.....	112
Anexo 8 – PowerPoint final	114
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1 – Excerto retirado do plano anual de atividades da instituição	4
Figura 2 – Texto “O inverno”	33
Figura 3 – Questões do questionário inicial	34
Figura 4 – Resposta do A2 à questão 1.....	36
Figura 5 – Resposta do A5 à questão 2.....	37
Figura 6 – Resposta do A6 à questão 3.....	39
Figura 7 – Registo do A2 relativo às previsões sobre o assunto do texto.....	43
Figura 8 – Chuva de ideias sobre o artesanato	44
Figura 9 – Ficha individual de registo do A9	45
Figura 10 – Registo das aprendizagens sobre a leitura	47
Figura 11 – Registo das aprendizagens sobre o artesanato.....	48
Figura 12 – Organização da informação do texto por categorias	50
Figura 13 – Aprendizagens sobre a leitura	50

Figura 14 – Resolução da ficha de trabalho a pares	52
Figura 15 – Ficha de trabalho do A16	53
Figura 16 – Identificação das anáforas.....	54
Figura 17 – Trabalho de pares.....	54
Figura 18 – Ficha de trabalho	55
Figura 19 – Identificação dos conectores explícitos	56
Figura 20 – Registo das aprendizagens realizadas sobre a leitura.....	57
Figura 21 – Registo dos conhecimentos prévios sobre o género “receita”	60
Figura 22 – Registo dos conhecimentos prévios sobre a receita “Rabanadas”	61
Figura 23 – Ficha de trabalho realizada pelo A13.....	64
Figura 24 – Registo das aprendizagens.....	66
Figura 25 – Ficha de registo das aprendizagens realizadas sobre a leitura.....	70
Figura 26 – Cartaz das aprendizagens	70
Figura 27 – Primeira questão da ficha de autoavaliação.....	71
Figura 28 – Segunda questão da ficha de autoavaliação.....	73
Figura 29 – Terceira questão da ficha de autoavaliação.....	73
Figura 30 – Quarta questão da ficha de autoavaliação.....	76
Figura 31 – Quinta questão da ficha de autoavaliação.....	78
Figura 32 – Alunos a copiarem um texto para o computador.....	81
Figura 33 – Exemplo de dois diapositivos do PowerPoint final.....	82
Figura 34 – Apresentação do projeto às turmas da escola.....	83
Figura 35 – Apresentação do projeto aos pais.....	83
Figura 36 – Ficha de trabalho.....	87
Figura 37 – Ficha de trabalho	89
Figura 38 – Ficha de trabalho	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 1: Macroprocessos.....	35
Gráfico 2 – Questão 2: Processos integrativos (conector explícito)	37
Gráfico 3 – Questão 3: Processos integrativos (anáforas).....	39
Gráfico 4 – Razões pelas quais os alunos gostaram da primeira atividade.....	72
Gráfico 5 – Razões pelas quais os alunos gostaram da segunda atividade	72
Gráfico 6 – Aprendizagens seleccionadas pelas crianças.....	75

Gráfico 7 – Aprendizagens selecionadas pelas crianças.....	75
Gráfico 8 – Como aprendeste?.....	76
Gráfico 9 – Como aprendeste?.....	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de intervenção.....	26
Quadro 2 – Normas de transcrição das interações pedagógicas	28
Quadro 3 – Motivos pelos quais os alunos consideraram a primeira atividade fácil ou difícil.....	78
Quadro 4 – Motivos pelos quais os alunos consideraram a segunda atividade fácil ou difícil.....	79

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada* (doravante, PES) do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, mestrado profissionalizante da Universidade do Minho, pressupõe-se a realização de um relatório sobre o processo de intervenção e investigação realizado ao longo da prática pedagógica. É meu objetivo que este trabalho demonstre todo o processo de observação, ação e reflexão que fui desenvolvendo ao longo da minha PES, especificamente, no que diz respeito ao projeto de investigação pedagógica por mim desenhado e implementado.

Este relatório é um relato reflexivo sobre todo o processo supervisionado de intervenção pedagógica. Desta forma, é um texto de aprendizagem que integra a minha reflexão sobre o processo educativo e formativo que realizei e sobre o crescimento que vivenciei enquanto pessoa e futura profissional.

Os objetivos que sustentaram este projeto de intervenção possuíam uma dupla natureza, visto que estavam centrados nos alunos e em mim, enquanto professora em formação: (1) promover a aprendizagem dos processos de leitura; (2) promover a compreensão/reflexão sobre os produtos e processos de aprendizagem; (3) desenvolver competências profissionais, nomeadamente, (a) compreender a ação, de forma a reconhecer o impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento do conhecimento dos alunos acerca dos processos de compreensão de textos não literários e de competências de aprender a aprender; (b) avaliar esta experiência de investigação-ação.

No Capítulo 1, realizo uma breve caracterização do contexto de intervenção e a identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.

No Capítulo 2, apresento o enquadramento teórico, construído a partir das minhas pesquisas bibliográficas relevantes nesta área. Desta forma, exponho a sustentação, quer de natureza conceptual, quer pedagógico didática, que esteve na base da construção do projeto de intervenção desenvolvido.

No Capítulo 3, sintetizo o plano geral de intervenção. Em particular, destaco alguns aspetos da metodologia de investigação-ação, que orientou a minha intervenção pedagógica e descrevo brevemente as estratégias pedagógicas desenhadas e os objetivos que pretendi desenvolver em função da questão de intervenção.

No Capítulo 4, faço o relato do desenvolvimento e a avaliação da intervenção. Descrevo os diferentes momentos deste processo, apresento e analiso os dados que recolhi e que

evidenciam o impacto da experiência realizada. Ao longo desta abordagem, faço uma ponte entre a teoria e a prática, explicitando a forma como os conceitos teóricos influenciaram a minha intervenção.

No Capítulo 5, realizo uma reflexão geral sobre todo este percurso, referindo a importância do processo investigativo na aprendizagem dos alunos e identificando as minhas aprendizagens enquanto futura profissional. Para além disto, reflito sobre as dificuldades sentidas, as limitações deste processo de investigação-ação e sobre possíveis futuros caminhos de intervenção.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do contexto

O meu processo de prática pedagógica supervisionada decorreu na EB1 de Telheirinhas, em Turiz, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Vila Verde.

O Plano Anual de Atividades pelo qual o Agrupamento se regia no ano letivo em que decorreu a minha experiência possuía como objetivo central dar a conhecer, partilhar e divulgar costumes e tradições do concelho de Vila Verde a toda a comunidade educativa. Com efeito, o tema deste documento era “Saberes e Sabores da Nossa Terra”, pretendendo sensibilizar as crianças para a importância na recolha e preservação deste património cultural. Este tema subdividia-se em três subtemas: no 1.º período “Sabores da Nossa Terra”; no 2.º período “Arte e Engenho” e no 3.º período “Vila Verde em Festa”. Com estes subtemas pretendia-se que as crianças adquirissem conhecimentos sobre a gastronomia, o artesanato, as festas e as romarias do concelho.

1.2. Caracterização da turma

O meu projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido numa turma do 2.º ano constituída por dezasseis alunos, dos quais dez eram rapazes e seis raparigas. Estes possuíam idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Segundo o Projeto Curricular de Turma e a minha observação, os alunos revelavam curiosidade e interesse pelas aprendizagens propostas. Na sua generalidade a turma apresentava um comportamento razoável, revelando algumas crianças, no entanto, falta de concentração. Nesta turma não existiam alunos com necessidades educativas especiais, nem a beneficiar de apoio educativo.

1.3. Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

Ao longo das primeiras semanas da minha PES, observei que a maioria dos alunos possuía capacidades incipientes ao nível da compreensão de textos, com especial incidência na compreensão de textos não literários. Verifiquei, por exemplo, que, durante uma atividade na qual as crianças tinham de analisar textos informativos e selecionar a informação nova e importante sobre a temática que estavam a estudar, as crianças não sabiam como fazê-lo. De igual modo, no momento de responderem a algumas questões sobre um texto do manual

escolar, observei que a maioria dos alunos não lia o texto para encontrar a informação que necessitava, respondendo às perguntas apenas com as informações que lhes tinham ficado na memória após a primeira leitura. Nesses momentos, a intervenção e mediação da professora titular foram fundamentais para que as crianças compreendessem os textos e realizassem as tarefas. Considerei, por isso, pertinente fazer uma intervenção nesta área, para que os alunos desenvolvessem estratégias para melhor compreenderem os textos não literários e os processos de leitura desses textos, nomeadamente, os macroprocessos, os processos integrativos e os processos elaborativos (Giasson, 1993), visto que estes eram os processos nos quais os alunos demonstravam ainda deter muito poucas capacidades.

Tratou-se, na verdade, de promover o desenvolvimento de capacidades curricularmente previstas. Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), documento em vigor no momento da definição deste projeto, é necessário “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista” (p.32). De acordo com o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), os resultados esperados para a competência específica da leitura no 1.º e no 2.º anos são os seguintes (p.22):

- Ler textos curtos com alguma fluência;
- Compreender o essencial dos textos lidos.

Este documento menciona ainda a importância do contacto com textos não literários “na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo” (Reis *et al.*, 2009, p.62). É também referido que os textos não literários são instrumentos linguísticos fundamentais de integração na sociedade e de construção de saber na escola. E, na verdade, a aprendizagem da interpretação de textos não literários está prevista na planificação anual da instituição (figura 1) onde decorreu a minha PES, pelo que, durante esta intervenção, foi possível fazer uma articulação explícita com esse plano.

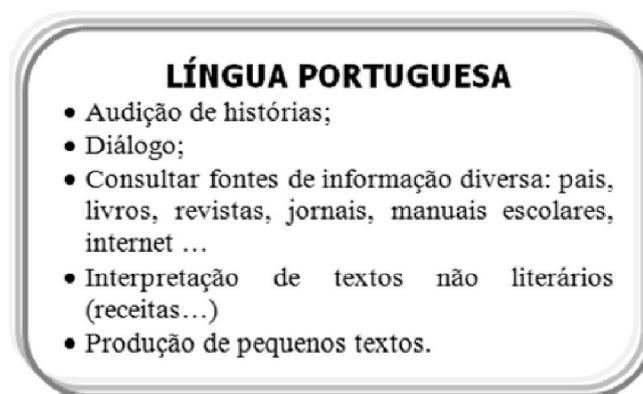


Figura 1 – Excerto retirado do plano anual de atividades da instituição

Ao longo deste projeto de intervenção, coloquei ainda as aprendizagens visadas 'ao serviço' da construção do projeto da instituição, *Saberes e Sabores da Nossa Terra*, para que, ao mesmo tempo que sensibilizava as crianças para a importância do conhecimento e da preservação do patrimônio cultural local, se promovesse nelas a consciencialização da relevância, na vida escolar e fora dela, das aprendizagens específicas ao nível da compreensão de textos. Assim, procurei concretizar o conceito de articulação curricular, fundamental no processo de ensino e aprendizagem por tornar mais fácil o desenvolvimento de um conhecimento global e integrado, por parte dos alunos. Desta forma, durante a implementação do projeto de intervenção, tentei ir ao encontro do que é mencionado no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece que o currículo deve possibilitar a "realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização de saberes" (p.259).

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

O capítulo agora iniciado apresenta o enquadramento teórico que sustentou a construção do meu projeto de intervenção. Assim, na primeira parte do capítulo reflito teoricamente sobre os conteúdos sobre os quais incidiu a minha intervenção, nomeadamente, os processos de leitura de textos não literários. Seguidamente, realizo uma breve fundamentação teórica sobre os princípios pedagógicos que apoiaram a construção do processo de ensino e aprendizagem, particularmente, o princípio da prática situada e transformada e do ensino explícito, onde inclui a avaliação (formativa). Por último, reflito sobre o desenvolvimento dos conhecimentos metacognitivos e da competência de aprender a aprender como finalidades últimas do processo de ensino e aprendizagem que norteou a construção da minha intervenção.

Leitura e compreensão de textos não literários: O que ensinar? O que aprender?

A leitura é um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida dos indivíduos, sendo, assim, um meio indispensável para a contínua formação intelectual, social, moral e afetiva dos seres humanos. A leitura estimula a imaginação, fomenta e orienta a reflexão e desenvolve as capacidades cognitivas e atitudinais das crianças. Assim, é fundamental que o 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcione oportunidades aos alunos para desenvolverem competências básicas de leitura, pois a compreensão leitora é uma competência que influenciará a sua integração na sociedade.

A leitura é uma atividade cognitiva de interpretação de textos que compreende dois processos diferentes, nomeadamente, a descodificação e a compreensão (Solé, 1999). Para esta autora, a descodificação diz respeito à identificação dos signos da escrita, ou seja, à correspondência entre fonemas e grafemas. Segundo Sim-Sim (2007) a compreensão é um processo através do qual os alunos atribuem significado ao que leem. Assim, a leitura não faz sentido para o leitor caso não haja compreensão, assumindo esta um papel fundamental e decisivo no ato de ler. Viana (2009) afirma que “ler é compreender” (p.7).

O *leitor*, o *texto* e o *contexto* são três fatores que influenciam a compreensão dos textos (Giasson, 1993; Solé, 1999). Quanto mais estas variáveis “estiverem imbricadas umas nas outras, “melhor” será a compreensão” (Giasson, 1993, p.23).

Relativamente à variável *texto*, existem aspetos que influenciam a compreensão dos textos, nomeadamente, a estrutura, o conteúdo e a gramática (Solé, 1999). Parece-me aqui pertinente referir que se associa, muitas vezes, o ato de ler somente à leitura de livros literários. Por exemplo, é um facto que as aulas de português têm sido concebidas à volta da leitura de textos narrativos ou poéticos, tal como ditado pelos manuais (Dionísio, 2000). Contudo, esta é uma ideia muito limitativa do conceito de leitura, pois a leitura realiza-se com diversos tipos de textos, sendo, na verdade, uma realidade que oficialmente se pretende mudar através da defesa, cada vez mais visível, da presença, leitura e estudo dos textos não literários nas aulas de língua. Por exemplo, em 1997, Sim-Sim, Duarte e Ferraz afirmaram que “na perspetiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento” (p.28).

Os textos não literários emergem assim como âmbito de aprendizagem, visto que estes são um instrumento fundamental na construção de conhecimentos. De igual modo, são um meio muito importante “na integração do indivíduo no seu meio social, pois possuem um forte vínculo com a realidade, [com] uma situação de comunicação específica” (Pereira, 2010, p.110). Assim, quanto maior for o desenvolvimento de capacidades do aluno relacionadas com a compreensão da diversidade de géneros textuais que constitui os textos não literários melhor será o potencial de integração social que comporta, “mais apetrechado ele estará para, de futuro, corresponder a solicitações variadas, de modo autónomo e bem sucedido” (Amor, 1993, p.94).

O novo programa é muito claro na defesa da introdução de distintos tipos de texto e com objetivos diferentes, atribuindo, no 1.º Ciclo, um papel essencial aos textos não literários “na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classifica-lo” (Reis *et al.*, 2009, p.62).

Deste modo, o professor percebe a necessidade de planear situações pedagógicas nas quais os alunos construam aprendizagens específicas sobre diferentes géneros textuais, literários e não literários, ajudando-os a perceber que, para compreender os diferentes textos, têm de possuir saberes específicos sobre esses textos.

O *contexto* é a variável que compreende as condições em que se encontra o leitor no ato de leitura de um texto (Giasson, 1993). Esta autora identifica três contextos diferentes: o contexto psicológico, que está relacionado com a motivação do leitor relativamente ao texto, ao porquê da sua leitura; o contexto social, que envolve as interações realizadas entre o leitor, os

seus pares e o professor no momento de leitura; o contexto físico, que compreende as condições do meio em que acontece a leitura.

Assim, o professor tem de ter em consideração estes aspetos, de forma a proporcionar situações de leitura que compreendam estas dimensões e que sejam significativas e enriquecedoras para os alunos.

As estruturas cognitivas do *leitor*, bem como os processos que utiliza para compreender o texto, são variáveis compreendidas nos fatores derivados do indivíduo (Giasson, 1993). As estruturas cognitivas incluem os conhecimentos do leitor sobre a língua e o mundo, resultantes de atividades prévias (incluindo, naturalmente, as de leitura). Para que haja implicação e construção de significados através da leitura de um texto, é fundamental que o leitor e o texto partilhem diferentes informações e conhecimentos, dependendo o grau de compreensão resultante dessa interseção. No *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), estabelece-se que a leitura é “o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p.16). Segundo Sim-Sim (2007), é por esta razão que, em contacto com o mesmo texto ou confrontados com textos variados, os leitores podem obter distintos níveis de compreensão. Assim,

O leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo (Colomer & Camps, 2002, p.31).

O reconhecimento de que os conhecimentos prévios das crianças influenciam a compreensão do texto permite que o professor reconheça a necessidade de dialogar, antes da leitura, com os alunos sobre a temática do mesmo para mobilizar esses conhecimentos, ou de introduzi-los, caso esses conhecimentos não existam. Desse modo, o professor ajuda os alunos a começar a perceber que esse é um dos requisitos para que haja leitura com compreensão. Na verdade, trata-se de movimentos ou processos mentais, de que falo abaixo, que os próprios deverão vir a fazer autonomamente em situações de leitura futura.

Com efeito, uma das dimensões centrais da variável ‘leitor’ que Irwin (1986) e Giasson (1993) identificam é a constituída pela complexa rede de processos mentais que o leitor ativa o longo de todo o processo de construção de significados através da leitura do texto. Irwin (1986, citado por Giasson, 1993, p.32) distinguiu cinco categorias de processos, nomeadamente, os *microprocessos*, os *processos integrativos*, os *macroprocessos*, os *processos elaborativos* e os

metacognitivos. Estes processos de leitura “dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das actividades cognitivas durante a leitura” (Giasson, 1993, p.32). Importa referir que, segundo estas autoras, todos estes processos formam um processo holístico, relacionam-se uns com os outros sendo ativados e controlados em simultâneo pelo leitor.

São os *microprocessos* que permitem ao leitor entender as informações contidas na frase. Compreendem habilidades como o reconhecimento de palavras, o agrupamento de palavras e a microssselecção (selecção de informação importante da frase).

Os *processos integrativos* são responsáveis pelo estabelecimento de relações entre as proposições ou as frases, possibilitando, assim, ao leitor compreender as marcas de coesão e a informação implícita. Os mecanismos de coesão dizem respeito às anáforas (palavras utilizadas para substituir outras), aos conectores (palavras que ligam as ideias ou as frases entre si). As inferências estão também compreendidas nos processos integrativos e podem ser apoiadas no texto ou nos conhecimentos prévios do leitor.

Os *macroprocessos* são responsáveis pela compreensão do texto no seu todo, permitindo ao leitor compreender a relação entre as diferentes partes do texto. A identificação das ideias principais, o resumo e a compreensão das estruturas textuais são as habilidades relacionadas com os macroprocessos.

Os *processos elaborativos* possibilitam ao leitor realizar elaborações baseadas, principalmente, nos seus conhecimentos prévios; estamos, neste caso, a falar de inferências que vão para além do que é exigido e suportado pelo texto, ‘invadindo’ domínios pessoais de construção de significado ou, melhor dito, deixando que esses domínios invadam ao texto. Estes processos permitem ao leitor realizar previsões, formar imagens mentais do texto, responder afetivamente, raciocinar, mobilizar e integrar os seus conhecimentos prévios nas novas informações presentes no texto, tudo significados imprevisíveis e altamente personalizados.

Os *processos metacognitivos* estão relacionados com o conhecimento que o leitor tem sobre o processo de leitura. Através destes processos o sujeito consegue perceber quando deixou de compreender e mobilizar estratégias ajustadas para ultrapassar esse problema.

O reconhecimento de que a leitura é um complexo processo que envolve conhecimentos sobre o texto, o contexto e operações mentais não pode ser desconsiderado pelo professor. Com efeito, texto, contexto e processos mentais passaram a ser vistos como âmbito de ensino e de aprendizagem na aula de língua (Giasson, 1993; Pereira, 2010; Solé, 1999), tendo o domínio

dos géneros textuais e dos processos de leitura ganho muito destaque. No novo programa de português não se faz uso explícito da tipologia de processos na definição do objeto de ensino e aprendizagem no âmbito da leitura. No entanto, é possível lá detetar algumas destas dimensões do objeto/conteúdo de aprendizagem que acabei de sistematizar, tal como é visível na seguinte afirmação: “a leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.)” (Reis *et al.*, 2009, p.16).

Como ensinar a compreender textos não literários? Como aprender a compreender textos não literários?

Ao longo dos últimos anos, a ideia de que o contexto escolar é um mero contexto de ensino tem vindo a dar lugar ao conceito de contexto escolar enquanto meio de aprendizagem integrada e articulada no qual o aluno é um sujeito que participa ativa e socialmente na construção dos seus conhecimentos. Para que isto seja possível, os professores têm de ser:

‘facilitadores da aprendizagem’ – aqueles que ajudam os jovens a descobrir ou a adquirir conhecimento, atitudes, críticas, destrezas e aptidões ou competências. Irão estimular nos alunos atitudes críticas e estilos de aprendizagem [pro]-activos que constituem a base do processo de aprendizagem permanente (Beernaert, 1994, citado por Pereira, 2010, p.120).

Por detrás deste entendimento, está claramente a filosofia sócio construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1979, 1995). No contexto dessa filosofia, tem sido possível identificar alguns princípios de atuação pedagógica para a construção das aprendizagens na aula de língua, incluindo as situações de ensino e aprendizagem da leitura de textos. Um desses exemplos é a proposta de implementar uma *pedagogia situada, explícita e transformada* (Pereira, 2008, 2010; The New London Group, 2000).

A *prática situada* diz respeito à “participação ativa das crianças em atividades da vida real, de âmbito social ou académico, simuladas em sala de aula, (...) para assim construir significados necessários à consecução dessas actividades” (Pereira, 2010, p.121).

Nesses contextos de prática, a interação com outras pessoas é fundamental para os alunos desenvolverem aprendizagens, sendo por isso essencial que o professor proporcione situações de aprendizagem colaborativa. Esta ideia emergiu claramente da teoria vygotskiana da aprendizagem, que nos ajudou a perceber que “todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales interiorizadas” (Vygotsky, 1981, citado por Pereira, 2008, p.72); “El desarrollo de las funciones mentales superiores del niño son los frutos de esta cooperación”

(Vygotsky, 1995, p.154). Desta forma, conclui-se da necessidade de promoção de uma prática colaborativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, é esperado que as situações de aprendizagem situada sejam do interesse e relevantes para os alunos, para que estes estejam motivados ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Em suma, “a ‘prática situada’ nas escolas é fundamental porque permite a construção de reservas de conhecimento tácito partilhado que acabarão por ser usadas na contextualização e compreensão da linguagem” (Pereira, 2008, p.85) em qualquer situação futura. No caso particular da leitura de texto, assume-se que apenas a leitura situada, realizada em colaboração e com sentido real para os alunos, pode desenvolver e manter os níveis de motivação para a leitura e para a prossecução da aprendizagem do próprio processo de leitura.

“As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados” (Reis *et al.*, 2009, p.22-23). Através desta afirmação é perceptível a importância que o novo programa da língua portuguesa confere à prática situada como meio de saber tácito sobre a leitura.

O *ensino explícito* tem igualmente recebido muita atenção no quadro das mais recentes discussões acerca das aproximações pedagógicas ao ensino no contexto sócio construtivista em geral, e do ensino e aprendizagem da leitura de texto, em particular. Por exemplo, Sim-Sim (2007) refere que “ensinar a compreender é ensinar *explicitamente* estratégias para abordar o texto. Estratégias de compreensão são ‘ferramentas’ de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem” (p.15).

O novo programa refere claramente que o ensino explícito é fundamental para o desenvolvimento das competências de compreensão. Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) “assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.22). O enunciado seguinte também demonstra a importância que este documento dá ao ensino explícito:

Aprendidas as técnicas [da decifração] é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação. (...) Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc. (p.70).

Assim, a importância que o ensino explícito da compreensão de textos assume no novo programa reflete os posicionamentos teóricos que têm chamado a atenção para a necessidade

de ensinar explicitamente os alunos a aprender a decifrar automaticamente o código escrito, mas também de ensinar explicitamente a compreender os textos que leem (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007). O entendimento de ensino explícito da compreensão na leitura “caracteriza-se pela preocupação de tornar transparentes os processos cognitivos presentes na actividade da leitura e pela importância dada ao desenvolvimento da autonomia do leitor” (Giasson, 1993, p.46). Para que isto seja possível, o professor tem de planear práticas que possibilitem o envolvimento dos alunos, ajudando-os a descobrir e a construir conhecimentos específicos e relacionados com o complexo processo de ler um texto.

O ensino explícito é, portanto, um aspeto central do processo de ensino e aprendizagem, pois permite:

Que os alunos vão além do conhecimento tácito, adquirido na *prática situada* da linguagem especializada, e desenvolvam um *estado de conhecimento consciente e refletido*, ou metachecimento, que se constituirá nos seus recursos estratégicos de aprendizagem e de cidadania informada no futuro (Pereira, 2010, p.122).

Assim, “este modelo procura tornar os leitores autónomos, desenvolvendo neles não só habilidades, mas igualmente estratégias que poderão utilizar de modo flexível segundo a situação” (Duffy & Roehler, 1987, citado por Giasson, 1993, p.50). Associado a esta ideia está o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (doravante, ZDP) defendido por Vygotsky (1995). Para este autor, a ZDP diz respeito àquilo que o aluno pode conseguir fazer em interação, ou seja, através da interação e colaboração com sujeitos mais capazes. Deste modo, se o professor ajudar adequadamente os alunos na construção das suas aprendizagens está, necessariamente, a originar o desenvolvimento da ZDP. Através desta interação os alunos vão desenvolvendo os seus conhecimentos e, conseqüentemente, vão adquirindo competências que lhes irão permitir, aos poucos, atuar de uma forma cada vez mais autónoma e enfrentar tarefas cada vez mais complexas, fazendo “uso de los frutos de esa colaboración, esta vez de modo independiente” (Vygotsky, 1995, p.183).

A *prática situada transformada* é um outro princípio pedagógico presente na construção das situações de ensino e aprendizagem de pendor sócio construtivista, incluindo, também, as situações de ensino e aprendizagem da compreensão de textos. Este princípio remete o professor para a necessidade de construir práticas que possibilitem aos alunos a aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente (Pereira, 2008). Desta forma, os professores devem permitir às crianças a oportunidade de experienciarem novas práticas situadas e significativas

com o objetivo de “testagem, transferência, a aplicação consciente e refletida, e a consequente consolidação do conhecimento explicitamente aprendido” (Pereira, 2010, p.124).

Uma dimensão importante em relação ao papel do professor na prática transformada diz respeito ao feedback dado às crianças, ou seja, as explicações e as ajudas dadas durante a aprendizagem explícita e, sobretudo, da mobilização dos conteúdos (Pereira, 2010). Este tipo de interação entre os professores e os alunos está compreendida no “processo avaliativo formativo daquilo que o professor explicitamente ensinou, constituindo por isso um outro aspeto crucial de qualquer ambiente de aprendizagem sociocultural” (idem:124). Considero, por isso mesmo, que é aqui relevante tecer alguns comentários sobre o processo de avaliação formativa.

De acordo com o Despacho Normativo nº1/2005, de 5 janeiro, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p.71). Desta forma, a avaliação é uma componente essencial no que diz respeito à estruturação, construção e desenvolvimento de uma prática educativa eficaz. É um processo que tem como objetivo construir e apoiar todo o trabalho explícito do professor nos interesses e nas competências de cada um dos alunos. Importa referir que é fundamental que a avaliação parta da participação ativa das crianças (das suas práticas), ajudando-as, assim, no seu desenvolvimento e sucesso nas aprendizagens (na construção das práticas transformadas). Os professores têm de ter este aspeto em consideração ao longo da prática pedagógica, pois é muito importante dar voz às crianças, de forma a tentar reconstruir e adaptar as atividades às necessidades e motivações das mesmas.

Considero também importante aqui distinguir claramente a avaliação formativa da sumativa. A avaliação sumativa é aquela que se destina “a julgar e/ou classificar e seriar os alunos consoante o nível de aprendizagem conseguido” (Pereira, 2010, p.131). Em termos do conceito de prática transformada (e também do de ensino explícito) essa forma de intervenção não é a mais relevante, pois é fundamental que os professores nas suas práticas utilizem um outro modo de observar a forma como os alunos progridem na atividade, visto que nem todos constroem e aplicam os conhecimentos do mesmo modo e ao mesmo tempo, e que reajam em conformidade. Assim, é essencial desenvolver uma avaliação formativa “inerente a la concepción constructivista” (Solé, 1999, p.144), ou seja, realizar a avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de melhorar as aprendizagens (Pereira, 2010). Essa

intervenção formativa realizada pelo professor ao longo das práticas assume a forma de *feedback* distinto e contínuo aos alunos. Fernandes (2005) afirma que:

através de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o *feedback* como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo (p.84).

Ao estar integrada no processo educativo, esta forma de avaliação “exige a utilização de formas de ensino totalmente abertas, em que as próprias actividades, a organização grupal e as relações entre professor e aluno, permitam um conhecimento constante do grau de aproveitamento do trabalho realizado” (Coll *et al.*, 2001, p.194).

No quadro da discussão do conceito de avaliação formativa, é ainda relevante discutir a noção de autoavaliação. Segundo o Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, a avaliação das aprendizagens e competências deve reger-se pela “primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (p.72). Assim, a autoavaliação deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno ‘olhe para trás’ e tenha oportunidade de refletir sobre o seu trabalho, as suas aprendizagens e a maneira como as desenvolveu e aplicou. Voltarei abaixo a esta noção.

Para quê ensinar a compreender textos não literários? Para quê aprender a compreender textos não literários?

Uma finalidade associada ao desenvolvimento de uma prática situada é a de que essas vivências conduzam aqueles que participam nas práticas (os alunos) à construção de um conjunto de saberes tácitos. Dito de outro modo, visa-se que quem faça *aprenda fazendo*; e, no caso da aprendizagem da leitura de textos, que quem leia aprenda a ler melhor. Contudo, a finalidade associada ao desenvolvimento de uma pedagogia explícita e transformada, como a antes caracterizada, vai um pouco mais além do desenvolvimento desse saber implícito na prática, visando-se essencialmente ajudar quem aprende a construir um saber consciente, um metac conhecimento daquilo que sabe; no caso da aprendizagem da leitura, que o leitor aprenda conscientemente saberes relevantes para controlar conscientemente aquilo que faz quando e sempre que lê, isto é, que desenvolva a capacidade de pensar sobre o que compreende e sobre a forma como se faz (Spinillo, 2010). Quer dizer, uma das finalidades do ensino e aprendizagem

explícita e transformada dos processos de leitura é a do desenvolvimento da metacognição relacionada com o processo de leitura.

Flavell (1976, citado por Proença, 2003, p.20) define a metacognição como “a monitorização activa e conseqüente regulação e orquestração desses processos (cognitivos) em relação com objectos cognitivos ou factos que os afectam, normalmente ao serviço de alguma meta ou objectivo”. A teoria sobre leitura e compreensão na leitura incorporou estas noções teóricas relacionadas com as competências metacognitivas, que assume como fundamentais no ato de ler e no ensino do ato de ler, pois “permitem que o leitor atinja a finalidade primeira desta actividade, ou seja, a compreensão do texto lido” (Giasson, 2003, p.216). Desta forma, assume-se que, à medida que as crianças desenvolvem as suas competências metacognitivas sobre a compreensão de textos, vão desenvolvendo e aperfeiçoando as estratégias que utilizam com o objetivo de controlar e autorregular cada vez mais e melhor o seu processo de compreensão. É por isso muito importante que o processo de aprendizagem destas estratégias tenha sido consciente e transformado para que as crianças as consigam aplicar noutras situações, sendo “capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (Solé, 1999, p.62). Trata-se de formar uma competência de leitura cada vez mais autocontrolada, potenciando a autonomia na leitura e, desse modo, a capacidade de aprender a aprender.

Com efeito, as competências de ordem metacognitiva são parte integrante da capacidade mais geral de aprender a aprender, pelo que gostaria de destacar que a finalidade de um ensino situado, transformado e explícito da compreensão de texto é, em última instância, a de desenvolver esta capacidade.

A capacidade de aprender a aprender é uma das competências transversais presentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). “Trata-se de uma competência metacognitiva, promotora e garante da autonomia do sujeito aprendente, mediante a sua capacidade para *analisar, planear, monitorizar e avaliar os seus próprios processos de aprendizagem em situação*” (Flavell & Wenden (1991), citado por Roldão *et al.*, s/d, p.1282, itálico meu). Através do ensino situado, explícito e transformado da compreensão de texto, o professor proporciona momentos de regulação da aprendizagem da própria leitura, momentos nos quais o aluno

mobiliza e manifesta a competência de aprender a aprender, fomentando, desta forma, o desenvolvimento e a construção daquela competência.

De acordo com Alonso, Roldão & Vieira (2006), o conceito de competência de aprender a aprender compreende três tarefas, nomeadamente a *planificação*, a *monitorização* e a *avaliação* do processo de aprendizagem.

A planificação corresponde às “operações *sobre a actividade* que dizem respeito ao conhecimento da sua finalidade e natureza e à organização prévia do que é preciso fazer, assim como à identificação dos saberes” (idem:7). No caso do ensino da compreensão da leitura, nesta fase os professores proporcionam, por exemplo, oportunidades para os alunos mobilizarem os seus conhecimentos sobre o assunto do texto e explicitar claramente o que estão a fazer e os objetivos desse passo. Assim, aos poucos, os alunos vão desenvolvendo a capacidade de seleccionar os seus conhecimentos prévios e os que ainda precisam adquirir, de forma a compreender determinado texto. Paulatinamente, serão também capazes de seleccionar previamente as estratégias que irão utilizar na realização da atividade.

A monitorização diz respeito às “operações que permitem acompanhar e ir monitorizando o *desenvolvimento da actividade*, as dificuldades experimentadas, suas causas e possíveis soluções, e que podem envolver tarefas de replanificação (idem:7). No caso da leitura de texto, este passo de monitorização conduz os alunos à tomada de consciência das aprendizagens que estão a construir, mas também das dificuldades com que se depararam ao longo da atividade. Com o passar do tempo, vão desenvolvendo a capacidade de reutilizar as estratégias que estão a usar para compreender o texto. Para ajudar os alunos a desenvolverem esta capacidade de monitorização, os professores poderão propor, por exemplo, que as crianças registem as suas aprendizagens durante a atividade e, posteriormente realizem um diálogo sobre esses registos.

A avaliação é constituída pelas “operações que permitam ajuizar do *grau de consecução dos objectivos da actividade*, do *processo posto em acção* para o conseguir e da sua *utilização e valor potencial noutros contextos*” (idem:7). Neste último passo, o aluno deverá reconhecer as dificuldades que sentiu, os conhecimentos que adquiriu e identificar a forma como construiu essas aprendizagens. A autoavaliação é um instrumento fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem estas capacidades metacognitivas e, como tal, o professor deverá proporcionar momentos de autoavaliação das atividades e posterior discussão sobre a mesma. Tal como refere Fernandes (2002),

o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a auto-avaliação desde os primeiros anos da escola, poderá ajudar a preparar as crianças e os jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida. (p.74)

Assim, o professor possui um papel fulcral, na medida em que tem de construir práticas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de práticas avaliativas de forma totalmente integrada no seu ensino, incluindo práticas de avaliação que conduzam ao desenvolvimento de competências autorreflexivas. Isto é, as crianças têm de ser levadas e apoiadas a refletir sobre *o que estão a aprender, o como estão a aprender* e o *porquê*, de forma a desenvolver as capacidades de monitorização das suas aprendizagens. As fichas de autoavaliação são um instrumento fundamental para os alunos compreenderem todo este processo de aprendizagem e a forma como construíram os seus conhecimentos. Assim, as crianças desenvolvem competências metacognitivas, visto que "l'autoévaluation est une stratégie d'apprentissage privilégiée pour le développement de la métacognition ainsi que du contrôle et de la régulation" (Lafortune, Jacob & Hébert, 2000, p.19). De um modo geral, a autoavaliação possibilita aos alunos regularem as suas aprendizagens, desenvolverem as suas competências metacognitivas e, conseqüentemente, a competência de aprender a aprender (Alonso, Roldão & Vieira, 2006). As situações pedagógicas que visam desenvolver a competência de aprender a aprender têm por base a teoria sócio construtivista, "a partir dos esquemas cognitivos preexistentes e através da utilização de processos activos (cognitivos e metacognitivos) de aquisição e mobilização da informação, realçando também a relevância da aprendizagem" (idem:7-8).

É essencial que os profissionais de educação tenham consciência de que possuem um papel importantíssimo relativamente à aquisição de competências metacognitivas por parte dos alunos. Estas permitem aos alunos "aprender a pensar e a agir e, conseqüentemente, aprender a aprender e aprender a ser" (Alonso, 2005, citada por Alonso, Roldão, & Vieira, 2006, p.3). Para que as crianças desenvolvam conhecimentos e competências metacognitivas, os professores têm de ser mediadores em todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as aulas têm de ser práticas organizadas, nas quais o professor oriente e promova as aprendizagens pretendidas, isto é, o adulto "tem de auxiliar os alunos a activar os conhecimentos adquiridos anteriormente, a representar a informação, a seleccionar estratégias específicas, a construir o significado e, principalmente, a conhecer, controlar e avaliar os seus processos de pensamento" (Proença, 2003, p.54). Desta forma, os alunos conseguirão construir

um conhecimento consciente dos seus recursos cognitivos e, progressivamente, desenvolver a sua autonomia, tornando-se sujeitos conscientes, autorregulados e responsáveis, capacidades estas que serão fundamentais no seu futuro escolar, profissional e social. É também isso que se pretende no caso da aprendizagem da leitura e compreensão de textos. Trata-se de assegurar que, “nas diversas situações sociais o aluno-futuro cidadão competente seja capaz de aplicar os seus recursos cognitivos e de adquirir outros quando o processo educativo termina e de o fazer autonomamente” (Pereira, 2010, p.112).

CAPÍTULO 3 - PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

Este projeto desenvolveu-se tendo por base a metodologia de investigação-ação. Apesar do tempo de intervenção ter sido bastante reduzido, considero fundamental deter-me nesta perspetiva metodológica, definindo este conceito e mencionando as suas principais características. As estratégias pedagógicas adotadas e as decisões tomadas ao longo do processo de intervenção foram realizadas tendo em conta as linhas orientadoras desta metodologia.

Após as leituras que realizei, compreendi que a definição, a partir de um único autor, do conceito e das características da investigação-ação é um processo complexo. Como tal, referirei alguns autores, salientando determinados aspetos relativos a esta perspetiva que foram essenciais durante todo o meu processo de intervenção.

Elliott (1993, citado por Latorre, 2003, p.24) define a investigação-ação como “un estudio de una situación social com el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Segundo McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20) “investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. Desta forma, melhorar as condições da realidade, melhorar a prática, construir conhecimentos e desenvolver aprendizagens são objetivos desta metodologia. Visando em intervir para melhorar a situação prática, o meu principal objetivo neste processo de investigação-ação era, na verdade, o de construir uma prática adequada à realidade, que proporcionasse aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a compreensão de textos não literários e que me permitisse aprender profissionalmente.

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a investigação-acção é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (p.20). Para além disto, a “investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20). Um dos aspetos fundamentais desta perspetiva é a constante articulação entre a teoria e a prática, pois

o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e a produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver (Sanches, 2005, p.130).

Apenas desta forma conseguirá o professor desenvolver um processo educativo fundamentado, metódico, significativo e rigoroso.

Segundo Latorre (2003) a investigação-ação é:

un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (p.32).

Assim, esta metodologia é composta por um conjunto de fases, que se desenvolvem e articulam de forma contínua e cíclica, nomeadamente, planeamento, ação, reflexão, avaliação/validação e diálogo (Máximo-Esteves, 2008). Primeiramente, o professor/investigador tem de observar os alunos e o contexto e, posteriormente, realizar um planeamento flexível, tendo em conta as observações que realizou, de forma a tomar decisões sobre os aspetos que deve conservar e sobretudo modificar na sua prática. Na fase seguinte, o professor/investigador atua, realizando aquilo que planeou previamente. Nesta fase, deve ter a preocupação de recolher e de registar todas as informações sobre o contexto, sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e sobre as suas próprias reações. Na fase seguinte, ou seja, na fase reflexiva o professor/investigador tem de analisar criticamente as observações, as práticas e os registos que realizou para que, na fase posterior, efetue a avaliação/validação dos mesmos. Importa referir que a reflexão é uma característica fundamental da investigação-ação e “no es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio” (Latorre, 2003, p.82). Na fase de avaliação/validação o professor/investigador deve avaliar as decisões que tomou e os resultados das mesmas, tendo por base os dados que recolheu para verificar a eficácia da sua prática. Por último, embora não necessariamente apenas no final é essencial dialogar com os colegas sobre as suas ideias e interpretações. A escrita do projeto e a sua divulgação à comunidade de práticos é também uma forma de diálogo (Mckernan, 1998). Esta partilha de informações e de diferentes pontos de vista é bastante importante no processo de investigação-ação, visto que “a colaboração é a pedra de toque para que um projecto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

O caráter aberto e flexível desta perspetiva metodológica permite o aperfeiçoamento e melhoramento das práticas do professor/investigador. Para que tal seja possível, este processo não se pode resumir a um único ciclo. Pelo contrário, “este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de

experiências de acção reflexiva” (Coutinho *et al.*, 2009, p.366). Assim, este conjunto de fases deve repetir-se ao longo do tempo, para que o professor observe, analise e, conseqüentemente, reajuste e adapte as experiências pedagógicas. Na minha opinião, estes movimentos de reflexão-ação-reflexão contínuos possuem um papel fundamental na prática educativa dos professores, pois possibilita-lhes questionar a sua própria prática, refletir sobre os aspetos positivos e sobre as dificuldades sentidas, de forma a adotar estratégias para a aperfeiçoar, potenciando, assim, um processo de ensino e aprendizagem em crescendo de qualidade.

Em suma, “uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão” (Sanchez, 2005, p.140). Deste modo, a investigação-ação é uma metodologia fundamental que serve de guia para orientar o processo educativo dos professores, ajudando-os a desenvolver estratégias e a construir práticas adaptadas às características de cada grupo e aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno.

La teoría y la práctica deben tener un espacio común de diálogo, en el que el profesorado asuma el papel de investigador, pues nadie mejor que él posee las condiciones para identificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos (Latorre, 2003, p.13).

A meu ver, apenas através de uma reflexão continuada sobre a prática pedagógica e uma articulação com a teoria é que o professor será capaz de compreender, alterar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem e o ambiente na sala de aula que rodeia este processo. Esta minha conclusão apoia-se no meu próprio caso, visto que ao longo deste projeto de intervenção foi fundamental realizar uma reflexão constante, tendo sempre presente a teoria, de forma a iniciar e experimentar uma prática o mais ajustada possível à realidade do contexto. Esse processo de reflexão continuada sobre a prática significou a construção de aprendizagens profissionais que tentarei aplicar no meu futuro.

3.2. Articulação entre o projeto da leitura e da escrita

Antes de me referir especificamente ao desenvolvimento do projeto da leitura, considero importante mencionar que este foi sempre desenvolvido a par do projeto de investigação da minha colega de estágio, Ângela Magalhães, que tinha como tema “Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a escrever textos não literários”. Assim, planeámos os nossos projetos (e, no fundo, toda a nossa PES), tendo sempre em conta os objetivos dos

dois projetos e as intenções de ambas, tomando decisões em conjunto como, por exemplo, o tema dos textos que iríamos ler e escrever e a finalidade das atividades que iríamos realizar. De um modo geral, o nosso principal objetivo era o de que os alunos aprendessem a ler e a escrever melhor tornando a “aprendizaje de la lectoescritura como un proceso interactivo, en el que se considera el papel activo del niño y de la niña con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento” (Pausas, 2006, p.12).

“Se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora” (Pereira, 2008, p.48). Assim, as competências de leitura e de escrita devem ser trabalhadas de um modo articulado, sistemático e integrado. Considero que esta articulação faz todo o sentido, pois “tanto a lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados; es decir, que leer y escribir son basicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea” (Pausas, 2006, p.11).

Na minha opinião, o facto de os projetos terem sido desenvolvidos em conjunto tornou as aprendizagens das crianças mais relevantes, pois, tal como o A9 disse no final do projeto, “Com a professora Carla aprendemos a ler melhor e com a professora Ângela aprendemos a escrever melhor” (comentário do A9 retirado do meu diário reflexivo, 2 de fevereiro de 2012). Considero que esta era a situação mais vantajosa e desejável para as crianças, para que as suas aprendizagens fizessem mais sentido, estando, assim, mais integradas e contextualizadas de uma forma realista, visto que no seu quotidiano, sobretudo o mais imediato, o académico, se irão deparar, frequentemente, com situações de leitura e escrita de textos. Tal como os alunos disseram várias vezes ao longo do projeto, “a leitura e a escrita andam sempre de mãos dadas”. Este aspeto remete-nos para o conceito de aprendizagem situada que “determina basicamente que se ‘aprende’ tacitamente a(s) propriedades da) linguagem da escola participando com outros em actividades em que se faça uso autêntico e contextualizado dessa linguagem para construir significados pessoalmente relevantes para os ‘aprendizes’” (Pereira, 2008, p.69). O aspeto que tornou todo este processo verdadeiramente situado foi a sua conceção com base na ideia de estabelecer comunicação, através do envio de um panfleto com os textos lidos e escritos em ambos os projetos, com uma turma de Rabo de Peixe nos Açores. Esta intencionalidade, ou seja, a intencionalidade de comunicar as aprendizagens que os alunos iriam construir foi de início negociada com a turma. Esta escolha deveu-se ao facto de, numa atividade que tínhamos

realizado anteriormente sobre o voluntariado, os alunos terem ficado bastante interessados sobre esta localidade e realidade. Segundo Colomer e Camps (2002) “a intenção, o propósito de leitura, determinará, por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro, o nível de compreensão” (p.47). Assim, quando os alunos têm uma finalidade específica no momento de realização das atividades, estes ficam mais motivados, entusiasmados e envolvidos em toda a tarefa, facto que se verificou ao longo da realização deste projeto e que tornou este processo bastante significativo para eles.

3.3. Objetivos e estratégias de intervenção

Ao longo do meu percurso académico fui consolidando e comprovando a ideia de que é fundamental que os professores recorram a teorias para orientarem, fundamentarem e explicarem as suas práticas. Apenas desta forma conseguem estruturar conscientemente a ação, refletir criticamente sobre aquilo que fazem e sobre o porquê de o fazerem. A minha PES ajudou-me a solidificar este pensamento, reconhecendo que as situações de ensino e aprendizagem têm de ser enquadradas teoricamente.

Aliado à perspetiva de investigação-ação descrita anteriormente, todo o projeto de intervenção assentou numa perspetiva sócio construtivista da aprendizagem. Esta teoria “interpreta a aprendizagem como um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social” (Fosnot, 1998, p.47). Desta forma, um dos pontos centrais desta perspetiva é o reconhecimento do papel ativo do aluno em todo o processo de construção do seu saber. O outro diz respeito à qualidade do contexto social, pois é fundamentalmente com esse meio que se aprende. Em particular, neste modelo educativo, do professor espera-se que proporcione experiências que possibilitem aos alunos organizar e integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos que já possuem e momentos que ampliem esse mesmo conhecimento, isto é, que proporcione situações configuradoras da construção de zonas de desenvolvimento próximo, ideia esta que está associada à prática situada. De igual modo, é esperado que o professor desenvolva o currículo associado à construção permanente da competência de aprender a aprender, procurando levar o aluno a atingir um nível consciente e sistematizado do saber, que o ajude a aprender sobre o que aprende. Paulatinamente, este irá tornar-se um aprendiz autónomo fora da escola, ao longo de toda a vida (Fosnot, 1998; Roldão *et al.*, s/d).

Assim, as **estratégias pedagógicas** que segui para atingir os objetivos propostos neste projeto de intervenção foram:

- Questionário inicial e final de compreensão, oral e escrito;
- Atividade de compreensão de textos não literários orientada para a aprendizagem consciente de alguns processos de leitura, nomeadamente, macroprocessos, processos integrativos e elaborativos;
- Mobilização dos conhecimentos sobre os processos de leitura de textos não literários;
- Identificação das aprendizagens construídas através da realização de sínteses de aprendizagens representadas num cartaz e através de tarefas de autoavaliação;
- Identificação e sistematização dos conhecimentos construídos na elaboração de um PowerPoint para apresentar às restantes turmas da escola e aos pais.

O quadro 1 esquematiza as diferentes etapas deste projeto de intervenção, no qual estão referidas as tarefas que foram realizadas e os objetivos pedagógicos e investigativos associados a cada uma delas. No capítulo seguinte a descrição das atividades será efetuada tendo em conta este plano de intervenção. Considero importante referir que apesar dos momentos de autoavaliação terem decorrido ao mesmo tempo que as atividades, estes serão apenas apresentados, descritos e avaliados depois da segunda atividade, para facilitar a leitura deste relatório.

O plano de intervenção possuiu um caráter flexível, visto que, apesar de o ter desenhado no início do projeto, sofreu alterações ao longo da intervenção, tendo em conta a observação que fui realizando e os dados que fui recolhendo.

	Tarefas	Objetivos pedagógicos	Objetivos de investigação
Avaliação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “O inverno”; - Ficha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos sobre os processos de leitura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para diagnosticar alguns processos de leitura de textos desenvolvidos pelos alunos.
1ª Atividade – Introdução aos processos de leitura de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “O artesanato”; - Ficha de trabalho: a mobilização dos conhecimentos prévios; - Ficha de trabalho: a compreensão da estrutura textual de um texto não literário/ informativo; - Ficha de trabalho: a compreensão de anáforas e conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aprendizagem consciente dos processos de leitura de textos, desenvolvendo competências cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica na construção do conhecimento dos alunos sobre os processos de compreensão de textos não literários.
2ª Atividade – Mobilização dos conhecimentos sobre os processos de leitura de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “Rabanadas”; - Ficha de trabalho: a mobilização dos conhecimentos prévios; - Ficha de trabalho: a compreensão da estrutura textual e a compreensão de anáforas e conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar os processos de leitura de textos, consolidando competências cognitivas; - Desenvolver competências metacognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica na construção e consolidação do conhecimento e metaconhecimento dos alunos sobre os processos de compreensão de textos não literários.
Autoavaliação (durantes as duas atividades)	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz (construção progressiva); - Fichas de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as aprendizagens construídas sobre os processos de leitura, desenvolvendo competências metacognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos acerca dos processos

			de compreensão de textos não literários.
Divulgação	- Construção de um panfleto.	- Sistematizar os conhecimentos sobre as tradições de Vila Verde (textos lidos e escritos pelas crianças) num género textual de divulgação (panfleto).	- Observar o impacto da construção do panfleto na motivação e no envolvimento das crianças no processo pedagógico.
	- Construção de um PowerPoint.	- Identificar e sistematizar aprendizagens sobre os processos de leitura, desenvolvendo competências metacognitivas; - Identificar aprendizagens sobre o processo de construção das aprendizagens (sobre a leitura), desenvolvendo competências metacognitivas.	- Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos sobre os processos de leitura e sobre o processo de aprendizagem.
	- Apresentação à comunidade.	- Falar sobre as aprendizagens construídas relacionadas com a leitura e sobre o processo de construção dessas aprendizagens, desenvolvendo competências metacognitivas.	- Observar a capacidade dos alunos falarem sobre as aprendizagens construídas relacionadas com a leitura e sobre o processo de construção dessas aprendizagens (metacognição).
Avaliação final	- Avaliação de algumas respostas e explicações da avaliação inicial.	- Mobilizar as aprendizagens sobre os processos de leitura, desenvolvendo competências metacognitivas.	- Recolher dados para aferir a capacidade de os alunos mobilizarem conhecimentos sobre os processos de leitura aprendidos.

Quadro 1 – Plano de intervenção

3.4. Estratégias e instrumentos de recolha de informação

Tal como menciona Coutinho *et al.* (2009), “para uma investigação realizada segundo esta metodologia [investigação-ação] (...) é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p.373). Tendo em conta os objetivos e o quadro conceptual que enquadra este projeto de intervenção pedagógica, optei por utilizar variadas estratégias e instrumentos de recolha de informação para sustentar a avaliação da implementação deste projeto. Estas diversificadas técnicas de recolha de informação estiveram, principalmente, centradas nos alunos, sendo elas: questionário inicial e final (oral e escrito); fichas de trabalho; gravação e transcrição das interações nas aulas; registo fotográfico; cartaz das aprendizagens; PowerPoint final; fichas de autoavaliação das aprendizagens dos alunos e diário reflexivo.

- Questionário inicial e final

Para iniciar o projeto de intervenção pedagógica optei por realizar um questionário oral e escrito. Este tinha como finalidade compreender e avaliar **o que** os alunos conseguiam, nesta fase, fazer relativamente à leitura e, também, **como** o faziam, ou seja, perceber que estratégias utilizavam e como as usavam na compreensão de textos não literários. No final da sequência de aprendizagem, após os alunos terem aprendido explicitamente estratégias para lerem melhor, estes foram colocados, novamente, perante o desafio inicial deste projeto, ou seja, perante algumas perguntas do questionário inicial, não para responder às mesmas perguntas, mas para apreciar as respostas dadas por alguns alunos antes do processo de aprendizagem. Nesse momento final, a finalidade da aplicação desse instrumento de recolha de dados era a de avaliar se os alunos conseguiam mobilizar os conteúdos que tinham sido aprendidos nas aulas.

Em suma, este instrumento de investigação utilizado no início e no final do projeto permitiu-me balizar o processo de construção de aprendizagens e avaliar esta experiência pedagógica. No capítulo seguinte, descreverei mais pormenorizadamente os momentos relativos à sua implementação, referindo, também, os dados e as conclusões a que cheguei após a sua análise.

- Fichas de trabalho

Ao longo de todo este processo de intervenção, os alunos foram realizando algumas fichas de trabalho, que tiveram como objetivo a orientação das tarefas e o registo dos conhecimentos aprendidos em cada uma delas.

Tal como será visível no capítulo seguinte, a análise dos dados recolhidos foi fundamental para poder apreciar toda a intervenção e investigação, visto que “são bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

- Gravação e transcrição das interações professor-aluno e aluno-aluno

“Las transcripciones (...) resultan un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando” (Latorre, 2003, p.82). As gravações áudio e as transcrições que realizei das aulas possibilitaram-me retomar, posteriormente, as interações pedagógicas que evidenciavam o decurso do processo de aprendizagem. Assim, analisei-as à procura de informações relevantes e selecionei fragmentos dessa análise que me pareceram ilustrativos do processo de construção de aprendizagens.

Para realizar as gravações das aulas, foram usados dois gravadores que se encontravam em lugares fixos na sala, de forma natural, para evitar que estes interferissem e/ou influenciassem o desenvolvimento das aulas. Importa referir que foi explicado aos alunos o objetivo das gravações e que estes, tal como a professora titular da turma, aceitaram que as aulas fossem gravadas.

Seguindo a ideia de Máximo-Esteves (2008), ao longo de todo este relatório irei proteger a identidade dos alunos, para não lhes trazer incómodo ou causar qualquer tipo de problema. Deste modo, os seus nomes foram substituídos por um código, nomeadamente, pela letra A, que substitui a palavra aluno, seguida de um número aleatoriamente atribuído a cada uma das crianças. Importa referir que para realizar as transcrições das interações das aulas optei por seguir e adaptar as normas de transcrição, representadas no quadro 2, mencionadas por Vieira (1998, p.521).

A1, A2, etc.	Aluno
Prof	Professora
Als	Dois ou mais alunos respondem ao mesmo tempo
Itálico	Leitura de um material didático
(sil)	Silêncio; ausência de resposta
...	Indica uma pausa mais extensa ou dúvida
(...)	Segmento irrelevante

Quadro 2 – Normas de transcrição da interação pedagógica

- Registo fotográfico

O registo fotográfico esteve presente ao longo de todo o projeto, visto que o desenvolvimento de todas as tarefas realizadas foi sempre registado através de fotografias. “El uso de las fotografías es documentar la acción, pero también pueden usarse como prueba de comprobación y evaluación” (Latorre, 2003, p.81). Assim, este foi um instrumento que me permitiu rever os diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, ajudando-me a refletir sobre a intervenção pedagógica e a construir este relatório.

- Cartaz das aprendizagens

O cartaz das aprendizagens foi um instrumento de autoavaliação que foi sendo construído progressivamente ao longo deste projeto. O principal objetivo era o de que as crianças identificassem e aí sistematizassem as aprendizagens que estavam a construir sobre os processos de compreensão de textos não literários. Desse modo, este elemento foi bastante útil para mim, enquanto professora/investigadora, pois permitiu-me observar e recolher dados sobre os conhecimentos metacognitivos dos alunos acerca dos processos de leitura.

- PowerPoint final

Na fase final da implementação dos projetos, os alunos construíram um PowerPoint, no qual sistematizaram o que tinham realizado ao longo deste percurso e mencionaram as aprendizagens que tinham construído relativamente à leitura e à escrita, tendo sido apresentado às restantes turmas da escola e aos pais. Tal como no caso do cartaz, a observação da sua construção e o produto resultante foi para mim fonte de dados, para avaliar a minha ação pedagógica, nomeadamente, para avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

- Fichas de autoavaliação

No final da realização da sequência de tarefas que constituiu cada uma das duas atividades estruturadoras do projeto, os alunos realizaram fichas de autoavaliação das aprendizagens construídas. Estas tinham como objetivo levá-los a “olhar para trás”, a pensarem sobre o seu pensamento, relembrando e mencionando as aprendizagens que tinham desenvolvido, a forma como as tinham construído e as dificuldades com que se tinham deparado.

Os dados recolhidos com estas fichas de autoavaliação, possibilitaram-me refletir sobre as aulas, compreendendo de uma forma mais clara as dificuldades e as aprendizagens dos alunos.

- Diário reflexivo

Ao longo desta experiência de investigação-ação fui construindo o meu diário reflexivo, no qual registei as notas de campo, análises sobre o desenvolvimento das atividades e algumas reflexões sobre as mesmas e sobre observações que fui realizando. Segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89) “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações e tudo o que rodeia o professor-investigador”. Assim, por vezes, utilizei o meu diário para registar os meus sentimentos, os receios, os medos, as alegrias e as vitórias alcançadas. De um modo geral, o meu diário reflexivo contém as observações, as reflexões, as interpretações e explicações do que foi acontecendo nas aulas, através de anotações quer condensadas, quer mais detalhadas, reflexivas e analíticas.

Em suma, “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p.85), e considero que foi mais uma fonte de dados que me ajudou e facilitou na avaliação desta experiência. Assim, a partir destes registos consegui analisar o desenrolar deste projeto e o meu desenvolvimento profissional. Caso tivesse tido oportunidade de realizar mais um ciclo de investigação-ação, o diário reflexivo continuaria a ser um recurso essencial para me ajudar a desenvolver o pensamento, a reconstruir e a melhorar as minhas práticas educativas (Latorre, 2003).

Ao longo do projeto de intervenção recorri à observação participante, fui utilizando e articulando todas estas estratégias e instrumentos de recolha de informação numa tentativa de realizar uma análise e interpretação dos dados o mais credível e fidedigna possível.

Considero importante mencionar que, para mim, enquanto professora/investigadora, as transcrições das gravações, as notas de campo que fui realizando durante as aulas e os registos fotográficos foram essenciais no processo de construção deste relatório. Isto porque me permitiram “olhar para trás” e reconstruir os acontecimentos que decorreram ao longo das aulas. Posso mesmo dizer que foram um instrumento fundamental que me ajudou a refletir sobre a ação, ou seja, sobre o processo de intervenção pedagógica vivenciado e sobre mim própria enquanto professora. De certa forma, ajudaram-me a distanciar-me de mim própria e a ver-me em ação.

A interpretação dos dados recolhidos foi realizada segundo dois procedimentos distintos. Por um lado, realizei uma análise qualitativa dos dados recorrendo, sobretudo, à análise de

conteúdo. Os procedimentos qualitativos que utilizei foram a *condensação* e a *estruturação narrativa* (Máximo-Esteves, 2008). Através do processo de *condensação* procurei resumir, através de enunciações mais curtas, os significados essenciais compreendidos nas notas de campo, no diário reflexivo e nas interações pedagógicas desenvolvidas durante a realização das tarefas. Através do processo de *estruturação narrativa* tentei organizar temporalmente os acontecimentos, atribuindo, assim, significado aos diferentes momentos. Por outro lado, pontualmente, quando considerei relevante, efetuei uma análise quantitativa, recorrendo a uma análise estatística descritiva, na qual utilizei gráficos e quadros que sistematizaram os dados.

Durante a interpretação dos dados tentei realizar uma triangulação dos mesmos, visto que este “é um processo que confere qualidade à investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). Assim, a triangulação permitiu-me realizar a avaliação do projeto e constatar a coerência dos dados que recolhi através das diferentes fontes acima elencadas.

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo realizarei a descrição dos seis momentos que constituíram o meu projeto de intervenção (cf. quadro1), apresentando e analisando os dados que foram sendo recolhidos. De igual modo, efetuarei uma avaliação progressiva dos resultados tendo em conta os objetivos traçados para este projeto de intervenção pedagógica.

Importa salientar que as atividades desenvolvidas neste projeto possuíam finalidades distintas, nomeadamente, finalidades cognitivas e finalidades metacognitivas.

Por um lado, as tarefas com finalidades cognitivas foram aquelas em que, partindo dos conhecimentos que os alunos já possuíam, criei oportunidades para expandirem esses conhecimentos, para os levar a aprender processos de leitura lendo textos. Por outro lado, as tarefas com finalidades metacognitivas foram aquelas em que procurei levar as crianças a controlar conscientemente as aprendizagens que estavam a construir, isto é, a que aprendessem a reconhecer as suas aprendizagens. Desta forma, era minha intenção que os alunos desenvolvessem a perceção clara do que estavam a aprender e de como o estavam a fazer, conseqüentemente, desenvolvessem, aos poucos, a competência de aprender a aprender e a autonomia, que lhes será bastante útil no futuro, quer dentro quer fora da escola (Alonso, Roldão & Vieira, 2006).

4.1. Avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos sobre os processos de leitura

O primeiro momento da minha intervenção teve início no dia 10 de janeiro de 2012 com a realização de um questionário oral e escrito com a finalidade de recolher dados sobre a forma como os alunos interpretavam os textos não literários. Assim, esta atividade tinha como objetivos: avaliar a mobilização de capacidades em termos de leitura, nomeadamente, os macroprocessos, os processos de integração e os processos metacognitivos.

No momento em que planifiquei esta atividade, considerei que seria bastante complexo para os alunos explicarem, através da escrita, a forma como responderam às questões que constavam da ficha de trabalho. Como tal, pensei que o mais adequado seria, primeiramente, procederem à realização do questionário escrito e, seguidamente, realizar um questionário oral destinado a encetar uma conversa acerca da forma como tinham respondido às questões e o porquê das suas respostas. Deste modo, foi-me possível observar os alunos durante este

processo e tomar notas sobre as suas explicações relativamente à forma como tinham respondido às questões. Este questionário oral permitiu-me também esclarecer e aprofundar algumas respostas escritas menos claras dos alunos.

No início da aula, desenvolvi um diálogo com os alunos sobre a iniciação do projeto com vista a explicar que íamos realizar uma tarefa de leitura que seriam eles, mais tarde, no final desta 'experiência', que iriam verificar as suas respostas e se tinham respondido corretamente. Na minha opinião, este momento de explicitação da tarefa foi bastante importante, pois é fundamental que os alunos saibam sempre o que vão fazer e aprender, envolvendo-os, assim, de uma forma ativa em todo o processo de aprendizagem.

O texto informativo utilizado nesta aula teve como título "O inverno" (figura 2). A escolha do tema ficou a dever-se ao facto de esta estação do ano se ter iniciado naquela altura e também ao pedido da professora titular de turma, que queria abordar esta temática na sala.

O inverno

1 O inverno é uma das quatro estações do ano. Começa no dia 21 de dezembro e
2 termina no dia 20 de março e é a época do ano em que faz mais frio. Para além disto,
3 há algum vento, cai granizo e também há geada.

4 No inverno, alguns animais, principalmente os pássaros, deslocam-se para
5 lugares mais quentes. No entanto, o tempo frio e a neve não incomodam outros
6 animais. Os alces têm uma pelagem espessa para conservar o calor e uns cascos muito
7 grandes que os ajudam a caminhar na neve. Existem ainda alguns que hibernam, ou
8 seja, passam o inverno a dormir. As rãs e os sapos enterram-se por baixo da lama.

9 Estes animais descansam durante
10 todo o inverno e saem da lama com a
11 chegada da primavera.

12 Existem desportos que são
13 característicos desta época, como por
14 exemplo, *snowboard*, hóquei no gelo
15 e esqui, que se designam por
16 desportos de inverno.



Figura 2 – Texto "O inverno"

Após a leitura silenciosa do texto, construído por mim, os alunos realizaram um questionário sobre o mesmo (anexo 1). Na figura 3, abaixo, apenas estão apresentadas três

perguntas do questionário inicial que foi realizado. Esta minha opção por apresentar apenas estas três questões está relacionada com o desenrolar do projeto, visto que acabou por não ser possível abordar todos os conteúdos inicialmente previstos e que tinham servido de base para a fundamentação desse questionário inicial. Assim, decidi apresentar as questões e a análise dos dados que incidem em aspetos efetivamente trabalhados com os alunos e que, no final, foram de facto “corrigidas” pelas crianças. Estas questões foram um instrumento que me permitiram avaliar o impacto desta experiência de aprendizagem situada e explícita das competências de compreensão de textos não literários e de competências de aprender a aprender. A meu ver, esta alteração da planificação inicial não é um aspeto negativo, pois a investigação-ação e a teoria sócio construtivista defendem que o professor deve alterar as suas planificações consoante o que observa nas aulas e o desenvolvimento dos alunos, dado que “muitas vezes é preciso mudar o rumo das coisas para dar conta do processo real que se apresenta, de situações ou contextos não previstos quando a atividade foi planeada” (Weisz, 2002, p.83).

<p>1. Das ideias seguintes, identifica as que estão presentes no texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Período do ano em que decorre o inverno</p> <p><input type="checkbox"/> Comportamento dos animais nesta época</p> <p><input type="checkbox"/> Roupas que usamos nesta estação do ano</p> <p><input type="checkbox"/> Desportos que se praticam na neve e no gelo</p> <p><input type="checkbox"/> Festas que acontecem nesta época</p> <p><input type="checkbox"/> Estado do tempo no inverno</p> <p><input type="checkbox"/> Cores da natureza nesta época</p> <p><input type="checkbox"/> Alimentação que fazemos nesta estação do ano</p> <p>2. O que significa “hibernar”?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Identifica os animais que, de acordo com o texto, descansam durante todo o inverno.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Figura 3 – Questões do questionário inicial

Depois de cada aluno responder ao questionário escrito, eu e a minha colega de estágio dirigimo-nos a cada criança, individualmente, de forma a desenvolvermos um diálogo para que os alunos mencionassem o porquê das suas respostas e a forma como tinham chegado a essas respostas. Tal como já mencionei, era meu objetivo recolher dados que me permitissem caracterizar e compreender as estratégias que os alunos utilizavam para interpretar textos não literários antes da intervenção. Estes momentos de diálogo foram gravados e alguns excertos das transcrições são muito reveladores, ajudando-me a perceber a forma como as crianças compreendiam e quais os processos de leitura que utilizavam nesse momento.

A primeira pergunta, apresentada na figura 3 e cujas respostas estão analisadas no gráfico 1, tinha como objetivo que os alunos identificassem as ideias que estavam presentes no texto. Importa referir que, de todas as ideias, apenas quatro se encontravam no texto, ou seja, eram as corretas. No gráfico seguinte pode verificar-se o número de opções selecionadas por cada um dos alunos. Estes dados demonstram que apenas cinco alunos selecionaram todas as ideias presentes no texto, o que significa que os restantes conseguiram identificar algumas informações principais. Através das respostas dos alunos concluí que a opção “Desportos que se praticam na neve e no gelo” foi selecionada por 15 alunos, sendo, desta forma, a informação mais escolhida. A opção “Estado do tempo no inverno” foi selecionada por 7 crianças, sendo, assim, a menos escolhida. Na figura 4 está apresentada a resposta do A2 que selecionou as quatro opções corretas.

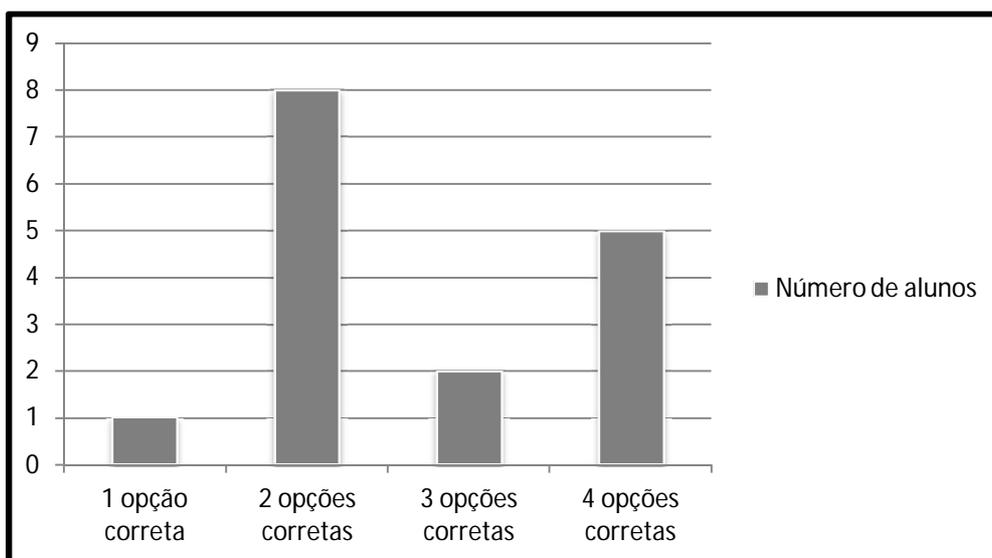


Gráfico 1 – Questão 1: Macroprocessos

2. Das ideias seguintes, identifica as que estão presentes no texto.

- Período do ano em que decorre o inverno
- Comportamento dos animais nesta época
- Roupas que usamos nesta estação do ano
- Desportos que se praticam na neve e no gelo
- Festas que acontecem nesta época
- Estado do tempo no inverno
- Cores da natureza nesta época
- Alimentação que fazemos nesta estação do ano

Figura 4 – Resposta do A2 à questão 1

Através da análise dos diálogos mantidos com cada uma das crianças, concluí que todos eles conseguiram identificar a parte do texto, através da leitura ou a apontar, na qual se encontravam as informações que tinham levado à seleção. Os excertos seguintes do diálogo com dois dos alunos são um exemplo que demonstra claramente esta situação:

Prof: "Porquê que escolheste estas duas ideias?"

A1: "Porque está no texto."

Prof: "Está? Em que parte do texto viste?"

(O aluno leu as partes do texto que falavam sobre as informações que ele tinha selecionado.)

Prof: "Como é que descobriste que no texto fala sobre essas informações?"

A2: "Porque li o texto e encontrei estas ideias todas."

Prof: "Encontraste estas quatro? Em que parte do texto?"

(O aluno apontou e leu as partes do texto que falavam sobre as informações que ele tinha selecionado.)

No entanto, apesar de os alunos conseguirem identificar corretamente as ideias, através das suas explicações compreendi que a maioria não tinha relido o texto para responder a esta questão, tendo respondido com base nas ideias com que tinham ficado após a primeira leitura, voltando a reler apenas no momento de diálogo com a professora. Como se pode verificar no gráfico 1, apenas cinco crianças conseguiram identificar todas as ideias presentes no texto, aspeto que, na minha opinião, está relacionado com o facto de os restantes alunos não rerelem o texto. Seguidamente, apresento dois excertos do diálogo desenvolvido com duas crianças que demonstram que não tinham relido o texto para encontrar as ideias do mesmo:

Prof: "No texto não fala em mais nada? Por exemplo, no estado do tempo?"

A3: "Isso é se está bom, se está sol, se está frio."

Prof: "Sim. No texto fala-nos sobre isso?"

A3: "Não!"

Prof: "O texto dá-nos mais informações? Por exemplo, diz-nos como é que é o comportamento dos animais?"

A4: "Acho que não. Quando li o texto não encontrei."

Prof: "E foste ler outra vez o texto para perceberes melhor e tentares descobrir se tem lá estas ideias?"

A4: "Não."

A segunda pergunta do questionário, "O que significa "hibernar"?" (cf. figura 3), tinha como objetivo que os alunos compreendessem o conector "ou seja" explícito no texto. No gráfico 2 pode verificar-se o número de alunos que respondeu ou não corretamente a esta questão. Este conector explícito encontrava-se na parte do texto que descrevia o comportamento dos animais. Tendo em conta que esta informação tinha já sido uma das opções menos selecionadas pelas crianças na pergunta analisada anteriormente, concluí que esta foi uma parte do texto que a maior parte das crianças, de facto, não compreendeu.

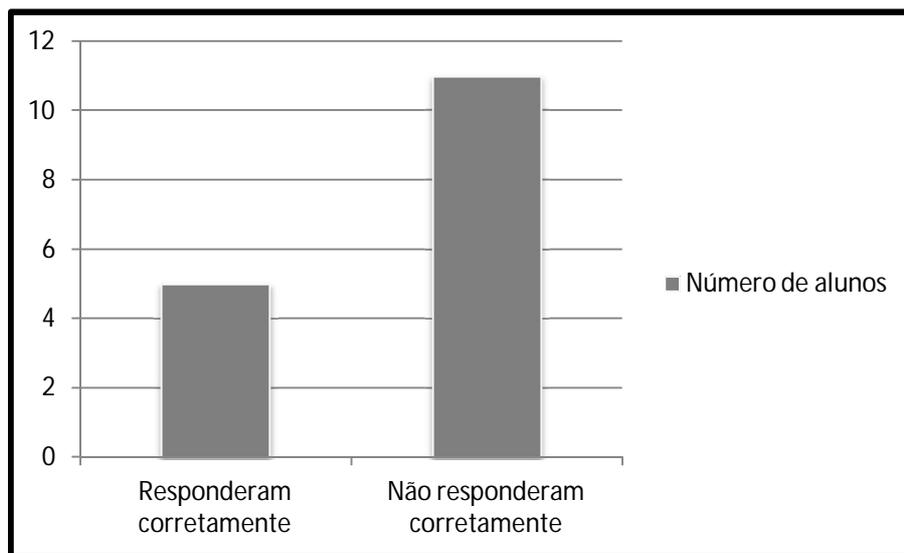


Gráfico 2 – Questão 2: Processos integrativos (conector explícito)

Através da análise do gráfico 2 verifica-se que apenas cinco alunos responderam corretamente a esta questão. Na figura 5 está apresentada uma dessas respostas.

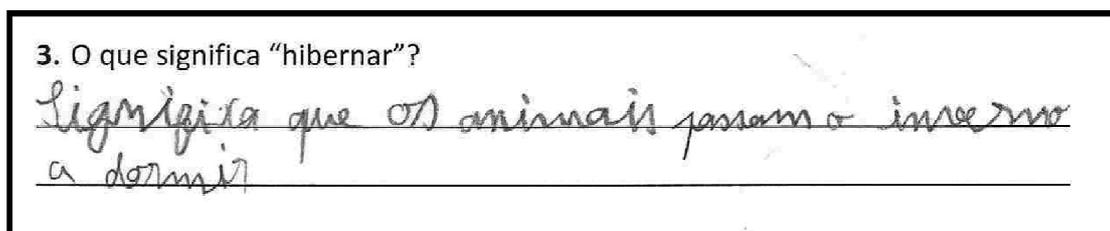


Figura 5 – Resposta do A5 à questão 2

No entanto, analisando os diálogos relativos ao questionário oral denotei que dessas cinco crianças apenas uma foi ao texto buscar esta informação, compreendendo, assim, o conector explícito:

Prof: "Então o que significa hibernar?"

A5: "Significa que os animais passam o inverno a dormir."

Prof: "Onde descobriste essa informação?"

A5: "Aqui na linha 8."

(O aluno apontou e leu a frase que explica o que significa hibernar.)

As restantes quatro crianças que responderam corretamente utilizaram os conhecimentos do seu quotidiano para responder a esta questão. O aspeto que considero aqui problemático não foi o facto de os alunos utilizarem os seus conhecimentos prévios para responder à pergunta; a meu ver, o que foi preocupante foi o facto de os alunos não darem de facto mostras de ir ao texto procurar as informações (nesta e noutras perguntas). Os excertos seguintes do diálogo mantido com dois dos alunos são um exemplo que demonstra claramente esta situação:

Prof: "Onde descobriste o significado de hibernar?"

A4: "Foi a minha irmã que me disse e também vi num livro."

Prof: "E no texto tem essa informação?"

A4: "Não."

Prof: "Como é que descobriste o significado da palavra hibernar?"

A6: "Porque eu tinha uma tartaruga que a minha mãe me comprou numa loja de animais em Loureira. Mas depois quando chegou o inverno eu ia limpar o aquário, eu peguei nela e ela estava muito quieta."

Prof: "E então o que tinha acontecido?"

A6: "Eu disse à minha mãe que a tartaruga estava morta. E ela disse que não estava nada. Ela disse que estava a hibernar porque chegou o inverno."

Prof: "E foi com essa informação que a tua mãe te deu que respondeste a esta pergunta?"

A6: "Sim."

Prof: "E o texto diz alguma coisa sobre o que é hibernar?"

A6: "Não, mas eu já sabia."

Um outro exemplo que comprova este facto foi a pergunta da A9 "Como é que eu vou descobrir o que significa hibernar?", quando estava a responder ao questionário, que demonstra que não pensou em ler o texto para responder a esta questão.

Analisando os diálogos com os alunos que não responderam corretamente a esta questão, concluí que o seu problema residiu na não compreensão do significado do conector presente no texto, tal como é visível na seguinte interação:

Prof: "Como é que descobriste o significado desta palavra?"

A3: " Porque eu já sabia."

Prof: "Ah! E o texto diz alguma coisa sobre o que é hibernar?"

A3: "Eu procurei mas não vi nada."

A terceira pergunta do questionário (cf. figura 3) tinha como objetivo que os alunos compreendessem uma anáfora presente no texto. No gráfico 3 está apresentado o número de alunos que responderam ou não corretamente a esta questão.

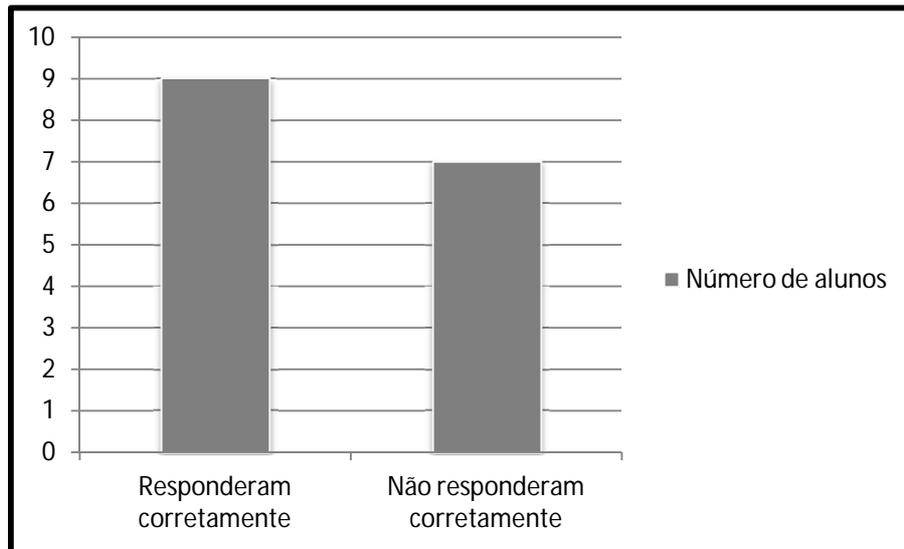


Gráfico 3 – Questão 3: Processos integrativos (anáforas)

Através da análise do gráfico 3 verifica-se que mais de metade dos alunos da turma respondeu corretamente a esta questão. A figura 6 é um exemplo de uma resposta correta do A6:

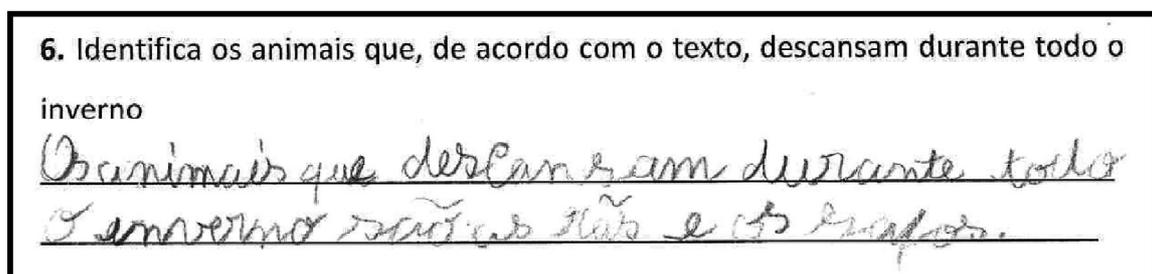


Figura 6 – Resposta do A6 à questão 3

Analisando as respostas das crianças durante o diálogo sobre esta questão verifiquei que, das nove que tinham respondido corretamente, apenas quatro conseguiram explicar a forma como responderam, ou seja, que foram ao texto e disseram qual a palavra que os levou à resposta. O excerto seguinte é um exemplo dessa situação:

Prof: "Como é que descobriste que são as rãs e os sapos que descansam durante todo o inverno?"

A7: "Porque diz aqui no texto."

Prof: "Em que parte?"

A7: "Aqui diz que *estes animais descansam durante todo o inverno* e são as rãs e os sapos, porque aqui antes tem rãs e sapos."

As restantes cinco crianças que responderam corretamente não identificaram corretamente no texto a frase que os levou à resposta, ou seja, não conseguiram explicar o seu raciocínio. O excerto seguinte do diálogo com um aluno é um exemplo que demonstra esta situação:

Prof: "Onde descobriste essa informação?"

A8: "Na linha 8...*As rãs e os sapos enterram-se por baixo da lama.*"

Prof: "Foi através desta frase que descobriste?"

A8: "Sim. Eles enterram-se para descansar."

Para começar, penso que é importante salientar que todos estes resultados têm um valor relativo, pois os alunos poderiam mobilizar estes processos de leitura noutro texto. As questões que foram colocadas na interação professor-aluno tinham como objetivo levar as crianças a pensarem sobre o processo, isto é, levá-los a "olharem para trás" e a explicarem a forma como tinham respondido às questões. Esta aula permitiu-me verificar quais os conhecimentos e as estratégias que os alunos utilizavam para compreenderem o texto. Assim, a análise das respostas escritas e orais permitiu-me identificar mais claramente determinados processos e estratégias que era necessário ensinar explicitamente aos alunos.

A minha observação e a maioria das respostas levaram-me a compreender que a maior parte dos alunos não relia o texto para responder às questões. De igual modo, através da observação que fui realizando ao longo desta aula verifiquei que apenas alguns alunos utilizavam a estratégia de sublinhar no texto as informações que consideravam importantes. Tendo em conta estes dois factos, considereei que, no desenrolar do projeto, seria necessário ensinar explicitamente estas duas estratégias, isto é, que para compreender melhor é necessário ler o texto mais do que uma vez e que para os ajudar a responder às questões e a compreender podem sublinhar no texto as ideias mais importantes, desenvolvendo, assim, os macroprocessos (Giasson, 1993). A identificação das ideias mais importantes está aliada à compreensão da estrutura textual e, como tal, decidi que esta também fosse abordada neste projeto.

As respostas escritas e orais às perguntas 2 e 3 permitiram-me concluir que seria essencial ensinar explicitamente os processos integrativos. Tal como refere Giasson (1993, p.81) “é primordial que o leitor possa identificar e compreender mecanismos de coesão”. Assim, concluí que, para lerem melhor, era fundamental ensinar explicitamente aos alunos que é necessário compreender todas as palavras do texto, mesmo as mais pequenas, ou seja, que é necessário compreender os conectores e as anáforas que dão coesão aos textos.

A análise destes dados iniciais possibilitou-me ainda verificar que algumas crianças mobilizavam os seus conhecimentos prévios para responderem às questões. Este é um aspeto bastante positivo, pois facilita a compreensão dos textos. No entanto, nem todos o faziam e os que faziam, como vimos acima, não os integravam com as informações presentes no texto, aspetos que considero natural, pois nunca lhes tinha sido ensinado nada relacionado com este assunto. Segundo Contente (1995), é fundamental que o professor crie oportunidades e reforce a ideia “de que para uma boa leitura é necessário conjugar-se a significação proveniente dos dados fornecidos pelo texto e os conhecimentos que o leitor já possui” (p.14). Desta forma, considerei que seria bastante importante ensinar explicitamente às crianças que, para compreender melhor, é necessário mobilizar os conhecimentos prévios, mas que têm de os integrar com as ideias do texto, desenvolvendo, assim, os processos elaborativos (Giasson, 1993). Como tal, foi necessário planejar atividades para o momento antes da leitura dos textos, para que, primeiramente, as crianças realizassem previsões sobre o que iriam ler, através do título e da imagem do texto e mobilizassem os seus conhecimentos prévios sobre a temática que iria ser abordada.

Por último, estes dados permitiram-me compreender que os alunos tinham bastante dificuldade em explicar a forma como respondiam às questões. Segundo Spinillo (2010), é necessário que o professor planeie situações nas quais o aluno tenha possibilidade de “explicitar as informações intra e extratextuais que lhes serviam de base” (p.47) para responder a determinadas questões. Assim, considerei que seria essencial proporcionar-lhes oportunidades para desenvolverem o conhecimento metacognitivo, ou seja, a capacidade de pensar sobre o que compreenderam e a forma como compreenderam (Spinillo, 2010), desenvolvendo, deste modo, a capacidade de aprender a aprender.

4.2. Atividades de intervenção: ensino de estratégias de compreensão de textos não literários

Tal como é visível no plano de intervenção apresentado no capítulo anterior (cf. quadro 1), neste projeto de investigação planeei duas atividades distintas que tinham como objetivo que as crianças desenvolvessem aprendizagens sobre os processos de leitura. Nestas usei dois géneros de texto não literários, sendo que, na primeira atividade usei um texto de divulgação sobre o artesanato e na segunda, uma receita de rabanadas. Desta forma, fui ao encontro do que é mencionado no *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), quando estabelecem que, “no âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação” (p.63). Considerei importante que o ensino explícito de estratégias para ajudar os alunos a compreenderem os textos não literários fosse realizado com diferentes géneros textuais, para que os alunos percebessem que se lê de forma diferente consoante o tipo de texto, iniciando assim a sua sensibilização à importância da ‘diferença’ nas estruturas textuais.

4.2.1. Primeira atividade – Introdução aos processos de leitura de textos

Nos dias 12, 13 e 17 de janeiro de 2012, realizei a primeira atividade, na qual usei um texto de divulgação sobre o artesanato tradicional de Vila Verde, indo, assim, ao encontro da temática do plano anual de atividades do agrupamento, *Saberes e Sabores da Nossa Terra*. Esta atividade desenvolveu-se em duas etapas, nomeadamente, o ensino dos processos de leitura e a autoavaliação.

O primeiro momento, o ensino dos processos de leitura, foi constituído por distintas tarefas: a previsão sobre o assunto do texto, a mobilização dos conhecimentos prévios, a leitura e análise do texto, a identificação da organização da informação no texto e o jogo das diferenças, no qual foram trabalhados as anáforas e os conectores explícitos. Este momento tinha como objetivo o ensino explícito dos processos de leitura implicados nestas tarefas. O segundo momento, a autoavaliação, tinha como finalidade a identificação das aprendizagens construídas pelos alunos para desenvolver competências metacognitivas.

Previsão sobre o assunto do texto

Iniciei esta tarefa por apresentar, em PowerPoint, uma imagem relacionada com o assunto do texto e, posteriormente, o título do mesmo. No diálogo que desenvolvi sobre estes

elementos, os alunos reconheceram que a imagem se referia a um oleiro e demonstraram saber qual a função deste, tal como é visível no comentário do A10: "O oleiro constrói peças de barro". No entanto, quando leu o título do texto "O artesanato", a turma demonstrou não saber o que era o artesanato, mas vários alunos mencionaram que o texto ia falar sobre esta temática porque, tal como disse o A9, "O título tem de estar sempre relacionado com o texto". Além disto, as crianças não relacionaram a imagem do oleiro com o artesanato, considerando que eram assuntos distintos. O A8 disse, a este respeito: "O texto não vai falar sobre o oleiro porque o título é sobre o artesanato".

Ao visualizarem a imagem e o título do texto os alunos fizeram o registo (figura 7) sobre as suas previsões relativamente ao assunto do texto. Desta forma, mobilizaram os processos elaborativos, nomeadamente, estratégias de antecipação com base na imagem e no título (Giasson, 1993).

A partir das imagens e do título eu penso que o texto vai falar sobre...
Porquê?
A partir da imagem e do título eu penso que o texto vai falar sobre o oleiro e sobre o artesanato porque a imagem é um oleiro e o título fala sobre o artesanato.

Figura 7 – Registo do A2 relativo às previsões sobre o assunto do texto

Após o registo, os alunos partilharam as suas respostas, mencionando que o texto iria falar sobre o artesanato, sobre o oleiro, sobre o barro e sobre a arte. Na minha opinião, este momento de partilha, realizado após os alunos fazerem o registo individual das previsões, foi muito importante para as crianças, pois permitiu-lhes confrontar respostas e verificarem que tinham diferentes opiniões. Seguidamente, desenvolvi o seguinte diálogo com a turma:

Prof: "Tendo em conta o título do texto e tudo aquilo que vocês já disseram, que tipo de texto é que vocês acham que vamos ler?"

A2: "É um texto informativo."

Prof: "Será? Porquê que achas que é um texto informativo?"

A2: (sil)

Prof: "Quem quer ajudar o A2?"

A9: "Eu sei professora! Porque numa aula nós vimos que o texto informativo nos dá informações sobre coisas e acho que este nos vai dizer coisas sobre o artesanato porque é o título."

Prof: "Muito bem! Realmente nós vamos ler um texto informativo e este texto vai-nos dar informações sobre o artesanato tradicional de Vila Verde, ou seja, vamos aprender coisas novas sobre o artesanato."

Para além de explicitar que íamos ler um texto informativo e a função deste tipo de texto, neste diálogo também chamei a atenção dos alunos para a importância das imagens e do título na compreensão do texto, mencionando que estes elementos nos dão pistas sobre o assunto do texto, preparando-nos, assim, para a leitura do mesmo.

Mobilização dos conhecimentos prévios

Com esta parte da atividade tinha como objetivo ajudar os alunos a aprenderem os processos elaborativos, nomeadamente, a mobilização dos conhecimentos prévios, proporcionando-lhes oportunidades para demonstrarem quais os seus conhecimentos sobre o artesanato e assim perceberem que isso nos pode ser útil durante a leitura. Tal como referem Colomer e Camps (2002), é essencial que o adulto conheça "as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito" (p.63).

Em grande grupo, realizámos uma chuva de ideias sobre o tema "artesanato". Ao longo deste diálogo, fui realizando o registo no quadro dos conceitos que os alunos possuíam sobre esta temática (figura 8). Estes copiaram o resultado dessa chuva de ideias conjunta para uma ficha individual de registo, na qual, posteriormente, registaram também as suas aprendizagens sobre o artesanato. Na figura 9 está apresentada a ficha de registo do A9.

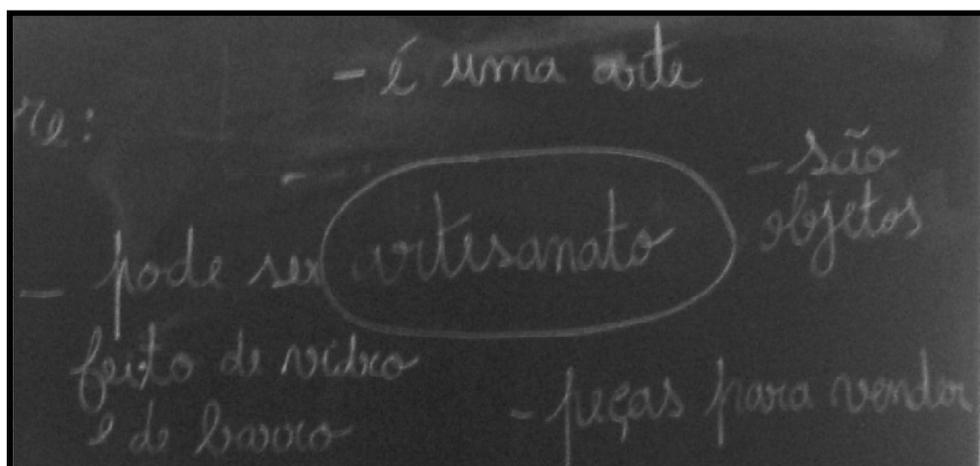


Figura 8 – Chuva de ideias sobre o artesanato

Sobre este assunto eu já sabia...	Depois de ler o texto aprendi...
o Lou é feito de vidro	
de de barro, é uma arte,	
são objetos e também	
podem ser para vender	
peças.	

Figura 9 – Ficha individual de registo do A9

Tal como é visível na chuva de ideias apresentada na figura 8, os alunos demonstraram possuir poucos conhecimentos sobre o artesanato. De igual modo, tal como já referi anteriormente, os alunos não consideravam a olaria, representada na imagem que apresentei em PowerPoint, um tipo de artesanato. O comentário do A8 evidencia claramente esta situação: “O oleiro faz o barro e o artesanato vende as peças”. Por essa razão, considero que o momento de mobilização dos conhecimentos prévios foi fundamental, pois foram valorizados os conhecimentos dos alunos sobre a temática do artesanato e, tal como refere (Weisz, 2002), o aluno constrói aprendizagens “a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas” (p.61). Este momento é também uma estratégia pedagógica importante para desenvolver a competência de aprender a aprender. De igual modo, esta tarefa foi importante para a minha intervenção, visto que, apenas desta forma eu poderia conduzir adequadamente os alunos para que, através dos seus conhecimentos prévios, estes se motivassem para construir novas aprendizagens: compreendi claramente a pertinência de proceder à leitura atenta e refletida do texto “O artesanato” para que os alunos esclarecessem as suas ideias e, também, adquirissem novos conhecimentos sobre esta temática.

Deste modo, abordei um dos aspetos que na atividade de avaliação inicial tinha percebido que era necessário trabalhar com as crianças, mas, e para que esse trabalho se constituísse como uma aprendizagem explícita para os alunos, iniciei um diálogo com as

crianças para que estas mencionassem e compreendessem o que tinham estado a fazer e a aprender nessa parte inicial da aula:

Prof: "Vamos fazer uma conclusão. A1, diz lá o que estivemos a fazer desde o início da aula até agora."

A1: "A professora pôs a imagem e depois dissemos o que era e depois vimos o título do texto."

Prof: "E para quê que estivemos a ver a imagem e o título?"

A2: "Para sabermos o que falava o texto."

(...)

Prof: "Então relembrem-me o que temos de fazer antes de lermos um texto informativo."

A10: "Vamos observar o título e a imagem para sabermos o que vai acontecer no texto."

Durante este diálogo, os alunos não mencionaram o momento em que tinham estado a registar os conhecimentos prévios sobre o artesanato e, conseqüentemente, não perceberam a importância desse momento. Assim, orientei a conversa para que estes compreendessem que é importante lembrarmos os nossos conhecimentos, mesmo que sejam poucos, sobre o tema do texto que vamos ler, de forma a compreendermos melhor a sua mensagem. Nesse diálogo, dei um exemplo concreto do quotidiano das crianças:

Prof: "Imaginem que o A11 ia ler um texto sobre cobras, mas não sabia o que isso era. O que iria acontecer?"

A11: "Eu não ia perceber nada."

Prof: "Porquê?"

A10: "Porque quando vamos ler um texto temos de saber o assunto e algumas coisas sobre isso porque senão não vamos saber o que estamos a ler."

A11: "Se eu não soubesse o que eram as cobras não ia compreender o texto."

Prof: "Exatamente! É importante, antes de lermos um texto, sabermos quais são os nossos conhecimentos sobre o assunto que vamos ler, porque assim vai ser mais fácil compreendermos. "

Após este diálogo os alunos registaram no quadro (figura 10) o que tinham estado a aprender nesta parte da aula, ou seja, o que é preciso fazer antes de ler um texto informativo. As crianças copiaram estas aprendizagens para uma ficha individual de registo e para o computador para, posteriormente, as colocarem num cartaz. Este foi colocado na sala e, sempre que, a partir daquele momento, as crianças aprenderam uma nova estratégia para lerem melhor um texto informativo, atualizaram o cartaz. Ao parar o decurso da atividade e conduzir os alunos a pensar sobre o seu pensamento, identificando o que tinham aprendido, proporcionei-lhes oportunidades para desenvolverem a competência de aprender a aprender (Alonso, Roldão & Vieira, 2006).



Figura 10 – Registo das aprendizagens sobre a leitura

Leitura e análise do texto

Após a leitura do texto “O artesanato” (anexo 2), procedemos à sua análise, em grande grupo, identificando e explorando as diferentes informações presentes no texto. Tendo em conta os dados recolhidos na atividade da avaliação inicial, neste momento incentivei as crianças a sublinharem as informações que consideravam importantes e explicitiei que, para compreenderem melhor, é necessário relermos o texto.

Em grande grupo, procedemos à comparação com as previsões que tínhamos feito. Através desta estratégia de confirmação das previsões, o meu objetivo era o de levar os alunos a pensarem sobre o que tinham pensado/dito anteriormente, promovendo, assim o desenvolvimento de competências metacognitivas. Neste momento de comparação das ideias iniciais com as informações presentes no texto, os alunos realizaram, individualmente, o registo numa ficha (figura 11) do que aprenderam sobre o artesanato com a leitura do texto. Ao longo deste processo fui explicitando, novamente, a importância de uma segunda leitura para compreendermos melhor e descobrirmos novas informações e, também, de as sublinhar.

Sobre este assunto eu já sabia...	Depois de ler o texto aprendi...
o Lou é feito de vidro	- Os artesãos fazem trabalho
de de barro, é uma arte,	manuais e manuais
são objetos e também	- Os artesãos também
pode ser para vender	é bonito - No concelho
peças.	de Vila Verde é muito
	rico e variado

Figura 11 – Registo das aprendizagens sobre o artesanato do A9

A aula do dia 13 de janeiro de 2012 iniciou-se com a partilha, em grande grupo, dos conhecimentos que os alunos tinham adquirido e registado com a leitura do texto. De seguida, apresento um pequeno excerto desse diálogo:

Prof: "O que fizemos na aula de ontem?"

A10: "Estivemos a falar sobre coisas para lermos melhor."

A4: "Estivemos a falar sobre o artesanato."

Prof: "E aprenderam alguma coisa sobre o artesanato?"

A13: "Eu aprendi que o artesanato é um conjunto de trabalhos manuais."

A6: "E são os artesãos que fazem os trabalhos manuais."

A9: "No concelho de Vila Verde o artesanato é muito rico."

Prof: "E que tipo de artesanato é que existe em Vila Verde?"

Als: "Lenços dos namorados."

A7: "Bordados."

A8: "Olaria."

Als: "Teceragem."

Als: "Cestaria."

Através deste diálogo, mais especificamente, da resposta do A8, verifica-se uma evolução face ao momento anterior ao da leitura do texto, visto que o aluno identificou a olaria como um tipo de artesanato, diferentemente do que tinha acontecido no momento inicial da aula do dia anterior. De igual modo, através deste momento de interação e da análise das fichas de registo dos alunos, concluí que os conceitos mais referidos pelos alunos estavam relacionados com a definição de artesanato e com os tipos de artesanato característicos de Vila Verde.

Identificação da organização da informação no texto: o processo de aprendizagem claramente mais difícil

Tal como refere Sim-Sim (2007) “O ensino da compreensão de textos informativos implica ensinar estratégias que ajudem (...) a reconhecer a estrutura do texto (...) para melhor poder compreender, recordar e verbalizar o lido” (p. 24). Com esta parte da atividade, tinha como objetivo que os alunos desenvolvessem os macroprocessos, mais especificamente, desenvolvessem o conhecimento da estrutura de um texto informativo (Giasson, 1993). Assim, a tarefa seguinte que preparei destinou-se a explicitar que o texto informativo de ‘divulgação’ está organizado de um modo específico e que é preciso perceber essa organização para o compreendermos melhor.

Comecei por propor aos alunos que, individualmente, lessem o texto e organizassem a informação numa folha de registo por mim preparada com categorias de informação. No entanto, após breves momentos, verifiquei que esta atividade estava a gerar bastante confusão e que os alunos estavam com muitas dificuldades. Como tal, optei por alterar o que tinha planeado e realizei esta parte da atividade em grande grupo. Realizei a leitura do texto por parágrafos e, no final de cada parágrafo, desenvolvi um diálogo com os alunos para que estes mencionassem e compreendessem em qual das categorias presentes na ficha de registo iríamos colocar as informações aí constantes. Na figura 12 está apresentado o registo efetuado pelo A5:

Artesanato	
O que é o artesanato?	O artesanato é um conjunto de trabalhos manuais
Utilidade dos objetos de artesanato	Durante muito tempo os objetos de artesanato foram utilizados para uso doméstico e profissional
Formas diferentes de artesanato	Cesteraria, olaria, tecelagem e cerâmica

Materiais utilizados pelos artesãos	argila, barro, água, vime, ratão, pedras, porcelana e fios
Tipos de artesanato que existem em Vila Verde	cerâmica, tecelagem, cestaria, bordados, olaria e lenços de algodão

Figura 12 – Organização da informação do texto por categorias

Após organizarem a informação do texto por categorias, os alunos completaram o registo realizado no cartaz sobre o que tinham aprendido com esta tarefa sobre a leitura de textos informativos. A figura 13 mostra o registo dessas aprendizagens.

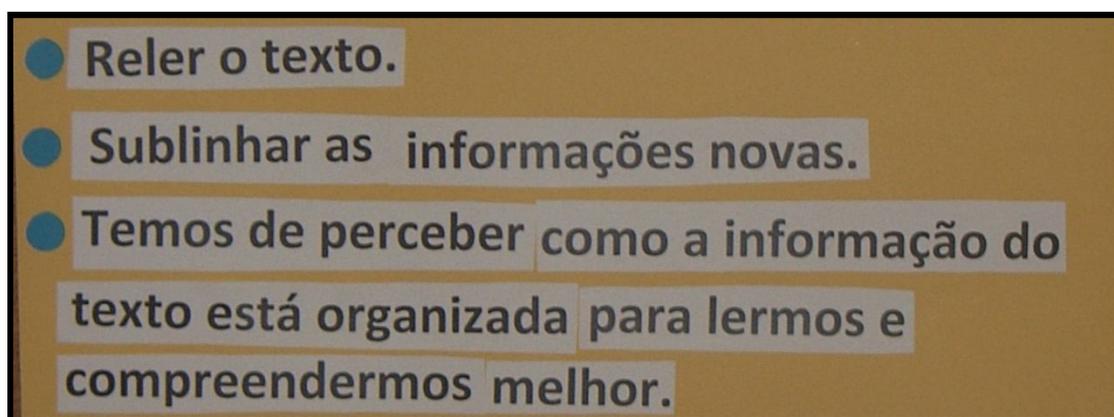


Figura 13 – Aprendizagens sobre a leitura

De seguida, apresento uma reflexão sobre esta parte da atividade que realizei no final desta aula no meu diário reflexivo, na qual me detenho no desenrolar da tarefa, expressando as minhas dúvidas, mencionando as dificuldades que senti e o que modificaria na atividade:

Apesar de ter alterado a planificação inicial desta aula, considero que, mesmo assim, o momento de organização da informação por categorias não foi realizado da melhor forma. Tive muitas dificuldades em desenvolver este momento... penso que alguns alunos não compreenderam o que lhes era pedido. Tentei explicar da melhor forma que sabia, mas, sinceramente, não sabia por onde me virar mais. Sinto que, apesar de os alunos terem compreendido que a informação nos textos está organizada e que é necessário compreender essa organização, para alguns ficaram dúvidas sobre as formas de artesanato e os materiais utilizados. Os alunos estavam confusos e cansados de falar sobre a temática do artesanato, visto que foram duas aulas consecutivas a falar sobre este tema. No entanto, por muito que quisesse, não podia acabar a aula antes de terminar esta tarefa, pois não posso ocupar mais aulas com esta parte... o desenvolvimento do projeto de investigação da minha colega de estágio também depende de mim... assim, ao longo desta aula, senti-me bastante pressionada com o tempo. Agora, no final deste dia, sinto que não consegui motivar todos os alunos. Mas porquê? Não consegui levar alguns alunos a compreenderem todas as informações do texto...Será que não

consegui descer ao seu nível do raciocínio? Será que foi tudo muito rápido? No final da aula as dúvidas e as incertezas são muitas...

Após uma conversa com a Ângela e com a professora Ana, concluí que a atividade deveria ter sido realizada com mais calma, de forma a permitir a todos os alunos acompanhar o ritmo da aula. Para ajudar as crianças neste momento poderia ter apresentado em PowerPoint o texto. Dialogaria com as crianças sobre cada um dos parágrafos, de seguida, sublinharia a parte que continha as informações referidas na ficha de registo (tudo através do PowerPoint) e apenas após este processo em grande grupo é que procedíamos ao registo no quadro. Considero que desta forma a aula poderia ter decorrido de um modo mais positivo e mais benéfico para todos os alunos.

(reflexão do dia 13/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Jogo das diferenças: anáforas e conectores

Através da análise dos dados recolhidos na atividade da avaliação inicial, tinha percebido, tal como já referi, que era necessário intervir ao nível da compreensão das anáforas e dos conectores, ajudando as crianças a perceberem a importância destes elementos na compreensão do texto. Como tal, planifiquei uma tarefa com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver estes processos (Giasson, 1993).

No dia 17 de janeiro de 2012 iniciei a aula fazendo a revisão do que tínhamos realizado nas aulas da semana anterior. Os alunos foram referindo os conhecimentos que tinham adquirido sobre o artesanato e, também, as aprendizagens construídas sobre os processos que devem utilizar para compreenderem melhor os textos informativos.

- *As anáforas: uma tarefa fácil para os alunos*

A tarefa do ensino explícito das anáforas foi iniciada com um diálogo, em grande grupo, mencionando que íamos continuar a aprender a ler melhor textos informativos. De seguida, apresentei em PowerPoint um excerto do texto original do artesanato e um excerto modificado, no qual as anáforas pronominais estavam substituídas pelo próprio antecedente (anexo 3). A opção de utilizar nesta atividade um excerto do texto "O artesanato" deve-se ao facto de os alunos já estarem familiarizados com o texto e, como tal, já possuírem conhecimentos sobre esta temática. Assim, este aspeto não seria um entrave à compreensão das anáforas e dos conectores. Propus aos alunos que, em pares, descobrissem as diferenças entre estes dois textos, chamando a esta atividade o "Jogo das diferenças".

Seguidamente, promovi um diálogo, em grande grupo, para que as crianças partilhassem as diferenças que tinham encontrado entre os dois textos. Durante este diálogo

compreendi que as crianças identificaram facilmente qual o texto que estava bem escrito. Assim, considero que estes momentos de discussão e partilha de opiniões foram momentos de grande importância para as crianças, pois “as exigências da comunicação obrigam-nas a desenvolver argumentos que consolidam seus conhecimentos, fazendo-as avançar mais” (Weisz, 2002, p.48). A seguir, estão apresentados alguns excertos do diálogo que desenvolvi com os alunos nesta parte da aula e que sustentam esta minha conclusão:

Prof: “O que aconteceu nestes dois textos? São iguais?”

A10: “Não! O de baixo repete muitas vezes as mesmas palavras.”

(...)

Prof: “Acham que estão os dois bem escritos?”

A6: “Não. O de cima é melhor.”

Prof: “Porquê que achas isso?”

A6: “O de cima está melhor porque o outro está com muitas palavras iguais.”

A3: “Eu acho que o de cima está bem escrito porque o de baixo repete muitas vezes as palavras.”

(...)

Prof: “Qual é o mais fácil de ler?”

Als: “O primeiro.”

Prof: “Porquê?”

A2: “O de cima está mais organizado e o de baixo não.”

De seguida, propus aos alunos que, a pares, realizassem uma ficha de trabalho, para tentarem compreender que palavras é que estavam a substituir outras (figura 14). Na figura 15 apresento a ficha de trabalho do A16.

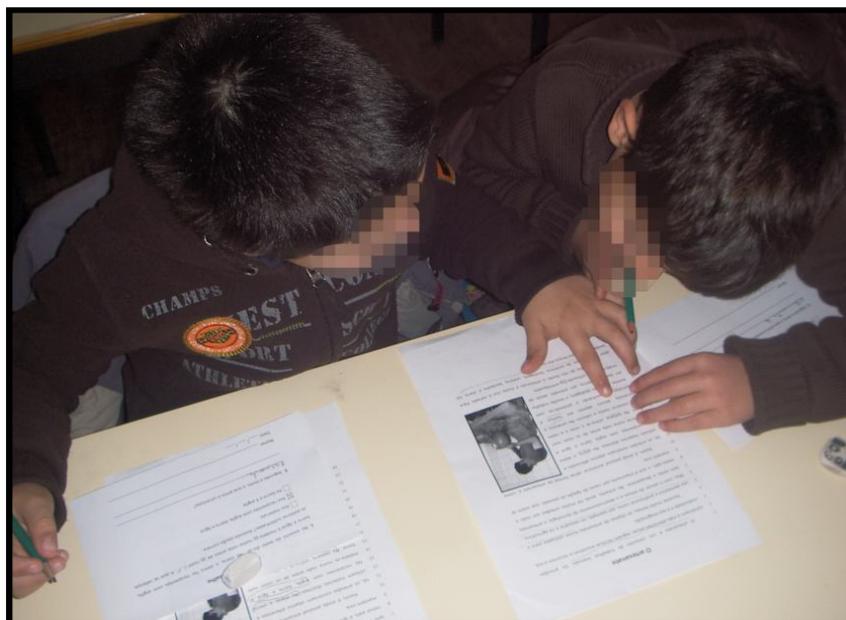


Figura 14 – Resolução da ficha de trabalho a pares

Ficha de trabalho

1. No excerto do texto diz-se “Na olaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e água e modela-os numa roda antes de os cozer (...)”. A que se referem as palavras sublinhadas? Assinala opção correta.

Aos materiais

Aos recipientes com argila, barro e água

Ao barro e à argila

2. Segundo o texto, o que pinta o ceramista?

Ele pinta objetos em faiança e
porcelana.

Figura 15 – Ficha de trabalho do A16

Através da análise desta ficha de trabalho verifica-se que todos os alunos responderam corretamente às perguntas.

Em grande grupo, os alunos partilharam as suas respostas e explicitaram as estratégias que tinham utilizado para responder às questões da ficha de trabalho. Neste diálogo, as crianças foram identificando quais as palavras que estavam repetidas e quais as que no texto original foram utilizadas para as substituir. Por exemplo, o A12 disse “ ‘os’ está a substituir ‘recipientes’ ”. Conforme as crianças iam dizendo que palavras é que estavam a substituir outras, eu fui-as marcando no texto que estava a ser projetado. Assim, este processo foi auxiliado por uma apresentação em PowerPoint (figura 16) que, a meu ver, ajudou bastante os alunos, visto que lhes permitiu seguirem o ritmo da aula. Durante este momento, o A11 lembrou-se e partilhou um exemplo de um texto que leram numa aula, em que “esta” estava a substituir a palavra “professora”. Considero esta situação bastante positiva, pois demonstra que os alunos estavam a compreender o conteúdo que estava a ser abordado, conseguindo mobilizar e aplicar os conhecimentos que estavam a construir a outras situações.

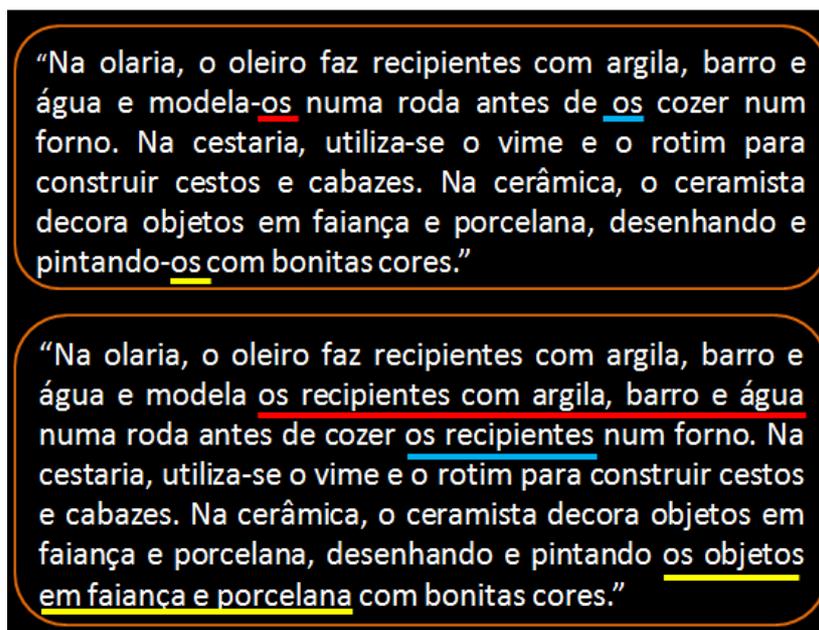


Figura 16 – Identificação das anáforas

Terminei este diálogo explicitando que, quando as pessoas escrevem os textos, utilizam umas palavras para substituir outras e, assim, não repetem sempre as mesmas palavras. Explicitarei também que, “quando estamos a ler é muito importante descobrirmos o que é que as palavras estão a substituir, só assim é que vamos conseguir compreender o texto e ler bem” (afirmação minha no dia 17/01/2012, retirado da gravação da aula).

- Os conectores: uma tarefa menos fácil

Iniciei a exploração dos conectores, apresentando, em PowerPoint, um outro excerto do texto original do artesanato e um excerto modificado, no qual não existiam conectores (anexo 4). Propus aos alunos que, em pares, descobrissem as diferenças entre estes dois textos (figura 17). De seguida, desenvolvi um diálogo, em grande grupo, para que as crianças partilhassem as diferenças que tinham encontrado.



Figura 17 – Trabalho de pares

Ao contrário do que tinha acontecido na tarefa das anáforas, devido à falta de tempo, nesta tarefa não consegui realizar a ficha de trabalho, apresentada na figura 18, relacionada com os conectores. Mesmo assim, estou consciente que a realização desta ficha de trabalho e posterior diálogo sobre as respostas das crianças teria sido fundamental para que estas consolidassem os seus conhecimentos sobre este conteúdo.

Ficha de trabalho

1. De acordo com o texto, que materiais fabrica o tecelão? Assinala com um X a resposta ou respostas que consideres corretas.

Teares

Peças de roupa

Tapetes

Fios

2. Que artesão utiliza o vime e o rotim para construir cestos?

3. O artesanato tem vindo a desaparecer. Segundo o texto, por que razão é que isto está a acontecer?

4. O texto diz-nos que existem várias formas de artesanato. Identifica-as.

Figura 18 – Ficha de trabalho

Assim, em grande grupo, verificámos quais as palavras que estavam no texto a ligar as ideias ou as frases, marcando-as no texto que estava a ser projetado em PowerPoint (figura 19).

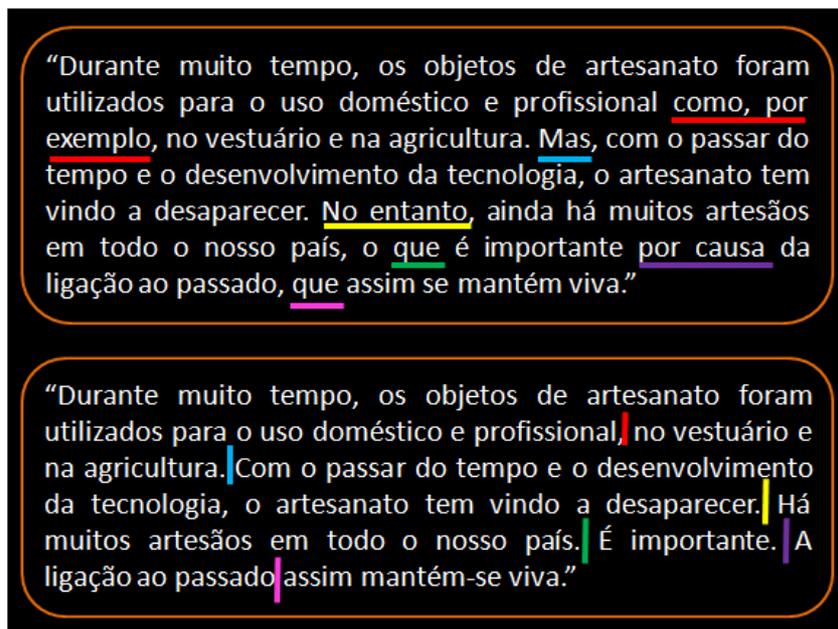


Figura 19 – Identificação dos conectores explícitos

Durante estes momentos de diálogo apercebi-me de que os alunos estavam com dificuldade em identificar qual dos textos estava melhor escrito e, também, em compreender qual a função dos conectores explícitos. Tendo em conta esta dificuldade optei por não abordar os conectores implícitos, alterando, assim, a planificação da aula e do projeto. Na verdade, após refletir sobre este assunto compreendo que realmente foi a melhor opção, pois penso que iria ser uma atividade de um nível bastante complexo para as crianças, visto que tiveram bastante dificuldade em perceber os conectores explícitos.

Terminei este diálogo explicitando que, quando as pessoas escrevem os textos, utilizam palavras para ligar frases ou ideias. Explicitiei também “quando estamos a ler é muito importante compreendermos essas palavras, porque assim conseguimos compreender mais facilmente o texto” (afirmação minha no dia 17/01/2012, retirado da gravação da aula).

No final desta aula realizei no meu diário reflexivo a seguinte reflexão, na qual falo sobre as dificuldades que senti e sobre a importância que esta atividade teve para mim, enquanto futura professora:

Apesar de a aula não ter decorrido da forma planeada, analisando o registo das aprendizagens que os alunos fizeram, considero que estes construíram conhecimentos, compreendendo a importância de perceberem quais as palavras que estão a substituir outras e as palavras que ligam as frases. Para mim, enquanto futura profissional de educação, esta atividade foi muito

importante, pois permitiu-me compreender que o ensino explícito dos conectores tem de ser realizado de outra forma.

Após refletir sobre toda a atividade relacionada com o artesanato, percebi que era demasiado extensa e, conseqüentemente, por vezes, foram momentos bastante cansativos para os alunos. Assim, cheguei à conclusão de que a próxima atividade, relacionada com as receitas tradicionais de Vila Verde, terá de ser mais simples e menos extensa, de forma a não desmotivar os alunos...No entanto, penso que não pode deixar de continuar a ser um desafio para as crianças, tal como foi esta sobre o artesanato. Terá de ser uma atividade que possibilite a consolidação das aprendizagens realizadas sobre a leitura. Na próxima atividade terei de ter atenção ao facto de os alunos terem de compreender melhor o texto que será lido, para que não fiquem dúvidas como aconteceu no texto do artesanato... não posso esquecer que um dos objetivos é que eles reconheçam a utilização dos processos de leitura.

(reflexão do dia 17/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

No final realizei um diálogo com os alunos sobre as aprendizagens que tinham desenvolvido ao longo desta aula, quer sobre o artesanato, quer sobre a leitura. Neste momento de diálogo, as crianças completaram o registo das aprendizagens sobre a leitura na ficha individual de registo (figura 20) e no cartaz exposto na sala. Os dados recolhidos através deste momento de autoavaliação serão descritos e analisados posteriormente.

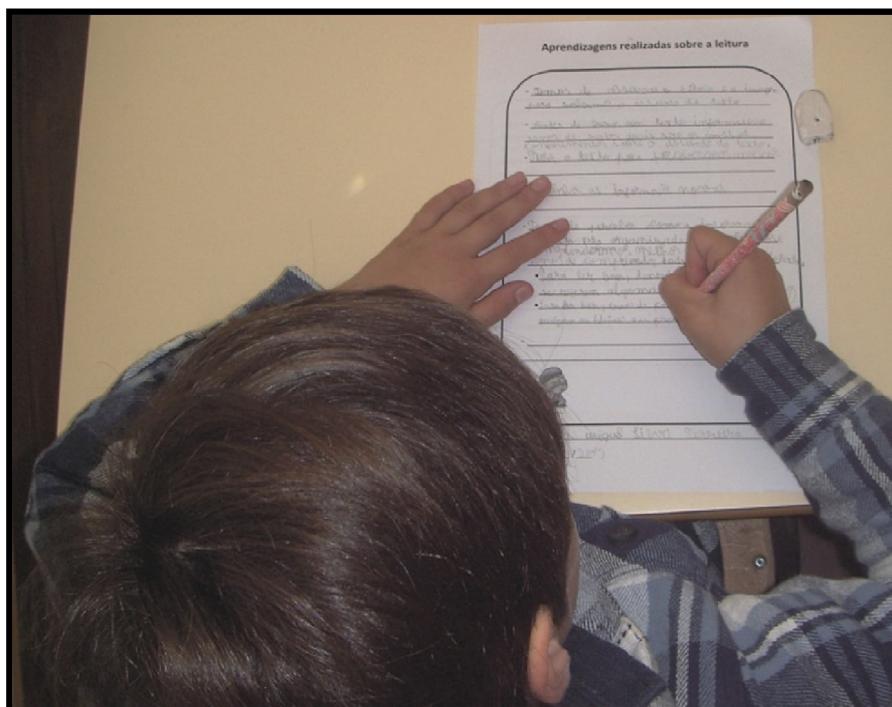


Figura 20 – Registo das aprendizagens realizadas sobre a leitura

4.2.2. Segunda atividade – Mobilização dos conhecimentos sobre os processos de leitura de textos

Nos dias 25 e 26 de janeiro de 2012 realizei a segunda atividade, na qual trabalhei outro género textual não literário, mais especificamente, a receita, indo, assim, ao encontro do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), que mencionam a receita como um conteúdo a trabalhar no 1.º e no 2.º anos de escolaridade. De forma a seguir o plano anual de atividades do agrupamento, optei por usar uma receita tradicional de Vila Verde, nomeadamente, a das rabanadas.

Tendo em conta os aspetos que tinha concluído anteriormente, optei por planificar uma atividade mais simples. No momento de planificação desta atividade, mais especificamente, da construção da ficha de leitura, tive presente o seguinte pensamento de Weisz (2002): “armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis.” (p.67) Este foi um aspeto decisivo na construção de toda a tarefa e penso que é absolutamente central que o professor tenha sempre este pensamento nos momentos de planificação, de forma a proporcionar experiências enriquecedoras para os alunos. Mas, também sei que tive de passar pela primeira experiência para poder ter uma ideia dos limites até onde agora poderia ir.

Esta atividade desenvolveu-se em quatro momentos, nomeadamente, a mobilização dos conhecimentos prévios, a leitura e análise do texto orientada por uma ficha de trabalho, o registo das aprendizagens sobre o género “receita” e sobre as rabanadas e a autoavaliação. Esta tarefa foi destinada a promover a aplicação/mobilização dos conhecimentos dos alunos adquiridos na primeira atividade, apesar de também haver novos conhecimentos a adquirir relativamente ao género textual. Assim, o primeiro, o segundo e o terceiro momentos tinham como objetivo a mobilização das aprendizagens construídas na atividade anterior sobre os processos de leitura; o quarto momento tinha como finalidade a identificação das aprendizagens construídas pelos alunos, sendo que, todos eram destinados ao desenvolvimento de competências metacognitivas, como tentarei explicar a seguir.

Iniciei esta aula com um diálogo que tinha como objetivo os alunos compreenderem o que iriam fazer e aprender, ou seja, qual a natureza e os objetivos desta atividade (Roldão, Costa, Luís, Alves & Hamido, s/d). Tal como referi anteriormente, considero fundamental que os alunos tenham sempre conhecimento do que vão fazer, pois apenas desta forma se conseguirão

envolver completamente na atividade e poderão ter consciência do seu processo de aprendizagem. Neste diálogo mencionei também que iríamos continuar com o nosso projeto de leitura, ou seja, que iríamos ler uma receita tradicional de Vila Verde para ficarmos a saber o que é uma receita e como a ler e aplicarmos o que já tínhamos aprendido sobre a leitura.

Mobilização dos conhecimentos prévios

- O género textual "receita"

No momento seguinte da aula, conversei com a turma sobre os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o género "receita". Deste modo, o objetivo era mobilizar os conhecimentos prévios das crianças, desenvolvendo, assim, os processos elaborativos (Giasson, 1993). Seguidamente, apresento excertos deste diálogo inicial, nos quais são visíveis os saberes que as crianças possuíam sobre este género textual:

Prof: "Para quê que vamos ler uma receita?"

A10: "Para aprender a cozinhar."

A9: "Para saber os ingredientes e para saber como se faz."

(...)

Prof: "Então o que é que vocês sabem sobre a receita?"

A10: "É preparações."

A8: "É uma folha onde tem..."

A10: "O modo de preparação e os ingredientes."

A14: "É um texto informativo."

Prof: "Porquê?"

A14: "Informa-nos como se faz a receita."

(...)

Prof: "Já alguma vez leram uma receita?"

Als: "Sim."

Prof: "Como é que fizeram para ler?"

(sil)

Prof: "Então, quando leram a receita o que leram primeiro?"

A15: "Eu primeiro vi como se fazia e depois os ingredientes."

Ao longo deste diálogo fui realizando o registo no quadro das ideias que os alunos possuíam sobre o género textual "receita", que eles copiaram para uma folha de registo, na qual, posteriormente, registaram também os seus conhecimentos prévios sobre a receita específica das rabanadas. Na figura 21 está apresentado o registo do A14.

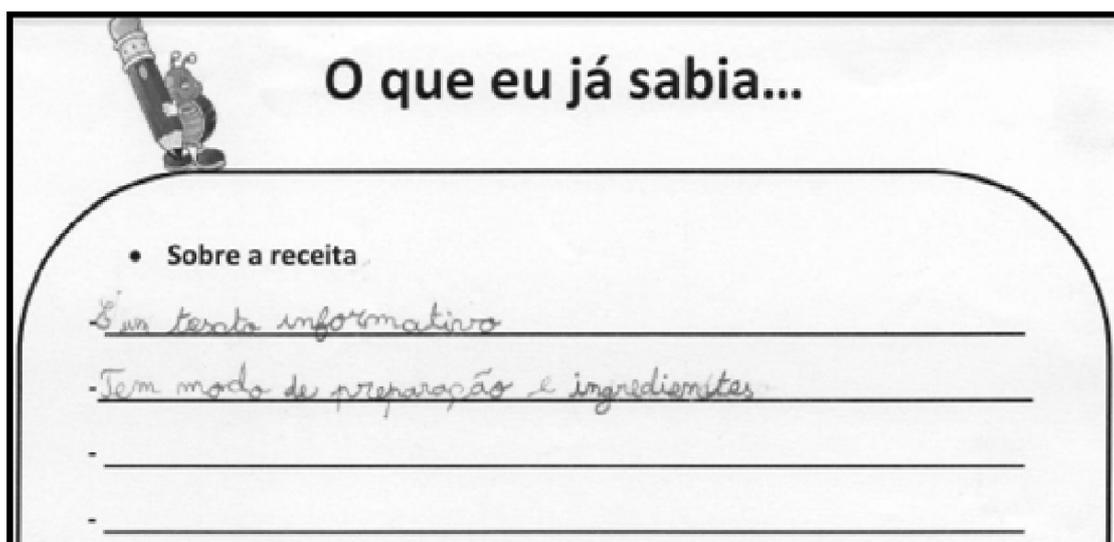


Figura 21 – Registo dos conhecimentos prévios sobre o género “receita”

Através do diálogo apresentado anteriormente e com base no exemplo do registo do aluno, é visível que as crianças já possuíam conhecimentos sobre o género “receita”, mais especificamente, sobre a função e as diferentes partes deste género de texto. No entanto, não mencionaram o título como sendo uma parte da receita. Para além disto, apenas uma criança mencionou a forma como leu uma receita e, tal como se pode verificar, não realizou esta leitura da forma correta. Como tal, era necessário ensinar explicitamente o modo mais adequado para lermos e compreendermos uma receita e, desse modo, a estrutura deste género textual. Isto porque o conhecimento das estruturas textuais “permite prefigurar o desenvolvimento do texto de uma forma mais previsível e facilita a compreensão das ideias fundamentais” (Colomer & Camps, 2002, p.52).

▪ A receita das rabanadas

Na ponte seguinte da aula perguntei aos alunos “Se tivessem de explicar aos meninos de Rabo de Peixe alguma sobremesa tradicional de Vila Verde vocês sabiam fazê-lo?”, para ajudá-los a compreenderem a importância desta atividade, ou seja, a importância de sabermos ler bem receitas e a utilidade desse saber em situações do seu quotidiano.

De seguida, apresentei, em PowerPoint, o título e a imagem de uma receita “Rabanadas”, de forma a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esta receita específica. Os excertos seguintes foram extraídos do diálogo que decorreu nesta parte da aula e demonstram os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre as rabanadas:

Prof: “O que será aquela palavra?”

A8: “O título da receita.”

(...)
Prof: "O que sabem sobre rabanadas?"
A2: "É uma tradição de Natal."
A8: "Leva açúcar."
A1: "Leva vinho."
A6: "Leva pão e temos de pôr no tacho."
Prof: "Temos de pôr no tacho? Para quê?"
A8: "Frita-se."
(...)
A11: "Leva abóbora."
A8: "Não leva nada."
A5: "Eu não sei nada, porque nunca vi."

Ao longo deste diálogo fui realizando o registo no quadro dos conhecimentos dos alunos sobre a receita das rabanadas. Estes copiaram para a mesma folha utilizada anteriormente os seus conhecimentos prévios sobre esta receita. Na figura 22 está apresentado o registo do A14.

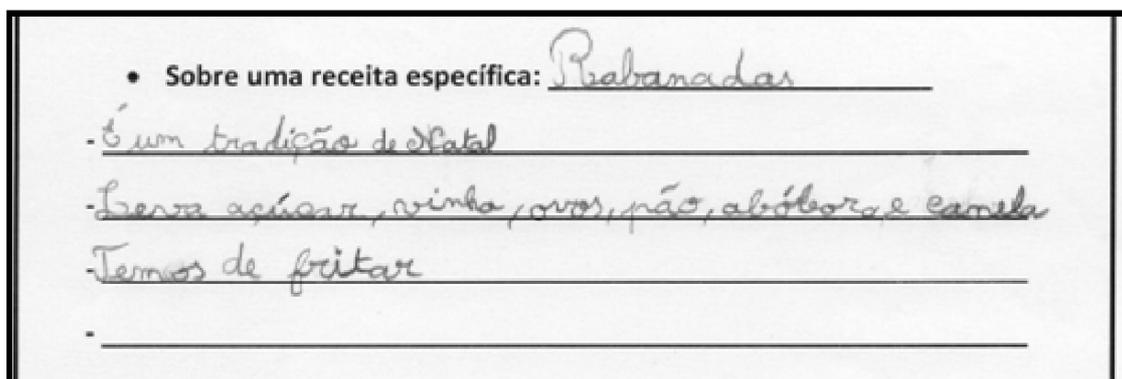


Figura 22 – Registo dos conhecimentos prévios sobre a receita "Rabanadas"

Através do diálogo e com base no exemplo do registo apresentado, é visível que os alunos já possuíam alguns conhecimentos sobre a receita das rabanadas, mais especificamente, sobre os ingredientes. No entanto, um dos alunos mencionou que nunca tinha visto rabanadas e por isso não sabia nada sobre as rabanadas. Para além disto, alguns dos alunos não estavam certos relativamente aos ingredientes para confeccionar esta receita. A leitura da receita tornou-se, por isso, significativa para os alunos, pois através dela estes poderiam esclarecer ideias prévias e completá-las.

Leitura e análise do texto orientada por uma ficha de trabalho

Na fase seguinte da aula, os alunos realizaram a leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta, da receita. Neste momento, registei um comentário do A13 que disse: "Temos de ler muitas vezes para compreendermos melhor". Através deste comentário, o aluno demonstrou

que estava a aplicar uma das aprendizagens realizadas nas aulas anteriores, no primeiro momento do projeto.

Após a leitura do texto, procedemos à sua análise, em grande grupo, orientada por uma ficha de trabalho preparada para ajudar os alunos a identificarem todas as características e a perceberem como se lê este género textual. De igual modo, esta ficha de trabalho também abordou a compreensão das anáforas e dos conectores. Assim, esta tinha como objetivo mobilizar os processos de leitura já aprendidos, criando contexto para voltar a explicitá-los, agora podendo recorrer ao cartaz como apoio. Na figura 23 está apresentada a ficha de trabalho realizada pelo A13.

Receita



1. Que informação nos é dada numa receita? Selecciona as opções corretas.

O que é preciso para fazer uma receita

O que vai acontecer numa história

Os passos que se devem seguir

O nome do que se vai fazer

O local onde vai decorrer uma história

1.1. Como se chamam as partes da receita onde podemos encontrar essas informações?

<u>Informação dada</u>	<u>Partes da receita</u>
- O que é preciso para fazer uma receita =>	<u>Ingredientes</u>
- Os passos que se devem seguir =>	<u>Modo de preparação</u>
- O nome do que se vai fazer =>	<u>Título</u>

2. Um cozinheiro com pouca experiência decidiu fazer esta receita de sobremesa. Para realizá-la, o que te parece que ele deve ler em primeiro lugar: os ingredientes ou o modo de preparação? Porquê?

Em primeiro lugar devo ler os ingredientes, porque temos de saber os materiais que vamos usar e as suas quantidades, por isso é mais fácil.

3. No momento em que estava a registar os ingredientes desta receita, o cozinheiro distraiu-se e tomou nota de ingredientes de outra receita. Ajuda-o, riscando os ingredientes que não pertencem à receita das rabanadas:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| - 6 ovos inteiros; | - 1 copo com chocolate em pó; |
| - 1 litro de leite; | - 2 copos com água; |
| - 2 copos com farinha; | - Açúcar q.b.; |
| - Canela q.b.; | - Sal q.b.; |
| - 12 fatias de pão; | - 50 gramas de pinhões; |
| - 50 gramas de passas; | - 2 colheres de manteiga; |

4. No momento em que estava a registar os passos desta receita, o cozinheiro distraiu-se, baralhou-os e tomou nota de passos de uma outra receita.

4.1. Ajuda-o, riscando as ações que não pertencem à receita das rabanadas.

- | | |
|---------------------|--------------|
| - Fritar ✓ | - Bater |
| - Cortar ✓ | - Espalhar ✓ |
| - Espremer | - Passar ✓ |
| - Triturar | - Cozer |
| - Juntar | - Misturar ✓ |

4.2. Agora, ajuda o cozinheiro a ordenar esses passos.

- 1º - Cortar o pão às fatias
- 2º - Passar as fatias de pão por leite e ovo
- 3º - Fritar as rabanadas em óleo bem quente
- 4º - Misturar à parte o açúcar e a canela
- 5º - Com este preparado misturar açúcar e canela
- 6º - Quem quiser, espalhar pinhões ou ovos passas
- 7º - _____
- 8º - _____

5. Esse cozinheiro tem de perceber que existem 4 momentos durante a preparação da receita das rabanadas:

- Fritar
- Preparar
- Acabar
- **Sugestão**

5.1. Ajuda-o. Identificando essas partes no texto.

6. Consegues indicar ao cozinheiro de que é feito o preparado pelo qual ele tem de passar as rabanadas? Selecciona a opção correta.

- Leite e ovos
 Açúcar e canela
 Pinhões e uvas

6.1. Se o cozinheiro quisesse adiantar trabalho, poderia fazer o preparado das rabanadas antes de as fritar? Porquê?

O cozinheiro pode fazer o preparado das rabanadas antes de as fritar porque no texto diz "à parte".

7. De acordo com o texto, o que tem o cozinheiro de fazer para acabar de preparar as rabanadas? Selecciona a opção correta.

- Passá-las por açúcar e canela
 Levá-las a fritar
 Colocar no frio.

7.1. De acordo com o texto, o que poderia o cozinheiro também fazer para acabar de preparar as rabanadas?

Se o cozinheiro quisesse pode espalhar pinhões e uvas passas por cima das rabanadas.

8. Que sugestão é dada no final do texto?

O texto sugere-nos para servirmos as rabanadas quentes ou frias.

Figura 23 – Ficha de trabalho realizada pelo A13

A primeira e a segunda questão da ficha de trabalho tinham como objetivo que os alunos compreendessem que a receita é constituída por diferentes partes, que cada uma delas nos dá informações distintas e que, por isso, temos de as ler por uma ordem específica, desenvolvendo, desta forma, os macroprocessos, mais especificamente, o conhecimento da estrutura de uma receita. A terceira pergunta tinha como finalidade que as crianças compreendessem o conteúdo da receita das rabanadas, identificando os ingredientes necessários para a confeccionar. Por sua vez, a quarta e a quinta questão também tinham como objetivo que os alunos compreendessem o conteúdo da receita, mas, neste caso, o objetivo era o de que percebessem os passos necessários para preparar as rabanadas. As restantes perguntas da ficha de trabalho (6, 7 e 8) tinham como objetivo que os alunos compreendessem o uso das anáforas e dos conectores explícitos no texto da receita, desenvolvendo, assim, os processos integrativos (Giasson, 1993).

Outro objetivo que eu persequi com a preparação desta ficha de trabalho foi também o de imprimir dinamismo à aula, o que nem sempre consegui fazer. Penso que esta situação se deveu ao facto de a primeira e a quinta questão colocarem novos tipos de desafio às crianças, que tropeçaram nelas por não estarem habituadas.

De seguida, apresento uma reflexão que realizei no meu diário reflexivo sobre esta aula, na qual reflito sobre todo o processo de realização da ficha de trabalho:

Considero importante refletir sobre a dificuldade demonstrada por alguns alunos na realização da ficha de trabalho, pois realmente verifiquei que estes não estão familiarizados com o tipo de atividade de aprendizagem que lhes apresentei. Na minha opinião, é fundamental que o professor diversifique as tarefas de aprendizagem, para que os alunos não fiquem habituados nem “formatados” para alguns tipos de tarefas. É certo, e tenho plena consciência disso, que a ficha era um pouco exigente. Mas será que estes momentos também não têm de existir? A meu ver, é essencial ir desafiando os alunos com tarefas progressivamente mais difíceis. Apesar da exigência da ficha considero que consegui motivar alguns alunos, que foram seguindo o ritmo e o fio da aula. Pelo contrário, existiram outros que estavam perdidos e, como tal, é necessário refletir sobre esta situação. Importa referir que, em certas ocasiões, os alunos não compreendem o vocabulário e daí surgirem as dúvidas. Esta situação aconteceu na pergunta 1 da ficha de trabalho, em que o A14 não estava a compreender o que eram os “passos”. Tenho de ter mais cuidado com este tipo de situação, pois é necessário ter sempre a certeza de que os alunos compreendem todas as palavras, ou seja, que não existem dúvidas ao nível do vocabulário das perguntas.

No que diz respeito a esta primeira pergunta da ficha, em que o objetivo era o de identificar as diferentes partes da receita e as suas funções, considero que os alunos se perderam nas diferentes fases da questão. Penso que conseguiram encontrar a informação na receita e se conseguiram expressar oralmente, mas apresentaram dificuldades no registo. Tal como já mencionei, a meu ver, esta dificuldade deveu-se ao facto de esta ter sido a primeira vez que os alunos foram confrontados com este tipo de questão. Talvez um género de questão, na qual a

informação estivesse mais concreta, mais explícita, fosse mais fácil para os alunos compreenderem e, conseqüentemente, não gerasse tanta confusão. De igual modo, considero que, se tivesse começado por perguntar as partes da receita e a partir daí estabelecer a ligação com a informação que cada uma dá, não teria sido tão difícil para as crianças compreenderem e registarem. É importante salientar uma situação que, na minha opinião, acabou por ajudar os alunos a perceberem e a responderem à questão. Refiro-me ao esquema que realizei no quadro, que tornou a informação menos abstrata para eles. Neste momento, parti das partes da receita para as informações que estas no dão e, comprovou-se que foi mais fácil para as crianças compreenderem a estrutura da receita e o que ficamos a saber com cada uma das partes. Este era um momento que não estava planeado, mas que foi fundamental para a compreensão da resposta à pergunta e, conseqüentemente, da receita. Estes momentos em que o professor tem de fazer mais do que estava planeado e em que tem de saber alterar a planificação em benefício dos alunos vão-se desenvolvendo com a experiência.

(reflexão do dia 25/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Registo das aprendizagens

Na parte final da aula, desenvolvi um momento, em grande grupo, de diálogo e de registo das aprendizagens sobre a receita em geral e, de seguida, sobre a receita específica das rabanadas, muito à semelhança do que tinha realizado na primeira atividade. Na figura 24 está apresentada a ficha de registo das aprendizagens do A5.

O que eu aprendi...

- Sobre a receita
 - Tem três partes: título, ingredientes e modo de preparação
 - Temos de ler primeiro o título e os ingredientes
 - Aprendemos que cada parte do texto dá-me informação diferente
 -
 -
 -
- Sobre uma receita específica: Rabanadas
 - Os ingredientes que temos de utilizar
 - O modo de preparação das rabanadas
 -

Figura 24 – Registo das aprendizagens

Durante este momento de diálogo percebi que os alunos conseguiram compreender a receita, a informação que esta nos dá e como esta se organiza, tal como demonstram os seguintes comentários dos alunos: “A receita tem três partes” (A12) e “Aprendemos as informações das partes da receita” (A7). De igual modo, os seus comentários evidenciam que compreenderam a forma como se lê uma receita, como é visível no comentário do A10: “Temos de ler primeiro o título e os ingredientes”. Percebi que, compreenderam ainda que a leitura é fundamental para descobrirmos novos conhecimentos, pois, tal como o A16 referiu quando comparou os conhecimentos prévios com os novos, “Nós no início não sabíamos muita coisa e agora sabemos.” Desta forma, apesar das dificuldades sentidas, considero que os alunos conseguiram atingir os principais objetivos da aula e, conseqüentemente, construíram conhecimentos sobre este género textual. Para além disto, penso que desenvolveram estratégias para melhor compreenderem o texto “receita”.

Tal como já referi, na primeira atividade, tinha concluído que alguns alunos não tinham compreendido o conteúdo do texto. Como tal, no momento de planificação desta segunda atividade tive esse aspeto em atenção, planeando uma tarefa na qual as crianças tivessem uma oportunidade clara de compreender o conteúdo do texto. Assim, considero que acabou por se tornar numa aula em que o principal objetivo era a compreensão da receita por parte dos alunos, para não voltar a acontecer o mesmo da atividade do texto anterior. Mesmo assim, os objetivos centrais do projeto e, conseqüentemente, a ligação com os movimentos de leitura já aprendidos nunca foram descurados. De um modo geral, penso que esta segunda atividade foi bastante importante para os alunos, pois desenvolveram competências cognitivas e, também, metacognitivas.

Ao longo da aula, sempre que se justificou, tentei fazer uma articulação entre aquilo que estávamos a fazer e as aprendizagens que se encontravam no cartaz exposto na sala. Sob o meu ponto de vista, este foi um aspeto fundamental, visto que a maioria dos alunos foi levada, com a realização desta tarefa, a reconhecer a aplicação dos movimentos de leitura que já tinham aprendido. De um modo geral, considero que este objetivo foi alcançado, pois a maioria conseguiu estabelecer esta ligação. Por exemplo, após falarmos dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a receita em geral e, seguidamente, sobre a receita específica das rabanadas, eu perguntei “Será que com esta parte da atividade estamos a utilizar alguma coisa que aprendemos sobre a leitura?”. Alguns alunos conseguiram mobilizar conhecimentos já adquiridos sobre os processos de leitura, dizendo “Lá diz que primeiro temos de ver a imagem e

o título, como nós fizemos” (A13) e “E antes de lermos temos de saber quais são os nossos conhecimentos” (A2). Tendo em conta estes momentos, considero que esta atitude de ir relacionando, ao longo da aula, o que estávamos a fazer com o que já tínhamos aprendido sobre a leitura foi uma opção pedagógica bastante positiva, levando os alunos a pensarem sobre o que já tinham aprendido, explicitando os seus conhecimentos, desenvolvendo, assim, competências metacognitivas e, conseqüentemente, a capacidade de aprender a aprender (Roldão, Costa, Luís, Alves & Hamido, s/d). De seguida, apresento uma pequena reflexão retirada do meu diário reflexivo sobre esta parte da aula:

Fiquei mesmo muito feliz por ver que os alunos estavam a conseguir mobilizar os conhecimentos sobre os processos de leitura que tinham adquirido nas aulas anteriores. Para mim, enquanto professora, estes foram momentos difíceis, pois exigiram bastante de mim. Tinha de saber exatamente o momento mais correto para “parar” a aula e fazer os alunos pensarem sobre isto. Sinceramente, estava com algum receio de não ser capaz, de não conseguir orientá-los neste processo ou mesmo de este ser um desafio bastante complexo para eles. Mas, no final da aula, compreendi que foram momentos bem conseguidos, que demonstraram que é necessário ter coragem de arriscar e que realmente os alunos são capazes.

(reflexão do dia 25/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

4.3. Autoavaliação (durante as duas atividades)

A autoavaliação presente neste projeto foi composta por duas tarefas distintas, nomeadamente, os momentos de construção do cartaz e as fichas de autoavaliação, sendo que ambas tinham como objetivo levar os alunos a identificar as aprendizagens construídas sobre os processos de leitura, desenvolvendo competências metacognitivas.

4.3.1. Cartaz

Ao longo da primeira atividade, tal como já referi, os alunos construíram um cartaz, no qual registaram as aprendizagens que foram realizando sobre os processos de leitura. Estes momentos em que as crianças tinham de pensar no processo de ensino e aprendizagem foram um pouco complicados para elas. No geral, os alunos não mencionavam as aprendizagens relativas à leitura, mas sim, sobre o artesanato. Por exemplo, o A16 disse: “Aprendemos que há muitas formas de artesanato”. Tendo em conta a dificuldade que os alunos apresentaram em refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, de relacionar os diferentes momentos da aula à aprendizagem de estratégias para lerem melhor, foi necessária a minha orientação constante nos diferentes momentos da construção do cartaz. Contudo, não considero esta orientação um aspeto negativo; pelo contrário, penso que é uma

situação normal, pois os alunos ainda estavam na fase inicial do desenvolvimento das suas competências metacognitivas e, naturalmente, ainda estavam a desenvolver a sua autonomia enquanto sujeitos ativos no processo educativo.

No decurso da segunda atividade, o cartaz foi um instrumento de apoio no processo de leitura e de compreensão da receita das rabanadas e no processo de reflexão sobre a leitura realizada. Demonstrou-se um elemento muito importante, visto que, durante esta aula, os alunos recorreram, várias vezes, ao cartaz para relembrares as aprendizagens que tinham construído na primeira atividade e para falarem do que estavam a fazer nesse momento.

Ao mesmo tempo que os alunos construíram o cartaz, realizaram o registo das suas aprendizagens sobre a leitura numa ficha (figura 25). Na figura 26 está apresentado o cartaz final, no qual se encontram todas as aprendizagens construídas no âmbito do projeto da leitura e da escrita.

Aprendizagens realizadas sobre a leitura

- Temos de observar o título e a imagem para sabermos o assunto do texto.
- Antes de lermos um texto informativo temos de saber qual são os pontos principais sobre o assunto do texto.
- Ler o texto para percebermos melhor.
- Destacar as informações novas.
- Temos de perceber como a informação do texto está organizada para lermos e compreendermos melhor.
- Temos de compreender todas as palavras do texto.
 - Para ler, ler os pontos de destaque a que se referem algumas palavras do texto e relacioná-las com outras.

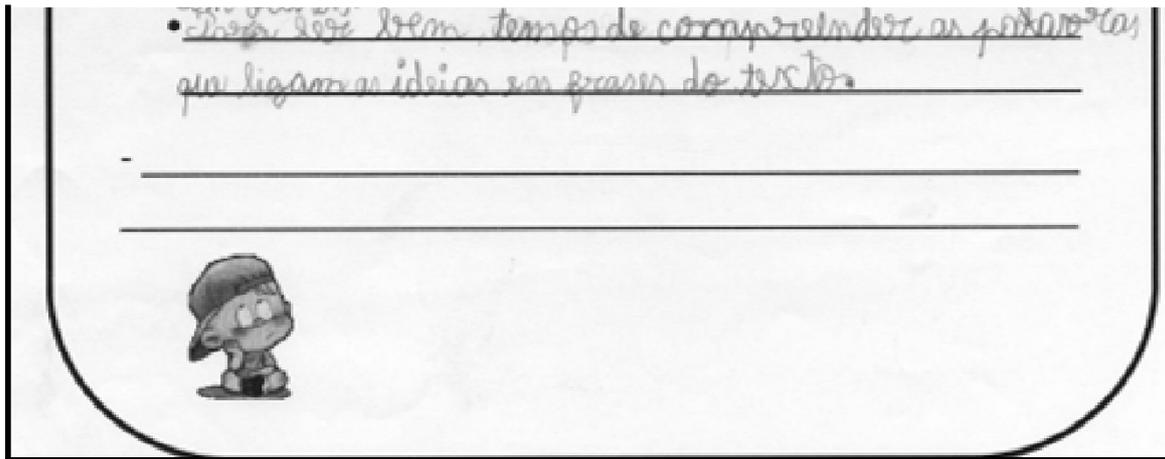


Figura 25 – Ficha de registo das aprendizagens realizadas sobre a leitura

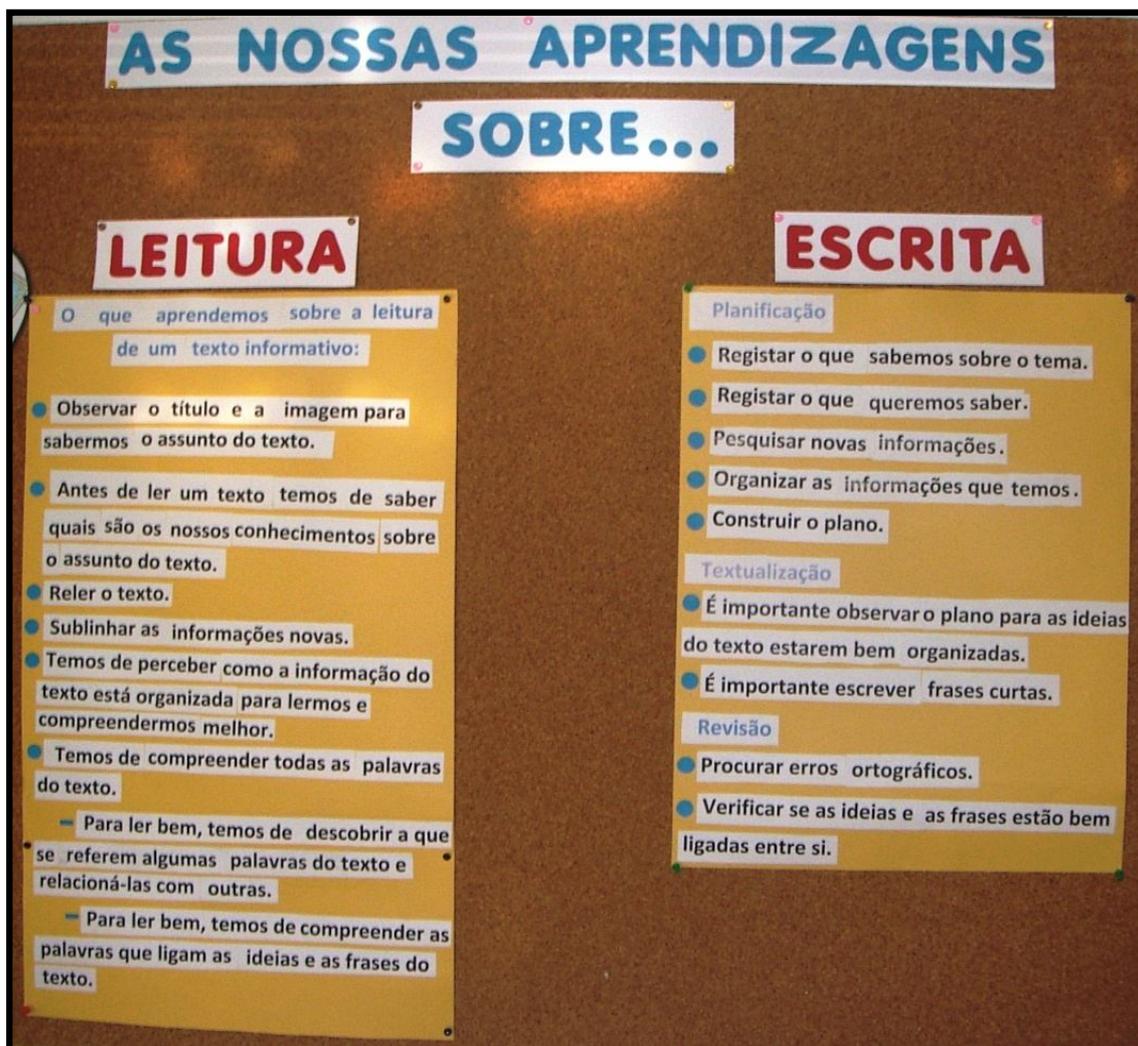


Figura 26 – Cartaz das aprendizagens

Em suma, na minha opinião, a construção do cartaz e a sua consulta ao longo das aulas foi uma estratégia bastante positiva, pois permitiu aos alunos identificarem e sistematizarem os

novos conhecimentos que foram construindo. Ao realizarem esta sistematização tinham de pensar naquilo que tinham estado a fazer e a aprender na aula e, também, no modo como aprenderam. Assim, este foi um instrumento que possibilitou às crianças desenvolverem a competência de aprender a aprender. Considero que, aos poucos e através de situações do género desta, proporcionadas por mim ou por qualquer professor, os alunos vão desenvolvendo “a sua capacidade para planear, monitorizar e avaliar os seus próprios processos de aprendizagem em situação” (Flavell, 1979, citado por Alonso, Roldão & Vieira, 2006, p.2).

4.3.2. Fichas de autoavaliação

No final da primeira e da segunda atividade desenvolvi um momento de autoavaliação tendo como suporte uma ficha idêntica nos dois momentos (anexo 5 e anexo 6). As questões presentes nestas fichas de autoavaliação tinham como objetivo que os alunos pensassem sobre a atividade, dando a sua opinião acerca da mesma, identificassem as aprendizagens que tinham construído e como é que tinham aprendido. Caso considerassem que não tinham aprendido nada, podiam referir isso, mencionando o porquê. Por último, tinham de referir qual a tarefa que tinha sido mais fácil e mais difícil para eles, justificando a sua resposta.

Para facilitar a análise das fichas de autoavaliação, optei por efetuar a interpretação dos dados por questões. Desta forma, apresentarei e analisarei, em simultâneo, a primeira questão da ficha de autoavaliação de ambas as atividades. Este processo será repetido, sucessivamente, para todas as questões da ficha.

A análise que aqui apresento refere-se, na primeira atividade a 15 alunos, visto que faltou 1 aluno e, na segunda atividade, a 14 alunos, dado que faltaram 2 alunos nesta aula.

- **Primeira questão**

Autoavaliação

O que achaste das atividades?

😊 😐 😞

Porquê?

Porque eu aprendi coisas novas

Figura 27 – Primeira questão da ficha de autoavaliação

A análise da primeira questão “O que achaste das atividades? Porquê?” (figura 27) permitiu-me concluir que, tanto na primeira atividade como na segunda, apenas o A8 afirmou não ter gostado das atividades. Em ambos os casos, este justificou a sua resposta escrevendo “Não gostei muito porque não gosto muito de ler.” O gráfico 4 e o gráfico 5 sintetizam os motivos pelos quais os restantes alunos afirmaram ter gostado das atividades.

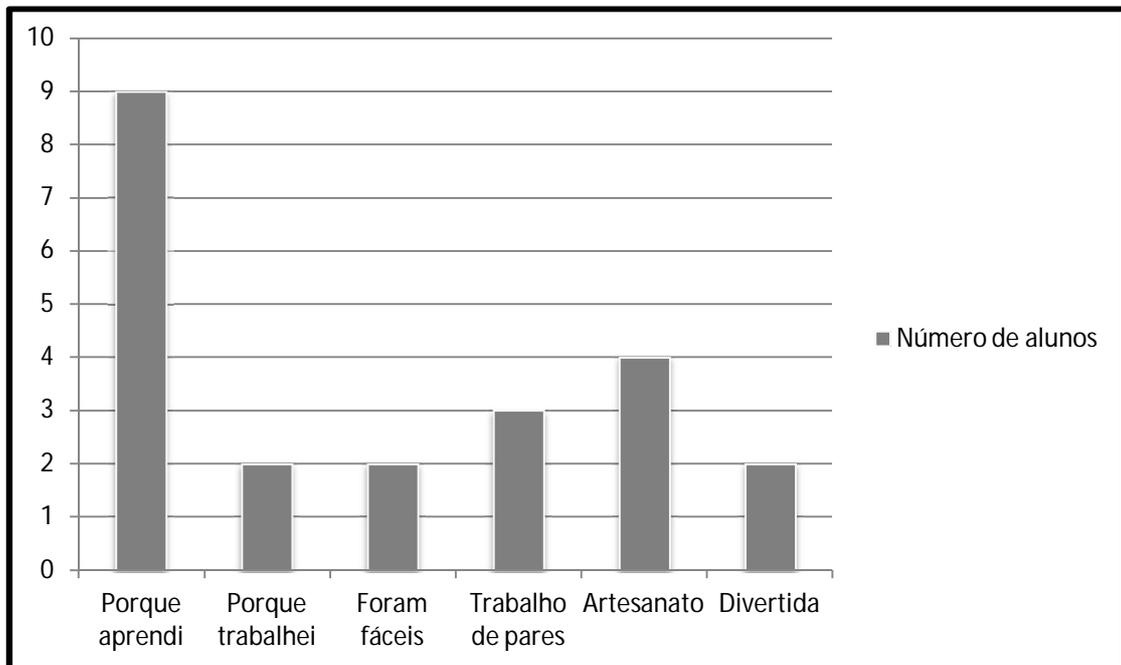


Gráfico 4 – Razões pelas quais os alunos gostaram da primeira atividade

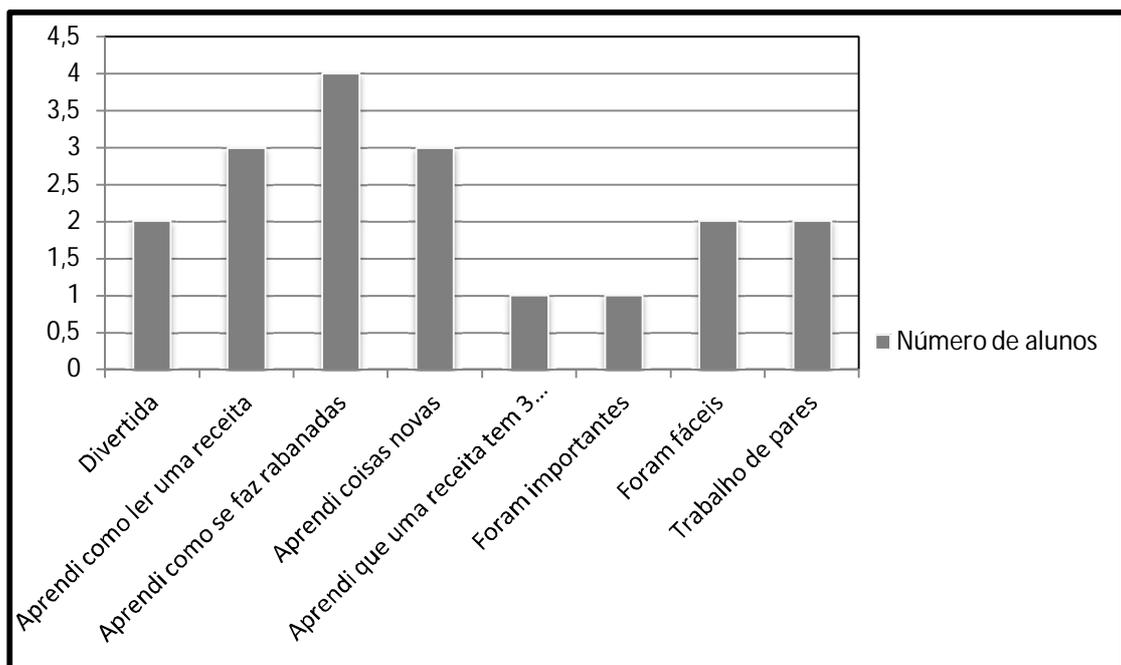


Gráfico 5 – Razões pelas quais os alunos gostaram da segunda atividade

Após a análise dos dados dos gráficos verifiquei que as principais razões pelas quais as crianças afirmaram ter gostado das atividades foram “porque aprendi” (9 respostas), “porque aprendi como se faz rabanadas” (4 respostas), “porque aprendi coisas novas” (3 respostas) e “porque aprendi como ler uma receita” (3 respostas), o que me leva a concluir que os alunos gostaram de ambas as atividades, principalmente, porque têm a percepção de ter construído novos saberes, quer sobre a leitura, quer sobre a temática dos textos lidos. Por exemplo, o A11 afirmou: “Porque aprendi muitas coisas do texto e do artesanato” e o A10: “Eu achei divertido, porque aprendi como ler uma receita”.

▪ **Segunda questão**

Consideras que aprendeste alguma coisa sobre a leitura de textos informativos?

Sim Não

Figura 28 – Segunda questão da ficha de autoavaliação

Analisando as respostas à segunda pergunta (figura 28) concluí que todos os alunos responderam afirmativamente. Assim, estes dados corroboram a ideia de que os alunos têm a percepção de terem construído saber.

▪ **Terceira questão**

Se sim, o que aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem às tuas aprendizagens.

1ª Temos de observar o título e a imagem para sabermos o assunto do texto.

2ª Antes de lermos um texto temos de saber quais são os nossos conhecimentos sobre o assunto do texto.

3ª Temos de reler o texto para o compreendermos melhor.

4ª Temos de sublinhar as ideias principais ou as informações novas do texto.

5ª Aprendemos melhor quando percebemos como a informação se organiza no texto.

6ª É muito importante compreendermos todas as palavras do texto.

7ª Temos de conseguir descobrir ‘coisas’ que não estão escritas no texto, relacionando o que se diz no texto com o que sabemos.

Figura 29 – Terceira questão da ficha de autoavaliação

A última afirmação presente nas opções, “Temos de conseguir descobrir ‘coisas’ que não estão escritas no texto, relacionando o que se diz no texto com o que sabemos”, está relacionada com os conectores implícitos que, tal como já referi, acabou por ser um conteúdo que não foi abordado. No entanto, como as fichas de autoavaliação já estavam impressas, optei por deixar ficar esta afirmação.

A análise desta questão (figura 29) revela que, relativamente à pergunta “Se sim, o que aprendeste?”, na primeira atividade, doze alunos selecionaram as seis primeiras afirmações, sendo que nenhum selecionou a última afirmação. Por sua vez, os dados demonstram que, na segunda atividade doze alunos selecionaram as seis primeiras afirmações, ou seja, as que realmente correspondiam às aprendizagens desenvolvidas nas aulas. No entanto, um aluno selecionou todas as opções, o que poderia ser sinal de que não estaria a desenvolver conscientemente aprendizagens sobre os processos de leitura. Estes dados demonstram que a maioria dos alunos conseguiu identificar todas as aprendizagens que construíram nas aulas e, também, que todos, exceto um, conseguiram distinguir essas aprendizagens daquilo que não tinha sido trabalhado.

Os dados presentes no gráfico 6, abaixo, referentes à primeira atividade, mostram que as crianças tiveram a perceção de que a aprendizagem relacionada com a organização da informação foi a mais difícil, seguida da aprendizagem das anáforas e dos conectores. Pude concluir que o A3, A4 e o A11 não compreenderam que, quando dividimos a informação por categorias, estávamos a aprender a importância de compreender como a informação no texto se organiza. Concluo também que o A3 e o A11 não compreenderam a importância de perceberem todas as palavras do texto. Estes dados vão ao encontro das observações que tinha realizado durante as aulas, pois tinha percebido que os momentos dedicados à compreensão da organização do texto e dos conectores foram os que suscitaram mais dúvidas.

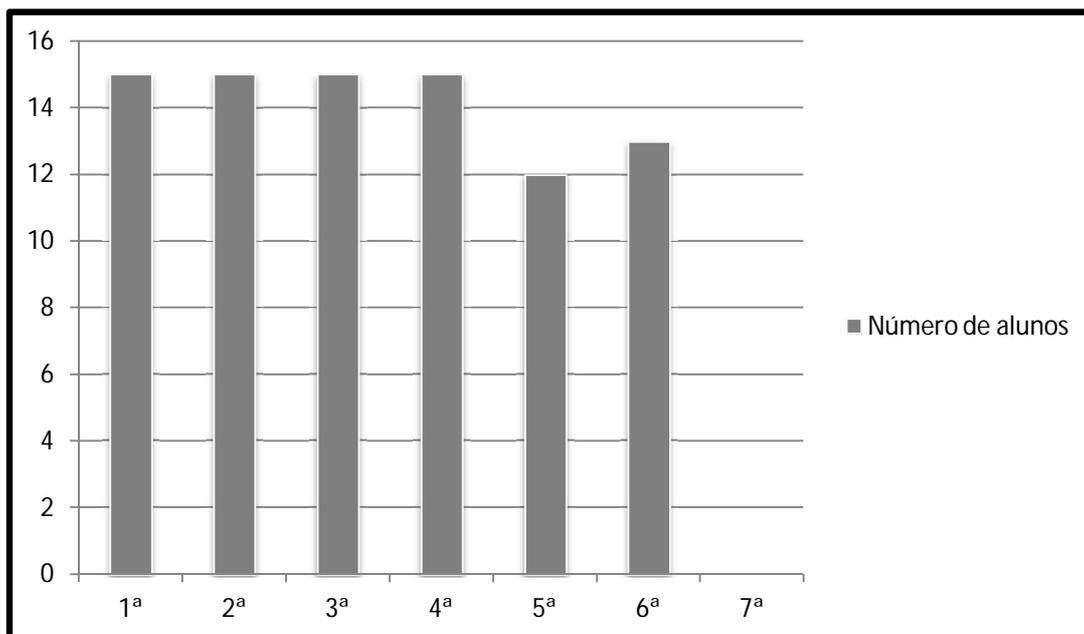


Gráfico 6 – Aprendizagens selecionadas pelas crianças

Os dados do gráfico 7, abaixo, relativos à segunda atividade, mostram que um aluno, o A4, não selecionou a quinta afirmação “aprendemos melhor quando percebemos como a informação se organiza no texto”. Apesar de ter sido apenas uma criança que não selecionou esta afirmação, estes dados vão ao encontro das observações que tinha realizado durante as aulas, pois tinha denotado que houve muitas dúvidas no momento em que realizámos a questão correspondente da ficha de trabalho. Através desta avaliação formativa, pude perceber que esta capacidade e este aluno em particular teriam de ser, por isso, alvo de atenção em atividades futuras.

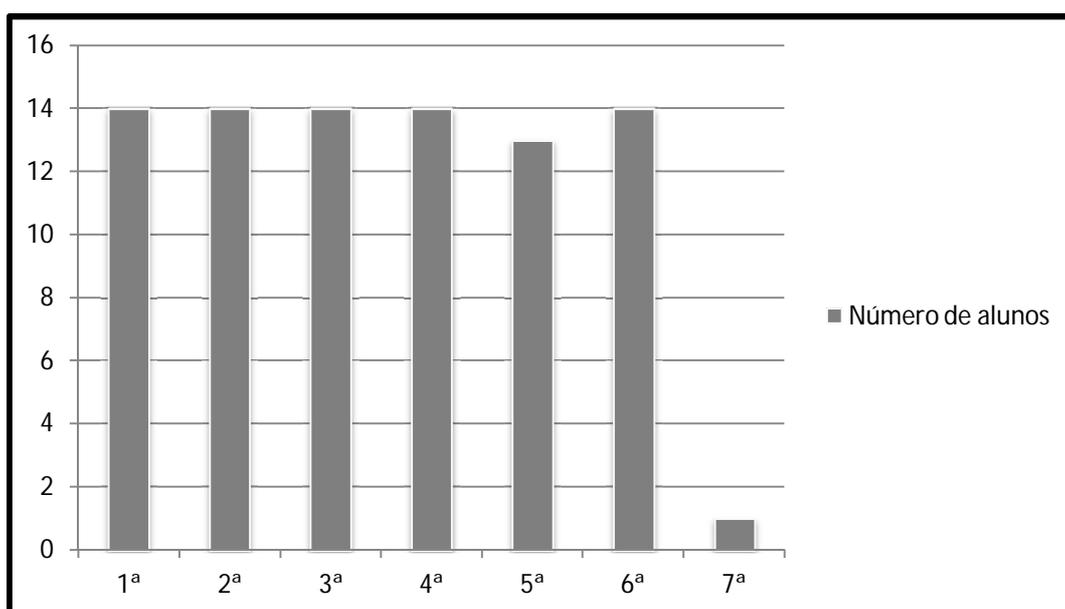


Gráfico 7 – Aprendizagens selecionadas pelas crianças

▪ **Quarta questão**

Se sim, como aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem à forma como aprendeste.

1ª Em diálogo antes da leitura do texto.

2ª Quando fizemos a chuva de ideias.

3ª Quando estávamos a explorar partes do texto.

4ª Em diálogo sobre as informações do texto.

5ª Quando estávamos a organizar a informação por categorias.

Figura 30 – Quarta questão da ficha de autoavaliação

Na primeira atividade, relativamente à pergunta “Como aprendeste?” (figura 30), apenas o A2 selecionou todas as opções, tendo a afirmação “Quando estávamos a organizar a informação por categorias” sido a menos selecionada (gráfico 8). Estes resultados vão ao encontro dos dados revelados pela questão anterior, visto que o momento de organização da informação tinha sido o menos reconhecido pelas crianças como uma aprendizagem construída. Agora, verifiquei que também a própria tarefa foi sentida como difícil.

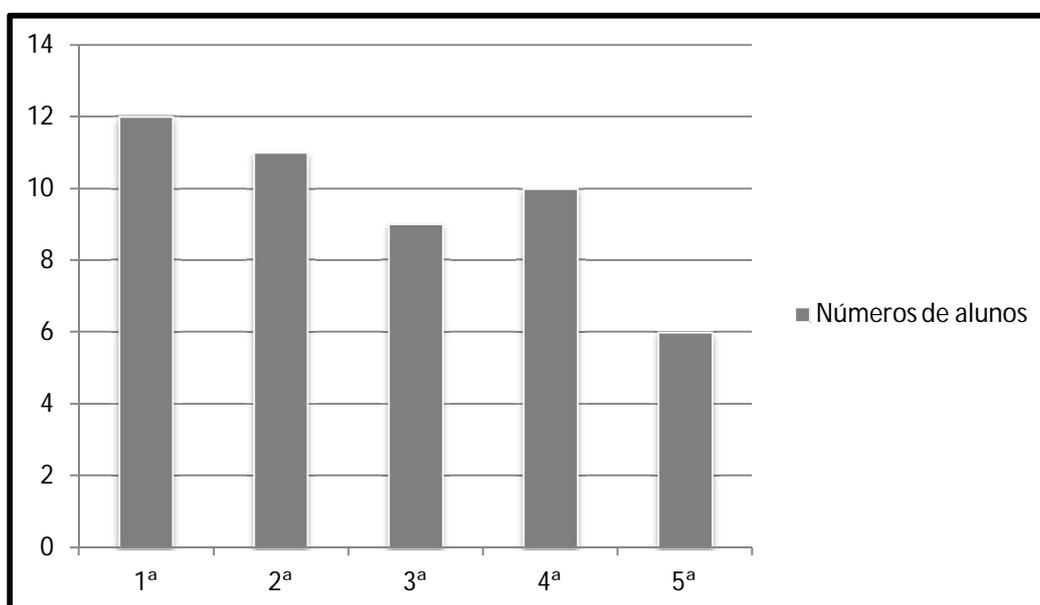


Gráfico 8 – Como aprendeste?

Na segunda atividade, os dados relativos a esta questão da ficha demonstram que nove crianças selecionaram todas as afirmações, tendo a segunda afirmação, “Quando fizemos o registo daquilo que sabíamos antes de ler a receita”, sido a menos selecionada (gráfico 9). Estes dados permitiram-me concluir que o A4, A6, A14 e o A15 não consideraram que construíram aprendizagens quando estávamos a mobilizar os conhecimentos prévios, não reconhecendo, assim, a importância desse momento. Assim, se este processo pedagógico continuasse, penso que seria muito importante dedicar especial atenção a esta capacidade e a estes alunos em particular, ajudando-os a compreender a importância da mobilização dos conhecimentos prévios para a compreensão dos textos.

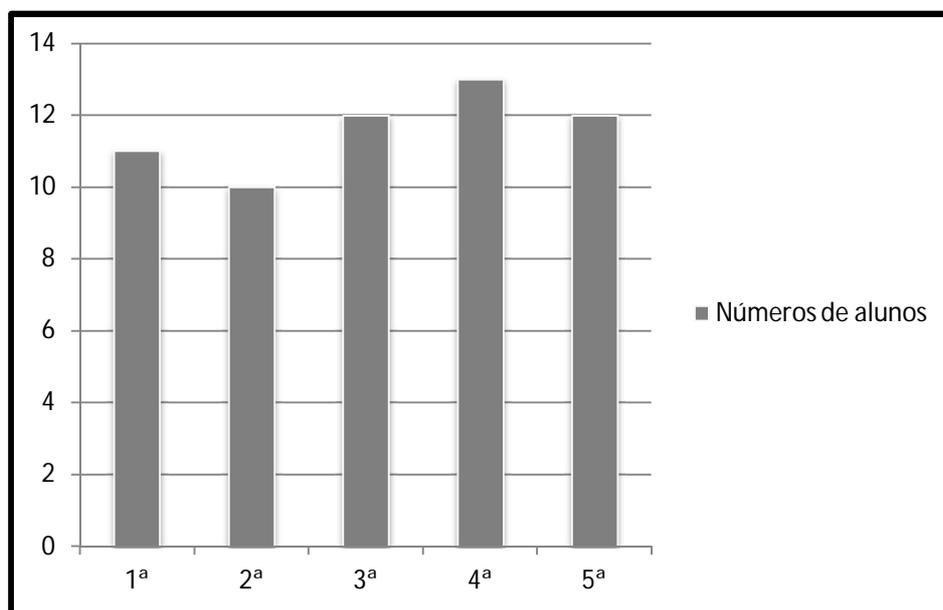


Gráfico 9 – Como aprendeste?

Considero importante referir que observei que os alunos demonstraram algumas dificuldades no momento em que tinham de responder a esta questão, sendo que tinham dificuldade em associar as aprendizagens que construíram às tarefas realizadas. Deste modo, concluí que os alunos apresentavam dificuldades em pensar sobre a forma como tinham desenvolvido os seus conhecimentos, ou seja, tinham capacidades metacognitivas incipientes. Penso que esta é uma situação natural, visto que este era um processo totalmente novo para as crianças. Assim, se continuasse esta experiência pedagógica teria de despender bastante atenção a esta capacidade, ajudando os alunos a desenvolverem estas competências metacognitivas.

▪ **Quinta questão**

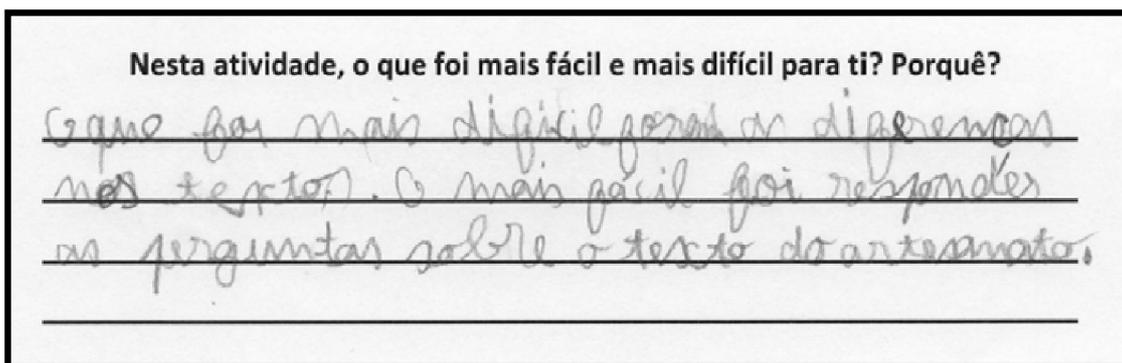


Figura 31 – Quinta questão da ficha de autoavaliação

De seguida, apresento a análise das respostas das crianças à última questão “Nesta atividade, o que foi mais fácil e mais difícil para ti? Porquê?” (figura 31). Tal como é visível em ambos os quadros, os alunos referiram diversificadas tarefas que consideraram fáceis e difíceis.

Na primeira atividade, a análise destas respostas dos alunos (quadro 3) permitiu-me confirmar conclusões anteriormente referidas, reforçando-as. Assim, permitiu-me concluir que a maior dificuldade foi a descoberta das diferenças entre os dois textos, ou seja, o momento em que abordámos as anáforas e os conectores. Por exemplo, o A5 referiu “O que foi difícil foram as diferenças nos textos”.

O que foi mais fácil	Número de alunos
Foi tudo fácil	4 alunos
Chuva de ideias	5 alunos
Ler o texto do artesanato	2 alunos
Trabalhar em pares	2 alunos
Ver as palavras que substituem as outras palavras	1 aluno
Saber o que era o oleiro	1 aluno
O que foi mais difícil	Número de alunos
Não tiveram dificuldades	1 aluno
Organizar a informação	3 alunos
Diferenças nos textos	7 alunos
Texto do artesanato	1 aluno

Quadro 3 – Motivos pelos quais os alunos consideraram a primeira atividade fácil ou difícil

Na segunda atividade, a análise das respostas (quadro 4) permitiu-me concluir que os alunos reconheceram que tiveram dificuldades em realizar algumas perguntas da ficha de trabalho. Três alunos especificaram quais as perguntas da ficha que consideraram mais difíceis, referindo a primeira pergunta e a pergunta 4.2 da ficha como as mais difíceis. Por exemplo, o A16 disse “O que foi mais difícil foi a primeira pergunta da ficha” e o A11 referiu “O que foi mais difícil foi a pergunta 4.2. da ficha”. Estes dados corroboram o que tinha observado durante a aula, visto que realmente estas foram as duas questões que suscitaram mais dúvidas.

O que foi mais fácil	Número de alunos
Foi tudo fácil	5 alunos
“O que eu já sabia”	3 alunos
A receita das rabanadas	4 alunos
Sublinhar as partes mais importantes do texto	1 aluno
O que foi mais difícil	Número de alunos
Não tiveram dificuldades	1 aluno
Ajudar o cozinheiro na ficha	4 alunos
Primeira pergunta da ficha	2 alunos
Pergunta 4.2. da ficha	1 aluno
Algumas perguntas da ficha	4 alunos

Quadro 4 – Motivos pelos quais os alunos consideraram a segunda atividade fácil ou difícil

No final da realização de ambas as fichas de autoavaliação, desenvolvi com os alunos um pequeno diálogo sobre o que as crianças tinham escrito na ficha com o objetivo de que os alunos partilhassem com os outros colegas as suas ideias, opiniões e as justifiquem, até porque têm maior facilidade de o fazer oralmente do que por escrito. Esta interação entre os alunos “é necessária porque informa todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem” (Weisz, 2002, p.73). Infelizmente, devido ao fator tempo, em ambos os momentos de autoavaliação estas situações de diálogo foram curtas, não tendo o impacto desejável nos alunos.

Em suma, apesar deste último aspeto menos bem conseguido, na minha opinião, estes momentos de autoavaliação foram fundamentais para ajudar os alunos a identificarem o que foi ou não aprendido e a compreenderem melhor e mais explicitamente os procedimentos

utilizados, começando, assim, a longa caminhada no desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Para mim, enquanto futura professora, esta forma de avaliação formativa teve um papel essencial, visto que me permitiu avaliar com função pedagógica/formativa o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem deste projeto de intervenção e perspetivar as minhas intervenções futuras, reais ou hipotéticas. De igual modo, através destes momentos de autoavaliação compreendi que este é um procedimento que favorece o desenvolvimento da autorregulação e, conseqüentemente, da autonomia dos alunos.

4.4. Divulgação dos projetos

Foram utilizados diferentes meios para a divulgação de ambos os projetos, o da leitura e o da escrita, nomeadamente, a construção de um panfleto, a construção de um PowerPoint e a apresentação à comunidade. Todo este processo de divulgação foi mais uma das dimensões do meu projeto em que um dos objetivos pedagógicos principais era o desenvolvimento de competências metacognitivas.

4.4.1. Construção de um panfleto

Considero que um dos aspetos mais marcantes e significativos para os alunos foi a ligação que estabelecemos com a turma do 2.º ano de Rabo de Peixe, nos Açores. As crianças ficaram bastante entusiasmadas desde o início com essa possibilidade e as atividades dos nossos dois projetos foram sendo realizadas sempre com o objetivo de dar a conhecer as tradições de Vila Verde a este público concreto, tornando-se este um elemento bastante motivador para os alunos.

Para isso, no dia 31 de janeiro de 2012, construímos um panfleto para enviarmos à turma de Rabo de Peixe. Assim, no panfleto estava presente uma breve apresentação da nossa turma e os textos que tínhamos lido e escrito nos respetivos projetos (anexo 7), sendo que esta estrutura foi negociada num diálogo entre toda a turma. Na aula em que os alunos construíram o panfleto, a Ângela Magalhães e eu dividimos a turma em pequenos grupos e cada um deles tinha uma tarefa distinta. Um grupo ficou responsável por construir um texto de apresentação da turma e copiá-lo para o computador; dois grupos copiaram para o computador os textos lidos no projeto da leitura, "O artesanato" e a receita das rabanadas (figura 32); e os restantes dois grupos transcreveram para o computador os textos que construíram no projeto da escrita, um sobre os lenços dos namorados e o outro sobre as receitas tradicionais de Vila Verde.



Figura 32 – Alunos a copiarem um texto para o computador

Importa referir que os alunos de Rabo de Peixe responderam ao desafio, enviando algumas fotografias suas e dos trabalhos que estavam a realizar na sala. Considero esta interação bastante positiva, pois é uma forma de os alunos darem sentido real a todo o trabalho que desenvolveram e às aprendizagens que construíram. De igual modo, permite ficar a conhecer uma realidade distinta da deles, alargando, assim, os seus conhecimentos.

4.4.2. Construção de um PowerPoint

Para além da divulgação dos projetos à turma de Rabo de Peixe, os alunos também apresentaram ambos os projetos às restantes turmas da escola e aos pais. Para realizar estas apresentações dos projetos à comunidade educativa, a Ângela Magalhães e eu construímos o esqueleto de um PowerPoint. No dia 1 de fevereiro de 2012, a partir deste esqueleto, os alunos foram identificando o que tinham aprendido e como tinham aprendido relativamente à leitura e à escrita, com a nossa orientação.

De seguida, apresento um excerto do diálogo que decorreu durante a construção do PowerPoint, neste caso específico, no momento em que as crianças mencionaram o que tinham feito para aprenderem a ler melhor.

Prof: "Ora digam-me lá, que atividades é que nós fizemos para aprendermos a ler melhor?"

A5: "Lemos a receita das rabanadas."

Prof: "Exatamente! Esse foi o segundo texto que lemos. Lembram-se do que fizemos antes disso?"

A15: "Era o texto que tinha a imagem do oleiro."

A2: "Sobre o artesanato."

Prof: "Muito bem! Para aprendermos a ler melhor, lemos o texto do artesanato e a receita das rabanadas. E o que é que nós aprendemos?"

(sil)

Prof: "O que é que nós aprendemos sobre a leitura? O que temos de fazer quando lemos um texto?"

A10: "Antes de ler o texto temos de observar o título e a imagem."

Prof: "Muito bem A10! Aprendemos mais alguma coisa?"

A7: "E temos de ver quais são os nossos conhecimentos sobre o assunto do texto."

A9: "E quando lemos o texto devemos sublinhar as informações novas."

Prof: "Exatamente! Aprendemos muitas coisas."

A13: "E falta mais uma coisinha, também temos de compreender todas as palavras do texto, mesmo as pequenas."

Através deste diálogo, é visível que os alunos conseguiram identificar e sistematizar as aprendizagens que tinham construído sobre os processos de leitura, desenvolvendo, assim, competências metacognitivas.

Apresento, na figura 33, dois diapositivos que fizeram parte do PowerPoint final, em que são identificadas algumas aprendizagens sobre a leitura. No anexo 8 apresento o PowerPoint na íntegra.



Figura 33 – Exemplo de dois diapositivos do PowerPoint final

Durante a construção do PowerPoint observei que os alunos conseguiram identificar todos os momentos deste processo de construção de aprendizagens sobre a leitura de textos não literários.

4.4.3. Apresentação à comunidade

No dia 1 de fevereiro de 2012 realizámos a apresentação às turmas da escola e, no dia 7 de fevereiro, aos pais. Estas apresentações tiveram, a meu ver, duas grandes mais-valias. Por um lado, através da apresentação às restantes turmas da escola (figura 34) estabelecemos o contacto e a ligação com a comunidade educativa, dando a conhecer o trabalho que tínhamos realizado na sala. Para além disto, creio que foi fundamental que os alunos tivessem tido a

oportunidade, desde cedo, de se exporem aos outros para mostrarem os seus trabalhos, pois esta é uma dimensão da competência comunicativa que terão de mobilizar no seu futuro escolar e social.



Figura 34 – Apresentação do projeto às turmas da escola

A apresentação aos encarregados de educação (figura 35) foi fundamental para desenvolver os princípios de abertura, de socialização e de responsabilização dos pais. Considero que este envolvimento, participação e colaboração dos pais no ambiente educativo é uma componente importante e necessária para o sucesso escolar das crianças. Isto porque os pais envolvidos na educação dos seus filhos desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola.



Figura 35 – Apresentação do projeto aos pais

Em suma, quer a construção do panfleto e do PowerPoint, quer as apresentações realizadas às turmas da escola e aos pais foram momentos que deram significado ao processo educativo e às aprendizagens construídas no âmbito dos dois projetos de intervenção, em específico, no meu caso, do da leitura. Foram momentos que evidenciaram os conhecimentos que as crianças construíram neste percurso, visto que foram elas próprias a explicar, aos outros alunos, aos professores e aos pais, o desenvolvimento do projeto, as suas aprendizagens progressivamente explicitadas nos cartazes dos dois projetos e o porquê de termos enviado o panfleto para a turma de Rabo de Peixe. Através destas explicações dos alunos sobre as suas aprendizagens e do modo como as construíram, proporcionámos oportunidades para os alunos desenvolverem a capacidade de comunicarem aos outros as suas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolverem a competência de aprender a aprender (Alonso, Roldão & Vieira, 2006). Para além disto, fomos ao encontro do que é mencionado no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), visto que proporcionámos aos alunos possibilidades para divulgarem as suas produções e aprendizagens, valorizando, assim, os seus trabalhos.

4.5. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre os processos de leitura

Tal como previsto, na fase final deste projeto de intervenção os alunos foram confrontados com três questões do questionário utilizado na primeira atividade de recolha de dados e respetivas respostas, que abaixo apresento. A escolha destas três perguntas deve-se ao facto de estarem relacionadas com os processos que acabaram por ser explicitamente ensinados durante as aulas, nomeadamente, os macroprocessos, os processos integrativos e os processos elaborativos. Para cada uma das três questões selecionei uma resposta escrita e a transcrição de uma explicação oral dada pelos alunos na situação de avaliação inicial. Esta aula, realizada no dia 3 de fevereiro de 2012, tinha como objetivo principal conduzir as crianças a mobilizar os conhecimentos sobre a leitura adquiridos ao longo do projeto e, conseqüentemente, desenvolver os processos metacognitivos. Assim, a finalidade era a de, uma vez mais, levar os alunos a refletirem e a tomarem consciência sobre os conhecimentos que tinham construído relacionados com as estratégias que podem utilizar para lerem e compreenderem melhor.

No momento de planificação desta tarefa foram várias as dúvidas que me surgiram relativamente à melhor forma de a desenvolver. Não sabia qual seria o caminho mais favorável a seguir e estava bastante confusa, tal como se pode ver na reflexão que registei no meu diário reflexivo:

Nesta fase final do projeto sinto-me bastante cansada. Não sei muito bem por onde me virar... qual será a melhor forma de planejar a atividade de avaliação final? A minha ideia era fazer algo dentro do mesmo género da primeira aula, mas depois de refletir sobre isto com a professora titular da turma percebi que não faz sentido, qualquer coisa não bate certo... não está a fazer click! Como posso ajudar os alunos a aplicarem os conhecimentos que construíram? Será que consigo criar momentos em que todos possam participar ativamente neste tipo de trabalho tão novo para eles? Será que não estou a exigir demasiado?

(reflexão do dia 27/01/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Após refletir bastante, com a minha colega de estágio, com a minha supervisora e com a professora titular da turma, percebi que colocar os alunos, individualmente, a corrigir as suas respostas seria uma atividade demasiado exigente. Assim, considerei que o contexto em grande grupo poderia ser pedagogicamente mais adequado, ou seja, mais “protetor” para os alunos, tendo em conta que a minha ideia era a de realizar mais uma atividade completamente diferente daquilo a que estavam habituados. Isto porque a experiência do projeto já me tinha demonstrado a importância de grande “proteção” nos momentos novos. Como tal, decidi criar uma situação pedagógica em que pudesse ajudar os alunos a construírem, consolidarem e aplicarem os seus conhecimentos. Decidi colocar os alunos perante a tarefa de terem de se pronunciar sobre a correção das respostas e da adequação das explicações dadas a algumas perguntas da ficha de trabalho inicial. Planifiquei, pois, um exercício de heteroavaliação suportado por um diálogo em grande grupo, sendo o meu objetivo o de orientar os alunos nesta atividade de aplicação das aprendizagens realizadas ao longo do projeto. Apesar destas certezas estava um pouco ansiosa e receosa relativamente a esta aula, como é visível na reflexão que realizei no meu diário reflexivo:

Sinto-me um pouco nervosa para a aula de amanhã...tenho receio de não ser capaz de orientar da melhor forma o diálogo em grande grupo. Sei que tenho um papel fulcral, pois é necessário ter bastante claro quem foram os alunos que, na primeira aula, responderam corretamente às questões e os que não o conseguiram fazer. Tenho consciência de que isto tem de estar bastante claro na minha cabeça, pois só assim conseguirei imprimir dinamismo à aula e proporcionar oportunidades para todos os alunos participarem, de forma a aprenderem uns com os outros.

(reflexão do dia 02/02/2012, retirada do meu diário reflexivo)

Com o desenrolar da aula o meu receio inicial foi desaparecendo e fui ficando cada vez mais segura e certa que tinha tomado uma boa decisão na planificação desta aula.

Depois de explicitar que o projeto que estávamos a desenvolver sobre a leitura estava na fase final, comecei a aula por lembrar o trabalho realizado na primeira aula desta experiência:

Prof: "Vocês lembram-se o que fizemos na primeira aula relacionada com a leitura?"

A15: "Lemos um texto."

Prof: "E esse texto falava sobre o quê?"

A15: "Era sobre o artesanato"

A2: "Não foi não! Primeiro foi sobre o inverno e respondemos às perguntas e as professoras gravaram as nossas respostas."

Prof: "Exatamente! Nós corrigimos essas perguntas?"

Als: "Não."

Prof: "Lembram-se o que eu disse naquele dia? Como é que íamos corrigir aquela ficha de trabalho?"

A10: "Era só no final de tudo. Agora...depois de aprendermos a ler melhor."

Este diálogo demonstra que, nesse momento, os alunos estavam conscientes de todo o processo que tinham vivenciado, sabendo exatamente o que tinham andado a aprender e para quê.

Após a releitura do texto "O inverno", distribuí uma folha a cada criança com uma das questões do questionário inicial, a resposta e a transcrição da explicação oral dada por um aluno não identificado. Estes dados também foram apresentados em PowerPoint para facilitar o desenrolar da aula e o diálogo em grande grupo. Inicialmente, sugeri aos alunos que, a pares, discutissem sobre a resposta e a explicação que tinha sido dada por um menino antes de iniciarmos o projeto. Estes tinham de avaliar a resposta e pronunciar-se sobre a explicação, mencionando o que o aluno em causa responderia naquele momento, depois de todas as aprendizagens que tinham construído. Após esta reflexão a pares, as crianças partilharam e discutiram as conclusões a que tinham chegado. Este momento foi conduzido por mim com o objetivo de proporcionar a todos a oportunidade de se pronunciar. A figura 36 diz respeito à ficha de trabalho, construída por mim, e que serviu de base para a discussão em pares e, posteriormente, em grande grupo.

Vamos pensar...

Numa das perguntas da ficha de leitura que fizemos sobre o texto "O inverno" um dos meninos respondeu da seguinte forma.

Das ideias seguintes, identifica as que estão presentes no texto.

- Período do ano em que decorre o inverno
- Comportamento dos animais nesta época
- Roupas que usamos nesta estação do ano
- Desportos que se praticam na neve e no gelo
- Festas que acontecem nesta época
- Estado do tempo no inverno
- Cores da natureza nesta época
- Alimentação que fazemos nesta estação do ano

Lê a seguinte conversa entre o menino e a professora depois de ele responder à pergunta.

Professora: Porque é que seleccionaste estas informações?

Aluno: Porque tem no texto.

Professora: E onde é que fala nestas informações?

Aluno: O comportamento dos animais é aqui nestas linhas. Eles vão para lugares mais quentes e outros ficam no frio. Depois os desportos é aqui no último parágrafo.

Professora: No texto não fala em mais nada? Por exemplo, no estado do tempo?

Aluno: Isso é se está bom, se está sol, se está frio.

Professora: E no texto fala-nos sobre isso?

Aluno: Não!

Concordas com a explicação que este menino deu à professora?

Sim Não

Achas que agora este menino responderia da mesma forma? Discute com o teu colega e pensa porquê.

Figura 36 – Ficha de trabalho

Após a análise das fichas de trabalho, concluí que todos os alunos avaliaram negativamente a resposta e a explicação que este menino tinha inicialmente dado à professora. A discussão em grande grupo também me forneceu dados que demonstram esta situação.

Prof: "Digam lá o que vocês acham. Concordam com esta explicação do menino?"

Al: "Não."

Prof: "Não? Então porquê?"

A13: "Porque o menino não foi ao texto outra vez."

A10: "Ele devia ter lido outra vez para ver se falava no estado do tempo."

(...)

Prof: "E se fosse agora? Acham que o menino ia dar a mesma resposta?"

A2: "Eu acho que não."

Prof: "Porquê que achas que não?"

A2: "Porque nós agora aprendemos que não podemos ler o texto só uma vez."

A10: "Temos de reler o texto. Tem ali." (Aponta para o cartaz das aprendizagens.)

A9: "E até podemos sublinhar as informações importantes. Também aprendemos."

Prof: "Muito bem! Temos de reler e podemos sublinhar as informações importantes. Mas porquê que é importante fazermos isso?"

A16: "Porque se lermos só uma vez depois não nos lembramos bem de tudo."

A10: "Porque assim compreendemos melhor."

Prof: "Exatamente! Se relermos o texto e sublinharmos as ideias importantes compreendemos melhor aquilo que o texto nos está a dizer."

Seguidamente, repeti o mesmo procedimento com outra resposta e explicação oral. Na figura 37 encontra-se a ficha de trabalho realizada por um dos alunos.

Vamos pensar...

Numa das perguntas da ficha de leitura que fizemos sobre o texto "O inverno" dois meninos responderam da seguinte forma.

O que significa "hibernar"?

Resposta a: Hibernar é a época de inverno.

Resposta b: "Hibernar" quer dizer dormir.

Lê a seguinte conversa entre os meninos e a professora depois de eles responderem à pergunta.

Resposta a

Professora: Como é que descobriste o significado desta palavra?

Aluno: Porque eu já sabia...

Professora: Ah! E o texto diz alguma coisa sobre o que é hibernar?

Aluno: Eu procurei mas não vi nada!

Resposta b

Professora: Como é que descobriste o significado desta palavra?

Aluno: Porque eu quando estou no computador às vezes ponho hibernar e ele desliga-se.

Professora: Humm...

Aluno: E por isso significa que os animais dormem no inverno.

Professora: Ah! Muito bem! E no texto fala sobre isso?

Aluno: Eu não fui ao texto porque eu já sabia.

Concordas com a explicação que estes meninos deram à professora?

Sim Não

Achas que agora estes meninos responderiam da mesma forma? Discute com o teu colega e pensa porquê.

Figura 37 – Ficha de trabalho

Através da análise das fichas de trabalho concluí que, mais uma vez, todos os alunos manifestaram o seu desacordo com a explicação que este menino tinha dado à professora. A discussão em grande grupo forneceu dados que estão em consonância com as fichas de trabalho:

Prof: "Digam-me lá o que conversaram agora com o par. Concordam com a explicação deste menino?"

Als: "Não."

Prof: "Não? Porquê que não concordas, A11?"

A11: "Não, porque o menino diz que não foi procurar ao texto."

Prof: "E se fosse agora achas que ele ia responder da mesma forma?"

A11: "Ele agora ia ao texto para dizer direito."

Prof: "E vocês o que acham? O menino ia ler da mesma maneira?"

A13: "Não, porque nós aprendemos a ler melhor o texto."

A8: "Nós aprendemos que temos de reler o texto."

A10: "O menino na segunda resposta não foi ao texto porque diz que já sabia. Só que agora ele já aprendeu que mesmo que saiba muitas coisas temos que ir sempre ler ao texto também."

Prof: "Muito bem! Nós podemos ter já conhecimentos sobre o assunto do texto, mas temos que ir sempre reler as informações para respondermos às questões."

A10: "E para compreendermos melhor."

Prof: "Exatamente! Mas olhem uma coisa...o primeiro menino diz que foi ao texto e não encontrou. O que achas que aconteceu A1?"

A1: (sil)

A13: "Eu sei!"

Prof: "Sabes A13? Tenta ajudar o A1, então."

A13: "O menino não percebeu "ou seja"."

Prof: "Humm...e o que é que essas palavras estão ali a fazer no texto?"

A10: " "Ou seja" está a ligar as ideias."

A9: " "Ou seja" está a explicar o que é hibernar."

Prof: "Pois é! Se calhar o menino não percebeu aquelas palavras que explicam o que é hibernar. Isto tem alguma coisa a ver com as coisas que aprendemos aqui nas aulas sobre a leitura?"

A15: "Sim! Temos de compreender todas as palavras."

A8: "Nós escrevemos...está ali!" (Aponta para o cartaz das aprendizagens.)

Após este momento, repeti o mesmo procedimento, mas com uma pergunta e explicação oral diferente. Na figura 38 está apresentada a ficha de trabalho, construída por mim, e que ajudou os alunos nesta tarefa.

Vamos pensar...

Numa das perguntas da ficha de leitura que fizemos sobre o texto "O inverno" um dos meninos respondeu da seguinte forma.

Identifica os animais que, de acordo com o texto, descansam durante todo o inverno.

Resposta: Quem descansa mais tempo é as rãs e os sapos.

Lê a seguinte conversa entre o menino e a professora depois de ele responder à pergunta.

Professora: Onde descobriste esta informação?

Aluno: Na linha 8... "As rãs e os sapos enterram-se por baixo da lama."

Professora: Foi através desta frase que descobriste?

Aluno: Sim. Eles enterram-se na lama para descansar.

Professora: E isso diz no texto? Que as rãs e os sapos descansam?

Aluno: Não. Mas eu sei.

Concordas com a explicação que este menino deu à professora?

Sim Não

Achas que agora este menino responderia da mesma forma? Discute com o teu colega e pensa porquê.

Figura 38 – Ficha de trabalho

Através da análise das fichas de trabalho concluí que, tal como nos momentos anteriores, todos os alunos não concordaram com a explicação que este menino tinha dado à professora. Estes dados vão ao encontro das informações que recolhi ao longo do diálogo em grande grupo:

- Prof: "Então concordam com a resposta deste menino?"
 A1: "Não!"
 A2: "Ele respondeu bem porque são as rãs e os sapos."
 A6: "Oh, mas não explicou."
 Prof: "Não explicou A6? Como assim?"
 A6: "Porque ele diz que é aquela frase e não."
 Prof: "Humm... não é aquela frase?"
 A8: "Porque é "estes animais"."
 Prof: "Não estou a perceber... "estes animais" é o quê?"
 (sil)
 Prof: "Quem ajuda o A8?"
 A10: "Estes animais é que é para "as rãs e os sapos", não é o que o menino disse."
 Prof: "Ah! O que é que o menino devia ter dito?"
 A10: "O menino devia ter lido e depois dizer *estes animais descansam durante todo o inverno.*"
 Prof: "O que vocês estão a dizer está muito bem! Apesar de o menino ter ido ao texto ele não justificou bem. Será que agora o menino ia responder da mesma forma?"
 A12 : "Não."
 Prof: "Porquê que achas que não?"
 A12: (sil)
 Prof: "A3, tenta ajudar o A12. Achas que o menino ia responder da mesma forma agora?"
 A3: "Não."
 Prof: "Porquê que achas que não?"
 A3: (sil)
 A7: " Posso dizer professora?"
 Prof: "Sim A7!"
 A7: "Eu acho que não."
 Prof: "Porquê?"
 A7: "Porque agora aprendemos que temos de compreender todas as palavras do texto."
 Prof: "E que palavra tínhamos de compreender aqui?"
 A7: "Estes."
 A10: "Porque está a substituir as rãs e os sapos para não estarmos sempre a repetir o mesmo."

Ao longo desta aula, os alunos conseguiram relacionar as aprendizagens presentes no cartaz exposto na sala com as questões com que foram sendo confrontados. Foram vários os momentos em que os alunos referiram as estratégias que tinham aprendido para compreenderem melhor os textos não literários. Os argumentos dos alunos demonstraram evolução relativamente à situação de avaliação inicial, em diferentes pontos:

- Reconheceram a importância de reler o texto e de identificar as ideias principais do mesmo;
- Identificaram a necessidade de compreenderem as anáforas e os conectores explícitos;
- Reconheceram a importância de possuírem conhecimentos prévios sobre a temática que vão ler.

Assim, concluí que a maioria dos alunos construiu conhecimentos conscientes sobre os processos de leitura e que os mobilizou para a resolução das tarefas propostas. Contudo, estou consciente de que quatro alunos da turma necessitavam de mais tempo, talvez de mais um ciclo de investigação-ação, para conseguirem desenvolver e consolidar os seus conhecimentos sobre as estratégias que foram ensinadas explicitamente nas aulas deste projeto de intervenção. Considero importante referir que, apesar dos dados demonstrarem que as crianças construíram conhecimentos, isso não significa que os alunos tenham aprendido *tudo* sobre esses e outros processos de leitura. Pelo contrário, este projeto de intervenção foi apenas o ponto inicial para os alunos desenvolverem conhecimentos acerca dos processos de leitura e competências metacognitivas.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo expõe uma discussão geral do trabalho que foi apresentado nos capítulos anteriores à luz dos objetivos pedagógicos e das finalidades investigativas do projeto realizado.

Este foi um projeto desenhado à luz da metodologia de investigação-ação. Na fase inicial, detetei que os alunos possuíam capacidades incipientes ao nível da compreensão de textos, com especial incidência na compreensão de textos não literários. De seguida, realizei algumas leituras para ficar mais esclarecida sobre esta temática e, com base nessa sustentação, planeei a intervenção pedagógica. A ação foi a fase seguinte deste processo, na qual desenvolvi várias tarefas que tinham como objetivo que os alunos desenvolvessem competências para compreenderem melhor os textos não literários e aprenderem sobre esse processo, desenvolvendo, assim, competências metacognitivas. Por último, realizei a avaliação através da análise e da interpretação dos dados resultantes da intervenção. Todo este projeto foi acompanhado de uma reflexão constante acerca do mesmo, sendo que este relatório culmina o processo reflexivo.

Ao longo da realização deste projeto foram várias as aprendizagens que os alunos e eu construímos sobre as quais gostaria de me debruçar nesta parte do trabalho.

A análise dos dados evidenciou que as crianças construíram conhecimentos relacionados com a leitura de textos não literários e desenvolveram competências metacognitivas. Tornou-se evidente que, desde o início do trabalho, houve uma evolução que se evidencia nos processos aplicados no ato de leitura, nas respostas das crianças e, particularmente, nos seus discursos avaliativos finais. Nos momentos de construção do PowerPoint também me foi possível observar que as crianças conseguiram identificar e sistematizar as aprendizagens sobre os processos de leitura e identificar o processo de construção dessas aprendizagens. Considero que este processo em que os alunos aprenderam sobre os processos de leitura de textos não literários foi bastante importante, pois ajudou-os a compreenderem melhor esses textos, a regular a sua atividade de leitura e o seu próprio processo de aprendizagem. Paulatinamente, foram mobilizando e manifestando a competência metacognitiva e a competência de aprender a aprender.

De um modo geral, concluo que os princípios pedagógicos que fizeram parte deste projeto, nomeadamente, a prática situada, o ensino explícito e a prática transformada, são importantíssimos para o desenvolvimento de competências de leitura e, também, são relevantes

para as aprendizagens nas restantes áreas curriculares. Isto porque possibilita aos alunos serem sujeitos ativos e conscientes relativamente ao que estão a aprender e aos processos de construção dessas aprendizagens, ou seja, aos seus processos cognitivos e metacognitivos.

Importa ainda referir que todo este processo foi desenvolvido tendo por base a aprendizagem colaborativa, que possibilitou aos alunos partilharem ideias, opiniões e resolverem problemas que foram surgindo durante as atividades. Assim, todos os momentos deste projeto ilustram a ideia de Vygotsky (1981) de que a aprendizagem é social, que os alunos aprendem quando interagem com outros sujeitos, por exemplo, professores ou colegas de turma.

Esta experiência de investigação-ação foi essencial para a construção da minha profissionalidade docente e permitiu-me desenvolver competências curriculares, pedagógico-didáticas, investigativas e reflexivas. As diversas situações que experienciei neste projeto, a minha interação com os alunos, as sessões de supervisão e todo o processo reflexivo, foram momentos que me permitiram alargar o meu leque de conhecimentos. De igual modo, tive oportunidade de consolidar algumas aprendizagens, isto é, tive a possibilidade de colocar em prática alguns conceitos teóricos que tinha aprendido na licenciatura, o que contribuiu para a construção da minha identidade como professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste projeto de investigação possuí um duplo papel, nomeadamente, o de professora e de investigadora. Assim, alarguei os meus conhecimentos nesta área, percebendo que, a par de uma professora que planeia situações pedagógicas que proporcionem aos alunos a construção de aprendizagens, também é fundamental que eu seja uma professora investigadora com o objetivo de investigar e refletir sobre essas situações pedagógicas para construir e melhorar a minha prática. Compreendi também que a metodologia de investigação-ação poderá ser um apoio fundamental na minha prática futura, visto que possibilita ao professor o levantar de dúvidas sobre o ambiente educativo que o rodeia, tendo sempre como finalidade o melhoramento do mesmo (Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Assim, no meu futuro profissional, pretendo planear práticas que me permitam mobilizar, aplicar e aperfeiçoar as competências investigativas que desenvolvi com este projeto.

Tal como menciona Canário (2000), é fundamental valorizar a prática, ou seja, “aprender a aprender com a experiência” (p. 18). É-me agora possível atribuir um significado mais profundo a esta afirmação, pois constatei que é, de facto, possível e necessário aprender com a experiência docente; tenho de continuar neste caminho, isto é, aprender a aprender a ser

professora e, enquanto futura profissional, tenho de ser reflexiva e investigadora no contexto da minha prática educativa.

No entanto, uma das aprendizagens que construí ao longo deste percurso foi a de que a valorização da experiência não implica descurar a componente teórica. A meu ver, teoria e prática são dois conceitos que têm de andar sempre lado a lado no meu futuro profissional. Isto porque verifiquei como é essencial possuir conhecimentos teóricos que sustentem a prática pedagógica. Apesar disso, também me consciencializei dos limites do que aprendi na minha formação inicial. Efetivamente, constatei que o processo de encontrar soluções e de dar respostas específicas para cada contexto, consoante as suas características implica muito mais saber que aquele que construí na licenciatura. Portanto, é essencial que no futuro seja uma profissional capaz de adaptar a teoria ao contexto, expandindo, procurando saber mais.

Com o passar do tempo, fui-me sentindo cada vez mais professora, mais segura, mais capaz de ser um bom andaime para os alunos. Ao longo deste percurso compreendi melhor que tenho de ter sempre em mente que o mais importante é pensar sempre em momentos que proporcionem o maior número possível de aprendizagens para o aluno, possibilitando-lhe “avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído” (Weisz, 2002, p. 65). A segurança, o entusiasmo, a vontade de fazer mais e cada vez melhor, os receios e os medos foram uma constante ao longo deste projeto. Assim, a meu ver, todas as dores de crescimento que senti e todos os obstáculos que tive de ultrapassar ajudaram-me neste sentido, pois fizeram-me refletir e construir a minha prática, sentindo-me cada vez mais motivada. Neste momento posso afirmar que o meu papel, enquanto professora, é o desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, de forma a responder às características e exigências dos alunos que irei encontrar no futuro. Tenho consciência que possuo um papel fulcral na construção de aprendizagens das crianças, devendo proporcionar-lhes aprendizagens significativas tendo em vista o seu desenvolvimento integral como pessoas e cidadãos.

Esta experiência também me fez crescer a nível pessoal. “La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa” (Latorre, 2003, p.41). Assim, considero importante salientar a colaboração que existiu no desenrolar deste projeto, visto que durante todo o percurso foram vários os momentos de diálogo e partilha com a minha colega de estágio, com a professora titular de turma e com a minha supervisora, desenvolvendo, assim, competências de relacionamentos com outros. Tendo em conta os conhecimentos que fui adquirindo durante a minha formação académica, considero

que o trabalho em equipa entre os adultos é essencial para construir um enquadramento benéfico para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante. No final das atividades, a Ângela Magalhães e eu comentávamos sempre aquilo que observámos e as conclusões que tirávamos, sendo, desta forma, uma espécie de “amigas críticas” uma da outra. Penso que estes momentos de diálogo foram fundamentais para ambas, pois foram momentos de partilha de ideias, de opiniões e de análise dos dados recolhidos que possibilitaram o desenvolvimento de aprendizagens e, conseqüentemente, o desenho de toda a intervenção e a construção de uma prática cada vez mais adequada e eficaz. Assim, considero que o trabalho de equipa é essencial, pois possibilita construir um serviço educativo consistente, no qual os objetivos e as estratégias para os alcançar são planeados em conjunto. Constatei também que o trabalho em equipa, para além de ser uma forma de formação pessoal e profissional é, também, um meio com resultados bastante positivos na e para a educação dos alunos.

Em suma, ao longo deste projeto, adquiri várias aprendizagens relacionadas com a competência de aprender a aprender e de práticas pedagógicas situadas, explícitas e significativas para os alunos. De igual modo, fui desenvolvendo a capacidade de observar e refletir sobre todo o processo pedagógico, tornando-me uma profissional de educação cada vez mais responsável e segura, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidades para construírem os seus conhecimentos.

Por último, gostaria de destacar a importância da realização deste projeto na minha formação profissional, tendo em conta a PES desenvolvida, anteriormente, na educação pré-escolar. Durante o estágio que realizei nesse contexto, desenvolvi várias atividades de animação de leitura, nas quais proporcionei às crianças oportunidades para, através da minha mediação, se iniciarem na capacidade de compreender textos e de pensar sobre a compreensão dos textos que iam sendo lidos. Agora, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordei, novamente, a compreensão de textos, mas no sentido de proporcionar experiências em que as crianças aprendessem estratégias para compreenderem autonomamente. Desta forma, penso que esta intervenção pedagógica foi um processo de aprendizagem para mim enquanto futura profissional na medida em que me permitiu uma compreensão profunda do meu papel na promoção integrada da competência específica da leitura, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo.

Tal como já mencionei, este projeto foi muito importante para os alunos, pois possibilitou-lhes construírem conhecimentos sobre os processos de leitura e desenvolverem

competências metacognitivas. No entanto, limitações temporais, sobretudo constituídas pelo período bastante reduzido de implementação do projeto, não me permitiram realizar um novo ciclo de investigação-ação. Como é sabido, num projeto baseado na metodologia de investigação-ação é essencial planear vários ciclos. Assim, considero que numa intervenção futura seria fundamental desenhar mais ciclos de observação, de implementação de novas estratégias e de reflexão, adequando sempre a intervenção aos dados recolhidos nos diferentes momentos: isso teria sido importante para as crianças e para mim. Tendo em conta esta limitação, estou consciente que todo este processo pedagógico desenvolvido foi apenas uma iniciação aos processos de leitura e à competência metacognitiva. Penso que seria necessário e imprescindível dar continuidade a este trabalho, para que as crianças aplicassem os processos de leitura de uma forma cada vez mais autónoma. Mesmo assim, acredito que o caminho está iniciado e aberto para o desenvolvimento das competências referidas anteriormente e, conseqüentemente, da capacidade de aprender a aprender. Assim, se tivesse oportunidade planearia novas situações pedagógicas que permitissem aos alunos aplicarem as aprendizagens construídas com este ciclo de investigação-ação dando, deste modo, continuidade ao desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Tenho consciência que esta competência é transferível para as outras áreas curriculares. Como tal, numa intervenção futura, caso fosse possível, planearia intervenções com o objetivo de desenvolver o currículo, possibilitando aos alunos a construção contínua da competência de aprender a aprender, transversal a todas as áreas. Apenas deste modo, conseguirei desenvolver práticas em que seja valorizado o processo de aprendizagem, no qual o aluno desenvolva capacidades “para organizar e regular a sua própria aprendizagem; para regular eficazmente o seu tempo; para resolver problemas; para adquirir, processar, avaliar e assimilar novo conhecimento; e para aplicar novo conhecimento e skills numa diversidade de contextos” (Comissão Europeia, 2004, citado por Alonso, Roldão & Vieira, 2006, p.2).

Considero importante referir que todos os dados e as conclusões apresentadas neste relatório são válidas para o contexto em questão. Mesmo assim, concordo com Latorre (2003) e Máximo-Esteves (2008), na medida em que penso que a partilha deste projeto com os profissionais de educação poderá ser bastante favorável para a aquisição e melhoramento dos seus conhecimentos sobre a aprendizagem da compreensão de textos não literários no 1.º Ciclo. É claro que o trabalho desenvolvido não pode ser considerado “uma receita” para os

profissionais, mas, e essa é a minha esperança, pode servir de base para a construção de uma prática adequada a cada contexto educativo.

De um modo geral, faço um balanço bastante positivo de todo este processo, pois apesar de ter cometido algumas falhas, considero que estas me ajudaram a refletir e a progredir, dando-me uma formação inicial que me será bastante útil no meu futuro como profissional da educação. A meu ver, este processo foi, acima de tudo, um processo de construção de muitas aprendizagens e de descobertas. Sinceramente, espero que as dúvidas e as incertezas relativamente à minha prática persistam ao longo de toda a minha vida, pois, sob o meu ponto de vista, será sinal de que a preocupação de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade estará sempre presente. Sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer, muitos obstáculos para ultrapassar e muitas aprendizagens para construir. Assim, será fundamental que ao longo de toda a minha prática profissional possua uma constante preocupação de investir na formação contínua para evoluir como profissional informada e reflexiva. Todos os momentos deste projeto foram bastante intensos, a vários níveis, fazendo-me crescer como pessoa e como futura profissional. Todo este percurso me forneceu bases sólidas para a construção da minha profissionalidade, que me possibilitarão com empenho, dedicação, responsabilidade e disponibilidade ir cada vez mais longe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Roldão, M. & Vieira, F. (2006). *Construir a competência de aprender a aprender: Percurso de um projecto*. Braga: Universidade do Minho.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Canário, R. (2000). *A prática profissional na formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, n.º2, pp. 355-379.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 65-74). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Fosnot, C. T. (Org) (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Canada: Presses de L'Université du Québec.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Pausas, A. D. U. (Coord) (2006). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. (vol.1). Barcelona: Editorial Graó.

Pereira, I. S. P. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).

Pereira, I. S. P. (Coord) (2010). *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. (vol.1 e 2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Proença, M. J. R. N. (2003). *Gostas de ler? Gosto porque aprendemos. Programa de estratégias metacognitivas na leitura*. Braga: Universidade Católica Portuguesa (Dissertação de Mestrado).

Reis, C. (Coord), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. C., Costa, F., Luís, H., Alves, M., & Amido, G. (s/d). *Desenvolvendo a competência de aprender a aprender (CAA). Exemplos de uso de descritores de CAA em actividades curriculares*. Braga: Universidade do Minho.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sim-Sim, I. (Org) (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Spinillo, A. G. (2010). Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord). *Actas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. (pp. 42-57). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. In Bill Cope & Mary Kalantzis (eds). *Multiliteracies*. (pp. 19-37). London: Routledge.

Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: ME/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Weisz, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Define a reorganização curricular no Ensino Básico.

Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro.

Plano Anual de Atividades da Instituição.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO INICIAL

Ficha de trabalho

1. O que aprendeste com a leitura do texto “O inverno”?

2. Das ideias seguintes, identifica as que estão presentes no texto.

- Período do ano em que decorre o inverno
- Comportamento dos animais nesta época
- Roupas que usamos nesta estação do ano
- Desportos que se praticam na neve e no gelo
- Festas que acontecem nesta época
- Estado do tempo no inverno
- Cores da natureza nesta época
- Alimentação que fazemos nesta estação do ano

2.2. Copia e coloca as ideias que escolheste pela ordem em que aparecem no texto.

3. O que significa "hibernar"?

4. Por que razão alguns animais se deslocam para lugares mais quentes no inverno?

5. Segundo o texto, que animais não se incomodam com o frio?

- As rãs e os sapos
- Os alces
- Os pássaros

6. Identifica os animais que, de acordo com o texto, descansam durante todo o inverno

7. Na linha 8 e 9 diz-se: "Existem ainda alguns que hibernam (...)". A que se refere a palavra sublinhada? Assinala a palavra correta.

- Aos alces
- Aos cascos
- Aos animais

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ____

ANEXO 2 – TEXTO “O ARTESANATO”

O artesanato

1 O artesanato é um conjunto de trabalhos manuais. Os artesãos
2 constroem à mão diferentes peças, seguem técnicas ancestrais e recorrem à sua
3 criatividade e à sua imaginação.

4 Durante muito tempo, os objetos de artesanato foram utilizados para o
5 uso doméstico e profissional como, por exemplo, no vestuário e na agricultura.
6 Mas, com o passar do tempo e o desenvolvimento da tecnologia, o artesanato
7 tem vindo a desaparecer. No entanto, ainda há muitos artesãos em todo o
8 nosso país, o que é importante por causa da ligação ao passado, que assim se
9 mantém viva.

10 Assim, é ainda possível encontrar várias formas de artesanato e, como
11 tal, os artesãos constroem objetos diferentes e
12 utilizam materiais distintos. Na olaria, o oleiro
13 faz recipientes com argila, barro e água e
14 modela-os numa roda antes de os cozer num
15 forno. Na cestaria, utiliza-se o vime e o rotim
16 para construir cestos e cabazes. Na cerâmica, o
17 ceramista decora objetos em faiança e
18 porcelana, desenhando e pintando-os com
19 bonitas cores. Na tecelagem, o tecelão trabalha
20 em teares e fabrica, por exemplo, peças de
21 roupa e tapetes, utilizando fios entrelaçados.



22 No concelho de Vila Verde, o artesanato é muito rico e variado. Para
23 além de trabalhos de cerâmica, tecelagem, cestaria, bordados e olaria, há
24 também os famosos lenços dos namorados.

ANEXO 3 – EXCERTO DO TEXTO ORIGINAL E EXCERTO MODIFICADO (ANÁFORAS)

“Na olaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e água e modela-os numa roda antes de os cozer num forno. Na cestaria, utiliza-se o vime e o rotim para construir cestos e cabazes. Na cerâmica, o ceramista decora objetos em faiança e porcelana, desenhando e pintando-os com bonitas cores.”

“Na olaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e água e modela os recipientes com argila, barro e água numa roda antes de cozer os recipientes num forno. Na cestaria, utiliza-se o vime e o rotim para construir cestos e cabazes. Na cerâmica, o ceramista decora objetos em faiança e porcelana, desenhando e pintando os objetos em faiança e porcelana com bonitas cores.”

Lê os dois textos, descobre e sublinha as diferenças que encontrares entre eles.

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

ANEXO 4 - EXCERTO DO TEXTO ORIGINAL E EXCERTO MODIFICADO (CONECTORES)

“Durante muito tempo, os objetos de artesanato foram utilizados para o uso doméstico e profissional como, por exemplo, no vestuário e na agricultura. Mas, com o passar do tempo e o desenvolvimento da tecnologia, o artesanato tem vindo a desaparecer. No entanto, ainda há muitos artesãos em todo o nosso país, o que é importante por causa da ligação ao passado, que assim se mantém viva.”

“Durante muito tempo, os objetos de artesanato foram utilizados para o uso doméstico e profissional, no vestuário e na agricultura. Com o passar do tempo e o desenvolvimento da tecnologia, o artesanato tem vindo a desaparecer. Há muitos artesãos em todo o nosso país. É importante. A ligação ao passado assim mantém-se viva.”

Lê os dois textos, descobre e sublinha as diferenças que encontrares entre eles.

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ____

ANEXO 5 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRIMEIRA ATIVIDADE

O que achaste das atividades?

Porquê?

Consideras que aprendeste alguma coisa sobre a leitura de textos informativos?

Sim Não

Se sim, o que aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem às tuas aprendizagens.

Temos de observar o título e a imagem para sabermos o assunto do texto.

Antes de lermos um texto temos de saber quais são os nossos conhecimentos sobre o assunto do texto.

Temos de reler o texto para o compreendermos melhor.

Temos de sublinhar as ideias principais ou as informações novas do texto.

Aprendemos melhor quando percebemos como a informação se organiza no texto.

É muito importante compreendermos todas as palavras do texto.

Temos de conseguir descobrir 'coisas' que não estão escritas no texto, relacionando o que se diz no texto com o que sabemos.

Se sim, como aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem à forma como aprendeste.

- Em diálogo antes da leitura do texto.
- Quando fizemos a chuva de ideias.
- Quando estávamos a explorar partes do texto.
- Em diálogo sobre as informações do texto.
- Quando estávamos a organizar a informação por categorias.

Se consideras que não aprendeste nada, ajuda-nos a perceber porquê.

Nesta atividade, o que foi mais fácil e mais difícil para ti? Porquê?



Nome: _____

Data: ___/___/___

ANEXO 6 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA SEGUNDA ATIVIDADE

O que achaste das atividades?



Porquê?

Das seguintes opções, seleciona aquilo que tu aprendeste a fazer melhor sobre a leitura nesta aula.

- Temos de observar o título e a imagem para sabermos o assunto do texto.
- Antes de lermos um texto temos de saber quais são os nossos conhecimentos sobre o assunto do texto.
- Temos de reler o texto para o compreendermos melhor.
- Temos de sublinhar as ideias principais ou as informações novas do texto.
- Aprendemos melhor quando percebemos como a informação se organiza no texto.
- É muito importante compreendermos todas as palavras do texto.
- Temos de conseguir descobrir 'coisas' que não estão escritas no texto, relacionando o que se diz no texto com o que sabemos.

Como aprendeste? Das seguintes opções, seleciona aquelas que correspondem à forma como aprendeste.

- Em diálogo antes da leitura da receita.
- Quando fizemos o registo daquilo que sabíamos antes de ler a receita.
- Quando observámos o título e a imagem da receita.
- Quando estávamos a explorar as partes da receita.
- Quando comparámos o que aprendemos com as nossas ideias iniciais.

Se consideras que não aprendeste a fazer nada melhor, ajuda-nos a perceber porquê.

Nesta atividade, o que foi mais fácil e mais difícil para ti? Porquê?



Nome: _____

Data: ___/___/___

ANEXO 7 - PANFLETO

Receitas tradicionais de Vila Verde

Neste texto vamos falar sobre as rabanadas, a aletria, os formigos e o arroz doce. Estas receitas são uma tradição da nossa localidade.

As rabanadas são fatias de pão passadas por leite e ovo e, seguidamente, fritas. Por cima das rabanadas passamos o açúcar e a canela.

A aletria é feita com água. Em seguida põe-se o açúcar, o mel e a casca de limão. No final de cozer polvilha-se com canela em pó.

Os formigos são feitos de pão de trigo.

Neles junta-se mel, açúcar e vinho do porto.

O arroz doce é feito com arroz e água temperada com sal. De seguida escorre-se o arroz e mergulha-se no leite a ferver. Depois de se retirar do lume, adiciona-se o açúcar. Por fim, deita-se o arroz em pratos e polvilha-se com canela em pó.

Estas receitas são feitas principalmente no Natal.



Rabanadas

Ingredientes

- 12 fatias de pão;
- 6 ovos inteiros;
- 1 litro de leite;
- Canela q.b.;
- Açúcar q.b.;
- 50 gramas de pinhões;
- 50 gramas de uvas passas.



Modo de preparação

Em primeiro lugar, corta o pão às fatias, de preferência com dois dias, porque ele assim é melhor de cortar. Passa as fatias de pão por leite e, de seguida, por ovo. Frita-as em óleo bem quente. À parte, mistura açúcar e canela. No final de fritar passa as rabanadas por este preparado. Por último, se quiseres, espalha os pinhões e as uvas, por cima das rabanadas. Estas podem ser servidas quentes ou frias.

Tradições de Vila Verde





Olá meninos!

Somos os alunos do 2º ano da escola de Turiz em Vila Verde.

Na escola nós aprendemos a ler e a escrever textos. Neste panfleto vamos mostrar-vos os textos que nós lemos e escrevemos nas aulas. Estes falam sobre as tradições da nossa localidade. Nós gostávamos de saber quais são as vossas tradições. Partilhem connosco.

O artesanato

O artesanato é um conjunto de trabalhos manuais. Os artesãos constroem à mão diferentes peças, seguem técnicas ancestrais e recorrem à sua criatividade e à sua imaginação.

É possível encontrar várias formas de artesanato.

Por exemplo, na olaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e água e modela-os numa roda antes de os cozer num forno.

No concelho de Vila Verde, o artesanato é muito rico e variado. Para além de trabalhos de cerâmica, tecelagem, cestaria, bordados e olaria, há também os famosos lenços dos namorados.



Os lenços dos namorados

Os lenços dos namorados são bordados à mão em pano de linho ou de algodão. Nesses lenços é bordado um pequeno texto sobre o amor ou a amizade. Eles têm erros ortográficos mas não há problema porque já é uma tradição. Também têm desenhos de flores, ramos, corações, chaves...

Em Vila Verde os lenços dos namorados são uma tradição muito importante. As pessoas do

rancho da nossa localidade usam esses lenços no seu traje.



Os lenços dos namorados surgiram dos lenços das senhoras mais ricas. As mulheres do povo imitavam esses lenços para conquistar o seu namorado.

ANEXO 8 – POWERPOINT FINAL



LEITURA

O QUE FIZEMOS?

- Lemos o texto do artesanato;
- Lemos a receita das rabanadas.



O QUE APRENDEMOS?

- Antes de ler temos de saber quais são os nossos conhecimentos;
- Sublinhar as novas informações;
- Observar o título e a imagem;
- Compreender todas as palavras.



O QUE FIZEMOS?

- Escrevemos um texto sobre os lenços dos namorados;
- Escrevemos um texto sobre as tradições culinárias de Vila Verde.

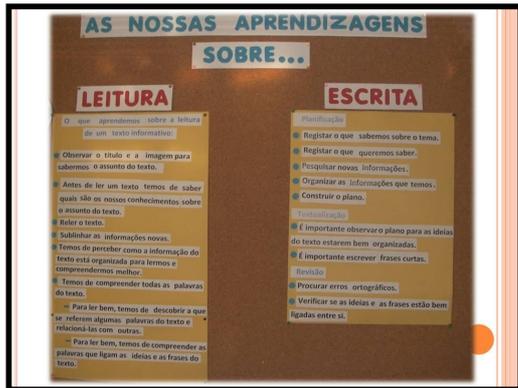


ESCRITA

O QUE APRENDEMOS?

- Planificação;
- Textualização;
- Revisão.





Receitas tradicionais de Vila Verde

Neste texto vamos falar sobre as rabanadas, a aletria, os formigos e o arroz doce. Estas receitas são uma tradição da nossa localidade.

As rabanadas são fatias de pão passadas por leite e ovo e, seguidamente, fritas. Por cima das rabanadas passamos o açúcar e a canela.

A aletria é feita com água. Em seguida põe-se o açúcar, o mel e a casca de limão.

No final de cozer pokilha-se com canela em pó.

Os formigos são feitos de pão de trigo.

Nestes junta-se mel, açúcar e vinho do porto.

O arroz doce é feito com arroz e água temperada com sal. De seguida escorre-se o arroz e mergulha-se no leite a ferver. Depois de se retirar do lume, adiciona-se o açúcar.

Por fim, deita-se o arroz em prato e polvilha-se com canela em pó.

Estas receitas são feitas principalmente no Natal.

Ingredientes

- 12 fatias de pão;
- 6 ovos inteiros;
- 1 litro de leite;
- Canela q.b.;
- Açúcar q.b.;
- 50 gramas de pinhões;
- 50 gramas de uvas passas.

Rabanadas

Modo de preparação

Em primeiro lugar, corta o pão às fatias, de preferência com dois dias, porque ele assim é melhor de cortar. Passa as fatias de pão por leite e, de seguida, por ovo. Frita-as em óleo bem quente. A parte, mistura açúcar e canela. No final de fritar passa as rabanadas por este preparado. Por último, se quiseres, espalha os pinhões e as uvas, por cima das rabanadas. Estas podem ser servidas quentes ou frias.

Tradições de Vila Verde

O artesanato

O artesanato é um conjunto de trabalhos manuais. Os artesãos criam em mão diferentes peças, seguem técnicas ancestrais e recorrem à sua criatividade e à sua imaginação.

É possível encontrar várias formas de artesanato. Por exemplo, na alaria, o oleiro faz recipientes com argila, barro e liga e modela-os numa roda antes de os cozer num forno.

No concheiro de Vila Verde, o artesanato é muito rico e variado. Para além de trabalhos de cerâmica, bordado, cestaria, bordados e olaria, há também os famosos lenços dos namorados.

Os lenços dos namorados

Os lenços dos namorados são bordados à mão em pano de linho ou de algodão. Nesses lenços é bordado um pequeno texto sobre o amor ou a amizade. Eles têm erros ortográficos mas não há problema porque já é uma tradição. Também têm desenhos de flores, ramos, corações, chaves...

Em Vila Verde os lenços dos namorados são uma tradição muito importante. As pessoas do rancho da nossa localidade usam esses lenços no seu traje.

Os lenços dos namorados surgiram dos lenços das senhoras mais ricas. As mulheres são gozo imitavam esses lenços, para conquistar o seu namorado.

Olá meninos!

Somos os alunos do 2º ano da escola de Turf em Vila Verde.

Na escola nós aprendemos a ler e a escrever textos. Neste panfleto vamos mostrar-vos os textos que nós lemos e escrevemos nas aulas. Estes falam sobre as tradições da nossa localidade. Nós gostamos de saber quais são as vossas tradições. Partilhem conosco.



- divertido;
- gostámos muito;
- foi bom aprender;
- gostámos de trabalhar em grupo;
- gostámos de trabalhar a pares;
- gostámos de trabalhar com as professoras;
- gostámos de trabalhar no computador;

- gostámos de aprender a ler e a escrever melhor;
- gostámos de enviar o email para Rabo de Peixe;
- gostámos de contar as tradições de Vila Verde aos meninos de Rabo de Peixe;
- gostámos de aprender as tradições de Vila Verde;
- gostámos de fazer os cartazes das nossas aprendizagens.

