

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
CONTÍNUA DOS PROFESSORES DO 1º CICLO –
UM CONTRIBUTO PARA O ENSINO DA LEITURA

Ana Rita Domingos Leitão

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
CONTÍNUA DOS PROFESSORES DO 1º CICLO –
UM CONTRIBUTO PARA O ENSINO DA LEITURA

Ana Rita Domingos Leitão

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ângela Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho gostaria de agradecer primeiramente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, aos Professores, pelo rigor e qualidade do seu ensino e empenho constante na produção de um futuro melhor para a nossa educação.

Agradeço, em especial, à Professora Doutora Ângela Rodrigues responsável por boa parte do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço a sua mão amiga e condutora neste meu percurso, pela incomensurável paciência e soberba orientação, e também os bons conselhos que me deu em momentos de indecisão. Muito obrigada!

A todos os Professores participantes desta pesquisa que me receberam com muita atenção nas suas escolas, a minha estima e gratidão.

Aos colegas de mestrado, que de alguma forma ajudaram durante esta caminhada.

As últimas e muito sentidas palavras, à minha família, à minha mãe e ao meu pai pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim; ela é o motor que me conduziu com sucesso até aqui. À minha irmã Liliana que foi amiga e prestativa, encorajando-me a persistir. Ao amigo José Pimentel, o seu carinho e apoio foram essenciais.

Agradeço a Deus por iluminar o meu caminho com fé e perseverança.

RESUMO

Este trabalho teve como foco privilegiado o estudo das necessidades de formação segundo a perspectiva dos professores de 1º Ciclo relativamente ao processo de ensino/ aprendizagem da leitura. Procurámos apreender o mundo subjectivo das dificuldades vividas, dos desejos e dos interesse de mudança e desenvolvimento, no âmbito das metodologias de iniciação à leitura. Procurámos ainda conhecer as concepções que os professores têm acerca das práticas promotoras da leitura e as representações sobre a formação recebida e desejada nesta área.

Desenvolvemos um estudo exploratório, de natureza qualitativa e, como base metodológica de recolha de dados, utilizámos a entrevista semidirectiva que foi realizada a oito professoras do 1º ciclo.

A análise dos dados recolhidos permitiu concluir que as professoras, apesar de reconhecerem ter abordado, de forma teórica, a questão dos métodos de iniciação à leitura no decurso da sua formação inicial, não consideram essa formação como factor decisivo da sua opção metodológica de ensino.

Na opinião das entrevistadas esta opção decorre de outros factores, entre os quais, a experiência adquirida ao longo da vida. Desta experiência destaca-se a vivida enquanto alunas e enquanto professoras que desenvolveram prática pedagógica em sala de aula. Também fazem referência à influência da socialização com os seus pares e à influência dos diferentes contextos escolares em que trabalharam.

O discurso das inquiridas manifesta a necessidade de elaborar e modificar rotinas, utilizar instrumentos e materiais didácticos conhecidos e recriar estratégias, formular procedimentos, tarefas e recursos para o desenvolvimento da competência da leitura. Manifestam interesse em reflectir, a partir de experiências concretas, sobre a realidade da prática lectiva e abrir-se à introdução de mudanças no quotidiano educativo.

Palavras-Chave: Necessidades de Formação – Formação Contínua – Ensino da Leitura

ABSTRACT

This study had as objective the analysis of needs for training of eight teachers who teach in the primary teaching course.

With this research, sought to know the concepts that teachers have about the practice of promoting the teaching of reading in students of 1st year of school and hear the representations that teachers have the training received and desired in this area. Training needs to be analyzed for emerging concepts on the methodological practices used for the initiation of reading by the respondents in the context of the classroom.

We developed the study of qualitative nature and, as a methodological basis for data collection, used the interview semidirective. In order to understand them, the interviews were subjected to content analysis. In analyzing the speech of the respondents, we noted that the initial training of teachers not prepared to implement the methods of reading - generally show a strong gap between theory and practice. This awareness is both symptom and cause of increased training needs at this time of their professionalism. Interviewees refer also to your professional development, the importance of training - including the knowledge and application of methodologies more active and focused on concrete problems of the school the teacher - which may not limited to earn routines and biases of school education, but to analyze, interpret and optimize these routines giving them quality, giving space for reflection, involvement and intervention.

Expressly mention the need to develop and modify routines, using tools and materials available and create strategies, formulate procedures, tasks and resources for the development of competence in reading. The "method" of the teacher is, therefore, reflect, from practical experience, the reality of teaching practice and open to the introduction of changes in everyday education.

Interviewees refer, also, that the methodologies used to develop the mechanism of reading in students of 1st year of school, should enrol in a methodological variability adjusted to the specific needs of the student.

Keywords: Need for Continuous Training - Teaching of reading

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1. Análise de necessidades de formação no âmbito da formação contínua de professores	17
1.1. Breve conceptualização da formação.....	17
1.2. Análise de necessidades de formação como estratégia de formação de professores.....	25
1.2.1. Conceito de necessidade	27
1.2.2. Modelos de análise de necessidades de formação	35
1.2.3. Fases do processo de análise de necessidades de formação	40
1.2.4. Técnicas e instrumentos	42
2. A formação de professores relacionada com o ensino da leitura	44
2.1. O papel da escola na iniciação à aprendizagem da leitura.....	44
2.2. O Currículo Nacional e o Programa de Língua Portuguesa	47
2.3. A formação para a leitura	51
2.4. Breve introdução aos métodos e modelos de iniciação à aprendizagem da leitura.....	60
II PARTE – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	68
1. A metodologia	69
1.1. Objectivos do estudo	69
1.2. O trajecto da investigação	71
1.2.1. A metodologia qualitativa	71
1.2.2. Colaboradores no estudo: escolha e caracterização	73
1.4. Os instrumentos de recolha e análise de dados.....	75

1.4.1. A entrevista	75
1.4.1.1. O guião da entrevista	78
1.4.2. Análise dos dados	80
1.4.2.1. Análise de conteúdo.....	80
2. Apresentação e análise dos dados	82
2.1. Posicionamento face à profissão	84
2.1.1. Motivações na escolha da profissão.....	85
2.1.2. Sentimento ambíguo face à profissão	87
2.2. Concepções sobre o método de leitura	90
2.2.1. Variabilidade metodológica	91
2.2.2. Ajustabilidade ao aluno	93
2.3. Formação obtida para ensinar a ler	97
2.3.1. Formação institucionalizada	98
2.3.2. Autoformação	101
2.4. Práticas promotoras da leitura	104
2.4.1. Satisfação pessoal na prática lectiva	105
2.4.2. Dificuldades percebidas na prática lectiva	107
2.5. Formação desejada para melhorar o ensino da leitura	114
2.5.1. Finalidades	114
2.5.2. Conteúdos desejados	117
CONCLUSÃO	125
BIBLIOGRAFIA	133
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	138
ANEXOS	139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Temas e categorias emergentes das entrevistadas	83
Quadro 2 – Posicionamento face a profissão	84
Quadro 2.1 – Motivações na escolha da profissão	85
Quadro 2.2 – Sentimento ambíguo face a profissão	87
Quadro 3 – Concepções do método da leitura	90
Quadro 3.1 – Variabilidade metodológica	91
Quadro 3.2 – Ajustabilidade ao aluno	93
Quadro 4 – Formação obtida para ensinar a ler	97
Quadro 4.1 – Formação institucionalizada	98
Quadro 4.2 – Autoformação	101
Quadro 5 – Práticas promotoras da leitura	104
Quadro 5.1 – Satisfação na prática lectiva	105
Quadro 5.2 – Dificuldades percebidas na prática lectiva	107
Quadro 6 – Formação desejada para melhorar o ensino da leitura	114
Quadro 6.1 – Finalidades	115
Quadro 6.2 – Conteúdos desejados	118

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I

Ficha de caracterização dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico	140
--	-----

Anexo II

Guião da entrevista	142
---------------------------	-----

Anexo III

Protocolo de entrevista	148
-------------------------------	-----

Anexo IV

Grelha de análise de conteúdo do tema 1 – Posicionamento face à profissão	160
---	-----

Anexo V

Grelha de análise de conteúdo do tema 2 – Concepções sobre o método de leitura	161
--	-----

Anexo VI

Grelha de análise de conteúdo do tema 3 – Formação obtida para ensinar a ler	163
---	-----

Anexo VII

Grelha de análise de conteúdo do tema 4 – Práticas promotoras da leitura	165
--	-----

Anexo VIII

Grelha de análise de conteúdo do tema 5 – Formação desejada para melhorar o ensino da leitura.....	167
--	-----

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”

Aristóteles (2004)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho inscreve-se na área das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores, mais especificamente na formação profissional contínua de professores, ocupando-se particularmente do campo das necessidades de formação, centrando-se na questão da iniciação à leitura.

A opção por este tema radica na problemática pessoal e profissional da nossa prática como professora do 1º ciclo. Ao longo da nossa experiência profissional confrontamo-nos anualmente com problemas e hesitações quando um professor do 1º ano de escolaridade tem de escolher um método para ensinar a ler.

Perante novos alunos e face à enormidade da tarefa, este tem a grande responsabilidade de desenvolver uma competência, tão básica e tão complexa ao mesmo tempo. Dada a sua complexidade processual, a aprendizagem da leitura requer, do aprendente, motivação, empenho e treino, e, do ensinante, habilidade de programar e realizar. Para tal, o professor deveria conhecer os vários modelos/métodos de iniciação à leitura, os processos cognitivos e linguísticos que os servem e as metodologias privilegiadas.

Temos observado que nem sempre o professor desenvolve competência científica e técnica para decidir qual o método a usar. Nem sempre os professores têm consciência dos métodos que decidem utilizar e nem sempre conhecem as suas particularidades para, depois, os porem em prática com êxito. O professor tem de ter em consideração os alunos que tem, a sua realidade quotidiana, as suas características e as suas capacidades, as competências cognitivas/motoras exigidas para iniciar a leitura, os meios e os recursos de que dispõe, antes de escolher o método “adequado”.

De facto, o professor enfrenta em cada ano que se inicia a difícil tarefa de optar por uma dada forma de ensinar a ler e isto depende não só do conhecimento dos métodos existentes e possíveis, como requer também concepções teóricas consistentes e argumentação conceptual sobre as características e processos cognitivos envolvidos em cada método de iniciação à leitura.

Poder-se-á dizer que se manifesta um enorme “fosso” entre aquilo que deveria ser (o que é ensinado na formação inicial/ o que consideram que devia ser) e o que é na realidade pedagógica (as concepções teóricas não parecem estar de acordo com a actividade prática).

Nesta medida, temo-nos questionado de modo cada vez mais analítico e crítico em que medida a formação inicial ajuda os professores no desempenho desta competência e a entender as estruturas do desenvolvimento cognitivo e linguístico, as capacidades perceptivas e motoras, os processos gerais de aprendizagem e se, na mesma medida, os ajuda e incentiva a implementar uma reflexão sobre a praxis pedagógica, desenvolvendo, assim, uma prática esclarecida e iluminada por uma formação teórica estruturada e elucidada.

Desta forma pensámos que o discurso que os professores têm sobre os métodos de ensino/aprendizagem de leitura constitui um objecto pertinente de estudo. Procurámos neste trabalho conhecer as perspectivas que os professores têm sobre este domínio, bem como identificar eventuais necessidades de formação.

A razão da escolha resulta ainda da convicção de que é a vontade dos professores em melhorar as condições do acto pedagógico que melhora, nos alunos, a aprendizagem do mecanismo da leitura. E, por isso, nos interrogámos sobre as possibilidades de a formação contínua dar um contributo nesta área: o que é que a formação contínua pode fazer para melhorar esta situação? Deve a formação contínua incidir sobre o ensino dos métodos e/ou na análise da prática do ensino da leitura? Mas... que representações tem o professor do método de leitura que utiliza? Como caracteriza a formação obtida para ensinar a ler? Partindo do pressuposto de que os professores vivem situações geradoras de dificuldades no ensino da leitura, quais as estratégias que utilizam para promoverem o sucesso educativo? Que pensam os professores sobre a formação contínua nas práticas metodológicas do ensino da leitura?

É neste seguimento que pretendemos: recolher dados que caracterizem as necessidades de formação segundo a perspectiva dos professores relativamente às práticas do ensino da leitura; conhecer as representações que o professor tem da

formação recebida e desejada, relacionada com estas práticas; e contribuir, em certa medida, para ultrapassar as necessidades caracterizadas.

Como questão orientadora deste estudo define-se a seguinte: *Quais são as necessidades de formação contínua sentidas pelos professores para melhorarem ou adoptarem metodologias eficientes no processo de aprendizagem da leitura?*

Para que um processo formativo seja eficiente é importante que sirva os interesses e motivações dos envolvidos, que dê resposta às reais necessidades profissionais e assim construa novas competências e novas atitudes.

Consideramos também que um processo formativo só resulta se for ao encontro dos interesses e motivações dos que o percorrem, se responder às reais necessidades profissionais e se, conseqüentemente, prospectivar o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais.

Na sequência destas ideias, o nosso estudo centra o seu interesse nas necessidades individualizadas, constatando os desejos dos sujeitos que nele participam.

Recorremos a uma metodologia qualitativa, a qual integrou entrevistas a professores do 1º ciclo com experiência lectiva no 1º ano de escolaridade. Circunscrevemo-nos a uma Escola Básica do ensino público referente a um Agrupamento de um dos concelhos do distrito de Lisboa, na compatibilização possível entre os objectivos desenhados e os recursos disponíveis.

Relativamente à estrutura, o presente trabalho organiza-se em duas partes. A **I Parte** – Enquadramento Teórico – é constituída por dois pontos que abordam algumas noções de base necessárias ao desenvolvimento do estudo, emergentes da breve revisão da literatura. Sabendo que é fundamental em qualquer estudo antes de mais esclarecer o conceito-chave e, recorrendo aos estudos realizados pelos autores mais proeminentes nesta temática: **no primeiro ponto** faz-se uma breve apresentação da análise de necessidades de formação no âmbito da formação contínua de professores. Fazemos uma breve conceptualização da formação contínua de professores, por esta se situar num contexto de aprendizagem mais amplo, enquanto actuação que contribui para o conjunto de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de fomentar o crescimento dos professores e das escolas

resultando num crescimento de aquisições de conhecimentos e compreensão mais profunda de certas questões e possa resultar em mudanças significativas nas crenças, conhecimentos e destrezas dos professores, sendo estas relevantes para as necessidades sentidas dos próprios professores.

Apresenta-se, também, a a análise de necessidade de formação como estratégia de formação – um conceito que se tem revelado operacionalmente interessante na formação de professores, na medida em que contribui para o planeamento e gestão mais eficiente da mesma; vamos clarificar a noção de necessidade; vamos identificar os modelos de análise de necessidades de formação que se distinguem entre si pela interpretação do conceito de necessidade; vamos elencar as fases do processo de análise de necessidades de formação que envolve múltiplos momentos para a orientar a condução da análise de necessidades que depois de identificadas e avaliadas devem respeitar um quadro de hierarquização, bem como identificar as técnicas e instrumentos.

No segundo ponto apresenta-se a formação de professores relacionada com o ensino da leitura e, desta forma, abordamos o papel da Escola na iniciação à aprendizagem da leitura, sendo esta a instituição onde, formalmente a criança inicia a aprendizagem da leitura e onde desenvolve a capacidade e hábitos de leitura essenciais para o seu futuro.

Referimos o Currículo Nacional e o Programa de Língua Portuguesa relativamente às competências que os jovens devem desenvolver no âmbito da competência leitora, bem como a formação e as metodologias para o ensino/aprendizagem da leitura. Analisaremos de que modo a literatura sobre a análise de necessidades de formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes relacionada com as metodologias do ensino da leitura.

Na **II Parte** deste trabalho – Enquadramento metodológico – descrevemos os passos metodológicos da investigação; desta forma, numa tentativa de responder às questões centrais do estudo e de alcançar os objectivos pretendidos, a recolha de dados incidiu sobre as representações e concepções dos professores do 1º ciclo. Foi

importante, ainda, descrevermos e caracterizarmos os sujeitos envolvidos no estudo – professores do 1º ciclo do ensino básico – com experiência pedagógica no 1º ano de escolaridade, no ano lectivo 2008/2009. Com efeito, para a recolha dos dados servimo-nos da entrevista semidirectiva e para o seu tratamento utilizámos a análise de conteúdo. Através desta técnica, pretendemos evidenciar os dados mais significativos face aos objectivos do estudo. A análise dos resultados percorreu cinco blocos temáticos, por categoria, subcategoria e indicador. É de referir que no final de cada bloco temático, sintetizamos, sempre que possível, as ideias principais deduzidas dos resultados.

Finalizamos com a apresentação das conclusões gerais e das recomendações emergentes.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ANÁLISE DE NECESSIDADES FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

1.1. Breve conceptualização da formação

A mudança acelerada da sociedade do século passado provocou novas exigências, tanto ao nível educativo e cultural, como no socioprofissional e económico. A partir dos anos sessenta, esta mudança rápida e contínua apresenta-se como uma das responsáveis das novas exigências na educação e na formação com objectivo de tornar possível a educação para toda a vida, surgindo, assim, novos desafios à formação de professores.

A formação dos futuros professores integrava-se no modelo artesanal da formação, que consistia na colocação do aluno junto ao professor mestre, tendo este as ideias dominantes do saber, convicção da imitação como o melhor modelo para alguém se formar. A par desta vigência do modelo artesanal de formação, tornou-se necessário formar mais e melhores professores para responderem às novas necessidades/desafios acima mencionados.

A ênfase foi na educação, educação permanente, formação contínua, educação de adultos, formação profissional. A formação de professores pode, assim, preencher *“um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas”* (Nóvoa, 1992: 24).

Muito diversos são os conceitos de **formação** e as práticas correspondentes que a história regista. Há quem reduza o conceito de formação ao de educação, quer entendida no meio escolar, quer referida como educação permanente, educação ou formação ao longo da vida; e há também quem especifique e autonomize o conceito em relação aos de educação, instrução e ensino.

É esta segunda a acepção que adoptamos, na boa companhia de autores como Fabre e Alin (cit. Silva, 2000: 93-95), ambos francófonos, que registam a diferença entre formação e educação. É ainda na companhia deles que atentamos no carácter polissémico do conceito de formação, num amplo espectro entre estes dois pólos:

- um que valoriza a dimensão do saber e do saber fazer, enfatizando a competência profissional do formando, enquadrado num *sistema de produção* que exige qualificação – alcançável apenas com formação;
- outro privilegia a vertente do desenvolvimento global do sujeito, da sua estrutura como agente formando em construção integradora das várias dimensões, particularmente a auto-reflexão e a análise, numa dialéctica de desestruturação-reestruturação.

Em suma:

- o *paradigma tecnológico* de modelação do formando ou "adaptação" ao posto de trabalho – cópia do modelo;
- o *paradigma biológico* – adaptação do formando à realidade dinâmica.

Desde os anos sessenta a problemática da formação tem vindo a ser progressivamente abordada e trabalhada por vários autores dando origem a diferentes designações e aprofundamentos. Os modelos construídos através do que a investigação científica, relevante para o ensino e para a formação, disponibilizou algumas competências de maior utilidade ao futuro professor. Estes estudos centrados numa perspectiva behaviorista, desenvolveram um esquema de treino com base na repetição de *skills* que eram escolhidos a partir do *saber-fazer* do professor experiente relativamente àquilo que podia ser observado.

O micro-ensino como estratégia de formação de professores, procura simplificar a complexidade do acto de ensino e centra-se apenas nas *boas práticas*. Recorre às práticas de simulação para tentar “*evitar ao formando situações traumáticas provocadas pelo encontro da realidade*” (Estrela, 2002: 21). Este

modelo ganhou bastante adesão por parte das instituições formadoras de professores. Contudo, o seu carácter tecnicista e a descontextualização dos *skills*, deu origem a uma modificação no sentido de integrar outras técnicas entretanto desenvolvidas.

Nos anos oitenta as críticas contra o comportamentalismo – compreensão simplificadora e normativa do ensino – avolumaram-se tendo em consideração uma perspectiva de ensino como actividade inteligente baseada nos conhecimentos e reflexões críticas, Cruickshank (cit. Estrela, 2002) que defendia o desenvolvimento da reflexividade docente como meio de tornar o professor mais consciente da sua acção.

Surgem assim diferentes modelos de formação de professores e diferentes cenários de supervisão em que o professor é, ele próprio, o agente dinâmico remetendo para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. O supervisor e o professor relacionam-se com o espírito de colaboração onde a actividade de planificar, observar, avaliar e analisar é constante, metódica e realizada conjuntamente. Neste modelo de supervisão distinguem-se duas perspectivas. A primeira remete-nos para o modelo denominado de supervisão clínica (Alarcão e Tavares, 2003) que consiste em melhorar as práticas de ensino na sala de aula pela colaboração entre supervisor e professor com base na observação e análise das situações concretas de ensino.

A segunda perspectiva de formação refere-se à ideia de Stones (cit. Alarcão e Tavares, 2003), em que fazer supervisão é desenvolver a capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma aplicação às exigências da vida e do meio. O trabalho desenvolvido pelo professor com o aluno não se distancia do trabalho desenvolvido pelo supervisor com o professor, uma vez que ambos dependem do ensino de conceitos, do desenvolvimento de capacidades, competências e conhecimentos com a aplicação prática dos mesmos para resolver problemas e da promoção de um clima de encorajamento, tanto da parte do professor/aluno, como da parte do supervisor/professor.

A investigação desenvolvida considera que “o desenvolvimento profissional” se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo

pedagógico, entre outras. Os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Segundo Oliveira (cit. Silva, 2000: 103) o “desenvolvimento profissional”

“reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor”.

Envolve, por isso, três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas).

Estas competências a desenvolver pertencem a três domínios – de acordo com as dimensões acima referidas – (Tavares, cit. Silva, 2000):

- competências científicas: implicam o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade;
- competências pedagógicas: referem-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas;
- competências pessoais: directamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

Nesta óptica, a formação é concebida como um espaço, mais do que um tempo de transmissão de conhecimentos, mas também de reflexão sobre a acção e análise, numa lógica de desestruturação/reestruturação e construção de saberes, que reabilitem *“uma epistemologia da prática”* (Schon, cit. Silva, 2000).

Este autor entende que deve ser esta a orientação das práticas formadoras, integrando racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos formandos – aos professores – não apenas a aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente o desenvolvimento profissional e pessoal. Tal desenvolvimento constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que são produtoras e produtos da reflexão (Schon, cit. Silva, 2000):

- na acção, quando cada professor é capaz de reflectir na prática;
- sobre a acção, quando os professores individualmente e em grupo reflectem sobre as suas práticas;
- sobre a reflexão na acção, quando os professores por meio da análise das suas práticas as reelaboram, reestruturam e adequam aos contextos de realização.

O contexto das situações singulares da acção quotidiana exige dos professores esta capacidade de elaboração e de construção diariamente renovada, seja na sua formação inicial seja na formação contínua. Desta forma, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor é perspectivado como:

“um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com o outro” (Alarcão e Tavares, 2003: 39).

Segundo Sacristán (cit. Silva, 2000: 100) *“as novas legitimidades fazem descansar no(s) professor(es) a qualidade da educação”*, competindo a ele(s) *“gerar”* os modelos no decurso das suas práticas. Daqui, a grande insistência na formação contínua que deve, não só proporcionar novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas

reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita "*com ciência e consciência*".

Para Rodrigues e Esteves, formação contínua é a que decorre

“ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização – note-se que só após a formação em serviço ou “profissionalização” é que fica concluída a certificação profissional” (1993: 44-45).

Também Formosinho (cit. Silva, 2000: 96), entende a formação contínua como sequencial à formação inicial, acrescentando que "*o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários*", sendo que é destinada a adultos, com experiência de ensino, o que determina a selecção de metodologias em contraponto com as da formação inicial – tipicamente destinada a jovens sem experiência de ensino. A formação contínua de professores é, pois, para este autor a formação dos professores visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional após a formação inicial completa; promove a optimização dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

Na literatura científica registam-se outras designações, como: desenvolvimento em equipa, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício. Os diversos conjuntos semânticos em presença (instrução–educação–desenvolvimento, professores-equipa, em serviço–contínua) reportam-se a outras tantas concepções orientadoras da formação. Assim, a noção de "instrução/treino" aponta para o desempenho de tarefas de instrução a desenvolver pelos professores com vista à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula, ou seja, o aperfeiçoamento de competências profissionais (orientada para competências específicas), enquanto que as noções de "educação" e "desenvolvimento" consagram uma ideia de formação mais global do professor (procurando desenvolver competências pessoais). Esta

última corresponde a uma perspectiva de extensão e diversificação de papéis que se espera que o professor desempenhe no quadro da instituição escolar e do sistema educativo, enquadrando-se na própria evolução do conceito de escola para o de centro educativo.

O conceito de "desenvolvimento" ou de "desenvolvimento em equipa" pode, contudo, ser considerado, como aponta Howey (cit. Rodrigues e Esteves, 1993: 46) numa revisão de literatura, como englobando um conjunto de dimensões, tais como:

“desenvolvimento pedagógico contínuo; desenvolvimento e descoberta contínuos de si próprio; desenvolvimento cognitivo contínuo; desenvolvimento teórico contínuo; desenvolvimento profissional contínuo; desenvolvimento contínuo da carreira.”

A importância atribuída à “*formação ao longo da vida*” e, nomeadamente, à formação contínua de professores justifica-se, em grande medida, pensamos, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais. É neste contexto que Schon (cit. Silva, 2000: 101) menciona que o modelo das ciências aplicadas se mostra incompleto para explicar a(s) competência(s) prática(s) em situações divergentes e, nesse sentido, propõe:

“Procuramos, então, para o seu lugar uma epistemologia do agir profissional que se encontra implícito no processo artístico e intuitivo e que alguns práticos fazem intervir face às situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores.”

Afigura-se cada vez mais pertinente repensar o papel e as atitudes do professor e do formador face aos desafios que a actualidade oferece a estes profissionais do saber. Segundo Nóvoa (1992:20) “*a profissão docente e a formação de professores vão regressar ao primeiro plano das preocupações educativas*”.

Em suma, a concepção tradicional do professor como transmissor de saber, como dotado de um saber de especialista, deu lugar à concepção do professor como profissional, privilegiando o papel de mediador, proporcionador ou facilitador da

aprendizagem, ao invés do papel de detentor ou transmissor do conhecimento. Ora, mudando a concepção de professor, muda também a concepção do formador de professores, que passou também a inscrever-se neste quadro. O professor, ao invés do mero transmissor de conhecimentos, é cada vez mais entendido como o profissional capaz de analisar a sua prática e, a partir daí, produzir conhecimento. E os formadores de professores não podem estar alheios a esta viragem em que se procura formar profissionais reflexivos.

A investigação passa a centrar-se em modelos de ensino que deveriam ser dados a conhecer ao professor aprendente e ser-lhe facilitada a observação de diferentes professores em diversas situações, de preferência antes do estágio. Neste sentido, Perrenoud (1993) enumera algumas das qualidades que deverá ter um bom plano de formação: ele deverá fazer uma transposição didáctica fundada na análise das práticas, deverá ser organizado pela moldura de um dotado referencial de competências, fazendo assentar a aprendizagem em problemas. Deverá haver uma articulação coerente entre teoria e prática, uma organização diferenciada, uma avaliação formativa e deverá também ser parcialmente negociado com os profissionais (formandos e outros agentes educativos). Estas características remetem-nos, assim, para a formação de profissionais cada vez mais autónomos, ao invés de uma certa forma de “formatação” a que já tivemos oportunidade de assistir ao longo dos tempos.

Hoje é, de facto, inviável a operacionalização exclusiva de uma racionalidade técnica, instrumental, objectiva, exterior e neutra em face de sujeitos e contextos como os que Schon (1996) caracterizou. A incerteza invadiu igualmente os postulados científicos, os modelos, os paradigmas, acabando por verter no campo científico alguma instabilidade. A mera transmissão de conhecimentos – papel assumido pelos professores com fundamentação no behaviorismo – vem sendo progressivamente posta em causa, abrindo espaço à construção de conhecimentos, tanto nos modelos educativos como nos de formação.

O “*movimento da prática reflexiva*” (Zeichner, cit. Silva 2000: 102) emerge destas circunstâncias, bem como da necessidade de formar para a construção e produção de conhecimento.

Assim, recordamos que a formação contínua, quer entendida como "instrução/treino" para o desempenho de tarefas de instrução – orientada para competências específicas –, quer considerada como uma perspectiva de "desenvolvimento", implica a dupla vertente individual e social do aperfeiçoamento, numa perspectiva de educação permanente. Tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar uma vez que se traduz na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É por esta via que crescem as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (Formosinho, cit. Silva, 2000: 96-98).

O quadro legal vigente que estabelece como objectivos da formação contínua de professores "*o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais...*" (Lei nº 46/86, artigo 35º nº 1) e "*melhorar a competência profissional, (...) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo...*" (Decreto-Lei nº 344/89, artigo 26º nº 1) preconiza obviamente práticas de formação assentes em concepções fundamentalmente analíticas, críticas, reflexivas e práticas.

1.2. Análise de necessidades de formação como estratégia de formação de professores

Uma vez que o nosso estudo se insere no campo da análise de necessidades e sabendo que a literacia (*ou* o ensino da leitura) uma das áreas privilegiadas de intervenção do ensino-educação no 1º ciclo, bem como uma área que requer preparação tecnico-científica específica, pareceu-nos conveniente referir o contributo que a análise de necessidades pode aportar a esta área da actividade docente.

Desta forma a análise de necessidades de formação auxilia na consciencialização do professor acerca das suas características pessoais que podem influenciar as situações de trabalho, na relação com os pares, nas exigências profissionais e até na sociedade em geral. A tomada de consciência das situações

educativas por parte do professor enquanto formando é resultado de um processo de análise que obedece a uma racionalidade crítica e privilegia, tal como o próprio nome sugere, a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer. O professor é compreendido como um elemento activo e crítico que utiliza a análise da prática na produção de conhecimento profissional, promovendo "*uma formação em análise e uma análise da sua formação*" (Ferry, cit. Silva 2000: 98).

A análise de necessidades de formação constitui, então, uma estratégia de investigação, realizando-se numa óptica para o desenvolvimento profissional contínuo não pretendendo encontrar o que está em falta mas apoiar na compreensão da experiência vivida e na reflexão crítica. O processo da análise de necessidades é, então acompanhado e orientado pelo analista na construção das suas necessidades contrariando a ideia de descoberta de necessidades. Ao formador não compete organizar um processo de transmissão de saberes mas possibilitar o desenvolvimento da reflexão crítica do formando.

A análise de necessidade como estratégia de formação surge no final da década de sessenta e torna-se num foco de interesse para a formação de professores. Desde então, o contributo da análise de necessidades educativas tem vindo a acentuar-se como meio indispensável no planeamento e na resolução de procedimentos capazes de responder às exigências na formação dos professores. Nesse sentido, a análise de necessidades pode ser entendida "*como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação*". (Rodrigues, 1991:41).

O conhecimento das necessidades dos formandos é um factor indispensável para a eficácia da formação, uma vez que proporciona um ajustamento entre as expectativas dos formandos e a própria formação dada pelos formadores. A análise de necessidades passa a reflectir a evolução de perspectivas diferentes de formação, nomeadamente numa óptica contínua do formando activo e consciente das suas próprias lacunas, interesses e problemas.

Entende-se que o diagnóstico das necessidades cumpra um rigoroso mecanismo de inquirição para fornecer informação precisa a fim de orientar a acção. Estes procedimentos não constituem uma tarefa fácil tendo em vista o carácter

polissémico do conceito necessidade, a indeterminação das variáveis tempo e lugar, as exigências sociais, bem como as metodologias utilizadas no seu estudo.

Para Barbier e Lesne (cit. Rodrigues e Esteves, 1993:24) a análise de necessidades consiste na produção de objectivos de mudança para os indivíduos: *“Analisar necessidades...é produzir objectivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objectivos indutores de formação”*.

Na opinião destes autores, a análise de necessidades, numa perspectiva pedagógica, faz uso da motivação intrínseca dos formandos, envolvendo-os ao longo de todo o processo de análise. Este processo desencadeia, normalmente, novas necessidades exigindo ao formador empenho em fazer surgir as aspirações do indivíduo e colaborar na sua satisfação. A análise de necessidades contextua-se num cenário de formação que procura fazer coincidir a formação dada com a desejada, pretendendo o desenvolvimento pessoal do formando.

Em suma, podemos dizer que o conceito de análise de necessidades insere uma conotação de rigor que se liga à palavra “análise” e um conceito ambíguo e polissémico que é “necessidade”. A concepção de análise de necessidades do investigador influencia a sua utilização. Apesar das limitações, a análise de necessidades é reconhecida como recurso fundamental para a planificação dos sistemas educativos, dos currículos e dos programas de formação contínua de professores.

1.2.1. O conceito de necessidade

O conceito de necessidade é um conceito que se pode apresentar sob diversas formas e que adopta distintas interpretações conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabalhadores sociais. Uma necessidade é algo que está intimamente relacionado com a natureza biológica do Homem que, enquanto ser vivo, se estende ao campo do ser social, económico e psicológico. As necessidades

são, normalmente, manifestadas por um conjunto de preocupações, carências, desejos, vontades, aspirações ou exigências.

O Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1981) reporta-se ao termo necessidade como:

“carácter do que é imprescindível, indispensabilidade; o que é inevitável; o que tem de ser; aquilo que é útil ou conveniente; carência ou falta de coisas precisas; aquilo que é preciso para satisfazer um mínimo de condições materiais e morais na vida familiar e social”. (Rodrigues, 1991: 20)

O conceito de necessidade na linguagem corrente remete-nos para a ideia do que tem de ser, para o que é insubstituível, para aquilo que é relevante e desejável ao ser humano para corresponder a um conjunto de exigências materiais e morais ao nível do colectivo humano. A necessidade possui uma conotação objectiva (Rodrigues e Esteves, 1993) porque é inevitável, obrigatória e um significado subjectivo porque são vividas e percebidas no sujeito que a sente. O sujeito sente necessidades em função daquilo que considera útil para permanecer de acordo com os seus próprios valores e segundo as orgânicas da sociedade em que vive. É neste sentido que o conceito de necessidades está sempre associado aos valores e às normas onde este se exterioriza enquadra.

São vários os autores que estabelecem as tipologias das necessidades fundamentais, de cuja satisfação depende a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento do ser humano. Destacamos Maslow (cit. Rodrigues e Esteves, 1993), que identifica cinco necessidades fundamentais e as dispõe numa hierarquia simples e operatória que constitui uma referência geral mais explorada. O autor admite cinco categorias: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de pertença, necessidades de estima e necessidades de realização pessoal.



Figura 1 – Hierarquia das Necessidades, segundo Maslow

As necessidades fisiológicas e as de segurança centram-se no indivíduo ao nível mais elementar da sobrevivência e terão de ser satisfeitas para não provocarem a desagregação do sujeito. São as necessidades a que muitos autores chamam de autênticas ou fundamentais. Contudo, uma vez satisfeitas aparecem as primeiras necessidades sociais. É aqui que nos podemos referir às necessidades específicas dos sujeitos onde estes lutam para alcançar a extensão total da sua capacidade que procura a sua fórmula própria de realização. Estas necessidades surgem em contextos concretos, exteriores ao sujeito, comuns a vários sujeitos ou estritamente individuais.

Rodrigues e Esteves (1993:14) referem que, contrariamente às necessidades fundamentais, as necessidades específicas do sujeito resultam dos “*contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais*”. Podemos dizer que as necessidades que se referem à situação actual, tal como ela é sentida são as necessidades-preocupação e as necessidades-expectativa remetem para as aspirações e desejos num quadro de satisfação ideal do sujeito.

As necessidades educativas são exemplo daquelas que se vitrificam em contextos histórico-sociais concretos, reportando-se à vida social e profissional dos indivíduos, resultantes de um conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores em exercício das suas funções.

Para D`Hainaut, (cit. Rodrigues e Esteves (1993:14) existem cinco critérios fundamentais de caracterização de necessidades educativas:

1- Necessidades das pessoas versus necessidades dos sistemas

Esta categoria refere-se às necessidades dos indivíduos ou grupos de indivíduos e às necessidades do sistema educativo que muitas vezes não dizem directamente respeito às primeiras, mas sim à constituição e funcionamento do sistema. A falta de convergência entre os grupos ou subcategorias é geradora de conflitos. É imperativa a convergência possível de ambos. A negociação surge, nesta medida, como uma forma de aplicar pontos de vista ou consciencializar acerca de necessidades individuais cuja assunção é imprescindível à sobrevivência do sistema.

2- Necessidades particulares versus necessidades colectivas

São particulares as necessidades de um indivíduo ou grupo ou sistema assumido em si mesmo, sem considerar a agregação ao grupo sistemicamente superior, enquanto as necessidades colectivas abarcam um número considerável de indivíduos, grupos ou sistemas. Admite-se, pois, que as necessidades podem variar de pessoa para pessoa, de grupo para grupo e de sistema para sistema.

3- Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes

Quando um indivíduo, grupo ou sistema expressa conscientemente uma necessidade, esta manifesta-se por solicitações precisas. Quando os indivíduos não têm consciência das suas necessidades, ou simplesmente estas são percebidas de forma difusa, as necessidades raramente se manifestam de forma imediata e consequentemente menor é a sua solicitação.

4- Necessidades actuais versus necessidades potenciais

As necessidades actuais são aquelas que actuam no momento presente. As necessidades potenciais podem desenvolver-se a longo prazo. Nos casos em que as necessidades estão relacionadas com a educação consideram-se potenciais, podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo.

5- Necessidades segundo o sector em que se manifestam

Considera-se que as necessidades podem surgir de acordo com o “quadro de vida” em que o sujeito se encontra e, assim, diferenciá-las: quadro de vida privada e familiar, o quadro de vida social, o quadro de vida política, o quadro de vida cultural, o quadro de vida profissional e o quadro de vida de ócio e desporto.

Zabalza (1994) afirma que uma necessidade é fundada pela diferença ou discrepância entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto. A diferença entre o estado actual de desenvolvimento e o estado desejado, determina a necessidade.

Stufflebeam (cit. Rodrigues, 1991: 28), apresenta quatro interpretações de apoio para aproximar o conceito de necessidades das diferentes propostas:

1- Necessidade como discrepância ou lacunas

Esta perspectiva é claramente documentada pelos trabalhos de Kaufman (cit. Rodrigues, 1991), para quem uma necessidade é percebida como uma discrepância mensurável entre os resultados presentes e os resultados desejados. As necessidades resultam da diferença entre o que os indivíduos sentem que têm e o que pensam que deveriam ter. O autor não se identifica apenas com a discrepância entre o estado actual e o estado desejado. Concentra-se nas finalidades dos sujeitos e dos sistemas

com o carácter evolutivo e mutável das necessidades variando com o tempo e o contexto social em que sucedem, privilegiando os direitos humanos e a dimensão ética, a melhoria da condição humana, os contextos e o conhecimento, contribuindo para o avanço de uma determinada área. Este autor considera as necessidades como uma expressão individual ou colectiva, podendo existir no mesmo indivíduo, grupo ou sistema necessidades contrárias e conflituais.

2- Necessidade como mudança ou direcção desejada por uma maioria

Nesta perspectiva salientam-se as preferências sentidas por uma maioria de indivíduos e as necessidades passam a ser “o querer” fundamentado pelas escolhas dos próprios grupos de sujeitos. Contudo, com esta interpretação, os elementos de qualquer maioria podem estar sujeitos ao enviesamento na determinação das necessidades, à influência de fenómenos de moda e à confusão entre o conceito necessidade e o de preferência. Na verdade, as necessidades manifestadas pelos sujeitos nem sempre representam uma carência, mas sim uma pretensão.

Scriven e Roth, (cit. Rodrigues, 1991), sugerem uma resolução para estas situações: baseia-se em definir quem necessita e o que precisa, segundo duas condições: ser necessário e benéfico. Porém, esta perspectiva não considera as questões dos valores e os instrumentos para avaliar as necessidades. Segundo a opinião de Roth e depois de comparar as duas definições afirma que estas se completam devendo a discrepância encontrada ser testada por critérios de benefício e de condição não satisfatória e, dirimindo desta forma, se se trata de uma verdadeira necessidade ou simplesmente de uma preferência.

3- Necessidade como direcção em que se prevê que ocorra um melhoramento

Esta é uma definição dirigida para o futuro que combina a previsão de tendências e problemas a partir de uma análise sistemática e exaustiva da situação presente, propondo-se ao aperfeiçoamento da situação ao invés da resolução dos

pontos mais fracos. A operacionalização do processo pode ser dificultada pelo grau de exigência do analista.

4- Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica

Esta abordagem é pouco aplicável no âmbito da educação uma vez que requer a descrição das deficiências prejudiciais e um estudo das variáveis que determinam quando há benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas, tornando-se difícil estabelecer relação causal entre benefício e prejuízo.

Bradshaw, (cit. Zabalza, 1994: 58) aborda uma outra categorização dos conceitos de necessidade a partir das expectativas em que se baseia. Para este autor há cinco tipos de necessidades:

1- Necessidades normativas

Referem-se à experiência de especialistas que estabelecem um determinado padrão desejável para satisfazer determinadas necessidades de um sujeito ou grupo. As necessidades definidas normativamente por pessoas especializadas podem afastar-se bastante das necessidades percebidas pela população. Apenas reflectem as características de alguns sujeitos.

2- Necessidades sentidas

Esta categoria corresponde às necessidades e expectativas sentidas pelos sujeitos sobre os seus próprios problemas. No entanto, podem reflectir apenas as expectativas do que os sujeitos acreditam poder alcançar, aquilo que socialmente pensam ser bem visto desejar ou aquilo que já conhecem por experiência. Zabalza (1994) aconselha uma maior dinamização capaz de despertar interesses e novas necessidades na população contribuindo, desta forma, para a diminuição de

reproduções de situações. Encaminha também para uma formação conveniente assentando na combinação de temas desejados com temas não desejados.

3- Necessidades expressas

Estas necessidades evidenciam-se pela procura feita pelos sujeitos. Zabalza (1994) relaciona estas necessidades com as necessidades expressas, julgando que não pode existir uma relação correcta entre a procura objectiva e a necessidade social. Entende que a acepção da “procura” ultrapasse o mero sentido económico.

4- Necessidades comparativa

Provêm da comparação entre todo tipo de benefício que uma dada população possui e outra com características idênticas, que não as possui. Possibilitam o conhecimento das necessidades que podem estar em falta. Assumem-se como referência contribuindo para situações de igualdade, com papel fundamental em educação.

5- Necessidade prospectiva

Zabalza (1994:60) atribui grande importância na organização e planificação curricular. Esta necessidade tem a ver forçosamente com uma perspectiva pensada para o futuro, para a inovação e para as “*novas formas de vida*”.

As perspectivas apresentadas adoptam duas abordagens da existência de necessidades referidas por Barbier e Lesne (1986). A primeira inclui-se numa perspectiva interpretativa do conceito que entende a necessidade como uma existência subjectiva. A necessidade é um fenómeno subjectivo porque é própria de um indivíduo que a elabora segundo a conjuntura social e o contexto espacio-temporal singular. A necessidade é construída a partir de um processo que envolve o indivíduo, o investigador e os valores dos sujeitos abrangidos. A necessidade é

relativa porque não existe por si só, está sempre relacionada com o sujeito, o contexto, os agentes interventores na sua identificação, os valores e objectivos.

A necessidade constitui-se numa entidade subjectiva, na medida em que constitui uma representação mental do sujeito influenciada pela situação actual num determinado contexto. A necessidade subjectiva ao ser expressa por vários sujeitos ou ao ser identificada e analisada de forma objectiva assume uma existência aparentemente objectiva que constitui a segunda perspectiva de necessidades. Os autores reconhecem a pouca utilidade deste conceito devido às dificuldades epistemológicas e metodológicas da objectivação operacional (Rodrigues, 1999).

Rodrigues (1999:154) concordando com as perspectivas de Barbier e Lesne, de Rousson e Boudineau e de Bourgeois, defende que:

“não é possível constatar necessidades objectivas, isto é, necessidades ontologicamente objectivas, dependendo estas dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam (ou colaboram na sua detecção) e dos respectivos valores e objectivos de referência”.

Em qualquer situação a necessidade não deixa de constituir um juízo de valor sobre uma realidade subjectivamente observada e construída pelo sujeito observado e/ou pelo sujeito observador relativamente a um referencial consciente ou não.

1.2.2. Modelos de análise de necessidades de formação

Existem numerosos modelos de análise de necessidades, que se servem de vários métodos, técnicas e instrumentos. A opção de escolha pelo modelo adequado vai depender do campo da acção, dos objectivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis.

Os modelos distinguem-se entre si pela aceção que adoptam do conceito de necessidade; pelo papel concedido aos intervenientes no processo de identificação e avaliação das necessidades; pelos critérios usados, internos ou externos ao sistema;

pelo facto de se centrarem na sobrevivência dos sistemas ou na procura de soluções para os problemas; pelo grau de confiança e validade; pelas técnicas e instrumentos usados; pelo desenvolvimento consentido a cada uma das equipas do processo de detecção e análise (Pennington e Kaufman, cit. Rodrigues e Esteves, 1993).

Mickillip (cit. Rodrigues e Esteves, 1993:26), identifica três modelos de análise de necessidades, distinguindo-os quanto à forma de recolha da informação para identificarem necessidades:

1- Modelo de discrepâncias

Este modelo tem sido o modelo mais usado na identificação e na avaliação de necessidades na educação, e presume expectativas normativas e segue três etapas. Numa primeira fase definem-se os propósitos, os objectivos tendo em conta as expectativas. Recorre-se a um grupo de especialistas que identificam as condições desejadas – são, assim, determinados os indicadores do que deve ser. Numa segunda fase realiza-se a avaliação do seu estado actual. A última fase consiste na identificação da discrepância entre a real situação que existe e aquela que deveria existir. Atribuem-se prioridades às discrepâncias identificadas para inventariar as áreas de necessidade prioritárias.

2- Modelo de *marketing*

Este modelo fundamenta a análise de necessidade como um meio de sobrevivência e de crescimento das estruturas. Kotler (cit. Rodrigues e Esteves 1993) expandiu esta óptica aplicando-a aos princípios do *marketing*. Aqui as necessidades são entendidas como preferências dos clientes, tendo em atenção aquelas que a organização tem capacidade de satisfazer. O centro do modelo de “mercado” é o consumidor e a sua preocupação centra-se na sua atracção e os custos dos serviços que lhe estão correspondidos.

3- Modelo de tomada de decisão

Este modelo tem a preocupação de facilitar a decisão, considerando os valores dos formandos e o seu papel na análise de necessidades, dando indicações sobre como a decisão pode ser tomada. A decisão preconiza três momentos essenciais:

- a. Modelagem do problema – conceptualização do problema considerando as possíveis soluções em confronto com o quadro, fase, ao momento presente do decisor.
- b. Quantificação – o decisor aprecia e avalia as necessidades segundo a importância e vantagem dos atributos, tendo em conta os seus próprios valores.
- c. Síntese – tendo em conta a qualificação feita elabora-se o ordenamento das necessidades.

Para Mckillip (cit. Rodrigues e Esteves, 1993) este é um modelo difícil de aplicar por ter diferentes dimensões de apreciação.

D'Hainaut (cit. Rodrigues e Esteves, 1993: 30) refere um modelo de diagnóstico de necessidades educativas que procura *um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema*. Progride em quatro fases de desenvolvimento:

- 1- Diagnóstico das necessidades humanas** – pesquisa de necessidades já conscientes e expressas e também das necessidades não expressas e inconscientes ou confusas.
- 2- Diagnóstico da procura em relação com o sistema** – determinação de papéis e funções que os interessados querem assumir no sistema e das necessidades cuja satisfação é indispensável para o funcionamento do sistema.

- 3- Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura** – decidir quais as necessidades a satisfazer, tem em conta a negociação das mesmas entre os interessados e os decisores.

- 4- Especificação das exigências de formação** – determinação de saberes, saber fazer e saber ser, de acordo com a tomada de decisão relativa ao papéis e funções seleccionados.

A análise de necessidade segundo a perspectiva do sujeito que a expressa podem explicar-se em cinco abordagens, segundo Pennington (cit. Rodrigues e Esteves, 1993: 30)

1 – Abordagem pela procura de formação

Baseia-se nos arquivos das instituições de formação no que respeita aos pedidos individuais de formação e ao número de interessados inscritos, identificam-se os interesses e as características desses indivíduos, generalizando as necessidades de formação.

A acessibilidade dos dados em que se baseia é uma vantagem, que pode no entanto ser uma generalização excessiva e inadequada.

2 – Abordagem através dos profissionais de educação

Tem por base a experiência dos profissionais, nomeadamente os planificadores, os administradores e o pessoal docente que, conjuntamente convencionam os interesses e necessidades dos formandos, dando origem a conteúdos e estratégias de formação.

O facto de os especialistas confiarem demasiado nas suas percepções pode resultar na definição de objectivos desconectados com as necessidades reais.

3 – Abordagem pelos informantes-chave

Utiliza a informação recolhida junto de pessoas de uma determinada comunidade que ocupam posições que legitimam o seu conhecimento sobre necessidades. A selecção destes indivíduos é feita através de questionários ou da escolha de líderes da comunidade ou das instituições públicas.

É uma abordagem de fácil operacionalização, no entanto pode-se cair no erro de considerar apenas a opinião de um grupo, não representativa das necessidades mais recorrentes.

4 – Abordagens através de assembleias

A informação é recolhida através de tópicos previamente seleccionados, debatidos em encontros públicos e com a participação de toda a comunidade.

A vantagem funda-se na alargada informação das necessidades da população devido ao elevado número de pessoas que abrange. A desvantagem pode resultar da validação exclusiva das opiniões expressas, omitindo as abstenções – que podem até corresponder à maioria.

5 – Abordagem através de sondagens

É o único processo ordenado de recolha de dados que utiliza uma amostra rigorosa da população seleccionada, fornecendo uma informação mais válida e fiável sobre as necessidades de uma comunidade. A dificuldade de conceptualização das necessidades, bem como da condução da sondagem é uma desvantagem desta abordagem. (Pennington, cit. Rodrigues e Esteves, 1993)

Barbier e Lesne (cit. Rodrigues e Esteves, 1993) consideram que não há modelos mas modos sociais de fazer a análise de necessidades. Situam-se no plano ideológico e teórico das necessidades e da formação e definem modos de determinação dos objectivos indutores de formação que se complementam entre si. Os modos previstos são:

- Modo de determinação decorrente das exigências de funcionamento das organizações;

Corresponde ao conceito de necessidades como exigência. O formando deve adaptar-se às necessidades da organização estabelecidas em conformidade com as competências exigidas para o desempenho das funções profissionais em causa.

- Modo de determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos;

Corresponde ao conceito de necessidades enquanto expectativa – centra-se na iniciativa dos sujeitos. Cabe ao formador criar situações propícias à expressão das expectativas.

- Modo de determinação segundo os interesses sociais nas situações de trabalho;

Corresponde ao conceito de necessidade como interesse. Decorre das situações de trabalho e dos interesses dos grupos sociais organizados. O formador, tendo experiência nos assuntos, assume um papel de apoio técnico.

Todos os modelos contêm vantagens e limitações. Cabe, assim, ao analista seleccionar a abordagem que melhor se apropria ao seu caso, tendo em conta as suas finalidades, os recursos disponíveis e os constrangimentos ocorrentes.

1.2.3. Fases do processo de análise de necessidades de formação

Para os autores que se debruçaram sobre o processo de análise de necessidades, existem diferentes fases ou momentos neste mesmo processo.

Stufflebeam (cit. Rodrigues, 1991: 71-78) defende cinco fases distintas no processo de análise de necessidades:

- 1- Fase da preparação – pretende a identificação dos participantes, a definição dos objectivos da análise, a clareza sobre as questões, identificação do

processo de recolha e análise de informação e definição da utilização a dar aos resultados obtidos;

- 2- Fase da recolha de informação – pretende escolher os processos de recolha, registo e análise de dados.
- 3- Fase da análise da informação obtida – pretende comparar os dados obtidos em função das questões definidas na fase da preparação; a análise de necessidades com base nos objectivos que obedecem a critérios de correcção, utilidade, exequibilidade e virtuosidade; e a selecção de estratégias de resposta às necessidades encontradas.
- 4- Fase da divulgação – divulgam-se os resultados da análise, os dados sobre os objectivos, o contexto, as actividades desenvolvidas, os procedimentos usados, os resultados e recomendações, ou seja, o processo de análise e seus resultados de forma clara e compreensível.
- 5- Fase de aplicação – os resultados comunicados são utilizados de acordo com os objectivos da avaliação de necessidades.

Também Mckillip (cit. Rodrigues, 1991: 67-71) refere cinco fases, caracterizando-as do seguinte modo:

- 1- Identificação dos destinatários, tendo em conta a utilização a dar aos resultados obtidos;
- 2- Caracterização da população e do meio envolvente;
- 3- Identificação das necessidades da população em causa;
- 4- Avaliação da importância dessas necessidades baseando-se em critérios explícitos, procurando saber quais são as necessidades prioritárias para essa população;
- 5- Comunicação dos resultados aos responsáveis pela implementação da formação.

1.2.4. Técnicas e instrumentos

Às divergentes concepções de necessidades associam-se diferentes modelos e abordagens de análise de necessidades que integram uma variedade de instrumentos e técnicas que, não sendo específicas do campo da educação, constituem-se como um recurso adequado ao processo. A eficácia das técnicas e instrumentos adoptados depende da adequação ao modelo escolhido.

“*Não há bons e maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades*” (Rodrigues e Esteves, 1993: 33). A selecção do instrumento, bem como da técnica a utilizar depende dos objectivos definidos para a análise de necessidades, e também dos recursos existentes. Não é, portanto, uma escolha casual.

Pennington, (cit. Rodrigues e Esteves, 1993) menciona duas formas de agrupar as técnicas de análise de necessidades. Existem, por um lado, as técnicas de natureza formal, tais como: a análise de relatórios e de publicações, a análise de dados estatísticos, a observação feita por especialistas e a análise de resultados de testes standardizados. Por outro lado, existem as técnicas de natureza compreensiva, das quais são exemplos: os inquéritos, as entrevistas e a utilização de grupos.

Rodrigues e Esteves (1993: 33-35), baseando-se em Steadham apresentam a observação, a entrevista, o questionário, a consulta de documentos e os registos e relatos como técnicas mais utilizadas na análise de necessidades. Assim:

- a) A observação – pode ser directa ou indirecta, mais ou menos estruturada. Esta técnica permite conhecer o modo como determinada tarefa ou actividade aconteceu no “real”. Possibilita a detecção de falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes.
- b) A entrevista – pode ser directiva ou semi-directiva. Sendo aplicada a um indivíduo ou a um grupo, permite compreender as representações dos sujeitos sobre determinado assunto. Rodrigues e Esteves (1993:34) referem-na como uma técnica “*adequada à revelação de*

sentimentos, à determinação de causas e à descoberta de possíveis soluções”.

- c) O questionário – permite atingir um elevado número de indivíduos num curto espaço de tempo. O tratamento da informação recolhida é de fácil tratamento estatístico. No entanto, uma vez que não permite controlar as condições das respostas pode conduzir a uma recolha de estereótipos, não exprimindo as necessidades ocultas dos sujeitos.
- d) Os materiais impressos – podem ser revistas da especialidade, textos legislativos, regulamentos, etc.
- e) Registos e relatos – podem ser os diários que constituem um instrumento de recolha das dificuldades, dos problemas, das expectativas e das motivações do sujeito.

Em suma, a pesquisa de necessidades de formação deve explicitar claramente o conceito de necessidades de formação subjacente, o modelo de análise de necessidades que assume como referência e a metodologia utilizada na pesquisa. Deve também considerar as vantagens e as desvantagens inerentes a todas as técnicas de recolha de informação.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELACIONADA COM O ENSINO DA LEITURA

2.1. O papel da Escola na iniciação à aprendizagem da leitura

O trabalho formativo da escola não é inaugural, uma vez que recebe a criança do meio familiar e social já com experiências relacionadas com textos orais e escritos – vivências determinantes na receptividade ao ensino escolar, bem como na orientação da prática pedagógica no primeiro ciclo. Nem por isso deixa de caber à escola a responsabilidade de ensinar a criança a ler e a escrever. *A bagagem trazida de casa é, no entanto, determinante na produtividade durante este percurso. “Apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo.”* (Downing, 1990: 182).

Segundo este autor, a escola é apenas um dos factores de formação do aluno e, designadamente no ensino de leitura, a intervenção da família é determinante no resultado da acção escolar.

Considerando que é, contudo, à escola que compete institucionalmente o ensino da leitura, seria irrealista e contraproducente menosprezar o caldo de prática linguística e literática anterior e concomitante, no meio social e familiar. Esta equaciona o acesso às áreas curriculares e ainda a autoconfiança e autonomia no processo de formação escolar e cívica.

Num quadro pós-moderno e liberal, a escola, sem deixar de assumir a função de formadora de cidadãos leitores, cada vez mais tende a ensinar a gostar de aprender a ler e a gostar de ser um leitor fluente, crítico e interventivo. Para além dos manuais escolares, o leitor precisa de formação para ser um bom leitor de outros livros, jornais, revistas... e a escola tem de fornecê-la (Sousa, cit, Marcelino, 2008).

“... interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura.”
(Bastos, 1991: 407)

Aprender a ler começa com a tarefa algo esotérica de decifração dos signos gráficos – tão convencionais quanto míticos – mas continua com a consciencialização fonológica, com o desenvolvimento hermenêutico e ainda com o interesse e hábitos cuja construção acompanha a construção da personalidade.

A escola – sendo o espaço privilegiado do crescimento cívico – só o é na medida em que for a consciência desse meio familiar e social onde ela e os seus elementos vivem. Downing (1990: 182) defende:

“Em outras palavras, a aprendizagem da leitura pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. A criança aprende a ler simplesmente tomando deste universo instâncias de condutas observáveis de leitura e de escrita, fazendo abstrações complexas e generalizando a partir delas. O efeito da escola é maior ou menor segundo ajude ou estorve nesses processos naturais de pensamento e aprendizagem.”

Precisamente porque a habilidade leitora se desenvolve lendo, a relação entre a qualidade do leitor e a sua praxis leitora é de causalidade recíproca, com afirma Sim-Sim (2002: 13): *“os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se um mau leitor”*. Em ambos os fenómenos – habilidade e prática – a escola é responsável, como aliás regista um estudo internacional da IEA (*International Association of the Evaluation of Educational Achievement*), a propósito do qual refere a mesma Sim-Sim que os dados revelam-nos que não são só os alunos portugueses que não sabem ler, mas também os professores manifestam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças.

Sousa (cit. Marcelino, 2008) diz-nos que a leitura é um fenómeno intelectual algo globalizante – muito para além da decifração. Envolve a compreensão, a reflexão e a atitude crítica, nada mais que facetas duma mesma atitude leitora. É isso

também que dá ideia da dimensão gigantesca da tarefa do “professor de leitura” – que é especificamente o professor de língua materna, desta maneira transformado em professor de quase tudo, com a tarefa de ensinar a “ler o mundo”. Assim, a competência, a dedicação e o empenho dos professores são o recurso mais valioso de uma escola e esta competência é, pois, decisiva relativamente ao desempenho dos alunos. Ler é compreender e ensinar a ler é ajudar a compreender.

“...ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com atenção ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais previr o conteúdo, maior será a compreensão. É ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente...”
(Kleiman, 1996: 151).

É em grande parte isto que explica que os alunos com reduzida competência leitora sintam acrescidas dificuldades de aprendizagem nos diversos campos do saber. Frequentemente é indispensável uma intervenção de emergência na aprendizagem da leitura para minorar dificuldades de aprendizagem noutras áreas.

Ensinar a ler é ensinar a tirar do material escrito a máxima riqueza semântica, com a máxima autonomia possível. E a escola tem a responsabilidade de diversificar as práticas pedagógicas, utilizando técnicas, métodos, estratégias, materiais variados, ajustar o ensino aos alunos, porque o *“isomorfismo educativo é uma marca do passado, persiste no presente, deverá desaparecer no futuro.”* (Gonçalves, cit. Marcelino, 2008: 8).

Vários factores influenciam o êxito na iniciação à aprendizagem da leitura (a família, o meio social, as experiências pré-escolares com material escrito) mas este processo de aprendizagem também requer do aluno motivação, vontade, esforço e consciencialização, sendo necessário que o ensino da leitura não se limite à fase da descodificação e se prolongue por todo o percurso escolar. Os primeiros anos de escolaridade são determinantes na aprendizagem da leitura, mas só a continuidade e o desenvolvimento de competências durante toda a escolaridade permitirá formar bons e fiéis leitores, tal como afirma Sim-Sim:

“...quando se fala em leitura e no ensino da leitura, é normal pensarmos no 1º ciclo, ou seja, a ideia geral que passa é que se ensina a ler no 1º ciclo. É claramente importante, mas trata-se apenas do princípio do processo. Ou nós continuamos a ensinar os alunos a ler durante todo o percurso escolar, ensino superior inclusive, ou os alunos não vão ler.” (Sim-Sim, 1997: 136)

Ainda segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.

Conclui-se, pois, que a aprendizagem da leitura não é aprender a decifrar os signos, mas, com a ajuda dessa habilidade, aprender a entender o mundo através dum percurso de desenvolvimento da compreensão da leitura e dos interesses e hábitos leitores, crescendo em interacção. É determinante a acção da escola, e designadamente do professor de língua materna, no desenvolvimento dos conceitos formais e funcionais da lectografia.

2.2. O Currículo Nacional e o Programa de Língua Portuguesa

O português é a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que aqui vivem. *“Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (DEB/ME, 2001: 31).*

É a língua materna o instrumento com o qual construímos a nossa identificação, a comunicação com os outros e moldamos a nossa mundivisão. Ela é, ao mesmo tempo a ferramenta para a transmissão dos conteúdos escolares – da sua eficácia depende a proficiência escolar.

Os diplomas instituidores do ensino básico definem como objectivo do mesmo na aprendizagem leitora algumas competências gerais: utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos...); praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua); apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens; desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; ser um leitor fluente e crítico. (DGEBS 1990 e DEB/ME, 2001).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) entende por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas, extrair delas informação e construir conhecimento, de forma a confrontar-se com o texto e reconstruir o seu significado.

A leitura no 1º ciclo, principalmente no 1º ano de escolaridade, adquire uma dimensão importantíssima, pois é durante esta etapa escolar que o aluno apreende a capacidade básica da decifração e da descodificação de signos gráficos, a fim de extrair a informação do texto escrito.

O Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1990) indica que esta aprendizagem deve partir da valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses pessoais e deve partir e apoiar-se nas produções dos alunos, construindo um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua.

O programa preconiza a descoberta e a produção pessoal, capazes de proporcionar o aperfeiçoamento e o prazer pela leitura.

“Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a

situações de prazer, de reforço da autoconfiança. Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.”
(DGEBS, 1990: 108)

Para o desenvolvimento das competências da leitura este programa (DGEBS, 1990: 109) define objectivos específicos:

- participação em múltiplas situações de convívio e de gosto pela leitura;
- relação entre os discursos do quotidiano e as actividades de leitura;
- experimentação de múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras;
- comparação de textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráficos e sonoro;
- leitura de textos produzidos por iniciativa própria e pelos companheiros;
- relação entre os textos lidos e as vivências escolares e extra-escolares dos alunos;
- leitura de livros ou de textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.

O Currículo Nacional (2001: 34) propõe as seguintes competências específicas para o leitor do 1º ciclo:

- aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;
- capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

Numa versão mais prática, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) listam as capacidades esperadas da criança que termina o 1º ciclo:

- executar leitura silenciosa;

- ler com clareza em voz alta;
- identificar as ideias principais de um texto;
- localizar no texto a informação pretendida;
- antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas;
- tomar a iniciativa de ler.

O primeiro passo é atingir a capacidade de decifração (letra-som) – “...constitui a condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para a extracção de significado.” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 59). É, pois, um processo a iniciar e automatizar no 1º ano de escolaridade, para mais tarde extrair o significado e a informação do material escrito, transformando-o em conhecimento.

Os documentos normativos do Ensino Básico são unânimes a considerar que a competência leitora só é alcançada quando a actividade leitora se identifica com a realidade quotidiana dos alunos.

Igualmente se regista nestes documentos a convicção de que a actividade leitora só é competente quando associada a situações de prazer criativo em situações de análise, síntese, descoberta ...

É, por isso, necessário e registado como tal nos documentos, que o texto seja adequado ao mundo da criança aprendente da leitura, de modo a não desterrá-la do seu mundo, mas antes proporcionar-lhe descobertas surpreendentes e emocionantes desse já conhecido mundo.

O Programa e o Currículo Nacional apresentam como objectivo do 1º ciclo proporcionar aos seus alunos a aprendizagem dos mecanismos básicos necessários para a extracção de informação e de significado do material escrito, fundamental à formação académica destes indivíduos. E, estes mecanismos básicos são referentes à capacidade e ao conhecimento de estratégias básicas para dominar e automatizar o processo de decifração “letra-som” e, para posteriormente detectar informação no material escrito e apreender o significado global dum texto (a sua polissemia).

Em relação aos métodos/modelos de ensino-aprendizagem da leitura, nem os documentos oficiais nem os autores estudados referem qualquer relação entre o método de ensino da leitura e os resultados obtidos. Aliás, Sim-Sim, Duarte e Ferraz

(1997: 59) indicam que “*Independientemente do método de leitura adoptado, todas as crianças têm de realizar actividades de...*” Estas são as únicas autoras que fazem referência aos métodos de leitura sem especificar nenhum em particular e sem estabelecer qualquer relação entre o método utilizado e a concretização das competências exigidas ou das actividades propostas no seu documento. O professor é, pois, livre de escolher o método mais adequado à sua turma ou aluno sem influências tutelares.

As actividades básicas propostas para esta etapa têm a ver com a identificação do material gráfico e das suas relações na cadeia grafemática; treino da correlação letra-som; treino de reconhecimento da sílaba; idem da palavra.

Após a automatização deste processo, vem a extracção do significado dum texto escrito e em seguida a capacidade de ler: a leitura recreativa e a leitura informativa.

Conclusão: Os documentos normativos atribuem ao 1º ciclo estas duas funções correspondentes à competência da leitura: numa primeira fase, a aprendizagem da decifração (correspondência grafema-fonema) e, numa fase posterior, a aprendizagem da extracção de significado do material escrito.

Nenhum deles indica ou sugere a opção por um método de ensino da leitura, deixando à competência do professor a liberdade de optar pelo mais adequado ao aluno em processo.

2.3. A formação para o ensino da leitura

É um facto que “*...todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces.*” (Smith, 1990: 20) ... ou não fossem as crianças seres incrivelmente flexíveis e adaptáveis.

Cabe, no entanto, ao professor, analisar o processo e curso e escolher o método mais adequado àqueles alunos e, em face dos resultados, “fazer agulha” para outro mais adequado até resultar.

Não é de mais lembrar que isto implica um conhecimento minucioso das peculiaridades de cada método e ainda de cada criança e dos seus recursos.

Não existe, pois, o melhor método de ensinar a ler. Existe um que resulta melhor agora com estes alunos. É em função deles e nunca de concepções apriorísticas do professor que se opta pelo “melhor método”. O ensino é direccionado para os interesses pessoais do aluno e tem uma utilidade real no meio em que este está envolvido.

“Para aprender a leer, es preciso ayudar a los niños a leer. Es algo tan simple y tan complejo como eso.” (Smith, 1990: 21)

Para tal são fundamentais dois elementos: materiais adequados ao aluno e um adulto disponível capaz de guiar este processo.

É de notar que, ao contrário da compreensão oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal (Sim-Sim, 1995).

Exige um ensino directo que evolui por várias fases, como atrás referimos: a interpretação letra-som; a extracção de significado; a análise e síntese criativas... Aprendida a correspondência letra-som, a criança compreende que a leitura é algo mais abrangente e traduz-se na apreensão dum mundo diferente – o mundo criado pelo texto escrito.

É esta apreensão do mundo ficcionado – susceptível de ser real ou não – que corresponde ao momento mágico da leitura – uma concepção pragmatico-textual da palavra, entrando assim a criança para o mundo da linguagem. Aí ela manifesta *“...uma capacidade pragmática do uso da linguagem, isto é, uma capacidade de criar um mundo coerente a partir da linguagem.”* (Kato, cit. Marcelino, 2008: 17-18). Esta aprendizagem bem sucedida da leitura deve ser analisada e estudada de perto através da observação directa do que a criança faz quando aprende. *“Uma forma de formar o nosso trabalho convergente é olharmos juntos a criança que aprende.”* (Kato, cit. Marcelino, 2008: 18).

Bellenger (cit. Marcelino, 2008: 18-19) refere várias etapas do percurso da aprendizagem da leitura:

1 - etapa prévia – a criança vive situações de contacto com elementos escritos que despertam a curiosidade para o fenómeno (préprimária);

2 – primeiras aprendizagens (dos seis aos nove anos) – a leitura afirma-se como um comportamento simbólico e a criança toma consciência da sua utilidade no dia-a-dia, sendo orientada pelo professor (1º Ciclo do Ens. Bás.);

3 - a leitura afirma-se como um instrumento de trabalho, que se desenrola dos 10 aos 14 anos e durante a qual o aluno toma consciência dos mecanismos que regem a leitura e aprende a servir-se das suas competências de leitura e de compreensão escrita em múltiplos contextos (2º e 3º Ciclos do Ens. Bás.);

4 - a etapa da leitura adulta, com início aos 15 anos, durante a qual o indivíduo atinge novas dimensões da leitura, ligadas a aspectos estéticos do texto e à possibilidade de mobilização do pensamento a partir deste (Ens. Secundário).

Para o domínio das operações da leitura interagem vários factores: desenvolvimento verbal, atenção, concentração, funções perceptivo-cognitivas, memória, inteligência, aptidões motoras e variáveis situacionais (ambiente familiar e escolar).

Ao nível da sala de aula, todas as actividades pedagógicas devem ser repensadas sobre a função da leitura e das suas práticas, pois diversas lacunas, dificuldades e insucessos no processo de ensino/aprendizagem da leitura estão directamente ligadas a factores de ordem sócio-cultural e vários estudos indicam a necessidade de alterar as práticas, sugerem estratégias, de acordo com fundamentos da Linguística e da Pedagogia.

Depois do que foi exposto, para formar profissionais para o ensino da leitura, é importante que no âmbito da formação inicial os formandos tenham acesso ao conhecimento que a investigação acumulou proporcionando-lhes a integração desse conhecimento através de uma proveitosa articulação entre a teoria e a prática, sem o

desfasamento entre o que as instituições de formação propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia ou métodos de formação.

Para uma boa formação de base, para o ensino do mecanismo da leitura, onde a acção do futuro docente se vai inserir, é importante existirem componentes básicas de um programa de preparação de professores centrada na formação pedagógica e didáctica, bem como na prática pedagógica orientada. Tal como destacou Ribeiro (1990) a importância da preparação profissional para a docência deve assentar numa sequência teórico-prática que conjuga o desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-didácticos e o treino de competências docentes para culminar numa responsabilidade, autonomia profissional e em atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade nas escolas.

Pocinho e Freitas (cit. Pocinho, 2007: 2) consideram que as competências associadas à leitura ganham particular importância na escola, dado que cruzam transversalmente todas as disciplinas. Todas as aprendizagens escolares pressupõem o domínio da leitura e da escrita uma vez que *“mobilizam um conjunto de processos cognitivos que levam à reflexão sobre o conhecimento prévio e à selecção de estratégias e técnicas”*. O sucesso escolar depende, então, destas estratégias e, como tal, estas devem ser objecto de um ensino organizado por parte da escola.

Diversos são os estudos que têm revelado uma correlação positiva entre o desempenho atingido na disciplina de língua materna, expresso pelas competências de leitura e de expressão da escrita, com o sucesso noutras disciplinas.

Santana (2007) faz alusão a um estudo desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação nos anos noventa que, por um lado, alertou para os elevados níveis de iliteracia existentes na população portuguesa escolarizada que utilizam de forma pouco regular a linguagem escrita e, por outro lado, confrontou a insuficiência da escola nesta matéria.

Indo de encontro ao que Pocinho (2007: 12) afirma, *“a língua materna é uma competência básica a que todos os cidadãos têm direito e que a escola é obrigada a facultar.”* Se a escola apresenta dificuldades na concretização desta tarefa será, então, imprescindível que se ofereçam propostas de programas de promoção da

leitura, de modo a auxiliar os professores e alunos a ultrapassarem as dificuldades em ensinar a ler.

Sabemos que a aprendizagem da leitura pressupõe um processo complexo e vagaroso que exige motivação, esforço e prática por parte de quem aprende e explicitação organizada por parte de quem ensina. Pelo conhecimento da importância desta problemática são, assim, de salientar as referências específicas à acção pedagógica no domínio do ensino da leitura e à promoção da emergência da leitura, constantes nos Perfis Específicos de Desempenho do Professor do 1º Ciclo. Como referencia o Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto, o professor:

“Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral.”

“Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades.”

Independentemente do método/modelo de aquisição e desenvolvimento da leitura adoptado, no final do 1º ciclo, os alunos deverão dominar um conjunto de competências básicas na leitura, propostas pelo Ministério da Educação no Currículo Nacional do Ensino Básico como já referimos anteriormente.

Duarte (cit. Lobo, 2002) pronunciando-se sobre os currículos dos cursos de formação inicial de professores de português, afirma que o conhecimento de técnicas de controlo da respiração e colocação de voz, de técnicas oratórias relacionadas com diferentes discursos, o domínio seguro da ortografia e da pontuação e a boa dicção são alguns dos ingredientes para a sua formação.

Para ensinar a ler eficazmente é, igualmente, necessário possuir um nível elevado de conhecimento da língua portuguesa e ainda uma sólida compreensão quer dos conceitos subjacentes ao desenvolvimento de competências adquiridas natural e espontaneamente, tais como a compreensão e a expressão oral, quer dos processos e estratégias pedagógicas adequados para a aprendizagem de competências

secundárias, como são a leitura e a expressão escrita. É, por isso, essencial que os professores sejam bons utilizadores do português padrão.

Na opinião de Sim-Sim (2001) formar profissionais para o ensino da leitura implica disponibilizar-lhes o conhecimento que a investigação acumulou e proporcionar-lhes a integração desse conhecimento através de uma conveniente articulação entre a teoria e a prática.

O mesmo será dizer que a formação deve ser centrada na aprendizagem de cada formando, ancorada na investigação e motorizada pela prática. Como podemos ver na figura 1:

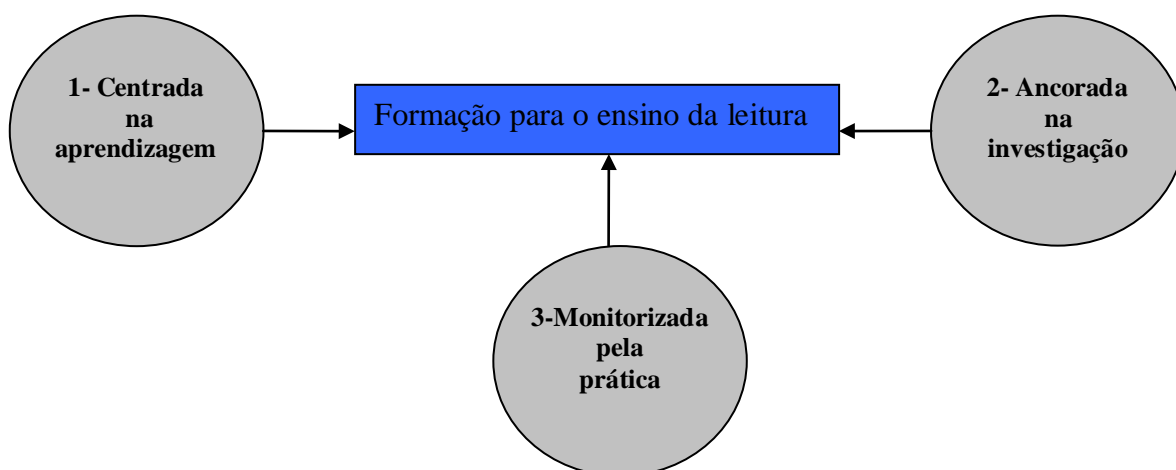


Figura 1 – Esquema de proposta de formação para o ensino da leitura (Sim-Sim, 2001:53)

1- A formação centrada na aprendizagem do formando – requer-se uma formação para o ensino da leitura centrada na própria aprendizagem do formando (sobre esse ensino). Os formandos consciencializam-se da sua própria experiência de leitores e do que está em causa na aprendizagem da leitura. A formação progride simultaneamente a reflexão crítica do formando e ambas evoluem a par e contempla as temáticas: *a emergência da leitura; a*

importância do conhecimento do princípio alfabético e desenvolvimento da compreensão.

Na opinião de Vygotsky (cit. Sim-Sim, 2001: 53), “*a capacidade de ensinar e de obter proveito do que é ensinado é um atributo particular da espécie humana.*” Para este autor “*o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento pessoal evolui*”, devendo ser dirigido para as capacidades e funções decorrentes do sujeito aprendente. Aprender a ensinar é um processo que lida com a aprendizagem do ponto de vista do que aprende a ensinar (o formando) e, simultaneamente, com o que aprende o que se ensina (a criança). Então, ao formador compete reflectir com o formando sobre o próprio acto de aprender (a ensinar) ajudando-o, assim, na tomada de consciência de todo o processamento da aprendizagem (ensinar a aprender a ensinar, para aprender a ensinar, para aprender a ensinar a aprender).

Nesta formação a informação teórica deve surgir articulada com experiências práticas de aprendizagem de leitura do próprio formando e de ensino com as crianças. Deve integrar os conhecimentos teóricos com as actividades práticas de leitura e de ensino de leitura.

2- A formação ancorada na investigação – impõe-se uma formação baseada nos estudos evolucionários sobre a aprendizagem da leitura. O professor é encarado, não como investigador, mas como conhecedor do desenvolvimento das pesquisas realizadas para as introduzir nas suas práticas, contribuindo, desta forma, para a transferência correcta dos dados da investigação para decisões referentes à prática profissional.

Segundo Besner e Humphreys (cit. Sim-Sim, 2001) a investigação sobre a aprendizagem da leitura no âmbito das ciências cognitivas, tem, nos últimos 40 anos contribuído substancialmente para o conhecimento actual que existe da competência da leitura do ponto de vista disciplinar e metodológico.

Em suma, os trabalhos desenvolvidos nas últimas duas décadas baseiam-se em três domínios. A saber:

- a) a leitura como actividade linguística.
- b) as determinantes no desempenho de leituras.
- c) as determinantes na eficácia de ensino.

3- A formação monitorizada pela prática – é necessária uma formação focada na resolução de problemas bem definidos e eficazmente supervisionada. O trabalho de supervisão da actividade prática e o *feedback* do processo de consecução do objectivo pretendido, funcionam como um poderoso economizador de tempo e esforço no processo de aprendizagem da resolução dos problemas confirmados. A resolução destes problemas particulares é fundamental na formação dos futuros professores, o que desencadeia a aprendizagem no formando.

A actividade prática, na formação para o ensino da leitura, constitui-se com um propósito intencional, contemplando, assim, três grandes momentos:

- a) escolha deliberada de momentos de exercício pessoal de práticas de leitura e simulações de actividades de ensino de leitura;
- b) observação de boas práticas de ensino de leitura em contexto de sala de aula que se encontrem em sintonia com a formação teórica da escola de formação;
- c) realização de actividades práticas de ensino de leitura planeadas para o formando, nos diferentes momentos de aprendizagem da leitura por parte das crianças.

Desta forma, estes três momentos de prática podem ser auxiliares no processo de consolidação da informação teórica e de articulação entre a informação teórica e a actividade docente. O formando tem a oportunidade de, em situação

individual, planejar, organizar, executar e avaliar as actividades para o ensino da leitura em diferentes fases do processo de aprendizagem das crianças.

Os dados da investigação contribuem para formar a ensinar a ler, contudo como em qualquer outro domínio do conhecimento, existe evolução. Para Day (2001: 204) a formação contínua resulta “*num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo ou quer se trate de um crescimento transformativo.*” O professor adquire, assim, novos conhecimentos, aprofundando a compreensão de determinados aspectos e, ou, elabora transformações profundas e significativas de conhecimentos, convicções sedimentadas e modos de compreensão.

A formação contínua pode ser considerada como instrumento indispensável para a mudança dos professores e evolui concomitantemente com a experiência, com a carreira, com o sistema e com as necessidades do ciclo de ensino; é pois imprescindível adaptar a formação às necessidades sentidas no quotidiano laboral. A capacidade de estruturação do desenvolvimento profissional será tanto mais conseguida quanto maior for a capacidade de reflexão do professor, tal como a entende Alarcão (1996). E deve ser potenciada não só na formação inicial, como também na formação contínua de professores, orientando-se numa perspectiva crítico-reflexiva.

Nóvoa (1991) refere que a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio dos professores e uma cultura organizacional no seio da escola. Não é possível pensar em formação docente como acções individuais apenas, embora reconheçamos que aos professores cabe gerenciar e articular as diferentes fontes de conhecimento, diferentes espaços de formação.

Em suma, na formação do professor torna-se fundamental reflectir sobre as diferentes finalidades de leitura e as diferentes estratégias para formar leitores activos que busquem os textos de forma autónoma e criativa. Ensinar a ler é uma acção inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações que ampliam a sua participação na sociedade. A leitura deve ser estimulada durante todo o processo de formação e, a reflexão sobre os registos realizados deve fazer parte das estratégias de formação.

2.4. Breve introdução aos métodos e modelos de iniciação à aprendizagem da leitura

Ao longo da formação e de vivência profissional, o professor é confrontado com métodos variados e pode inicialmente ser levado a questionar-se: qual o mais adequado, ou simplesmente, qual o melhor? Não há resposta para esta pergunta. É útil conhecê-los, reflectir sobre eles, treiná-los, na certeza de que a prática ensinante há-de dizer ao professor qual o método que o aluno melhor utilizará na sua prática aprendente.

É o leitor-aprendiz, as suas características psicológicas, cognitivas, linguísticas e outras que deviam determinar a escolha do método eficaz de aprendizagem.

Como é evidente, para fazer eficazmente esta escolha, o professor tem de conhecer bem o aluno e igualmente bem os vários métodos.

“Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho.” (Sim-Sim, 2006: 74)

Dada a complexidade do processo ensino/aprendizagem da leitura, é oportuno recordar a importância decisiva da capacidade linguística da criança no mesmo. A abordagem sociolinguística é frequentemente indispensável para encaminhar o processo ou para interpretar e ultrapassar dificuldades surgidas. *“A natureza do acto de ler e a sua aprendizagem são vistos pelas investigações psicolinguísticas como um processo em que a compreensão ocupa um papel fundamental.” (Sequeira, cit. Marcelino, 2008: 52).*

Ao compreender e ao dar um significado real às palavras que lê, a criança desenvolve a sua estrutura cognitiva e descobre activamente o que são as letras e as palavras.

Cada professor institui o seu método pessoal, ou até o método circunstancial, uma vez que adapta as metodologias recebidas e também as desenvolvidas à

circunstância de cada criança, ao *background* psicossocial (peculiarmente o familiar), às vivências assimiladas no seu breve mas intenso percurso de vida, ao meio onde agora bebe as mundividências, enfim, às suas capacidades intelectuais.

“Torna-se, pois, evidente que não aceitamos a ideia de uma psicologia da leitura; afirmamos, pelo contrário, que cada método pedagógico cria um conjunto de situações provocadoras de reacções psicológicas; métodos diferentes dão origem a problemas psicológicos diferentes; os hábitos adquiridos pelas crianças, assim como as consequências nos planos escolar e intelectual, dependem da escolha feita pelo educador.” (Mialaret, 1987: 52)

Os métodos escolarmente “registados” correspondem assumidamente a princípios pedagógicos subjacentes, em consonância com entendimentos psicológicos, e, em última análise, filosóficos (Martins, cit. Marcelino, 2008: 53)

Sem tomar posição, é uma medida propedêutica relevante fazer, neste estudo uma breve análise conceptual dos métodos/modelos de iniciação à leitura que possa servir de guia a eventuais opções na sala de aula.

Sendo a leitura um fenómeno de relevância ímpar na história da humanidade e na história de cada humano, e sendo a a opção metodológica determinante para o sucesso, resulta clara a importância da preparação do professor e da opção metodológica em uso e “em construção”. Vejamos Viana e Teixeira:

“No geral, os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo. Tal lacuna de formação repercute-se na utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos de experiências prévias com a linguagem oral e escrita.” (2002: 86).

Considerando esta afirmação, é fundamental que, durante a sua formação (inicial e contínua), o professor seja sujeito a uma formação especializada no ensino da leitura, com um racional teórico de base que possa sustentar as suas opções

metodológicas de ensino. Ao assumir uma opção metodológica no ensino da leitura é indispensável conhecer as peculiaridades de cada aluno. Vários são os aspectos (sociais, linguísticos, psicológicos, cognitivos...) a ter em conta, antes de optar por este ou aquele método/modelo de ensino-aprendizagem. O professor deve dispor também dum conhecimento teórico consistente do processo de ler, o que implica conhecer os diferentes métodos/modelos de leitura e das estratégias de cada um.

É esta uma responsabilidade profissional do professor que o liga indelévelmente a esta fase decisiva do crescimento da criança: a aprendizagem da leitura. Viana e Teixeira (2002:93) referem que *“teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura”*.

Abordaremos os vários métodos de leitura, de definição escolar mais antiga e em seguida vamos também aflorar os modelos de leitura conhecidos, ao fim e ao cabo, variações operativas.

Os Métodos de Leitura

Método é, para Molina (cit. Marcelino 2008: 55-56), *“um dos componentes do modelo didáctico (e, portanto, subordinado a ele mesmo) sendo a sua finalidade indicar a progressão a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura.”*

É sobejamente conhecida, segundo Morais (cit. Marcelino 2008:56) a clássica oposição das posturas históricas relativamente ao ensino “das primeiras letras”: **o método sintético e o método global.**

Apesar da multiplicidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura, existem apenas duas formas distintas de abordagem desta competência da língua portuguesa.

A primeira consiste em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado **Processo Sintético** – É um processo que se orienta das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido, isto é, partem da letra ou da sílaba (abstracto) para as frases (concreto). Segundo Gonçalves (cit. Marcelino, 2008:56-

63) estes métodos partem do princípio que uma frase é composta por palavras, estas por sílabas e estas últimas por letras. Considerando que as letras são os elementos mais simples, o ensino começa por estas últimas, passando depois às palavras e, por fim, à frase.

Com este processo ensinam-se os nomes e o traçado de todas as letras do abecedário, isoladas umas das outras e, depois de memorizadas é suposto que o aluno já saiba ler porque basta juntar as letras e soletrar. Ao aprender segundo este método, a criança dispõe de dois tipos de informação: auditiva (fonema) e visual (gráfica).

O segundo processo consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples. Trata-se do **Processo Analítico** ou **Global** – partem do reconhecimento global de palavras ou orações e posteriormente para a análise dos componentes, isto é, partem da palavra, da frase ou do conto, considerados como unidades que, depois, são divididas em elementos básicos.

Este método surge como oposição à pedagogia tradicional em benefício de uma pedagogia activa, utilizando outras leis de aprendizagem. Neste processo a criança é o agente da sua aprendizagem. Para os globalistas, a criança lê desde o primeiro dia, servindo-se das vivências e motivações do dia-a-dia real – um objecto trazido por um aluno ou por um acontecimento vivido ou presenciado por um ou vários alunos. Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo, a seu próprio ritmo de aprendizagem, das partes componentes do texto, tirando as suas conclusões. E assim começa a ler sozinho algumas palavras e mesmo algumas pequenas frases, que tendo algumas palavras que já conhece e outras que não conhece, conclua pelo sentido, a frase completa. Segundo esta perspectiva, ler é tomar consciência do conteúdo de uma mensagem. Dá prioridade à compreensão do sentido do que está escrito, deixando a decifração para mais tarde. No método sintético a criança prepara-se para ler, no método global a criança lê desde o primeiro dia.

Variantes mais ou menos específicas, mais ou menos enriquecedoras destas duas matrizes foram sendo elaboradas ao longo das últimas décadas.

É correcto referir também o chamado **Método Misto** – combinação dos outros dois com vista a melhorar a aplicação de qualquer daqueles. Os métodos mistos utilizam simultaneamente a análise e a síntese, ou seja, como o próprio nome sugere é uma mistura do método global (analítico) e do método silábico (sintético). As palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de maneira a suscitar a sua descoberta pelas crianças quer por comparação com várias palavras quer por correspondência grafema-fonema. Segundo Froissart (cit. Marcelino, 2008: 78-79), cada um dos dois processos atrás referidos exige actividades simultâneas de análise e de síntese. Verifica-se que, ao analisar uma palavra e ao descobrir os seus elementos, o aluno que usa o processo analítico deve seguidamente ser capaz de utilizar as novas letras descobertas, na formação de outras palavras. Inversamente, o aluno que aprendeu a sintetizar as sílabas para formar palavras, tem de saber descobrir como é formada uma nova palavra para poder decifrá-la. Ou seja, ambas as actividades, sejam de carácter analítico-sintético ou de carácter sintético-analítico, são indispensáveis em cada um dos processos que, embora partam de pontos diferentes (palavra e letra) acabam por percorrer mais tarde o sentido inverso da aprendizagem inicial. Os métodos mistos ou introduzem uma silabização no método global ou uma globalização no método sintético e inspiram-se nos princípios da pedagogia activa, nomeadamente, nos interesses e motivação da criança. A prática pedagógica é activa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança.

Os Modelos de Leitura

Sendo concepções eminentemente práticas, os modelos vieram evidenciar as concepções de leitura subjacentes aos principais métodos usados para ensinar a ler. Para Molina (cit. Marcelino 2008) o conceito de modelo poderia ser considerado sinónimo do conceito de teoria. No caso específico da leitura, o modelo deve ser

entendido como algo que está sempre muito influenciado pela teoria, mas não se confundindo com ela, ou seja, vem a ser como um mediador entre a teoria e a prática.

O behaviorismo informa os primeiros modelos de leitura, salientando a associação de estímulos e o reconhecimento de palavras, minimizando o papel dos processos mentais de quem lê e compreende.

A psicologia cognitiva está na base do desenvolvimento de alguns modelos que acentuam o papel da compreensão, da memória, da atenção e do processamento mental da informação ao longo da leitura: a recepção (*input*), transformação do mesmo e recuperação sob a forma de *output*.

Diferentes modelos, correspondentes a diferentes concepções teóricas, exprimem diferentes concepções do acto de ler.

Rebelo (cit. Marcelino, 2008: 81-92) refere vários modelos de leitura, divergentes quanto aos elementos, quanto à concepção de leitura e quanto à interpretação dos seus estádios.

“A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém, limitam-se à explicação do processo de compreensão e descaram, em grande parte, os estádios mais elementares da leitura. Os modelos reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler.” (Rebelo, 1993)

São, geralmente classificados em **Modelos Ascendentes** (*bottom-up models*), **Modelos Descendentes** (*top-down models*) e **Modelos Interactivos**.

Os **modelos ascendentes** – O processo inicia-se com a visão de letras, seguida da transformação nos sons correspondentes, da junção em palavras, do reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, da integração das palavras em frases. Os elementos considerados por este modelo são os seguintes: representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo.

Estes modelos têm uma perspectiva clássica e tradicional da aprendizagem da leitura, mantendo uma estreita ligação com os princípios e os pressupostos que caracterizam os **métodos sintéticos**.

Os **modelos descendentes** – dão relevância aos esquemas prévios do leitor e às suas hipóteses iniciais acerca do texto, sendo este o fornecedor das indicações para o contacto entre a linguagem e o pensamento. Assim, a leitura é vista como um processo de identificação directa de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios do leitor. O acto de ler baseia-se na compreensão semântica e sintáctica de um texto, que antecede os níveis elementares da descodificação de letras e sílabas. Apresentadas as características deste tipo de **modelo descendente** da aprendizagem da leitura, facilmente o interligamos com o **método analítico ou global**, na medida em que tanto um como o outro defendem um processo direccionado para a compreensão, o conhecimento semântico e sintáctico de um texto escrito e a apreensão global das formas escritas. A descodificação grafo-fonológica não é, neste contexto, considerada primordial para uma aprendizagem eficaz da competência da leitura.

Nos **modelos interactivos** – a leitura é encarada como uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, linguísticos e cognitivos, onde o leitor, através de um processo interactivo, deduz simultaneamente informação de níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafo-fonética, semântica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa. Os processos de baixo nível (descodificação) têm de estar automatizados para libertar o indivíduo para os processos de alto nível (compreensão). (Santos, cit. Marcelino, 2008)

Através dos aspectos defendidos neste **modelo interactivo** podemos fazê-lo corresponder ao **método estrutural** ou **misto**, na medida em que, tanto um como o outro, partem de uma concepção da leitura que combina análise e síntese, pelo que no seu ensino deve ser explicitada a componente da decifração mas integrada em contextos significativos. A formação de leitores eficientes tem de assentar no ensino

através do uso das duas vias (visual e fonológica) e dos dois processos (decifração e compreensão) para uma aquisição eficaz da competência leitora. Segundo Cazden (cit. Marcelino, 2008), a leitura não é nem somente um processo de baixo para cima (*bottom-up*), conduzido pelas percepções de letras e as expectativas acerca das palavras que podem formar, nem somente um processo de cima para baixo (*top-down*) dirigido por hipóteses acerca do conteúdo do texto. Trata-se do processamento de diferentes níveis de estrutura de texto que têm lugar paralela e interactivamente, e não sequencial e aditivamente como poderíamos supor.

II PARTE

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. METODOLOGIA

Concluído o enquadramento teórico apresentado na I Parte, chegou o momento de descrevermos detalhadamente a metodologia seguida ao longo deste estudo. A II Parte contém a apresentação das opções e dos procedimentos metodológicos do estudo. Neste sentido, organizando alguma informação teórica relativa às metodologias utilizadas, são nomeados os aspectos de planeamento e aplicação referente ao processo de recolha de dados, bem como é caracterizado o grupo de entrevistados.

1.1. Objectivos do estudo

Como já afirmamos anteriormente, as necessidades de formação são realidades subjectivas, reportadas ao futuro, ao desejado e às aspirações, associadas à situação presente numa contextualização objectiva – o quotidiano profissional e das suas exigências.

A análise de necessidades de formação pode ser concebida como:

“estratégia fundamental a seguir na formação profissional dos professores, impondo-se como objectivo importante ajudar o professor a definir e a concretizar o seu projecto, em directa articulação com as condições reais de trabalho no estabelecimento de ensino” (Rodrigues, 1991: 476-477).

Desta forma, parece-nos, lógico que um plano de formação de professores, quer na formação inicial, quer na formação contínua, deva satisfazer as necessidades depreendidas a partir das exigências do funcionamento das organizações, dos interesses sociais presentes numa situação específica de trabalho e das expectativas dos indivíduos.

A formação do professor deve privilegiar a construção de uma matriz básica de saberes e competências profissionais necessárias à prática docente, possibilitando o professor a responder adequadamente às funções que o sistema educativo espera que ele represente. Na mesma medida, entende-se que o plano de formação parta também da análise da situação de trabalho. E, sendo a formação um processo de mudança de comportamentos e de atitudes do próprio sujeito, parece desejável que se equacione as aspirações, os desejos e as preocupações dos indivíduos em situação.

É neste contexto que o presente trabalho se insere e definimos como foco privilegiado o estudo das necessidades de formação segundo a perspectiva dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir da sua expressão verbal. Procurámos apreender o mundo subjectivo das percepções, perspectivas e desejos de mudança no âmbito das metodologias de iniciação à leitura. Integrando-se a presente investigação no campo das Ciências da Educação, área de Formação de Professores, um dos objectivos centrais da mesma foi o de conhecer as concepções que os mesmos professores possuem sobre a formação inicial obtida para o exercício da função de ensinar a ler. Procurámos também averiguar quais as práticas geradoras de dificuldade relativamente ao ensino da língua materna. Visámos ainda conhecer as perspectivas que os professores têm sobre a formação contínua necessária a fim de promover soluções práticas para as dificuldades. É importante reforçar que, a investigação é conduzida de forma a responder à questão já apresentada anteriormente: *Quais são as necessidades de formação contínua sentidas pelos professores para melhorarem ou adaptarem metodologias eficientes no processo de ensino- aprendizagem da leitura?*

A nossa intenção é apenas produzir um estudo exploratório, quer no que se refere aos objectivos de estudo, bem como à sua metodologia de análise, dado que estamos conscientes da nossa inexperiência na preparação de investigações deste âmbito.

É importante referir que partimos do pressuposto que as necessidades podem ser apreendidas através das expectativas e aspirações enunciadas pelo indivíduo, bem como dos problemas que identificam.

Desta forma, identificamos como indicador de necessidade: as diferenças entre as práticas que suscitam dificuldades percebidas e expressas no ensino da leitura e os desejos de formação contínua no mesmo âmbito.

1.2. Trajecto da investigação

1.2.1. A metodologia qualitativa

Segundo Erikson (cit. Reis, 2006: 84) existem dois tipos básicos de abordagem da investigação em educação, que assume como paradigmas: a abordagem positivista/behaviorista e a abordagem interpretativa. Como definem Bogdan e Biklen (1994: 52), estes paradigmas consistem “*num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação*”.

A literatura aponta para dois tipos distintos de abordagem da realidade que se traduzem em dois paradigmas distintos de investigação: o quantitativo e o qualitativo. O modelo quantitativo adopta o paradigma positivista, pretendendo explicar um comportamento ou fenómenos, utilizando, para isso, dados objectivos, recolhidos através de uma metodologia rigorosa, que lhe é própria. Este modelo procura descrever objectivamente a realidade empírica. Por seu turno, o paradigma qualitativo ou fenomenológico visa explicar a realidade empírica atendendo mais aos sujeitos envolvidos e à dimensão subjectiva os acontecimentos/ fenómenos.

O presente estudo situa-se numa abordagem de investigação qualitativa, privilegiando “*(...) essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação*” (Bogdan e Biklen: 1994: 16) de modo a indagar, com alguma complexidade, os fenómenos em contexto natural. Assim, este estudo, centrado nos contextos reais da acção, pretende compreender a realidade

“(...) tal como ela é verdadeiramente vivida e percebida pelos sujeitos ou como ela se desenrola nas instituições estudadas” (Poisson, cit. Reis, 2006: 86).

Os testemunhos dos entrevistados manifestam as acções, na expressão verbal do seu significado, apesar de alguns autores considerarem que qualquer processo investigativo que não se expresse através do número, não é considerado científico, indicando um conjunto de limitações, nomeadamente não permite generalizações. Mas os investigadores qualitativos pensam *“(...) que o seu trabalho é documentar cuidadosamente um contexto ou um grupo de sujeitos (...)”* (Bogdan e Biklen, 1994: 66) reforçando esta ideia, os mesmos autores, dizem que *“mesmo uma descrição de algo particular tem valor, porque as teorias necessitam de saber explicar todos os acontecimentos”* (Bogdan e Biklen, 1994: 67).

Em investigação, Bogdan e Biklen (1994: 67) dizem-nos que o propósito principal do investigador é *“o de construir o conhecimento e não de dar opinião sobre determinado contexto”*. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão reforçando que

“(...) o objectivo da investigação qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana “ (Bogdan e Biklen, 1994: 70).

Face ao que foi exposto, o conceito de investigação qualitativa, apresenta cinco características básicas, segundo Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos traduzem-se em palavras ou imagens;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado final ou produto;

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, as questões qualitativas vão-se construindo em função desses dados recolhidos;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, ou seja, o “porquê” e o “quê”.

A metodologia qualitativa é a mais adequada ao processo de análise de necessidades de formação que se pretende realizar, na medida em que privilegia a compreensão dos comportamentos a partir das representações dos professores participantes, bem como a recolha dos dados realizada no contacto directo com os mesmos e com os seus contextos. O recurso à metodologia qualitativa permite-nos conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, procedermos à sua interpretação. *“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista”* (Bogdan e Biklen, 1994: 287).

1.2.2. Colaboradores no estudo: escolha e caracterização

Para a realização dos objectivos, pretendíamos entrevistar um conjunto de sujeitos que exercessem funções de professores de 1º Ciclo, tendo já leccionado o 1º ano de escolaridade.

Optámos por realizar entrevistas a professores de uma instituição pública de Ensino Básico - 1º Ciclo, na área de Lisboa. A escolha da instituição justifica-se por razões de conveniência geográfica. A selecção dos colaboradores resultou dos contactos estabelecidos com a instituição seleccionada. Os objectivos desta investigação foram, inicialmente, explicados à coordenadora de estabelecimento de forma a optimizar o interesse, a participação e a colaboração dos professores no estudo.

Estabeleceu-se, posteriormente, com os dez professores que leccionavam na instituição, um contacto directo na respectiva escola para uma primeira sensibilização à realização do estudo, com o objectivo específico de esclarecer os seus propósitos, bem como salientar a importância da sua participação no mesmo.

Aproveitámos a oportunidade para, de acordo com as suas disponibilidades pessoais proceder à marcação da data e hora da realização das entrevistas. Todos os professores demonstraram interesse em colaborar connosco registando-se apenas um caso em que foi impossível agendar a entrevista.

Dos oito professores inquiridos nesta instituição, todos exerceram funções como professores do 1º ano de escolaridade, tendo já feito a iniciação ao mecanismo da leitura.

Como já foi referido, considerámos como grupo de colaboradores, oito Professoras do Ensino Básico – 1º Ciclo – que tivessem leccionado o 1º ano de escolaridade, pertencentes a uma instituição pública na área de Lisboa. Provimos neste ponto à sua caracterização.

Com o objectivo de recolher dados pessoais e profissionais de todos os inquiridos envolvidos no presente estudo, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de caracterização (*vd.* Anexo I) para posterior codificação, garantindo, desta forma, a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato. Os dados obtidos através desta ficha de caracterização foram apenas de carácter socioprofissional sobre os sujeitos, nomeadamente a idade e género dos inquiridos, habilitação académica, a instituição responsável pela formação inicial e o tempo de serviço como professores de 1º Ciclo.

No seguinte quadro, apresentam-se alguns dos elementos caracterizadores das entrevistadas.

Quadro: Caracterização das professoras do Ensino Básico – 1º Ciclo

Sujeitos	Sexo	Idade	Habilitações académicas	Instituição de formação inicial	Experiência professora de 1º Ciclo
Prof A	Feminino	38 - 42	Licenciatura	Instituto Piaget	10 anos
Prof. B	Feminino	38 - 42	Licenciatura	Magistério Primário	20 anos

Prof. C	Feminino	43 - 47	Licenciatura	Magistério Primário	20 anos
Prof. D	Feminino	32 - 37	Licenciatura	E.S. E.	10 anos
Prof. E	Feminino	43 - 47	Licenciatura	Magistério Primário	21 anos
Prof. F	Feminino	32 - 37	Licenciatura	I. S. E. C.	10 anos
Prof. G	Feminino	48 - 54	Licenciatura	Magistério Primário	27 anos
Prof. H	Feminino	38 - 42	Licenciatura	E.S.E. João de Deus	17 anos

Como podemos verificar no quadro anterior, todos os colaboradores nesta investigação são do sexo feminino e as suas idades variam entre os 32 e os 54 anos. Quanto à sua habilitação académica todas realizaram a Licenciatura como Professoras de 1º Ciclo do Ensino Básico, à exceção de duas entrevistadas, que realizaram uma pós-graduação no Ensino Especial. Das oito entrevistadas apenas três possuem até 10 anos de tempo de serviço, as restantes cinco têm mais de 10 anos de tempo de serviço como Professoras do 1º Ciclo. Dois destes professores não exercem o cargo como professores titulares de turma, encontrando-se, assim, como professores do apoio especial e como coordenador de estabelecimento.

1.3. Os instrumentos de recolha de dados

1.3.1. A entrevista

No plano da orientação e estruturação do processo de recolha de dados optámos pela entrevista, uma vez que permite estudar fenómenos em que a palavra se institui como veículo principal. É uma técnica extremamente reconhecida no campo das Ciências Sociais (Bardin, 1995; Estrela, 1990; Ghiglione e Matalon, 1997) e faculta o acesso a informações num plano individualizado, dando a cada sujeito a

possibilidade de se expressar sobre determinado conteúdo. Assim sendo, uma entrevista exige pelo menos dois sujeitos para que se possa estabelecer uma interação verbal entre eles, descrevendo-a Moser e Kalton (cit. Bell, 1997: 118) como “*Uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado*”. Os dados provenientes desta interação possibilitam ao investigador reflectir e analisar as percepções e interesses dos sujeitos entrevistados, devendo emergir do seu discurso de ocorrências que irão servir de apoio para uma interpretação dos fenómenos. Portanto, Bogdan e Biklen (1994: 36) referem-se à entrevista “*(...) como uma estratégia central da investigação qualitativa*”.

Bogdan e Bilklen, (1994: 134) referem que em investigação de carácter qualitativo, a entrevista pode constituir uma estratégia dominante na recolha de dados ou ser também, ela mesma, utilizada em conjunto com outras técnicas. Em qualquer das situações a entrevista tem sempre como função a recolha de “*dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam*” os assuntos sobre os quais estão a ser questionados.

Sendo utilizada para obter dados descritivos através do próprio sujeito em estudo, esta técnica apresenta-nos grandes vantagens que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 194), estão relacionadas com o “*grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos*” e com sua a flexibilidade que nos “*permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência, a sua linguagem e as suas categorias mentais*”.

Neste sentido, não existem regras constantes que se possam aplicar a todas as situações de entrevista. Se existe alguma regra, esta só poderá ser a “*a necessidade de ouvir cuidadosamente*” sendo flexível e aceitando a existência de opiniões contrárias às do próprio entrevistador, onde este terá de ter presente que “*o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los*”. Bogdan e Bilklen, (1994: 138).

Tendo em conta os objectivos desta pesquisa, ao carácter exploratório, utilizamos a entrevista semidirectiva por ser a técnica que mais se adequa à natureza do objectivo do nosso estudo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998: 192), esta assume-se semidirectiva “*no sentido em que não é inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas*”. Este tipo de técnica implica por parte do entrevistador atitudes de flexibilidade, compreensão e abertura ao outro. O entrevistado pode não chegar a abordar de forma espontânea alguns dos temas pretendidos pelo entrevistador, este deve, sem uma atitude crítica ou de avaliação, reencaminhar a entrevista para os seus objectivos de uma forma tão natural quanto possível. Nesta técnica, os entrevistados têm um papel importante na definição e controlo da entrevista, uma vez que estes podem falar abertamente acerca dos seus pontos de vista em relação ao tema sugerido.

Desta forma, para a obtenção da informação que pretendíamos para o nosso estudo, adoptámos como referência algumas condições e regras da entrevista, nomeadamente o saber ouvir cuidadosamente os sujeitos entrevistados e proporcionar aos colaboradores um ambiente adequado à exposição das suas vivências.

Todas as entrevistas foram realizadas durante os meses de Fevereiro e Março de 2008, na escola dos entrevistados e foram gravadas em sistema áudio com o consentimento dos intervenientes, tendo a duração de 30 a 45 minutos. Durante a execução das entrevistas procurámos que o entrevistado se sentisse “à vontade” na expressão das suas ideias. Para tal, o clima vivido durante este processo foi de compreensão, abertura, simpatia e de interesse pelas suas opiniões. Todas as entrevistas decorreram sem incidentes. As entrevistadas revelaram, ainda, interesse no conhecimento dos resultados finais do estudo. Dos oito protocolos, foi seleccionado, a título de exemplo, um protocolo aleatoriamente que se encontra no Anexo III.

A cada entrevista foi concedido um código pessoal que consistiu na associação da abreviatura Prof. a uma letra de acordo com a ordem da realização das entrevistas e, com o objectivo de assegurar a identidade dos professores colaboradores.

Foi de acordo com estes propósitos que demos início ao processo de elaboração do guião.

1.3.1.1. O guião da entrevista

A elaboração de um guião de entrevista (*vd.* Anexo II), adaptado às problemáticas em estudo, antecedeu a fase da realização das entrevistas. O guião orientador das entrevistas foi organizado em blocos temáticos com os referentes objectivos específicos, um formulário orientador de questões e um conjunto de aspectos a analisar, caso o entrevistado não se referisse espontaneamente às questões.

Neste sentido, o guião das entrevistas é composto por seis blocos. Passemos à sua caracterização:

Bloco A – Legitimação da entrevista

Com este primeiro bloco, procuramos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados prestando alguns esclarecimentos acerca dos pressupostos da investigação e do papel do entrevistado na mesma, bem como assegurando o carácter confidencial das informações fornecidas. Um primeiro conjunto de questões destinou-se, essencialmente, a criar um clima de conversa informal.

Bloco B – Posicionamento face à profissão

Pretendemos, com este segundo bloco, que os entrevistados descrevessem resumidamente o percurso profissional até ao momento presente na profissão. Foi nosso intuito obter elementos que ajudassem a compreender o posicionamento do professor relativamente à profissão.

Bloco C – Concepções sobre o método de leitura

O terceiro bloco teve como finalidade conhecer as representações que o professor tem sobre o método de leitura que utiliza. Queríamos compreender como é que os entrevistados identificam a metodologia utilizada por eles para desenvolver a leitura; quais as práticas adequadas para o efeito; e ainda que referissem as vantagens e as desvantagens do seu método.

Bloco D – Representações da formação obtida para ensinar a ler

Com este bloco, procurámos recolher elementos que permitissem conhecer e compreender as representações dos entrevistados acerca da formação inicial obtida para ensinar. Pretendíamos também conhecer o valor atribuído à experiência que os professores foram adquirindo ao longo do seu percurso profissional.

Bloco E – Práticas promotoras da leitura

Era nosso objectivo, agora, recolher informação específica sobre as práticas que proporcionam satisfação/insatisfação no ensino da leitura. Desejávamos perceber quais os domínios em que os professores enfrentam bloqueios e dificuldades para depois serem determinados os que serão passíveis de ser solucionados através da formação.

Bloco F – Expectativas quanto à formação desejada para melhorar o ensino da leitura

O último bloco ocupou-se do conhecimento das aspirações, desejos e preferências e das representações que os entrevistados têm acerca da formação e das suas necessidades de formação relacionada com a prática de ensinar a ler.

O guião da entrevista contemplou igualmente um momento adequado para cada entrevistado reforçar aspectos da mesma ou para aduzir outros não apresentados pelo entrevistador.

1.3.2. Análise dos dados

Findada a fase do processo de recolha de dados, deu-se início ao processamento de tratamento dos dados com a transcrição das entrevistas. Estas foram transcritas com a máxima fidelidade possível. Elaborados os protocolos das entrevistas, seguiu-se a análise destes dados em que foram utilizados os procedimentos comuns da análise de conteúdo, entendida como *“uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”* (Bardin, 1995: 36). Esta análise dos dados baseia-se na organização sistemática dos dados recolhidos no terreno com o intuito de ampliar a nossa compreensão sobre o fenómeno em estudo envolvendo, desta forma, *“trabalhar com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sintaxe, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos grupos”* (Bogdan e Biklen, 1994: 205)

1.3.2.1. Análise de conteúdo

Finalizado o registo dos relatos pessoais em oito protocolos, estes foram submetidos à análise de conteúdo. Esta centra-se no discurso/palavra, não no sentido da linguística, que descreve quais as regras que tornam possível o funcionamento da língua, do discurso, mas no sentido de procurar compreender o contexto, isto é,

“aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1995: 44). Assim, segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo suporta procedimentos metódicos e objectivos de descrição da informação contida nas mensagens.

Optámos, desta forma, pelo método das categorias considerado também um *“método taxonómico bem concebido para satisfazer os coleccionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”* (Bardin, 1995: 37). Assim, a categorização foi de natureza temática e resultou da atribuição de sentido aos discursos. Numa primeira fase, as entrevistas transcritas foram lidas de forma integral com o objectivo de apreender as particularidades centrais abordadas por cada uma das inquiridas. Seguidamente, procurou-se organizar o processo de categorias e subcategorias que completassem todos os temas abordados. Por fim, o texto foi recortado em unidades de registo que foram distribuídas pelas categorias e subcategorias encontradas e construíram-se os respectivos indicadores.

A partir das oito entrevistas realizadas, foi-nos permitido traçar o quadro referencial destes professores relativamente à profissão e, ainda, a representação referencial da formação oferecida pelo sistema para ensinar crianças a ler.

Por outro lado, os traços aqui inventariados permitiram-nos definir áreas problemáticas para as quais a formação contínua pode estabelecer uma estratégia de solução. Esse quadro definiu o contexto relativamente às dificuldades e às práticas satisfatórias proporcionadas pelo ensino do mecanismo da leitura colaborando, desta forma, para descrever o procedimento da formação contínua nesta área.

Por último, identificámos as expectativas que os sujeitos entrevistados têm no que respeita à formação contínua como meio de vencer dificuldades.

Faremos a análise pormenorizada de cada bloco temático. No final de cada análise e apresentação temática será realizada uma síntese para facilitar uma visão mais precisa dos dados.

2- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Seguidamente apresentamos os dados obtidos através da análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas efectuadas às oito professoras do Ensino Básico – 1º Ciclo – abrangidas no presente estudo. Tendo em conta o rigor exigido na análise dos dados, procurámos realizá-la de forma meticulosa.

Da análise de conteúdo realizada emergiram cinco temáticas, a saber:

- 1- Posicionamento face à profissão
- 2- Concepções sobre o método de leitura
- 3- Formação obtida para ensinar a ler
- 4- Práticas promotoras da leitura
- 5- Formação desejada para melhorar o ensino da leitura

A apresentação e análise dos dados percorreu os cinco blocos temáticos, por categoria, subcategoria e indicador. Primeiro apresentámos os dados na globalidade, seguidamente analisámos detalhadamente cada bloco temático.

As temáticas acima identificadas abrangem um conjunto de categorias que podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1

Temas e categorias emergentes das entrevistas

TEMA	CATEGORIA
1- Posicionamento face à profissão	<ul style="list-style-type: none">● Motivação na escolha da profissão● Sentimento ambíguo face à profissão
2- Concepções sobre o método de leitura	<ul style="list-style-type: none">● Variabilidade metodológica● Ajustabilidade ao aluno
3- Formação obtida para ensinar a ler	<ul style="list-style-type: none">● Formação institucionalizada● Autoformação
4- Práticas promotoras da leitura	<ul style="list-style-type: none">● Satisfação pessoal na prática lectiva● Dificuldades percebidas na prática lectiva
6- Formação desejada para melhorar o ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none">● Finalidades● Conteúdos desejados

2.1. POSICIONAMENTO FACE À PROFISSÃO

Questionámos as entrevistadas sobre as razões da sua escolha da profissão docente, e ainda sobre a relação, positiva ou negativa, que hoje têm com a profissão.

A análise dos resultados revelou que o discurso das entrevistadas relativamente a esta temática permite estabelecer duas categorias. Pode observar-se no quadro 2 os resultados referidos:

Quadro 2
Posicionamento face à profissão

Categoria	Subcategoria
• Motivação na escolha da profissão	• A vocação. • As imposições da vida.
• Sentimento ambíguo face à profissão	• Desmotivação pela profissão. • Dificuldade e problemas na prática lectiva.

Passemos à análise de pormenor de cada categoria.

2.1.1. Motivações na escolha da profissão

Pudemos assinalar duas subcategorias, abarcando seis indicadores, como se pode verificar no quadro 2.1.

Quadro 2.1 - **Motivações na escolha da profissão**

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● A vocação	- gosto por ensinar	8	100
	- relação com as crianças	3	37,5
● As imposições da vida	- não conseguir colocação na área de interesse inicial	4	50
	- influências familiares/amigos	3	37,5
	- desde cedo	2	25
	- necessidade de trabalhar	1	12,5

Uma primeira leitura dos dados sugere que a totalidade das entrevistadas (100%) exerce hoje as funções docentes pelo gosto de ensinar. A vocação teve um peso substancialmente importante no momento da escolha da profissão docente. Como se pode verificar no registo de todos os professores, salientando-se, assim, que todos os entrevistados referem o gosto por ensinar como razão da opção profissional, mesmo nos casos em que não era essa a primeira escolha. Por exemplo, “(...) *agora eu acho que já não podia ser outra coisa. Gosto, gosto de ser professora. Fico doente quando não venho à escola*” (Prof. E), “*Adoro ser Professora! E cada vez*

mais” (Prof. H) *“Também acho que para estarmos nesta profissão é preciso muita vocação (...)”* (Prof. F).

Destes professores, 37,5%, indicam que a relação criada com as crianças assume um factor importante na motivação para a escolha da profissão. Como nos diz a Prof. A, por exemplo, (...) *eu acho que é muito gratificante, a relação que se cria com os alunos (...)*.

A leitura do quadro sugere também que uma grande parte das entrevistadas exerce actualmente funções docentes por imposição da vida. As entrevistadas Prof. C, Prof. D e a Prof. F realçaram assim que a impossibilidade de concorrer à área de interesse inicial foi preponderante na escolha da profissão (50%) *“havia duas coisas que eu gostava de tirar que era engenheira química e professora de 1º Ciclo, não mais. A engenharia química ficou com as pernas cortadas com a física e eu como não quis repetir, fui para o Magistério”, “logo de início não na área de Primeiro Ciclo, comecei por fazer formação na área da Educação Física que foi o meu primeiro objectivo, entretanto não pude concorrer a Educação Física e concorri ao Primeiro Ciclo com a hipótese de voltar à Educação Física”, “ao princípio gostava de medicina”*.

Verifica-se que a influência familiar e de amigos foi um factor relevante na escolha da profissão docente (37,5%), como podemos verificar no discurso de três das entrevistadas: *“Foi mais por influências do meu pai (...)”* (Prof. E); *“E foi em conversa com uma amiga”*. (Prof. H.)

Na espontaneidade do discurso, apenas 25% dos professores afirmam que queriam ser professores desde cedo. Assim, por exemplo, *“(...) a tendência para ser professora já vem dos meus tempos de liceu”* (Prof. G).

As razões de ordem social e económica foram evocadas apenas por uma entrevistada. A necessidade de trabalhar representa, para a entrevistada Prof. H, um motivo de escolha profissional.

Alguns vão decidindo durante o próprio curso, assim, “(...) *quando realmente tirei 1º Ciclo achei que era realmente o que mais me dizia*” (Prof. A), (...) *entretanto não pude concorrer a Educação Física e concorri ao Primeiro Ciclo com a hipótese de voltar à Educação Física mas em estágio decidi ficar pelo Primeiro Ciclo porque em estágio gostei muito do Primeiro Ciclo*” (Prof. D).

Em jeito de síntese, todos os entrevistados referem o gosto por ensinar; destes 100% assumiram desde sempre a docência como vocação; 50% tendo entrado na profissão em segunda opção desenvolvendo gosto por ensinar, chegando a assumir a vocação.

2.1.2. Sentimento ambíguo face à profissão

Esta categoria contabilizou duas subcategorias com dois indicadores para cada uma delas.

Quadro 2.2 - Sentimento ambíguo face à profissão

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● Desmotivação pela profissão	- arrependimento	2	25
	- vontade de realizar o desejo inicial	2	25
● Dificuldades e problemas na prática lectiva	- dificuldade com o comportamento dos alunos	1	12,5
	- exigência nas funções não lectivas	1	12,5

Constatámos que 25% das entrevistadas confirma que o sentimento actual face à profissão é de desmotivação no que respeita ao trabalho do professor, como nos enuncia a Prof. A *“estou muito desmotivada com tudo o que se passa à volta...”*

A Prof. C refere, de forma precisa, que hoje se arrepende de ser professora. *“Hoje eu arrependo-me de ser professora”*.

Esta actual desmotivação na profissão assenta, para 25%, na vontade de realizar o desejo inicial - realização profissional que fora primeira opção. Por exemplo, *“Arrependo-me! O que eu gostava era mesmo de química, mas paciência”* (Prof. C) ou *“Mas não pensei que ao longo dos anos a paixão que eu tinha pela medicina fosse se manter”* (Prof. F).

Nos resultados obtidos verificam-se também dificuldades e problemas na prática lectiva. Para 12,5% das inquiridas, o controlo da turma representa uma área de difícil gestão, uma vez que, o comportamento dos alunos em sala de aula constitui um problema. Como podemos verificar no seu discurso da Prof. F *“(...) e com os anos as coisas não vão melhorando, os miúdos vão se tornando mais difíceis e eu vejo com a minha turma de primeiro ano que tenho agora que são meninos muito mais inquietos, meninos com muito mais falta de regras, o que torna o trabalho mais difícil”*.

Os relatos das entrevistadas vão de encontro ao que nos diz Estrela (2002:13-14), a indisciplina na escola é um factor que decorre da sociedade e do seu processo de ensino, sendo particularmente um fenómeno escolar, *“tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas...”*.

A indisciplina é um dos principais problemas da escola actual e um dos maiores problemas com que se confrontam os professores. A indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da escola actual. Com efeito, a indisciplina, como observa Blase (cit. Estrela, 1991: 30) ao fraccionar as normas da escola *“interfere altamente no processo pedagógico, pois para além de afectar a aprendizagem do aluno, tira tempo útil ao professor”*.

O discurso de uma das entrevistadas incidiu ainda sobre o facto de existir uma grande exigência nas funções não lectivas do professor, factor de grande desmotivação e problema da prática lectiva “ (...) *com tudo o que temos de fazer para além de ensinar os alunos (...)*” (Prof. A).

Esta dificuldade vivida na prática lectiva documentada pela Prof. A, remete para as transformações significativas no sector educacional, especialmente no que se refere às políticas educacionais e as novas exigências no exercício da docência. Nóvoa (1999), destaca os conflitos vividos, pelos professores perante toda essa mudança. Para este autor, nas últimas décadas, existe um mal-estar docente, gerado pelas transformações sociais, políticas e económicas. Essas mudanças aumentaram as responsabilidades do professor que, além de transmitir conhecimento, precisa agir como facilitador da aprendizagem, organizador de trabalhos em grupos, preocupar-se com a integração social e manter-se actualizado.

Podemos assinalar, assim, que relativamente à segunda categoria, de acordo com quase metade das docentes envolvidas neste estudo, o seu trabalho pedagógico desenvolve-se tendo como base um desejo maior de realização profissional. Por outro lado, referem-se os problemas de ordem relacional. A indisciplina em sala de aula representa, em sua medida, um factor de dificuldade no cumprimento dos currículos, solicitando em excesso as funções não lectivas do professor.

2.2. CONCEPÇÕES SOBRE O MÉTODO DE LEITURA

Vamos em seguida analisar as concepções que as entrevistadas têm do método de leitura utilizado para desenvolver na criança as competências da leitura; quais as práticas adoptadas para o efeito e ainda as vantagens e as desvantagens das mesmas.

A análise do discurso das inquiridas fez despontar apenas duas categorias, como se pode verificar no quadro 3 que condensa os resultados da análise de conteúdo, relativamente ao segundo bloco temático.

Quadro 3

Concepções sobre o método de leitura

Categoria	Subcategoria
● Variabilidade metodológica	● É uma mistura de vários métodos ● Exige continuidade docente
● Ajustabilidade ao aluno	● É personalizado ● É lúdico ● É estimulante ● É progressivo e lógico

Passemos à análise de pormenor de cada categoria.

2.2.1. Variabilidade metodológica

Quadro 3.1 - Variabilidade metodológica

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● É uma mistura de vários métodos	- conjugação de vários métodos	7	87,5
	- complementaridade de vários métodos	3	37,5
	- diversidade de recursos	2	25
● Exige continuidade	- faz sentido se houver continuidade docente	1	12,5

Para 87,5% da população em estudo, o processo e o desenvolvimento do mecanismo da leitura assenta numa grande variabilidade metodológica “*é uma mistura de vários métodos, utilizo todos em comum*” (Prof. A), “*vou experimentando métodos diferentes*” (Prof. C).

As nossas inquiridas (37,5%) estão acordo que, independentemente das estratégias seguidas para desenvolver a competência da leitura, o professor faz a complementaridade de vários métodos com o objectivo de promover o sucesso educativo. Como expressam a Prof. G “*Em termos de metodologia (...) até porque se nós tivermos estes dois métodos, os outros métodos são jogos dentro dos outros dois, portanto são estratégias, é análise combinatória, mais nada*”, a Prof. A “*Depois o global utilizo como estratégia para complementar, para aqueles alunos que eu percebo que não conseguem adquirir através do analítico sintético*”a e Prof. H “*porque eu não pego num método só, não sigo um método só e é um bocadinho*

daqui, um bocadinho dali, vou complementando, mas sempre fui tentando complementar”.

Para 25% das entrevistadas o método da leitura deve privilegiar a apresentação de metodologias activas, por as considerarem mais congruentes com as exigências da sociedade actual e com as funções da escola. Assim, em relação à Cartilha Maternal João de Deus, a Prof. H manifesta que *“o método não é tão apelativo nos dias de hoje em que eles estão tão ligados à Internet”*. A Prof. A considera a exploração de diversos recursos como estratégia essencial para o desenvolvimento do mecanismo da leitura, satisfazendo a curiosidade da criança e dando significado ao mundo em que vive.

O discurso da entrevistada é elucidativo: *“que explorem ao nível da plasticina, ao nível de diversos materiais...passar com o dedo por cima da letra de veludo...passar por cima da areia”* senão *“ aquilo acaba por ser um bocado desligado da realidade”*.

A continuidade do docente é referida no discurso de uma das inquiridas como fundamental para promover o sucesso educativo. A permanência do professor na mesma turma, durante a sistematização do mecanismo da leitura, permite uma maior vinculação entre os docentes e os seus alunos, essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria dos resultados escolares dos alunos num quadro estável de relação com os seus professores. Assim, *“Agora se um professor pega numa criança pelo global desde o início (...) e vai com ela até ao fim tudo muito bem, se o professor pega no global, está um ano e depois vai embora...coitadinho do professor que vem a seguir e da criança”* (Prof. G).

A importância da continuidade docente pode ser vista como nos diz Nóvoa, (1999: 24) necessário *“incentivar uma maior identificação pessoal dos professores com o local de trabalho e aumentar o seu tempo de presença nas escolas”*. Neste sentido, devido ao sistema de ensino burocratizado, vive-se nas escolas uma organização individual do trabalho docente e um baixo investimento dos professores

e das escolas. A escola não dedica tempo suficiente ao *trabalho de pensar o trabalho*, não se dispõe às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação.

Constatámos ainda que as entrevistadas vão de encontro à perspectiva de Mialaret (1987), como ficou exposto anteriormente na revisão da literatura. Segundo o qual, a qualidade do professor é importante, bem como a escolha do método pedagógico que é utilizado. Cabe, desta forma, ao professor saber em que medida determinado método melhora o psiquismo da criança e favorece, acelera ou retarda a sua evolução psicológica. Depois de assimilados os princípios gerais de um método, compete a cada professor descobrir as modalidades do método que melhor convêm à sua realidade escolar.

2.2.2. Ajustabilidade ao aluno

Quadro 3.2 - Ajustabilidade ao aluno

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● É personalizado	- adequa-se ao ritmo dos alunos	4	50
	- adapta-se a alunos com NEE ¹	3	37,5
	- exige trabalho de sistematização	2	25
	- requer trabalho individualizado	2	25
● É lúdico	- requer uma aprendizagem divertida	3	37,5
	- promove o jogo de descoberta	3	37,5

¹ Necessidade Educativa Especial

● É estimulante	- articulado com a realidade do aluno	3	37,5
	- envolve os afectos	1	12,5
● É progressivo e lógico	- pretende coerência	3	37,5
	- acelera a fluência da leitura	3	37,5
	- desenvolve mais rapidamente a segurança na escrita	2	25

Mais de metade das entrevistadas expressaram que o método da leitura é personalizado, na medida em que se adequa ao ritmo dos alunos *“eu tento adequar ao ritmo dos alunos (...) em determinado tempo de acordo com as capacidades da turma e o ritmo da turma”* (Prof. F) e *“o professor à medida que vai conhecendo melhor o aluno na turma e vendo como ele vai reagindo, aluno a aluno, vai adequando, vai vendo como é que ele responde melhor”* (Prof. G) ou *“adaptações de acordo com a turma que eu tenho à minha frente, é sempre ajustando aos miúdos”* (Prof. C).

Para 37,5% destes colaboradores, o método sintético adapta-se a alunos com Necessidades Educativas Especiais *“eram alunos com outro tipo de problemática (...) mesmo com alunos com dificuldades, normalmente este método funciona”* (Prof. B). Ou como salienta a Prof. G *“Eu já tive uma criança com problemas graves (...) o menino aprendeu a ler e a escrever (...) esse foi com o sintético”*.

A Prof. C também considera que *“é um método que se ajusta a quase todas as crianças”* em que para 25% das entrevistadas deverá incidir forçosamente numa sistematização das aprendizagens *“tem de haver um período grande de tempo de sistematização da sílaba”* (Prof. G) através de *“um exercício diário, diário mesmo não só em termos de escola mas de casa também, porque se eles não mecanizarem mesmo não vão”* (Prof. D).

A concepção que as inquiridas entendem que têm do método é que este também requer trabalho individualizado, como ilustra o discurso da Prof. C *“sempre leitura individualizada, sempre trabalho individualizado com todos eles porque se não for com o trabalho individualizado não há sucesso”*.

Seis das nossas entrevistadas referem a vantagem de as metodologias serem desenvolvidas num ambiente lúdico possibilitando à criança fazer as suas aprendizagens de forma divertida, em ambiente de jogo. Assim: por exemplo, *“eu acho que é sempre muito importante que quando se está a introduzir a letra que o ambiente seja um ambiente lúdico”* (Prof. A), *“eu acho que estas coisas que podem ser feitas a brincar podem mais tarde ajudar, as coisas flúem e eles aprendem a ler sem nós sabermos como”* (Prof. G), *“e isso transforma-se num jogo, num jogo de descoberta. É uma aprendizagem divertida. No fundo eles nem dão conta”* (Prof. B).

Metade das inquiridas envolvidas neste estudo afirma que um ambiente educativo estimulante e rico em interações com outros sujeitos e com os materiais de escrita pode facilitar a aquisição das estruturas cognitivas necessárias à aprendizagem da leitura. Assim, a aprendizagem da leitura tem por base a experiência activa e vivida pelo aluno, como traduz o discurso da Prof. E *“a história parte deles (...) ou do nome de um (...) mas foi importante porque eles conhecem e ficam entusiasmados, vivem mais a realidade”* ou da Prof. G *“Tem de ser realista para os alunos”*.

Cerca de 12,5% das entrevistadas afirmam que o método da leitura deve estimular a criança a produzir palavras que para ela têm significado e valor emocional onde *“este método é muito mais afectivo, de descoberta, eles exploram, não é aquele em que temos de aprender a letrinha, que acaba por ser pouco, acho eu, acho que tem sempre de haver uma relação muito afectiva”* (Prof. B).

O exercício cognitivo dinamiza-se com aspectos afectivos, sendo certo que as várias formas de prazer estimulam e abrem caminho ao conhecimento.

No discurso das inquiridas o método é igualmente progressivo e lógico, promovendo a coerência, acelerando a fluência da leitura e desenvolvendo a segurança na escrita. Assim, para 37,5% das entrevistadas o método de leitura pretende coerência. Ilustramos esta concepção, citando os seguintes excertos das entrevistadas:

“O método (28 palavras) em si na sua pureza é muito bom porque as coisas não caem ao acaso, apesar de eu nunca dar as coisas a seco e eles percebiam, porque havia uma certa coerência.” (Prof. H)

“(...)o método global porque preciso que eles saibam e se apercebam do conteúdo semântico deles”. (Prof. G)

Também para 37,5% das inquiridas, o método global de palavras tem a vantagem de acelerar a fluência da leitura. A Prof. B e a Prof. H referem estas características, por exemplo:

“Noto que a nível de eles serem mais perspicazes e têm uma leitura muito mais fluente, sem dúvida alguma”.

“É essa vantagem, o nome da letra é sugestivo, dá-lhes mais possibilidades na leitura e de não errar”.

Para 25% das envolvidas no estudo, o método sintético *“é eficaz no sentido de os alunos começarem a escrever com mais segurança, é mais fácil para eles construírem as palavras sem erros”.* (Prof. D)

Podemos assinalar assim que, relativamente à segunda categoria e de acordo com todas as docentes envolvidas neste estudo, as metodologias aplicadas para o desenvolvimento da leitura assentam em dois princípios: por um lado, são ajustáveis aos alunos, na medida em que fomentam um ambiente lúdico e estimulante, coerente

com a sua evolução psicológica, adaptado aos seus interesses; por outro, nessa medida e por essa mesma via, são tendencialmente adaptadas a cada aluno, digamos que personalizadas. Podemos, assim, considerar que as entrevistadas vão ao encontro das palavras de Smith (1990), referido anteriormente na revisão da literatura, que diz não existir “um melhor método” para aprender a ler mas antes uma aprendizagem conduzida para os interesses pessoais da criança, com sentido e utilidade real no meio em que esta está envolvida.

2.3.FORMAÇÃO OBTIDA PARA ENSINAR A LER

Como já foi referido, neste tema pretendíamos recolher – quanto à formação recebida pelos professores envolvidos neste estudo – informação que nos permitisse determinar as necessidades sentidas de continuar a sua formação.

Da análise do discurso das entrevistadas resultam duas categorias, como podemos verificar no seguinte quadro.

Quadro 4

Formação obtida para ensinar a ler

Categoria	Subcategoria
● Formação institucionalizada	● Foi frágil na Formação Inicial ● Foi frágil na Formação Contínua
● Autoformação	● Autodidactismo ● Contacto diário com o meio

Passemos à análise de pormenor de cada categoria.

2.3.1. Formação institucionalizada

O quadro 4.1. recolhe e sintetiza o modo como as entrevistadas encaram a formação institucionalizada para o ensino da leitura.

Quadro 4.1 - **Formação institucionalizada**

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● Foi frágil na Formação Inicial	- conhecimento generalista/ insuficiente dos métodos	7	87,5
	- muito teórica	6	75
	- sem articulação teoria/prática	5	62,5
● Foi frágil na Formação Contínua	- acções muito teóricas	3	37,5
	- acções pouco centradas na leitura	2	25

Um elevado número de sujeitos (87,5%) considera que os *agentes institucionais* não formaram o suficiente para o desempenho docente no que concerne à iniciação da leitura. As declarações a seguir são esclarecedoras nesta perspectiva:

“Depois o primeiro ano que fiquei colocada, isso é que foi o bom e o bonito...porque calhei com um primeiro ano e no fim desse ano é que pensei que afinal não aprendi tanto como devia” (Prof. E), *“Eu estagiei numa sala de fonómico e foi aquilo que nós praticámos e, digo-lhe com franqueza que, a primeira vez que tive de por uma criança a ler e a escrever porque estava a zero, eu...ai, ai...aquilo ia tudo esquematizado, porque a primeira vez, o primeiro*

contacto, a pessoa tem medo, tem medo de errar... porque tinha só muita teoria” (Prof. G).

A maioria dos inquiridos aponta para um conhecimento insuficiente dos métodos de leitura como consequência de uma formação inicial limitada ao conhecimento teórico dos mesmos. Os testemunhos dos sujeitos são elucidativos, dos quais destacamos, por exemplo, os seguintes:

“Foi tudo muito teórico. Tivemos não foi de todos os métodos, mas quase de todos, porque aquilo estava dividido por grupos de trabalho e depois cada um pesquisava sobre um método e depois havia a apresentação e troca de documentação da parte teórica. Por isso é que nós ficámos com uma ideia um bocado geral. Mas não do trabalho em si, do concreto, passo a passo e saber como é que se aplica em contexto adequado” (Prof. B), *“Não foi propriamente no curso de formação inicial. No curso de formação inicial nós tivemos assim umas luzes. Tivemos os princípios básicos das várias metodologias”* (Prof. B), *“tudo o que me deram foi em género de resumos, deste método e de outros”* (Prof. E), *“Na minha formação inicial, sim, tive uma cadeira de métodos, mas não era suficiente”* (Prof. A).

Sendo o estágio concebido como um dos momentos mais significativos do professor em formação, cinco das nossas inquiridas afirmam, ainda, existir, aliada à insuficiente articulação entre a teoria e a prática, uma maior lacuna na atribuição criteriosa de turmas às professoras estagiárias. O relato das seguintes intervenientes do estudo faz sobressair esta desarticulação, por exemplo:

“Não, no estágio só tive quarto ano...foi insuficiente...nunca estagiei com primeiros anos” (Prof. G), *“ Na faculdade não é! Nós demos assim uma geral pelos métodos e a nível das práticas pedagógicas eu nunca estive com turmas do primeiro ano”* (Prof. F), *“apesar de termos falado em todos os métodos a experiência não foi nenhuma, a experiência em prática pedagógica não foi nenhuma, tanto que nunca tive em estágios, primeiros anos”* (Prof. D).

Em suma, a totalidade dos envolvidos neste estudo afirma que a sua formação inicial foi frágil, não tendo recebido formação suficiente para o exercício das suas

funções, nomeadamente nas metodologias da leitura, por serem planos de formação desconectados da prática.

Neste sentido podemos dizer que, a formação que as nossas entrevistadas receberam para ensinar a ler aproxima-se das palavras de Braga (2001), a qual considera que a formação inicial negligencia os aspectos práticos da formação do futuro professor dando relevo aos aspectos teóricos da sua função. Os programas de formação são muito teóricos e têm pouca relevância na prática.

No que respeita à formação contínua, apenas 25% dos inquiridos afirma que esta foi igualmente teórica e com pouco ênfase na leitura. Tal posição está bem presente nas seguintes transcrições:

“(...) fiz depois na educação especial e falamos aí também um bocadinho do método global porque a nível de crianças com Necessidades Educativas Especiais normalmente trabalha-se o global mas também foi só em termos teóricos, não tivemos prática nenhuma”. (Prof. D)

“(...) fiz aqui há tempos... nesta área, mas mais voltado para o que é que os alunos precisavam para iniciar a leitura, quais as competências que eles devem ter desenvolvidas antes de iniciar a leitura. Propriamente sobre métodos não, nunca fiz”. (Prof. B)

No entanto para uma destas professoras, existem algumas instituições que têm contribuído positivamente para a sua formação didáctica dos métodos da leitura *”fui a uma formação deste método, eu fiquei fascinada com aquilo”* (Prof. H). São ainda referidas a frequência de cursos especializados noutras áreas, como indica a Prof. G: *“ porque eu também não tenho só isto...tenho Formação de Professores, tenho Psicologia do ISPA”.*

Em síntese, relativamente à formação contínua dos professores concretas ao nível das metodologias da leitura, os sujeitos envolvidos neste estudo, consideram

que esta se encontra desarticulada entre a proliferação de temas discutidos nas aulas teóricas e a prática profissional dos docentes. Neste sentido defende-se “*A formação contínua deve estar finalizada nos problemas a resolver e menos em conteúdos a transmitir...*” (Nóvoa,1991: 73) Para este autor a formação adquire significado se estiver intimamente articulada com os problemas da vida da escola.

2.3.2. Autoformação

Quadro 4.2 - **Autoformação**

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● Autodidactismo	- Aprende-se sozinha, com a experiência e a prática	5	62,5
	- Aprende-se sozinho, lendo	2	25
	- Aprende-se sozinho, com a sua experiência de aluno	1	12,5
● Contacto diário com o meio	- Experiência com colegas	7	87,5

Da análise do quadro 4.2. verificamos que a maioria dos sujeitos inquiridos encontrou respostas para a insuficiência da sua formação no “autodidactismo”, que lhes possibilitou procurar novas adaptações pedagógicas.

Vejamos como o manifestam alguns dos entrevistados:

→ **Com a prática**

“ já percebi eu própria, já arranjei as minhas próprias estratégias” (Prof. A), “ vamos aprendendo com a experiência com a prática” (Prof. C), “ depois foi na minha prática, já como professora, no terreno, com turmas minhas” (Prof. F), “ eu senti quando acabei o curso, ao final dos três anos, eu sinto que quando eu entro no terreno, é aqui que eu vou começar a aprender porque entretanto não temos formação para isso” (Prof. H).

→ **Com os livros**

“Tento me informar, sempre que saem livros tento estar informada” (Prof. E), “mas também me obrigou a ler coisas. O professor tem que continuar sempre a ler porque a pedagogia é uma ciência e estão sempre a sair coisas” (Prof. G). Nós tiramos uma formação e quando vamos para o terreno só nos deram instrumentos para nós continuarmos a averiguar e vamos experimentando (Prof. G).

→ **Com a sua professora** (cuja prática tendem a reproduzir)

“ faziam muito à base daquilo que tinham aprendido com a Professora Primária delas, a minha Professora fazia-me assim e eu sempre me dei bem com isto, sempre tive sucesso” (Prof. G).

“ Se não for autodidacta também não vai fazer aquilo que lhe fizeram na formação. Aquilo que normalmente fazem é fazer aquilo que lhes fizeram a eles quando andavam na escola, pelo menos ainda no primeiro ciclo” (Prof. G).

→ **Sozinho**

“ aliás aprendi eu sozinha... ninguém me avisou, eu no estágio é que tive que me desembrulhar e fazer” (Prof. A), “E depois com a prática...eu aprendi sozinha” (Prof. E), “Depois há a realidade cá fora, nós temos de nos safar sozinhos” (Prof. G).

→ **Com os colegas**

“é ai que nos de facto aprendemos! Com a experiência das colegas e no contexto real das escolas” (Prof. A), “o que sei dos outros métodos e o que tenho visto é mesmo entre colegas porque entretanto não fiz mais formação nenhuma nesta área” (Prof. D), “porque senti mais apoio por parte das colegas da escola que dizem que por ali é melhor” (Prof. F), “ até com os colegas vamos aprendendo. Agora, nas escolas, já não existe aquele tempo de trocar experiências, porque nós chegamos ao intervalo e são os desabaços das ocorrências que vão surgindo e parecendo que não, essa horinha de intervalo aprende-se muito...não é...uma vai escapando uma ideia que teve, outra vai escapando uma coisa que fez e que até resultou e nós experimentamos... olha fiz aquilo que tu me disseste e acrescentei aquilo... Agora não há esse espaço de tempo na escola” (Prof. G).

Para quase todas as inquiridas (87,5%) a proximidade e a interação com as colegas foi um significativo espaço de aprendizagem em situação, como afirmam, por exemplo, Prof. B *“ Ela foi a minha professora de formação em serviço, eu tive formação em serviço! Ela ensinou-me imensa coisa, entre essas coisas, o método. Como trabalhar o método, processo todo do método, como começar, como trabalhar cada coisa, foi ela”, Prof. H “e tentar trabalhar sempre em parceria com as colegas que tinham o mesmo ano de escolaridade e até que há uma altura que eu começo a trabalhar com uma colega que ela trabalhava com um método, aceitei o desafio desta colega, achei que devia experimentar e experimentei”.*

O discurso das entrevistadas vai de encontro ao que Demailly (cit. Nóvoa 1992) denomina de formação informal – impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega...

Em síntese, o depoimento destes professores destaca a importância da autoformação na obtenção das suas aptidões profissionais, com especial peso para o autodidactismo e para a importância da interação com os colegas no ambiente de trabalho.

2.4.PRÁTICAS PROMOTORAS DA LEITURA

É nosso objectivo, agora, recolher informação específica sobre as práticas promotoras da leitura e as que proporcionam satisfação/insatisfação no ensino da leitura. Desejávamos perceber quais os domínios em que os professores enfrentam bloqueios e dificuldades para depois identificar o papel da formação na eliminação dos mesmos.

É neste quadro que se justifica a análise das práticas promotoras da leitura que geram satisfação ou insatisfação no seu trabalho. Relativamente a este domínio inventariámos duas categorias, distribuídas pelas subcategorias que passamos a indicar:

Quadro 5

Práticas promotoras da leitura

Categoria	Subcategoria
● Satisfação pessoal na prática lectiva	● Contribuir para o desenvolvimento do aluno ● Apelo à criatividade
● Dificuldades percebidas na prática lectiva	● Falta de condições ● Dificuldade na motivação dos alunos ● Dificuldade no controlo disciplinar ● Tensões e novos papéis do professor ● Pouco tempo para a reflexão

Passemos à análise de pormenor de cada categoria.

2.4.1. Satisfação pessoal na prática lectiva

Os dados recolhidos, apresentados no quadro 5.1 permite-nos perceber a satisfação do professor no processo de ensino dos alunos.

Quadro 5.1 - Satisfação pessoal na prática lectiva

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● Contribuí para o desenvolvimento do aluno	- observação imediata dos resultados	8	100
	- gratificante na relação	1	12,5
● Apelo à criatividade	- inovação do professor	4	50

O que proporciona aos entrevistados gratificação na prática lectiva é a consciência da sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, projectada nos resultados académicos. A importância desse contributo é um estímulo para todas as envolvidas neste estudo, como nos diz Prof. H *“É das coisas que mais (...) no final do ano eles saem, eles lêem, eles interpretam...e tu pensas assim...foi o meu trabalho...é grandioso!”* e *“É fascinante vê-los começar a ler... vê-los na descoberta... é muito aliciante a vê-los começar a descobrir”* (Prof. D).

A observação imediata dos resultados formais dos alunos é, indubitavelmente, um factor de peso para a satisfação pessoal por parte do docente no processo de ensino, o discurso das entrevistadas são elucidativos: *“Da minha experiência é ver resultados mais rápido, para mim”* (Prof. C); *“(...) gosto... é ver os resultados”* (Prof. E).

Associado a este aspecto surge o gosto pela relação estabelecida com os alunos, por exemplo Prof. A: *“eu acho que é muito gratificante, a relação que se cria com os alunos, a evolução que nós vimos nos alunos ... portanto esse feedback que nós sentimos deles é realmente aquilo que dá gosto e interesse”*.

Cerca de 50% dos entrevistados refere como satisfação pessoal, inerente ao processo de ensino, a procura de materiais diversificados para as aulas, associada à concepção de estratégias variadas para motivar os alunos, *“gosto de construir material didáctico e nunca estou satisfeita com o que tenho, tenho dossiers e dossiers de fichas e assim que acabo as fichas já acho que aquilo se pode fazer de outra maneira...mas gosto de construir material”*, como diz a Prof. G.

Na sua espontaneidade os entrevistados salientam o gosto pela pesquisa de informações novas para ir ao encontro das necessidades pedagógicas dos alunos, como dizem elucidativamente, por exemplo Prof. H: *“os garotos de hoje não são os garotos de antigamente cada vez mais curiosos e nós como professores temos de estar à altura dessas solicitações”* e Prof. D *“acho que devíamos ir tendo actualizações, outras estratégias que vão de encontro ao que nós utilizamos porque as coisas estão todas a mudar e os alunos estão a mudar, o próprio interesse deles também”*.

O apelo à criatividade surge como motivação para grande parte dos envolvidos neste estudo, onde a inovação é factor originário de um ensino criativo e motivador para todas as partes envolvidas no processo de ensino. Este aspecto vai ao encontro das palavras de Clark e Yinger (cit. Nóvoa 1999: 131) *“cada situação de ensino é única e como tal pode dizer-se que os professores estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza e conflito de valores na sala de aula.”*

Segundo a óptica de Nias (cit. Nóvoa 1999: 132), a satisfação pessoal dos professores ocorre quando sentem que *“são eles que estão a fazer que as coisas aconteçam”*.

A naturalidade e a intuição destes professores geram a capacidade de atitudes flexíveis e criativas que se manifesta nestas duas vertentes: “a primeira refere a necessidade de os professores controlarem o seu próprio trabalho; a segunda insiste na importância deste factor para a realização pessoal e profissional dos professores.”

2.4.2. Dificuldades percebidas na prática lectiva

Anteriormente pudemos descrever algumas áreas de desempenho do professor relativamente às quais os entrevistados expressaram uma predisposição favorável ao ensino da língua materna. Agora trata-se de, no terreno das práticas, expor as actividades geradoras de dificuldades no processo de ensino da leitura, enumeradas pelos sujeitos envolvidos neste estudo.

O quadro que sintetiza os dados é apresentado de seguida:

Quadro 5.2 - Dificuldades percebidas na prática lectiva

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● Falta de condições	- deficientes manuais escolares: (antiquados, confusos, maçudos)	6	75
	- necessidade de construir material alternativo	5	62,5
	- turmas heterogéneas	1	12,5
● Motivação dos alunos	- desinteresse pela escola	2	25
	- falta de envolvimento dos pais	2	25

● Controlo disciplinar	- falta de regras e valores	3	37,5
	- irrequietude dos alunos	2	25
● Tensões e novos papéis do professor	- mudanças no Sistema Educativo	2	25
	- diminuição de exigência social	1	12,5
● Pouco tempo para a reflexão	- não há tempo para abandonar a rotina	3	37,5
	- não há tempo para trocar experiências com colegas	2	25
	- não há tempo para a formação contínua	2	25

Pela leitura que pudemos fazer do quadro 5.2 verificámos que, para 75% destes professores, as condições dos manuais escolares, tal como se apresentam, representa um factor de dificuldade emergente nas suas práticas lectivas: “*manuais antiquados, confusos e maçudos*” traduz as características destes auxiliares preciosos no apoio à leccionação da generalidade das disciplinas, principalmente quando se trata da disciplina de Língua Portuguesa, dada a importância de que o texto e os suportes escritos, de imagem e de som se revestem nesta disciplina. O discurso das entrevistadas é elucidativo: “*uns são escolhidos pelas escolas, são adoptados pelas escolas e nem sempre são muito adequados... podem ser muito repetitivos, muito maçudos*” (Prof. A); “*os manuais não sofrem essas alterações, mesmo aqueles mais recentes que estão a ser adoptados agora vêm ainda com muitas falhas e um professor não pode só agarrar-se aos livros*” (Prof. D); “*O manual é muito confuso e explicar através do manual é mesmo muito confuso*” (Prof. C).

De imediato afigura-se a necessidade de construir material alternativo para colmatar a inadaptação dos manuais escolares no processo de ensino da leitura: “*Bom, tiro fotocópias para ir ao encontro das necessidades da turma*” (Prof. A); “*tive necessidade de diversificar mais ao nível das fichas de trabalho, eu não gosto*

de trabalhar só com o manual” (Prof. H); “Não me restrinjo ao manual, vamos construindo” (Prof. F).

Alguns professores referem o cansaço resultante da construção do material, como uma dificuldade da prática lectiva representando um esforço muito grande para o professor que acaba por ter de estar sempre a preparar materiais novos: *“é tentar arranjar outros métodos e outras estratégias que acabam por causar insatisfação no meu trabalho, é cansativo” (Prof. A); “Mas dá muito trabalho na preparação de materiais para os motivar” (Prof. F); “eu com sílabas faço muito material...é verdade, dá muito trabalho a esse nível, porque não há nada feito, não há jogos feitos, portanto tem de ser tudo feito” (Prof. B).*

Um aspecto negativo, apontado apenas por 12,5% dos sujeitos, remete para a heterogeneidade das turmas. Criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos é uma busca difícil no trabalho escolar da Prof. C: *“E depois vou para casa pensar para ver o que é que eu vou fazer esta semana que vem para ver se o aluno que tenho de primeiro ano há já dois anos e é o quarto ano no primeiro ano e eu já não sei o que é que hei-de fazer...oh pá já fiz tudo e depois o tempo que tenho para aquele menino é muito diminuto” (Prof. C).*

A possibilidade de se ensinar a ler turma toda, sem discriminações e sem adaptações predefinidas de métodos e práticas especializadas de ensino demanda uma reorganização do trabalho escolar desta professora: *“E isto para mim acho que ainda é mais difícil. Como eu não quero grupos, eu tento fazer a actividade para os mais fracos que seja compatível com os melhores e a dos melhores que seja compatível com os mais fracos. É assim, a bitola é sempre inferior, não é... Eu faço sempre assim, do primeiro ao quarto ano ajusto o que estou a fazer ao outro grupo. Eu adapto também desta forma. É claro que os bons fazem rapidamente e aí já tenho outra coisa preparada para eles, pronto! Tento estar com os mais fracos o mais tempo que posso” (Prof. C).*

A motivação dos alunos é apontada como uma dificuldade na prática para metade das inquiridas abrangidas neste estudo. O desinteresse escolar dos alunos e a falta de envolvimento por parte dos pais problematiza a questão da leitura. Aqui estão alguns excertos que ilustram esta dificuldade: “ e há vinte anos atrás não havia tantas distrações para os meninos e eles eram obrigados a ler a pensar, eram mais interessados pela escola. (Prof. C); “Porque eu acho que cada grupo que vem é tão diferente...se a pessoa não vê uma maneira diferente de os cativar ou de tornar interessante...acho que é difícil” (Prof. E); “Porque isto do aprender tem muitas variáveis ligadas também à família, é a motivação. Os pais têm de se mostrar interessados para as crianças se sentirem motivadas” (Prof. G); “porque se as famílias não se empenharem com aquilo que os filhos fazem na escola, não adianta nada, por mais que o professor se esforce. Tem de haver um suporte familiar” (Prof. C).

A questão da indisciplina nas salas de aula é, como se sabe, um dos temas que actualmente mais mobilizam os professores. O discurso dos inquiridos confirma este dado: mais de metade refere-se ao controlo da turma. O controlo disciplinar representa para estes professores uma área de difícil desempenho. A falta de regras de boa conduta por parte da turma na sua globalidade produz, nestes professores, a necessidade de criar estratégias prévias à condução das actividades em sala de aula determinantes para o seu sucesso; estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo; estratégias para manter um ritmo adequado de aula e estratégias de controlo dos comportamentos.

Podemos ilustrar a forma como expressam este ponto de vista, ouvindo alguns sujeitos; “Acho que é mais a nível das crianças porque cada vez mais são mal formadas, têm menos regras, menos educação (...) mas como agora nunca vi tanta falta de educação, tanta indisciplina e de princípios (...) o que me leva é a ter que colocar estratégias diferentes constantemente para tentar conseguir os objectivos que eu quero” (Prof. C); “ meninos com muito mais falta de regras, o que torna o trabalho mais difícil” (Prof. F).

Para além do controlo das situações de indisciplina, alguns dos professores destacam a inquietude e o barulho generalizado por parte dos alunos como um factor preocupante na sua prática lectiva, nomeadamente no ensinar a ler. Eis como, por exemplo, Prof. C e Prof. F explicitam esta perspectiva: *“porque a minha turma é tão barulhenta que não se consegue trabalhar”*; *“e com os anos as coisas não vão melhorando, os miúdos vão se tornando mais difíceis e eu vejo com a minha turma de primeiro ano que tenho agora, que são meninos muito mais irrequietos”*.

A indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a alcançar, como um dos maiores problemas da escola actual: *“Antigamente não tínhamos metade dos problemas de indisciplina que temos hoje em dia”* refere Prof. G sintetizando este ponto de vista.

Pudemos, também, constatar que, no que concerne as práticas consideradas geradoras de dificuldades, as tensões vividas pelos professores e os novos papéis atribuídos são evidenciados por 37,5% dos sujeitos envolvidos.

Parte-se do pressuposto de que o trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem e, ainda, a participação do professor no planeamento das actividades, na elaboração de propostas pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas colectivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Contudo, as mudanças na organização escolar introduzidas a partir das reformas educacionais mais recentes fizeram surgir outra realidade nas escolas, e com ela, novos problemas. O discurso da Prof. A é esclarecedor: *“Mas neste momento estou muito desmotivada com tudo o que se passa à volta... com tudo o que temos de fazer para além, eu para mim é mesmo para além de ensinar os alunos e portanto nesta fase estou muito desmotivada realmente”* ou *“Tem a ver com... o sistema... nós temos que nos acabar por adaptar! Seja bom ou seja mau, não está correcto, mas as coisas mudam”* (Prof. C).

Os professores, cansados do trabalho exaustivo, são pressionados por tensões, dificuldades e *stress*, vividos no quotidiano do ofício: *“Eu trabalho há vinte anos e noto uma diferença muito grande entre crianças de há vinte anos e crianças de agora (...) a exigência que diminuiu a nível do Primeiro Ciclo, tem a ver com a exigência da própria sociedade... hoje qualquer aluno passa... bom... a exigência foi diminuindo ao longo destes anos”* (Prof. C).

No decorrer do discurso das inquiridas, no que respeita a categoria “dificuldades percebidas na prática”, realçam-se as áreas deficientes que podem, a nosso ver, indicar a necessidade de encontrar possíveis soluções.

Salientamos, primeiramente, que os desejos invocados se situam na sua generalidade na falta de tempo para a reflexão docente.

Segundo 37,5% das entrevistadas não existe tempo e espaço na escola para abandonar a rotina, como podemos verificar no discurso da Prof. H *“a pessoa tem tendência a acomodar-se, a fazer as coisas de determinada maneira, como aprendemos inicialmente e vamos cair um pouco na rotina e a rotina no ensino e como em tudo na vida não é benéfica, acabamos por estagnar os conhecimentos e o mundo está em constante evolução e portanto nada como nós irmos experimentando novas coisas.* Também a Prof. C, disse-nos que *“Conheço outros e tenho grandes curiosidades (...) só que eu tenho medo de o aplicar (...) quando nós temos vinte anos nada custa, a partir de certa idade já custa as novas coisas”*.

É de salientar que duas docentes envolvidas neste trabalho defendem que a troca de experiências e o tempo para a reflexão promove o desenvolvimento pessoal e profissional e permite a melhoria na prática pedagógica, no que respeita ao ensino/aprendizagem da leitura. O depoimento da Prof. G é esclarecedor: *“Agora, nas escolas, já não existe aquele tempo de trocar experiências, porque nós chegamos ao intervalo e são os desabafos das ocorrências que vão surgindo e parecendo que não, essa horinha de intervalo aprende-se muito... não é... uma vai escapando uma*

ideia que teve, outra vai escapando uma coisa que fez e que até resultou e nós experimentamos... olha fiz aquilo que tu me disseste e acrescentei aquilo... Agora não há esse espaço de tempo na escola”.

A formação estabelece, para estes sujeitos, a possibilidade de superar as dificuldades sentidas nas suas práticas *“era uma experiência que eu gostava de fazer se tivesse alguém que me ajudasse, porque como nunca trabalhei e acho que também é um método mais aliciante para os meninos”* (Prof. D). Contudo, a falta de tempo para a formação contínua é referida pelos intervenientes como uma dificuldade como nos diz a Prof. G e a Prof. H: *“Porque não temos horário compatível”*; *“Eu só não tenho tido tempo para me inscrever”*.

Em síntese, as entrevistadas consideram que as suas dificuldades na prática lectiva prendem-se maioritariamente aos manuais desactualizados e inadaptados aos interesses dos alunos, o que leva o professor a procurar alternativas, num apelo excessivo à criatividade, esforçando-se ao máximo para levar o conhecimento ao maior número possível de alunos. Frequentemente isto gera decepção, uma vez que a heterogeneidade da turma dificulta o sucesso no ensino/aprendizagem da leitura.

A indisciplina é um dos problemas com que se confrontam os professores envolvidos neste estudo, representando uma área de difícil desempenho nas suas práticas lectivas.

2.5. FORMAÇÃO DESEJADA PARA MELHORAR O ENSINO DA LEITURA

A análise das aspirações, desejos e preferências que os entrevistados têm acerca da formação relacionada com a prática de ensinar a ler, permite elucidar as necessidades de formação tal como são expostas pelos próprios.

As unidades de registo inventariadas no discurso das entrevistadas foram agrupadas em duas categorias, a saber:

- finalidades quanto à formação desejada;
- conteúdos desejados.

Quadro 6

Formação desejada para melhorar o ensino da leitura

Categoria	Subcategoria
● Finalidades	● Adquirir conhecimentos ● Melhorar a prática lectiva
● Conteúdos desejados	● Mais conhecimentos teóricos ● Mais conhecimentos práticos

Passemos à análise de pormenor de cada categoria.

2.5.1. Finalidades

Considerámos as necessidades de formação dos nossos entrevistados como necessidades/expectativas que se ligam às suas representações sobre a situação ideal do seu desempenho no ensino da leitura; traduzem-se em desejos e finalidades de formação conforme podemos observar no quadro 6.1.

Quadro 6.1 - **Finalidades**

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
● Adquirir conhecimentos	- aprender mais estratégias	5	62,5
	- “o saber não ocupa lugar”	4	50
	- experiências eficazes já realizadas	2	25
● Melhorar a prática lectiva	- Formação centrada nas dificuldades	3	37,5
	- Formação em contexto	2	25
	- ligação com a prática		

Adquirir conhecimentos reflecte os objectivos e expectativas de mais de metade dos sujeitos. Interessa realçar que para 62,5% dos envolvidos aprender mais estratégias será preencher lacunas detectadas que ajudarão no seu desempenho profissional e já para 50% trata-se de aprender de novo, abrindo, possivelmente, novos horizontes.

O parecer da Prof. H e da Prof. A podem documentar bem esta perspectiva: *“deve haver muitos métodos aí em que os meninos chegam lá mais depressa e a pessoa não tem conhecimento deles...estou sempre com vontade de aprender mais estratégias*

para ensinar a ler”; “Eu estou sempre receptiva a conhecer coisas novas. Porque é assim, a experiência ensinou-me que estamos sempre a aprender”.

Alguns professores (25%) consideram que a formação para o ensino da leitura deveria basear-se em experiências já realizadas, permitindo ao professor obter mais sucesso, correcção e segurança no ensino da leitura, como nos relata a Prof. C e a Prof. E: *“Em experiências práticas, práticas que já foram utilizadas e que houve sucesso nelas e que nos façam ver que indo por aquele caminho sim senhor que talvez... ou seguindo por ou ajustado talvez tenhamos mais sucesso”;* *“Se for muito ligado ao prático, se eu vir que, sim senhora, isto dá resultado...se for só muito à base de teorias...depois a pessoa não está segura e tem medo de experimentar”.*

É evidente no discurso destes docentes que os seus desejos e aspirações relativamente à formação contínua se baseiam na articulação com a prática. Pois, para mais de metade das entrevistadas esta formação seria mais compensadora e produtiva se fosse prevista em contexto escolar focando-se, particularmente, nas dificuldades específicas sentidas pelos docentes *“embora eu ache que a formação em serviço, na prática, na escola, resulta muito mais, porque só o lá e não o cá... não é? Não haver a aplicação cá, na prática, ali no terreno, perde-se muito”* (Prof. B). No discurso das entrevistadas não se encontra qualquer despreço pela teoria, mas referem-se sempre à prática como sendo necessária e orientada para a aplicação concreta à realidade, como, por exemplo, refere Prof. D: *“eu pensei que fosse uma aplicação mais directa. Ajudou-me...aprendi alguma coisa”* ou Prof. F *“mas a formação é programada e é dirigida para aquele tema específico e eu acho que isso faz-nos falta”.*

Em jeito de síntese, a formação dos professores deveria centra-se na perspectiva de formação ao longo da vida: começa nas práticas de formação inicial e acompanha a carreira profissional através da formação contínua. Deste modo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor é

perspectivado como “*um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar e conviver com o outro*” (Alarcão e Tavares, 2003: 39).

O discurso das entrevistadas acusa também a carência de formação contínua baseada em experiências metodológicas de iniciação da leitura realizadas já em contexto real, tendencialmente desenvolvidas com articulação teoria/prática, centradas, assim, nas dificuldades concretas da realidade escolar dos professores. Outra necessidade de formação, portanto.

Para os candidatos a professores ou professores em início de carreira, a formação representa um marco significativo, na medida em que vão aprender a ensinar, sendo que ensinar e ser um professor são coisas distintas, daí a necessidade de uma formação profissionalizante. (Estrela, 2002)

Para os professores com mais tempo de carreira é sobejamente conhecida a importância da formação contínua, sendo que esta não visa já o aprender a ensinar, mas antes a actualização, consolidação, aplicação e experimentação dos saberes já adquiridos, com vista à melhoria do desempenho profissional. (Garcia, 1999)

2.5.2- Conteúdos desejados

Quais os temas, os saberes, as áreas evocadas pelos sujeitos envolvidos no estudo a propósito da formação desejada.

O quadro 6.2 apresenta, em síntese, os conteúdos que emergiram da análise do discurso dos entrevistados. Segue-se a apresentação dos indicadores:

Quadro 6.2 - Conteúdos desejados

Subcategorias	Indicadores	Frequência N = 8	
		F	%
<ul style="list-style-type: none"> ● Mais conhecimentos práticos ● Mais conhecimentos teóricos 	● Aplicar pedagogicamente as TIC no ensino da Língua Portuguesa	6	75
	● Saber mais sobre procedimentos dos métodos de leitura	3	37,5
	● Construir materiais didácticos	2	25
	● Conhecer estratégias para desenvolver a leitura:	2	25
	- criação de textos	2	25
	- desenvolvimento da criatividade	2	25
	● Desenvolver actividades de biblioteca	2	25
	● Conhecer metodologias adequadas às dificuldades das NEE	1	12,5
	● Saber mais sobre inclusão	1	12,5
	● Aprofundar teoricamente questões de aprendizagem da leitura das NEE	1	12,5

As temáticas referidas e emergentes do discurso das entrevistadas referem-se, na sua maioria, a desejos de uma formação fundamentada em conteúdos com aplicação no contexto real, direccionadas para a prática. **O aproveitamento pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na iniciação da leitura** representa uma prioridade institucional para 75% dos sujeitos envolvidos, onde a procura de novas estratégias de aprendizagem conduz a *“utilizarem o computador como uma forma de cativar e motivar e de tratar o português de outra forma, mais atractiva e mais motivadora”* (Prof. E);

“é fundamental as tecnologias para se desenvolver as competências da leitura e da escrita... é onde eu acho que necessito de maior formação e onde eu acho que é fundamental para esta área e para todas as outras, mas para esta área das metodologias e da aquisição da leitura e escrita é fundamental” (Prof. A)

Um aspecto relevante que emerge do discurso destes professores é a importância do seu papel enquanto docente: prioritariamente veicular e desenvolver o conhecimento.

O seu papel fundamental é munir os seus estudantes de instrumentos para ajudar a pensar de forma criativa em soluções, tanto para os antigos como para os novos desafios emergentes desta sociedade em constante renovação. O uso das TIC pode, neste sentido, contribuir para melhorar o ensino, criando novas possibilidades a toda a comunidade educativa. A Prof. G e Prof. B especificam claramente esta perspectiva:

“Tem de ser, os Professores têm de dominar as tecnologia”.

“Novas estratégias, por exemplo, acho que agora na actualidade seria muito interessante formações ligadas às novas tecnologias nesta área da Língua Portuguesa. Portanto a aplicação da Língua Portuguesa ligada às novas tecnologias. Acho que vai sendo cada vez mais preciso e se nós perdermos, se não acompanhamos este ritmo nós perdemos. Perde o comboio”

Na opinião de muitos autores, a utilização dos meios informáticos nas escolas permitirá juntar a teoria à prática facilitando aos alunos o acesso ao conhecimento, estimulando actividades cognitivas, desenvolvendo simultaneamente a autoconfiança do aluno. O discurso da Prof. E vai ao encontro desta óptica, quando refere que *“o computador também é uma coisa que ajuda na motivação da leitura... não uso com a frequência que gostaria”*. Permite ensaiar novas abordagens que correspondem a objectivos educativos, proporcionando novas experiências, actividades e aquisições

“Também pode ajudar bastante, não só na escrita, mas também na motricidade fina...”

Para 37,5% dos inquiridos a necessidade de desenvolver uma **formação a nível dos métodos de iniciação à leitura** que contemple a necessária fundamentação teórica numa articulação com a análise e reflexão permanente sobre o conjunto de procedimentos, técnicas e materiais pedagógicos é, distintamente, um objectivo de formação contínua para quase metade dos inquiridos, como o comprovam estes excertos:

“Sei de muitas pessoas que trabalham com o global e que era uma experiência que eu gostava de fazer se tivesse alguém que me ajudasse, porque como nunca trabalhei... e acho que também é um método mais aliciante para os meninos” (Prof. D);

“E no caso das metodologias da leitura e da escrita não vemos muitas formações e nós precisamos e os garotos de hoje não são os garotos de antigamente cada vez mais curiosos e nós como professores temos de estar à altura dessas solicitações. Acho mesmo muito importante a Formação” (Prof. H);

“Desenvolver...aplicar outros métodos...descobrir outras maneiras que se possa aplicar o que eu já sei...novas estratégias para ensinar a ler. Acho que era muito bom para mim” (Prof. F).

Também para estes docentes (25%) a formação contínua poderia dotá-los de instrumentos auxiliares – **materiais didácticos** – na identificação de práticas pedagógicas referentes ao processo de iniciação da leitura que permitam ao professor consciente a reflexão e a acção de criá-las e recriá-las a partir de sua realidade, potencializando-as como instrumentos para o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos.

Salienta-se ainda a referência da motivação na promoção de uma aprendizagem efectiva, se integrada num modelo pedagógico adequado a novos materiais didácticos, tal como nos disse a Prof. A, por exemplo, *“é constantemente até mesmo ao nível dos materiais didácticos que devem ser cada vez mais agradáveis em termos da visualização deles ser mais apelativos para que motive as crianças para essa área”*. Citando também a Prof. B, *“há uns programas que nós aprendemos a fazer os próprios materiais, fichas no computador daquelas mais interactivas, mas mais dinâmicas digamos assim, com outro tipo de dinamismo, eu acho que isso era interessante e no futuro passa a ser fundamental”*.

Alargar o conhecimento mais teórico de **estratégias para desenvolver com a leitura**, organizar o pensamento criativo dos alunos de forma a criarem textos e histórias pessoais abonadas de qualidade... são conteúdos sobre os quais os professores (25%) expressam carências de formação. Citemos as palavras elucidativas de algumas das entrevistadas, por exemplo:

“gostava de aprender outros métodos que ajudassem os alunos a melhorar a parte escrita, as ideias, saberem exprimir-se por escrito, isso sim! Coisas que os levem a ser mais criativos! É difícil desenvolver isto” (Prof. E);

“é assim arranjar estratégias para os orientar na construção de textos mais criativos. Eu já ando há muito tempo à procura... dentro da elaboração de textos. Agora, onde eu sinto mais dificuldade é na construção de textos. Eu tenho as minhas limitações a nível da minha criatividade, não me considero espectacular na minha criatividade e é aí que eu precisava de um empurrão, que me ensinassem estratégias diferentes se calhar para os apoiar de forma diferente na construção de textos. Aí eu sinto um bocadinho de falha” (Prof. C).

Com base no discurso de 25% das entrevistadas, a necessidade de **conhecer estratégias para desenvolver actividades de biblioteca** e despertar o interesse pelo livro e para a motivação para a leitura, são aspectos que os sujeitos querem assumir

consciente e empenhadamente nas suas práticas lectivas porque é *“importante motivar para a leitura”* (Prof. H) e onde manifestam carências, a observar pelo discurso da seguinte inquirida, por exemplo:

“desenvolver mais a questão das bibliotecas que as salas não têm no sentido de aprender e desenvolver estratégias para trabalhar com os livros para o desenvolvimento da motivação, ter esse recurso e saber desenvolve-lo, ter essa formação, saber como dinamizar uma biblioteca, estar com as crianças a trabalhar numa biblioteca” (Prof. A)

As representações que as nossas entrevistadas possuem sobre as estratégias ideais para a motivação da leitura, surgem em consonância com a perspectiva de Alarcão (1995:14). Segundo esta autora, o interesse e o domínio pela leitura influenciam o indivíduo no seu processo escolar, bem como socialmente ao nível da sua integração. Cabe, desta forma, à instituição escolar assumir conscientemente a função de motivar para a leitura. As palavras da auscultada Prof. H são reveladoras deste aspecto:

“E na leitura é fundamental, porque se não souber Língua Portuguesa não sabe mais área nenhuma do saber. A base de tudo está na Língua Portuguesa, é a essência, então, porquê não apostar mais na Língua Portuguesa?”

Nesta linha de pensamento as palavras Charmeux (cit. Alarcão, 1995: 15) evidenciam a importância de uma política renovadora e efectiva de promoção da leitura, onde o prazer de ler exista por intermédio da criação de espaços e condições das bibliotecas e salas de aula que ofereçam ao aluno todos os suportes que o mercado presenteia.

Conhecer metodologias adequadas às dificuldades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, bem como **aprofundar teoricamente questões do processamento da aprendizagem na leitura dos mesmos** constitui, para 12,5% destes docentes, um objectivo de formação. Ao defrontarem-se com o desafio de ensinar a ler o nosso sistema escrito a um grupo particular de alunos, a

preocupação das entrevistadas é encontrar a forma mais adequada de actuação para os levar a adquirir essas capacidades, ou seja, como ensinar. É o que refere, por exemplo, a Prof. B: *“E também a nível de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Acho que também passa por aí, nós estarmos mais... conhecer melhor as metodologias adaptadas às dificuldades deles”*.

Para estes professores, é necessário diferenciar a metodologia adoptada junto das crianças com NEE, o que passa muitas vezes pela escolha de um outro método de leitura. Consoante a problemática do aluno, os professores sentem necessidade de recorrer a outro material, que complemente ou reforce as aprendizagens do aluno, uma vez que ele necessita de mais tempo para as efectuar e consolidar.

Como se sabe, a leitura é igualmente importante para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Nestas exigências estão implicados processos psicológicos complexos (Correia, 1997). Se o aluno iniciar o processo de aquisição da leitura sem um dado desenvolvimento neste conjunto de habilidades, revelará dificuldades na iniciação e no desenvolvimento da leitura.

Promover o domínio de competências e a adopção de hábitos de leitura, por parte destes alunos é também um objectivo da Prof. G que manifesta desejo de conhecer as questões de processamento da aprendizagem da leitura nestas crianças:

“há uma outra parte dentro da leitura e da escrita que é a parte de investigação, sabemos como isso se processa e tem sempre interesse e ainda está a ser actualizado. Nós sabemos muito pouco sobre o funcionamento do nosso cérebro. Eu já tive uma criança com problemas graves em termos do corpo caloso que é o que faz a transmissão entre os dois hemisférios, o que passa a informação de um para o outro...e o menino aprendeu a ler e a escrever. Eu não entendo nada de questões neurológicas mas a minha intuição diz-me que nada é estático e se houver força de vontade, se houver treino...alguma coisa se pode aproveitar! (Prof. G)

Saber mais sobre inclusão para ensinar a ler todos os alunos é outro aspecto relevante para 12,5% dos professores envolvidos no estudo, uma vez que a inclusão

de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema de ensino constituiu uma inovação educativa que actualmente é aceite de forma consensual.

No entanto, a implementação prática dos princípios preconizados para uma escola inclusiva constitui ainda um processo difícil e lento, uma vez que os estabelecimentos de ensino e os agentes educativos não estão suficientemente preparados para as exigências que uma escola inclusiva supõe. (Correia, 1997). Esta exige que se desenvolva uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseadas na colaboração entre profissionais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos, no sentido de se desenvolverem práticas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais. As palavras da Prof. B demonstram a preocupação

“principalmente com as mudanças que vêm aí também fico preocupada por não estar mais por dentro e ter uma formação maior nesse sentido que confesso que não tenho, ao nível de alunos com Necessidades e algumas delas muito específicas, confesso que gostaria de ter maior à vontade”.

CONCLUSÃO

No decurso do presente estudo exploratório esteve sempre subjacente o estudo das necessidades de formação segundo a perspectiva dos professores de 1º Ciclo relativamente ao processo de ensino da leitura. Procurámos apreender o mundo subjectivo das dificuldades vividas e dos interesses de mudança e desenvolvimento no âmbito das metodologias de iniciação à leitura. Visámos ainda conhecer as concepções que os professores possuem acerca das práticas promotoras da leitura, e as representações sobre a formação recebida e desejada nesta área.

Nesta conformidade, o trabalho de investigação revelou-se um fértil instrumento de conhecimento sobre o ensino da leitura e particularmente sobre os processos de formação de professores para o mesmo. Os resultados obtidos, a reflexão sobre os mesmos e o cruzamento com os dados da leitura dos especialistas – quadro orientador da investigação – constituíram um processo particularmente enriquecedor da minha própria formação. A moldura conceptual fornecida pela literatura foi fundamental quer para a metodologia gestora do trabalho quer para a estruturação do plano do mesmo.

A entrevista como instrumento de investigação facilitou-nos o conhecimento directo do pensamento dos professores – a sua percepção, as vivências, os sentimentos, as opiniões sobre a problemática em estudo. Procurámos não descurar, na medida do possível, a idiosincrasia do entrevistado no sentido de melhor aferir o material teórico-prático em processo de recolha.

Digamos que genericamente a recolha confirmou a leitura e vice-versa, ou seja: as inquiridas confirmam a teoria fornecida pelos especialistas, o que, em certa medida confirma a base prática das construções tóricas conhecida. O que faltaria averiguar é a conformidade entre o pensamento dos professores investigados e a sua prática pedagógica - mas isso é outro trabalho, sem dúvida com muito interesse, mas nada que caiba no âmbito deste.

Nós analisamos apenas as necessidades pessoais de formação ligadas ao aprofundamento de conhecimentos e de competências relacionados com o ensino da leitura. Assim, os resultados alcançados permitiram-nos concluir que a generalidade

das inquiridas parece reconhecer a importância da formação contínua como meio de melhorarem ou adaptarem metodologias eficientes no processo de aprendizagem da leitura.

No conjunto das categorias analisadas procurámos perceber o seu posicionamento face à profissão no que respeita à razão da escolha da mesma. Na generalidade são professores que assinalaram uma escolha vocacional desta profissão. Segundo o seu depoimento entraram no ensino por terem uma propensão inata ou um gosto profundo por ensinar e relacionar-se com as crianças. Esta perspectiva vem de encontro à concepção tradicional duma certa sacralização do conhecimento escrito e dos seus ministros: a profissão de professor anda associada à de vocação. Mas a verdade é que o sentimento actual face à profissão, vivido pelos mesmos professores, traduz-se em desmotivação pela profissão (num desejo maior de realização profissional) e na dificuldade e problemas na prática lectiva (comportamento dos alunos e exigência de funções lectivas).

A formação inicial para ensinar a ler, vista através do discurso das entrevistadas, enferma de falta de conhecimentos dos métodos da leitura *e sobremaneira da vertente prática desses conhecimentos*. Todas as professoras referiram ter tido alguma formação teórica e prática sobre os métodos de leitura durante a sua formação inicial, integrada em aulas teóricas e/ou na prática pedagógica (estágio) ao longo do curso, em momentos, contextos e de formas diferenciados. Na verdade no discurso da entrevistadas sobre os primeiros tempos da sua formação para ensinar a ler, paira a memória duma formação inicial desarticulada com a prática. Apesar das várias metodologias lhes terem sido expostas e dadas a conhecer teoricamente e/ou na prática, não terão sido então aconselhadas a optar por um método específico, foram antes incentivadas à descoberta pessoal e à prática decorrente de uma opção própria. A nossa pesquisa testemunha o insucesso da formação inicial para o ingresso na carreira, no que concerne às metodologias para a leitura. Pensamos que é válido deduzir que as necessidades de formação destes professores, no âmbito da aprendizagem da leitura, tal como podem ser compreendidas por eles, se localizam no terreno da prática, acusando a uma

formação associada à transmissão de teoria, isolada da reflexão sobre a realidade concreta.

Interpeladas sobre como percebiam a aquisição das competências que possuíam para o exercício docente, nomeadamente para ensinar a ler, as professoras envolvidas neste estudo declararam que o fizeram sozinhas. Autodidactismo feito da experiência do próprio, primeiro como aluno, vendo os professores actuar e depois como professor com a experiência e a prática. E autodidactismo mediatizado pelo contacto com colegas. Na fala das entrevistadas detectámos uma grande convicção no valor da experiência vivida com colegas e do contacto com o real como incitadores de formação.

Considerando que necessitam de formação, os professores envolvidos neste estudo parecem desacreditados na formação contínua. Esta tem revelado dificuldade em ajudá-los a responder às suas reais necessidades escolares. Assim, a formação contínua é acusada de oferecer conteúdos inadequados à prática concreta e desajustamento das estratégias: escolares, teóricas, sem reflexão. A pesquisa realizada mostra a formação contínua como uma estratégia significativa no desempenho dos professores para o ensino da leitura quando é perspectivada como projecto de desenvolvimento ao longo da vida; quando se articula teoria e prática e quando corre emparceirada com as dificuldades reais partilhadas, discutidas e reflectidas.

A análise das aspirações, desejos e preferências que os entrevistados manifestam sobre a formação contínua relacionada com a prática de ensinar a ler permite identificar as necessidades de formação tal como são expressas pelas próprias.

É significativo que os professores inquiridos sobre a percepção que têm do seu projecto de formação para o ensino da leitura declarem que precisaram de actualizar os conhecimentos teóricos, rever a essa luz a sua prática pedagógica e adaptá-la a modelos mais eficientes. Gostariam de ampliar o seu leque de estratégias, bem como reformular as já desenvolvidas no ensino da leitura, numa dinâmica de *aggiornamento* em contexto de exercício, numa articulação dialéctica da teoria com a prática do comezinho dia-a-dia laboral.

Globalmente podemos afirmar que as necessidades de formação no âmbito da leitura, expressamente reportadas relativamente ao projecto de formação elaborado para si próprios seria nos seguintes domínios: tecnologias da investigação e comunicação; metodologias de iniciação à leitura; analisar, discutir e produzir materiais pedagógicos; estratégias para desenvolver actividades de biblioteca para a motivação da leitura e criatividade na elaboração de textos e metodologias adequadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os professores entrevistados, na sua totalidade, gostam de ver os bons resultados dos alunos, de se relacionar com as crianças. É um trabalho compensador que apela à criatividade do professor e induz uma predisposição favorável ao ensino da leitura e da escrita. Por outro lado, as actividades geradoras de dificuldade prendem-se com a falta de condições de trabalho: deficientes manuais escolares; necessidade de construir material alternativo para ajudar os alunos a superar a desmotivação sentida pela escola. Assim, ensinar turmas heterogéneas desmotivadas e sem as condições adequadas é visto pelas entrevistadas como um factor de grande dificuldade nas suas práticas lectivas – conforme apuramos em percentagem significativa de respostas.

O controlo disciplinar dos alunos constitui igualmente uma necessidade de formação genericamente manifestada; os entrevistados denunciam uma multiplicidade de factores sociais, éticos, comportamentais e familiares que exigem do professor uma polivalência a rondar o impossível.

No discurso das nossas entrevistadas aparece realçado o critério de satisfação/insatisfação associada às práticas pedagógica em análise. Era preciso balancear umas e outras em confronto de modo a identificar um pacote de práticas problemáticas a requerer uma replanificação de uma formação contínua válida.

Não há um método ideal para ensinar a ler – tal é a convicção da generalidade das inquiridas. O êxito depende da maleabilidade metodológica atenta à personalidade da criança, às suas características aos seus ritmos de rendimento, ao meio socio-familiar, à sua aptidão linguísticas e cognitiva. É deste pressuposto que parte a opção metodológica: elabora-se um método para este aluno, de forma a nunca submeter este aluno a um método adquirido num fornecedor especialista. Impõe-se o

respeito pela idiossincrasia do aluno. Dado que todos os métodos são *a priori* válidos, trata-se, pois, de oferecer à criança aquilo que ela precisa do método mais adequado à sua individualidade, pelo que se exige do professor a capacidade de adaptar e recriar estratégias que os diferentes métodos preconizam, com a sensibilidade de detectar dificuldades e prevenir insucessos.

A investigação confirma que os professores não têm uma percepção nítida da ordenação do método que utilizam – têm, isso sim, uma clara noção das estratégias eficazes, dos procedimentos produtivos, noção consolidada nos resultados averbados. Acontece inclusive alguma confusão teórica sobre o método aplicado e dificuldade em o verbalizar de acordo com as catalogações escolásticas, ao mesmo tempo que os princípios pedagógicos e os procedimentos adoptados são claramente percebidos e verbalizados – é vulgar um fraco domínio do espectro teórico da parafernália metodológica de mão dada com uma noção correcta sobre as práticas pedagógicas e as metodologias usadas.

Deste estudo resulta, pois, que o método de trabalho no ensino da leitura é uma ferramenta necessária, complexa, abrangente e ao mesmo tempo maleável, ao serviço do aluno em presença. Cada método – já o dissemos – corresponde a concepções identificadas sobre o acto de ler, sobre o processo cognitivo e linguístico que ocorre nesta aprendizagem. Todos os métodos conseguem alguma coisa com algumas crianças; nenhum deles é totalmente eficaz com todas as crianças. A escolha e adopção dum método de ensino é um acto de atenção à personalidade da criança e a concomitante flexibilidade do professor concorre para o desenvolvimento dum leitor fluente, proactivo e crítico. Desta forma, é fundamental formar professores com a capacidade de questionar e de reflectir sobre as suas práticas no ensino da leitura, elevando o seu nível de consciência, de reflexão e almejando o seu auto-desenvolvimento.

A generalidade das entrevistadas tem uma noção clara do método utilizado, dos seus pressupostos teóricos e da adequação flexibilizada ao seu campo de acção.

Lembrando que o objectivo deste estudo era caracterizar as necessidades de formação, tal como podiam ser expressas pelas professoras do Ensino Básico do 1º ciclo, os resultados a que chegámos evidenciaram áreas problemáticas vividas pelos

entrevistados nas suas actividades profissionais. As respostas que obtivemos, para além de satisfazerem o nosso objectivo inicial, permitiram-nos reflectir sobre alguns aspectos que a investigação em educação tem salientado para a formação de professores – na verdade elas aproximam-se das que tínhamos encontrado na literatura.

Neste percurso destacam-se os seguintes aspectos:

- **O insucesso da formação inicial** – a formação inicial continua a não preparar os professores para a realidade nacional com que a sociedade e a educação se deparam actualmente. Existe a necessidade de as instituições formadoras serem detentoras de um “saber ensinar” e desenvolverem práticas lectivas e de investigação em parceria com a escola, articulando a teoria com a prática. Assim, partilhamos da opinião de Rodrigues (2001:15) quando sugere *“uma estratégia inicial de formação orientada para o desenvolvimento de um professor profissional não pode minimizar a prática. Não uma prática qualquer, mas uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas práticas. Ou seja, uma prática que é simultaneamente o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento. Por isso mesmo também não pode secundarizar a formação profissional dos intervenientes de quem se espera o acompanhamento/ desenvolvimento/aperfeiçoamento dessa prática”*.
- **A formação contínua não responde às verdadeiras necessidades** – a formação contínua, na sua generalidade, tem estado igualmente desarticulada com a prática, não respondendo às necessidades dos professores. A presente pesquisa mostra a formação contínua como uma estratégia ecológica de mudanças significativas no desempenho dos professores quando é pretendida como projecto ao longo da vida; quando leva em consideração as opiniões daqueles que se deparam, no seu quotidiano com dificuldades nas práticas promotoras da leitura; quando se

articula teoria e prática e quando contempla as dificuldades reais partilhadas e ponderadas.

• **O contributo da análise de necessidade como estratégia ao serviço da formação contínua** – A análise de necessidades de formação constitui-se, desta forma, como orientação das decisões a tomar para a planificação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação. Pode contribuir para desenvolver um profissionalismo baseado em conhecimentos e valores específicos apoiados pela investigação e obtidos pela reflexão sobre a prática, mobilizando esses conhecimentos na acção pedagógica quotidiana. Ajuda, portanto, o professor a definir e a concretizar o seu projecto profissional, em directa articulação com as condições reais de trabalho.

Na sequência duma retrospectiva crítica do nosso trabalho, permitimo-nos recomendar para os programas de formação para professores do 1º ciclo do Ensino Básico, e no sentido de optimizarem as metodologias do ensino da leitura:

- valorizar a reflexão crítica do trabalho lectivo;
- complementar dialecticamente a teoria e a prática;
- ao planificar a formação, dar prioridade ao professor agente educativo com especificidades pessoais – necessidades, capacidades, conhecimentos e atitudes – recusando privilegiar a normatividade absorvente do sistema.

Conscientes embora das limitações do presente estudo – metodológicas, técnicas e outras – queremos acreditar na sua validade como um ponto de partida para estudos de outra envergadura e valorizamos sobretudo o que ele representou para nós – um momento apreciável de desenvolvimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

ALARCÃO, M. L. (1995). *Motivar para a leitura*. Lisboa: Texto Editora.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BASTOS, G. M. L. (1991). A leitura. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Isabel Martins, Ana Andrade, António Moreira et al. (orgs.). Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 407 – 415.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

BOGDAG, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp 139-158.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DEB/ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: DEB/ME.

DGEBS (1990). *Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: DGEBS.

DOWNING, J. (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Emília Ferreiro e Margarita Palacio. Porto Alegre: Artes Médicas.

ESTRELA, M. T. (2002). *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. In *Revista de Educação*. Vol. XI (1). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp17-29.

ESTRELA, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/disciplina na aula e formação de professores. In *Inovação*, 4 (1). Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional, pp 29-48.

ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de observação – Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

KLEIMAN, Â. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas SP Brasil: Pontes Editores.

MARCELINO, C. I. M. (2008). *Métodos de iniciação à leitura – Concepções e práticas de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

MIALARET, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

NÓVOA, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In *Inovação*, 4 (1). Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional, pp 63-76.

PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

POCINHO, M. M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. In *Iberoamericana de Educação*, nº. 44/3 – 25 de Outubro.

QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

REIS, A. V. (2006). *Professores Reflexivos – Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RIBEIRO, A. C. (1990). *Fomar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: texto editora.

RODRIGUES, A. P. (2001). A Formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação do seminário – *Modelos e práticas de formação inicial de professores*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RODRIGUES, A. P. (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores – Contributo para o seu estudo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de formação de professores. Universidade Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RODRIGUES, A. P. (1991). *Necessidades de formação – Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RIBEIRO, A. C. (1990). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

SANTANA, I. (2007) *A aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

SILVA, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº.72, Agosto, pp 89 - 109.

SIM-SIM, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, I. (2002). Formar leitores: a inversão do círculo. In *Actas do 2º Encontro de leitura, literatura Infantil e Ilustração*. Fernanda Viana, M. Martins e E. Coquet (orgs.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. (2001). A formação para a leitura. In *Sim-Sim (org.), A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2. Porto: Porto Editora, pp 51- 64.

SIM-SIM, I. (1997). Porque não aprendem eles? In *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português*. APP. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 131 – 147.

SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In *Novas Metodologias em Educação*. A. de Carvalho (org.). Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB/ME.

SMITH, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gráficas Rogar.

VIANA, F. L. e TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

WOODS, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Colecção perspectivas actuais. Lisboa: Edições Asa.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/89, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários.

ANEXOS

ANEXO I

Ficha de caracterização dos professores de 1º Ciclo

Ficha de caracterização dos professores de 1º Ciclo

Esta ficha destina-se à caracterização dos colaboradores e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se no estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Formação de Professores.
Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito do presente estudo.

1- DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

Assinale com um x os dados que correspondem à sua situação

Sexo	F	
	M	

Idade	20 – 25 anos	26 – 31 anos	32 – 37 anos	38 - 42 anos	43 – 47 anos	48 – 54 anos	> 54 anos

Grau Académico	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Outro

Instituição de Formação Inicial	
--	--

N.º de anos de serviço no 1º Ciclo	
---	--

Codificação:

ANEXO II

Guião da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

<u>BLOCOS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>	<u>TÓPICOS</u>	<u>OBSERVAÇÕES</u>
<p>I</p> <p>Legitimação da entrevista e sua motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar o entrevistado. • Quebrar possíveis resistências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. • Solicitar a colaboração do professor evidenciando o carácter indispensável dessa colaboração para o efeito do trabalho. • Assegurar o carácter anónimo das informações obtidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer com precisão todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder de modo preciso, a todas as questões da entrevista, sem desvio dos objectivos do bloco. • Entrevista de carácter semi-directivo, com perguntas abertas, permitindo a livre expressão ao entrevistado. • O tempo não é

<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Posicionamento face à profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obter elementos que ajudem a compreender o posicionamento do professor relativamente à profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que momento decidiu querer ser professor? • Gosta de ser professor? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar descrever resumidamente o percurso até ao presente. 	<p>delimitado, dada a imprevisibilidade do decurso da entrevista.</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Concepções sobre o método de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados que permitam conhecer as representações que o professor tem do método que usa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as metodologias da leitura que aplica numa turma de 1º ano? • Tendo em conta as dificuldades dos alunos, vai fazendo alguma adaptação esse método? Quais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar o entrevistado para se pronunciar acerca das metodologias utilizadas. • Pedir ao entrevistado para referir as práticas desenvolvidas que considera importante para o mecanismo da leitura. • Pedir ao entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Os blocos expressos neste e nos tópicos seguintes constituem apenas pontos de partida. • O entrevistador procurará formular as questões de modo a não compartimentar a

			para referir as vantagens e desvantagens do método usado.	expressão de pensamento do entrevistado.
IV Formação obtida para saber ensinar as competências da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Obter elementos que contribuam para caracterizar a formação obtida para ensinar a ler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando aprendeu este método? • Onde aprendeu a ensinar a ler? • Com quem aprendeu este método de aprendizagem da leitura? • Como aprendeu? De que forma? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao entrevistado para referir características do modelo de Formação Inicial (no que respeita às metodologias da leitura) • Formação continua • Experiência com colegas... 	<ul style="list-style-type: none"> • A intenção geral deverá ser a de ouvir com atenção e esclarecer quando necessário, o que o entrevistado tiver a dizer, sem perder de vista os objectivos
	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação sobre as práticas que proporcionam 	<ul style="list-style-type: none"> • O que lhe agrada mais na execução do método? 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais didácticos. • Manuais. • TIC. 	

<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">Dificuldades percebidas relativas à competência para ensinar</p>	<p>satisfação/insatisfação (as práticas geradoras de dificuldades) no ensino da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nestas actividades quais as que lhe proporcionam maior satisfação? E as que considera ter mais eficácia? Porquê? • Onde sente as maiores dificuldades no método? O que é mais difícil? • O que tem feito para superar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem cooperativa. • O efeito do currículo por competências nas práticas de ensinar a ler. 	<p>gerais da entrevista.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados que permitam conhecer as representações que o professor tem da formação desejada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os seus maiores interesses nesta área da metodologia da leitura? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ao entrevistado para se pronunciar acerca da formação desejada e do valor da formação 	

<p>VI</p> <p>Formação desejada para melhorar o ensino da leitura</p>		<ul style="list-style-type: none">• Sente, de alguma forma, desejo em melhorar alguma prática no ensino da leitura?	<p>continua.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir ao entrevistado que compare a importância da formação contínua para ensinar a ler.	
--	--	---	---	--

ANEXO III

Protocolo da Entrevista

Transcrição da Entrevista do Sujeito – Prof. G

Investigador: Em que momento decidiu ser professora, sei que já lá vão alguns anos...em que momento é que foi?

Eu decidi ser professora das crianças com deficiência e depois dirigi-me ao Aurélio quando acabei o sétimo ano dirigi-me ao Aurélio de lá mandaram-me para o magistério, portanto isto foi logo no início. A tendência para ser professora já vem dos meus tempos de liceu.

Investigador: Sempre desejou?

Sim, mas sempre com crianças deficientes.

Investigador: E já trabalhou num primeiro ciclo com crianças de regular?

Sim, trabalhei no primeiro ciclo com crianças no regular quando comecei, porque para tirar a especialização tinha de ter pelo menos dois anos de experiência. Trabalhei no regular nem sei quanto tempo porque eu andei sempre a candidatar-me à Cerci e quando estive no regular andava sempre a acumular no ensino especial mas particular, depois tive a possibilidade de ir para a Cerci e fui logo.

Investigador: E gosta daquilo que faz?

Gosto, gosto...mentais, motores...embora eu de motores não tenha formação nenhuma, mas normalmente é aquilo que me aparece é mentais e motores. Mentais é a minha especialização.

Investigador: Quais as metodologias específicas que utiliza para pôr esses alunos a ler, a iniciar a leitura?

Em termos dos mentais ao nível da leitura e da escrita nós não temos propriamente metodologias específicas para os mentais, não é...nós temos é que ver como é que eles funcionam em termos cognitivos e temos formação para averiguar...fazer a despistagem para ver quais são as áreas fortes...o magistério também dava...até pela observação nós chegamos lá...e depois...porque isto em termos de metodologias de aprendizagem da leitura e da escrita é o sintético, é o analítico mas depois podemos tornar mais floreado...embelezar os métodos...juntar música, juntar gestos...mas os métodos básicos são sempre os mesmos.

Investigador: E são esses que aplicava ainda como professora titular de uma turma do regular?

No regular é assim...eu quando andei pelo regular nunca apanhei assim um primeiro ano...apanhava na altura as “fases” e quem entrava de novo recebia os anos mais difíceis que eram os anos de transição...de forma que apanhava sempre segundos anos e quartos anos. Nunca tive nenhum garoto do regular que eu

começasse e iniciasse na leitura e a escrita, como professora do regular. Agora em termos de Cerci também os miúdos eram entre os catorze e os dezasseis anos e apanhei desde deficiência mental e a casos sociais. Porque era uma altura que tudo quanto se portava mal no regular era encaminhado para a Cerci...agora estamos ao contrário! Agora vem tudo parar à Cerci de deficiências, na altura não...tínhamos muitos garotos que eram só por mau comportamento. Eu na minha turma tinha trissomia 21, tinha saúde mental, tinha autismo, tinha deficiência mental ligeira e tinha miúdos que eram casos especiais. Mas em termos de metodologia temos o analítico e o sintético e depois temos a junção dos dois, não é...isto em termos teóricos...e depois há os outros métodos...o fono mímico que vai usando gestos e juntando canções que fazem apelo à parte sensorial da criança, porque quanto chame à atenção da criança ajuda! Mas em termos de metodologia de base ou é global ou é silábico.

Investigador: E consegue bons resultados?

Pronto...faço adaptações! Porque cada criança é...por exemplo eu tenho aqui dois alternativos que trabalho essencialmente com eles o método global porque preciso que eles saibam e se apercebam do conteúdo semântico deles, mas o método global implica eles irem sempre à sílaba e à letra porque senão eles não dominam a mecânica da leitura, senão fica só pela memorização...pela discriminação visual. Pronto...tenho um outro grupo que é uma misturada...uns estão a ir pelo global porque precisam de...pronto...eles quando entram com os cinco anitos ainda entram numa fase muito gestaltista, ainda aprendem muito bem o todo da palavra e eu trabalho muito nessa base, quando eles entram mesmo, na base do global porque eles vão apanhando a mancha da palavra, que cada caixote se refere a... "pato" é diferente de "mato" a mancha da palavra porque começa com o "p" que vem para baixo e o "m" não, segue em frente. Isso é trabalho de memória visual para a parte da discriminação auditiva e trabalhar também o conteúdo da palavra, o que é que a palavra quer dizer, porque aparece-nos crianças com dificuldade de articulação, os "per" e os "par", "prato" e "pardo" como o outro dizia: eu já percebi...eu não sabia como é que a vaca comia no prato, mas afinal é no prado...! Tenho um outro grupo que dentro desse grupo que começou em termos de...do perfil deles...o grupo que estava todo ele ao mesmo nível...tenho duas crianças que estão pelo global porque precisam de trabalhar a linguagem, o vocabulário e o corpo semântico das palavras e são crianças que também têm dificuldades de articulação. Tenho uma criança que já está a ler...

Investigador: Com que método?

Começamos todos com o global e neste momento está só a criar ritmo de leitura...

Investigador: E é uma criança com que problemática?

Esta criança embora tenha vindo com uma problemática de deficiência mental...eu para mim é um caso social...embora a mãe dela tenha andado comigo e era um problema de deficiência mental...mas para mim é um problema social porque a criança foi tirada à mãe porque esta não tinha condições, bom...estes casos põe as crianças como débeis mas elas não têm é condições emocionais para desenvolver a

parte cognitiva. Bem...mas tenho uma outra criança que pelo global não está a conseguir atingir e...estamos neste momento no “p e o a pa”...e está a conseguir, já consegui perceber que ler no fundo ler palavras é fazer contas de somar, vai juntando as sílabas e vai à tabela e vai buscar as sílabas.

Investigador: E com esta criança especificamente em que ensina a ler através do método analítico sintético é necessário fazer algumas alterações ao método, floreá-lo, como disse há pouco ou é o método puro?

Com esta criança não é necessário, mas com os meus dois currículos alternativos que são casos de deficiência prolongada, tenho necessidade de fazer isso. O programa deles é essencialmente sensorial, embora depois o meu objectivo é que eles me discriminem determinadas palavras para depois conseguirem apanhar um autocarro, identificar empregos...

Investigador: Quais são as práticas que desenvolve com determinados grupos de iniciação que considera serem mais significantes para o desenvolvimento da leitura?

Eu dou muita importância à parte da matemática, mesmo para a leitura...estruturação espacial, esquema corporal, lateralidade e essas coisas todas, o que também pertence ao currículo da matemática...porque nós em matemática funcionamos de baixo para cima e da direita para a esquerda e em língua portuguesa é ao contrário...é da esquerda para a direita e de cima para baixo! Portanto quando esta parte está toda bem desenvolvida é muito mais fácil eles até...eu gosto de perder tempo com eles a pintar, a fazermos jogos, a fazermos labirintos, a fazermos percursos no chão em plano horizontal e transitar esse percurso para um plano vertical. Isto tudo, eu acho que depois facilita o trabalho, embora demore mais tempo a iniciar, embora se vá iniciando sempre porque há palavras pela sala que se vão trabalhando em sequência do trabalho que se vai desenvolvendo nas actividades...até pôr uma mesa sem andar à roda...eles vão tendo a noção de quantidade, um a um – relação unívoca, um prato para mim, um para ti e um para aquele...depois juntam tudo, por os talheres correctamente só de um lado da mesa...Eu acho que estas coisas que podem ser feitas a brincar podem mais tarde ajudar, as coisas fluem e eles aprendem a ler sem nós sabermos como! Cada um vai à sua maneira, mas vão...há uns que memorizam melhor com uma cantilena, outros pela parte visual, outros com gestos...cada um vai ligando e...as vezes há expressões que nós fazemos ou gestos, que o aluno vai identificar e associar a determinada letra às vezes temos que estar atentos até a nós próprios porque o aluno associa tudo ao que está a aprender...

Investigador: Nota-se que a professora tem uma grande dinâmica de trabalho, usa estratégias diferenciadas...

Como qualquer professor! O professor à medida que vai conhecendo melhor o aluno na turma e vendo como ele vai reagindo, aluno a aluno, vai adequando, vai vendo como é que ele responde melhor. E tem de ser assim, adequando...

Investigador: Considera que tem de haver sempre adaptações, porque um método só em si é insuficiente?

Sim. Até mesmo em relação a temas, para os cativar. Porque se há uns que gostam de príncipes encantados e de princesas, há outros que gostam de extraterrestres. Então, para apresentar a letra, é preferível escolher uma história para aquele que tenha extraterrestres. Tem de ser realista para os alunos.

Investigador: E as desvantagens do método analítico sintético puro?

Eu para mim, pessoalmente, gosto de trabalhar com o global. Eu normalmente, aquilo que eu gosto de fazer é começar pela pessoa. Pego no tema “EU” e exploro em termos de vocabulário. Vou ao “EU” e depois vem se é menino ou é menina, depois “Como é que eu sou”, depois vamos para a “Família”, “Com quem vivo”, “Onde é que vivo” e vem a “Casa”, na “Família” temos logo uma série de coisas: pai, mãe, avó... e na “Casa” também: sala, quarto... o quarto normalmente damos mais tarde, preocupamo-nos mais com a sala...

Investigador: Isso porque dá para trabalhar logo a nível das sílabas? E porque não o quarto?

O “quarto” vamos trabalhando globalmente e não em divisão silábica. Porque todas estas palavras mais simples dá depois para dividir silabicamente e formar outras palavras. Eu gosto de trabalhar mesmo com a sílaba na mão onde eles vão construindo palavras e colocam-nas por baixo da gravura.

Investigador: No fundo aquilo que faz, não digo que é o método sintético e analítico, mas desce até à sílaba da palavra. Aquilo que faz é evidenciar todos os interesses da criança, evidencia a identidade da criança, dando valor à realidade da criança.

Claro! E se possível trabalhamos mesmo com as fotocópias das fotografias da família da criança... É assim que eu gosto de funcionar, mas eu não trabalho assim com eles todos. Vou fazendo adaptações. Mas isto é mesmo uma correria, um bocado... agora com os computadores facilita mais, antigamente com os cadernos era uma chatice...

Investigador: Considera haver desvantagens neste método global?

Tudo tem vantagens e desvantagens. Temos é que ver qual o tipo de criança que nós temos à frente, qual o que se adequa melhor. Porque se estivermos com uma criança já mais velha, se calhar, o global já não é muito importante. Se estivermos com uma criança mais pequenina em que ela ainda está muito agarrada ao todo, as partes para ela ainda não têm sentido, então quando é com deficiências...

Agora se um professor pega numa criança pelo global desde o início com cinco, seis aninhos... e vai com ela até ao fim tudo muito bem... se o professor pega no global, está um ano e depois vai embora... coitadinho do professor que vem a seguir e da criança...

Investigador: Se não der continuidade a esse método?

É sempre muito difícil porque há sempre palavras que se trabalharam e não houve registo, porque há sempre coisas que vão surgindo na sala. Se vier com o das vinte e oito palavras que já está todo estruturado dá-se a volta, agora se o professor

trabalha por temas e por frases do que as crianças vão dizendo, fazer o levantamento daquilo tudo...é complicado. Aquilo que eu tenho notado é que com o global as crianças dão mais erros ortográficos. Tem de haver um período grande de tempo de sistematização da sílaba. Qual é a função da sílaba dentro da palavra...porque há crianças que até pegam umas palavras com as outras dentro de uma frase e elas têm de treinar até fisicamente com pulinhos e tudo para saberem que aquilo é uma palavra e depois um espaço. Agora com o computador essa tarefa está mais facilitada.

Esta desvantagem deste método não é tão preponderante no método analítico sintético, é mais difícil acontecer e depois também depende da estrutura corporal que a criança já tem. Porque antigamente, parecendo que não nós íamos desenvolvendo mais a nossa estruturação corporal e espacial, porque nós quando estamos a arrumar roupa estamos a fazer seriações, estamos a trabalhar a matemática.

Investigador: Onde é que aprendeu este método?

A minha formação base foi o Magistério Primário mas optei pelas didáticas da Matemática e didáticas do... foi um bocado chato porque nós tínhamos que fazer muito trabalho, mas também me obrigou a ler coisas. O professor tem que continuar sempre a ler porque a pedagogia é uma ciência e estão sempre a sair coisas, não é... bem mas depois tive a especialização no Aurélio de três anos.

Investigador: E foi aí que aprendeu todas estas metodologias ou vem de trás, do magistério?

Já vem de trás, até vem um bocadinho mais de trás... Pronto...eu tenho uma afilhada e ela tem deficiência, era mesmo acamada e não sei se foi por causa disso que eu quis sempre trabalhar com deficientes...este interesse já vem de antes, mas...

Investigador: O Magistério ensinou-a nas metodologias?

No Magistério tive as partes das didáticas e tínhamos uma coisa muito gira que já não se dá que era a Psicopedagogia que foi abolida. Hoje em dia dá-se tudo e não se dá nada. O primeiro ciclo sempre foi aquele ciclo que tinha, em termos de estatuto social no nosso país, o primeiro ciclo pode ser a vassourinha do ensino mas era a parte da docência que mais pedagogia tinha. Que é o que é importante num professor. Porque depois do primeiro ciclo para a frente, depois de eles saberem ler, escrever e contar aquilo não custa nada. Agora já não é bem assim, porque antigamente os alunos saem do primeiro ciclo a saberem fazer um resumo...tudo isto te de ser trabalhado numa criança...

Investigador: E porque é que será que as crianças saem de um quarto ano de escolaridade e não saem com essas capacidades desenvolvidas?

Antigamente não tínhamos metade dos problemas de indisciplina que temos hoje em dia e depois havia uma coisa muito chata...aqueles que não tinham expectativas académicas não eram obrigados a frequentar a escola. Quem ia à escola ia para aprender, sendo podre, sendo de classe média, sendo varredor. Porque isto do aprender tem muitas variáveis ligadas também à família, é a motivação. Os pais têm

de se mostrar interessados para as crianças se sentirem motivadas, porque a criança gosta de agradar aos pais...

Investigador: Voltando um bocadinho atrás, estávamos a falar do Magistério onde se formou, a formação base onde lhe deu algumas, ou todas, ferramentas para introduzir métodos de leitura e escrita, preparar os alunos para aprender a ler e a escrever. Pode dizer-me agora, depois de todo o percurso que tem feito, se saiu preparada a nível de práticas pedagógicas, as metodologias. Falaram-lhe de todos os métodos, praticou todos os métodos?

Falaram-me um bocadinho de todos os métodos, mas praticar, praticar, não praticámos. Eu estagiei numa sala de fonomímico e foi aquilo que nós praticámos e, digo-lhe com franqueza que, a primeira vez que tive de por uma criança a ler e a escrever porque estava a zero, eu...ai, ai...aquilo ia tudo esquematizado, porque a primeira vez, o primeiro contacto, a pessoa tem medo, tem medo de errar... porque tinha só muita teoria...

Investigador: Mas teve essa prática no estágio com primeiro ano?

Não, no estágio tive quarto ano...foi insuficiente...nunca estagiei com primeiros anos...

Investigador: Isso foi depois de ter saído da faculdade?

Sim, depois de ter saído da faculdade, porque nós tínhamos as semanas de campo com o segundo ano em que o meu contacto foi realmente com o fonomímico, depois o estágio que já fui eu sozinha com aulas de observação e sempre com a professora titular de turma e aí era um quarto ano. Em termos de iniciação à leitura e à escrita não havia nada. Depois há a realidade cá fora, não é...nós temos de nos safar sozinhos...e aí...

Investigador: E aí aprendeu com quem?

Isto até com os colegas vamos aprendendo. Agora, nas escolas, já não existe aquele tempo de trocar experiências, porque nós chegamos ao intervalo e são os desabafos das ocorrências que vão surgindo e parecendo que não, essa horinha de intervalo aprende-se muito...não é...uma vai escapando uma ideia que teve, outra vai escapando uma coisa que fez e que até resultou e nós experimentamos... olha fiz aquilo que tu me disseste e acrescentei aquilo... Agora não há esse espaço de tempo na escola.

Investigador: Nesse sentido de partilha do trabalho cooperativo acha que há muito menos?

Eu acho que sim. Quer dizer eu estou velha, já sou meia centenária. A minha escola primária já é museu, portanto, talvez esteja um bocado desiludida. Eu às vezes quando penso nas fases do professor, agora não me lembro do nome do autor...quando ele falava das fases de vida que o professor passa...eu era uma aberração!

Investigador: Huberman...

Esse mesmo! O meu contentamento é que as outras que estão com vintes e tais e trintas e tais estão na mesma situação que eu...

Investigador: Das actividades que me tem falado e que aplica com os seus alunos e que aplicou em turmas do regular, tendo em conta a iniciação da leitura e da escrita, quais são as actividades, estratégias que lhe proporciona maior satisfação? O que é que considera ser mais gratificante?

Actividades... eu para mim o pôr a ler...eu há uma coisa que, não é propriamente uma actividade, ou seja, como actividade será observação, é verifica como é que eles aprendem, isso para mim é o mais importante, até porque é isso que me vai ajudar depois a definir como é que eu vou agir com eles. Agora actividades...gosto de construir material didáctico e nunca estou satisfeita com o que tenho, tenho dossiers e dossiers de fichas e assim que acabo as fichas já acho que aquilo se pode fazer de outra maneira...mas gosto de construir material e depois verificar se aquele material se adequa ou não ao interesse e à aprendizagem daquela criança e aos comportamentos. Porque às vezes há material que nós fazemos para determinada matéria e esquecemo-nos de reparar que o aluno o gosta de meter na boca, pronto e depois é preciso plastificar...

Investigador: Acha que construir materiais com eles e para eles, para aquela turma específica é um factor importante para a aprendizagem, para a iniciação?
É assim, há materiais que eles podem construir, como puzzles... mas assim actividades...

Investigador: E as actividades que têm mais eficácia?

As que têm mais eficácia dependem das crianças. Mas em termos do global há algumas crianças que fixam muito bem a palavra...porque eu depois...mesmo dentro da frase, tenho o tema e depois vamos à frase. Dentro da frase saem de lá palavras, não é... e essas palavras têm sempre a mancha da palavra e a visualização normalmente de um bonequinho que nós estabelecemos e eu não gosto de trabalhar individualmente, gosto de trabalhar em pequeno grupo...Eu como professora de apoio normalmente trabalho em pequeno grupo. Mas antigamente, em apoio, tínhamos que trabalhar a turma em termos de comportamento e tínhamos que estabelecer programas até de comportamento com programas que já existem e montamos aquilo que necessitamos, pronto...há sempre uma adaptação. Mas normalmente há um leque grande de crianças que apanham melhor a palavra que eu saliento inserida dentro de uma frase até porque é a frase que dá o contexto, embora o conteúdo da palavra tem de ser também trabalhado, há um grupo grande que vai muito bem por aí que é o grupo maioritário depois há os outros casos...mas é o que eu mais gosto de fazer, portanto não sei se é característico, porque isto há sempre dúvidas na educação, será que são as características deles ou será que sou eu, são as minhas características que fazem que aquilo aconteça?

Investigador: Pois, o professor tem necessariamente que ter esse papel, tem de reflectir!

Claro, porque é assim...eu acho...havia um professor em Direito que costumava dizer uma coisa muito gira...porque eu também não tenho só isto...tenho Formação de Professores, tenho Psicologia do ISPA...

Investigador: E a especialização que fez a nível de Ensino Especial, aprendeu no que respeita às metodologias?

Também aprendemos...foi no antigo Aurélio ainda...Era mais em termos teóricos...mas como eu estava a dizer à bocado...esse professor de Direito dizia...quando nós acabamos uma profissão estamos aptos a aprender a ser advogados...eu acho que isso se aplica a quase tudo. Nós tiramos uma formação e quando vamos para o terreno só nos deram instrumentos para nós continuarmos a averiguar e vamos experimentando. Se o professor não for autodidacta também não vai fazer aquilo que lhe fizeram na formação. Aquilo que normalmente fazem é fazer aquilo que lhes fizeram a eles quando andavam na escola, pelo menos ainda no primeiro ciclo. A maior parte dos Professores que não se debruçam muito...mas há muitos professores a lerem...e agora cada vez se vê mais...aquilo que eu tenho visto, agora nem tanto, mas aquilo que tenho visto...alguns porque são obrigados...mas houve aí uma altura, isto é a minha interpretação...posso estar errada, não é...eu apanhei a formação do Magistério que foi idêntica durante muitos anos à formação das minhas colegas que eu vim a apanhar na escola mais velhas do que eu, não é...e umas realmente aplicavam aquilo, mas outras faziam muito à base daquilo que tinham aprendido com a Professora Primária delas. E não só faziam... verbalizavam mesmo “ ah a minha Professora fazia-me assim e eu sempre me dei bem com isto, sempre tive sucesso com isto. Agora em termos, se calhar não tem nada a ver...a nível de sexo...as meninas, não tendo em conta o nível etário, aderem melhor e dão o pulo mais rapidamente com o Global do que os rapazes! Agora explicar-lhe o porquê...mesmo em termos psicológicos, desenvolvimento psicológico...eu não sei bem explicar...pronto...eu tenho três anos de Desenvolvimento Infantil onde nós damos a parte física e psicológica, três anos de Magistério, três anos de especialização, a mesma onde o nível etário e o mesmo, não é... é como a linguagem...o desenvolvimento da linguagem só se faz até aos três anos...coitadinhos...em termos de Formação dos três anos para a frente não há desenvolvimento da linguagem...coitados, morrem ali...em termos de formação! E depois na Psicologia também tive isso e depois na Formação de Professores...

Investigador: Tem uma série de Formações! Acha necessária a Formação Contínua para o bom desenvolvimento da carreira profissional de um professor?

Dentro de algumas áreas acho que sim...

Investigador: Dentro das metodologias da iniciação da leitura?

Da leitura e da escrita...há sempre coisas que nós aprendemos, nem que não seja a fazer um levantamento de erros mais objectivo...Em termos de metodologia eu é como lhe digo, neste momento...até porque se nós tivermos estes dois métodos os outros métodos são jogos dentro dos outros dois, portanto são estratégias, é análise combinatória, mais nada.

Investigador: E quais são os seus maiores interesses dentro desta área?

Eu neste momento ando preocupada com as novas tecnologias...a plataforma Moodle pode ajudar, quer dizer...isto se não transformarem o Moodle numa moda que tem de ser igual para todos e se deixarem que o Moodle seja mais uma ferramenta é óptimo! Agora se puserem toda a gente no Moodle e só Moodle, só Moodle...como aconteceu com o Movimento da Escola Moderna...não dá! Porque nós e Educação não podemos funcionar por modas! E há outra coisa, em educação o Professor tem de estar muito seguro daquilo que faz! Pode ter as crianças todas com mais jeitinho para o método Global mas se o Professor se dá melhor com o sintético, então é melhor ir para o sintético, porque domina melhor.

Investigador: Portanto, neste momento, os seus interesses estão nas tecnologias?

Neste momento é! Mas atenção...há uma outra parte dentro da leitura e da escrita que é a parte de investigação, sabemos como isso se processa e tem sempre interesse e ainda está a ser actualizado. Nos sabemos muito pouco sobre o funcionamento do nosso cérebro. Eu já tive uma criança com problemas graves em termos do corpo caloso que é o que faz a transmissão entre os dois hemisférios, o que passa a informação de um para o outro...e o menino aprendeu a ler e a escrever.

Investigador: Com que método?

Esse foi com o sintético. Eu não entendo nada de questões neurológicas mas a minha intuição diz-me que nada é estático e se houver força de vontade, se houver treino...alguma coisa se pode aproveitar!

Investigador: Disse-me há pouco que esta Plataforma Moodle está a dar-lhe grande interesse. Sente-se preparada para trabalhar com?

Não, não...tenho interesse porque ainda não me sinto preparada...eu ainda estou a desbravar aquilo e a ver as suas potencialidades. A nível do Primeiro Ciclo temos muito poucas crianças com computador e Internet em casa. Eu ainda ando a explorar, eu ainda não sei o que é que aquilo me vai dar...depois quando já souber se calhar parto para outra... É mais um instrumento e uma ferramenta que pode ajudar até no ensinar a ler e a escrever...

Investigador: E com Professores capazes de o fazer...

Tem de ser, os Professores tem de dominar as tecnologias.

Investigador: Tem alguma Necessidade de Formação neste momento?

Neste momento ando de volta do Moodle. Fiz uma Acção de Formação que não foi directamente sobre o Moodle, era o Plano Nacional de Leitura mas trabalhávamos com o Moodle e depois temos uma Professora cá na escola que nos vai esclarecendo as dúvidas.

Investigador: E porque é que não vão à Acção de Formação no Agrupamento?

Porque não temos horário compatível e além disso o Formador é muito rápido para mim porque eu sou muito toscazinha com as tecnologias e prefiro estar com a colega cá da escola.

Investigador: Então é por aqui também...tudo o que possa vir...

Tudo o que se possa vir a acrescentar desde que não se ponha tudo o que existe para trás de parte! E não quer dizer que a pessoa tenha de utilizar tudo o que existe para trás...é bom que nós não tenhamos preconceitos em relação à educação...hoje pode servir e amanhã já não...e saber adequar. O que existiu teve uma época, é certo! Mas não sabemos se não nos vai aparecer um garoto que não vai precisar daquilo. Até porque é assim, no computador quem esquematiza a folha é automaticamente o computador, da esquerda para a direita, os alunos no caderno tem de saber fazê-lo. Portanto essa parte vai continuar a ser necessária. Se os alunos não tiverem isso estruturados neles...é só um instrumento a favor da aprendizagem.

ANEXO V

Grelhas de análise de conteúdo

TEMA 1: POSICIONAMENTO FACE À PROFISSÃO

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo
Motivação na escolha da profissão	A vocação	Relação com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • (...) eu acho que é muito gratificante, a relação que se cria com os alunos, a evolução que nós vimos nos alunos (...) Em relação à criança em si, à maneira de estar, à maneira de ser, às aprendizagens, àquilo que eles adquiriram, portanto esse feedback que nós sentimos deles é realmente aquilo que dá gosto e interesse. (Prof. A) • (...) já tinha trabalhado com crianças a fazer colónias de férias (...) era uma área que eu me sentia mais à vontade. (Prof. B) • (...) mas sempre fui vidrada em crianças, e mesmo ao nível da família e dos filhos de amigos... sempre me identifiquei com eles e aprendo muito com eles. (Prof. H)
		Gosto por ensinar	<ul style="list-style-type: none"> • (...) gosto de ser professora! (Prof. A) • Gosto, gosto muito de dar aulas. (Prof. B) • Gosto de ser professora, mas já gostei mais do que gosto neste momento. Mas gosto daquilo que faço. (Prof. C) • (...) Gosto de ensinar, gosto de estar com os meninos. É o principal! (Prof. D) • (...) agora eu acho que já não podia ser outra coisa. Gosto, gosto de ser professora. Fico doente quando não venho à escola. (Prof. E) • Gosto de ser professora, apesar de ter aquela paixão pela medicina (...) mas pronto, gosto muito de ensinar. (Prof. F) • (...) e depois pensei que de facto gostava muito de crianças e gostava de ensinar (...) também é um gosto, é uma coisa que eu faço por gosto (...) (Prof. F) • Sim, gosto de ensinar mas sempre com crianças deficientes. (Prof. G) • Adoro ser Professora! E cada vez mais. (Prof. H) • Também acho que para estarmos nesta profissão é preciso muita vocação (...) (Prof. F)
	Imposições da vida	Necessidade de trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Eu pensei que não fazia sentido nenhum parar, o que é que eu vou fazer e o 12º ano hoje em dia já não é nada (...) (Prof. H)
		Influências familiares/amigos	<ul style="list-style-type: none"> • (...) quando acabei o 12º ano (...) é que eu tinha entrado para várias coisas (...) a tradição da família é toda professores! Então a minha decisão pesou muito nesse factor. (Prof. B) • (...) eu não queria ser professora...mas depois o meu pai disse...inscreve-te! (Prof. E) • Foi mais por influências do meu pai e por ter conseguido entrar. (Prof. E) • E foi em conversa com uma amiga (...) (Prof. H)
Sentimento ambíguo face à profissão	Desmotivação pela profissão	Não conseguir colocação na área de interesse inicial	<ul style="list-style-type: none"> • (...) mas naquele tempo (...) talvez fosse por causa das notas e das médias. (Prof. F) • Eu estava a trabalhar em termos do ensino público e não conseguia colocação e pensei porque não tirar 1º Ciclo porque o que eu gostava mesmo era das crianças e da relação com as crianças, o estar com crianças e pensei que o curso de Professora de 1º Ciclo adequava-se perfeitamente àquilo que eu gostava na realidade. (Prof. A) • (...) havia duas coisas que eu gostava de tirar que era engenharia química e professora de 1º Ciclo, não mais. A engenharia química ficou com as pernas cortadas com a física e eu como não quis repetir fui para o Magistério (...) (Prof. C) • (...) tirei também Matemática e Ciências porque é a área que eu gosto bastante (...) quando realmente tirei 1º Ciclo achei que era realmente o que mais me dizia. (Prof. A) • (...) logo de início não na área de Primeiro Ciclo, comecei por fazer formação na área da Educação Física que foi o meu primeiro objectivo, entretanto não pude concorrer a Educação Física e concorri ao Primeiro Ciclo com a hipótese de voltar à Educação Física mas em estágio decidi ficar pelo Primeiro Ciclo porque em estágio gostei muito do Primeiro Ciclo. (Prof. D) • (...) ao princípio gostava de medicina (...) (Prof. F)
		Desde cedo	<ul style="list-style-type: none"> • Eu decidi ser professora das crianças com deficiência (...) portanto isto foi logo no início (...) (Prof. G) • (...) A tendência para ser professora já vem dos meus tempos de liceu. (Prof. G) • (...) a vocação inicial ser Educadora de Infância(...) (Prof. A)
		Arrependimento Vontade de realizar o desejo inicial	<ul style="list-style-type: none"> • (...) estou muito desmotivada com tudo o que se passa à volta (...) com tudo o que temos de fazer para além de ensinar os alunos (...) (Prof. A) • Hoje eu arrependo-me de ser professora. (Prof. C) • Arrependo-me! O que eu gostava era mesmo de química, mas paciência... (Prof. C) • Mas não pensei que ao longo dos anos a paixão que eu tinha pela medicina fosse se manter (...) (Prof. F)
	Dificuldades e problemas na prática lectiva	Dificuldade com o comportamento dos alunos Exigência nas funções lectivas	<ul style="list-style-type: none"> • (...) e com os anos as coisas não vão melhorando, os miúdos vão se tornando mais difíceis e eu vejo com a minha turma de primeiro ano que tenho agora que são meninos muito mais irrequietos, meninos com muito mais falta de regras, o que torna o trabalho mais difícil. (Prof. F) • (...) estou muito desmotivada com tudo o que se passa à volta (...) com tudo o que temos de fazer para além de ensinar os alunos (...) (Prof. A)

TEMA 2: CONCEPÇÕES SOBRE O MÉTODO DE LEITURA

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Variabilidade metodológica	É uma mistura de vários métodos	Conjugação de vários métodos	<ul style="list-style-type: none"> • (...) é uma mistura de vários métodos (...) Mas aquele em que eu me centro mais é o analítico sintético (...) utilizo todos em comum (...) (Prof. A) • (...) vou experimentando métodos diferentes... eu experimento o global, o das 28 palavras (...) (Prof. C) • É o método analítico. É o método em que tenho mais confiança (...) O global por palavras, esse eu experimento e depois o que faço é a nível de exercícios, vou variando, às vezes através de contos de histórias eles depois recontam e vamos buscar palavrinhas, frases simples...varia muito! (...) (Prof. C) • (...) eu faço uma mistura de métodos, não quer dizer que não recorra mais ao analítico sintético, quando vejo que uma criança não vai por ali...vou por outro. Costumo fazer...ponho palavras globalmente dos objectos na sala, ali ainda está uma do teclado...ponho o global manuscrito e de imprensa. Depois vou por histórias e da história fico nas palavras que me interessam e se for necessário desço à letra. Mas há crianças que vão pelo global (...) (Prof. E) • É o método global de palavras, não é de frases, é de palavras (...) (Prof. B) • (...) em termos de metodologias temos o analítico e o sintético e depois temos a junção dos dois (...) o fono mímico que vai usando gestos e juntando canções que fazem apelo à parte sensorial da criança, porque tudo quanto chame à atenção da criança ajuda! Mas em termos de metodologia de base ou é global ou é silábico. (Prof. G) • (...) tenho um outro grupo que é uma misturada (...) Cada um vai à sua maneira, mas vão...há uns que memorizam melhor com uma cantilena, outros pela parte visual, outros com gestos...cada um vai ligando (Prof. G) • (...) eu tirei a minha formação base na João de Deus, utilizo a cartilha maternal de João de Deus, que eu gosto imenso, mas acho que a cartilha só por si e nos dias de hoje não funciona e eu depois tinha que adaptar os conhecimentos da cartilha aos manuais que os meninos utilizavam. (Prof. H) • Olhe eu fui pelo método mais usado, mais normal, pelo método sintético. Fui pelas vogais e agora estamos nas consoantes e depois daí formar as palavras (...) (Prof. F) • (...) dei pelo sintético, letrinha a letrinha e depois passando para as sílabas, para as palavras e depois para o resto (...) (Prof. D) • (...) em termos de metodologias de aprendizagem da leitura e da escrita é o sintético, é o analítico mas depois podemos tornar mais floreado...embelezar os métodos...juntar música, juntar gestos...mas os métodos básicos são sempre os mesmos. (Prof. G) • (...) Portanto o método sozinho, só por si acaba por ser pouco. Para alguns que não apanham demoram algum tempo para apanhar (...) tem de se utilizar outras estratégias. (Prof. A) • Depois o global utilizo como estratégia para complementar...para aqueles alunos que eu percebo que não conseguem adquirir através do analítico sintético (...) (Prof. A) • É para complementar mas depois pode ser alternativo (...) o global acaba por ser uma forma de complementar o outro. (Prof. A) • O global acaba por estar sempre presente e posso aprofundar mais ou menos com determinados alunos (...) Mas eu acho que só o global não resulta e portanto utilizo várias estratégias (...) (Prof. A) • Em termos de metodologia (...) até porque se nós tivermos estes dois métodos os outros métodos são jogos dentro dos outros dois, portanto são estratégias, é análise combinatória, mais nada! (Prof. G) • (...) E houve uma mãe no início do ano, numa reunião, que me perguntou qual era o método que eu ia utilizar (...) e disse-lhe muito honestamente que o método que eu ia utilizar chama-se o método Cristina porque eu não pego num método só, não sigo um método só e é um bocadinho daqui, um bocadinho dali, vou complementando. Pego na cartilha, vou seguindo o manual (...) mas sempre fui tentando complementar. (Prof. H) • (...) que explorem ao nível da plasticina, ao nível dos materiais... de diversos materiais... passar com o dedo por cima da letra de veludo... passar por cima da areia (...) (Prof. A) • (...) Talvez a falta de imagens. O método (cartilha maternal de João de Deus) não é tão apelativo nos dias de hoje em que eles estão tão ligados à Internet. É um pouco maçudo. (Prof. H)
		Complementaridade de vários métodos	
		Explore diversos materiais	
	Exige continuidade docente	Continuidade do trabalho do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Agora se um professor pega numa criança pelo global desde o início (...) e vai com ela até ao fim tudo muito bem, se o professor pega no global, está um ano e depois vai embora...coitadinho do professor que vem a seguir e da criança. (Prof. G) • (...) eu tento adequar ao ritmo dos alunos (...) eu vou fazendo as coisas de acordo como eu fui conhecendo a turma (...) em determinado tempo de acordo com as capacidades da turma e o ritmo da turma. (Prof. F) • O professor à medida que vai conhecendo melhor o aluno na turma e vendo como ele vai reagindo, aluno a aluno, vai adequando, vai vendo como é que ele responde melhor (...) (Prof. G)
Ajustabilidade ao aluno	É personalizado	Adequa-se ao ritmo dos alunos Adapta-se a alunos NEE Exige trabalho de sistematização Requer trabalho individualizado	<ul style="list-style-type: none"> • (...) acho que é um método (global de palavras) que se ajusta a quase todas as crianças (...) este não é um método puro...é um método que eu, assim que posso, quando posso ou quando os miúdos proporcionam a isso eu introduzo logo a palavra e escrevo e ponho logo na parede... (Prof. C) • (...) adaptações de acordo com a turma que eu tenho à minha frente, é sempre ajustando aos miúdos. (Prof. C) • Vou fazer adaptações...vou voltar a explorar a letra de outra forma, levá-los a descobrir e a perceber e a ter o mecanismo de outra maneira que seja mais simplificado para eles. (Prof. F) • (...) temos sempre que adaptar. Mas eu acho que isso é em todos os métodos. (Prof. F) • (...) Eu nunca segui este método (cartilha João de Deus) na íntegra, fui sempre fazendo adaptações. (Prof. H) • (...) dois alunos que não entraram com este método, mas eram alunos com outro tipo de problemática e aí tive que mudar o método e passo para o método

	<p>É lúdico</p> <p>Requer uma aprendizagem divertida</p> <p>Promove o jogo de descoberta</p>		<p>analítico sintético (...) mesmo com alunos com dificuldades, normalmente este método funciona. (Prof. B)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu já tive uma criança com problemas graves em termos do corpo caloso que é o que faz a transmissão entre os dois hemisférios, o que passa a informação de um para o outro...e o menino aprendeu a ler e a escrever (...) Esse foi com o sintético. (Prof. G) • (...) nas letras que são idênticas (...) e depois se eles não tiverem seguros do desenho da letra e do som que possam haver trocas (...) meninos com algum tipo de dislexia podem ter dificuldades. (Prof. D) • (...) com o global as crianças dão mais erros ortográficos. Tem de haver um período grande de tempo de sistematização da sílaba. (Prof. G) • Tem de ser um exercício diário, diário mesmo não só em termos de escola mas de casa também, porque se eles não mecanizarem mesmo não vão. (Prof. D) • (...) também tem desvantagens. A nível da escrita, às vezes têm mais dificuldades por causa dos sons e é necessário que os alunos tenham alguma capacidade de memorização e alguma flexibilidade mental para fazer esse processo de troca de sílabas e aplicar noutro lado (...) (Prof. B) • (...) eu não gosto de trabalhar individualmente, gosto de trabalhar em pequeno grupo (...) (Prof. G) • Sempre leitura individualizada, sempre trabalho individualizado com todos eles porque se não for com o trabalho individualizado não há sucesso. (Prof. C) • (...) eu acho que é sempre muito importante que quando se está a introduzir a letra (...) que o ambiente seja um ambiente lúdico (...) (Prof. A) • (...) eu recorri muito à parte lúdica também...recorri muito a desenhos, a histórias...e acho que isso é importante (...) (Prof. F) • E depois acabamos por partir a palavra em sílabas e jogar com as sílabas (...) e isso transforma-se num jogo. É uma aprendizagem divertida (...) aquilo transforma-se num jogo. Num jogo de descoberta, a descoberta de palavras em que todos os dias nós tentamos descobrir palavras novas (...) No fundo eles nem dão conta, acho eu, e por isso é que acho que é giro porque se torna importante para eles o descobrir novas palavras (...) (Prof. B) • (...) eu acho que estas coisas que podem ser feitas a brincar podem mais tarde ajudar, as coisas fluem e eles aprendem a ler sem nós sabermos como! (Prof. G) • (...) tenho de ir buscar outras coisas que lhes digam mais, no fundo o método natural depois também...o global, mostrando que o método natural são eles que dizem as frases...são eles que dizem, bom ligando também ao método global (...) (Prof. A) • Até mesmo em relação a temas, para os cativar. Porque se há uns que gostam de príncipes encantados e de princesas, há outros que gostam de extraterrestres. Então, para apresentar a letra, é preferível escolher uma história para aquele que tenha extraterrestres. Tem de ser realista para os alunos. (Prof. G) • (...) Porque aquele som não lhes diz nada (...) aquilo acaba por ser um bocadinho desligado da realidade (...) (Prof. A) • O que dificulta mais são as sílabas (...) é um bocado impessoal porque ler sílabas soltas (...) não lhes diz grande coisa (...) (Prof. E) • (...) a história parte deles (...) ou do nome de um (...) mas foi importante porque eles conhecem e ficam entusiasmados, vivem mais a realidade. (...) (Prof. E) • (...)algumas crianças confundem as sílaba com letras...(sintético) eu acho que para determinadas crianças isso não lhes diz grande coisa, sai um som sozinho. (Prof. E) • (...) este método é muito mais afectivo, de descoberta, eles exploram, não é aquele em que temos de aprender a letrinha que acaba por ser pouco, acho eu, acho que tem sempre de haver uma relação muito afectiva. (...) (Prof. B) • mas o método em si na sua pureza é muito bom porque as coisas não caem ao acaso, apesar de eu nunca dar as coisas a seco. (...) Mas este método é muito rico e permite que as crianças façam uma leitura silabada, fazem associações, é um método que puxa muito por eles (...) (Prof. H) • (...) (28 palavras) e eles percebiam porque havia uma certa coerência. (Prof. H) • (...) método global porque preciso que eles saibam e se apercebam do conteúdo semântico deles (...) (Prof. G) • (...) acho que é mais vantajoso aos vários níveis... não só ao nível da iniciação mesmo, como também na facilidade que lhes dá ao nível mental. (Prof. B) • (...) logo no início dou a leitura do texto e a ilustração do texto para que eles se habituem a interpretar o que está no texto. (...) mas eu evito muito dar a ilustração (nas fichas) porque o que eu quero é que eles consigam ler para eles próprios ilustrarem. Eu evito a ilustração a certa altura para perceber se há assimilação da parte deles ou não. Porque senão acontece que eles lêem o texto mas não interpretam o texto porque não foram habituados a tirar o sentido do texto (...) (Prof. C) • (...) noto que a nível de eles serem mais perspicazes e têm uma leitura muito mais fluente, sem dúvida alguma(...) os que iniciaram com o método sintético e os outros com o método global de palavras. Era uma leitura muito silabada e os outros era uma leitura global, e isso notava-se perfeitamente. (Prof. B) • (...) É essa vantagem, o nome da letra é sugestivo, dá-lhes mais possibilidades na leitura e de não errar. (Prof. H) • As desvantagens (do método analítico sintético) (...) não digo que seja muito demorado, mas há crianças, com este método, que não conseguem reconhecer... ligar com muita facilidade o grafema ao fonema e depois a sílaba e ler (...) e por isso, então, é que acabo por utilizar o global. (Prof. A) • As ajudas que vêm de trás, do jardim, são muito importantes (...) é em termos de estrutura, de eles saberem organizar o pensamento de uma forma diferente (...) ao nível da grafia e do som (...) uma consciência fonológica. (Prof. D) • (...) o método global implica eles irem sempre à sílaba e à letra porque senão eles não dominam a mecânica da leitura, senão fica só pela memorização...pela discriminação visual. (Prof. G) • (...) é eficaz (sintético) no sentido de os alunos começarem a escrever com mais segurança (...) é mais fácil para eles construírem as palavras sem erros (...) (Prof. D) • (...) outra vantagem é que eu acho que eles dão menos erros ortográficos. (Prof. H) • (...) com o tempo tenho vindo a aprender que num primeiro ano para além da motivação a oralidade é fundamental (...) E se não se valorizar a oralidade é depois mais difícil as crianças irem para a escrita. É a oralidade que vai enriquecer a escrita. (Prof. E)
	<p>É estimulante</p> <p>Articulado com a realidade dos alunos</p>		
	<p>É progressivo e lógico</p> <p>Envolve os afectos</p> <p>Pretende coerência</p> <p>Acelera a fluência na leitura</p> <p>Desenvolve mais rapidamente a segurança na escrita</p>		

TEMA 3: FORMAÇÃO OBTIDA PARA ENSINAR A LER

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Formação institucionalizada	Foi frágil na Formação Inicial	É teórico	<ul style="list-style-type: none"> (...) nas aulas (formação inicial) era teoricamente, não era mais que isso... e à nossa conta! (Prof. A) Foi tudo muito teórico. Tivemos não foi de todos os métodos, mas quase de todos, porque aquilo estava dividido por grupos de trabalho e depois cada um pesquisava sobre um método e depois havia a apresentação e troca de documentação da parte teórica. Por isso é que nós ficámos com uma ideia um bocado geral. Mas não do trabalho em si, do concreto, passo a passo e saber como é que se aplica em contexto adequado. (Prof. B) (...) Só tive teoria. A teoria... eles deram-nos os livros, indicaram-nos os autores e nós lemos (...) (Prof. C) Não, não aprendi (...) foi muita teoria! (Prof. E) Não! Foi muito teórico. Eu acho que a teoria tem muita importância na prática, mas a prática pesa muito. (Prof. F) Eu estagiei numa sala de fonomímico e foi aquilo que nós praticámos e, digo-lhe com franqueza que, a primeira vez que tive de por uma criança a ler e a escrever porque estava a zero, eu...ai, ai...aquilo ia tudo esquematizado, porque a primeira vez, o primeiro contacto, a pessoa tem medo, tem medo de errar... porque tinha só muita teoria... (Prof. G)
		Conhecimento generalista/insuficiente dos métodos	<ul style="list-style-type: none"> Na minha Formação Inicial, sim tive uma cadeira de métodos...mas não era suficiente (...) (Prof. A) Também passei pelo estágio, mas isso não foi o suficiente! (Prof. A) Na formação inicial (...) eles apresentaram-nos as coisas muito lineares (...) (Prof. D) (...) tudo o que me deram (formação inicial) foi em género de resumos...deste método e de outros... (Prof. E) (...) Depois o primeiro ano que fiquei colocada isso é que foi o bom e o bonito...porque calhei com um primeiro ano e no fim desse ano é que pensei que afinal não aprendi tanto como devia. (Prof. E) Não, no estágio só tive quarto ano...foi insuficiente...nunca estagiei com primeiros anos... (Prof. G) (...) e eu comecei por trabalhar muito com aquilo porque quando nós tiramos o curso aprendemos aquilo, não aprendemos mais nada, não aprendemos outro método, não sabemos mais. (Prof. H) (...) e então é assim, outro tipo de método mesmo eu nunca tive formação específica, não é...o método global, analítico sintético, vinte e oito...nunca tive essa preparação e então nunca, me senti muito segura e eu para andar gosto muito de me sentir segura (...) (Prof. H) Porque ali (formação inicial) tomamos conhecimento geral das coisas, dos métodos (...) (Prof. A) (formação inicial) Não porque era muito generalista, digamos, não nos ensinavam paço a paço, como aplicar o método paço a paço. Dava-nos uma ideia geral de como funcionava mas isto depois na prática não funcionava... (Prof. B) Não foi propriamente no curso de formação inicial (...). No curso de formação inicial nós tivemos assim umas luzes (...) Tivemos os princípios básicos das várias metodologias (...) (Prof. B) (...) Lá (no magistério) foi o método puro e ponto final. (Prof. C) (...) depois o estágio que já fui eu sozinha com aulas de observação e sempre com a professora titular de turma e aí era um quarto ano. Em termos de iniciação à leitura e à escrita não havia nada. (Prof. G)
	Sem articulação teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> Na faculdade não é! Nós demos assim uma geral pelos métodos e a nível das práticas pedagógicas eu nunca estive com turmas do primeiro ano (...) (Prof. F) (...) foi quando tirei o curso do 1º Ciclo embora, aquilo que nós aprendemos na escola não tem nada a ver com aquilo que depois nós temos que nos desembrulhar aqui na prática e com a prática que nos vamos desenvolvendo e nos apercebendo qual a melhor maneira de ensinar. (Prof. A) (...) se não houver linhas de orientação e se não houver feedback da outra parte, acaba por acabar em nada (...) na faculdade o que acontece é exactamente isso é que nós é que temos que aprender mas depois o feedback por parte dos professores é muito pouco e depois o que se aprende é muito pouco. (Prof. A) (...) apesar de termos falado em todos os métodos a experiência não foi nenhuma, a experiência em prática pedagógica não foi nenhuma, tanto que nunca tive em estágios, primeiros anos (...) (Prof. D) Acho que devia ter praticado muito mais e não ter aquela ajuda no estágio porque a professora achava que nos estava a facilitar a vida mas ao fim e ao cabo nós não aprendemos bem se aquilo ia resultar com uma turma nossa! (Prof. E) Falaram-me um bocadinho de todos os métodos, mas praticar, praticar, não praticámos. (Prof. G) 	
	Foi frágil na Formação Contínua	<p>Acções pouco centradas na leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> (formação contínua) Fiz nesta área também. Fiz aqui à tempos... nesta área mas mais voltado para o que é que os alunos precisavam para iniciar a leitura, quais as competências que eles devem ter desenvolvidas antes de iniciar a leitura. Propriamente sobre métodos não, nunca fiz. (Prof. B) (...) fui a uma Formação deste método (28 palavras) e tive a ver as palavras. (...) pronto, no final de cinco palavras já demos as vogais e alguns casos especiais da língua. Eu fiquei fascinada com aquilo! (Prof. H) <p>Acções muito teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> (...) fiz (formação Contínua) depois na educação especial e falamos aí também um bocadinho do método Global porque a nível de crianças com necessidades educativas especiais normalmente trabalha-se o Global mas também foi só em termos teóricos, não tivemos prática nenhuma... (Prof. D) (...) porque eu também não tenho só isto...tenho Formação de Professores, tenho Psicologia do ISPA (...) Era mais em termos teóricos (...) (Prof. G) 	

Autoformação	Autodidactismo	<p>Aprende-se sozinha, com a experiência e a prática</p> <p>Aprende-se sozinho, lendo</p> <p>Aprende-se sozinho, com a sua experiência de aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● (...) é só teoria e não nos dão grande prática! (Prof. C) ● Eu tive uma formação ou duas o resto fui eu que aprendi por mim. (Prof. C) ● (...) já passei por muitos anos disto...já percebi eu própria, já arranji as minhas próprias estratégias...e já me apercebi das melhores formas de conseguir avançar com isto (...)(Prof. A) ● (...) isso foi nas aulas e depois no estágio, aliás aprendi eu sozinha... ninguém me avisou, eu no estágio é que tive que me desembrulhar e fazer (...) (Prof. A) ● (...) mas com a prática de facto é que a pessoa aprende e avança. (Prof. A) ● Tem de ser mesmo com a prática! (Prof. A) ● Quando terminei a inicial não conseguia dizer isso, agora, depois da prática é diferente. (Prof. A) ● (...) Depois nós é que vamos aprendendo com a experiência com a prática... (Prof. C) ● E depois com a prática...eu aprendi sozinha que há crianças que aprendem de uma maneira e outras de outra, umas vão mais pelo global ou misturado... (Prof. E) ● (...) e depois foi na minha prática já como professora no terreno com turmas minhas. (Prof. F) ● Depois há a realidade cá fora, não é...nós temos de nos safar sozinhos. (Prof. G) ● Se não for autodidacta também não vai fazer aquilo que lhes fizeram na formação. Aquilo que normalmente fazem é fazer aquilo que lhes fizeram a eles quando andavam na escola, pelo menos ainda no primeiro ciclo. (...) (Prof. G) ● Aquilo que eu senti quando acabei o curso, ao final dos três anos, eu sinto que quando eu entro no terreno é aqui que eu vou começar a aprender porque entretanto não temos formação para isso, não é (...) (Prof. H) ● Nós tiramos uma formação e quando vamos para o terreno só nos deram instrumentos para nós continuarmos a averiguar e vamos experimentando. (Prof. G) <p>Aprende-se sozinho, lendo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (...) Tento me informar, sempre que saem livros tento estar informada. (Prof. E) ● (...) mas também me obrigou a ler coisas. O professor tem que continuar sempre a ler porque a pedagogia é uma ciência e estão sempre a sair coisas, não é... (Prof. G) <p>Aprende-se sozinho, com a sua experiência de aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (...) eu apanhei a formação do Magistério que foi idêntica durante muitos anos à formação das minhas colegas que eu vim a apanhar na escola mais velhas do que eu, não é...e umas realmente aplicavam aquilo, mas outras faziam muito à base daquilo que tinham aprendido com a Professora Primária delas. E não só faziam... verbalizavam mesmo “ ah a minha Professora fazia-me assim e eu sempre me dei bem com isto, sempre tive sucesso com isto. (Prof. G) <p>Contacto diário com o meio</p> <p>Experiência com colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mas depois eu fui trabalhar para um colégio onde tive uma colega que trabalhava com este método e eu achei muito interessante. (Prof. B) ● (...) é aí que nos de facto aprendemos! Com a experiência das colegas e no contexto real das escolas. (Prof. A) ● (...) O que sei dos outros métodos e o que tenho visto é mesmo entre colegas porque entretanto não fiz mais formação nenhuma nesta área... (Prof. D) ● (As colegas) Dão me ideias, às vezes dão me ideias (...) (Prof. C) ● Porque achei que estava mais segura tendo em conta (...) e também porque senti mais apoio por parte das colegas da escola que dizem que por ali é melhor...e nós temos tendência a fazer um pouco disso. (Prof. F) ● Isto até com os colegas vamos aprendendo. Agora, nas escolas, já não existe aquele tempo de trocar experiências, porque nós chegamos ao intervalo e são os desabafos das ocorrências que vão surgindo e parecendo que não, essa horinha de intervalo aprende-se muito...não é...uma vai escapando uma ideia que teve, outra vai escapando uma coisa que fez e que até resultou e nós experimentamos... olha fiz aquilo que tu me disseste e acrescenteí aquilo... Agora não há esse espaço de tempo na escola. (Prof. G) ● (experiência com colegas) Ela foi a minha professora de formação em serviço (...) eu tive formação em serviço! Ela ensinou-me imensa coisa, entre essas coisas, o método. Como trabalhar o método, processo todo do método, como começar, como trabalhar cada coisa, foi ela. (Prof. B) ● (...) e tentar trabalhar sempre em parceria com as colegas que tinham o mesmo ano de escolaridade e estou sempre pronta a aceitar novos desafios (...) até que há uma altura que eu começo a trabalhar com uma colega que ela trabalhava com um método... E eu como sou muito aventureira aceitei o desafio desta colega, achei que devia experimentar e experimentei. (Prof. H)
--------------	----------------	---	---

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo
Satisfação pessoal na prática lectiva	Contribui para o desenvolvimento do aluno	Gratificante na relação Observação imediata dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> ● Sim, sim eu acho que é muito gratificante, a relação que se cria com os alunos, a evolução que nós vimos nos alunos, aquilo que nós vimos inicialmente em todos os aspectos. Em relação à criança em si, à maneira de estar, à maneira de ser, às aprendizagens, aquilo que eles adquiriram, portanto esse feedback que nós sentimos deles é realmente aquilo que dá gosto e interesse. (Prof. A) ● É ver o feedback dos alunos, é ver a evolução deles, é ver que engraçado é a... motivação! A vontade que eles têm de aprender, é o resultado, portanto, no fundo. (Prof. A) ● É a descoberta, é ser um jogo, é funcionar como um jogo, é eles não sentirem que estão a aprender aquela aprendizagem formal. Eles sentem que estão a descobrir por eles próprios, abre-lhes um bocado os horizontes, por exemplo, eles vão na rua e já tentam ler. (Prof. B) ● Da minha experiência é ver resultados mais rápido, para mim (...) (Prof. C) ● É fascinante vê-los começar a ler... vê-los na descoberta...é muito aliciante a vê-los começar a descobrir (...) (Prof. D) ● (...) gosto...é ver os resultados. (Prof. E) ● É ver que os alunos aprenderam e lê-los a ler (...) é a curiosidade deles a irem à procura nos livrinhos que trazem e tentarem ler...portanto é isso que nos dá uma grande alegria, ver os alunos a progredirem e ver que as coisas estão a resultar bem tão depressa (...) (Prof. F) ● É das coisas que mais (...) no final do ano eles saem, eles lêem, eles interpretam...e tu pensas assim...foi o meu trabalho...é grandioso! (Prof. H) ● (...) eu para mim o pôr a ler (...) (Prof. G)
	Apelo à criatividade	Inovação do professor	<ul style="list-style-type: none"> ● A nível de materiais didácticos, por exemplo tive de fazer muitas coisas (...) Gosto muito de fazer materiais sozinha para introduzir matéria e depois gosto de construir com eles (...) (Prof. H) ● (...) Para mim os manuais não me fazem falta nenhuma! (Prof. C) ● (...) gosto de construir material didáctico e nunca estou satisfeita com o que tenho, tenho dossiers e dossiers de fichas e assim que acabo as fichas já acho que aquilo se pode fazer de outra maneira...mas gosto de construir material. (Prof. G) ● (...) acho que devíamos ir tendo actualizações (...) outras estratégias que vão de encontro ao que nós utilizamos porque as coisas estão todas a mudar e os alunos estão a mudar o próprio interesse deles também. (Prof. D) ● Os garotos de hoje não são os garotos de antigamente cada vez mais curiosos e nós como professores temos de estar à altura dessas solicitações. (Prof. H)
Dificuldades percebidas na prática lectiva	Falta de condições	Manuais escolares inadaptados	<ul style="list-style-type: none"> ● (...) eu tenho uma forma de explicar que muitas vezes não tem nada a ver com a do livro e, então, nada daquilo se ajusta a mim. Às vezes ando para ali a saltar (...) Porque para mim os manuais não se adaptam (...) (Prof. C) ● (os manuais escolares) (...) uns são escolhidos pelas escolas, são adoptados pelas escolas, e nem sempre são muito adequados... podem ser muito repetitivos, muito maçudos (...) (Prof. A) ● (...) os manuais não sofrem essas alterações, mesmo aqueles mais recentes que estão a ser adoptados agora vêm ainda com muitas falhas... um professor não pode só agarrar-se aos livros. (Prof. D) ● O manual é muito confuso e explicar através do manual é mesmo muito confuso (...) (Prof. C) ● Uso os manuais mas já lá mais para a frente... porque não dá muito (...) fazem-no quase como passa tempo. O que implica que eu construa muitas fichas, muito material. (Prof. B)
		Necessidade de construir material alternativo	<ul style="list-style-type: none"> ● (...) tive necessidade de diversificar mais ao nível das fichas de trabalho, eu não gosto de trabalhar só com o manual e eu gosto muito de criar (...) (Prof. H) ● Tentando seguir mais os manuais (...) mas fazia muitos materiais por minha conta (...) (Prof. D) ● Bom, tiro fotocópias para ir ao encontro das necessidades da turma. (Prof. A) ● É o material. É a construção do material porque implica imenso a construção de materiais manuseáveis. (Prof. B) ● (...) Não me restrinjo ao manual, vamos construindo. (Prof. F) ● (...) eu com sílabas faço muito material...é verdade...é verdade, dá muito trabalho a esse nível, porque não há nada feito, e as palavras são escolhidas na turma... não há jogos feitos, portanto tem de ser tudo feito. (Prof. B) ● É um método (28 palavras) muito trabalhoso (...) tive de construir tudo, construir materiais, fazer as palavras em cartão, um conjunto para cada um deles (...) (Prof. H) ● Mas dá muito trabalho na preparação de materiais para os motivar. (Prof. F) ● (...) é tentar arranjar outros métodos e outras estratégias que acabam por causar insatisfação no meu trabalho, é cansativo (...) (Prof. A)
		turmas heterogéneas	<ul style="list-style-type: none"> ● E depois vou para casa pensar para ver o que é que eu vou fazer esta semana que vem para ver se o aluno que tenho de primeiro ano há já dois anos e é o quarto ano no primeiro ano e eu já não sei o que é que hei-de fazer...oh pá já fiz tudo e depois o tempo que tenho para aquele menino é muito diminuto (...) (Prof. C) ● E isto para mim acho que ainda é mais difícil. Como eu não quero grupos, eu tento fazer a actividade para os mais fracos que seja compatível com os melhores e a dos melhores que seja compatível com os mais fracos. É assim, a bitola é sempre inferior, não é... Eu faço sempre assim, do primeiro ao quarto ano ajusto o que estou a fazer ao outro grupo. Eu adapto também desta forma. É claro que os bons fazem rapidamente e aí já tenho outra coisa preparada para eles, pronto! Tento estar com os mais fracos o mais tempo que posso. (Prof. C) ● (...) é assim arranjar estratégias para os orientar na construção de textos mais criativos (...) Não é para os bons alunos, porque esses já têm facilidade de elaborar, é com os mais fracos que eu tenho mais dificuldades em chegar a eles. E são sempre os mais fracos que estão em causa e nunca os bons, porque os bons nós conseguimos facilmente. (Prof. C)
	Motivação dos alunos	Desinteresse pela escola	<ul style="list-style-type: none"> ● (...) e há vinte anos atrás não havia tantas distrações para os meninos e eles eram obrigados a ler a pensar, eram mais interessados pela escola. (Prof. C) ● Porque eu acho que cada grupo que vem é tão diferente...se a pessoa não vê uma maneira diferente de os cativar ou de tornar interessante...acho que é difícil!

	<p>Controlo disciplinar</p> <p>Tensões e novos papéis do professor</p> <p>Pouco tempo para a reflexão</p>	<p>Falta de envolvimento os pais</p> <p>Falta de regras e valores</p> <p>Irrequietude dos alunos</p> <p>Mudanças no sistema educativo</p> <p>Diminuição de exigência social</p> <p>Não há tempo para abandonar a rotina</p> <p>Não há tempo para trocar experiências com colegas</p> <p>Não há tempo para a formação contínua</p>	<p>(Prof. E)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (falta de apoio dos pais) E depois é assim, temos de ter em conta que as famílias são destruídas (...) Não querem saber se os filhos acompanham na escola, se os filhos fazem os trabalhos de casa (...) (Prof. C) ● (...) Porque isto do aprender tem muitas variáveis ligadas também à família, é a motivação. Os pais têm de se mostrar interessados para as crianças se sentirem motivadas (...) (Prof. G) ● (...) E tem a ver com a família, com os núcleos familiares. (Prof. C) ● (...) porque se as famílias não se empenharem com aquilo que os filhos fazem na escola, não adianta nada, por mais que o professor se esforce. Tem de haver um suporte familiar. (...) não há acompanhamento familiar porque os pais não têm tempo e paciência (...) (Prof. C) ● Antigamente não tínhamos metade dos problemas de indisciplina que temos hoje em dia (...) (Prof. G) ● (...) Acho que é mais a nível das crianças porque cada vez mais são mal formadas, têm menos regras, menos educação e em vinte anos eu noto uma diferença muito grande. Já trabalhei na aldeia, já trabalhei na cidade, já trabalhei em muito lado, mas como agora nunca vi tanta falta de educação, tanta indisciplina e de princípios, não há princípios. (Prof. C) ● (Dificuldade em ensinar pela indisciplina) (...) o que me leva é a ter que colocar estratégias diferentes constantemente para tentar conseguir os objectivos que eu quero. (Prof. C) ● (...) meninos com muito mais falta de regras, o que torna o trabalho mais difícil. (Prof. F) ● (...) e com os anos as coisas não vão melhorando, os miúdos vão se tornando mais difíceis e eu vejo com a minha turma de primeiro ano que tenho agora que são meninos muito mais irrequietos (...) (Prof. F) ● (...) porque a minha turma é tão barulhenta que não se consegue trabalhar! (Prof. C) ● (...) Mas neste momento estou muito desmotivada com tudo o que se passa à volta... com tudo o que temos de fazer para além, eu para mim é mesmo para além de ensinar os alunos e portanto nesta fase estou muito desmotivada realmente. (Prof. A) ● Tem a ver com... o sistema... nós temos que nos acabar por adaptar! Seja bom ou seja mau, não está correcto, mas as coisas mudam (...) (Prof. C) ● Tem sido sempre a ser mais fácil e como tem sido assim eu noto que as crianças desenvolvem menos capacidades em relação àquilo que eu estava habituada. Eu noto isso! E depois é uma frustração! (Prof. C) ● (...) Eu trabalho há vinte anos e noto uma diferença muito grande entre crianças de há vinte anos e crianças de agora (...) a exigência que diminuiu a nível do Primeiro Ciclo, tem a ver com a exigência da própria sociedade... hoje qualquer aluno passa... bom... a exigência foi diminuindo ao longo destes anos. (Prof. C) ● (...) Quer dizer eu estou velha, já sou meia centenária. A minha escola primária já é museu, portanto, talvez esteja um bocado desiludida. Eu às vezes quando penso nas fases do professor, agora não me lembro do nome do autor... quando ele falava das fases de vida que o professor passa... eu era uma aberração! (Prof. G) ● (...) a pessoa tem tendência a acomodar-se, a fazer as coisas de determinada maneira, como aprendemos inicialmente e vamos cair um pouco na rotina e a rotina no ensino e como em tudo na vida não é benéfica, acabamos por estagnar os conhecimentos e o mundo está em constante evolução e portanto nada como nós irmos experimentando novas coisas. (Prof. H) ● Conheço outros e tenho grandes curiosidades (...) só que eu tenho medo de o aplicar (...) quando nós temos vinte anos nada custa a partir de certa idade já custa as novas coisas... novos métodos... e tenho medo de o aplicar. Houve um ano que tentei mas desisti. (Prof. C) ● Agora, nas escolas, já não existe aquele tempo de trocar experiências, porque nós chegamos ao intervalo e são os desabafos das ocorrências que vão surgindo e parecendo que não, essa horinha de intervalo aprende-se muito... não é... uma vai escapando uma ideia que teve, outra vai escapando uma coisa que fez e que até resultou e nós experimentamos... olha fiz aquilo que tu me disseste e acrescentei aquilo... Agora não há esse espaço de tempo na escola. (Prof. G) ● Eu gostava no próximo ano (experimentar novo método)... se tiver aqui nesta escola tenho quem me ajude, mas só se tiver ajuda, sozinha não me aventuro. (Prof. D) ● Porque não temos horário compatível e além disso o Formador é muito rápido para mim porque eu sou muito toscazinha com as tecnologias e prefiro estar com a colega cá da escola (...) e há outra coisa, em educação o Professor tem de estar muito seguro daquilo que faz (...) (Prof. G) ● (Formação contínua) (...) eu só não tenho tido tempo para me inscrever (...) (Prof. H)
--	---	---	--

TEMA 5: REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DESEJADA PARA MELHORAR O ENSINO DA LEITURA

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
------------	---------------	-------------	---------------------

Finalidades	Actualizar conhecimentos	O saber não ocupa lugar	<ul style="list-style-type: none"> ● Eu estou sempre receptiva a conhecer coisas novas. Porque é assim, a experiência ensinou-me que estamos sempre a aprender (...) (Prof. H) ● (formação continua) (...) Isso é muito importante porque é assim, nós uns com os outros acabamos por até ir falando (...) (Prof. A) ● (...) quanto mais formação nós tivermos, melhor é (...) mais diversificado é (...) (Prof. A) ● (formação continua) acho que isso é importante e é fundamental que exista. (Prof. A) ● (...) mas o saber não ocupa lugar, não é? (Prof. H) ● (...) Acho que tenho muito a aprender... (Prof. E) ● (...) aprendemos mais e actualizamos conhecimento. (Prof. F) ● (...) Portanto, deve haver muitos métodos aí em que os meninos chegam lá mais depressa e a pessoa não tem conhecimento deles...estou sempre com vontade de aprender mais estratégias para ensinar a ler! (Prof. H) ● (...) quanto mais tipos de estratégias e de actividades diversificadas e adaptadas àquela situação melhor, e isso eu acho que tem de se aprender... (Prof. A) ● Sem dúvida nenhuma porque a pessoa tem tendência a acomodar-se, a fazer as coisas de determinada maneira, como aprendemos inicialmente e vamos cair um pouco na rotina (...) acabamos por estagnar os conhecimentos e o mundo está em constante evolução e portanto nada como nós irmos experimentando novas coisas. (Prof. H) ● Eu acho que a Formação é importantíssima. Aliás, nos vimos agora no caso da matemática, surgem novos programas e não é por acaso (...) (Prof. H) ● Eu acho que nós devíamos tentar variar, diversificar as metodologias também. Mas nesta área (iniciação à leitura) não tenho visto muita formação. (Prof. B) ● Mas eu acho que não seria bem uma formação mas sim uma actualização porque estão sempre a surgir maneiras diferentes e agora mesmo ao nível dos computadores... acho que devíamos ir tendo actualizações, não quer dizer que sejam métodos novos e básicos de leitura mas outras estratégias que vão de encontro ao que nos utilizamos porque as coisas estão todas a mudar e os alunos estão a mudar o próprio interesse deles também... (Prof. D) ● Gostava de tentar ver novas técnicas, novas estratégias e ter outros conhecimentos porque há coisas que se podem fazer de outra maneira diferente e uma pessoa faz de outra e isso é o que me cativa mais... descobrir outras maneiras de introduzir determinada coisa. (Prof. F) ● Em experiências práticas, práticas que já foram utilizadas e que houve sucesso nelas e que nos façam ver que indo por aquele caminho sim senhor que talvez... ou seguindo por ou ajustado talvez tenhamos mais sucesso. Eu penso que nesse aspecto sim. Agora teorias não, estou farta delas! Foi o Magistério inteiro, tive um ano de estágio, mas o estágio não me ensinou nada, fui eu que fiz tudo! (Prof. C) ● (...) mas aprender outros métodos indo a fundo, porque só pela rama não! Tem de se ver na prática, ver como resulta... ir a fundo! Isso sim interessa-me e também gostava de aprender outros métodos que ajudassem os alunos a melhorar a parte escrita, as ideias, saberem exprimir-se por escrito, isso sim! Coisas que os levem a ser mais criativos! É difícil desenvolver isto! (Prof. E) ● (aprender outros métodos) Se for muito ligado ao prático, se eu vir que, sim senhora isto dá resultado... se for só muito à base de teorias... depois a pessoa não está segura e tem medo de experimentar... (Prof. E) ● (...) só que eu estava à espera que tivesse ligado mais ligado com as TIC, qual era a aplicação! (...) eu pensei que fosse uma aplicação mais directa. Ajudou-me... aprendi alguma coisa. (Prof. D)
		Aprender mais estratégias	
		Experiências eficazes já realizadas	
		Formação centrada nas dificuldades	
	Melhorar a prática lectiva	Formação em contexto	
		Tecnologias no ensino da leitura	
Conteúdos desejados	Mais conhecimentos práticos		<ul style="list-style-type: none"> ● (formação continua) E acho que ainda mais importante era (...) que nesta área da Língua Portuguesa (...) utilizarmos as tecnologias (...) porque é uma área que eu sinto que necessito mesmo de formação. (Prof. A) ● (...) é fundamental as tecnologias para se desenvolver as competências da leitura e da escrita (...) (Prof. A) ● (...) quanto mais cedo se fizer esta aproximação às tecnologias mais facilmente eles contactam com isto de uma forma mais natural. (Prof. A) ● (...) quanto mais cedo utilizarmos isso como estratégia para desenvolver essas competências era melhor... a formação nas TIC's. (Prof. A) ● (formação nas TIC) (...) é onde eu acho que necessito de maior formação e onde eu acho que é fundamental para esta área e para todas as outras, mas para esta área das metodologias e da aquisição da leitura e escrita é fundamental (...) (Prof. A) ● (...) Eu acho que as TIC são muito bonitas mas é preciso que alguém que tenha uma formação muito específica trabalhe com eles! Eu sou uma curiosa, sei algumas coisas (...) eu sou curiosa, não sei explicar se calhar bem e não sei o suficiente para chegar a certos patamares. (Prof. C) ● Eu tive! Uma formação ou duas (TIC) o resto fui eu que aprendi por mim. Portanto, aquilo que eu sei se calhar não é o suficiente para estar a orientar crianças. (Prof. C) ● Mas aquilo é como aprender a ler, tem de ser aos poucos, tem de haver formação. Eu aí nessa área (TIC) também precisava de mais formação (...) porque dá para fazer imensas coisas com os meninos, mesmo com aqueles que não sabem ler, a nível do desenho... (Prof. D) ● (...) mas o computador também é uma coisa que ajuda na motivação da leitura... não uso com a frequência que gostaria porque são muitos meninos e no primeiro ano é difícil pela falta de autonomia deles... (Prof. E)

	<p>Mais conhecimentos teóricos</p>	<p>Procedimentos de métodos</p> <p>Material didáctico</p> <p>Estratégias para desenvolver a leitura</p> <p>Biblioteca</p> <p>NEE</p> <p>Saber sobre inclusão</p> <p>Saber sobre a aprendizagem da leitura das NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Também pode ajudar bastante, (computadores) não só na escrita, mas também na motricidade fina... (Prof. E) ● (...) ensinar a ler e a escrever só com o computador, não me aventurava, mas naquilo que é pouco que eu já sei ensinar, acho que sim (...) (Prof. E) ● Não...se me derem a formação para isso...utilizarem o computador como uma forma de cativar e motivar e de tratar o português de outra forma, mais atractiva e mais motivadora eu acho que aderia, sim! (Prof. E) ● Eu neste momento ando preocupada com as novas tecnologias (...) (Prof. G) ● (...) (TIC) tenho interesse porque ainda não me sinto preparada...eu ainda estou a desbravar aquilo e a ver as suas potencialidades. (Prof. G) ● Sempre como mais uma ferramenta (para ensinar a ler) (Prof. G) ● Tem de ser, os Professores têm de dominar as tecnologias. (Prof. G) ● (...) há uns programas que nós aprendemos a fazer os próprios materiais, fichas no computador daquelas mais interactivas (...) mas mais dinâmicas digamos assim, com outro tipo de dinamismo, eu acho que isso era interessante e no futuro passa a ser fundamental. (Prof. B) ● (formação continua) (...) Novas estratégias, por exemplo, acho que agora na actualidade seria muito interessante formações ligadas às novas tecnologias nesta área da Língua Portuguesa. Portanto a aplicação da Língua Portuguesa ligada às novas tecnologias. Acho que vai sendo cada vez mais preciso e se nós perdermos, se não acompanhamos este ritmo nós perdemos-nos. Perde o comboio (...) (Prof. B) ● Sei de muitas pessoas que trabalham com o Global e que era uma experiência que eu gostava de fazer se tivesse alguém que me ajudasse, porque como nunca trabalhei... e acho que também é um método mais aliciente para os meninos. (Prof. D) ● Eu gostava no próximo ano... (método global) se tiver aqui nesta escola tenho quem me ajude, mas só se tiver ajuda, sozinha não me aventuro. Ou então fazemos uma formação antes de iniciar porque de outra maneira não! Não porque não sinto segurança e é um grande risco. (Prof. D) ● (formação contínua importante) Eu estou agora em matemática e vou continuar para o ano, acho muito interessante! (Prof. E) ● E no caso das metodologias da leitura e da escrita não vemos muitas formações e nós precisamos e os garotos de hoje não são os garotos de antigamente cada vez mais curiosos e nós como professores temos de estar à altura dessas solicitações. Acho mesmo muito importante a Formação. (Prof. H) ● Desenvolver...aplicar outros métodos...descobrir outras maneiras que se possa aplicar o que eu já sei...novas estratégias para ensinar a ler. Acho que era muito bom para mim. (Prof. F) ● (melhorar a prática) (...) é constantemente até mesmo ao nível dos materiais didácticos (...) que devem ser cada vez mais agradáveis em termos da visualização deles ser mais apelativos para que motive as crianças para essa área (...) tem de haver continuidade. (Prof. A) ● (...) há uns programas que nós aprendemos a fazer os próprios materiais, fichas no computador daquelas mais interactivas (...) mas mais dinâmicas digamos assim, com outro tipo de dinamismo, eu acho que isso era interessante e no futuro passa a ser fundamental. (Prof. B) ● Sem dúvidas, é a nível de construção de textos. (Prof. C) ● E na leitura é fundamental, eu sempre insisti muito mais na área da Língua Portuguesa do que na Matemática porque se não souber Língua Portuguesa não sabe mais área nenhuma do saber. A base de tudo está na Língua Portuguesa, é a essência, então, porquê não apostar mais na Língua Portuguesa? É importante motivar para a leitura. (Prof. H) ● (...) é mais a nível da elaboração dos textos. Para mim é a minha lacuna, acho que é aí que tenho falhas e que não consigo, se calhar, atingir aquilo que gostaria de atingir, porque tenho bons resultados, como todos, mas... se calhar eu poderia fazer melhor nessa área da Língua Portuguesa... (Prof. C) ● (...) é assim arranjar estratégias para os orientar na construção de textos mais criativos (...) é com os mais fracos que eu tenho mais dificuldades em chegar a eles (...) (Prof. C) ● (...) Língua Portuguesa, não tenha dúvidas. Eu já ando há muito tempo à procura... dentro da elaboração de textos, na iniciação da leitura e da escrita, não! Agora, onde eu sinto mais dificuldade é na construção de textos! (Prof. C) ● (...) A minha luta é eles saberem interpretar e elaborar textos (...) Eu acho que é o mais importante e eu acho que é onde toda a gente falha (...) (Prof. C) ● (...) gostava de aprender outros métodos que ajudassem os alunos a melhorar a parte escrita, as ideias, saberem exprimir-se por escrito, isso sim! Coisas que os levem a ser mais criativos! É difícil desenvolver isto! (Prof. E) ● (formação continua) (...) desenvolver mais a questão das bibliotecas que as salas não têm (...) no sentido de aprender e desenvolver estratégias para trabalhar com os livros para o desenvolvimento da motivação (...) (Prof. A) ● (...) ter esse recurso e saber desenvolvê-lo, ter essa formação, saber como dinamizar uma biblioteca, estar com as crianças a trabalhar numa biblioteca e em termos das TIC acho então fundamental. (Prof. A) ● (...) E também a nível de alunos com N.E. E. Acho que também passa por aí, nós estarmos mais... conhecer melhor as metodologias adaptadas às dificuldades deles. (Prof. B) ● (...) principalmente com as mudanças que vêm aí também fico preocupada por não estar mais por dentro e ter uma formação maior nesse sentido que confesso que não tenho, ao nível de alunos com Necessidades e algumas delas muito específicas, confesso que gostaria de ter maior vontade (...). (Prof. B) ● (...) há uma outra parte dentro da leitura e da escrita que é a parte de investigação, sabemos como isso se processa e tem sempre interesse e ainda está a ser actualizado. Nos sabemos muito pouco sobre o funcionamento do nosso cérebro. Eu já tive uma criança com problemas graves em termos do corpo caloso que é o que faz a transmissão entre os dois hemisférios, o que passa a informação de um para o outro...e o menino aprendeu a ler e a escrever. (Prof. G) ● (...) Eu não entendo nada de questões neurológicas mas a minha intuição diz-me que nada é estático e se houver força de vontade, se houver treino...alguma coisa se pode aproveitar (...) Fiz uma Acção de Formação (...) e depois temos uma Professora cá na escola que nos vai esclarecendo as dúvidas. (Prof. G)
--	------------------------------------	---	--

--	--	--	--