

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

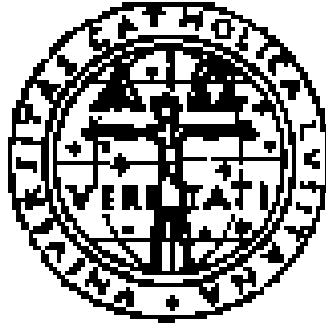
PERCURSO PROFISSIONAL NA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico-

Mariana Isabel Rodrigues Afonso da Cruz

Porto, outubro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PERCURSO PROFISSIONAL NA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico-

Mariana Isabel Rodrigues Afonso da Cruz

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Vânia Sousa Lima

Porto, outubro de 2012

ÍNDICE

SIGLAS.....	3
SUMÁRIO	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO	7
1. CONCEÇÃO DE ESCOLA E DO SER PROFESSOR	9
2. VIDA PROFISSIONAL.....	19
2.1 ETAPAS RELEVANTES	19
2.2 DIMENSÕES E ASPETOS MAIS POSITIVOS	28
2.3 PERCURSO PROFISSIONAL	30
2.3.1 DIMENSÕES E ASPETOS MAIS CRÍTICOS	30
2.3.2 SELEÇÃO E ANÁLISE DO INCIDENTE CRÍTICO MAIS MARCANTE	42
2.3.3 PRINCIPAIS FATORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	50
2.3.4 O QUE MAIS APRENDI	60
3 RECOMENDAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	62
3.1 ESCOLA E CORPO DOCENTE.....	62
3.2 ESCOLA: CURRÍCULO, COMPETÊNCIAS, PROJETOS	62
3.3 PRÁTICA DA AUTONOMIA E VALORIZAÇÃO DA “CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA”	65
3.4 ESCOLA: MODOS DE FAZER APRENDER OS ALUNOS	68
3.5 ESCOLA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA	70
3.6 ESCOLA E COMUNIDADE EDUCATIVA	76
3.7 AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DA LITERACIA	83
3.8 ESCOLA E PROMOÇÃO DA LEITURA	84
3.9 ESCOLA: MODOS DE INCLUSÃO	85
3.10 ESCOLA: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	88
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

SIGLAS

CORI- Concept-Oriented Reading Instruction

ETI- Escolas a Tempo Inteiro

GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTL- Ocupação de Tempos Livres

PCE- Projeto Curricular de Escola

PEI- Programa Educativo Individual

PISA- Programme for International Students Assessment

RAM- Região Autónoma da Madeira

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- United Nations Educational , Scientific and Cultural Organization

Web- rede

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Doutora Vânia Sousa Lima, pela admirável orientação, pela disponibilidade manifestada ao longo deste processo: no esclarecimento de dúvidas, no estímulo à reflexão, na partilha de ideias. Com motivação...o trabalho acontece!

Aos meus pais, Francisco e Elvira, e à minha irmã Catarina, vai um agradecimento especial, pelo apoio constante nesta caminhada, pelas palavras de incentivo, pelos miminhos sempre bem vindos, por me fazerem acreditar que com esforço, empenho e dedicação...tudo vale a pena!

A ti, Rodrigo, agradeço a tua compreensão, os teus abraços de conforto e ternura nos momentos de anseio, as conversas diárias, as palavras de entusiasmo e inspiração. Fizeste-me acreditar nas minhas capacidades e seguir o lema de nunca desistir.

Aos meus avós, obrigada por ainda poderem partilhar comigo esta importante etapa e pela força dada para concretizar os meus objetivos!

À restante família, agradeço a ajuda prestada, a vossa presença em ocasiões especiais e significativas.

Aos meus queridos amigos, agradeço o carinho de cada um de vós e os instantes passados na vossa companhia, foram breves, mas bem aproveitados.

Às escolas, aos alunos, aos colegas...sem vocês não seria possível embarcar nesta viagem, longa, mas proveitosa.

SUMÁRIO

Nestes anos de atividade profissional, desempenhei as minhas funções como docente do Ensino Básico 1º Ciclo em duas escolas: uma em Santo Tirso e outra em São Jorge na Região Autónoma da Madeira. As funções foram diversificadas, tanto no âmbito do Apoio Pedagógico, de Ensino Especial, como de atividades de complemento do currículo e de atividades curriculares. Trabalhar com alunos distintos, com as suas próprias capacidades e particularidades, tornou-se em desafios aliciantes e de responsabilidade. A organização do ambiente educativo foi pensada para potenciar a aprendizagem de todos, proporcionando a participação de cada um em variadas atividades e em projetos significativos, permitindo-lhes a construção de conhecimentos.

Na prática diária como docente, foi importante desenvolver nos alunos a capacidade de se automotivarem, dado a motivação produzir melhor aprendizagem e desempenho e mais confiança em si próprio. As escolas e seus professores proporcionam aos alunos condições para o desenvolvimento das suas capacidades e para a aquisição de competências de literacia, no sentido de uma formação ao longo da vida. No mundo de hoje, ler e escrever são a forma de responder a todos os desafios para os quais somos constantemente solicitados, daí a importância crescente da leitura na sociedade colocar às escolas novos e difíceis desafios, como incentivar e motivar, desde cedo, os seus alunos para a leitura.

Realço as dinâmicas de trabalho em equipa, entre todos os docentes, a tónica na cooperação, participação, no âmbito da construção de um projeto comum em prol da comunidade em geral. Reforço a constituição das escolas como locais de educação e de cultura, de valorização do seu *ethos*, tornando-se espaços singulares, únicos e próprios. Estas escolas trabalham no sentido de estabelecerem parcerias e dinamizarem projetos com a restante comunidade, alguns dos quais valorizam e promovem a leitura.

Ter a oportunidade de participar em ações e oficinas de formação sobre temáticas diversas, foi importante e enriquecedor, sendo fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Acentuou-se a necessidade de aprendizagem ao longo da vida, no sentido de uma reflexão diária e partilha de ideias e experiências com outros profissionais na área.

Palavras-chave- aprendizagem, colaboração, desenvolvimento profissional, Ensino Básico 1ºCiclo, escola, formação, leitura , literacia, motivação

ABSTRACT

During my professional career, I was an elementary school teacher at two different schools: one in Santo Tirso and another one in São Jorge at Madeira autonomous region. My roles were diverse and included activities in the scope of Pedagogical Support, Special Needs Education, as well as Curricular and Extra-Curricular activities. Working with such a range of students with diverse abilities and characteristics, presented a set of challenges of an attractive and responsibility nature. The organization of the educational environment was designed to enhance every person's learning. This allowed each one's participation in varied activities and significant projects, leading to knowledge establishment.

Given that motivation has been shown to produce enhanced learning, performance and self-confidence, it was important to develop, during my daily practice as a teacher, the skill of self motivation in students. Schools and their teachers provide the right tools for the development of student's skills and gaining of literacy competency, aiming for lifelong education. In today's world, reading and writing are the way to answer challenges we are constantly faced with. Therefore, the increasing importance of reading in general society presents schools with new and difficult challenges, such as how to incentivize and motivate their students for reading from an early stage.

I highlight team work dynamics between all teachers, the emphasis on cooperation and participation in the scope of developing a common project for the general community. I emphasize the establishment of schools as places of education and culture, of *ethos* enhancing, transforming schools in distinctive and unique spaces. These schools operate with the aim of establishing partnerships and increase project dynamics with the rest of the community, including projects which valorize and promote reading.

To have the opportunity of attending workshops and training sessions on diverse topics was important and enlightening, which was fundamental to my professional development. The need for lifelong learning, through daily reflection and sharing of ideas with other educational professionals has been highlighted.

Kew-words: collaboration, Elementary School Teaching, learning, literacy, motivation, professional development, reading, school

INTRODUÇÃO

Com o intuito de obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, foi elaborado o seguinte relatório reflexivo, que assinala e descreve as minhas práticas profissionais relevantes, enquanto docente do Ensino Básico 1ºCiclo, fundamentadas à luz de quadros teóricos tidos como pertinentes. O relatório que aqui se apresenta é composto por três secções, sendo que na primeira, *Conceção de escola e do ser professor*, é explicitado, numa perspetiva teórica, o conceito de escola enquanto instituição e organização, e é igualmente abordado o conceito de professor e o que implica a sua atividade profissional.

As escolas são locais de trabalho direcionados para o processo de ensino-aprendizagem, onde se intercetam processos sociais e organizacionais: pedagogia, gestão e administração, socialização e relações de trabalho. Os professores constituem um grupo profissional que assume papéis complexos dentro do sistema escolar e educativo. Ser professor implica envolvimento afetivo e pessoal, mas também reflexão e formação. Segundo Abdalla (2006), a escola é vista como um espaço social, no qual se cruzam poder e saber, onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão.

As escolas e seus professores, em termos do trabalho específico da escola, devem saber como se aprende para se saber como se ensina. Silva (2007), refere que o processo de ensinar precisa da constante atualização sobre as grandes discussões que se passam na comunidade escolar e no resto do mundo em termos sociais, políticos, económicos, científicos, culturais

A segunda secção, *Vida Profissional*, está dividida em quatro sub-secções. A primeira sub-secção, *Etapas Relevantes*, contém uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo do meu percurso profissional, focando as respetivas localidades, organizações, características e desafios. Na segunda sub-secção, são identificadas *Dimensões e aspetos mais positivos* que, de certa forma, contribuem positivamente para a minha intervenção educativa, desde o trabalho em equipa, a participação em projetos, o desempenho de várias funções, o contacto com diferentes contextos, alunos.

Na terceira sub-secção, *Percurso Profissional*, são apresentadas dimensões e aspetos críticos do mesmo, como a situação atual das escolas e seus professores e a

constatação da importância da aquisição de competências básicas de leitura, escrita, raciocínio, por parte dos alunos, no seio de uma sociedade do conhecimento. É relatado e analisado o incidente crítico profissionalmente mais marcante, traduzido numa etapa como docente do primeiro ano de escolaridade, na qual surgiram preocupações, desde se as crianças iriam ler e escrever, se estariam motivadas para a leitura. Será objetivo fulcral da escola e dos professores, desenvolver nas crianças o interesse, o gosto, empenhamento e apetência para a leitura, que cada um "crie autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência da leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista" (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001: 32). Ainda nesta sub-secção, são abordados os principais fatores que permitem o crescimento e desenvolvimento profissional, desde a formação, a reflexão, a avaliação, ao trabalho colaborativo. Fernandes (2003) assume o tornar-se professor como um processo que implica a pessoa como um todo, com os seus conhecimentos, comportamentos, atitudes, aspetos ligados ao seu desenvolvimento, mas condicionado pelos contextos por onde passa. Neste processo há a realçar todas as dinâmicas, vivências estabelecidas entre a própria pessoa e o contexto no qual está inserido.

Na quarta e última sub-secção, é feita uma reflexão sobre o que mais aprendi ao longo do percurso profissional, assumindo a aprendizagem, segundo Tavares e Alarcão (2002) como uma construção pessoal, algo que passa pela experiência pessoal de quem aprende, e como um processo, pois a ação de aprender decorre ao longo do tempo. Na terceira secção, *Recomendações para a Organização da Escola*, são propostas dez recomendações, sobre o modo de planeamento do ensino, modos de fazer aprender os alunos, relação pedagógica, relação escola-família, modos de inclusão e participação social. É fundamental a escola estabelecer uma ligação biunívoca com a comunidade, construir um projeto próprio que a defina, reunir uma equipa de profissionais que funcionem como comunidades de aprendizagem, criar condições para que os alunos aprendam e se formem, no intuito da futura participação na sociedade.

Por último, apresentam-se as considerações finais, em jeito de conclusão, deste trabalho que contém uma pequena reflexão sobre a escola, os professores e suas missões, enquanto elementos-chave para a formação de crianças e preparação para a vida futura de cada uma em particular.

1. CONCEÇÃO DE ESCOLA E DO SER PROFESSOR

De acordo com o dicionário da Porto Editora, escola é a palavra que deriva do latim "schola" (lugar onde se ensina) e apresenta vários significados: a) instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação; b) edifício onde se ministra o ensino; c) conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino. Deriva também do conceito grego de ócio "scholé" (significando que só aqueles que dispunham de tempo livre (de ócio) é que teriam possibilidade de dedicar-se às atividades intelectuais e à aprendizagem da expressão cultural pela escrita).

Atribui-se uma especificidade espacial e temporal à escola, pois a escola tem sempre uma localização e um nome. Nas sociedades primitivas praticamente não existiam “escolas”, aparecendo estas por razões, como: a transmissão da linguagem escrita e a formação de uma classe dominante sacerdotal, profana, requerendo a transmissão de conhecimentos, saberes, práticas.

Inicialmente, a Educação e o ato de ensinar eram quase da responsabilidade da família, na qual as crianças eram ensinadas individualmente, sendo este o primeiro tipo de escola, a familiar (instituição familiar). A família desempenhava o papel de transmissão de ofícios, conhecimentos ou saberes e socialização da geração jovem. A partir do séc. VI até ao XVIII, a escola tornou-se basicamente, no ocidente, uma instituição religiosa e é a partir do séc. XVIII que o Estado assume a escola, surgindo a Escola Estatal, coordenada e dirigida pelo Estado: é uma escola obrigatória; gratuita; laica (independente das escolhas religiosas) e universal.

Barroso (1997) considera que nas primeiras “escolas” cada criança recebia a sua “lição”, até o professor julgar que a criança tivesse a preparação suficiente, não havendo regulação nem orientações superiores. A organização da “escola” procedia-se sem qualquer coordenação entre os seus elementos, sem especializações, sem tempos, matérias, espaços estanques e rígidos. A partir do século XIX as escolas primárias são “obrigadas” a ensinar a muitos como se fosse um só, criam-se as classes, onde se juntam crianças da mesma idade, efetivando a homogeneidade. O professor segue os programas e a definição diária do tempo e dos horários a cumprir.

A tarefa da escola baseava-se em "atender a uma população de alunos totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando-se das diferenças e das necessidades individuais" (Johnston 1993, cit in Moraes 2005). Havia uma relação de subordinação- professor e aluno (o professor tem o poder, detém o conhecimento e os alunos são dominados, oprimidos, subjugados). A educação era restritiva, redutora, não tinha em conta a individualidade de cada um, considerando todos iguais.

A escola transforma-se numa organização burocrática e hierárquica de poderes, sendo que no cimo da pirâmide está o diretor, seguidamente os professores e na base os alunos. Há a consagração do Estado-Nação e Estado-Providência, em que este regula e controla todo o sistema educativo, emanando orientações e legislando. Formosinho (1997) refere que se pretendia-se promover a igualdade de oportunidades no acesso à escola, e o mesmo tipo de educação para todos, surgindo a escola de massas e a democratização do ensino, impondo-se um currículo uniforme, a escola era assim marcada pela homogeneização e pela rigidez.

Moraes (2005), afirma que na Pós-Modernidade, a escola passa a considerar cada aluno em particular, como um ser único, singular, com diferentes necessidades, perfis cognitivos e estilos de aprendizagem. Começa-se a delinear uma escola aberta, flexível, integradora, dinâmica, transformadora e relacionada com a sociedade. Dá-se ênfase aos quatro pilares da Educação, sendo conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO (United Nations Educational , Scientific and Cultural Organization) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, no qual se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Aprender a conhecer visa que cada um descubra e compreenda o mundo que o rodeia, para que possa desenvolver as suas capacidades profissionais. Aprender a fazer é um pilar ligado à formação profissional: como ensinar os alunos. Aprender a viver com os outros: num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro e num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

Aprender a viver com os outros implica saber conviver, partilhar, dialogar, cooperar e ajudar mutuamente, criar uma cultura de paz. Aprender a ser: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal. Todo ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor.

A Educação escolar ocorre no âmbito de espaços específicos, intencionalmente organizados para promover a transmissão de um saber considerado socialmente útil; desenvolve-se em função de uma gestão inequívoca e explícita dos tempos de aprendizagem, é da responsabilidade de agentes sociais. A escola faz assim parte de um conjunto de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens, devendo assumir e valorizar aquilo que é especificamente escolar, deixando para as outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe são entregues.

Roldão (1999), menciona algumas dimensões no papel da escola que apenas são desempenhadas por esta instituição, sendo: a) A passagem estruturada do quadro referencial da cultura dominante numa dada sociedade, ou seja, a escola proporciona no seu currículo vários saberes e conhecimentos a vários níveis; b) A socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade, pois a escola constitui o local por onde quase todos passam, convivendo com vários grupos sociais e culturais; c) O apetrechamento com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção do conhecimento- a escola pretende formar todos os indivíduos e torná-los competentes, necessitando de reunir processos e modos de conseguir atingir esta finalidade; d) O ensino explícito de estratégias organizativas do conhecimento e do discurso- a escola deverá pretender, para os seus alunos, a passagem da informação a conhecimento .

Lima (1998), aborda a escola, como instituição e organização, sendo uma unidade socialmente construída. Surge como extensão da família e teve e tem ainda como funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos que conferem ao Estado maior controlo.

Barroso (2005), refere que o estudo da escola como organização ganha importância, permitindo a designação da instituição escolar enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, sem esquecer a sua identidade e individualidade. Os conceitos de qualidade e eficácia começam a ser valorizados, a escola tornou-se mais exigente, com princípios e metas bem definidas.

As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de atingir objetivos específicos e em termos de dinâmica social, as organizações podem ser um local onde cada pessoa age para atingir os seus próprios objetivos. Silva (2005), aponta as organizações como sistemas, nos quais o próprio meio influencia diretamente os indivíduos inseridos nas mesmas.

Lima (1998), aponta a escola como uma organização histórica, um empreendimento humano, reunindo professores e alunos com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os poder alcançar. A escola é assim um agrupamento relativamente permanente de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade, é uma organização - um coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder (Nóvoa, 1992).

Lima (2008), apresenta a escola como objeto de estudo polifacetado e reflete sobre os vários sentidos da escola. A escola como categoria jurídico-formal, ou seja, a escola é definida de acordo com os limites da lei geral, agindo em conformidade com a imposição jurídico-normativa vinda dos grupos organizados de administração escolar. A escola como reflexo é representada como um *locus* de reprodução das regras, das orientações.

A Escola como invólucro necessita de assumir a sua singularidade e particularidade, pois cada escola é um contexto específico de ação, distanciando-se das determinações jurídico-formais e das abordagens de tipo reflexo. Escola como coleção de indivíduos e de grupos, de objetivos, de estratégias. A Escola com a função de mediação entre as estruturas organizacionais e administrativas, a organização pedagógica, as estruturas e os processos didáticos.

A escola como organização em ação, é vista como uma organização especializada, formal, com determinados objetivos e recursos, sendo uma unidade social, visto reunir atores sociais responsáveis pela ação organizacional (Lima, 2008).

Então, o funcionamento de uma organização escolar advém do compromisso que se estabelece entre a estrutura formal (física, administrativa e social) e as interações que se produzem no seu seio entre grupos. Sarmiento (1993), considera que existem diferentes perspectivas quanto ao conceito de escola como organização, deste modo, refere o autor Ron Glatter que propõe imagens das escolas (representações teóricas e práticas da sua natureza organizacional e administrativa): a racional, a colegial ou profissional, a política, a social e a cultural.

A racional propõe a escola como organização burocrática, correspondendo às regras representacionais, constitutivas e normativas, às rotinas de ação, e a mecanismos reguladores. A colegial refere a escola como organização de *staff*, acentuando a competência profissional, os conhecimentos especializados do pessoal docente.

Estêvão (2008), quanto à imagem política de uma escola, analisa-a como espaço conflitual, como “arena política”, visto existirem diferentes interesses, objetivos, lógicas e estratégias de ação no seio escolar. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder. Os conflitos são algo “natural” e podem surgir nas políticas sobre avaliação dos alunos, nas áreas de influência dos pais na ação organizacional da escola, nos modos de organização interna e eixos de desenvolvimento do currículo. Os interesses, tanto de origem individual como grupal, situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional.

Esta imagem política requer capacidades de negociação, de construção de acordos, resolução de conflitos e de negociação de compromissos. As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação. A imagem social é a ideia da escola como um conjunto de atores interagindo entre si e com o contexto, defendendo a necessidade de desenvolver relações abertas, de confiança e de comunicação.

A imagem cultural é a imagem da escola como espaço de ação simbólica e de emergência e manifestação de cultura organizacional. Sarmiento (2000) afirma que as escolas podem ser vistas como arenas políticas culturais, ou seja, espaços de discussão de valores, significações, espaços destinados a transmitir a cultura. Desta forma, a organização escolar é percebida, não a partir das suas propriedades físicas ou estruturais, mas das relações sociais, interativas (políticas, simbólicas) que configuram a atividade social da educação formal, sendo considerada um sistema de ação.

A escola como ordem simbólica, uma narrativa organizada, é uma organização que aprende, que constrói o seu sentido e desenvolve-se em torno de três domínios centrais de ação organizada: as relações entre a organização e o ambiente, a estrutura formal e informal da organização e o funcionamento da organização. Dos elementos simbólicos das escolas fazem parte: os princípios pedagógicos, o contexto social, as culturas profissionais dos professores, dos alunos, os documentos próprios - projetos, planos e relatórios de atividades (Sarmiento, 2000).

Barroso (2003), propõe que a escola seja percebida segundo quatro referenciais, a ser geridos de modo flexível tendo em conta a diversidade dos atores: como serviço local de Estado (salvaguardando os princípios da democraticidade, igualdade, equidade e satisfação de interesses coletivos); como organização de profissionais; como serviço público de solidariedade social (garantindo o atendimento adequado aos alunos e famílias, pela articulação com a participação e solidariedade da comunidade local); como associação local (possibilitando a expressão de interesses dos alunos e famílias através de formas associativas culturais, lúdicas). Morin (2001) considera que a escola deverá funcionar como um todo, detendo um maior número de qualidades e propriedades que não estão patentes nas partes quando estão separadas. A escola, desta forma, é um sistema aberto à comunidade, uma realidade viva, estabelecendo interações contínuas com o exterior.

As escolas reúnem alunos e diversos profissionais, como os professores. O Professor, derivando do latim "professore", e de acordo com o dicionário da Porto Editora, é o indivíduo que ensina (uma ciência, uma arte, uma língua, etc) e no sentido figurado é aquele que é adestrado ou perito em qualquer arte ou ciência.

Os professores desempenham uma função, socialmente, relevante, a partir de um saber profissional específico que é a pedagogia, pretendendo estimular, encorajar e apoiar as aprendizagens dos seus alunos. Roldão (1999), considera que o estatuto do professor é híbrido, no quadro do nosso sistema educativo, referindo a dicotomização do seu perfil do profissional e do funcionário.

Como funcionário, o professor está dependente de decisões administrativas centrais e não das regras estabelecidas ao nível da escola, detendo ainda pouca autonomia na intervenção nas decisões relativas ao seu trabalho concreto. Como atividade que se classifica socialmente como profissão, o professor detém uma função específica, necessita de dominar e produzir saber específico e essencial, tem o poder de decidir acerca do modo como desenvolve o seu trabalho, pertence a uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas. Pretende-se o reconhecimento do professor cada vez mais como profissional, com mais responsabilidades nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares.

Antes o professor ensinava na escola tradicional, era visto como um instrutor, um técnico que reproduzia os conteúdos prescritos face a um currículo imposto, um mestre que procurava a rigidez na definição dos objetivos e orientações metodológicas. As atividades eram programadas e recusava-se a iniciativa por parte do aluno. Havia o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Era o professor que geria o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo os alunos na apropriação de saberes, dependendo este processo da mestria do professor.

Passou-se de um sistema rígido para um sistema flexível de trabalho (descoberta, contacto, convívio, partilha de saberes, troca de experiências). Cada aluno é um ser individual, daí o professor ter de adequar a sua prática a cada um deles, de estabelecer uma relação de confiança, de proximidade, de amizade, precisando de observar, planear, estudar, compreender, avaliar. Deve estar atento a todos os sinais de motivação que os alunos manifestem, sendo capaz de escolher os melhores caminhos para satisfazer as suas curiosidades.

A criança é um ser ativo, e sobretudo alguém a quem deve ser estimulado o gosto por aprender. Pretende-se que o professor seja uma autoridade e um entusiasta do conhecimento, ideias, dos valores; detentor de um conjunto diversificado de métodos de ensino e aprendizagem e capaz de pensar sobre os objetivos e valores educacionais e de refletir sobre as políticas educativas necessárias para criar, estimular e desenvolver uma escola pública de qualidade. Ser professor é ser versátil, diretivo, conselheiro, estimular interesses, proporcionar oportunidades para os alunos, através do trabalho e pesquisas, adquirirem conhecimentos por eles próprios (Cabanas, 2002). Ser professor implica dedicação, vocação, profissionalismo e gostar de conviver com crianças.

Perrenoud (2002), considera os professores como organizadores de uma vida democrática detendo o papel de ensinar "negociando" tudo o que for negociável sem comprometer os seus próprios direitos e a sua missão. Os professores são como mediadores culturais, estando atentos e desejosos de partilhar as suas descobertas e são considerados intelectuais, dado possuírem um pensamento autónomo e crítico. Os professores são igualmente organizadores de situações de aprendizagem. O professor necessita de saber refletir e intervir no âmbito da organização e gestão dos tempos, dos espaços e das atividades que ocorrem numa sala de aula.

“ Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor” Sebastião da Gama

O bom professor é bom ouvinte, criativo, dinâmico, gosta do que faz, é compreensivo, aberto às dificuldades de todos os alunos, está atento às características individuais e do grupo de alunos, cria boas relações interpessoais, está predisposto a aprender sempre, estimula os seus alunos, é flexível, proporciona o respeito recíproco, articula-se com os pais e a comunidade.

Martins (2004), refere que um bom professor necessita de dominar os conteúdos da matéria, ou disciplina, que leciona, demonstrando conhecimentos do que ensina; demonstrar capacidade de comunicação, devendo ter habilidade de comunicação verbal e escrita e ter em consideração o domínio do relacionamento, pois deverá ter um bom relacionamento com os alunos, entrando aqui a indispensável inteligência emocional, que pode ser resumida com a habilidade no relacionamento com pessoas.

Ser professor é trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, conceber situações-problema ajustadas aos níveis e às possibilidades dos alunos, é também favorecer a definição de um projeto pessoal de cada aluno. Ser professor é fomentar as curiosidades dos alunos, orientá-los na resolução de problemas. O professor é alguém que ajuda a resolver problemas, que estimula as crianças, que confia nas suas potencialidades. A ação educativa estabelece-se assim em função de uma relação dinâmica entre professor, aluno e conteúdos curriculares, relação essa que se afirma em função de um objetivo formativo.

Perrenoud (2000), aponta dez novas competências para ensinar: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipa; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais ; Utilizar as novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua.

Le Boterf (2005), aponta a competência como, a capacidade do professor saber gerir os recursos a fim de os mobilizar em situação com determinado objetivo. As competências são o resultado dos três seguintes factos: saber agir (reunir recursos, meios, saberes pertinentes), querer agir (implica motivação pessoal e um contexto estimulante no qual o indivíduo intervêm) e poder agir (existência de um ambiente, de uma organização de trabalho, de condições físicas, sociais que lhe permitam agir).

Silva (2007), afirma que ser professor implica viver de acordo com a atualidade e saber como aceder ao conhecimento e como organizá-lo para que seja um meio para a aprendizagem, saber de didática, dominar conteúdos pedagógico-científicos, para ser competente, profissional e desempenhar a sua profissão com exatidão, rigor e clareza.

O professor poderá ser considerado um pesquisador, na medida em que procura e reúne informações sobre determinados assuntos com diversos objetivos, como aumentar os seus conhecimentos, descobrir algo novo para poder ensinar aos seus alunos e partilhar descobertas e conhecimentos. Professores como intelectuais investigadores- devem possuir uma forte visão crítica para colocar questões acerca do que ensinam, como devem ensinar e que objetivos gerais perseguir.

Ser professor também é ser líder, tentar identificar pontos fortes e pontos fracos de cada aluno, ser responsável pela identificação e apoio das necessidades verificadas em cada educando, liderar o potencial de cada aluno, incentivando-os para o seu autodesenvolvimento, orientando-os sempre que possível.

Na sociedade do conhecimento, pretende-se que a escola seja baseada na inclusão, e a maneira de incluir é conseguir que as crianças adquiram conhecimento, que adquiram as ferramentas mínimas para se integrarem e participarem ativamente na sociedade do conhecimento, desenvolvendo competências de literacia. Uma escola como organização aberta, flexível, inclusiva, e professores com formação adequada, motivados irão contornar as dificuldades na aquisição por parte dos alunos de competências no âmbito da leitura e da escrita.

2. VIDA PROFISSIONAL

2.1 ETAPAS RELEVANTES

“Mesmo com este calor eu quero ir. Aos tropeções, aos bordos, de qualquer maneira, porque há pessoas que estão à minha espera e que nasceram para eu me importar com elas.” (Sebastião da Gama)

Ser professora primária sempre foi um sonho acalentado desde os meus seis anos de idade. Diariamente, nos meus tempos de infância, brincava aos jogos de faz de conta que era professora e os bonecos, os alunos. Cresci com o entusiasmo, satisfação e orgulho dos meus avós paternos como docentes primários.

Este sonho persistiu, tornou-se realidade, pois o sonho comanda a vida, e atualmente já sou professora primária há já sete anos. Foi na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que conclui, em julho de 2004, a Licenciatura em Ensino Básico 1ºCiclo, instituição esta assente num projeto formativo, com as suas especificidades, que sustenta três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de conhecimentos e competências e um melhor conhecimento do mundo do emprego, de forma a permitir aos indivíduos uma maior autonomia na sua atividade profissional (Zabalza, 2004). Em todos os anos letivos, tive a oportunidade de realizar estágios em várias valências educativas e estes visaram proporcionar uma experiência de prática pedagógica próxima da realidade da futura atividade profissional.

Foi um privilégio ter tido a oportunidade de finalizar o curso de Ensino Básico 1º Ciclo a estagiar na Escola da Ponte de Vila das Aves. “Fazer a Ponte” constitui o seu Projeto: inovador, diferente, cujos valores matriciais se prendem com a formação de cidadãos e pessoas autónomas, responsáveis e solidárias. Para esta formação, contribui uma equipa coesa de profissionais de educação, alunos, pais e agentes educativos.

Uma escola “aberta”, sem “barreiras” entre os diversos espaços, um conjunto de docentes a trabalhar em parceria, dificulta, paradoxalmente, a integração, gerando confusão. As funções que me foram determinadas no meu trabalho pedagógico centraram-se em espaços de organização diferenciados (Linguística e Expressões – Dramática e Musical : João de Deus ; Ludoteca, Educação Visual e Tecnológica : António Gedeão) e, ao mesmo tempo, no acompanhamento de diferentes alunos.

Neste apoio percecionei, de uma forma mais evidente, o processo avaliativo dos alunos da escola. Este obedecia a um sistema organizado de instrumentos de registo de pilotagem, que emergiam de fichas informativas sobre as atitudes e capacidades e de um leque de objetivos organizados por dimensões (linguística, lógico – matemática, naturalista, identitária e artística), os quais procuravam avaliar. Saliento a existência de uma estrutura na qual circulavam os processos avaliativos , ou seja, estes movimentavam-se dos professores das dimensões para reuniões conjuntas para, por fim, serem discutidos pelo Professor – Tutor. Este seria o elo informativo do desempenho dos alunos ao Encarregado de Educação e ao próprio aluno.

O que inicialmente se me tornou difícil, lentamente entrou num campo de deslumbramento constituído, como diz Ruben Alves: “ Na escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. Este ano de estágio traduziu-se numa experiência única e inigualável que me enriqueceu, ajudando-me a saber estar e ser, contribuindo para a minha formação pessoal .

Terminada a licenciatura, no ano letivo 2004/2005 iniciei a minha atividade profissional na Escola de Santo Tirso e neste período desempenhei as minhas funções letivas como professora Contratada do Ensino Especial. Foi-me atribuída a responsabilidade de apoiar oito alunos com Necessidades Educativas Especiais, estando abrangidos pelo Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. A freguesia de Santo Tirso é sede de concelho e fica situada na margem esquerda do rio Ave.

Os oito alunos, aos quais prestei apoio educativo, apresentavam necessidades educativas especiais, tendo características muito diversas, desde perturbação emocional, deficiência mental ligeira, graves dificuldades de aprendizagem, atrasos no desenvolvimento da linguagem , perturbações na articulação da fala e na comunicação, dislexia, Síndrome de Down, perturbação de Hiperatividade com défice de atenção. Os alunos necessitavam de um acompanhamento e apoio constante por parte dos adultos. Os alunos demonstravam interesse, empenho e dedicação na concretização das atividades propostas, colaborando com a Professora e colegas da turma. Para cada foi elaborado um Programa Educativo Individual (P.E.I), contendo este os objetivos gerais e específicos a serem atingidos, tendo em conta as características dos alunos.

Foi preocupação, ao elaborar cada programa, ter em atenção a seleção dos objetivos que em simultâneo fossem acessíveis ao aluno, úteis na sua vida quotidiana, que respeitassem os seus ritmos diferenciados de aprendizagem, a sua idade cronológica, aumentassem a sua capacidade de participação social e respeitassem as motivações do aluno e sempre que possível da família e meio envolvente. Os objetivos estavam relacionados com áreas como: a Socialização, a Autonomia Pessoal e Social e das áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Para o aluno com Síndrome de Down, foram determinados objetivos relacionados com áreas, como: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressões, entre outras.

É de salientar que as estratégias e atitudes respeitaram a iniciativa de cada aluno, a promoção das suas ideias e a sua participação. Assim, na seleção de modelos e métodos pedagógicos, promoveu-se o respeito pelas diferenças individuais, a troca de saberes. Sempre que possível, permitiu-se que fossem os alunos a escolher e organizar as suas atividades como fonte de estímulo, valorizando a consideração pelos seus interesses. Foi utilizado sempre o ensino individualizado, para ultrapassar as grandes dificuldades que estes alunos apresentam. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (Nielsen, 1999).

Para além da cooperação com os encarregados de educação, disponibilizei-me para colaborar com os técnicos, nomeadamente psicólogos e terapeutas de fala, que acompanharam estes alunos fora do contexto escolar, em gabinetes. Ter iniciado o meu percurso profissional a trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais foi uma experiência aliciante, diferente e de grande responsabilidade, dado ainda ter pouca formação nesta área, nem mesmo uma especialização, atualmente indispensável e obrigatória, e nunca ter lidado diretamente com estas problemáticas.

Apesar de todo o apoio recebido por parte dos docentes da escola, da equipa de docentes de Ensino Especial do concelho, considero que, e atendendo à diversidade de problemáticas, teria sido fundamental, para aquela escola e para aqueles alunos, a colocação de docentes com formação específica na área, de forma a assegurar a efetiva inclusão diferenciada destes alunos.

Desde o ano letivo 2005/2006 até ao de 2011/2012, desempenhei as minhas funções docentes na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de São Jorge, situada na freguesia de São Jorge, concelho de Santana, pertencente à Região Autónoma da Madeira. Deixar para trás a minha casa, a minha família, os meus amigos, rumo à descoberta do território insular Madeira, foi uma decisão difícil, mas consciente da necessidade de mudança e de dar continuidade ao meu caminho profissional. A adaptação foi lenta, dado ter saído pela primeira vez da minha área de residência para ir viver e trabalhar para outro local, outra realidade social e culturalmente distinta.

São Jorge é uma freguesia rural, situada a Norte da ilha da Madeira, pertencente ao concelho de Santana. É predominantemente agrícola, agricultura de subsistência. Além da agricultura, parte da população dedica-se à hotelaria, construção civil, carpintaria, comércio geral e serviços. Culturalmente, pode-se considerar um local rico em tradições. São Jorge "oferece" recursos educativos, culturais, desportivos e quanto a recursos ambientais, pode-se desfrutar da beleza da Floresta Laurissilva, do Ribeiro Bonito e Rincão Florido.

A Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de São Jorge, resultou da fusão das três escolas existentes na freguesia, aquando da criação das ETI (Escolas a Tempo Inteiro), no ano letivo 1995/96, cuja vocação prioritária é corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, com vista ao melhor sucesso escolar". A escola referida é um edifício do plano centenários de escola, construído no ano de 1975, propriedade da Câmara Municipal de Santana. A Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de São Jorge, passou a ser assim designada, após o seu redimensionamento. Tem quatro salas de aula, uma de artes, uma sala de informática, uma de expressão musical, duas da pré-escolar, uma da creche, com uma copa, duas salas polivalentes, uma sala de professores e uma de educadores, um gabinete de direção, um de administração e a biblioteca. Possui ainda uma cantina e uma lavandaria. Os espaços exteriores são constituídos por um parque infantil, um polidesportivo, um espaço coberto e um pátio.

A estrutura organizativa desta escola tem por base a Portaria n.º 110 / 2002 de 14/8 (Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro) e o Regulamento Interno, apoiando-se sobretudo no trabalho cooperativo, na dinâmica de grupo e em equipas de docentes. Os docentes organizam-se em grupos de trabalho por níveis de ensino e ano de escolaridade, a direção, administração e gestão da escola é assegurada por órgãos próprios, que se orientam pela legislação em vigor e pelos documentos orientadores da escola. São órgãos de gestão e administração da escola os seguintes: Diretor; Substituto Legal do Diretor e Conselho Escolar.

A direção da escola é assegurada por um diretor e o seu substituto legal, constituindo o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. O conselho escolar é composto por todos os docentes da escola, e tem como funções: deliberar sobre diversas áreas da ação educativa e do funcionamento da escola.

No ano letivo 2005/2006, o serviço por mim prestado teve por base o Apoio Pedagógico (dentro e fora da sala de aula) e o desenvolvimento de dois projetos nomeadamente: “ À Descoberta da Freguesia”, com os alunos do 3º e 4ºanos de escolaridade , com o intuito de poderem conhecer melhor o seu meio envolvente e “Matmagic”, destinando-se aos alunos do 1º e 2º anos de escolaridade. Neste projeto pretendeu-se proporcionar aos alunos experiências matemáticas, com a finalidade de os entusiasmar para despertarem maior interesse e motivação por esta área, olhando para a Matemática como uma “brincadeira”.

Ao longo deste ano letivo, tive situações pontuais de substituição de docentes da própria escola e outras a nível de concelho. Desenvolvi o apoio pedagógico com alunos desde o 1º ao 4ºanos de escolaridade. O primeiro ano era um grupo constituído por quatro alunos, o segundo ano por três alunos, o terceiro ano era apenas um aluno e, por fim, o quarto ano era um grupo composto por três alunos. No início do ano letivo, procedeu-se ao diagnóstico das dificuldades de cada um, por parte da professora do curricular. As dificuldades manifestadas estavam relacionadas com a aprendizagem, memorização dos conteúdos, dificuldades na leitura, na interpretação, na escrita, no cálculo mental , ritmos de aprendizagem lentos.

Para cada aluno do Apoio Pedagógico foi elaborado um Plano individual, contendo estas competências essenciais a serem adquiridas nas áreas curriculares nas quais revelassem dificuldades. Foram delineadas e estabelecidas por mim em parceria com o Professor Titular de Turma de cada aluno. As competências iam ao encontro das necessidades e dificuldades de cada aluno em particular. Para a aquisição dessas competências essenciais, apoiei e acompanhei os alunos em conteúdos curriculares, tanto dentro da sala de aula como dentro da mesma. Sempre que possível, procurei desenvolver atividades lúdicas, motivadoras e utilizar estratégias diversificadas e material didático e manipulável, apoiando os alunos na concretização dos trabalhos de casa e na realização de trabalhos práticos.

No ano letivo 2006/2007, foi-me atribuída a turma de 3ºano de escolaridade, e o serviço por mim prestado teve por base as Atividades de Enriquecimento Curricular, no turno da manhã das 8h30 às 13h30. As atividades lecionadas foram: Clube de Ambiente, Animação de Biblioteca, Estudo, Expressão Plástica, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Ocupação de Tempos Livres (OTL). Fiz, igualmente, o acompanhamento dos alunos à natação e o acompanhamento do almoço. Neste ano letivo fui responsável pela atividade de enriquecimento curricular - Expressão Plástica.

No seguinte ano letivo 2007/2008, foi-me atribuída a mesma turma, mas já no 4ºano de escolaridade, e o serviço por mim prestado teve por base as Atividades de Enriquecimento Curricular, no turno da manhã das 8h30 às 13h30. Foi-me atribuída igualmente a turma do 3ºano de escolaridade para lecionar a atividade de Informática. As atividades lecionadas foram as seguintes: Clube de Ambiente, Estudo, Expressão Plástica, TIC e OTL. Tal como o ano letivo transato, fiz o acompanhamento dos alunos à natação e o acompanhamento do almoço.

No ano letivo 2008/2009, trabalhei com os alunos do 1º e 2ºanos de escolaridade diretamente nas Atividades de Enriquecimento Curricular, no turno da tarde das 13h30 às 18h30. As atividades lecionadas foram as seguintes: Acompanhamento ao Almoço, Estudo, Expressão Plástica, TIC e OTL. No seguinte ano letivo, 2009/2010, desempenhei as minhas funções como docente das atividades curriculares do 4ºano de escolaridade, turma constituída por 16 alunos.

No ano letivo 2010/2011, as minhas funções foram como docente das atividades curriculares do 1º ano de escolaridade, turma constituída por nove alunos. No início de cada período, tanto no ano letivo 2009/2010, como no de 2010/2011, foram apresentadas as potencialidades da turma e criadas diversas estratégias para as estimular e otimizar. Foram também detetados alguns problemas na turma e, para os combater, foi elaborado um plano de ação, envolvendo estratégias a nível de todas as áreas das atividades curriculares e das atividades de complemento do currículo.

Para o desenvolvimento e concretização dos conteúdos das áreas curriculares e não curriculares e das atividades de complemento do currículo, recorreu-se a formas de trabalho diversificadas. Privilegiou-se o trabalho e orientação individual, o apoio individualizado. Em alguns momentos, realizaram-se simples trabalhos de pares e de grupo, permitindo a interação, colaboração e interajuda entre os colegas. Esta metodologia de trabalho, trabalho de pares e de grupo, permite o desenvolvimento da sociabilidade e da afetividade, definindo regras de trabalho, bem como consciencializá-los para o seu cumprimento. Acompanhei o desenrolar das atividades, ajudando-os sempre que necessário.

Proporcionaram-se variados jogos relacionados com as várias áreas, nos quais os alunos puderam participar ativamente e demonstrar os seus conhecimentos e aptidões. Recorreu-se, por variadas vezes, às potencialidades que as TIC oferecem, através da visualização de histórias, vídeos alusivos a temas pertinentes, exploração de softwares educativos, cd's com atividades motivadoras, interessantes, dinâmicas e cativantes, relacionadas com os conteúdos programáticos dos referidos anos de escolaridade, facilitadoras de conhecimento e aprendizagem. Foram também utilizados variados recursos lúdico-didáticos nas variadas áreas. Nas diversas áreas foram proporcionados vários momentos de diálogo, debates, promovendo a interação entre os alunos.

Pretendeu-se que os docentes estivessem atentos às necessidades e dificuldades específicas de cada aluno, no intuito de os ajudar a ultrapassar essas dificuldades, mostrando-nos disponíveis para as suas variadas solicitações. Tentou-se ajudar os alunos a construir o seu próprio saber, respeitando os ritmos individuais, procurando utilizando estratégias diversificadas, motivadoras, transmitindo-lhes o gosto de aprender.

Tentou-se motivá-los para a prática diária, a fim de estimular o pensamento, a imaginação, a descoberta, por forma a provocar neles o desejo de comunicar, de experimentar e de transmitir as suas ideias de forma coerente, não só usando o código oral e escrito, mas também o visual e corporal.

No ano letivo 2011/2012 desempenhei funções de docente do Apoio Pedagógico/Substituição, sendo o meu trabalho direcionado para os alunos do 1ºCiclo que apresentam dificuldades, diagnosticadas pelas professoras titulares de turma. Cada professor deve estar assim atento às necessidades, capacidades e aptidões dos alunos no sentido de criar todas as estratégias necessárias e adequadas para ir ao encontro das características de cada aluno de maneira a promover o sucesso escolar. Cada professor identifica os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (incluindo os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente ou temporário) que necessitam de apoio pedagógico. São por mim apoiados: quatro alunos da turma do 1º e 2ºanos , nove alunos do 3ºano e dois do 4ºano.

Este ano letivo, fui responsável pelo projeto “Vegetais e Legumes +” da Direção Regional da Educação, projeto esse que surgiu da importância que as escolas têm na promoções de hábitos alimentares saudáveis. Estabeleci contactos com a nutricionista responsável, via telefone e através de reuniões periódicas, reuni-me juntamente com os restantes docentes da escola com o intuito de planeamento de atividades lúdicas, didático-pedagógicas de promoção mensal de um vegetal. Este projeto visou facilitar uma melhor aceitação dos vegetais disponibilizados pela escola. Igualmente neste ano letivo e no anterior fui gestora do projeto dos Testes Intermédios para os alunos da turma do 2ºano, tendo a meu cargo a responsabilidade de contactar o Gabinete de Avaliação Educacional (Gave) sempre que necessário, verificar na internet a página do mesmo, imprimir a respetiva documentação relativa aos testes intermédios, imprimir os próprios testes e enviar as grelhas de classificação.

Ainda neste ano letivo, fui responsável pelo projeto de sensibilização sobre Educação e Prevenção Rodoviária da escola, que teve como alicerce legal o Plano Regional De Educação Rodoviária, da Direção Regional de Educação com o apoio da Secretaria Regional de Educação.

Desde o ano letivo 2006/2007 ao de 2011/2012, para além de trabalhar diretamente com os alunos das turmas referidas anteriormente, fui responsável pela digitalização/arranjos do Boletim informativo trimestral da nossa escola Gira Escola, este da responsabilidade de outra professora da escola. O Gira Escola é um boletim trimestral da Biblioteca, que surgiu com o objetivo de constituir um elo de ligação da Biblioteca com os seus utentes, bem como para divulgar as atividades feitas ao longo do ano letivo, contando também com a colaboração de elementos da comunidade educativa, nomeadamente na escrita do editorial e na rubrica "ecos da memória". A colaboração na escrita do editorial é relevante, sendo uma forma de os seus autores refletirem sobre temáticas pertinentes, divulgando-as à escola e à restante comunidade. A rubrica "ecos da memória", reunindo textos e imagens sobre a freguesia de São Jorge, permite a difusão de aspetos ligados ao contexto histórico, cultural da mesma, contribuindo para a sua valorização e preservação por parte da comunidade educativa.

Ao longo destes anos letivos, pretendeu-se que os alunos tivessem um maior interesse pela vida Escolar e a vê-la como um meio lúdico-pedagógico que os conduzisse à apropriação de direitos e deveres, com a finalidade de se "construírem" como pessoas civicamente responsáveis, críticas, intervenientes, criativas, tolerantes e solidárias. Considero que procurei que todo o trabalho desenvolvido ao longo destes anos letivos permitisse aos alunos das diversas turmas maior autonomia, maior capacidade de aprender mais e melhor, a cooperação entre si, a partilha, o convívio , de forma a fortalecer os seus laços de amizade.

A integração às escolas onde lecionei e atualmente leciono foi sendo realizada de uma forma progressiva, tendo sido recebida de uma forma acolhedora por todos os membros, desde a direção, a professores, pais, auxiliares de ação educativa. A partir da minha intervenção, quer nas escolas, quer nos grupos de alunos, procurei contribuir para a melhoria da realidade educativa em que intervim.

Atualmente, continuo a lecionar na mesma escola, desempenhando as minhas funções docentes como docente titular de turma do 1ºano de escolaridade.

2.2 DIMENSÕES E ASPETOS MAIS POSITIVOS

“Educar bem é transformar o mundo” Paola Frassinetti

As escolas não são coisas, os espaços físicos são dotados de sentido, nos quais interagem seres humanos. O modo de funcionamento das organizações não é da ordem do "ser", mas do "tornar-se" no decurso dos dinamismos que se desenvolvem temporalmente pela interação entre os atores e entre eles e o seu contexto envolvente (Friedberg, 1993, cit in Sarmiento, 2000). Nas escolas, os atores sociais são envolvidos e investem desejos, reflexão, vontade, reproduzem e produzem regras e recursos que integram a estrutura organizacional (Sarmiento, 2000).

No meu percurso profissional, desempenhei diferentes funções docentes: docente de apoio pedagógico, de ensino especial, das atividades de complemento do currículo e das atividades curriculares. Todas estas funções corresponderam positivamente às minhas expectativas, houve sempre uma ativação gratificante durante a realização das mesmas, senti-me motivada e entusiasmada para desempenhar este leque diversificado de atividades. Traduziram-se em experiências únicas, ajudando-me a saber estar e ser, contribuindo também para a minha formação pessoal.

Todas estas funções, à exceção do ensino especial, têm sido cumpridas no mesmo local de trabalho, na mesma escola, dado o contrato ter sido sempre renovado para cada ano letivo. Este aspeto, revela-se bastante positivo, principalmente numa altura em que as mais recentes medidas de austeridade aplicadas ao setor da educação vieram agravar o desemprego docente, os professores vivem tempos difíceis, momentos de incertezas e de instabilidade profissional.

Ao longo destes anos letivos, tenho tido o privilégio de conhecer vários colegas, cada um com o seu percurso pessoal e profissional, com a sua forma de ser, agir, pensar, trabalhar, cada um com a sua história de vida. Em conjunto, constitui-se uma equipa unida, dinâmica e coesa, a fim de realizar objetivos comuns, sendo uma condição para a inovação pedagógica.

Durante os vários anos letivos, principalmente os vividos na mesma escola, considero que esteve sempre presente a preocupação de uma constante interajuda, fomentada a troca de experiências, ideias, saberes, organização coletiva do trabalho, na qual colaborei para que tal acontecesse. Trabalhou-se em conjunto sempre que possível

e necessário e quando surgia qualquer dificuldade relacionada com a escola era discutida, eram definidas estratégias sobre a realidade educativa, de modo a se chegar a um acordo , tornando-se assim mais fácil organizar toda a dinâmica escolar. Silva (2002), refere que o trabalho em conjunto pressupõe a partilha de conhecimentos, de saberes-fazer, de experiências que poderão resultar em tomadas de decisão coletivas ou em ações cujos resultados representam os contributos de cada um.

Nos anos letivos, nos quais desempenhei funções de docente das atividades de enriquecimento curricular, apesar de ter cooperado com todos os professores, tive a necessidade e mostrei-me disponível em interagir e colaborar sistematicamente com as colegas que lecionaram a atividade curricular desses anos de escolaridade e com os colegas que desenvolveram, com as minhas turmas, outras atividades de enriquecimento curricular, na programação e planificação conjunta de algumas atividades mensais, bem como em outros domínios importantes relacionados com as turmas.

Esta cooperação e colaboração foi bastante benéfica na medida em que proporcionou uma maior igualdade de critérios e uma uniformidade no processo de ensino/aprendizagem. A colaboração e interação entre todos os docentes, o trabalho em equipa, a promoção da interdisciplinaridade, reforçaram o bom desempenho escolar dos alunos. Fullan e Hargreaves (2000), realçam o facto de cada um de nós se desenvolver também através das relações que estabelecemos com os outros, daí não sermos umas ilha, não vivermos no isolamento.

A colaboração com os colegas realizou-se de forma frequente, regular e sistemática e numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores interagem entre si, aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada (Lima, 2002). Também cooperei e interagi com os docentes, na planificação, organização, desenvolvimento e realização de variados projetos e atividades nas escolas, considerando-os como desafios promotores de aprendizagem, envolvendo-me ativamente nos mesmos, contribuindo para a melhoria da realidade educativa em que intervimos.

Há projetos que, pela sua importância e por serem considerados elementos-chave das escolas, constituindo um marco cultural, e pelo impacto positivo que têm no seio da comunidade educativa, vão sendo desenvolvidos ano após ano. Os projetos têm temas relacionados com o ambiente, língua portuguesa, leitura, matemática, prevenção rodoviária, alimentação, entre outros e integram-se no Projeto Curricular de Escola e no Plano Anual de Escola. A participação nestes projetos é fundamental e tem uma influência positiva nas minhas ações, e o feedback, o elogio verbal acerca do trabalho desenvolvido, encorajam-me para continuar e “manter” a motivação para participar em projetos, sendo pertinente neste contexto escolar.

Em cada ano letivo, contactei com vários alunos, com diferentes gostos, interesses, capacidades, vivências, física e psicologicamente distintos. procurei desenvolver atividades dinâmicas, diversificadas, colaborativas, criativas, significativas e que permitissem aos alunos participarem, reconhecerem-se e envolverem-se no seu próprio processo de construção do conhecimento. Pretendeu-se criar oportunidades para cada alunos, no sentido do exercício crescente da autonomia e a prática simultânea da cooperação e da solidariedade, e a inclusão numa cultura de escola em que aprender é valorizado.

No contexto de uma escola pós-moderna, pretendeu-se ir ao encontro dos interesses dos alunos, potenciá-los e motivá-los para a aprendizagem, recorrendo a recursos didáticos diversificados, de forma a que a aprendizagem fosse significativa para cada um deles partindo da sua experiência, dos seus conhecimentos prévios, das suas intervenções, interesses e necessidades. Tentei conforme me foi possível atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, colmatando dúvidas sempre que necessário.

2.3 PERCURSO PROFISSIONAL

2.3.1 DIMENSÕES E ASPETOS MAIS CRÍTICOS

Atualmente vivemos num tempo de incertezas e numa sociedade em crise, crise que advém de um conjunto de transformações sociais, culturais, políticas, familiares que vão ocorrendo. Todas estas transformações afetam a atividade humana, pelo que para

entender a escola temos de compreender este processo de transformação e mudança ao nível social, da sociedade. O ser humano, sendo considerado um ser social, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste, de acordo com a teoria psicossocial, de Eric Erikson, desenvolve-se por estágios e em cada um deles cresce a partir de exigências tanto internas, como do próprio meio. Em cada estágio o ser humano passa por uma crise, uma questão de desenvolvimento que é importante naquele dado momento e que continuará a ter impacto na sua vida. Papália (2006), considera que cada crise deve ser satisfatoriamente resolvida para um saudável desenvolvimento, e o seu êxito exige que aspetos positivos sejam equilibrados por aspetos negativos. O êxito na resolução é o desenvolvimento de uma força, se ser posteriormente bem-sucedido, traduzindo-se numa oportunidade.

Desde que iniciei a minha atividade como professora, surgem notícias relativas ao desemprego dos professores, à instabilidade profissional. Concepções tecnocráticas do trabalho docente, concepções sociais de que os docentes são os únicos responsáveis pela qualidade da educação, uma administração burocrática do sistema educativo, falta de comunicação entre a administração, as famílias, uma imagem pública negativa dos professores são fatores de desmotivação, descontentamento e insatisfação profissional.

Há uma maior instabilidade do estatuto docente, os professores têm perdido o seu reconhecimento, há uma atribuição de vastas missões à escola, um enorme número de pedidos às escolas e seus professores, por parte da sociedade (Nóvoa, 2007 in Faro & Gutierrez, 2007). Em tempos de crise, a sociedade necessita de culpar e responsabilizar alguém pelo que está a acontecer no campo educativo e, habitualmente, os professores raramente saem imunes e, por isso, são muitas vezes apontados como os causadores do insucesso dos alunos.

Esta situação não é de estranhar, pois um sistema educativo que subsiste centrado na figura do mestre como condutor da ação educativa, propicia a hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino (Sacristán, 1995, cit in Nóvoa, 2008). A sociedade atual transferiu para a escola e para os professores a responsabilidade da resolução dos problemas sociais e os do sistema escolar, gerando o que pode ser designado pelo "mal estar docente" (Leite, 2006).

O excesso legislativo gera nos professores um sentimento de impotência face ao cumprimento integral de todos os normativos legais. Mendonça (2012), refere que os professores têm de realizar variadas funções, muitas delas não tendo a ver com a profissão docente, e que atualmente os cargos que os professores desempenham são mais valorizados do que propriamente a capacidade de trabalho diário com os alunos. No meu percurso profissional, tenho sido confrontada com variadas medidas, por vezes, contraditórias, e algumas mudanças no Estatuto da Carreira Docente, no modelo de avaliação do docente, nos concursos de professores, nas reorganizações curriculares.

António Teodoro, no 10º Congresso dos Professores da Madeira, refere que as políticas centradas na triologia- competitividade, *accountability* e performatividade- significam uma enorme pressão sobre os professores. O estabelecimento de *rankings* das escolas, a obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de *performances* assenta no propósito de "moldar" um modelo político para a educação. Mendonça (2012) aponta o facilitismo, a procura de estatísticas e *rankings* como fatores do insucesso da democratização do ensino, ao nível qualitativo. Assim, os professores têm de escolher entre: lecionar tendo em vista a obtenção dos “melhores” resultados, por parte dos seus alunos ou lecionar tendo em vista o desenvolvimento integral dos seus alunos. A tônica é colocada na empregabilidade, sendo exigido aos professores uma *accountability* (“prestação de contas”) constante sobre o seu trabalho, assim, muitas vezes, mais importante do que fazer, torna-se dizer que se faz.

Lopes (2009), refere que os temas da indisciplina, da violência nas escolas são discutidos cada vez mais no seio da sociedade portuguesa. O problema da indisciplina deverá ser analisado objetivamente, identificando os seus fatores, de modo a que o professor adquira a competência mínima para lhe dar a resposta possível no plano pedagógico, resposta no sentido da construção de uma "ordem" que advirá da entrega e envolvimento participativo e motivado de todos - professores e alunos (Sá, 2007).

É fundamental devolver o *empowerment*, a concessão de poder e autoridade aos professores e educadores. A autoridade é um valor pedagógico fundamental para que se possa fortalecer a nossa identidade profissional, para que possamos ter vontade e motivação de aprender, descobrir e trabalhar com todo o esforço possível.

Precisamos de ter motivação de aprender e esperar que os nossos alunos também tenham motivação para aprender e descobrir o mundo que os rodeia. No reforço da profissionalidade docente, contrariando a tendência da proletarização do trabalho dos professores, e na conceção de escola centrada na aprendizagem, o grande objetivo dos professores e da própria escola é que os alunos aprendam, adquiram as competências de literacia, fundamentais para a sua participação na sociedade.

Gomes (2003), traduz a literacia como a capacidade de os indivíduos utilizarem, diariamente, as competências da escrita, leitura e cálculo para o posterior processamento de toda a informação escrita. Para o sistema educativo português, o primeiro estudo dos níveis de literacia da população portuguesa ocorreu em 1993, intitulado "Como leem as nossas crianças", trabalho publicado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho. Este estudo baseou-se nos dados do projeto Reading Literacy do International Association of the Evaluation of Education Achievement (IEA). Foi feita uma análise de duas populações: uma do 4ºano e outra do 9ºano, com o objetivo de procurar e comparar níveis de padrões de literacia ordenados e organizados por atividades de leitura. Em 32 países, Portugal posicionou-se no 25º lugar e o desempenho em leitura população do 4ºano ficou muito aquém da média internacional.

António Barreto, numa entrevista "Portugal está à beira da irrelevância, talvez do esquecimento" fez comentários sobre a sociedade portuguesa e a resposta à pergunta "Que mais falta (a Portugal)?" da entrevistadora, Maria João Avillez, foi a seguinte: "Falta literacia. Tínhamos há 30 anos a mesma taxa de analfabetismo que a Inglaterra de 1800. Em matéria de alfabetização havia 150 anos de atraso. Porque é que os portugueses não leem jornais? A falta de hábitos de ler jornais é muito importante, porque o jornal é a fonte de informação que mais está virada para o raciocínio, o pensamento, a participação" (A. Barreto, entrevista publicada a 1 de março, 2009).

A década de 2003-2012 foi declarada, pela Assembleia das Nações Unidas e divulgada pela UNESCO, como a década da Literacia, adotando o slogan Literacy as Freedom englobando premissas como "voz para todos", "aprendizagem para todos", "literacias criativas e recíprocas".

O número de alunos em Portugal que ainda não atingiram as competências básicas de leitura e escrita é superior ao que se poderia esperar e para tal contribui a atitude de “esperar para ver” tão demarcada nos nossos hábitos (Lopes, 2004). A ideia de que o sujeito “sabe ler” desde que saiba descodificar, mesmo não compreendendo o que lê, terá sido responsável por uma desvalorização da pedagogia da leitura para além dos primeiros anos de escolaridade. Os hábitos de leitura dos alunos portugueses ainda são frágeis.

A leitura é uma alavanca determinante no percurso do desenvolvimento pessoal de cada leitor, sendo este a peça chave da leitura, pois é ele que decifra e apreende o significado do que lê. "A aprendizagem da leitura constitui-se como um rito de passagem para o ingresso no clube das sociedades letradas". (Sim-Sim in Viana & Teixeira, 2002: 5). Para além de saber ler, é importante que as pessoas queiram ler para adotarem comportamentos "literatos" que facilitem as suas aprendizagens escolares, assim saber ler é indispensável para o sucesso escolar. A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido.

Uma das condições para se gostar de ler é ter motivação para ler, o que nos remete para as questões da motivação, da leitura e da motivação para a leitura. Os hábitos de leitura e a motivação para a mesma, despertam e estimulam a imaginação, cultivam a inteligência, ou seja, ler torna-nos mais humanos e sensíveis. A leitura é o meio de formação geral do indivíduo. Tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, consumidor e produtor, compreendendo as mudanças do mundo e os seus efeitos (Viana, 2002).

E é, igualmente, no ato de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e criatividade (Santos, 2000). Ao longo do meu percurso profissional, surgiram questões-problema, relacionadas com esta temática: “ De que forma a escola e os professores podem motivar os alunos para a leitura?”. O que se entende por motivação? O termo motivação é habitualmente associado a movimento, entusiasmo, participação ativa, força que dirige o comportamento (Krapp & Lemos, 2002).

É assim um construto elaborado para explicar a ação, ou seja, o porquê de os indivíduos escolherem envolverem-se em certas atividades e esforçarem-se aquando a sua realização. Desta forma, reconhece-se o papel ativo do sujeito na estruturação das suas ações (Vítor Bártolo, 2004). Este reconhecimento do papel ativo do sujeito está implicitamente ligado às teorias cognitivas da motivação, centrando estas o estudo da motivação no interior do indivíduo motivado, por oposição ao estudo do indivíduo motivado como um reator às situações em que se insere.

Lemos (1993), concebe a motivação como uma força que leva o indivíduo a agir. A intensidade e a direção são dois aspetos do comportamento que traduzem a motivação, estando a intensidade indicada pelo esforço, pelo entusiasmo, e a direção pela seleção de objetivos, a orientação motivacional. A motivação consiste no indivíduo utilizar as suas capacidades próprias (recursos internos) e os recursos exteriores. Assim, consegue maximizar o seu desempenho e promover o desenvolvimento das suas capacidades. O estudo da motivação em educação é recente e passou a ter relevo nos contextos escolares, onde é valorizada como determinante do sucesso escolar.

O comportamento motivado é explicado por três tipos de construtos: crenças nas capacidades próprias, valor/desejabilidade e objetivos. Os objetivos são concebidos como propósitos específicos que o indivíduo pretende atingir num determinado contexto e domínio, O conceito de objetivos refere-se a finalidades mais específicas, focadas, concebidas como projetos de relação com o seu ambiente, construídos cognitivamente no contexto da e na interação sujeito- ambiente (Lemos, 1997). Os objetivos de aprendizagem referem-se ao desejo de adquirir e aprofundar conhecimentos e competências, orientam a ação no sentido do desenvolvimento do esforço e da aprendizagem conduzindo a uma atividade académica funcional e à aprendizagem autorregulada. Por sua vez, os objetivos de realização referem-se à necessidade de demonstrar as capacidades ou de agradar aos outros, orientam assim a ação no sentido da comparação e da competição, associando-se a um padrão de motivação disfuncional, caracterizando-se pelo evitamento de tarefas desafiadoras, uso de estratégias de aprendizagem superficiais e de curto-prazo. (Lemos, 1997).

Os alunos motivados demonstram comportamentos que facilitam a aprendizagem, tais como tomar iniciativas, enfrentar os desafios, demonstrando interesse, curiosidade, entusiasmo. Estes alunos tendem a despende mais esforço (intensidade), durante mais tempo (persistência) e optam por concentrar os esforços e a atenção em atividades importantes para a realização da tarefa. Os alunos desmotivados revelam pensamentos e comportamentos globalmente negativos, sendo passivos, não se esforçam e evitam os desafios (Lemos, 2005 in Miranda & Bahia, 2005).

Quanto à leitura, é considerada “um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respectivo autor” (Sim-Sim, 2006: 2).

A leitura desenvolve-se ao longo de três fases: a fase cognitiva (a criança adquire os conceitos básicos e torna-se consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente, ou seja, a tarefa é compreendida), a fase de domínio (a criança aprende e pratica as regras da codificação e da descodificação até ser atingido o domínio) e a fase da automatização (a criança efetua uma leitura sem custos cognitivos, esta destreza é praticada de forma automática, para que a criança possa obter significado do que lê).

Foram concebidos modelos que analisam o processamento da informação no que concerne à leitura: os modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Os modelos ascendentes “descrevem o processo de leitura como uma sucessão de estádios, que se inicia com a visão das letras e termina com a integração das palavras em frases. Cada estágio transforma a informação recebida e transfere-a recodificada para o estágio seguinte” (Santos, 2000: 24). Para estes modelos, a compreensão da leitura depende do processamento de letras e palavras, uma vez que é alcançada a partir da sonoridade das palavras que são “ouvidas” na mente. Os modelos descendentes partem das previsões do leitor sobre o texto, O acesso ao sentido, à compreensão faz-se pelo reconhecimento imediato de palavras, sem descodificação, assim ler é dar sentido à informação gráfica, como damos sentido a outros tipos de informação visual (Velásquez, 2004).

Os modelos interativos combinam os modelos ascendentes e descendentes, ou seja, todos os níveis de conhecimentos cooperam e participam, desde o conhecimento de letras, palavras, frases ou partes maiores do discurso, até os aspetos não linguísticos relativos à situação contextual. O objetivo da leitura é a obtenção de significado do texto impresso, o leitor precisa de reconhecer as palavras escritas (Velásquez, 2004).

Para um leitor que inicia este processo de ler torna-se fundamental a aquisição de um conjunto de convenções usadas na escrita: regras direcionais, conceito de palavra, letra, e espaçamento entre palavras (Viana & Teixeira, 2002). O leitor necessita de contactos regulares com material impresso para desenvolver hipóteses sobre o impresso, testá-las e formar regras, organizando os conhecimentos adquiridos. O princípio alfabético é a descoberta de que as marcas gráficas possuem valores e as letras possuem correspondência com imagens sonoras da oralidade.

Aprender a ler significa aprender a descodificar palavras, significa aprender a identificar palavras e a obter significado e significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado (Viana & Teixeira, 2002). O sucesso na leitura, implica que as crianças ultrapassem a fase da descodificação (fase inicial da aprendizagem da leitura), devendo a leitura fonológica ser substituída pela leitura visual – via direta, passando da descodificação à fluência e à compreensão (Lopes, 2005). Os bons leitores reconhecem automaticamente muitas palavras e fazem a rápida descodificação das palavras novas que encontram. Os bons leitores processam a maior parte das palavras dos textos que leem, e a primeira pista que utilizam são as letras das palavras e não o contexto sintático ou semântico (Velásquez, 2004).

Sá (2010), aponta três grandes objetivos da leitura: ler e aprender a ler (leitura básica), usar a leitura para aprender (leitura funcional) e ler para se distrair (leitura recreativa). A leitura básica refere-se ao processo inicial de aprendizagem da leitura, no qual a criança entra em contacto com as palavras, diferenciando visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a a seu respetivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa. Neste processo inicial da leitura, a criança visualiza os símbolos, fazendo a associação entre a palavra impressa e som, definindo-se de descodificação.

Para além da descodificação, terá de haver compreensão e análise do texto lido. A leitura funcional diz respeito ao conhecimento que advém do ato de ler, tem um caráter técnico. A leitura recreativa é sem qualquer intenção de estudo, apenas pela distração e prazer de leitura, relacionada com a escolha livre e pessoal de cada um.

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. A aprendizagem da leitura encarada como atividade criativa e formativa favorece o desenvolvimento integral da criança. A motivação para a leitura desempenha um papel fulcral na aprendizagem. Por vezes faz a diferença entre uma aprendizagem superficial e uma aprendizagem que é profunda e internalizada (Gambrell, 1996).

Bártolo (2004), refere que a leitura e o processo de ler têm sido encarados como uma tarefa essencialmente cognitiva e linguística, numa perspetiva psicolinguística. A leitura constitui, deste modo, uma competência cognitiva complexa reunindo um conjunto de processos óculo-motores, perceptivos e de compreensão (busca do significado na memória) e processos ao nível do texto (relações no campo semântico e sintático entre as palavras e as frases). A compreensão leitora é tributária quer da compreensão da oralidade quer da capacidade de reconhecimento das palavras.

Esta perspetiva, tem sido conjugada e equilibrada com a perspetiva da construção da motivação para a leitura, defendendo esta que os leitores eficazes têm de possuir as capacidades e a vontade de ler, incluindo uma ênfase na motivação e interação social, bem como nos aspetos afetivos e cognitivos do desenvolvimento da leitura. A perspetiva da construção para a motivação para a leitura explica melhor a persistência ou desistência relativamente ao “ato leitor” ou à construção de um “projeto de leitor” (Martins, 2000, cit in Lopes, 2005)

Aprender a ler implica então ter motivação e para ter motivação para ler, é necessário perceber o que é a leitura e quais as suas funções, implica ter objetivos de leitura (para quê ler?, o que procuro quando leio?, leio apenas por fruição, prazer?), implica uma leitura com sentido. Para muitas crianças, aprender a ler será importante para ler histórias, ler as legendas da televisão e dos filmes, para outras não há sentimento de qualquer utilidade nem associam a sentimentos de prazer.

É com base nos construtos relacionados com a motivação: crenças nas capacidades próprias, valor/desejabilidade e objetivos, que os investigadores da motivação para a leitura trabalham, tentando captar o que é específico da leitura. Tem sido apontada por inúmeros programas de desenvolvimento de literacia a necessidade de desenvolver atitudes positivas para com a leitura, induzindo hábitos de leitura consistentes e estáveis ao longo da vida. (Morrow & Gambrell, 2001)

A motivação associada a comportamentos literários pode ser observada e medida pela presença de alguns indicadores comportamentais, como: escolha: a criança envolve-se em atividades; nível de dificuldade escolhido; nível de empenhamento/atenção; resistência à paragem; flexibilidade e mobilização de recursos em novos problemas e situações; persistência face a obstáculos ou dificuldades; perceção de controlo; atribuições de sucesso e fracasso; expectativas de sucesso em geral e após experiência de fracasso; autoavaliação de competência (Stipek & Greene, 2001, cit in Fernandes, 2004).

Guthrie e Wigfield (1997), apresentam linhas de investigação que nos anos 90 têm contribuído para uma melhor compreensão da motivação para a leitura: - desenvolvimento de estratégias cognitivas para a leitura – o porquê de os estudantes escolherem ou não utilizar o que aprenderam, para ler, é uma questão motivacional; - questão da quantidade e a variedade de leitura, fatores que contribuem para o nível de realização na leitura. A quantidade de leitura? - é uma questão de motivação; - teóricos da motivação- a forma como a motivação e a cognição se cruzam para realçar o empenhamento. A motivação tem sido mais ligada à realização académica e nem tanto para a motivação para a leitura; - construtivismo social argumenta que a literacia representa uma interação social, ou seja, no ato de leitura esta interação tem a função de encorajar o crescimento de funções cognitivas e linguagem intrapessoal. O papel da motivação nesta interação social não tem sido realçado ou formalmente explicado

Sabino (2008), afirma que se pretende que os alunos, devidamente motivados, adiram voluntariamente às atividades de leitura. Os alunos motivados, demonstram comportamentos que otimizam a aprendizagem e desenvolvem estratégias para lidar com novos desafios.

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A motivação para a leitura pode e deve começar a desenvolver-se antes da aprendizagem formal da leitura. Ao contrário do que se pensava, não depende apenas de as crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente do tipo de experiências com livros que elas tenham vivido (Bártolo, 2004). No seio familiar, os pais devem promover ações motivadoras para a leitura, dado esta constituir uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais. Tendo em conta o ambiente familiar, os professores desenvolvem estratégias de motivação para a leitura, como apresentação, exploração de vários tipos de texto, para que a leitura seja mais interessante e diversificada. Devem ler quase diariamente para os alunos, mesmo depois de eles já saberem ler, dedicar momentos da aula para que os alunos possam falar sobre os livros que leram ou que alguém lhes leu.

Os professores criam bibliotecas de turma com livros trazidos por eles e pelos alunos, sendo importante que estes livros possam ser requisitados pelos alunos para levarem para casa (leitura domiciliária). Os professores interligam a leitura com outras áreas, por exemplo: pedir aos alunos para representarem, ilustrarem as histórias. Curtos, Morillo e Teixidó (2000), consideram que se a criança estiver inserida numa dinâmica familiar e/ou escolar constituída por adultos que lhe sirvam de modelos na tarefa de ler, que leiam para e com ela muitas histórias, o sentido dessas leituras, o prazer que provocam nas crianças, o bem-estar que experimentam na situação de leitura, repercute-se na sua motivação para aprender a ler.

A motivação para a leitura não se refere apenas ao conceito de gostar ou não de ler. A motivação tenta esclarecer a razão de os indivíduos escolherem o envolvimento em certas atividades, daí a motivação reconhecer o papel ativo do sujeito (Wigfield, 1997).

Não se pode dizer simplesmente que os alunos estão motivados ou desmotivados para a leitura, mas sim afirmar que os alunos têm diferentes tipos de perfis motivacionais, caracterizados por diferentes tipos de objetivos (Sweet & Guthrie, 1996, cit in Bártolo, 2004). A motivação para a literacia pode ser percebida em termos da teoria da motivação orientada por objetivos: objetivos de aprendizagem- quer adquirir conhecimento, aprender, ganhar experiência através da leitura; objetivos de realização - o aluno quer ser bem sucedido, passar de ano. A orientação para a aprendizagem conduz a uma literacia de nível mais elevado e ao aumento do tempo dedicado à leitura independente.

Existem dimensões do construto " motivação para a leitura" que caracterizam diversos perfis motivacionais: : eficácia na leitura, desafio na leitura, curiosidade na leitura, envolvimento, importância da leitura, leitura para reconhecimento , leitura para notas, competição na leitura, leitura por razões sociais , concordância na leitura e evitamento da leitura (Wigfield, 1997). A eficácia e o desafio evidenciam o facto de a leitura requerer trabalho árduo. A curiosidade, o envolvimento e a importância estão relacionadas com a motivação intrínseca, os valores e objetivos de aprendizagem. O reconhecimento e leitura para notas "implica" a motivação extrínseca . A competição está diretamente relacionada com objetivos de realização. Estas três refletem o facto de as crianças fazerem muita da sua leitura na escola, sendo a leitura avaliada e poderem comparar a sua realização com a dos outros. A leitura por razões sociais envolve o processo de partilhar as ideias obtidas na leitura com amigos e familiares. A concordância na leitura reporta-se a um objetivo exterior. O evitamento da leitura significa evitar ler sempre que não é diretamente solicitado.

Baumann e Duffy (1997), referem que o National Reading Research Center, nos Estados Unidos, tem como missão descobrir as condições que nas escolas encorajam as crianças a tornarem-se leitores proficientes. Neste Centro de pesquisa sabe-se que o simples ato de providenciar aos alunos a capacidade para ler não é suficiente, têm de alcançar a vontade própria de exercitar o desenvolvimento das suas competências de leitura.

O Relatório “Became a Nation of Readers”- refere a importância da motivação para a leitura “Aumentar a proporção de crianças que leem extensamente e com satisfação evidente, deveria ser um objetivo tão importante do ensino da leitura quanto aumentar o número de leitores competentes” (Anderson et al., 1985, cit in Bártolo, 2004)-

Wigfield (1997), na caracterização da motivação para a leitura, refere que devem ser tidas em conta diferentes dimensões como: as autopercepções de leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso; os afetos associados à leitura, nomeadamente a satisfação e prazer, os quais irão influenciar dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura. A motivação para a leitura é, assim, vista como um construto multidimensional.

Oldfather e Wigfield (1996), apontam para a organização em três domínios dos construtos que surgem da ligação da investigação em motivação e em literacia: crenças acerca do eu (os alunos podem sentir-se motivados para a aprendizagem da leitura , quando acreditam que são competentes na leitura e na escrita) ; crenças acerca da literacia (a atividade de leitura é vista como intrínseca e pessoalmente valiosa, permitindo a aquisição de informação e posterior compreensão da mesma) e relações com a comunidade de apoio à literacia (as crianças sentem-se motivadas para a leitura, quando emergem em ambientes, locais onde as suas ideias e ações “literárias” são tomadas seriamente, em locais ricos em textos que permitam interações com os outros e quando têm tempo para praticar a leitura e a escrita significativas).

2.3.2 SELEÇÃO E ANÁLISE DO INCIDENTE CRÍTICO MAIS MARCANTE

No ano letivo 2010/2011, foi-me atribuída a turma do 1ºano na Escola Básica com Pré-Escolar de São Jorge, tendo sido a primeira vez a lecionar este ano de escolaridade. Inicialmente, misturaram-se dúvidas, medos, insegurança, com os sentimentos de entusiasmo, responsabilidade, oportunidade e desafio.

Dúvidas no que diz respeito a se as crianças iriam aprender a ler e a escrever, se o método que queria utilizar estava adaptado às crianças a quem iria ensinar, entusiasmo por poder contribuir na plantação da semente da leitura e da escrita, com o

intuito de os motivar para estas aprendizagens, preparando-os para a vida em sociedade. A leitura constitui uma das ferramentas essenciais na construção de uma formação sólida que se repercutirá no plano individual, bem como no bem coletivo. Assim, importa que, uma vez que não se nasce leitor, começar a introduzir desde bem cedo a leitura como uma referência positiva e agradável para a criança.

Surge, então, a necessidade de "relembrar" toda a componente teórica que orientará as metodologias e todas as experiências de estágio vividas durante a formação inicial. Os primeiros momentos de aulas parecerão estágios e sobre os estágios, Fernandes (2003), explica que as dúvidas, as tensões, os medos vividos neste primeiro confronto com a profissão e com os seus diferentes interlocutores; as sensações de desafio, entusiasmo ou êxito também presentes são todos eles exemplo da riqueza e diversidade de vivências e percepções que integram este processo. É igualmente importante o contacto com colegas mais experientes que já tenham lecionado este ano de escolaridade, para poder dialogar e partilhar estratégias, métodos, procedimentos.

É fulcral a comunicação com as educadoras que acompanharam o grupo de alunos durante o Pré-Escolar, para poder conhecer melhor cada criança, as suas capacidades, dificuldades, particularidades. As crianças do Pré-Escolar, na sua maioria, vão para a escola, para aprender a ler. Praticamente tudo se relaciona com as competências de leitura e escrita, sendo as aprendizagens mais básicas. Num primeiro momento, a criança vai aprender a ler e a escrever, mas depressa terá de usar a leitura e a escrita para aprender. Se a criança não aprender a ler e a escrever, ficará impedida de aprender.

Viana e Teixeira (2002), afirmam que as competências da leitura e da escrita, no primeiro ciclo, rapidamente se transformam em ferramentas imprescindíveis na construção de novos conhecimentos, pelo que o seu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimento nas diversas disciplinas dos curricular. A entrada no Primeiro Ciclo representa uma nova etapa para as crianças e elas deverão dominar o código alfabético, passar da correspondência letra/som, para o reconhecimento das palavras escritas e para a compreensão do que reconhece e lê.

As bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura são o conhecimento lexical e semântico e o processamento fonológico. O conhecimento lexical é importante pois se uma criança conhece a palavra que vai ler, encontra mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra, e apenas precisará de saber como elas se escrevem, se não conhece, se não está presente no seu léxico mental, será mais difícil a extração de sentido e terá um trabalho acrescido de aprender a palavra nas duas vertentes - oral e escrita. É extremamente útil conhecer várias palavras, porém é necessário as crianças saberem como essas palavras se organizam para formar estruturas compreensivas, como frases, textos.

O conhecimento sintático facilita o reconhecimento de palavras e a compreensão de textos e, para tal, é essencial o contacto com o impresso, o ver ler, o ver escrever (Viana et al., 2006). Quanto ao processamento fonológico, a criança deverá compreender o princípio alfabético, isto é, compreender que as letras transcrevem os sons da fala. A criança tem de conseguir identificar na fala o som ou sons que a letra representa.

Em pleno século XXI, é preocupante o facto de muitos professores que, tendo por missão ensinar a ler, não sabem como o fazer, ou porque nunca ouviram falar de métodos ou porque de métodos de leitura pouco mais sabem do que o nome (Viana & Teixeira, 2002). Viana et al. (2006), verificam que muitos professores usam este ou aquele método: por ter sido o único trabalhado na formação inicial, ou por ser o mais usado nos manuais ou porque tomaram contacto com ele numa ação de divulgação/formação, mas o melhor método será aquele que originar menos dificuldades e o que seja eficaz para as crianças.

A questão dos métodos exerce importância no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, e a posição do International Reading Association (1999) é a seguinte: “There is no single method or single combination of methods that can successfully teach all children to read. Therefore, teachers must have a strong knowledge of multiple methods for teaching reading and a strong knowledge of the children in their care so they can create the appropriate balance of methods needed for the children they teach”.

Assim, o professor ensinará os seus alunos, servindo como mediador, com as estratégias pedagógicas mais adequadas à realidade que se lhe apresenta, pois, como afirma Sim-Sim (2001), são mais importantes as estratégias e as atividades que conduzem à decifração (correspondência letra/ som, segmentação e reconstrução silábica, segmentação e reconstrução fonética) e à extração de significado de um texto por parte da criança. Segundo João de Deus (1876, cit in Viana et al., 2006), qualquer que seja o método que se usa deve explorar-se, em simultâneo, os sons que podem ser transmitidos por uma determinada letra ou grafema, de modo a que, desde o início, a criança consiga descentrar-se e ser analista da linguagem.

A eficácia do método, das estratégias dependerá do grau em que contribua para o desenvolvimento total do aluno; fomente a atividade do aluno no processo de aprendizagem; se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno; seja intrinsecamente motivante; torne possível, ao aluno o conhecimento dos seus progressos, permitindo a sua evolução; permita a transferência para outros domínios (Paz e Lebrero, 1991, cit in Viana & Teixeira, 2002).

As crianças podem aprender a ler e a escrever, mas será que temos alunos motivados para a leitura? Ter alunos intrinsecamente motivados no contexto escolar é o desejo de todos os professores. Entende-se como intrinsecamente motivado o aluno que realiza a atividade, para seu benefício próprio, incluindo uma componente afetiva, frequentemente identificada com o interesse. A motivação intrínseca refere-se, assim, à realização de uma tarefa pela satisfação relacionada com as características inerentes à própria tarefa (Lemos & Veríssimo, 2006).

Na motivação para a leitura, dadas as características especiais das tarefas, a motivação intrínseca é valorizada, considerando ser indispensável para a leitura voluntária para toda a vida. Este estado motivacional produz completo envolvimento na tarefa, persistência (Guimarães, 2001). As atitudes face à leitura são os sentimentos relacionados com a leitura que levam a que o indivíduo procure ou evite situações de leitura. O leitor “envolvido”, empenhado, estabelece intenções pessoais para a leitura, usa estratégias cognitivas para procurar intencionalmente conhecimento, manipular a informação recolhida a partir da leitura.

Os leitores empenhados adquirem as competências e as motivações para lerem com fins diversos, tais como realizar uma tarefa, adquirir conhecimento, interpretar e tentar compreender a perspectiva do autor, partilhar reações a histórias ou outros textos. Os leitores empenhados podem ser definidos como motivados, bem informados e socialmente interativos (Gambrell, 1996). As crianças que leem mais tanto em quantidade como em variedade, particularmente as intrinsecamente motivadas, têm uma maior probabilidade de continuar a realizar esta atividade, assim a leitura promove mais leitura. Muita da aprendizagem na escola envolve leitura, assim o empenhamento na leitura poderá significar empenhamento na aprendizagem. Promover a motivação em geral pode também promover o empenhamento na leitura .

Monteiro e Mata (2009), traçaram perfis motivacionais para a leitura de alunos do 1º ciclo, concluíram que na dimensão Prazer associado à leitura se verificou uma diminuição ao longo da escolaridade, ou seja, os alunos mais novos demonstraram mais vontade, gosto pela leitura do que os mais velhos. No entanto, na dimensão Autoconceito de Leitor (atitude que o aluno tem sobre si próprio enquanto leitor) verificou-se uma tendência inversa, com os alunos mais velhos a apresentarem autopercepções mais elevadas. Este aumento pode ser explicado pelo facto de, neste estudo, se terem incluído alunos com competências em leitura diferenciadas. Entre os participantes estavam alunos no início da aprendizagem formal da leitura e, em termos de performance em leitura existe uma diferença evidente entre os alunos do 1º ano, que estão numa fase inicial da aprendizagem da leitura e os alunos do 3º ou 4º anos, que já dominam razoavelmente esta competência e são na maior parte dos casos, leitores fluentes. Fica evidenciada a necessidade de se continuar a mobilizar nas escolas, estratégias que promovam o prazer e o gosto pela leitura, tentando colmatar as “falhas” nos 3º e 4ºanos de escolaridade.

Bártolo (2004), desenvolveu um estudo, cuja questão foi: “ Como será a motivação para a leitura dos alunos portugueses?”. A amostra era constituída por alunos do 4º e 5º anos de uma vila do distrito de Aveiro e pretendia-se avaliar duas dimensões da motivação para a leitura: o autoconceito como leitor e o valor atribuído à leitura, cruzando os dados com o nível de leitura dos alunos, o ano de escolaridade e o sexo.

Quanto à motivação, adaptou-se um questionário com uma escala tipo Likert. Os resultados da prova pareceram indicar que cerca de 85% dos alunos (do 4º e 5º ano) eram leitores bons ou médios, mas a percentagem diminuiu do 4º para o 5º ano. Verificou-se, também, que quanto mais rápidos são os leitores mais eficácia demonstram na compreensão. Constatou-se que as raparigas evidenciaram valores mais elevados nas duas dimensões da motivação para a leitura. Apurou-se uma diminuição da motivação para a leitura nos alunos do 5º ano de escolaridade. Este estudo é relevante, indicando a pertinência das escolas desenvolverem cada vez mais estratégias de promoção do prazer e gosto pela leitura.

Palmer, Codling e Gambrell (1994), através de entrevistas, tentaram esclarecer o que motivava alunos do 3º e 5º anos a ler. Estes apresentavam vários níveis de leitura e motivacionais, surgindo quatro fatores motivacionais: experiências anteriores com livros, interações sociais acerca dos livros (as crianças liam, sobretudo, livros que os seus amigos, pais ou professores lhe referenciavam), acesso aos livros (ter acesso e possuir livros), escolha dos livros (os alunos sentiam-se mais motivados quando podiam escolher livros). Os resultados sugeriram que os alunos são leitores ativos e empenhados quando têm uma boa biblioteca de turma, recebem livros como presentes, falam acerca dos livros uns com os outros. 25% dos alunos referiram escolher determinado livro, ou porque os professores ou amigos o recomendaram ou porque os professores o tinham lido na sala de aula. Estes estudos permitem enfatizar a importância da motivação intrínseca para a leitura, e o contato com livros para a “criação” de alunos leitores.

Na turma do 1º ano, na qual lecionei, apesar de estarem numa fase inicial de aprendizagem da leitura, denotei, ao longo do ano, que havia uns alunos que, à medida que iam aprendendo a ler palavras, frases, pequenos textos, estavam mais “despertos” e motivados para a leitura. Sempre que terminavam uma tarefa, pediam para ir para o cantinho da leitura, requisitavam mais livros na biblioteca da escola, traziam livros de casa e pediam para contar a sua história. Tudo se relaciona com as componentes satisfação, prazer, com a motivação intrínseca, dando valor a esta atividade- leitura. Estes factos interligam-se, assim, com os três grandes objetivos da leitura : aprendem a ler, recorrem à leitura para aprender e para se distraírem.

As atividades, com sentido para o grupo de alunos e participação ativa do professor são descritas como fortemente produtivas. Enquanto outros não pareciam demonstrar interesse e motivação pela leitura de livros. Não se pode esperar que todas as atividades sejam intrinsecamente interessantes para todos os alunos (Krapp & Lemos, 2002). Nem todas as atividades têm um valor intrínseco para todos os alunos, e nestas circunstâncias as fontes de motivação extrínseca constituem uma fonte essencial de motivação em sala de aula, como consequências positivas pela realização das tarefas. São sobretudo eficazes como forma de estimular o investimento inicial em atividades inerentemente pouco atrativas

Assim, como forma de os motivar, os professores recorrem a variadas formas de recompensas externas na tentativa de chamar a atenção dos alunos e também melhorar o nível de envolvimento na leitura. Este investimento pontual, será eficaz para a aprendizagem dos alunos. Se um aluno encontrar outro tipo de atividade mais recompensadora, irá escolhê-la em detrimento da leitura, como jogar computador, brincar no recreio. A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. É fulcral o reconhecimento externo que os alunos recebem pelo seu empenho e sucesso no domínio da leitura e considera-se que é importante o elogio verbal.

Em contraste, e como fenómeno mais comum, configura-se então a motivação extrínseca: quando a pessoa realiza uma ação visando as consequências que ela acarreta, ou seja, a ação acontece por influências externas como recompensas. (Bzuneck & Guimarães, 2007). As motivações extrínsecas para a leitura induzem esforço e atenção imediatos, mas de curto prazo. A motivação extrínseca pode ser aumentada em função de incentivos e os elogios e o feedback são incentivos extrínsecos não tangíveis que mostram ter uma influência positiva nas atitudes e comportamentos dos alunos, devido ao papel facilitador que exercem sobre a sua realização (Bártolo, 2004).

A recompensa verbal em forma de elogio fornece apoio e informação adicional, mostrando conduzir a resolução de problemas, por parte das crianças, de forma mais motivada e confiante (Gambrell & Marinak, 1997). O problema é que as recompensas podem dificultar as oportunidades dos alunos se tornarem intrinsecamente motivados.

Por outro lado, algumas recompensas extrínsecas não afetam a motivação intrínseca e podem mesmo proporcionar ao aluno a oportunidade de a desenvolver (Godinho, 2007). Alguns estudos referem uma diminuição da motivação intrínseca, após o uso de recompensas, enquanto outros, pelo contrário, referem aumento. Como causa da diminuição pode-se dizer que quando se recompensa um aluno de forma tangível pela realização de uma tarefa, mas para a qual ele já estava intrinsecamente motivado, aumenta então a motivação extrínseca para a tarefa e, conseqüentemente, futuramente poderá diminuir a motivação intrínseca para a mesma.

Cameron e Pierce (1994, cit in Bártolo, 2004), procederam a uma meta-análise de 96 estudos que comparavam sujeitos recompensados e não recompensados em medidas de motivação intrínseca. Os autores verificaram que os incentivos tangíveis não produziam efeitos após aplicação de forma inesperada, mas também não tinham um efeito negativo quando eram aplicado casualmente a um determinado nível de realização da tarefa ou aquando a sua finalização. Foi observado um decréscimo da motivação intrínseca, quando as recompensas eram atribuídas qualquer que fosse o nível de realização dos alunos, ou seja, apenas para se empenharem na tarefa. Os elogios e o feedback positivo aumentam a motivação intrínseca, devido ao seu valor informativo; os incentivos tangíveis não bloqueiam a motivação intrínseca, se forem atribuídos após o completar de uma tarefa de acordo com um conjunto de exigências.

Para Deci e Ryan (1985, cit in Lemos, 1993), o que afeta a motivação intrínseca é o significado que o sujeito atribui aos acontecimentos, isto é, as suas perceções. Os alunos podem caracterizar os acontecimentos como informativos (quando lhes dão informação pertinente), amotivadores (quando não dão qualquer informação importante para a realização). Assim, as recompensas podem promover a motivação intrínseca se veiculam informação positiva e relevante para a competência do sujeito. A motivação intrínseca é aumentada quando os estímulos estão ligados ao comportamento desejado. Isto é, a motivação intrínseca da pessoa é aumentada e desenvolvida quando o estímulo, não só recompensa o comportamento desejado, mas também reflete o seu valor, e encoraja futuros empenhamentos.

Ng, Guthrie, McCann, Van Meter e Alao (1996) consideram que as motivações intrínsecas, mais que as extrínsecas, sustentam atividades de literacia de longo termo, isto é, levam a leituras mais extensas e frequentes ao longo do tempo.

Findado o ano letivo 2010/2011, com a turma do 1ºano, é de realçar que todos os alunos foram ganhando autonomia e confiança, aprenderam a ler e a escrever, fruto de empenho e trabalho consistente dos mesmos, aliado ao recurso a diferentes estratégias, adequadas às necessidades de cada um em particular. Os ritmos de aprendizagem são diferentes, a aquisição das competências de leitura e escrita é um processo gradual que requer tempo, esforço, dedicação, motivação e persistência.

Esta etapa do meu percurso profissional revelou-se fundamental para o continuar do meu desempenho como docente, permitindo a tomada de consciência da importância das primeiras aquisições das competências de leitura e da escrita para as crianças poderem participar plenamente na sociedade. Estarei mais preparada para lecionar próximos alunos do primeiro ano de escolaridade, pois "Quem ensina a ler entrega uma chave que pode abrir e romper fronteiras, mas também pode fechar as cortinas do pensamento, da criatividade e da emoção. Por isso tenham cuidado, muito cuidado para que ao apresentarem o mundo da leitura às crianças possa ser possível a "leitura de mundo" como nos ensina Paulo Freire" (Cavalcanti, 2004:96).

2.3.3 PRINCIPAIS FATORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No 10º Congresso dos Professores da Madeira, um dos oradores, Celso Vasconcelos, utilizou as seguintes expressões: Sou, Ainda não sou, Posso vir a ser mais. Sou professora; ainda não sou, pois há lacunas em mim; posso vir a ser mais- dá-me autoestima e motivação para me desenvolver.

Durante os quatro anos da formação inicial, foi-me dada a oportunidade de experienciar situações de formação estruturada, ou seja os estágios, traduzidos no envolvimento direto, em atividades e contextos reais de trabalho, na interação com outros atores e significados que integram o contexto profissional. Os estágios permitem

a articulação entre a componente académica (as disciplinas teóricas do curso) e a prática (as situações reais, concretas), sendo considerado como uma das etapas formativas com maior impacto no desenvolvimento profissional.

Gonçalves (2010), analisa o tornar-se professor como um processo singular, dado cada professor fazer as suas escolhas, delinear os seus objetivos, caminhos a percorrer, mas um processo longo, revestido de complexidade e de variadas dimensões e contextos. Uma maior autonomia, novos saberes e um maior sentido de responsabilidade são condições essenciais neste processo, permitindo ao professor desenvolver-se profissionalmente. São consideradas três dimensões essenciais na construção progressiva do conhecimento e da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

O desenvolvimento profissional é um conceito recente, mas de grande complexidade e importância. Todos os conhecimentos que o professor adquire na sua formação inicial são essenciais, mas quando adquire a sua habilitação profissional, não é um ser acabado, deverá reconhecer a "urgência" de crescimento e de várias aquisições ao longo da sua carreira, daí assumir-se como agente principal do seu permanente desenvolvimento (Ponte, 1994). Na opinião de Day (2007), o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho. Oliveira (1997, cit in Moreira & Macedo, 2002), remete-nos para dimensões importantes a considerar no desenvolvimento profissional docente: a dimensão do saber, a dimensão do saber-fazer e a dimensão do saber ser e tornar-se, equilibradas entre si. Todas estas dimensões desenvolvem-se numa partilha de experiências e numa análise intercomunicativa.

O desenvolvimento dos indivíduos é influenciado pela diversidade de contextos em que tal desenvolvimento tem lugar, daí o carácter ecológico do desenvolvimento profissional. Bronfenbrenner (2002), incrementou o modelo ecológico do desenvolvimento humano, no qual é estudada a interação mútua entre o indivíduo em constante crescimento e as propriedades dos meios em que vive o indivíduo, processo influenciado pelas relações entre os diversos contextos nos quais o indivíduo se integra.

Há que ter em consideração as relações estabelecidas no microsistema escola (na sala de aula, na sala de professores...) e a interferência de outros sistemas (família, colegas, Ministério da Educação), para além das interações que acontecem entre os diferentes contextos em que o professor participa direta ou indiretamente (relações família-colegas, sala de aula-sala de professores, Ministério da Educação-escola). O microsistema integra um complexo de atividades, papéis, relações existentes entre o professor e o ambiente vivenciados num contexto imediato, neste caso o local de trabalho- escola.

O mesosistema abrange as inter-relações entre os contextos em que o professor participa ativamente: o trabalho e a vida social. O exosistema diz respeito a um ou mais contextos que não implicam a participação ativa do professor, mas onde ocorrem situações que afetam ou são afetadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o professor se movimenta. O macrosistema refere-se a protótipos existentes na cultura, por exemplo: sistema de valores, crenças, estilos de vida, determinando as dinâmicas e as interações que pautam os restantes sistemas (Fernandes, 2003).

Moreira e Macedo (2002), defendem que, e de acordo com as novas tendências da educação, o desenvolvimento profissional processa-se tanto nas atitudes do professor, nas relações interpessoais, como no próprio conhecimento sobre estratégias de ensino-aprendizagem e nas competências profissionais.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula (Day, 2001). A aprendizagem significa esforço, atividade cognitiva. Pede-se esforço no sentido de aprender conteúdos, coisas. Fazer esforço implica mudança, mudança que é agente de desenvolvimento fruto de desenvolvimento psicológico. O processo de desenvolvimento necessita de: competências/estruturas; motivação/desejo/vontade; conhecimento/conteúdos.

A ideia de desenvolvimento profissional exige que teoria e prática se interliguem, suportando um exercício de docência bem fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira.

Quer isto dizer que a capacitação para o exercício da atividade profissional é um processo centrado na complexidade dos processos cognitivos, afetivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto.

A legislação emanada pelo Ministério de Educação português- Decreto Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, relativa ao Estatuto da Carreira Docente, refere no 10º artigo, que ao pessoal docente compete, para além de outros, o cumprimento dos seguintes deveres profissionais: " Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho" e "Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional".

Para um bom desempenho profissional é fundamental o estudo, a reflexão e a formação. Parte do meu interesse individual e da necessidade de atualização, de aumentar os conhecimentos relacionados com determinados assuntos, de procura de novidades, de algo novo, daí o estudo, a pesquisa constante de documentação, materiais relacionados com a educação, com o ensino.

"A formação docente constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas" (Afonso & Cavalcanti 2006: 17). O professor é um profissional que ao longo da vida e do percurso irá - se deparar com situações que terá de saber resolver .

A formação inicial dos professores não é suficiente, tem de ser complementada com uma aprendizagem, já no desempenho das funções docentes. Exige-se, hoje, no projeto educativo das sociedades contemporâneas, aos seus professores, níveis de maioridade cultural, cívica e científica, por isso, é fulcral a formação contínua como espaço de intervenção de inegável pertinência e atualidade. Os vários recursos materiais e tecnológicos existentes nas escolas não chegam para transformar práticas profissionais dos professores e garantir a sua mudança e inovação, é necessária toda uma formação contínua e profissional.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, a formação contínua ganha relevo e é sujeita a um enquadramento normativo. Na década de 90 faz-se a articulação entre a formação inicial de professores e a formação contínua em serviço.

Os professores devem investir no seu desenvolvimento profissional através da formação como "um continuum", que começa com a formação inicial para depois acompanhar todo o exercício docente, ou seja, aceder a uma formação contínua (Marcelo Garcia, 1992). Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade própria e profissional (Nóvoa, 1992). Portanto, os adultos procuram meios de aprendizagem para corresponderem aos seus objetivos pretendidos, objetivos esses intrínsecos que os movem para a ação. Este caráter motivacional prende-se com predisposições e atitudes pessoais, ou seja, com a tal motivação intrínseca - a "vontade de aprender" inerente, sendo determinada pelo interesse do adulto na tarefa a realizar.

Os adultos vivem a realidade do dia a dia, daí estarem sempre propensos a aprender algo que contribua para as suas atividades profissionais ou para resolver problemas reais, sentindo-se motivados a aprender quando entendem as vantagens e os benefícios da formação, bem como as consequências negativas do seu desconhecimento.

Ter frequentado o primeiro ano do Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, no ano letivo 2004/2005, como formação contínua, foi uma mais-valia, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, havendo aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, aprendizagem, trocas e partilha de saberes, materiais, experiências educativas entre profissionais e agentes educacionais. Este mestrado pretende reforçar a minha capacidade de intervenção em áreas relacionadas com a educação, contribuindo para melhorar processos e resultados sociais e educativos.

No ano letivo 2011/2012, reingressei no Mestrado acima referido, com a realização do presente Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado.

Quanto a ações de formação, o Centro de Formação da Madeira, realidade mais atual no meu percurso profissional, tem atendido às solicitações, necessidades e interesses de formação e atualização profissional dos professores, dinamizando diversas ações e oficinas de formação ao longo de cada ano letivo, a maioria gratuita. Trata-se de contribuir para apoiar a mudança e atualização de práticas de gestão pedagógica do trabalho docente, na procura de reconhecimento do papel dos professores portugueses.

A formação contínua tem respondido às necessidades educativas, não só dos professores mas também de cada escola, visando uma melhor preparação do seu corpo docente em função dos seus projetos, das suas realidades, das suas características, do seu contexto da comunidade educativa. A escola onde tenho lecionado na Madeira, constrói todos os anos letivos um plano de formação, de modo que a formação continua dos docentes, não docentes e encarregados de educação esteja de acordo com as necessidades da escola.

Nas formações, cada professor participa na construção do seu conhecimento profissional e na construção de coletivos docentes onde se discutem problemas e questões e se partilham, igualmente, soluções ou recursos. Trindade (2009) aborda a formação continuada como "espaço" de cooperação entre professores, no sentido da construção de comunidades de formação, e nestas os professores usufruem de apoios necessários para lidarem com os seus problemas profissionais e partilham experiências, saberes, contribuindo cada um, de certa forma, para que os outros se possam formar.

Sendo de extrema importância a minha permanente atualização, valorização pessoal e profissional, tenho participado e frequentado várias ações de formação, relacionadas com áreas distintas, como: expressão plástica, língua portuguesa, matemática, TIC, tendo em vista sobretudo uma melhoria da qualidade da educação e ensino por mim ministrados, bem como o aperfeiçoamento da minha atividade docente. A frequência nestas ações de formação advém, também, de estar intrinsecamente motivada, envolvendo-me nas mesmas pois oferecem várias oportunidades, considerando-as como interessantes e geradoras de satisfação e de aprimoramento dos meus conhecimentos. O nosso esforço e dedicação diária também são premiados aquando a frequência nas várias ações de formação.

Assim, reforço o que se refere no artigo 15 do Decreto Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, que a formação contínua " destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade (...); e que "deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente".

Neste contexto de actualização, aperfeiçoamento, a aprendizagem e o entendimento ocorrem mediante processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. A aprendizagem é construída pelo diálogo que o indivíduo mantém consigo mesmo, mas também com os outros e com o próprio contexto (Moraes, 2005).

A reflexão é um processo de diálogo avaliativo que enriquece o eu e que melhora, efetivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflete (Gonçalves, 2006). De acordo com Alarcão (2000), não é possível conceber o professor que não reflita sobre as funções da escola, sobre as suas ações educativas, as suas metodologias, sobre o processo de ensino-aprendizagem, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos.

Segundo Stoer e Cortesão (1999), pretende-se formar professores como profissionais reflexivos, enriquecendo-se interiormente, contribuindo para a construção da sua identidade profissional e contribuindo ainda para um melhor funcionamento organizacional das escolas.

Schön (2000), baseia todo o processo formativo no valor da "reflexão a partir da ação", com vista ao desenvolvimento profissional. Na sua obra surgem noções fundamentais como "conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação". "O conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação, sendo um know-how inteligente; a reflexão sobre a ação é um processo que conduz cada profissional à progressão no seu desenvolvimento; a reflexão sobre a reflexão na ação permite ao profissional compreender futuros problemas e procurar soluções, procurando novas formas de pensar e agir.

Fernandes (2005), considera que os professores possuem um conjunto de conhecimentos teóricos e saberes-fazer que lhes permitem uma atitude reflexiva e crítica, apoiada no currículo, na aprendizagem e nas suas práticas pedagógicas. Daí serem profissionais intelectuais que se desenvolvem de forma autónoma e que trabalham em cooperação e colaboração com os seus pares.

Um dos instrumentos que o docente poderá recorrer na concretização do processo de reflexão ao longo do seu percurso profissional é o portefólio, como instrumento regulador do processo de formação, permitindo ao seu autor a consciencialização da sua ação, das suas necessidades, o conhecimento do seu próprio percurso de desenvolvimento.

O portefólio serve para refletir, para progredir, ou seja, gere transformações na prática docente dos professores, enquanto responsáveis pela personalização dos projetos das escolas, há uma reflexão sobre o que se faz, como se faz, o porquê dos resultados e o que se faz para os aperfeiçoar. É um dispositivo de desenvolvimento profissional e, de acordo com Sá-Chaves (2005) realça a autonomia, a singularidade, a aprendizagem contínua, partilhada, na qual o sujeito se vai formando no processo da sua própria formação. No ano letivo 2011/2012 frequentei, no mês de junho, a oficina de formação e-portefólios, na qual criei o meu e-portefólio, sendo uma metodologia de registo de informações, dados e documentos, baseado numa plataforma, neste caso da RAM (Região Autónoma da Madeira). Esta metodologia permitiu organizar conteúdos numa perspetiva enriquecida e estruturada do processo de trabalho, formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor como profissional reflexivo, poderá colaborar em novas formas de implementar a mudança e a inovação. Esta mudança leva o seu tempo e necessitará de professores persistentes, autoconfiantes e motivados na concretização de tarefas inovadoras, dinâmicas na sua prática profissional (Serrazina, 1999).

Para além da reflexão, é necessária a autoavaliação de cada profissional e a avaliação das atividades da própria escola. Assim, no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, procede -se ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente .

Pretende-se " promover um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua catividade: o ensino e a aprendizagem."

No artigo 3º, são estabelecidos os seguintes objetivos: " A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; "O sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.". A avaliação incide sobre dimensões do desempenho docente, como se encontram descritas no artigo 4º: "a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional".

Neste modelo de avaliação, os professores portugueses têm uma oportunidade para criar momentos de reflexão conjunta - entre avaliados e avaliadores - num contexto de apoio e interajuda. A avaliação de desempenho está orientada para o aperfeiçoamento da atividade docente, com um carácter formativo, articulando-se com a formação contínua, como forma de ajudar os docentes para a melhoria do seu desempenho profissional, constituindo-se num ato reflexivo que permite reinvestir na reformulação do trabalho docente sempre que necessário. A autoavaliação é um processo de regulação, por parte do próprio indivíduo, através do qual ele toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da atividade cognitiva (Santos, 2002).

A avaliação é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das atividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. A avaliação pode também ser um processo que serve para julgar ou estimar valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa.

Nos primeiros quatro anos de exercício da atividade docente, foi pedido, no final de cada ano letivo, a elaboração do documento de reflexão crítica, apresentando-se no mesmo uma apreciação crítica das atividades desenvolvidas nas referidas escolas durante um certo período de tempo, respeitante à situação de professora contratada.

O documento resulta de uma reflexão sobre a globalidade da minha atuação pedagógico-didática e de uma análise objetiva sobre as atividades levadas a cabo pela minha pessoa no decorrer dos vários anos letivos. Pretende igualmente ser um instrumento capaz de fornecer dados úteis para uma avaliação qualitativa do trabalho realizado. Desde o ano letivo 2008/2009, é pedido o preenchimento de uma ponderação curricular, nos termos dos números três a dez do artº 4º do Decreto Legislativo Regional nº17/2010, de 18 de agosto.

Faço, com frequência, o exame retrospectivo – crítico da minha atividade docente no dia a dia com vista a rever o meu papel quer na Escola, quer na Sociedade. Reflito sobre estratégias e métodos utilizados nas aulas, reformulando sempre que necessário, sobre a importância de recorrer a materiais e técnicas diversificadas. Reflito sobre se os alunos conseguem desenvolver as competências e adquirir conhecimentos e caso não suceda, questionar-me porquê e de que forma poderei melhorar a minha prática pedagógica, para que eles tenham sucesso.

Na escola interajo e trabalho com outros colegas, numa perspectiva de trabalho colaborativo, sendo este considerado um fator desenvolvimento profissional. Trabalha-se em equipa, desenvolvem-se projetos, reflete-se sobre métodos, materiais, estratégias, partilham-se experiências, mas o trabalho colaborativo tem de assumir o objeto da atividade dos grupos de docentes, como abrangendo os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Exige também a observação e o feedback crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. (Silva, 2011).

A colaboração potencia o desenvolvimento de competências de carácter social, cognitivo e processual dos seus intervenientes. Contribui para um desenvolvimento profissional mais aprofundado dos professores, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria das suas práticas pedagógicas e profissionais. Conjuntamente com os restantes professores, colegas de trabalho, promovem-se momentos de reflexão e avaliação dos resultados dos desafios realizados, dos objetivos definidos, das atividades projetadas e dos projetos desenvolvidos ao longo de cada ano.

Como equipa de profissionais, reflete-se sobre a coerência e eficácia dos documentos orientadores da escola, de forma a proceder a eventuais alterações caso sejam necessárias. A conceção do professor como um profissional reflexivo remete-nos também para o conceito de escola reflexiva, que se pensa através dos seus autores. Assim, a escola deve ser uma organização que reflita sobre si própria, sobre as suas ações, o trabalho realizado, num processo tanto avaliativo, como formativo (Alarcão & Tavares, 2003). Para tal é fundamental que os professores não trabalhem sozinhos mas cooperativamente, integrados em equipas, onde o ensino eficaz cada vez mais seja uma realidade. Uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, demonstrando capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos.

2.3.4 O QUE MAIS APRENDI

“ Os analfabetos do século XXI não serão os que não sabem ler nem escrever, mas sim aqueles que não saibam aprender, desaprender e reaprender” (Alvin Toffler).

"O que ouço esqueço, o que vejo recordo, o que faço aprendo" (Confúcio)

A aprendizagem ao longo da vida (“life-long learning”) é de educação pós-obrigatória, formação e aprendizagem, referindo-se a milhares de formas de aprendizagem às quais as pessoas (especialmente os adultos) podem aderir com objetivos diversos. Na aprendizagem ao longo da vida, incluem-se competências, conhecimento, atitudes e comportamentos que as pessoas adquirem nas experiências quotidianas. Durante o meu percurso profissional, têm ocorrido uma vasta gama de aprendizagens contínuas, formais e informais.

Aprendi que o objetivo central da educação é o de fomentar o desenvolvimento das capacidades de cada um, ou seja, o de proporcionar a cada um a realização do seu potencial humano em moldes que sirvam também o bem comum. Fazer aprender é colocar os alunos a realizar atividades de aprendizagem, é manter diálogos com os alunos, é escutar atentamente, é dar oportunidades aos alunos se expressarem, é fomentar a cooperação entre alunos. " (...) em enriquecer o ensino e provocar aprendizagens pessoais nos seus alunos: (...) para expandir, nos alunos, a capacidade de perceber, de participar, de experimentar, de errar, de recomeçar, de cooperar, de gostar, de ser" (Azevedo, 1999: 17).

Aprendi que o trabalho em conjunto, a colaboração, o sentimento de pertença a um espaço comum, repleto de significados e sentidos, a criação de equipas fortalecidas, é fundamental para a própria realização profissional. Fullan e Hargreaves (2000), referem que o trabalho conjunto implica uma forte interdependência entre todos, bem como uma responsabilidade compartilhada e um comprometimento. Reforçam a necessidade da existência de culturas de colaboração, estando relacionadas com qualidades, comportamentos e atitudes que permeiam as relações entre todos, a cada momento, a cada dia. O apoio, a confiança, a ajuda, a partilha formam o cerne dessas relações. Estas culturas encontram-se na vida da escola, desde elogios, reconhecimentos, compartilhar e discutir ideias e recursos, nas brincadeiras, nos olhares, no trabalho, mantendo o ambiente de trabalho de maior satisfação e produtividade. Aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores, com outros elementos da comunidade educativa.

Aprendi a comprometer-me com o aperfeiçoamento contínuo e com a aprendizagem permanente, de forma a adquirir novas habilidades, a testar as práticas. Aprendi a “viver” num constante e contínuo processo de reflexão, durante, a partir e sobre as várias experiências ou práticas em que nos envolvemos.

“Todos erram: a maioria usa os erros para se destruir; a minoria, para se construir. Esses são sábios” Augusto Cury

O trabalho de um docente nunca pode ser considerado perfeito ou completo e que, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, é natural que surjam algumas falhas. Contudo, se há algo que aprendi durante este meu percurso como professora é que o prazer em conviver com crianças é essencial para se poder ser um bom profissional. Encarar a turma como um desafio é essencial para darmos o melhor de nós próprios e superar as eventuais dificuldades que possam surgir no longo caminho da aprendizagem. Não são apenas os conhecimentos científicos que fazem um bom professor, é necessário encarar os alunos que se nos deparam como seres humanos cujas reais capacidades estão ainda por descobrir, e agir no sentido de ajudá-los a tornarem-se futuros cidadãos responsáveis e autónomos, plenos de consciência cívica e crítica.

3 RECOMENDAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

3.1 ESCOLA E CORPO DOCENTE

No final de cada ano letivo, em cada escola há a incógnita se os professores conseguirão integrar novamente a equipa docente da escola no próximo ano, dada a situação atual de instabilidade profissional. O "destino" dos professores é considerado, por muitos, aleatório ou dependente de fatores fora do seu controlo.

As escolas acabam por ter um corpo docente extremamente instável e muitas vezes precário, havendo escolas em que mais de metade dos professores ainda não obteve um vínculo estável, apesar de trabalharem há mais de dez, vinte anos ou mais. Como é que se consegue uma equipa coesa se anualmente chega e parte um número significativo de professores?

Santos Guerra, numa entrevista " É preciso caminhar contra a corrente", considera que é fundamental a existência de um corpo docente estável para o desenvolvimento efetivo e sólido de um projeto educativo e para o próprio sucesso educativo dos alunos. A coesão do quadro docente é essencial para que se possa construir uma equipa unida, consistente, de docentes que nem sempre é possível dado a saída e entrada constante de docentes nas escolas. O êxito não se consegue de um dia para o outro (S.Guerra, entrevista publicada em abril de 2005).

Exemplo de sucesso, é a Escola Secundária João da Silva Correia, em São João da Madeira, liderando o *ranking* das escolas públicas a português e, para tal contribui, para além de outros fatores, o grupo estável e experiente dos docentes que acompanha os alunos a partir do 10ºano, permitindo o conhecimento de cada aluno.

3.2 ESCOLA: CURRÍCULO, COMPETÊNCIAS, PROJETOS

Fullan (2004), aborda a escola pública como potenciadora do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e das comunidades em geral, noção que remete para duas grandes finalidades da escola do século XXI: propiciar a cada pessoa uma formação sólida e os meios de que necessita para poder participar e modificar o mundo.

Neste sentido, tem-se assistido em Portugal a reformas sucessivas na área da educação, no intuito de alterar a forma como se ensina e se aprende nas escolas, de melhorar a qualidade dos processos educativos, "caminhando-se" para a construção de uma escola democrática e integradora. Uma escola democrática caracteriza-se pela colaboração, participação, pelo bem comum, é o "local" onde os profissionais colocam em prática os consensos e oportunidades que dão vida à democracia.

Sousa (2010), refere que as políticas educativas e curriculares emergentes das reformas têm incidido em temáticas, desde a autonomia, a gestão escolar e a flexível do currículo, a integração do currículo, a mudança das práticas curriculares dos professores. Progressivamente, passou-se de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais (Barroso, 2005).

O Ministério da Educação e da Ciência, no Decreto-Lei nº94/2011 de 3 de agosto, apresenta algumas reformulações da organização curricular do ensino básico. O currículo nacional refere-se a todas as aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos delineados na LBSE. O termo "competência", no sentido da educação, é uma noção que integra capacidades, conhecimentos e atitudes, sendo entendida como saber em ação ou em uso. Pretende-se promover o desenvolvimento integrado de capacidades que viabilizam a utilização de conhecimentos em diversas situações, nomeadamente situações problemáticas.

As competências são consideradas como referências nacionais para o trabalho das escolas e dos respetivos professores, apoiando a escolha de oportunidades e experiências educativas que se proporcionam aos alunos. Cada escola, para ser promotora de sucesso de todos os seus alunos, necessita de reconstruir e/ou apropriar o currículo nacional, atendendo às características e situações de contexto onde se encontra inserida. O currículo é uma prática, é holístico, pois abrange toda a escola, como um todo, englobando as decisões quer ao nível das estruturas políticas nacionais (nível macro), quer ao nível das estruturas escolares organizacionais (nível meso e macro) (Roldão, 1999).

Aborda-se, desta forma, a questão do currículo oculto: todos os aspetos do ambiente escolar. Para além das aprendizagens em geral, aprendem-se atitudes, comportamentos, valores, orientações, ajustando a criança às estruturas da sociedade. A escola terá de elaborar, implementar e avaliar os vários projetos que lhes darão identidade, tanto o educativo de escola, como os curriculares de escola e de turma.

Barroso (1997), encara o projeto como uma atitude face ao futuro, havendo o desejo de mudança, como um processo de planeamento, no qual é definida uma estratégia, e como um modo de coordenar a ação, fazendo-se uma gestão por objetivos. O “lema” é querer (haver uma missão comum de cada escola), poder (a escola deverá reunir os meios necessários à elaboração, construção e execução do seu projeto) e saber (a escola deverá ser capaz de aprender as modalidades que mais se ajustam à execução do seu projeto).

Morgado e Martins (2008) consideram que a construção de projetos surge da possibilidade de cada escola definir prioridades e linhas de ação, com base na identificação de problemas e necessidades que encontra a nível local. O Projeto Educativo é o documento que consagra a orientação da Escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de gestão, no qual explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a Escola se propõe cumprir a sua função educativa. Ao construí-lo, pretende-se desenvolver um processo de identidade de cada escola e estabelecer as linhas gerais de orientação da escola, para poder assumir e exercer a sua autonomia que lhe é reconhecida como instituição; pretende também definir as linhas de ação a desenvolver no horizonte temporal a que se destina.

Apresenta-se como um trabalho coletivo: reflete-se, identificam-se problemas, definem-se áreas de intervenção prioritárias, estabelecem-se metas, linhas de ação, avaliam-se resultados, coopera-se nas soluções, mobilizam-se à volta de objetivos comuns, perspetivando o futuro. É a imagem da escola e de toda a comunidade – dos que nela exercem a sua ação educativa e dos que nela recebem a sua formação. Segundo Alonso (2005), uma escola com projeto é onde existe um compromisso organizativo entre os seus elementos, na qual assente a visão, a voz e a vontade. A visão permite o conhecimento do contexto e a construção de repostas e desenvolvimento de estratégias.

A voz implica a discussão de ideias, a negociação entre todos os elementos. A vontade leva à dinamização da ação e à realização das tarefas planejadas.

O Projeto Curricular de Escola (PCE) corresponde à necessidade que a escola tem de responder à diversidade da população que a frequenta, adaptando-se às características dos contextos, onde se vai efetivar. É um instrumento de gestão pedagógica da Escola, gerador de intervenção de melhor qualidade. Deverá fomentar uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre professores e outros elementos da comunidade educativa. Define-se em função do Projeto Educativo de Escola, partindo do nível de prioridades das competências essenciais e transversais em torno das quais deverá ser organizado, não descuidando os conteúdos que deverão ser trabalhados em cada área curricular, tendo por referência uma análise vertical dos problemas.

O PCE deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma. Os professores intervenientes elaboram o projeto curricular de turma, com o propósito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, sócio-afetivas, comportamentais, bem como ao meio em que a escola está inserida. Este documento visa adaptar e gerir autonomamente as competências a adquirir pelos alunos, dentro dos limites impostos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

Ao mesmo tempo, pretende-se promover, no seio do conselho de docentes, o trabalho colaborativo entre professores e modos de articulação curricular e horizontal de conteúdos, atividades/estratégias, projetos, critérios de atuação e avaliação, entre outros. Os docentes envolvidos deverão realizar um trabalho de equipa, orientando atividades, partilhando ideias e estratégias, relacionando conteúdos e áreas do saber, analisando, debatendo e dando sugestões sobre aprendizagens e comportamentos.

3.3 PRÁTICA DA AUTONOMIA E VALORIZAÇÃO DA “CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA”

Barroso (1996), define a autonomia como o jogo de múltiplas dependências e interações que uma organização estabelece com o seu meio e com outros sistemas,

tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. Resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses políticos, profissionais e pedagógicos, que é preciso saber articular, através de uma abordagem "caleidoscópica". É o resultado de forças, entre diferentes detentores de influência.

Hutmacher (1995), menciona que o uso da autonomia depende da forma como se pensa o próprio estabelecimento de ensino, como se processa a organização interna, a do trabalho, dos recursos humanos e materiais, a partilha de responsabilidades e tarefas, a definição de estratégias de trabalho, de avaliação.

A autonomia pretende reconhecer a escola como unidade administrativa, mas também como unidade social. Na primeira os órgãos de gestão devem dispor das competências e dos meios necessários para tomar decisões relevantes sobre os objetivos da escola, a sua organização e modo de funcionamento. Na segunda, existe um grau de coesão suficientemente forte entre os diferentes membros da organização (pais, alunos, professores..) que, permita a convergência dos seus interesses individuais e de grupo na procura de um acordo sobre objetivos e procedimentos comuns. A autonomia da escola concretiza-se também na elaboração do projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada pelos vários intervenientes da vida escolar, definindo a identidade da própria escola. É, através destas inter-relações estabelecidas que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade.

Barroso (1996), considera que a autonomia da escola também deverá passar pela autonomia individual, colocada ao serviço de determinados objetivos organizacionais. Esta autonomia precisará do aumento o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Precisarão do desenvolvimento de formas diversificadas de liderança, individuais e coletivas.

Como foi referido anteriormente, no primeiro capítulo, à escola é atribuída toda uma dimensão cultural que lhe é própria. Barroso (2005) explicita os conceitos de "cultura", "cultura escolar" e "cultura de escola" e destaca três tipos de abordagens: funcionalista, estruturalista e interacionista. A funcionalista entende a "cultura escolar" como a "cultura" geral, a escola é simples transmissora da cultura definida pelo exterior.

A abordagem estruturalista traduz-se nos modos de organização pedagógica, nas disciplinas, nos recursos materiais. Quanto à interacionista, esta privilegia as relações e interações da escola como instituição particular. É fundamental a figura do diretor, como líder, gestor, capaz de responder a todas as necessidades da escola e da comunidade escolar e de se responsabilizar pela construção e preservação da “cultura de escola”, tornando-a singular, única e diferente, trabalhando para o sucesso escolar e eficácia organizacional. A “cultura de escola” traduz-se no seu *ethos*, englobando os hábitos, costumes, rotinas, comportamentos, valores da mesma. Fala-se do *ethos* organizacional da escola que é particular e característico de cada escola, varia e renova-se de escola para escola. As organizações passam de realidade dada a construída.

Silva (2007), afirma que a cultura de uma escola expressa-se na prática através de três vertentes: a das relações profissionais (definida pela qualidade das interações entre professores, funcionários, alunos, pais e outras pessoas que interferem na escola), a das disposições organizacionais (definida pela maneira como as pessoas respondem a normas, responsabilidades, procedimentos para a tomada de decisões, processos de comunicação, formação de grupos, manutenção de recursos); a das oportunidades para a aprendizagem (ofertas do currículo, disponibilidade de formação, cuidados na igualdade de oportunidades, tendo em conta todas as pessoas da escola).

Uma boa escola, uma escola eficaz deverá deter um *ethos* de referência, manifestando-se nas vertentes, como: a autonomia da escola, ao nível pedagógico, curricular e profissional, a administração e gestão escolar, a liderança organizacional, a participação da comunidade educativa, o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação, o reconhecimento público, a articulação curricular, a otimização do tempo (Nóvoa, 1992). As escolas, nas quais desempenhei e desempenho as minhas funções como docente, valorizam a sua cultura de escola, promovem atividades que mantêm vivas tradições locais, envolvendo a restante comunidade. Colocam em prática projetos tanto de âmbito nacional e regional, como projetos criados e desenvolvidos pela escola e seus intervenientes, construindo uma identidade distinta. Disponibilizam os recursos materiais necessários para o bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem, promovem ações de sensibilização e de formação com temáticas atuais e necessárias.

3.4 ESCOLA: MODOS DE FAZER APRENDER OS ALUNOS

Atualmente, é possível ter acesso a informações sobre os mais variados assuntos, devido às tecnologias, que nos colocaram num *novo mundo*, daí este novo tempo civilizacional passar a ter a expressão de Sociedade da Informação. As TIC condicionam fortemente a ecologia comunicacional e educacional das sociedades favorecendo o surgir de novas práticas, atividades e comportamentos, de novas formas de estar e de ser no mundo (Silva, 2001).

As TIC proporcionam um espaço de renovação da escola e os agentes educativos têm o desafio de fazer com que o modelo escolar se baseie na construção colaborativa de saberes e na abertura aos contextos sociais e culturais. A utilização das TIC pode contribuir para dar resposta a alguns dos desafios lançados no campo da educação, nomeadamente a incrementação de modelos colaborativos “alunos, computador e professor”; competências de comunicação com e através dos media interativos. Gonçalves (1992), propõe a criação de uma via colaborativa através do estabelecimento de redes interescolas, intralocalidades e interlocalidades, possibilitando a criação de uma rede eficaz de comunicação entre as escolas e com outros espaços extraescolares, abrindo-as ao exterior e à associação em territórios educativos.

Há que reconhecer o papel das TIC pelo facto de disponibilizar instrumentos que, contribuem para colocar o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve, permitindo explorar situações diferentes. As TIC põem à disponibilidade dos alunos todo o tipo de informação de conhecimentos relacionados com os diversos programas das áreas curriculares, extra curriculares, permitem o acesso a outras fontes de informação diferentes, daí o uso transversal das mesmas.

A escola terá de dotar os seus alunos de novas competências de sobrevivência e fornecer um conjunto de conhecimentos que deverão ser atualizados constantemente ao longo da sua vida. A utilização de recursos TIC não se encontra nos principais motivos para os alunos gostarem ou não de uma disciplina, ou de uma área em concreto, como por exemplo, a leitura, contudo a sua utilização constitui um fator de motivação.

Em 2007, foi desenvolvido, numa abordagem qualitativa, um estudo de caso: “Riscos e rabiscos: para promover a criatividade, a leitura e a escrita”, integrado no ramo de Mestrado em Estudos da Criança - Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesta investigação foi criado um sítio Web (rede), intitulado *Riscos e Rabiscos*, e disponível em www.riscoserabiscos.pt.la, visando incentivar o gosto pela escrita e pela leitura através de várias atividades de escrita criativa, promovendo a motivação para a leitura, contribuindo também para incentivar o uso das TIC na educação. Utilizaram-se dados qualitativos, como os trabalhos dos utilizadores do sítio Web e dados quantitativos, utilizando uma votação acerca da qualidade do sítio. Os resultados foram positivos, permitindo concluir que este sítio web revelou-se um meio de motivação para a leitura e impulsionamento da escrita criativa.

As escolas poderão promover aos seus alunos o ensino, através da metodologia de projeto, na qual os alunos trabalham sobre os seus interesses em particular, de uma forma flexível, inovadora e dinâmica (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). É um empreendimento coletivo, um trabalho de grupo, uma cultura partilhada de ação, orientando-se para uma produção concreta, induzindo um conjunto de tarefas, sendo uma forma de colocar os alunos a trabalhar ativamente: "aprender, fazendo". Esta modalidade de trabalho suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer, favorecendo desta forma aprendizagens identificáveis no programa. Assim, os alunos são protagonistas e coprotagonistas do processo educativo.

A escola de qualidade deverá desenvolver um projeto pedagógico centrado no aluno como estratégia de permanência e sucesso na escola assegurando aprendizagem a todos. Serão considerados os seus interesses e necessidades, aprendem a desenvolver competências cognitivas e relacionais, aprendem quando estimulados a pensar. Os professores organizam atividades juntamente com os alunos com o objetivo de desenvolver estruturas cognitivas num “aprender fazendo” e no “aprender a aprender”, ajudam a resolver problemas, estimulam as crianças e confiam em suas potencialidades. Criam condições e disponibilizam os recursos para que os alunos possam construir o seu conhecimento. Consideram a criança como agente de sua aprendizagem, proporcionando atividades de exploração e de pesquisa, num processo significativo.

Os docentes devem esforçar-se por recorrer a métodos e estratégias diversificadas, inovadoras, com vista a motivar, a incentivar os alunos para o processo ensino-aprendizagem, “depositando” dinamismo às aulas. Valorizam-se as aprendizagens significativas numa perspetiva interdisciplinar, estimulando a procura de solução de problemas, de forma a que o aluno trabalhe conceitos, reelaborando-os aumentando a sua autoconfiança e ascendendo a níveis elevados de autonomia. O conhecimento parte da interação indissociável que se estabelece entre sujeito e objeto e, neste paradigma pedagógico de aprendizagem, privilegia-se a interação entre saber e o aluno, respeitando a singularidade dos alunos como projeto educacional que valoriza as aprendizagens e o seu desenvolvimento cognitivo, interpessoal e social (Trindade & Cosme, 2010).

Hargreaves (1998), considera que a escola e os seus professores deverão defender a aprendizagem cooperativa nas salas de aula, para que surjam interações entre os alunos, trabalhem enquanto grupos cada qual com o seu papel e função específicos. É fundamental as escolas possuírem e disponibilizarem diversos recursos materiais, desde recursos informáticos, audiovisuais, material lúdico-didático e pedagógico, como forma de tornar as aulas mais lúdicas e atrativas para que no processo de ensino-aprendizagem os alunos tenham um papel ativo e que se proporcione uma aprendizagem rica e promotora de prazer e entusiasmo.

3.5 ESCOLA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA

"Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" Paulo Freire

A instituição escolar, como um espaço próprio e de unificação cultural, é uma realidade que condiciona, irremediavelmente, as relações que no seu seio existem. Estas relações podem ser de carácter educativo ou pedagógico. A primeira, denominada relação educativa, é aquela que ocorre sempre que se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos. Diariamente, nas salas de aula da sala realiza -se uma prática e vive-se uma relação pedagógica, os alunos e professores vivem num tempo-espaço-movimento organizado que têm como objetivo a procura do conhecimento (Trindade, 2009).

De acordo com Estrela (2002), a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no contacto interpessoa, num dado espaço e tempo, entre professor-aluno-turma no processo de ensino-aprendizagem. A relação pedagógica diz então respeito à relação existente entre o professor, o aluno e o saber escolar, dentro de um determinado contexto escolar. O saber escolar é um vértice incontornável na relação pedagógica, dado estar sempre presente e não poder ser posto de parte, assumindo configurações específicas, consoante o tipo de relação assumida e concretizada em um dado contexto escolar.

Por conseguinte, a relação pedagógica depende do tipo de conceção que o professor tem do saber escolar, do seu papel e do modo como os alunos se apropriam dele. Deste modo esta relação é sempre uma relação pautada pela assimetria e pela artificialidade. Cria-se, também, em função da conceção e identificação dos estatutos e papéis atribuídos a cada um dos intervenientes (os papéis e estatutos do professor do alunos são diferentes) e, por fim, de situações educativas artificiais (deve existir a preocupação de pensar se têm sentido ou não para as crianças). São estes aspetos que justificam que a relação pedagógica seja específica e própria.

Existem diferentes fatores que permitem distinguir as relações pedagógicas, influenciando-as assim de forma positiva ou negativa, como a autoridade, o afeto, entre outros. A autoridade é incontornável, estando intrinsecamente nas relações professor/aluno; no modo como o professor gere as aprendizagens; no modo como se legitima o currículo e na maneira como se decide o que se avalia. A dimensão do afeto está relacionada com os vínculos que se estabelecem, sendo equivalente à ajuda e partilhando experiências comuns com esta. Esta dimensão pode ser catalizadora da educação e do desenvolvimento, pode ser não só facilitadora, mas promotora do envolvimento com os currículos, que não precisam de ser apenas trabalhados na sala de aula, dentro de um contexto formal. Eles podem (e devem!) ser transformados em contextos significativos para cada um! O que significa a afetividade? Os dicionários apontam para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. Pode-se analisá-la em cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal. (Espinosa, 2003).

" Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei"
Provérbio Chinês

Deverá ser o próprio aluno a guiar o seu processo de ensino-aprendizagem, já que a visão do mundo é encarada a partir das representações, do que o aluno sabe. "Abre-se" assim o caminho para a autonomia. O professor deve fazer da relação pedagógica um processo de enriquecimento dos conhecimentos, dando oportunidades aos educandos de evoluir para a crítica, para a investigação e para a responsabilidade.

Rosário et al. (2006), mencionam a importância da autorregulação da aprendizagem, sendo um construto com implicações no aprender e no crescer, esse envolve o próprio aluno no seu processo de aprendizagem, aliando motivação e cognição. Os alunos deverão conhecer estratégias de aprendizagem, para se tornarem efetivos aprendizes. Este processo compreende também os próprios docentes que deverão incentivar os alunos a assumirem a responsabilidade pela sua aprendizagem. Este processo de autorregulação pode ser estimulado: indiretamente pela experiência (os alunos recorrem a certas estratégias por terem visto alguém o fazer, terem ouvido falar) diretamente pela instrução (ensino direto ao alunos, como sublinhar, estabelecer um objetivo) e pela prática direcionada (através de portfólios, trabalhos de projeto).

É fundamental a criação de um ambiente no qual seja fácil aprender para o trabalho e para a vida, fornecendo aos educandos matéria e materiais, orientando-os e ajudando-os a analisar as suas pretensões e objetivos. Tanto professor como aluno deverão reconhecer-se reciprocamente responsáveis perante o trabalho, para que o aluno obtenha a mestria dos saberes. As relações pedagógicas requerem a produção de consciência da parte de quem ensina e da parte de quem aprende. Na relação do professor para com os alunos, implica dar conta do modo como os alunos percebem a ação dos professores no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas) no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos) (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

Os alunos têm de estabelecer interações no seio da comunidade que os rodeia, pois é nesta relação que se descobrem como pessoas. O professor fomenta a cooperação entre os alunos e reconhece cada um como pessoa singular e única. Fala-se então de "pedagogias de comunicação": entende-se a turma como um espaço de comunidade que aprende e aprende com o professor. O aluno aprende, não sozinho, mas com os outros, aprende mediado por uma relação de influência educativa. O aluno precisa do professor criador de condições, organizador da relação e da comunicação. O professor contribui para a construção de comunidades mútuas de aprendizagem, onde cada um demonstra as suas possibilidades e capacidades e aprendem uns com os outros, criando-se, para isso, um clima e um ambiente favorável e apropriado, sendo condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros. O professor é um interlocutor qualificado. Na relação aluno/aluno deverá dar-se principal relevância ao respeito mútuo, ao diálogo, à responsabilidade à cooperação, à honestidade.

Nestas "pedagogias da comunicação", há uma valorização da apropriação de uma parte do património cultural como finalidade primeira da escola. Este património cultural constitui o conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores que devem ser partilhados (Trindade & Cosme, 2010).

O professor, na sua prática diária, para além de pretender que os seus alunos aprendam, deverá constituir-se, para além da escola, dos pais, um dos mediadores para formar leitores. Viana e Teixeira (2002), consideram que a facilidade em aprender a ler, advém das oportunidades dadas às crianças, desde o início, de forma a poderem contactar com as características da linguagem escrita. É essencial a leitura de livros, como atividade que permitirá a emergência de comportamentos de leitura e do desenvolvimento da literacia.

O ensino explícito do vocabulário representa uma estratégia importante para o aumento da compreensão leitora, pois o vocabulário assume-se como conhecimento prévio da leitura. Para promover o alargamento do vocabulário, surgem os seguintes procedimentos: a leitura pessoal, o ensino de estratégias que permitam aos alunos extrair o significado de uma palavra a partir do contexto em que a mesma aparece escrita e, por último, o ensino direto de vocabulário específico (Viana et al., 2010).

É difícil aumentar a motivação para a leitura sem que o aluno leia e retire prazer, informação, conhecimento, dessa atividade, sendo que normalmente os alunos com problemas de leitura, nos 3º e 4ºanos, detém pouca vontade ler. Assim revela-se fundamental a utilização de estratégias e técnicas diversificada, de formar a evitar o evitamento da leitura (Lopes, 2005).

Dreher (2000, cit in Lopes 2005), fornece algumas sugestões aos professores sobre como aumentar o empenhamento dos alunos na leitura: ler em voz alta para os alunos, incluindo nessas leituras livros informativos; incluir textos informativos nos materiais utilizados para ensinar a leitura; ensinar estratégias e chamar a atenção para aspectos do texto que permitam à criança compreender o texto narrativo e o informativo; desenvolver atividades de instrução que incluam a escrita do texto informativo; ajudar as crianças a integrar informação de múltiplos textos; encorajar as crianças a realizarem leituras diversificadas e independentes.

As crianças precisam de aprender a ler fluentemente. Têm de ser motivadas para ler, uma vez que, entregues a si próprias, só um número muito reduzido de crianças terá a desenvoltura e o empenho necessários para manter esse tipo de comportamento (Lopes, 2005). Ng, Guthrie, McCann, Van Meter e Alao (1996), consideram que as características de contexto de sala de aula influenciam a motivação intrínseca dos alunos. Os professores promotores de autonomia estão associados ao aumento da persistência, esforço, atenção e prazer dos alunos nas atividades de sala de aula. Em dois estudos de investigação-ação, verificou-se que a combinação de abundância de leitura e realce na leitura livre, aumentam o tempo que os alunos aplicam à leitura.

Um estudo realizado em oito turmas do 1ºano, com características e pedagogias distintas, evidenciou o papel do tipo de tarefas- desafiantes e significativas, que exijam o recurso a estratégias metacognitivas e que satisfaçam os interesses pessoais dos alunos, na promoção da motivação para a leitura (Turner, 1995, cit in Bártolo, 2004). O contacto e realização de tarefas de leitura e escrita, sendo parte integrante da qualidade da sua aprendizagem e motivação, ajudam os alunos a estabelecer a finalidade e valor da literacia. Este resultado sugere que a motivação está no encontro de cada criança com a tarefa de leitura e escrita (Bártolo, 2004).

Aprender a ler é uma atividade que implica esforço e para que as crianças progredam na compreensão leitora, é importante os professores valorizarem os pequenos progressos dos alunos, ajudando-os a investirem no sentido da eficácia pessoal. Pois, se a aprendizagem da leitura for associada a desprazer, dificilmente serão desenvolvidas relações de cumplicidade com os textos (Viana et al., 2010). Aborda-se a questão da "eficácia" no ensino, conceito que surge da necessidade de identificar quais as práticas que melhor permitem a aquisição de mais competências de escrita e de leitura e da constatação que não são só por si os métodos que determinam os resultados, é preciso ter em conta todo o contexto em particular.

Foram identificadas em diversas escolas, alunos que obtinham bons resultados, apesar de terem baixo estatuto sócio-económico. As escolas foram analisadas e, encontraram-se pontos comuns nas suas características: a existência de uma forte liderança administrativa, de elevadas expectativas para todas as crianças e de um ambiente seguro em que os recursos eram aplicados na promoção das competências básicas dos alunos e havia uma cuidada monitorização dos progressos (Pressley, 2001, cit in Bártolo, 2004).

Nas salas de aula, onde o ensino da literacia era efetivo, os professores forneciam um ambiente rico em literacia, traziam para os seus alunos diversos tipos de materiais escritos, incluindo literatura infantil de qualidade. Existia um programa organizado e compreensivo de desenvolvimento de competências fónicas, de vocabulário, de compreensão e fluência (Morrow & Asbury, 2003, cit in Bártolo, 2004).

Mazzoni & Gambrell (2003), apontam alguns princípios que devem orientar todas as práticas do ensino da literacia: a aprendizagem é construir sentido; a aprendizagem estrutura-se a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem; a aprendizagem é facilitada se o aluno for progressivamente responsabilizado por ela e se existir suporte adequado; a colaboração social facilita a aprendizagem; os alunos aprendem melhor quando estão interessados e envolvidos; o objetivo das melhores práticas é desenvolver leitores e escritores estratégicos e de elevado nível; as melhores práticas baseiam-se no princípio da instrução balanceada.

Guthrie e seus colaboradores, propuseram desenvolver o empenhamento na leitura através do ensino da leitura orientado para conceitos, através do CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). Propõe uma integração curricular, em que as atividades de literacia sejam fundidas com experiências do mundo real e conteúdos interdisciplinares (ciências, história, etc) numa variedade de modelos sociais. O CORI é implementado em quatro fases: observar e personalizar, pesquisa e recolha, compreender e integrar e comunicar aos outros.

O empenhamento na leitura consiste em unir as motivações intrínsecas dos alunos às atividades da sala de aula: os alunos trazem desejos de envolvimento, interesses, curiosidades e se o contexto escolar tiver em conta estes objetivos motivacionais, os alunos ficam intensamente empenhados (Bártolo, 2004). Os resultados da pesquisa parecem apontar para vantagens do CORI no aumento da motivação intrínseca da maioria dos alunos (68%), em comparação com turmas do currículo tradicional, onde se registou um aumento da motivação extrínseca.

3.6 ESCOLA E COMUNIDADE EDUCATIVA

As escolas têm o desafio diário de envolver a comunidade, criando uma rede que valoriza todos os seus pertencentes e intervenientes e igualmente os seus contributos a todos os níveis. A cooperação com a família e outras instituições comunitárias deve ser uma realidade, permitindo o estabelecimento de uma rede de apoio que assista a escola.

Falar de comunidade educativa é conceber a escola como um lugar de encontro de professores, funcionários, pais e alunos, como um lugar onde a comunidade se constrói quotidianamente, como objeto de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo.

Assim, é fundamental um projeto educativo comum, reunindo esforços pessoais de todos os elementos da comunidade, sendo necessária a participação dedicada de professores, funcionários, alunos, pais e sociedade na elaboração e realização do mesmo. Os professores são chamados a participar em equipas multiprofissionais e a se empenharem em dinâmicas de cooperação entre instituições e atores. Pretende-se um equilíbrio entre a pedagogia escolar e a pedagogia social, inserindo-se aqui a parceria

entre escola-família, a qual passa por se assumir uma lógica de trabalho conjunto, fundamentada no princípio de corresponsabilização ativa de um compromisso.

É no propósito de que a educação é muito mais que a simples escolaridade, " que a escola é uma extensão da família e que o envolvimento dos pais na educação é muito mais que o envolvimento dos pais na escola, que importa corporizar uma matriz estrutural potenciadora do desenvolvimento de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão dos saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam" (Portaria nº110/2002, relativo ao Regime das Escolas a Tempo Inteiro da Região Autónoma da Madeira).

Deve-se promover a participação de todos os envolvidos na definição de percursos escolares, cabendo à escola desenvolver interações também com famílias, autarquias, associações recreativas e culturais. O desenvolvimento de projetos com o apoio de parcerias é fundamental, dado estas serem fulcrais para a sua concretização e constituírem experiências diversificadas de aprendizagens para os alunos e reforço da ligação da escola à comunidade, contribuindo para desenvolver o espírito de equipa na comunidade escolar.

Há a necessidade de trazer e envolver os pais para as questões educativas, onde passam a ter um papel mais ativo, interventivo e preponderante, uma responsabilidade acrescida e, sendo considerados parceiros da escola, deverão colaborar com esta nas decisões a tomar acerca do percurso educacional dos filhos.

Os pais deverão então participar no processo educativo dos seus filhos, colaborando com os respetivos professores. É necessário consciencializar os encarregados de educação para a importância do seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos, promovendo a articulação entre a educação na família e o ensino na escola. Assim, a escola deverá promover uma intervenção ativa, contínua e organizada dos pais/encarregados de educação. O ambiente familiar e social dos alunos tem uma importância especial para facilitar e possibilitar a sua formação.

A escola deverá promover atividades que envolvam a família e a comunidade, de forma a contribuírem para a abertura da escola e da articulação que se pretende que exista. Neste sentido, a presença em reuniões do estabelecimento, de pais, atividades de divulgação do trabalho realizado, festas, passeios e visitas de estudo são fundamentais.

Ao mesmo tempo deverá desenvolver e manter um clima de relações humanas estável através da participação efetiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional. Refiro o artigo 10º do Decreto Lei nº15/2007 de 19 de janeiro no qual está o seguinte dever profissional: "Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente." Todas as ações educativas da comunidade educativa deverão transformá-la num espaço de formação voltado ao desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

A interação entre escola e família é necessária no que diz respeito também temática referenciada da literacia e da motivação para a leitura. Antes da criança aprender a ler, já terá tido uma série de experiências que irão determinar a sua atitude em relação à leitura, aos livros e ao mundo que a rodeia.

O ambiente em que a criança cresce condiciona o seu desenvolvimento, tanto cognitivo, como o da linguagem, associados à aprendizagem da leitura. A família tem um papel fundamental na "transmissão" do património cultural, dos valores, dos afetos, pois é nesta "instituição" que as crianças estabelecem as primeiras relações entre o eu e os outros e desenvolvem os primeiros atos comunicativos e as suas aprendizagens.

O papel da família é determinante enquanto primeiro espaço de desenvolvimento linguístico, como afirma Bronfenbrenner (2002), os pais são os agentes primários do desenvolvimento infantil, tendo um importante papel instrucional. A grande maioria das crianças experiencia com a família as primeiras situações de aprendizagem, mas se não houver o envolvimento da mesma, as interações entre pais-filhos, com outros contextos e com a sociedade serão prejudicadas.

A família deverá promover situações que propiciem o diálogo, a procura do conhecimento, encontros felizes com a leitura, com os livros, proporcionem à criança, aos filhos, experiências que alarguem o seu conhecimento do mundo, desde a frequência de bibliotecas, idas ao teatro e ao cinema, contacto com diversos tipos de música, a visita a museus. O nível da linguagem oral das crianças tenderá a melhorar, se efetivamente a família proporcionar este leque variado e abundante de experiências (Marques, 1991).

Os pais e outros membros da família, desde a colaboração intuitiva e divertida até ao ensino mais organizado, fornecem às crianças não só instrumentos e oportunidades para ler e escrever, como também transmitem as razões para querer dominar estas competências. A leitura de histórias às crianças por parte dos pais permite a emergência de comportamentos de leitura e o posterior desenvolvimento da literacia. Os pais, ao ler, transmitem consciente ou inconscientemente as suas atitudes e expectativas acerca da escrita, interagindo com os seus filhos de uma forma especial, incluindo aspetos da linguagem oral e escrita. Quando os livros, os papéis e a escrita fazem parte dos objetos com que as crianças brincam, elas adquirem muitos dos comportamentos e atitudes subjacentes à aprendizagem da leitura, principalmente o desejo de aprender a ler.

Os alunos que à entrada da escola primária possuem mais vocabulário e são capazes de construir frases elaboradas, são aqueles que revelam mais facilidade nas aprendizagens académicas a curto, médio e a longo prazo (Baker, 2000, cit in Lopes, 2005). Portanto, ter maior e melhor vocabulário facilita as aprendizagens e aumentam o vocabulário, potenciando novas aprendizagens. Lopes (2005), considera fundamental que as crianças, no seio familiar, contatem com diversos materiais escritos, como os livros, que se apropriem das letras, das palavras, que se familiarizem com títulos e autores de livros, aumentando os seus conhecimentos acerca da escrita.

As crianças sujeitas a experiências significativas de leitura no seio familiar, reagirão melhor em contexto escolar, à aprendizagem formal da leitura e posteriormente à compreensão e obtenção de significados.

A investigação sobre comportamentos emergentes de leitura, para além de estudar o contexto institucional, estuda o contexto familiar e seu papel e importância. Analisam as interações entre adulto e criança e as ações individuais e independentes das crianças e têm sido encontradas correlações positivas entre o sucesso na leitura e o nível sócio-económico, as habilitações dos pais, a linguagem em casa e a disponibilidade de livros (Sulzby & Teale, 1996, cit in Fernandes, 2004).

Whitehurst e Lonigan (2001), realizaram um estudo com uma amostra de 367 crianças acompanhadas entre os 4 anos e o 2ºano do 1ºCiclo e destacaram-se os contributos dos fatores sociais para o desenvolvimento dos domínios de literacia interior-exterior (conjunto de conhecimentos que a criança possui para decodificar os sinais gráficos em cadeias sonoras, ou seja, o discurso oral) e exterior-interior (a leitura de palavras depende do conjunto de conhecimentos e competências que as crianças têm, por exemplo, o significado das palavras).

As influências do meio familiar como um todo apresentam correlações elevadas com as competências exterior-interior, ou seja, os conceitos e vocabulário. As influências do meio familiar têm a ver com as características parentais (nível vocabular, prazer e frequência de leitura, registo linguístico em casa), o ambiente linguístico (número de livros em casa, frequência e duração de leitura conjunta de livros, frequência de bibliotecas).

Todas estas variáveis parecem determinar mais as competências exterior-interior do que o fator idade. O contexto por si só não explica os níveis de desempenho nem o sucesso posterior na aprendizagem da leitura e da escrita, mas certas características de determinados meios sociais explicam a aquisição de competências no campo da leitura e escrita, tais como: a frequência de conversas em família, existência de materiais de leitura em casa, atitude face à educação e expectativas dos pais sobre os filhos, envolvimento frequente em atividades de leitura conjunta (Fernandes, 2004). O contexto familiar e o institucional e seus intervenientes desempenham diferentes papéis, e são chamados à responsabilidade de estimular e incentivar a leitura, desde as idades mais precoces, de forma a que as crianças adotem comportamentos emergentes de leitura, dado a leitura ser propiciadora de descobertas e uma via de acesso ao conhecimento.

O meio cultural e social favorecido não é realidade para todas as crianças, daí o pré-escolar e o 1º ciclo terem de envolver os seus alunos na leitura, oferecendo-lhes iguais oportunidades. A investigação tem mostrado que mesmo alunos provenientes de meios sociais onde a leitura não é privilegiada podem ser leitores motivados e empenhados, assim a escola e a sociedade lhes forneçam desde a infância contactos estimulantes com livros (Gambrell & Marinak, 1997, cit in Bártolo, 2004).

Há estudos que verificam a existência de leitores que depois de terem sido conquistados pelo prazer e pela vontade de ler na primeira infância, mudaram mais tarde a sua atitude. Magalhães (1999, cit in Sousa, 1999), aponta como principal causa o facto de que a leitura, realizada na sala de aula, nem sempre está associada ao desejo e à magia. Há que encontrar estratégias de forma a alimentar o gosto pela leitura, e paralelamente, consciencializar para a importância que a leitura tem para cada indivíduo e para a sociedade em geral.

A escola é por excelência a instituição que tem a função de desencadear meios de aprendizagem da competência da leitura. A escola pretenderá fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar conhecimentos e usufruir o prazer recreativo. O ambiente educativo, sendo caracterizado pelo conjunto de experiências e oportunidades de construção de conhecimentos meta linguísticos, por estratégias motivacionais para atividades que envolvam materiais impressos, produz resultados no plano de sucesso da aprendizagem da leitura, da escrita.

Deverá ser preocupação das escolas e seus educadores e professores, em despertar na criança o interesse pela leitura e depois, como escreveu o autor Daniel Pennac, na obra "Como um romance"- "resta esperar que o amor aconteça entre o aprendiz e a leitura". A escola necessita de reunir condições para que para as crianças, seja divertido decifrar letras, aprender a escrever e a ler, pois estas competências vão dar acesso a um conjunto de experiências, como: ler livros, jornais, revistas, escrever cartas, recados, textos. É verdade que hoje se torna mais difícil conquistar os cidadãos para os incomparáveis benefícios da prática da leitura devido à concorrência de múltiplas solicitações para a ocupação do tempo (Santos, Lima & Carvalho, 2007).

Porém, tem-se apostado cada vez mais na promoção de hábitos de leitura, através de várias iniciativas nas escolas visando estimular o encontro entre livros e leitores, neste caso concreto, alunos. Estas iniciativas incluem a implementação do Plano Nacional de Leitura, as bibliotecas itinerantes e as de livros digitais, a organização de workshops relacionados com a leitura, de clubes de leitura, de feiras do livro, o convite a escritores para os alunos poderem contactar com as suas obras.

Numas escolas do concelho de Vila Nova de Famalicão, foi desenvolvido o projeto Litteratus, no início do ano letivo 2006/2007 . Visa a promoção da leitura e da literacia, tendo como áreas de intervenção: linguagem oral, reconhecimento de palavras, criatividade, compreensão leitora, escrita, motivação para a leitura. De entre as várias ações desenvolvidas no âmbito do mesmo destacaram-se quatro programas: dois de promoção da compreensão em leitura e dois de desenvolvimento da produção textual.

Constituíram objetivos gerais do programa “*Aprender a compreender torna mais fácil o saber*”, para 1ºCiclo: o ensino explícito da compreensão leitora, o desenvolvimento das competências de compreensão leitora e o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão. Pretendeu-se ao nível da motivação para a leitura, aumentar o gosto pela leitura, a curiosidade e o interesse integral de obras literárias e o gosto pela leitura de diferentes textos (Viana et al., 2010).

A escola, onde tenho estado a lecionar desde 2005, desenvolve atividades e projetos de promoção da leitura, tentando motivar os alunos para a mesma. Estas atividades incluem: concursos literários, hora da leitura (atividade diária), requisição de livros na Biblioteca da escola, aberta à comunidade, e nos cantinhos de leitura organizados em cada turma (com livros trazidos pelos alunos e pelos professores), feira do livro. A biblioteca escolar constitui um recurso de encontros positivos com os livros, com o mundo da leitura, e revela-se um instrumento essencial na promoção de hábitos de leitura, na aquisição de informação e na motivação para a leitura.

Os projetos: Gira-Escola (Boletim trimestral), que tem como objetivos primordiais desenvolver o gosto pela leitura, reforçar a relação escola-meio e adquirir hábitos de leitura; Baú de leitura, no qual a escola tem vindo a participar ativamente, pretendendo-se sensibilizar os alunos para a importância do livro no seu enriquecimento

peçoal, incentivá-los para o gosto pela leitura e pela escrita e promover o intercâmbio entre escolas/ Bibliotecas Escolares. Num dos projetos da escola, o Magia do Pensamento, o qual consiste na resolução de um problema matemático mensal, por parte dos alunos desde o Pré-Escolar ao 4ºano de escolaridade, é atribuído, oferecido um livro por ano de escolaridade, sorteando um aluno do grupo que responda corretamente. Desta forma, proporciona-se às crianças a oportunidade de constituírem uma biblioteca pessoal, é reforçar a ideia da "riqueza" da biblioteca pessoal é um fator de motivação dos alunos para a leitura.

Várias escolas dinamizam variados projetos, promovem iniciativas relacionadas com a leitura, porém seria importante a implementação de sistemas concretos de avaliação da eficácia desses mesmos projetos e iniciativas.

3.7 AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DA LITERACIA

A atuação de diferentes interlocutores no processo educativo, exige uma avaliação continuada de programas, estratégias, atividades, sob pena de estarem a ser feitos esforços sem equivalente proveito. O PISA (Programme for International Students Assessment) é um programa, cujo objeto de avaliação é a literacia e tem como principal objetivo medir competências, conhecimentos, atitudes em áreas consideradas chave ou fundamentais (leitura, matemática e ciências) dos alunos de 15 anos.

No último PISA, de 2009, a leitura assumiu o estatuto de domínio principal e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) considerou que a literacia em leitura implica “ a capacidade para ler nas entrelinhas e refletir nas finalidades e públicos pretendidos pelos textos, reconhecer dispositivos utilizados pelos escritores para transmitir mensagens e influenciar os leitores, e pela capacidade de interpretar o significado das estruturas e funções dos textos “ (OCDE, 2000), fazendo uso da leitura para atingir os seus objetivos de vida, envolvendo-se na leitura. A abordagem do PISA incide no conceito de “ler para aprender” e não no de “aprender a ler”. Portugal foi o único país que melhorou nos três domínios , em 2009. Entre 2000 e 2009 o desempenho em leitura em Portugal melhorou. Cerca de 80% dos alunos situaram-se entre os níveis 2 e 4, mais nível 2 e no 3, sendo considerado o nível 2, pela OCDE, o nível no qual começam a demonstrar competências básicas para uma participação efetiva e produtiva.

Considera-se que, certas medidas favoreceram a melhoria dos resultados, tais como: a implementação do Plano Nacional da Leitura , em 2006, os investimentos nas infraestruturas das escolas desde 2008, a diminuição do absentismo dos professores, sendo igualmente diluído nas estratégias de substituição dos professores, nas aulas de substituição, o aumento de beneficiários da Ação Escolar permitiu um maior acesso a livros, internet e a melhoria de acesso a recursos e à igualdade de oportunidades aos alunos de origens sociais mais desfavorecidas, aumentando a equidade dos recursos e de desempenho dos alunos (OCDE, 2010). Estes resultados positivos apelam a que as escolas continuem a trabalhar com o intuito de reforçarem a aquisição de competências básicas de leitura, escrita e raciocínio, por parte dos seus alunos.

3.8 ESCOLA E PROMOÇÃO DA LEITURA

Para “apelar” mais à motivação para a leitura, será necessário apostar no reforço positivo- qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, neste caso, à leitura, aumente a probabilidade de ocorrência de resposta. Gonçalves (2007), apresenta a ideia de Jerome Bruner que acredita que o reforço, ou recompensa externa, pode ser importante para iniciar determinadas ações ou assegurar que sejam repetidas, neste caso concreto, a leitura por parte dos alunos, mas não atua automaticamente. Só através da motivação intrínseca se sustenta a vontade de aprender. Se os alunos se interessarem pela leitura, as motivações intrínsecas são em si próprias recompensadoras. A motivação intrínseca pode precisar de um reforço para ser iniciada.

O professor e a escola poderá incentivar os alunos à leitura, recorrendo a estratégias de ação que poderão ser eficazes na vida profissional, como: propondo-lhes a escrita de histórias que posteriormente serão publicadas num livro, histórias essas lidas a toda a comunidade educativa. Os alunos poderão, como reforço, visitar uma gráfica para observarem o processo da “construção” do livro da turma. Outros incentivos ao desenvolvimento da motivação para a leitura poderá ser o desafiar os alunos a “construir” uma peça de teatro e depois lerem nas outras turmas. Serão depois convidados a representar essa peça numa festa na escola, sendo uma recompensa/reforço. Poderão participar numa visita de estudo a um teatro.

Os alunos poderão interagir com os pais ou outros familiares, escolhendo um livro para levar para casa e ficarem responsáveis por ler a história aos familiares. O familiar poderá vir à escola ler a história que o aluno lhe leu em casa. Para os motivar

para a leitura, poderá ser proposta uma visita de estudo a uma biblioteca ou a uma livraria; como reforço poderá ser organizado um convívio com um escritor madeirense que escreva para crianças, após a análise da sua história. Para quem se motiva pelas ilustrações das histórias, poderá ser sugerido um encontro com um ilustrador de um livro escolhido pela turma. Poderá ser aproveitada a aptidão e gosto pelos computadores e interligar com a leitura: os alunos poderão escrever histórias nos computadores ou até produzir um livro com jogos de sopa de letras, palavras cruzadas, crucigramas.

O professor poderá desenvolver um projeto para aumentar a motivação para a leitura dos alunos, no qual os alunos terão de ler, num local à escolha, um determinado número de livros num certo espaço de tempo e, como recompensa, escolherão um livro que será fornecido pela escola. Recorrendo a estes reforços, a motivação dos alunos para a leitura terá condições para “aumentar”.

3.9 ESCOLA: MODOS DE INCLUSÃO

Sim-Sim (2006), afirma que a leitura é simultaneamente um ato individual, no qual cada um constrói o significado, e um ato social, envolvendo partilha e desenvolvimento coletivo. Considera-se a leitura como um processo de socialização pois relaciona o leitor com o seu meio, condicionando esta relação. Se a escola e a comunidade pretendem formar crianças autónomas, esclarecidas, torna-se fulcral desencadear meios e estratégias que permitam dotá-las de ferramentas pessoais para que tal suceda. A leitura é uma dessas ferramentas fundamentais na construção de uma formação sólida, permitindo o acesso, o processamento e o uso de informação, transformando-a assim em conhecimento e a resposta a todos os desafios para os quais serão solicitadas.

Oldfather e Wigfield (1996) afirmam que a motivação para a leitura aumenta quando a leitura é valorizada e é uma atividade significativa na comunidade. Bartolo (2004), encara o ato de ler como algo que permite a descoberta de coisas que nos interessam, que sejam significativas, permitindo relaxar, transpondo-nos para fora do mundo real.

Sacristán (2003) refere que nós somos o que lemos e como o fazemos. Viver em pleno e participar nesta sociedade implica literacia de leitura, ou seja, compreender e adotar uma postura perante o que se lê. A leitura é algo que cria possibilidades de ser e estar no mundo de forma partilhada e em convivência com o outro, "Seja a leitura de uma frase, de um livro, de uma pintura, de um gesto, de uma peça publicitária, de uma música, de um afecto...o leitor deve ser capaz de transformar o visto/ouvido/sentido em algo com significado para a vida pessoal e colectiva" (Cavalcanti, 2004: 89).

É necessário que persista uma consciência plena de que a leitura torna-nos seres mais criativos e humanos e permite a inserção efetiva na sociedade, através da participação individual de cada um nas tarefas do dia a dia e da execução de objetivos comuns, incluindo o desenvolvimento económico e social.

A escola pretenderá formar leitores empenhados e, de acordo com Gambrell (1996): o leitor empenhado é motivado, informado, estratégico e socialmente interativo. É motivado, dado escolher a atividade de ler por variadas razões, seja aquisição de conhecimentos, evasão para o mundo literário. É bem informado, sendo capaz de utilizar a informação recebida para construir novos sentido de textos, aplicar conhecimentos na leitura de textos a uma variedade de contextos pessoais, intelectuais e sociais. É estratégico, recorrendo a estratégias cognitivas para interpretar e compreender o processo de leitura, de modo a atingir os seus objetivos de leitura. É socialmente interativo, pois está apto a comunicar, a interagir e partilhar com os outros, durante o processo de construção e desenvolvimento do sentido do texto.

A leitura promove a prática do exercício da cidadania, pode ser um entretenimento saudável, ensinando, informando e formando crianças. Ler e refletir sobre o que se lê é essencial para o conhecimento, tornando-se o leitor num indivíduo mais capacitado para se autonomizar cultural e civicamente (Sabino, 2008). "Quem lê, quem efetivamente lê, sabe mais e pode mais" (Ministra da Cultura de Portugal em 01/06/2006). Esta questão conduz-nos à dos hábitos de leitura e ao chamado efeito de Mateus, traduzido por "lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor", ou seja, quanto mais as crianças lerem, mais vezes são confrontadas com as palavras e maiores são as possibilidades de enriquecer o seu léxico ortográfico.

Todos nós somos diferentes, entendemo-nos e entendemos os outros de uma forma diferenciada. A nossa forma de agir, a educação, tornam-nos em seres únicos e, sendo assim, percebemos e aprendemos o mundo de um modo distinto. Não é possível gerir os sistemas educativos como um todo uniforme, dada a enorme diversidade e complexidade de situações e contextos que as sociedades atuais apresentam (culturais, socioeconómicos, étnicos, etc.).

O contexto atual da educação debate sobre uma escola preparada para proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar. Uma escola que proporcione educação de qualidade para todos, visto que todo ser humano tem a capacidade de aprender de acordo com seus interesses e seu ritmo. A escola inclusiva é uma escola que esteja preparada para receber e cumprir o seu papel de proporcionar um ensino de qualidade para todos, que contemple todos os educandos, onde o aluno tenha não só direito de frequentá-la, mas dentro das suas capacidades, progredir moral, cultural e socialmente.

A escola inclusiva está preparada para receber o aluno, sem lhe dar uma diferenciação (deficiente, pobre, marginalizado, repetente, analfabeto), mas sim recebê-lo como um ser humano que tem capacidade para progredir, desde que lhe proporcione condições para tal. Aceitar as diferenças e reconhecê-las é importantíssimo para educação, visto que jamais teremos uma classe homogênea onde todos aprenderão no mesmo momento e da mesma maneira. O Ministério da Educação, no decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, aponta para a promoção da igualdade de oportunidades, valorização da educação e promoção da melhoria da qualidade do ensino, conceitos emanados do XVII Governo Constitucional.

A diferenciação pedagógica tem por objetivo dar resposta a todos os alunos numa perspetiva de "escola inclusiva", pressupondo então: conhecer o nível de desenvolvimento, interesse e aptidões e especificidades da criança/aluno; partir do que a criança/aluno já sabe e valorizar os seus saberes; diversificar os processos pedagógicos para adequá-los a cada criança/aluno; seguir diferentes percursos para chegar a um fim comum: o desenvolvimento das potencialidades e das aprendizagens de cada criança/aluno (Canavarro, 2001).

Leite (2003) aborda o conceito de educação subjacente a uma educação intercultural e, por isso mesmo, inclusiva, pressupondo que os alunos sejam agentes produtores do seu próprio conhecimento, de forma a que a sua aprendizagem seja significativa e colocada em prática.

3.10 ESCOLA: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A formação da ideia de comunidade (o “sentimento do nós”), passa pela construção de um todo por parte dos participantes da comunidade. Silva (2001), analisa as escolas como comunidades de aprendizagem que deverão ser construídas com recurso à partilha de ideias, experiências, interesses e motivações comuns, de materiais e atividades, de projetos. As escolas aprendem na cooperação entre os seus membros, mas também nas interações sociais com outras escolas, instituições.

Queremos uma escola enquanto comunidade de aprendizagem, sendo um conceito de educação integrada, participativa e permanente. Integrada, dado haver uma atuação conjunta de todos os elementos da comunidade educativa, pretendendo dar respostas às necessidades educativas de todos os alunos; participativa, pois a aprendizagem depende da correlação do que ocorre dentro da sala de aula e no exterior; permanente, pois na sociedade atual recebemos diariamente informação que terá de ser selecionada e processada, através de uma formação contínua. Os membros desta comunidade envolvem-se em práticas de interação e colaboração, resultando a aprendizagem como um processo dinâmico de partilha e construção de novo conhecimento (Flecha & Tortajada,1999).

A escola deverá implementar estratégias que valorizem a partilha e a validação do conhecimento coletivo (integração da teoria e da prática observada pelas pessoas da organização-escola). Para o desenvolvimento desta comunidade de aprendizagem é fundamental a valorização dos processos capazes de levar, segundo Leibowitz (2000): à partilha do conhecimento e à discussão das experiências vividas pelas pessoas para que se transformem em referências para os outros; ao registo desse conhecimento através de meios que permitam a consulta a todos os que estiverem interessados; ao desenvolvimento de um pensamento sistémico crítico, as pessoas são encorajadas a pensar em formas de resolver os problemas ou de organizar a comunicação.

A organização destas comunidades incluem as dimensões de envolvimento mútuo, partilha e iniciativa conjunta. Quanto ao envolvimento mútuo, os seus membros encontram a sua identidade, envolvem-se nas atividades, tarefas comuns, participando ativamente. A partilha compreende o processo de construção de um discurso comum entre todos os membros, troca de ideias e perspetivas.

A iniciativa conjunta refere-se à implicação e responsabilização de todos os pertencentes às comunidades na criação de conhecimento, de construção de projetos comuns, definição de planos de ação (Rogers, 2000). A gestão educacional é então compreendida como um processo coletivo de planeamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, baseando-se no diálogo e participação. É fulcral reforçar a autonomia profissional, criando-se comunidades escolares nas quais o coletivo de docentes ajuste o conjunto de saberes e valores indispensáveis às necessidades e possibilidades reais dos grupos de alunos.

O verdadeiro ensino envolve oportunidades para os docentes aprenderem uns com os outros, avaliarem os resultados do seu trabalho e criarem práticas pedagógicas inovadoras. A escola deverá então organizar-se de uma forma corporativa, cooperada, de modo que cada um contribui para que os outros possam aprender. Todos os instantes, todos os momentos são de amizade, mas também podem ser de confronto, mas sempre com o intuito de partilha de um projeto comum. Este processo de reunir as contribuições de todas as pessoas da escola é denominada por "sintropia": é o associar pessoas, ideias, recursos, sistemas, num visão global útil à organização escolar (Albrecht, 2002).

Carneiro (2004) refere que a escola, que aprende, revela-se uma escola inteligente, evolui por aprendizagem, mudança, que aposta na inovação, que atua em conformidade com os objetivos delineados e metas estabelecidas. Foca-se nos processos de aprendizagem, estruturando a sua ação, de acordo com as suas necessidades, no âmbito geral, da escola em si mesma, e no âmbito estrito de cada pessoa que lá trabalha. Definem-se três dimensões de aprendizagem: a dos alunos (a escola educa-os tendo em conta as suas necessidades e características), a dos professores (como desenvolvem a sua ação e os processos de ensino) e a da escola (são integrados os esforços de professores, alunos e de outras pessoas, na construção dos projetos da escola).

CONCLUSÃO

"Fazer uma escola é construir uma história, traçar uma identidade, encontrar um sentido para o esforço de educar. Fazer uma escola é ser capaz de continuar, anos a fio, um trabalho invisível, quantas vezes pouco reconhecido socialmente e, por vezes até, objeto de uma crítica fácil" António Nóvoa

A elaboração deste relatório permite refletir sobre a minha ação profissional, encarando-a como um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Enquanto docente, surgem questões-problema, havendo necessidade de encontrar respostas, através da mobilização de saberes, definição de estratégias de ação eficazes para o processo de ensino-aprendizagem. Toda a prática docente deverá assentar " numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e de agir (...)" (Gonçalves, 2010: 45).

A escola é um espaço, um lugar de aprendizagem, de trabalho, de convivência, de brincadeira, de criação, de regra e compromisso, que marca um percurso e que transmite valores para a vida. E é essa a magnificência de uma escola, de todos os seus agentes educativos e restante comunidade, formar para crescer, entre o dar e o receber.

A escola é o futuro e hoje em dia muitas são já as escolas que, por terem, no seu corpo docente, professores dinâmicos, imaginativos e sensibilizados para a execução de tarefas que motivem os alunos, contribuem para que sejam construídos os alicerces para o processo de aprendizagem dos alunos e formação de uma geração responsável e consciente.

A escola como organização deve re (centrar-se) na aprendizagem. O conceito de aprendizagem envolve conhecimentos, emoções, sentimentos, consciência, ao implicar o método, o estudo e a organização do trabalho, ao incluir a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência emocional e a intuição.

As escolas precisam de paz para realizar a sua missão principal: desenvolver as aprendizagens e criar espaços de bem-estar e felicidade para aqueles que nela trabalham e estudam. Os professores precisam de sentir que a sociedade e os poderes públicos confiam na sua ação.

Pretende-se construir o quotidiano de escola num exercício permanente de direitos e deveres de cidadania para todos quantos nela vivem. Procurar respostas diversificadas para os alunos, em permanente diálogo com a família. Contribuir para que os alunos adquiram aprendizagens, competências, atitudes e valores que lhes permitam construir percursos, que facultem a cada um, no futuro, a autonomia necessária para uma opção de vida com dignidade.

"Acreditamos que professores totais apresentam maior probabilidade de emergir, desenvolver-se e prosperar em escolas totais, em escolas que valorizem, desenvolvam e apoiem o discernimento e os conhecimentos de todos os seus professores na busca conjunta do aperfeiçoamento" (Fullan & Hargreaves, 2000 : 41). A escola, como organização é um lugar da criação de consensos, de negociação e de compromisso, como o novo pólo da identidade profissional.

As competências que devem ser consideradas como absolutamente impulsionadoras de todas as aprendizagens e como objetivos estratégicos da escola pública, são: a leitura, a escrita e o cálculo. Os governos têm de começar a preocupar-se com o nível de literacia das suas populações e, assim, a escola mais do que ensinar a ler, tem de criar leitores, para que sejam poucos os casos de aliteracia -falta de hábitos de leitura em leitores competentes que escolhem não ler. A motivação para a leitura apresenta-se como fator importante para o desenvolvimento da leitura e também para o desenvolvimento da literacia ao longo da vida e o papel do ambiente de sala de aula na promoção da motivação para a leitura não pode ser desprezado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, M.F.B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez
- Afonso, C., & Cavalcanti, J. (2006). Do desconhecimento do outro à interculturalidade: a vida re/escrita no processo de formação profissional. *Cadernos de estudo*, 4, 9-21
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30
- Alarcão, I, & Tavares, J. (2002) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Alarcão, I, & Tavares, J. (2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ªEd). Coimbra: Almedina.
- Albrecht, K. (2002). *The power of minds at work. Organizational Intelligence in action*. New York: Amacon, American Management Association
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. Em: *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*). Porto: Areal Editores.15-29
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M.J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo / revista de ciências da educação* , 8
- Azevedo, J. (1999) *Voos de borboleta*. Porto: Edições Asa
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J. (1997). *Educação para todos: escolas, projetos, redes e territórios. educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Livraria Aberta
- Bártolo, V.N., Lopes, J.A, Velasquez, M.G., Fernandes, P.P. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Editora Quarteto

- Baumann, J.F., & Duffy, A.M. (1997). Engaged Reading and Learning: A Report from the National Reading Research Center . *National Reading Research Center, Athens, GA.; National Reading Research Center, College Park, M.* 2-65
- Bronfenbrenner, U (2002) .*A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.* (A. Veronese Trad). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra original publicada em 1979)
- Bzuneck, J.A, & Guimarães, S.E.R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23,(4),415-421.*
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação, concepção antinómica da educação.* Lisboa: Edições ASA
- Carneiro, R. (2001). Aprender 2020: uma agenda internacional para a UNESCO. Em: R. Carneiro, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21 (pp:31-33).* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cavalcanti, J. (2004). Leitura e pensamento: espaços de intervenção para a formação de uma identidade cultural e espírito de cooperação. *Saber e Educar, 9, 89-97*
- Curtos, L.A., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler.* Porto Alegre: Artmed Editora
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora
- Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. Em: J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia.* Braga: Universidade do Minho (pp.30-39)
- Decreto Legislativo Regional nº17/2010, de 18 de agosto. *Diário da República nº160/10-I Série.* Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação
- Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República nº4/08- I Série.* Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República nº14/07- I Série.* Lisboa: Ministério da Educação

- Decreto Lei nº94/2011, de 3 de agosto. *Diário da República nº 148/11- I Série*.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto Lei nº319/91, de 23 de agosto. *Diário da República nº193/91- I Série*.
Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 37/12-I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Despacho normativo nº14/2011, de 18 de novembro. *Diário da República nº 222/11 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Delors, J. (coord). (1999). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa
- Dicionário de Língua portuguesa 2010. Porto: Porto Editora
- Downing, J (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura (M.L.Silveira, Trans). Em: E. Ferreira & M.G.Palacio .(Eds), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3ª ed), (pp. 182-194). Porto Alegre: Artmed Editora
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris: PUF
- Estêvão, C.V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: avaliação das políticas públicas em Educação* 16 (61), 503-514
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- Faro, J.S., & Gutierrez, P. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores
- Fernandes, S.M.G.C. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos estágios da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores
- Flecha, R., & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In Imbernón, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp.13-27) Barcelona: Graó

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente buscando uma educação de qualidade*. (2ªEd). (R.Garcez, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.(Obra original publicada em 1996)
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1). 14-25
- Godinho, D.S.R. (2007). *Leitura e motivação, que relação? Estudo das relações entre desempenho em leitura, motivação para a leitura, auto-percepção de leitor e género, em alunos do 5ºano de escolaridade*. Lisboa: UCP Faculdade de Educação e Psicologia
- Gomes, M. C (2003). Literexclusão na vida quotidiana, *Sociologia*, 41, 63-92
- Gonçalves, S. (2007). *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Manuscrito não publicado. Coimbra: Escola Superior de Educação
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: A supervisão pedagógica e o (e) portfolio reflexivo como estratégia (s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Vigo
- Guimarães, S.R.E, & Boruchovitch ,E (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia. Reflexão Crítica*, 17 (2), 143-150
- Guthrie, J.T & Wigfield, A. (1997). *Reading engagment: Motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança .O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* .Lisboa: McGraw Hill
- Hutmacher, W. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. Em: Nóvoa, A. (coord). *As Organizações em análise* (pp.45-75). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- International Reading Association (1999). Using multiple methods of beginning reading instruction. A position statement of the International Reading Association. Retirado de: <http://www.reading.org>
- Krapp, A & Lemos, M.S. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. Em: Lemos, M.S & Carvalho, T.R (Eds). *O aluno em sala de aula* (pp.77-102). Porto: Porto Editora
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições ASA

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente, *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81
- Lemos, M.S (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Lemos, M.S. (1997). A motivação em sala de aula: objectivos dos alunos e dos professores. Em: *Ser aluno: actas do VI seminário "A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos"* . Porto: Repositório da Universidade do Porto. 285-309
- Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge management primer*. Boca Raton: CRC Press
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88
- Lopes, J.A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. perspectivas de avaliação e intervenção*. Coleção em foco. Porto: Edições Asa
- Lopes, J.A. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e "Ensinagem" na Ordem e Desordem da Sala de Aula*. Coleção Psicologia da Educação: Braga: Psiquilíbrios edições
- Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em: Nóvoa, António (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora
- Martins, M.M. (2004). *Uma crise nas instituições*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Mendonça, A. (2012). A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente". Em: Bento, António V. (org). *A Escola em tempo de crise : Oportunidades e Constrangimentos* (pp.19-29). Centro de Investigação em Educação - CIE/UMa: Funchal
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcar, Lda
- Miranda, G.L., & Bahia, S. (Eds.). (2005). *Psicologia da educação, temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água

- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4, 563-572
- Moraes, M.C. (2005). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papyrus
- Moreira, A., & Macedo, E. (2002) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora
- Morin, E. (2001). *O Desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morgado, J.C., & Martins, F.B. (2008). Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida?. *Revista de Estudos Curriculares*, 6(1), 003-019
- Morrow, L., & Gambrell, L. (2001). Literature-based instruction in the early years. Em: Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds), *Handbook of early literacy research*. (pp.348-360). London: Guilford Press
- Ng, M., Guthrie, J., McCann, A., Van Meter, P. & Alao, S. (1996). *How do classroom characteristics influence intrinsic motivations for literacy?* National Reading Research Center, Reading research report Nr.56
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em: Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (2008). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- OCDE (2000) *Measuring Student knowledge and skills-The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OCDE Publishing
- Oldfather, P. & Wigfield, J. (1996). Children's motivation for literacy learning. Em: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds). *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia em participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Palmer, B.M., Codling, R.M. & Gambrell, L.B. (1994). In their words: what elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48 (2), 176-178

- Papália, D.E. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Coleção em foco Porto: Edições Asa
- Ponte, J.P. (1994). Desenvolvimento profissional do professor de matemática, *Revista Educação e Matemática*, 31, 9-12 e 20
- Portaria n.º 110 / 2002, de 14 de agosto. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 93/02- I Série*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional da Educação
- Portaria n.º 133/1998, de 14 de agosto. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 55/98- I Série*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional da Educação
- Ribeiro Gonçalves, F. (1992). O papel da investigação na educação (a influência do contexto). *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (1)
- Rogers, J. (2000). Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. *Educational Technology & Society*, 3 (3), 384-392
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular. fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- Rosário, P., Mourão, E., Salgado, A., Rodrigues, A, Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J.C., Fuensanta, H.P., & González-Pienda, J. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (10), 77-88
- Sá, C.D.Q.N.F.A. (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do Porto*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portefólios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora
- Sá, C.M., & Veiga, M.J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sabino, M.M.C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11

- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora
- Santos, L.(2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Em: Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs), *Avaliação das Aprendizagens .Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico
- Santos, M.L.L., Neves, J.S., Lima, M.J., & Carvalho,M. (2007). *A leitura em Portugal*. ed.GEPE. Lisboa: Ministério da Educação
- Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. (R. Costa, Trad) . Porto Alegre: Artes Medicas
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente buscando uma educação de qualidade*. (2ªEd). (R.Garcez, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.(Obra original publicada em 1996)
- Serrazina, M.L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo, *Revista Quadrante*, 8, 139-167
- Silva, B (2001). A tecnologia é uma estratégia. Em: Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001*.Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio. 839-859
- Silva, J.M.C. (2002). *Cooperação entre professores: realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
- Silva, R.(2005): Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). *Revista Ibero-americana de Educacion*, 35 (8)
- Silva, M.I.T.C. (2007). *Passo a passo, no interior do projecto. Um estudo sobre a inteligência da escola*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Silva, M.C.C.P.A.M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: quando começar e como. *Noesis*, 59, 28-33
- Sim-Sim , I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA
- Sousa, M.L (1999). A biblioteca escolar e a conquista de leitores. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 1, 22-24

- Sousa, F.R (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora
- Stoer, S. R, & Cortesão, L. (1999). “*Levantando a Pedra*” – *da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento
- Trindade, R. (2009) *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola: educação e aprendizagem: desafios e respostas pedadógicas*. Rio de Janeiro:Wak Ed
- Veríssimo, L. , & Lemos, M.S. (2006). Escala de orientação intrínseca/extrínseca em sala de aula: dados de uma nova adaptação. Em: *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Porto: Repositório da Universidade do Porto. 387-394
- Viana, F.L., & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler : da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa
- Viana, F.L., Pereira, A., Ramos, A., Fernández Tilve, M.D., Castanheira, G., & Castanho, M.G.B. (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*.Braga: Edições Casa "Professor"
- Viana, F.L., Ribeiro, I.S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica, um programa de intervenção no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina
- Whitehurst, G. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: development from pre-readers to readers. Em: Susan B.Neuman & David K.Dickinson (eds), *Handbook of early literacy research*.(pp.11-29). London: Guilford Press
- Wigfield, A. (1997). Children’s Motivation for reading and reading engagment. In Guthrie, J.T & Wigfield, A (eds). *Reading engagment: Motivating readers through integrated instruction* (pp.14-33).Delawere: International Reading Association
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68. doi:10.1207/s15326985ep3202_1
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones