



# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Joana Maria Fernandes**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por  
**Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança**  
**2010**

## Agradecimentos

Não posso afirmar que a elaboração do presente relatório final de estágio foi, exclusivamente, de autoria minha. De facto, muitas foram as pessoas que directamente ou indirectamente colaboraram na sua concretização. Deste modo deixo aqui os meus sinceros e sentidos agradecimentos a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram:

- Agradeço, em primeiro lugar, à docente Telma Queirós, supervisora de estágio e orientadora do presente relatório final de estágio, pelo saber partilhado, pela disponibilidade, motivação e dedicação que sempre demonstrou.
- Como não podia deixar de ser, agradeço às crianças que tornaram possível este trabalho. Elas tornaram-me, de facto, uma pessoa mais sábia.
- À professora cooperante que, sempre, manifestou acolhimento, disponibilidade e empenhamento na realização do presente estudo.
- Aos professores deste curso de mestrado com quem contactei, pela partilha de saberes.
- Aos colegas de mestrado que se disponibilizaram para me ajudar, pela partilha de saberes e experiências e, ainda, pelo agradável convívio.
- À minha família e amigos que tanto toleraram, que tanto me apoiaram e compreenderam ao longo da realização de todo este estudo e aprendizagem.

*Agradecimentos*

## **ÍNDICE GERAL**

*Índice de Figuras*

*Índice de Tabelas*

*Índice de Quadros*

*Abreviaturas*

*Resumo*

*Abstract*

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – Prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar e</b>	
<b>1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	4
1.1. Contextualização da Prática Profissional .....	4
1.1.1. Caracterização e Organização do Meio Institucional .....	6
1.1.2. Organização e Gestão do Tempo .....	9
1.1.3. Análise Geral dos Projectos Existentes no Contexto Institucional .....	11
1.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças .....	12
1.2. Fundamentação das Opções Educativas .....	14
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional .....	23
<b>Parte II. Escrita – Criatividade e Promoção de Competências</b> .....	29
2.1. Enquadramento Teórico .....	29
2.1.1. Definição de conceitos .....	29
2.1.1.1- Escrita .....	29
2.1.1.2- Leitura .....	33
2.1.1.3- Criatividade .....	33
2.1.2. O Ensino da Escrita .....	35
2.1.3. Estratégias para o Desenvolvimento da Expressão Escrita .....	37
2.2. Enquadramento Empírico .....	40

2.2.1. Problema e Questões de Investigação .....	40
2.2.2. Objectivos do Estudo .....	42
2.2.3. Opções Metodológicas .....	42
2.2.3.1. Sujeitos do Estudo .....	43
2.2.3.2. Técnicas e instrumentos de investigação utilizados .....	44
2.2.3.3. Análise e interpretação do material recolhido .....	49
2.2.3.4. Intervenção Pedagógica .....	49
2.2.3.4.1. Planificação da unidade de ensino .....	51
2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados.....	62
2.2.4.1. Apresentação, análise e interpretação das grelhas de observação .....	62
2.2.4.2. Apresentação, análise e interpretação do Questionário (Crianças) .....	73
2.3. Implicações do Estudo para a Prática Profissional .....	75
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>79</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>82</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>85</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Texto elaborado pela “Carolina” na sessão nº 1.....	63
Figura 2- Texto elaborado pelo “João” na sessão nº 1 .....	63
Figura 3- O Jornal de Parede introduzido na sessão nº 1 .....	64
Figura 4. Texto elaborado pela “Carlota” na sessão nº 2 .....	65
Figura 5- Texto elaborado pelo “António” na sessão nº 2 .....	65
Figura 6- Texto elaborado pela “Maria” na sessão nº 3 .....	66
Figura 7 – Texto elaborado pelo “Guilherme” na sessão nº 3 .....	66
Figura 8- Texto elaborado pela “Joana” na sessão nº 4 .....	67
Figura 9- Texto elaborado pela “Fátima” na sessão nº 4 .....	67
Figura 10- Texto elaborado pelo “Manuel” na sessão nº 5 .....	69
Figura 11- Texto elaborado pela “Sofia” na sessão nº 5 .....	69
Figura 12- Texto elaborado pelo “Leonardo” na sessão nº 6 .....	70
Figura 13- Texto elaborado pela “Alexandra” na sessão nº 6 .....	70
Figura 14- Resposta dada pelo aluno G .....	74
Figura 15- Resposta dada pelo aluno H .....	74
Figura 16- Resposta dada pelo aluno I .....	74
Figura 17- Resposta dada pelo aluno N .....	74
Figura 18- Resposta dada pelo aluno C .....	74
Figura 19- Resposta dada pelo aluno A .....	74
Figura 20- Resposta dada pelo aluno D .....	74
Figura 21- Resposta dada pelo aluno J .....	74
Figura 22- Resposta dada pelo aluno K .....	75
Figura 23- Resposta dada pelo aluno M .....	75

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição do tempo em função das diferentes áreas disciplinares, não disciplinares e das actividades de enriquecimento curricular .....	9
Tabela 2: Distribuição dos recursos humanos inerentes à turma do 3.º ano em função do sexo (número) .....	13

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação da sessão nº 1 (13-04-2010) .....	51
Quadro 2 – Planificação da sessão nº 2 (20-04-2010) .....	52
Quadro 3 – Planificação da sessão nº 3 (27-04-2010) .....	54
Quadro 4 – Planificação da sessão nº 4 (14-05-2010) .....	55
Quadro 5 – Planificação da sessão nº 5 (25-05-2010) .....	57
Quadro 6 – Planificação da sessão nº 6 (04-06-2010) .....	59
Quadro 7 – Distribuição da frequência de ocorrência das categorias de avaliação da criatividade, por aluno .....	72

## ABREVIATURAS

<b>F.P.S.</b> _____	Formação Pessoal e Social
<b>L.P.</b> _____	Língua Portuguesa
<b>E.M.</b> _____	Estudo do Meio
<b>Mat.</b> _____	Matemática
<b>A.E.</b> _____	Apoio ao Estudo
<b>E.F.</b> _____	Educação Física
<b>E. M.</b> _____	Educação Musical
<b>1º CEB</b> _____	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
<b>PE</b> _____	Projecto Educativo
<b>PCT</b> _____	Projecto Curricular de Turma
<b>MEM</b> _____	Movimento Escola Moderna

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio decorre de um processo de estágio desenvolvido numa turma do terceiro ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do distrito de Bragança. As intervenções diárias neste contexto educativo permitiram-me detectar alguns problemas e dificuldades dos alunos, particularmente no âmbito da escrita e, conseqüentemente da leitura. De facto, eram alunos que não demonstravam muito interesse pela actividade de escrita e revelavam, também, algumas dificuldades na leitura. Neste sentido, levantou-se o problema geral do presente estudo: *“Como motivar as crianças a efectuarem, com prazer, registos escritos e criativos para melhor desenvolverem as suas competências de escrita?”*.

A metodologia adoptada foi a Investigação-Acção, uma vez que me propus, em contexto escolar, investigar um problema através da acção educativa. Preconizou-se uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa sem descurar uma componente quantitativa. Para a recolha de dados foram utilizados como instrumentos: grelhas de observação com o propósito de avaliar a criatividade de cada aluno ao longo da escrita e questionários que foram aplicados a 15 alunos do 3º ano com o objectivo de verificar quais as actividades de escrita preferidas por estes bem como os hábitos de escrita de que são possuidores, em contexto escolar e familiar. Neste sentido, procedeu-se à implementação de actividades ao longo da acção educativa e de um questionário dirigidos às crianças.

Os resultados obtidos revelam-nos que os alunos progrediram ao longo da implementação das actividades. Tornaram-se alunos motivados para criar textos originais e criativos, melhorando dessa forma as suas competências de escrita e, conseqüentemente, de leitura. Sendo assim, podemos concluir que o recurso a actividades lúdicas e que apelam à criatividade dos alunos é uma estratégia fundamental para motivar os alunos a efectuarem com prazer, registos escritos, desenvolvendo dessa forma as suas competências de escrita.

## **Abstract**

This Final Report Stage stems from a process developed stage in a class of third grade of the 1st Cycle of Basic Education, a public school district of Bragança. The daily interventions in educational settings have enabled me to detect some problems and difficulties of students, particularly in the context of writing and thus reading. In fact, students who were not showed much interest in the business of writing and revealed also some difficulties in reading. In this sense, there arose the problem of the present study: "How to motivate children to make, with pleasure, creative and written records to better develop their writings kills?".

The methodology adopted was action-research, as I proposed, in schools, to investigate a problem by the educational activity. Advocated a methodology essentially qualitative without neglecting a quantitative component. For data collection were used as instruments: observation grids in order to assess the creativity of each student throughout the writing and questionnaires that were applied to 15 students in 3rd year with the aim of verifying which writing activities favored by these and writing habits that are possessed, in schools and family. In this sense, we proceeded to the implementation of activities throughout the educational activity and a questionnaire aimed at children.

The results show us that students have progressed over the implementation of activities. They became motivated students to create original and creative text, thus improving their writing skills and, consequently, reading.

Thus, we conclude that the use of games and activities that appeal to student's creativity is a key strategy to motivate students to undertake with pleasure, written records, thereby developing their writing skills.



## Introdução

O estágio é um processo de aprendizagem, um tempo de instrução. Tal como a maior parte dos processos, também este necessita de um projecto que auxilie o professor estagiário a seleccionar estratégias, recursos, conteúdos, competências e afins, em detrimento de outras menos viáveis. Neste sentido, o presente Relatório Final de Estágio intitulado “A escrita - criatividade e promoção de competências”, segue, pois, uma linha de investigação-acção e insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrada na Escola Superior de Educação de Bragança.

As intencionalidades subjacentes têm por base o entendimento de que a escrita é uma das principais competências que um indivíduo deve adquirir ao longo do seu percurso escolar. Como refere Azevedo (2000, p. 41) “É através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber”. Assim, entendemos a escrita uma importante ferramenta de aprendizagem, que importa estudar, tendo em conta que esta pode estar associada ao sucesso escolar, pois grande parte da comunicação que aí tem lugar assenta, na sua maioria, em suporte escrito.

Mais ainda, tal como refere Condemarín e Chadwick (1986, p.13) “a escrita relaciona-se e retroalimenta-se com as outras modalidades da linguagem, especialmente a leitura”. Desta forma pode-se afirmar que a escrita e a leitura são duas competências intimamente relacionadas. García (2000, p.75) enfatiza que “ler é, sob vários aspectos, um hábito importante: como meio de comunicação, modo de preencher ócios, instrumento de aprendizagem”.

Neste contexto, ao longo do presente trabalho far-se-á referência à importância de desenvolver competências de escrita numa turma do terceiro ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do distrito de Bragança.

Para desenvolver as competências de escrita é fundamental recorrer a actividades que fomentem o desenvolvimento criativo dos alunos. De facto, a criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de fazer

diferente, de conseguir expressar a maneira de sentir e de ver o mundo de cada um. Nesta perspectiva Condemarín e Chadwick (1986, p.159) afirmam que “a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular o pensamento, imaginação e divergência”. Recorrendo à criatividade dos alunos é utilizada uma das suas aptidões, ou seja, é reactivado um processo natural para a colocar ao serviço de uma produção. Sendo assim, é a partir daquilo que os alunos são e daquilo que eles já possuem que o professor se apoia nas capacidades dos seus educandos em vez de estar a considerar aquilo que lhes falta (Bach, 1991).

Através da escrita criativa espera-se, assim, estar a desenvolver a capacidade de criar ideias novas, de superar as dificuldades de escrita e de leitura, organizando, assim, o pensamento.

Neste sentido, levanta-se o problema geral do presente estudo: *“Como motivar as crianças a efectuarem, com prazer, registos escritos e criativos para melhor desenvolverem as suas competências de escrita?”*.

Para o desenvolvimento da investigação no âmbito do presente tema ter-se-á em conta os princípios orientadores da metodologia de investigação-acção, nomeadamente ao nível dos instrumentos de recolha e de análise de dados que esta pressupõe. Assim, privilegiaram-se enquanto métodos e técnicas de recolha de dados a observação participante através de grelhas de observação e um questionário dirigido aos alunos. As grelhas de observação tiveram como objectivo avaliar a criatividade de cada aluno ao longo da escrita e os questionários foram aplicados com o propósito de verificar quais as actividades de escrita preferidas pelos alunos bem como os hábitos de escrita de que são possuidores, em contexto escolar e familiar. Neste sentido, procedeu-se à implementação de actividades ao longo da acção educativa.

Assim, a primeira parte deste trabalho é consagrada à contextualização da prática profissional, da fundamentação das opções educativas onde é delineado o quadro conceptual gerador do desenvolvimento da acção educativa. Segue-se o desenvolvimento da prática profissional onde são explicitadas as intencionalidades, as experiências de aprendizagem e os procedimentos de observação e avaliação da acção educativa.

A segunda parte deste trabalho faz referência à investigação desenvolvida. Partimos da análise crítica da literatura definindo o conceito de escrita, leitura e criatividade. São ainda descritas as opções metodológicas enunciando-se o problema e as questões de partida, bem como os objectivos do estudo. Neste ponto definem-se ainda os sujeitos do estudo, justificam-se os métodos e técnicas de investigação utilizados bem como os procedimentos de desenvolvimento da investigação, expõem-se os procedimentos de análise e tratamento do material recolhido e descreve-se a intervenção pedagógica. Posteriormente procede-se à apresentação, análise e interpretação dos dados das grelhas de observação e dos questionários preenchidos pelos alunos. Será, também, descrita nesta parte, as implicações do presente estudo para a prática profissional.

O presente trabalho culmina com as considerações finais onde se apresentam os aspectos mais significativos da acção desenvolvida, bem como os seus contributos para a melhoria em contexto educativo. Por fim seguem-se as referências bibliográficas que serviram de suporte ao trabalho desenvolvido e os respectivos anexos.

## **Parte I – Prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1. Contextualização da Prática Profissional**

A escola desempenha um papel preponderante no que concerne aos diferentes domínios da prática educativa. De facto, “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras” (Teixeira, 1995, p.20). Assim, na perspectiva traçada por esta autora, a escola deixa de ser um simples repositório de conhecimentos para passar a ser uma instituição formadora de indivíduos. Através desta, as crianças obterão, de uma forma gradual e sistemática, a formação científica, técnica, social e cultural susceptível de os fazer compreender, criticar, aceitar e integrar-se no mundo do nosso tempo, que é um mundo em permanente mudança.

Deste modo, “o ensino pode proporcionar uma óptima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca” (Arends, 1995, p.1). Mas serão os professores, numa fase inicial da sua carreira, capazes de responder a estes desafios? De acordo com Arends (1995, p.19) “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas”, pois “caso os professores principiantes confiem excessivamente nas suas experiências anteriores, tal pode impedi-los de serem suficientemente reflexivos e analíticos relativamente ao seu trabalho” (Arends, 1995, p. 23).

Sendo assim parece-me que os professores para se tornarem verdadeiramente eficazes na arte de ensinar terão de ter uma formação contínua, que lhes permita serem capazes de analisar criticamente o seu trabalho e realizarem as mudanças necessárias na sua prática educativa para que o ensino e a aprendizagem sejam mais eficazes. Aliás, como sublinha Arends (1995, p.502) “os professores principiantes eficazes estão preparados para utilizar os seguintes procedimentos nas suas salas de aula: fazer muitos contactos pessoais com os alunos nos primeiros dias, explicar cuidadosamente

as regras e os procedimentos, tornar as experiências de aprendizagem iniciais agradáveis, ser sensível às necessidades dos alunos e mostrar uma escuta eficiente e competências afectivas”.

Mas quando se trabalha com pessoas, onde existe a interferência destas, o professor deve aprender a lidar com imprevistos para ultrapassar as suas dificuldades e assim evoluir eficazmente. Segundo Damião (1997, p.119) “é fundamental desenvolver atitudes de cariz reflexivo que permitam evitar certos erros e, quando estes surgem, encará-los e trabalhá-los. Ou seja é fundamental que mais do que aprender a ensinar, se aprenda a aprender ensinar”.

Para que o trabalho do professor seja bem sucedido este pode recorrer a uma técnica de fulcral importância, a observação. A observação constitui-se como um factor crucial no repertório de um professor. De facto, “a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (Formosinho, 2002, p.170).

Sendo assim, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva, 1997, p. 25).

Nesta perspectiva assume-se como necessário conhecer melhor o grupo de crianças com as quais vai existir intervenção durante um certo período de tempo, determinando as suas capacidades, competências, limitações, necessidades, de modo a adequar a melhor estratégia educativa. Para além disto, analisar o contexto sócio-económico, cultural e pessoal das crianças, e por conseguinte das suas famílias, é uma mais-valia e necessidade para a realização deste trabalho, uma vez que “a família e a escola são dois contextos educativos diferentes que predominam na vida da criança e que partilham a tarefa de educar a mesma criança” (Parente, 200, p. 50).

No sentido de uma educação para a cidadania, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997) dão particular importância à organização do ambiente educativo. Ora, esta afirmação é

igualmente válida para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, pretende-se que o contexto educacional, quer na educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, se organize como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo também importante na formação dos adultos que trabalham nesses contextos.

### **1.1.1. Caracterização e Organização do Meio Institucional**

Toda a instituição tem de estar organizada de modo a ser ela própria um espaço educativo. Neste sentido “a organização e a utilização do espaço são intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva, 1997, p.37).

Na perspectiva desta autora, a organização do espaço, o tipo de equipamento, os materiais existentes e o modo como estão dispostos condiciona o que as crianças podem fazer e aprender. A constante reflexão sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as finalidades educativas dos materiais permite que a sua organização seja modificada tendo em conta as necessidades e evolução do grupo.

A par disto, Célis (1996, p.83) também defende que “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objectivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação”.

Ora, a instituição em causa é uma escola pública do 1º CEB do distrito de Bragança. Trata-se de uma escola centenária com dois pisos. Possui quatro salas, mas só três estão a funcionar, estando a restante ocupada por um grupo de funcionários do Centro de Formação. Possui uma biblioteca bastante ampla e rica em materiais onde as crianças podem requisitar livros havendo uma professora que dinamiza e organiza a biblioteca.

Existe, ainda, um espaço exterior com pavimento revestido de gravilha que serve de recreio para os alunos, possuindo também um parque infantil.

A sala de aula do 3º ano (onde foi realizado o estágio) é uma sala bastante ampla com uma lateral de janelas que proporcionam uma boa iluminação natural. No entanto, a vista a partir destas é para o muro que delimita a cerca da escola. Existe, também, aquecimento, recurso indispensável para as instalações da presente instituição visto que se encontra localizada numa zona onde se verificam invernos bastante rigorosos.

As secretárias dos alunos encontram-se enfileiradas umas atrás das outras e existe, apenas, um aluno por secretária. Tal facto pode ser considerado nocivo, pois “ produz distrações e bloqueia a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a sua espontaneidade e segurança para expor ideias” (Cury, 2004, p. 123, 124). Ao longo do processo de observação foi possível verificar este facto, na medida em que os alunos se distraíam bastante encontrando-se, muitas vezes, “ausentes” da sala de aula ou em conversa com outros colegas.

Arends (1995, p. 85) sublinha que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua acção”. Mas, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (Arends, 1995, p.95) pois existem várias disposições das carteiras adequadas para diferentes situações. Neste sentido, deve estar subjacente a ideia de que cada grupo de crianças é um grupo com características e personalidades próprias. Daí que estes arranjos de mobiliário devam ter em conta este princípio.

Neste espaço existe um quadro e um estrado, dois armários ao fundo da sala e mesas de apoio para vários materiais como um rádio, livros, e dossiês dos alunos. Partes de duas paredes encontram-se revestidas por corticite, o que facilita a exposição dos trabalhos dos alunos.

Aliás, na organização do ambiente educativo o professor deverá organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos que devem proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações

sociais. Tal ideia é fundamentada por Arends (1995, p.97) ao afirmar que “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influência o diálogo e a comunicação tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

Podemos, deste modo, referir que a organização do ambiente educativo no 1º CEB revela predominantes e evidentes diferenças em relação à organização do ambiente educativo desenvolvido na educação Pré-Escolar.

Uma das diferenças evidentes entre estes dois níveis de ensino é visível na organização do espaço da sala de aula/actividade. Na educação Pré-Escolar, o espaço deve ser dividido em áreas de interesse distintas, pois “uma escola ou centro de aprendizagem pela acção deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (Zabalza, 1998, p.164). Este espaço deve incorporar locais para diversas actividades, mas “(...) o espaço central fica destinado às actividades colectivas como a saudação da manhã, as histórias e actividades de movimento, para além de dar acesso às áreas de interesse” (Zabalza, 1998, p.168).

Em contrapartida, no 1º CEB não existem áreas de interesse/actividades bem definidas sendo que uma das preocupações do professor passa pela organização eficaz do mobiliário, inclusivé das carteiras onde os alunos se organizam. As carteiras podem ser organizadas em filas e colunas, em círculo ou em grupos consoante as características da turma, das características de ensino e das actividades leccionadas pelo professor.

Outro aspecto a referir denunciador destes dois níveis de ensino diferenciados é a organização e gestão do tempo. Na educação Pré-Escolar existe “uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva, 1997, p.40). E isto pode ser variável de professor para professor, ou seja, “A investigação acerca da gestão do tempo mostra que há uma variação considerável de professor para professor na quantidade de tempo atribuído dedicado a diferentes matérias. A quantidade de tempo que os



alunos gastam numa tarefa está relacionada com quanto eles aprendem” (Arends, 1995, p.96) como analisaremos a seguir.

### 1.1.2. Organização e Gestão do Tempo

O tempo educativo comporta o ritmo e tipos de actividades sejam elas individuais, de pequeno grupo ou de grande grupo, permitindo oportunidades de aprendizagem diversificada. A distribuição do tempo e a organização do espaço estão, pois, interligados, logo a sua articulação deverá adequar-se às características do grupo e às necessidades da criança, já que “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (Arends, 1995, p. 96).

Isto pressupõe que ao longo do processo ensino-aprendizagem deve existir uma rotina, com um tempo predeterminado para cada uma das actividades, havendo uma organização do tempo para que a criança consiga experienciar várias oportunidades e estabelecer diferentes tipos de interacção.

O tempo revela-se, assim, “(...) o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79).

Neste sentido, ao nível do 1º CEB, as áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões), bem como a Formação Pessoal e Social, que engloba as áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto) e as actividades de Enriquecimento Curricular (Educação Físico - Motora, Educação Musical e Inglês), serão desenvolvidas de acordo com um tempo/horário próprio, como ser observado na Tabela 1.

**Tabela 1: Distribuição do tempo em função das diferentes áreas disciplinares, não disciplinares e das actividades de enriquecimento curricular**

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00 – 09:45	Mat.	L.P	Mat.	Música	Mat.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:45 – 10:30	Mat.	L.P.	Mat.	Mat.	Mat.
10:30 – 11:00	<b>INTERVALO</b>				
11:00 – 11:45	L.P.	Mat.	L.P.	Ling. Port.	F.P. Social
11:45 – 12:30	Música	Mat.	L.P.	Ling. Port.	Ling. Port.
12:30 – 14:00	<b>ALMOÇO</b>				
14:00 – 15:30	Est. Meio	E.M.	Est. Meio	Est. Meio	Ling. Port.
15:30 – 15:45	<b>INTERVALO</b>				
15:45 – 16:45	Exp.	Ed. Física	Inglês	Exp.	Inglês
16:45 – 17:30	Inglês	Ed. Física	Ed. Física	Apoio Estudo	Apoio Estudo

De acordo com a tabela 1, podemos fazer a distinção entre dois momentos, manhã e tarde. Os alunos começam a componente lectiva às 9h00 da manhã, havendo um intervalo entre as 10h30 e as 11h00. Neste espaço de tempo, os alunos aproveitam para tomar o pequeno-almoço e brincar. De seguida têm aulas até às 12h30. Neste momento existe um autocarro que pára à porta da escola a fim de deslocar os alunos para a cantina do Agrupamento, onde almoçam. Neste trajecto são acompanhados por duas auxiliares de acção educativa. A parte da tarde tem início às 14h00, sendo interrompida das 15h30 até às 15h45. O dia escolar dos alunos termina às 17h30.

Os Encarregados de Educação também têm um horário de atendimento que decorre nas 1ª e 3ª Segundas-feiras de cada mês. No entanto, a professora encontra-se disponível sempre que um Encarregado de Educação solicite a sua ajuda. De facto, é uma verdade absoluta que os pais são os primeiros educadores dos seus filhos e a escola é um complemento dessa formação. Ambos se complementam, por isso é importante a relação que se estabelece com cada família, pois a escola e a família são indispensáveis para a educação de cada criança.

### **1.1.3. Análise Geral dos Projectos Existentes no Contexto Institucional**

A existência de um Projecto Educativo (PE) apresenta uma importância relevante na medida em que é “um dos instrumentos fundamentais para a mudança da escola de «serviço local de Estado» para «Comunidade Educativa», isto é, para uma escola com autonomia e rostos próprios” (Rocha, 1996, p.35).

De acordo com Teixeira (1995), o projecto educativo surge como uma exigência de uma escola com alguma margem de autonomia, podendo ser um elemento fundamental da construção de uma escola eficaz. Neste sentido, o projecto envolve, então, actividades de carácter útil que permitem transformar a vida da criança, dentro ou fora da escola.

Obviamente que do PE decorrem outros projectos a desenvolver nos contextos educativos, nomeadamente, os Projectos Curriculares de Turma (PCT). Na presente instituição, o PCT do 3º ano está remetido ao tema: “Alimentação” que decorre do tema do PE: “Educar para a Saúde”.

De facto, uma alimentação equilibrada coadjuvada por exercício físico constitui-se como elemento fundamental para uma boa qualidade de vida. Quanto mais cedo ocorrer a mudança na alimentação e a alteração do estilo de vida sedentário, mais fácil será mudar os hábitos das crianças e, assim, contribuir para uma vida mais saudável em termos de futuro.

Para que os alunos desenvolvam competências relacionadas com este tema são promovidas actividades diversificadas na sala de aula, na biblioteca escolar e nos espaços escolares adequados, não descurando as diferentes actividades previstas no Plano Anual de Actividades da Escola e do Agrupamento.

De facto, a Saúde na Escola deve ser vista “como uma acção centrada na Promoção e Educação, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (Ministério da Saúde, 2003, p.7) para que sejam alterados hábitos de higiene e de alimentação a fim de melhorar a saúde física e emocional das nossas crianças e, conseqüentemente, da nossa sociedade.

A Promoção e a Educação para a Saúde aparecem interligadas e são traduzidas pelo conjunto de todas as actividades educativas que concorrem

para atingir a finalidade social de desenvolvimento individual e comunitário como forma de promover o bem-estar. De acordo com o Ministério da Saúde (2003, p.7), “a Promoção e Educação para a Saúde, num sentido mais global, integra-se na Educação para a Cidadania. Ambas pressupõem a assunção da individualidade de cada um, em estreita harmonia e respeito pela diferença do outro, num espaço social comum que se pretende mais saudável e solidário”.

Deste modo, este projecto educativo tem como finalidade Educar para a Saúde desenvolvendo hábitos alimentares da comunidade educativa, fomentando a saúde e a prática de exercício físico, alertando para a prevenção da cárie dentária e promovendo para a preservação dos espaços escolares.

#### **1.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças**

Na educação e no ensino, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e da relação adulto/criança e criança/criança.

De acordo com Silva (1997), se o educador/professor estabelece uma relação individualizada com cada criança, que pressupõe uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, a criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. O educador/professor fomentando a cooperação entre as crianças, vai garantir que todas se sintam escutadas e valorizadas especialmente inseridas no grupo, o que contribui para aumentar a auto-estima das crianças e também o desejo de aprender.

Concomitantemente, a interação entre as crianças em diferentes momentos de aprendizagem com experiências diferentes e com saberes diversos é muito importante uma vez que facilita o desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, mais uma vez, a observação tem uma primordial importância no início da prática profissional de um professor.

Por meio da observação directa foi possível verificar que o grupo de crianças da turma de 3.º ano é constituído por 15 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Destas 15 crianças 8 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino (conforme Tabela 2).

**Tabela 2: Distribuição dos recursos humanos inerentes à turma do 3.º ano em função do sexo (número)**

	<b>Crianças</b>	<b>Professores Titulares</b>	<b>Professores de Apoio Educativo</b>	<b>Auxiliares de Acção Educativa</b>
<b>Sexo Feminino</b>	8	1	1	2
<b>Sexo Masculino</b>	7	0	0	0
<b>Total</b>	15	1	1	2

O grupo de crianças está junto desde o 1º ano, exceptuando 2 alunos que passaram a frequentar este estabelecimento de ensino, apenas desde Setembro de 2009. No entanto, todos eles se encontram matriculados no 3º ano pela primeira vez. É de referir que um destes alunos veio de Espanha, notando-se que a sua integração está completa. Verifica-se que interage activamente nas actividades, denotando-se uma progressão e desenvolvimento significativos no domínio da Língua Portuguesa.

Um aluno do sexo masculino encontra-se em situação de acompanhamento por parte de um Pedopsiquiatra tendo sido elaborado, no ano lectivo 2008/2009, o seu Plano de Intervenção. Possui um relatório que revela problemas emocionais estando a ser acompanhado por uma professora de Apoio Educativo, por um período de cinco horas semanais. É de salientar, também, que nenhuma criança se encontra referenciada como sendo portadora de necessidades educativas especiais.

Todas as crianças têm residência fixa na cidade de Bragança, no entanto, existem crianças provenientes de minorias étnicas o que se torna significativo para o grupo. Neste sentido tentou-se inculcar nos alunos a ideia de que “a aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos conhecimentos e culturas” (Silva, 1997, p.54).

Mais ainda, verifica-se a existência de crianças carenciadas tanto a nível material como afectivo. Tal facto é reflectido nos seus comportamentos e atitudes, uma vez que, por vezes, se revelam um pouco agressivas. É,

também, necessário ter em conta que a maioria das crianças que compõem a turma pertencem a famílias desestruturadas, como é o caso de uma criança do sexo feminino que não reside com a sua família nuclear, pois foi colocada numa Instituição de Solidariedade Social. Esta contacta, esporadicamente, com a sua mãe e irmãos, mas não tem contacto com o pai.

Na continuidade da observação das crianças tive oportunidade de constatar que, na generalidade, se trata de um grupo bastante activo e que se não estiverem constantemente motivadas para os vários momentos de intervenção poderá dispersar-se rapidamente. Este é um processo que foi tido em conta aquando das intervenções, uma vez que este tipo de ocorrências poderão levar ao descontrolo do grupo, ainda que temporário, e por consequência prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de fazerem parte da mesma faixa etária, nota-se que há divergências entre as crianças, nomeadamente atitudinais, na capacidade de resposta e na resolução de problemas. Atendendo a este facto existe uma criança do sexo masculino que demonstra um desenvolvimento inferior na realização de actividades, relativamente à generalidade dos restantes alunos. Este aluno, como já foi referido anteriormente, está a ser acompanhado por uma professora de Apoio Educativo.

De uma maneira geral é uma turma bastante activa e participativa que gosta de novidades e de expor as suas ideias. São crianças muito curiosas e com uma imaginação muito fértil precisando, no entanto, de motivação para executarem e desenvolverem harmoniosamente todas as actividades. Agem como um todo, ajudando-se e interagindo mutuamente.

## **1.2. Fundamentação das Opções Educativas**

Iniciar e aprender a profissão de professor/educador pressupõe que sejam seguidos alguns princípios e gramáticas pedagógicas de sustentação. Ao longo dos tempos as concepções de educação foram-se alterando. Devemos, então, ajudar a desconstruir e a transformar algumas pedagogias, pois “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção

pedagógica em uma actividade compartilhada. A pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (Formosinho *et al.*, 2007, p.9).

Uma das pedagogias que tem predominado ao longo da história da educação tem sido a pedagogia da transmissão. Mas, então, se os estudos indicam que não será o método mais eficaz de fazer pedagogia porque continua a ser utilizada nos dias de hoje? Formosinho *et al.* (2007, p.18) afirmam que “a persistência e a resistência deste modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele apresenta um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interacção com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição de fronteiras e de respostas tipificadas”. Este tipo de pedagogia centra-se, então, no professor, na transmissão e nos produtos.

Mas existe uma pedagogia completamente oposta e mais eficaz que a pedagogia transmissiva: a pedagogia da participação. De facto, “a pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” (Formosinho *et al.*, 2007, p.18).

Sendo assim, o efeito do papel educador/professor na criança passa pela motivação da própria criança. Em primeiro lugar esta deve ser o centro; o professor deve tentar conhecê-la e só depois trabalhar o método de ensino para a estimular e motivar.

Partindo de vivências e experiências tidas ao longo da minha formação inicial como educadora e professora posso afirmar que existem algumas diferenças metodológicas ao nível da educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

De facto, ao nível da educação Pré-Escolar um dos modelos bastante utilizados tem sido o Movimento da Escola Moderna (MEM) integrado numa perspectiva de pedagogia da participação. De acordo com Formosinho *et al.* (1996), este modelo curricular assenta em três ideias fundamentais: cooperação, comunicação e participação.

Para os docentes que privilegiam nas suas práticas este modelo, a escola não é mais do que um espaço onde se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade para uma vida democrática. Os alunos, por negociação progressiva, vão sendo encaminhados desde o planeamento até à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. A escola é vista, então, como uma comunidade de partilha das experiências, das vivências e dos conhecimentos de cada um. Partilha essa que contribui para a construção de novos conhecimentos e até mesmo para o desenvolvimento das crianças. De acordo com esta perspectiva, o trabalho de grupo ganha um valor especial “como promotor das aprendizagens escolares e a participação na vida quotidiana do grupo-turma, na gestão diária do trabalho curricular e no desenvolvimento dos projectos curriculares” (Belchior, 2004, p.102).

Mais ainda, este modelo defende que a constituição dos grupos de crianças deve ser feita, não por níveis etários, mas sim de forma vertical. De acordo com o MEM, também o dia é constituído por duas etapas distintas: a etapa da manhã e a etapa da tarde. Para além disto, o dia desenrola-se em nove momentos distintos: acolhimento; planificações em conselho; actividades e projectos; pausa; comunicações de aprendizagens feitas; almoço; actividades de recreio; actividade cultural colectiva; balanço em conselho (Formosinho *et al.*, 1996).

O primeiro momento, ou seja, o de acolhimento, consiste essencialmente em realizar uma conversa participada e animada com todas as crianças. Neste momento são apresentadas “as novas produções, de expressão escrita ou de expressão plástica, que todos podem comentar, e que se traça o plano do dia” (Belchior, 2004, p.112). Ora, apesar deste modelo ser particularmente direccionado para o Pré-Escolar, esta característica também é visível ao nível do 1.º CEB. Cada momento inicial diário deve ser entendido como um espaço de acolhimento, onde se pode e deve dialogar com as crianças no sentido de as predispor para a acção educativa.

No âmbito do espaço, podem-se realmente verificar-se diferenças entre estes dois níveis de ensino. Ao nível do Pré-Escolar, o sistema do espaço educativo desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas de actividades distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente para trabalho



colectivo. Nos jardins-de-infância que não têm cozinha, organiza-se, também, uma área para cultura e educação alimentar. De acordo com o MEM, cada uma destas áreas de actividade deve aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com excepção do centro dos brinquedos, como a área de jogo e “faz de conta”.

As paredes das salas de actividades, quer seja, no jardim de infância ou 1º ciclo, servem como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo um conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas. Tal aspecto revela-se muito importante, pois as crianças “podem manifestar o que lhes agrada e o que não lhes agrada, bem como o que propõem e o que consideram mais relevante” (Formosinho *et al.*, 2007, p.179). Esta técnica é designada por “diário de turma”.

Quando comparado com outros modelos curriculares, o MEM assume uma posição intermédia, ou seja, apesar de existirem actividades previamente estabelecidas, são as crianças que escolhem os temas que querem tratar, algo que nem sempre se verifica nos restantes modelos curriculares. A planificação das actividades e projectos é feita seguindo as sugestões das crianças, registadas no diário de grupo do dia anterior, sendo dada às crianças a oportunidade de poderem avançar autonomamente ou com a colaboração dos colegas, para as acções que se propõem realizar. Preconizador de uma pedagogia participativa, este modelo deveria ser mais visível ao nível das práticas do 1.º ciclo. Contudo, tal não se tem verificado, assistindo-se a modos de fazer que correspondem mais à pedagogia transmissiva.

Tendo em conta que a diversidade cultural e étnica existente nas sociedades actuais exige uma grande flexibilidade do currículo, a pedagogia da participação deveria impor-se a uma pedagogia transmissiva, pois esta última “desvaloriza as dimensões emocionais e pessoais do desenvolvimento cognitivo, concedendo pouco espaço para a livre expressão dos alunos e para a sua participação activa nas tarefas de ensino” (Marques, 1999, p.19).

Atendendo a isto, ao longo da minha acção educativa tentei ser seguidora de uma pedagogia da participação, colocando os alunos e os seus interesses no centro do ensino.

Quando reflecto particularmente sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao nível da área da matemática posso afirmar que tentei, sempre, utilizar estratégias e actividades em que os alunos pudessem aprender activamente, em grupo ou individualmente. Para que tal acontecesse, preconizei uma gestão da sala de aula que contribuísse para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento e que utilizassem materiais que permitissem uma boa base para a formação de conceitos. Também tive como propósito estabelecer elos de ligação entre a matemática e o real, com vista a desenvolver uma abordagem da matemática voltada para a resolução de problemas (Matos e Serrazina, 1996).

Partindo destes pressupostos desempenhei o papel de moderadora, acolhendo as respostas, perguntando porquê, lançando pistas, aproveitando o erro para formular novas perguntas e pedindo estimativas antes de serem encontradas as soluções (Ministério da Educação, 2006).

Este método da resolução de problemas assumiu sempre um papel predominante na aprendizagem da matemática. Na verdade “só há aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade” (Ministério da Educação, 2006, p.168).

Um outro aspecto essencial na aprendizagem da matemática em contexto de sala de aula foi o material utilizado. A manipulação do material permitiu a estruturação de determinados conceitos, servindo também para a representação de modelos abstractos e a construção de conceitos (Ministério da Educação, 2006).

O tipo de material utilizado foi do tipo manipulável, característica reforçada por Matos e Serrazina (1996, p.193) quando afirmam que “os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são concretizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”. Deste modo, em várias situações de sala de aula, tentei utilizar o material existente na mesma, material recolhido pelo professor ou pelos alunos e material

estruturado ou construído com um propósito específico (Ministério da Educação, 2006), como seja: nozes, copos graduados, água, embalagens de produtos alimentares, produtos alimentares, balanças, as secretárias dos alunos, os seus cadernos, a própria sala de aula, entre muitos outros.

Atendendo a todos estes factores parece-me que a aprendizagem da matemática estimulou a curiosidade e o espírito crítico dos alunos. Desta forma percepciono que os alunos desenvolveram a capacidade de resolverem e criarem situações problemáticas a fim de compreenderem, apreciarem e agirem activamente no mundo que os rodeia, sentindo-se, então, confiantes, criativos, críticos, responsáveis e independentes (Matos e Serrazina, 1996).

Tal como na matemática, também na área de Língua Portuguesa foi utilizado o princípio de aprendizagem activa, pois cada aluno criou o seu próprio percurso, tornando-se num sujeito que adquiriu um progresso próprio na adaptação e na articulação de cada nova aprendizagem (Reis e Adragão, 1990).

De acordo com o Ministério da Educação (2006), a língua materna assume-se como um mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia, constituindo-se, assim como um factor de transmissão e acomodação dos diversos conteúdos disciplinares, condicionando o sucesso escolar.

Reis e Adragão (1990) referem que, em qualquer sistema escolar, o ensino da língua materna ocupa “um lugar diferente e privilegiado dentro do *curriculum* na medida em que goza do duplo estatuto de disciplina e de veículo ensino/aprendizagem das outras disciplinas” (p.27).

Progressivamente, os alunos desta turma, pelo uso da língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão apropriada e assimilada sobre o funcionamento da Língua “evoluíram para práticas mais normativas da comunicação oral e escrita” (Ministério da Educação, 2006, p.135).

Como tal, ao longo da intervenção considerou-se fundamental que, na aprendizagem da escrita e da leitura, fossem mobilizadas situações que permitiam a existência de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões. Mais ainda, que fosse fomentada a curiosidade de aprender bem como que

fosse descoberto e desenvolvido, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.

Tal como é referido pelo Ministério da Educação (2006, p.139) “cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes”. Ao longo do estágio foram, portanto, utilizados vários recursos, nomeadamente, o professor e os alunos inerentes a todo o processo da acção, bem como diversos materiais, alguns já enunciados anteriormente (ex.: bolas, carros, um baú, apresentações em PowerPoint, livros, cascas de nozes, envelopes). Também foi, sempre, privilegiado o diálogo, a exposição e discussão de opiniões e, sobretudo, fomentado um clima de confiança e cooperação entre colegas e professores.

Tentou-se, acima de tudo, trabalhar a ideia de que “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 e de reforço de auto-confiança” (Ministério da Educação, 2006, p.146).

Para desenvolver a escrita e, conseqüentemente, a leitura foi dado especial relevo à escrita criativa, tema que foi alvo de um projecto de investigação-acção. De facto, o método criativo visa “o desenvolvimento da imaginação criadora, que é fonte de novas descobertas, novas soluções, bem como é fermento para o pleno desenvolvimento da personalidade do educando” (Nérici, 1987, p.267).

Ora, somos da opinião de que esta actividade criadora não é susceptível de ser desenvolvida apenas na área de Língua Portuguesa, mas também deve ter um carácter transversal às restantes áreas. Até porque consideramos que as crianças são naturalmente curiosas, nascem com a necessidade de aprender a explorar, perguntar e manipular. E ao longo desse processo, adquirem um conjunto de experiências criadoras e saberes que vão acumulando ao longo da vida em contacto com o meio que as rodeia.

Neste sentido, também a aprendizagem das ciências na Educação Básica contribui para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que este adquire atitudes como a curiosidade e o desejo de saber e pesquisar. Pretende-se, assim, que o aluno, no seu processo de socialização, valorize a

cooperação, e considere o ponto de vistas dos outros (Pereira, 1992). Para tal precisam de um espaço formal de desenvolvimento onde possam interagir com situações e vivências do seu quotidiano, facilitadoras de aprendizagens, também elas criativas, no domínio das ciências.

E aqui, mais uma vez, surge particular interesse no uso de estratégias de ensino como seja, a resolução de problemas. À semelhança da área de matemática, também a área de estudo do meio é passível de a utilizar.

Na perspectiva de Roldão (2004, p.63) “o uso regular desta estratégia possibilita sobretudo o desenvolvimento de capacidades de reflexão e análise e também a promoção de um espírito de rigor e sentido crítico, aspectos fundamentais na área de Estudo do Meio”. Esta autora sublinha ainda que “Problematizar a realidade – em lugar de a aceitar tal como se apresenta à primeira vista – contribui para o desenvolvimento de atitudes intelectuais de questionamento e comprovação que são essenciais à formação do indivíduo” (Roldão, 2004, p.61).

Regra geral, esta estratégia foi colocada em prática tendo por base várias etapas (Roldão, 2004). Ao longo de várias sessões de intervenção (ex.: aula sobre roldanas, alavancas e molas), tentei levar os alunos a identificar situações problemáticas, ou seja, a encontrar questões que levantassem dúvidas e que suscitassem a necessidade de explicação. Posto isto, o problema era definido claramente para que, de seguida, fossem formuladas pelos alunos hipóteses que pudessem explicar e solucionar o problema em causa. Desta forma, os alunos puderam analisar e, nalguns casos, verificar experimentalmente, as consequências de cada hipótese concluindo, assim, a sua validade (Roldão, 2004).

Nestas aulas existiu sempre diálogo em grande grupo. Os alunos foram orientados no sentido de colocarem algumas questões e, seguidamente, através de aplicações práticas as tentassem solucionar, confrontando as opiniões e concepções iniciais com os resultados obtidos.

A par desta estratégia foi também colocada em prática a mudança conceptual a partir das concepções alternativas dos alunos. Como já foi referido “as crianças já possuem conhecimentos antes de serem confrontadas com os conceitos científicos relativos aos mesmos assuntos” (Roldão, 2004,

p.64). No que concerne a muitos dos assuntos que são tratados nas escolas, a criança já possui determinados conceitos e representações provenientes do senso comum e que julga serem verdadeiras. Tais representações adquiridas pelas crianças “construídas a partir do senso comum e da vivência empírica, designam-se por concepções alternativas, na medida em que se constituem como alternativas aos conceitos científicos estruturados relativamente às mesmas realidades ou fenómenos” (Roldão, 2004, p.64).

Para o desenvolvimento desta estratégia tentei desencadear algumas situações de estudo procurando fazer com que os alunos se interessassem pelo tema a estudar, através de questões ou tópicos afectivamente interessantes para as suas idades. Tal estratégia foi introduzida, essencialmente, através do diálogo em grande grupo. A título de exemplo faço referência à aula sobre as florestas, onde ocorreu diálogo em grande grupo e os alunos expuseram as suas concepções. Seguidamente foi-lhes apresentado um jogo com a finalidade de levar os alunos a expor as suas concepções, a clarificarem-nas e a justificarem-nas, induzindo-os a reflectir acerca das razões que os levavam a aceitá-las como verdadeiras. Desta forma foi provocado nos alunos um conflito cognitivo tornando-os insatisfeitos com as concepções que já possuíam acerca do tema a estudar e motivando-os para a descoberta e para a validação de novos conceitos. Finalmente, os alunos reflectiram acerca dos seus processos evolutivos a nível cognitivo, as razões que os levaram a desconstruir as suas concepções e a aceitarem a concepção científica. Deste modo, os alunos foram preparados para aplicar os novos conceitos adquiridos a diversas realidades e ao seu quotidiano (Roldão, 2004).

Neste contexto, penso ter proporcionado aos alunos “os conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento de capacidade necessárias para se orientarem nesta sociedade complexa, compreendendo o que se passa, tomando posição e intervindo” (Pereira, 1992, p.28).

Em suma, sou da opinião de que “ métodos e técnicas de ensino devem conduzir o educando a observar, criticar, pesquisar, julgar, concluir, correlacionar, diferenciar, sintetizar, conceituar, reflectir [e criar]” (Nérici, 1987, p.57).

### **1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional**

A prática profissional descrita no presente Relatório Final de Estágio decorreu, tal como já foi referido anteriormente, numa Escola Básica do 1º Ciclo do distrito de Bragança. Tal prática foi iniciada por mim num contexto de observação para compreender e reflectir acerca das práticas educativas preconizadas na escola cooperante e pela professora cooperante bem como para adquirir um conhecimento geral acerca da turma, o qual esteve sempre em constante transformação ao longo das sessões de estágio.

Esta primeira fase de observação tornou-se num processo que me ajudou a construir novas significações acerca da realidade observada. Tal como refere Formosinho (2002) foi através de uma consistente observação directa (e participante), no decorrer das actividades, que pude obter dados acerca daquilo que as crianças faziam ou não. Foi também através desta que me senti capacitada para avaliar os meus alunos, de modo a poder implementar as modificações necessárias e imprescindíveis para uma boa aprendizagem dos mesmos

Sublinhe-se que “a educação tem de voltar-se, pois, para o educando, vê-lo, senti-lo e compreendê-lo para oferecer-lhe as oportunidades de formação que mais lhe convenham e melhor o realizem” (Nérici, 1987, p. 20).

Assim, também a planificação desempenha um papel deveras importante neste processo educativo dos alunos, pois o professor, deste modo, possui guias de orientação, tendo consciência das metas a atingir. Tal como refere Arends (1995, p.44) “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”.

No entanto, a planificação não deve ser rígida e intransigente, pois no dia-a-dia das crianças surgem imprevistos. Cabe, então, ao professor saber como lidar com estas situações, independentemente do planificado.

É de primordial importância que as planificações sejam desenvolvidas em ambientes estimulantes. Para tal é “fundamental que o professor leve mais além a linha geral de planeamento por outros iniciada, identificando, organizando e sequenciando aprendizagens mais concretas, claramente

definidas, exequíveis e, em grande parte, susceptíveis de avaliação” (Ribeiro e Ribeiro, 2003, p.15).

Note-se que a sala de aula é um espaço para a inovação educativa e para o desenvolvimento pessoal dos alunos. No entanto, nas salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, existe um único professor responsável por leccionar várias disciplinas. Deste modo, “as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares” (Arends, 1995, p.44).

O conhecimento prévio dos alunos é um factor decisivo na aquisição de novas aprendizagens, o que pressupõe que cada um dos novos conceitos a adquirir pode integrar-se num conceito que já possua, privilegiando aprendizagens significativas.

Tal como refere Braga (2004, p.26) “o conceito de aprendizagem significativa – baseada na estrutura do conhecimento, partindo dos conhecimentos mais gerais para os mais específicos e dependendo da estrutura do sujeito – tem, pois, subjacente a ideia de que a aprendizagem é pessoal e pode passar pela necessidade de modificar os esquemas conceptuais dos alunos”.

Deste modo, a aprendizagem faz-se na interacção da estrutura cognitiva do sujeito e da nova informação, o que implica que a planificação deva ser uma previsão do que se pretende fazer e um plano geral para a sua realização, incluindo actividades, material de apoio e, evidentemente, o contributo dos alunos.

De acordo com Arends (1995) os professores que conseguem fazer boas planificações “constatam que não precisam de se «armar em polícias» porque as suas aulas se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções. Este tipo de planificação inclui as regras e as metas que os professores estabelecem para a sua sala de aula e realçam o comportamento responsável e de negociação como parte integrante da aprendizagem” (p.47).

Apesar de existirem três tipos de planos - o plano a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo, ao longo das sessões de estágio foi utilizado o plano de



aula a curto prazo. Aliás, como refere Arends (1995) os planos a curto prazo, também designados por planos diários, esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, as actividades específicas instituídas para os alunos, os materiais fundamentais para a realização das actividades e, ainda, os processos de avaliação”, variáveis estas que foram tidas em conta na estrutura do plano.

Deste modo, os meus planos de aula eram construídos tendo em conta a área disciplinar e o ajuste temporal, as competências específicas, os objectivos operacionais, os conteúdos, as actividades e estratégias, os recursos e, inevitavelmente, a avaliação. Obviamente, que este decorria da planificação mensal provinda do Agrupamento de Escolas.

No que concerne às competências específicas, estas eram seleccionadas do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Esta obra editada pelo Ministério da Educação (2007, p.15) refere que se equacionaram à luz de determinados princípios “as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica”.

Também os objectivos operacionais tinham por base a consulta do livro “Organização Curricular e Programa – 1º Ciclo do Ensino Básico”. Contudo havia também necessidade de formular alguns objectivos de carácter mais específico, que não se encontravam no programa do 1.º CEB devido à especificidade de algumas actividades realizadas. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003,p.98) os objectivos específicos “representam aprendizagens mais simples, susceptíveis de serem adquiridas a curto prazo e cujo enunciado é claro, não dando, habitualmente, lugar a ambiguidades de interpretação”.

Por sua vez, os conteúdos representavam os temas / matérias / assuntos a trabalhar por cada área disciplinar e também poderiam ser seleccionados e encontrados no programa do 1.º CEB. No decorrer das planificações leccionadas pela professora cooperante eram-me atribuídos temas/conteúdos para trabalhar nas diferentes áreas disciplinares ao longo da minha prática profissional. Deste modo, começava por planificar tendo em atenção os temas/conteúdos designados para dar continuidade às

aprendizagens dos alunos. De acordo com Arends (1995) as planificações não devem ser elaboradas a partir dos conteúdos e das actividades e estratégias. No entanto é natural que o professor em início de carreira tenha a tendência natural para iniciar a planificação a partir destes tópicos. Apesar de todas as limitações conseguiu-se uma boa articulação entre as aulas leccionadas por mim e pela professora cooperante.

Para além dos conteúdos eram descritas, pormenorizadamente, a sequência das actividades e a forma como o professor conduzia a aula ao longo do dia, ou seja, a estratégia. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003), uma estratégia de ensino é entendida como “um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista. O termo «estratégia» implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos fixados” (p. 439).

Deste modo é compreensível que as actividades e estratégias tenham sido elaboradas de uma forma bastante detalhada. Aliás, “compreende-se que se exija aos professores principiantes, a princípio, a apresentação de planos detalhados. Basta pensar no plano diário da aula como o texto de um discurso a ser proferido perante uma grande audiência” (Arends, 1995, p.59).

Posto isto, todas as áreas eram iniciadas havendo uma relação, um fio condutor entre a área trabalhada e a área seguinte. Desta forma, os alunos sentiam que não havia separação entre as diferentes áreas. Todos os temas trabalhados eram iniciados, introduzidos e realizados através de motivações. Essas motivações consistiam em histórias, poemas, canções, adivinhas, recursos materiais, entre muitos outros exemplos. A utilização de motivações lúdicas facilitou o controlo de grupo, pois os alunos sentiam-se motivados e interessados pelo tema a estudar, realizando as tarefas propostas com muito mais agrado e prazer.

Também os recursos utilizados foram descritos pormenorizadamente fossem eles humanos ou materiais. Como recursos humanos podemos referir os alunos e os professores. Já como recursos materiais foram utilizados os mais diversos materiais que vão desde um simples livro, a nozes, roldanas, cartas, bolos de papel, copos graduados, pacotes de massa, frutas, os materiais existentes na própria sala de aula, entre muitos outros.

Por sua vez, no plano a curto prazo, a avaliação deve ser uma constante no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, avaliar não é, simplesmente, comprovar se o estudante domina ou não os conteúdos, é também uma actividade educativa e de aprendizagem em si mesma, pois, “postula-se como condição da avaliação que ela atenda à diversidade dos alunos e, que, ao mesmo tempo, assuma essa diversidade como ponto de partida para a definição dos próprios mecanismos de regulação das aprendizagens. É esta condição que, ao reforçar a necessidade de se tornar como ancoradouros das novas aprendizagens os conhecimentos reais dos alunos e as suas predisposições e pré-conceitos, permitirá otimizar, sustentar e consolidar essas novas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2002, p.54).

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003) existem 3 tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. O uso destes tipos de avaliação desempenha um papel fundamental nas escolhas e decisões do professor. Deste modo, a avaliação diagnóstica é aquela que tem como objectivo principal efectuar uma análise de competências e saberes que o aluno deve possuir num dado momento afim de poder iniciar novas aprendizagens (Ribeiro e Ribeiro, 2003). Esta foi utilizada sempre que pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto que iria abordar a seguir.

Por outro lado, a avaliação formativa é aquela que permite acompanhar melhor o ritmo de aprendizagem do aluno a fim de lhe proporcionar a ajuda pedagógica de que necessita, uma vez que “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (Ribeiro e Ribeiro, 2003, p.348). Neste processo foi possível detectar as dificuldades que surgiram aos alunos, os aspectos que lhes eram mais facilitadores para aquisição de conhecimentos, quais os que tinham maior interesse, o ritmo de aprendizagem e os estilos específicos de aprendizagem destes.

Através deste modo de avaliação também se detectaram aspectos próprios do desenvolvimento pessoal dos alunos como a cooperação, a organização no trabalho, a apatia, o individualismo, entre outros. Daí que as

actividades de avaliação formativa devam ser feitas com grande frequência, para que os intervenientes da acção tenham consciência do modo como está a decorrer a acção. Por isso, no estágio estas foram uma constante. Assim, conseguiu-se saber, se os alunos ficaram completamente esclarecidos acerca dos conteúdos trabalhados. Quando verificava que isso não acontecia desenvolvia mais actividades para suprir essa deficiência. Com este tipo de avaliação também consegui evitar, caso os objectivos já tivessem sido atingidos, que os alunos se desmotivassem face a actividades repetidas e obviamente sem interesse para eles.

Para recorrer a este tipo de avaliação foi necessário a utilização de instrumentos de avaliação como: trabalhos individuais e de grupo, participação oral, relatórios, auto-avaliação e grelhas de observação.

Em suma, é objectivo de qualquer professor desenvolver estratégias de avaliação de modo a conseguir melhorar as competências dos seus alunos suprimindo ou trabalhando as suas dificuldades.

## **Parte II. Escrita – Criatividade e Promoção de Competências**

### **2.1. Enquadramento Teórico**

#### **2.1.1. Definição de conceitos**

Comparando os traços da escrita com os da linguagem oral, as crianças revelam dificuldades na escrita, tais como, no uso de interjeições, desvios sintácticos, repetições e frases incompletas. Para combater estas marcas será necessário criar condições que ajudem a minimizar esta problemática, dever-se-á estimular a imaginação, criar ocasiões para que a criança escreva e orientá-la de maneira a que consiga expressar a sua criatividade. Para além disso, também se deve dar às crianças indicações precisas sobre a finalidade com que escrevem (Rebelo, 1990).

Neste sentido, parece que a finalidade das actividades de produção escrita a indicar às crianças serve para torná-las capazes de desenvolver ideias e de se expressarem de forma objectiva, natural e essencialmente criativa tendo uma continuação lógica e com frases cuja estrutura seja correcta.

Assim, é conveniente que as crianças escrevam diariamente, apesar de escreverem um número reduzido de linhas poderão ser visíveis os progressos que se pretendem alcançar.

No entanto, o que é entendido por escrever, ler e por criatividade? São estes conceitos que serão apresentados de seguida.

##### **2.1.1.1. Escrita**

Escrever “é uma técnica antes de ser uma arte, técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que necessário” (Azevedo, 2000, p.43). Para este autor, o acto de escrever “constitui um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala. Sendo uma actividade com carácter consciente e voluntário, o seu exercício implica uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido” (Azevedo, 2000, p.42).

De facto, quer encaremos a escrita como um processo cognitivo, quer a encaremos como uma prática social e cultural podemos reconhecer o seu contributo para o sucesso na aprendizagem em termos globais. Tal como refere Pinto e Carvalho (cit in Azevedo, 2000) um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, constitui-se como condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas.

De acordo com o Departamento da Educação Básica “entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (Ministério da Educação, 2007, p.32).

A força da componente de criação na expressão escrita está, também, saliente no significado que atribuímos à expressão escrita e que inclui, também, a vertente de criação. Produzir um texto continua a implicar criá-lo. “É objectivo de qualquer professor, qualquer que seja o nível, desenvolver estratégias, dar orientações, de modo que sejam melhoradas as qualificações de escrita” (Gil e Bellman, 1999, p.19).

De acordo com Condemarín e Chadwick (1986), quando falamos na aprendizagem escrita temos de ter em conta vários factores que favorecem a sua aprendizagem, como por exemplo:

*a) Desenvolvimento psicomotor*

De facto, para aprender a escrever temos de aprender a organizar e controlar determinados movimentos a fim de reproduzir um modelo. “Isto supõe igualmente o alcance de um controle psicomotor, cuja manifestação é o domínio do movimento. Controlar um acto é dominar as etapas do seu desenvolvimento” (Condemarín e Chadwick, 1986, p. 23).

Na realidade, a reprodução correcta da forma das diferentes letras, regularidade de tamanho, direcção e posição das letras em relação à linha de

base são aspectos fundamentais da escrita e que só se desenvolverão plenamente se houver um bom desenvolvimento psicomotor.

*b) A função simbólica*

“Dado que a escrita é um grafismo privilegiado, carregado de sentido, é necessário que a criança tenha alcançado um nível suficiente de desenvolvimento da função simbólica para compreender, ou ao menos sentir, que a escrita envolve um sentido e transmite uma mensagem” (Condemarín e Chadwick, 1986, p.24).

Neste sentido, a criança que aprende a escrever deve saber que está a utilizar uma nova forma de linguagem que lhe permitirá comunicar de um modo diferente da linguagem oral.

*c) O desenvolvimento da linguagem*

Este é outro factor deveras importante na aprendizagem da escrita. “Normalmente a criança aprende primeiro a compreender e a usar a palavra falada e posteriormente a ler e expressar ideias através da palavra escrita” (Condemarín e Chadwick, 1986, p.25).

Deste modo, posso afirmar, que quanto mais rica for a linguagem oral da criança mais rica e estruturada será a sua escrita.

*d) A afectividade*

A escrita, tal como outras competências requerem maturidade emocional que permita à criança não desanimar nem criar frustrações face às dificuldades que possam surgir. Assim, “Na medida em que a escrita é um processo comunicativo, uma expressão do eu, a falta de maturidade emocional ou os transtornos de comunicação limitam seu aprendizado” (Condemarín e Chadwick, 1986, p.26).

Ora, estes são alguns dos aspectos com uma importância relevante para uma aprendizagem da escrita com sucesso. Mas onde se aprende, de facto, a escrever?

Tal como refere Azevedo (2000), hoje em dia, as aprendizagens efectuadas pelas crianças e pelos jovens, acerca do mundo que os rodeia e da

vida em contextos muito diversificados é feita de forma espontânea. A entrada no mundo da escrita não é uma excepção, pois já se faz no dia-a-dia, fora da escola. No entanto, normalmente, é na escola que se aprende a escrever. A passagem de casa para a escola representa a transição de uma cultura em que a escrita ganha relevância especial. De facto, a escola, é desde há muitos anos a instituição, por excelência, da escrita.

Deste modo, é importante que o professor ajude o aluno a ganhar confiança em si próprio, a libertar-se da dificuldade e arrancar para o texto escrito, pois é através da “linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber” (Azevedo, 2000, p. 41). O professor deve, pois, suscitar fundamentos que interessem às crianças e lhes criem o gosto pelo que estão a fazer, quer sobre o que se viu, ouviu, leu ou meditou. “Torna-se, para isso, necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (Ministério da Educação, 2006,p. 146).

Os alunos devem ser motivados para escrever livremente, só depois é que vem a organização do que escreveu. O professor deve acompanhar os alunos mais de perto nesse trabalho de arrumação de ideias e proporcionar às crianças uma grande variedade e habituação que constituem factores importantes de escrita. É, pois, imprescindível iniciar a produção de textos com diversos tipos de escrita, pois para escrever não pode haver interdições.

Tal como refere Menéres (1993, p.23) “para que a criança liberte o seu mundo interior e utilize os modos de expressão de que dispõe, temos de respeitar a sua espontaneidade, de evitar tudo o que possa resultar num bloqueio da expressão e portanto no bloqueio do seu pensamento”.

Para aprender a escrever “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 e de reforço da autoconfiança” (Ministério da Educação, 2006 p.146). Por isso, a prática da escrita e da leitura é muitas vezes associada à criação de textos. Contudo, para produzir textos é necessário ler e escrever. É um ciclo vicioso.



### **2.1.1.2. Leitura**

Já aqui foi falado de leitura. Mas o que é, de facto, ler? De acordo com Viana e Teixeira (2002, p.9) a esta pergunta “surgem diversas respostas mais ou menos complexas, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e conseqüentemente, no acto de ler”.

As opiniões dos autores têm oscilado entre várias posições. Viana e Teixeira (2002) justificam este acontecimento afirmando que “o processo de ler é complexo e mobiliza uma miríade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não poderá ser encarada como a mera aquisição justaposta de mecanismos, mas (sim como) uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança” (p.6).

Entende-se, então, por leitura “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro constrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (Ministério da Educação, 2007, p.34).

Ler é ler escritos que vão desde o nome de uma rua inscrita numa placa, um livro, embalagens de alimentos, entre muitos outros. Podemos, então, concluir que o acto de ler se constitui como instrumento de aprendizagem, um hábito importante que nos permite comunicar.

### **2.1.1.3. Criatividade**

Segundo Santos (2008, p.5) “a criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente – de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade – de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e de sentir de cada um – através de um meio de uma forma.”

Para Bach (1991) a criatividade é “um dos aspectos do pensamento divergente. Propriedade dos sistemas sensoriais, afectivos e cognitivos, universal e inerente ao facto de viver” (p.57).

Por sua vez, Gil e Bellman (1999,p.19) afirmam que “a palavra criatividade tem raiz no verbo *creare* e significa originar, gerar, formar. (...) No centro do termo criatividade podemos compreender a qualidade de conseguir pensar de forma inovadora, desenvolvendo o sentir e o agir, por isso provocando transformações, fazendo do velho novo.”

Ora, na expressão escrita, o desenvolvimento da criatividade faz-se pelo exercício da competência comunicativa. Portanto, para além de proporcionar ao aluno aprendizagens neste campo, o professor deverá manter os indícios de criatividade na expressão escrita dos seus alunos.

Nesta perspectiva, o professor deve levar os alunos a aprender a comunicar, comunicando; deve encorajar os alunos a serem comunicativos e criativos; a recorrer a técnicas variadas; ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de aprendizagem pessoais; a valorizar a interacção aluno-aluno; bem como, propor actividades comunicativas em que as várias capacidades (ouvir, falar, ler e escrever) se apresentem integradas.

De acordo com Wechler (2004) são considerados traços marcantes da pessoa criativa, a “independência de pensamentos e julgamentos, abertura às experiências internas e externas, intuição, valores teóricos e estéticos, e o sentimento de um destino criativo” (p.4). Sendo assim, segundo esta autora, existem várias dimensões que permitem avaliar a criatividade sendo elas: a fluência, a flexibilidade, a originalidade, a elaboração, e principalmente a motivação para criar.

Contudo, para se ser criativo é necessário que alguns aspectos sejam tidos em atenção, pois “o aluno, para ser criativo, deve sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado. Isso significa que o ambiente em que ele é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante” (Bach, 1991, p.59). Tal processo pode ser reforçado pelo uso da narrativa. Assim, os objectivos deste tipo de produção de textos servirão de suporte à expressão da criatividade onde as emoções serão orientadas para um conteúdo aceitável pela sociedade.

Deste modo, “a estratégia de ensino consistirá, pois, em elaborar uma dupla progressão, a que é necessária ao desenvolvimento e ao desabrochar da

criatividade dos alunos e a dos objectivos ligados ao ensino da narrativa” (Bach, 1991, p. 60).

### **2.1.2. O Ensino da Escrita**

Já aqui foi definido o conceito de escrita. Mas porquê ensinar a escrever?

Esta modalidade reveste-se de uma importância fundamental na medida em que a escrita se encontra presente no dia-a-dia do ser humano.

Américo (2002, cit in Ramos, 2006, p.10) menciona a importância da escrita para o ser humano, referindo que “a função da escrita ou da representação gráfica é essencial para a raça humana, porque é por meio do desenho ou da escrita que percebemos quanto o homem moderno pôde aprender do passado e projectar o futuro”.

Condemarín e Chadwick (1986) afirmam que no ambiente escolar, a escrita torna-se numa modalidade de conduta de comunicação, constituindo-se para a criança como um necessário e imprescindível instrumento. A criança, ao escrever codifica os seus pensamentos por meio de símbolos levando o leitor ou o ouvinte a descodificá-los em detrimento dos seus esquemas e códigos pessoais.

Tal facto é corroborado por Rebelo (1990) na medida em que afirma que “a linguagem escrita é densa de símbolos e de poder. É valorizada nos programas escolares porque é a linguagem dos que dominam a sociedade” (p.91).

De facto, “quando uma criança escreve uma carta, uma história ou um convite, demonstra suas habilidades para transmitir suas ideias mediante símbolos visuais, para ordenar sequencias, estabelecer relações, antecipar a correta colocação das palavras ou ideias e para seleccionar as formas mais aceitáveis em cada combinação de palavras, frases, orações e parágrafos” (Condemarín e Chadwick, 1986, p.20).

Partindo do princípio de que a escrita é uma técnica instrumental básica “parece-nos incontestável que “ser aluno” impõe não só que se dominem os conteúdos sobre os quais se escreve, mas também que se demonstrem

competências de escrita que permitam colocar no papel as representações que se tem em mente” (Ramos, 2006, p.50).

Sendo assim, e segundo o supracitado autor, facilmente se pode concluir que o sucesso escolar dos alunos depende da capacidade de demonstrar os seus conhecimentos por escrito, seja na aula de língua materna ou nas diferentes disciplinas. Deste modo, o sucesso escolar fica dependente das competências que o aluno revele ao nível da linguagem escrita (Ramos, 2006).

No entanto, é na transmissão de conhecimentos através da escrita que os alunos sentem inúmeras dificuldades. Tal facto é corroborado por Ramos (2006) afirmando que “parece ser precisamente no momento em que se torna necessária a transferência dos conhecimentos para o plano da escrita que um grande número de alunos se depara com importantes obstáculos” (p.50).

Sendo assim, facilmente concluiremos que a aprendizagem e o domínio da escrita são condições essenciais e deveras importantes no contexto escolar. Pois as competências que o aluno revele, ou não, a este nível constituirão um dos principais factores do seu sucesso ou insucesso escolar (Ramos, 2006).

Segundo Rebelo (1990, p.72) “para aprender convenientemente a criança necessita de um ambiente propício na escola, o que implica o tipo de ensino escolhido, os métodos usados e os estímulos frequentes que provoquem as capacidades mentais.

Torna-se então imprescindível ao professor desenvolver estratégias que permitam desenvolver o gosto pela escrita e, conseqüentemente, as suas competências.

### **2.1.3. Estratégias para o Desenvolvimento da Expressão Escrita**

Hoje em dia, as aprendizagens efectuadas pelas crianças e pelos jovens, acerca do mundo que os rodeia e da vida em contextos muito diversificados é feita de forma espontânea. A entrada no mundo da escrita não é uma excepção, pois já se faz no dia-a-dia, fora da escola. No entanto, normalmente, é na escola que se aprende a escrever. A passagem de casa para a escola representa a transição de uma cultura em que a escrita ganha

relevância especial. De facto, a escola, é desde há muitos anos a instituição, por excelência, da escrita (Azevedo, 2000).

Partindo do princípio de que a Escola é o local de eleição para se aprender a escrever, podemos referir que cabe aos professores a responsabilidade de ensinar a escrever.

Será, então, atribuído um papel ao aluno e ao professor. De facto, de acordo com Tavares (1998, cit in Azevedo, 2000, p. 29) “o sentido pessoal de aprendizagem exige a iniciativa do aluno que não se poderá refugiar em atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverá colocar-se numa atitude investigativa, heurística, argumentativa, criativa”. Aliás, na perspectiva deste autor “a actividade daquele que aprende é um processo interno a que se não tem directamente acesso” (Azevedo, 2000, p. 29).

Sendo assim, cabe então ao professor a tarefa de se interrogar sobre as diversas formas do saber na sua disciplina de referência, apoiando-se em diversos modelos de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a ultrapassarem as suas barreiras e dificuldades, dando especial significado às conquistas dos alunos a fim de envolver a turma em actividades capazes de propiciar uma verdadeira aprendizagem (Azevedo, 2000).

No entanto, para aprender convenientemente, a criança necessita de um ambiente propício na escola, o que implica métodos de ensino eficazes e estímulos frequentes que provoquem as capacidades mentais (Rebelo, 1990).

Neste sentido, escrita e leitura surgem como dois elementos interligados e de grande complexidade para os alunos. Corroboramos das palavras de Rebelo (1990, p.101) ao afirmar que “ler e escrever, actividade tão necessárias ao desenvolvimento intelectual e linguístico dos jovens aprendizes, transformam-se por vezes numa fonte de insucesso para os alunos do ensino primário e, o que é ainda pior, logo na 1ª fase da vida escolar”.

Este autor defende, ainda, que a aprendizagem da escrita e da leitura se reveste de uma enorme complexidade, onde os alunos empenham os seus saberes e experiências anteriores. Aliás, “no acto da escrita, processo de codificação, o principiante vê-se confrontado com uma função complexa, caracterizada por uma pluralidade de factores (fonéticos, semânticos, espaciais

e motores) que convergem na sua realização” (Rebelo, 1990, p.102). Isto leva a que a criança venha a ter dificuldade em passar da oralidade à escrita, na medida em que terá que reorganizar a sua experiência verbal.

Neste contexto, Gil & Bellmann (1999) afirmam que é objectivo de todos os professores desenvolver e criar estratégias, orientando os alunos de modo a que estes melhorem as suas qualificações de escrita.

De facto, os professores devem ser vistos como mediadores de técnicas de meditação, expressão dramática, técnicas criativas de expressão, indispensáveis ao desenvolvimento das competências de escrita” (Gill & Bellmann, 1999). Um dos métodos utilizados pelos professores para desenvolver estas competências é o recurso à escrita criativa. Gill e Bellmann (1999) afirmam que o método da escrita criativa acentua o jogo, isto é, “Um jogo que contém regras – mais ou menos rígidas – a que se tem que obedecer. Ou seja, a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras. A acentuação não está no resultado mas sim na experiência e no prazer” (p.22).

Condemarín e Chadwick (1986) apresentam algumas sugestões para estimular a escrita criativa. Escrever sensações é uma delas. As crianças podem cobrir os seus olhos e escutar os ruídos existentes para, posteriormente, escrever acerca deles. Podem olhar e observar objectos para posteriormente escrever um texto que esteja relacionado com os objectos observados. O recurso a acrósticos é outra sugestão. Aqui os alunos podem escolher uma palavra e criar um conteúdo a partir de cada letra. A elaboração de um jornal é outra actividade passível de ser realizada, na medida em que “a actividade de elaborar um jornal dá a possibilidade, ao educador criativo, de proporcionar a seus alunos uma grande quantidade de oportunidades para escrever e integrar aspectos de método de estudo, compreensão de leitura, diagramação, gramática e ortografia” (Condemarín e Chadwick, 1986, p.222).

A escrita de lembranças e memórias apresenta-se como uma excelente modalidade de escrita. Tal facto é defendido por Condemarín e Chadwick (1986, p.212) pois afirmam que “a escrita de memórias de lembranças do passado constitui uma interessante modalidade de composição, porque seus

conteúdos são auto-referenciais, isto é, referem-se a um tema no qual os estudantes são experts: eles mesmos”.

Teixeira (2008, p.88) sublinha esta ideia ao afirmar que “escrever é escrever-se”, mas refere que “a escrita é simultaneamente um jogo de espelhos, de tal modo que escrever é também, não só abrir-se, mostrar-se diante de um espelho (que é o escrito), mas multiplicar-se expondo ou exteriorizando diferentes faces do sujeito”.

Os diários de vida são recursos que também poderão ser utilizados por alunos do 1º CEB. Estes constituem um registo e relatos de experiências, pensamentos, sentimentos e emoções pessoais. Trata-se de um registo que fomenta a escrita diária e confortável, pois não será lida por mais ninguém (Condemarín e Chadwick, 1986).

Estes autores defendem, ainda, como estratégia, o recurso à escrita de cartas. Estas “constituem um tipo de composição que ocorre naturalmente quando a criança sente necessidade de comunicar algo por escrito a outra pessoa. Em comparação com o diário de vida, as cartas podem desenvolver um nível mais avançado das destrezas de composição porque estão destinadas a serem lidas por outra pessoa. A percepção por parte do aluno de que sua produção escrita será escutada ou lida tende a motivá-lo a melhorar seu estilo e ortografia” (Condemarín e Chadwick, 1986, p.216).

Saliente-se que todas estas estratégias e recursos apresentam uma componente imaginativa importante. Note-se que o recurso à ficção é um óptimo meio para motivar as crianças a escrever. Contudo, apesar dos alunos terem ideias, experiências e sentimentos, necessitam que lhes sejam proporcionadas oportunidades e materiais para lhes dar forma (Condemarín e Chadwick, 1986). Por exemplo, o aprofundamento na boa literatura, à medida que eles a escutam, a lêem, a vêem, e a dramatizam, constitui o melhor modelo e motivação para escrever ficção.

Esta ideia é também defendida por Gill e Bellmann (1999, p.37) pois afirmam que “a expressão dramática enquadra-se num percurso que visa sobretudo a liberdade criadora, a cooperação, a formação educativa, a individualidade e a singularidade de cada ser humano”.

A escrita constitui-se, assim, como uma actividade de carácter natural permanente.

## **2.2. Enquadramento Empírico**

### **2.2.1. Problema e Questões de Investigação**

Aquando do início do estágio fui confrontada com o facto de que, na turma de terceiro ano, as crianças possuíam uma grande e grave dificuldade ao nível da escrita, particularmente, associada à criatividade na construção de textos e, conseqüentemente, da leitura. Perante isto tentei procurar estratégias de ensino capazes de desenvolver a aprendizagem da escrita levando a que a mesma fosse o mais criativa possível.

Na fase inicial da pesquisa bibliográfica deparei-me com um outro problema, igualmente preocupante: a existência de um grande défice a nível da literacia em Portugal. Tal como refere Nascimento e Pinto (2006, p.26) “cerca de 77% da população adulta portuguesa apresenta níveis baixos de literacia”. Quanto ao primeiro problema podemos trabalhá-lo para ser solucionado, enquanto em relação ao segundo problema, apenas, podemos contribuir para melhorá-lo. Existe, portanto, muito trabalho para fazer a nível nacional para tornar a Língua Portuguesa a número um e devemos fazê-lo formando as nossas crianças para que, mais tarde, sejam adultos plenamente literados.

À medida que me fui integrando no ambiente educativo da escola cooperante também me fui deparando com múltiplas limitações ao nível de estratégias para motivar as crianças na produção de textos criativos. Tive, ainda, consciência que numa sala de aula não é suficiente que os alunos escrevam apenas textos. É importante que, com assiduidade, os conteúdos de Língua Portuguesa, sejam apresentados primeiro, oralmente, numa troca de impressões e posteriormente sejam exploradas adequadamente.

É claro que neste processo o professor deve orientar os alunos no seu trabalho, de modo a que eles se tornem capazes de elaborar textos funcionais que reflectam a vida quotidiana e textos de expressão mais pessoal e criativa, onde as crianças expressem os seus sentimentos e a sua visão perante a vida.



Embora a produção livre seja um tipo de produção desejável, por proporcionar ao aluno uma oportunidade de desenvolvimento do seu gosto pela escrita, a escola tem de preparar a criança com técnicas de produção de texto que vão permitir o aperfeiçoamento da sua capacidade de expressão escrita. Tal como afirma Azevedo (2000, p.83) “a escola tem, pois, um papel determinante a desempenhar para dar ao aluno códigos, não só linguísticos, mas também sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita”.

Se considerarmos o facto de que o sucesso escolar implica, por um lado, a construção e apropriação do conhecimento e, por outro, a demonstração do conhecimento, e que normalmente é realizada através da utilização da língua escrita, facilmente chegaremos à conclusão que o domínio da escrita é um factor e uma condição extremamente importante no âmbito do sucesso escolar e, conseqüentemente, da realização pessoal.

Partindo disto, pretendia melhorar as minhas intervenções educativas contribuindo, também, para o aperfeiçoamento da escrita, o desenvolvimento da criatividade dos alunos e, também, a melhoria das suas capacidades de leitura. Neste contexto delimitou-se, então, o problema geral deste estudo, a saber: *Como motivar as crianças a efectuarem, com prazer, registos escritos e criativos para melhor desenvolverem as suas competências de escrita?*

Esta questão primordial levou ao aparecimento de outras questões secundárias:

- (i) Serão os alunos capazes de se exprimir através da escrita?
- (ii) Serão os alunos capazes de fantasiar com a escrita?
- (iii) Terão os alunos acessos facilitados a diferentes livros e, por sua vez, à leitura lúdica?
- (iv) Até que ponto a escrita criativa e lúdica contribui para a promoção de competências de escrita?

Tendo em conta os conhecimentos fornecidos pelo enquadramento teórico e o(s) problema(s) que identificou e delimitou o objecto de estudo, de seguida, apresenta-se o conjunto dos objectivos desenvolvidos na presente investigação.

### **2.2.2. Objectivos do Estudo**

Tendo em consideração as questões anteriormente referidas foram definidos os seguintes objectivos para a investigação:

- 1- Avaliar a criatividade dos alunos ao nível da expressão escrita através de grelhas de observação;
- 2- Aplicar questionários às crianças para conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas e experiências pessoais relativas à escrita e às actividades desenvolvidas ao longo das sessões de estágio;
- 3- Estimular os alunos a escrever a partir de motivações lúdicas;
- 4- Estimular a imaginação e a criatividade dos alunos através de actividades lúdicas, tendo como principal recurso o uso de técnicas de escrita criativa.

O objectivo das actividades de produção escrita implementadas ao longo do ano lectivo é tornar os alunos capazes de organizarem as suas ideias e de se exprimirem de forma clara, espontânea e criativa, em sequência lógica e com frases estruturalmente correctas. Por isso foi proposto aos alunos que escrevam todos os dias. Desta forma temos consciência que os resultados são visíveis e os progressos verificados.

### **2.2.3. Opções Metodológicas**

É importante para o professor dominar o conjunto de conhecimentos existentes sobre o ensino, sendo a investigação um excelente guia para orientar as práticas educativas. Sendo uma etapa importante da formação de professores, a prática profissional / estágio pode constituir-se o ponto de partida para um desenvolvimento profissional mais estruturado, reflectido e consistente. Esta investigação assenta, assim, fundamentalmente, na evolução de um processo com elevado grau de complexidade e que não pode ser encarado independentemente da realidade concreta em que se insere. Neste sentido, a metodologia adoptada, é, conseqüentemente, de natureza qualitativa.

A investigação qualitativa sugere que “Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o *como funcionam* certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2005, p.31). Este autor defende que neste tipo de investigação a fonte directa dos dados é o ambiente natural, que o mais importante é a descrição e compreensão dos fenómenos do que a sua natureza e que o significado e o sentido são mais relevantes do que os resultados em si.

Mais do que quantificar dados, interessa-nos, portanto, que estes sejam ricos em aspectos descritivos. Ora, isto obrigou-me a um “olhar de dentro”, em proximidade total com os sujeitos e as variáveis do estudo, situação privilegiada pelo facto de possuir um duplo papel no contexto educativo: o de professora-estagiária e investigadora.

#### **2.2.3.1. Sujeitos do Estudo**

De acordo com Quivy e Campenhoudt, (1995, p.157) “Não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”. Daí que seja necessário circunscrever o nosso campo de estudo.

Assim sendo, os sujeitos do estudo eram constituídos por 15 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, sendo 7 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

O grupo de crianças encontrava-se a frequentar o 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola do ensino público do distrito de Bragança.

As crianças desta turma eram bastante autónomas e participativas na realização das actividades lectivas que lhes eram propostas. Era uma turma muito activa e particularmente distraída, que possuía períodos de concentração muito curtos, necessitando, assim, de motivação contínua. Contudo eram bastante autónomas nas actividades a realizar.

De um modo geral, pode-se referir que as crianças desta turma eram sociáveis, meigas, carinhosas e de fácil aproximação, tornando possível uma

boa relação afectiva. A relação entre eles era saudável, apesar de se verificarem alguns conflitos.

### **2.2.3.2. Técnicas e instrumentos de investigação utilizados**

Podemos definir a investigação-acção como “um processo essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Cohen e Manion, 1989, cit in Bell, 1997, p.21).

A investigação-acção é, assim, entendida como uma estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Tal como Bell (1997) enfatiza, a investigação-acção consiste “numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (p.22). Mais ainda, esta metodologia é entendida como produtora de conhecimentos sobre a realidade, podendo constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.

De facto, tal como afirma Sousa (2005: 12) “uma investigação inicia-se geralmente porque há a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor”.

O professor, ao questionar-se e ao questionar os ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão

contínua e constante, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias e actividades de aprendizagem que irá implementar, o que permite certificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais metódico e mais rigoroso. Ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade onde trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, e responsável dos vários intervenientes do processo educativo

Operacionalmente, este processo reflexão/investigação sobre as situações concretas ajuda os professores, a organizar e a sistematizar o seu saber e saber fazer, a tomar consciência do referencial teórico que justifica as suas opções pedagógicas em contexto real e a distinguir determinadas situações problemáticas na sua acção. Ajuda, também, a questionar as suas convicções e crenças pedagógicas.

Este facto é evidenciado por Sousa (2005) quando afirma que “o trabalho de investigação parece contribuir para que os professores se sintam mais motivados e interessados no exercício da sua profissão. O delineamento de uma investigação, as entrevistas, as observações, a recolha e o tratamento de dados, a reflexão sobre as conclusões e a descoberta de novos procedimentos, são desafios intelectuais que muito estimulam os professores que se dedicam à investigação” (p.30).

Para além disto, a investigação-acção facilita a articulação entre teoria e a prática, dado que os professores partem do questionamento sobre a acção e procuram melhorar a compreensão de uma situação social, complexa e encontrar soluções para o seu problema. Na busca de uma melhor percepção e resolução de problemas práticos, o professor baseia-se na análise sistemática da sua acção, trocando experiências e saberes com os colegas e formadores. Todavia apoia-se em investigações e contributos teóricos que possam estar envolvidos com a sua temática de investigação.

Neste sentido, torna-se pertinente “a construção de instrumentos capazes de recolher ou produzir a informação” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.163). Esta operação pode-se apresentar, então, de diversas formas tendo em conta se é uma observação directa ou indirecta.

Nesta investigação foram utilizados os dois tipos de observação. A observação directa entendida como “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.164). Este tipo de observação será utilizada com a finalidade de captar os comportamentos dos sujeitos do estudo no momento em que eles se produzem sem serem mediados por documentos ou testemunhos. Atendendo a que o campo de observação do investigador é *a priori* infinitamente amplo e só depende, em definitivo dos objectivos do seu trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1995), o acto de observar será estruturado por uma grelha de observação previamente construída.

Em contrapartida, na observação indirecta “o investigador dirige-se ao sujeito para observar a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção de informação” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.164). Nesta, o instrumento de observação utilizado será o questionário.

Assim sendo, passaremos a caracterizar cada um destes instrumentos.

### **a) Grelhas de Observação**

Tal como já foi referido anteriormente, as grelhas de observação constituem um instrumento de recolha de dados característico de uma observação directa e sistemática. Tuckman (2005) define este instrumento como “(...) dispositivos usados pelo observador para sumariar juízos de valor, atribuídos à actividade observada ou comportamento” (p. 288). A vantagem deste está associada às suas características: flexibilidade e possibilidade de adaptação a situações e objectivos diferentes (Estrela, 1994).

Assim sendo, a grelha construída e utilizada nesta investigação teve como objectivo avaliar a criatividade dos alunos na escrita tendo por base a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechler (2004):

- Modifica, cria e completa histórias;
- Utiliza adjectivos para embelezar as ideias;
- Apresenta ideias diversas (flexibilidade);
- Revela auto-confiança;

- Revela motivação para criar;
- Revela originalidade;
- Expressa emoções;
- Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia);
- Escreve com fluência.

Todos estes pontos foram avaliados com recurso a uma escala constituída por insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

Sublinhe-se a necessidade de testar previamente a grelha de observação com a finalidade de verificar se as categorias estabelecidas cumpriam os objectivos do estudo.

## **b) Questionários**

Tendo em conta que se pretendia conhecer as opiniões dos alunos relativamente às actividades de escrita realizadas ao longo das aulas leccionadas pela professora estagiária, foi-lhes aplicado um questionário.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), o questionário é um instrumento que possibilita colocar a um conjunto de inquiridos, usualmente representativo de uma população, uma série de perguntas sobre qualquer ponto de interesse para os investigadores. A opção por este instrumento de recolha de dados deve-se à possibilidade de atingir um maior número de alunos, não estando estes passíveis de sofrer qualquer influência, condição necessária para a autenticidade das respostas (Tuckman, 2005).

No entanto, o questionário enquanto técnica de pesquisa apresenta algumas limitações. Para Quivy e Campenhoudt (1995, p.190) “os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes”, o que pode dificultar o trabalho do investigador. Por outro lado, o inquirido pode ler todas as perguntas antes de responder, o que não é, de todo, conveniente.

Cientes destas limitações, e tendo em conta que este instrumento se afigurava como o mais pertinente para o conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses dos sujeitos de estudo, procedeu-se à construção do respectivo questionário. Para Barata (1998) na realização de um questionário é

preocupação dominante a sua “boa elaboração (...) por forma a que este traduza fielmente as opiniões das pessoas interrogadas e a que as perguntas postas dêem às pessoas a oportunidade de exprimirem as atitudes e opiniões que são realmente relevantes na explicação dos seus comportamentos efectivos” (p.161).

Neste contexto foi minha intenção construir um questionário capaz de recolher a informação necessária e que proporcionasse rigor de informação (Pardal e Correia, 1995). Sendo assim, o questionário aplicado no âmbito do estudo do tema do presente relatório divide-se em duas partes. A primeira destina-se à recolha dos dados de identificação dos sujeitos do estudo. Na segunda parte do questionário foram inseridas dezoito perguntas fechadas, ou seja, “perguntas que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal e Correia, 1995, p.55). Foi ainda inserida uma pergunta de escolha múltipla, normalmente caracterizada por configurar “tendencialmente uma modalidade fechada, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado” (Pardal e Correia 1995,p.55). Por último, foi, também, colocada uma questão de resposta aberta permitindo completa liberdade de respostas ao inquirido.

Após a sua construção, este foi analisado e validado por um docente do ensino superior que não faz parte dos sujeitos deste estudo. Da análise resultaram um conjunto de orientações para a reformulação do sentido e ordem das questões colocadas. Posteriormente, o mesmo foi aplicado aos alunos.

### **2.2.3.3. Análise e interpretação do material recolhido**

Este estudo apesar de ser essencialmente qualitativo adquire uma componente quantitativa no que diz respeito à análise dos questionários aplicados aos sujeitos do estudo. Contudo, apesar de ser um questionário, onde maioritariamente o que estamos a fazer é a contabilizar dados (quantitativo), o que se pretende é dar significado a essa quantificação. Interessa-nos, portanto, analisar os dados em toda a sua riqueza, revelando elementos de compreensão e permitindo-nos ir de encontro aos objectivos da



presente investigação. Assim, o tratamento destes dados resultará numa análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consiste, então, numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, sistematicamente, quantitativamente e qualitativamente a descrição do conteúdo da comunicação, podendo esta apresentar-se sob diversas formas escritas como sejam, neste caso particular, os questionários e as grelhas de observação (Barata, 1998, p.155).

Os dados registados nas grelhas de observação e nos questionários irão ser analisados utilizando as suas frequências de ocorrência. Tal como o próprio nome indica, “as frequências referem-se à frequência com que aparece determinado resultado, se aparece muito frequentemente ou raramente” (Sousa, 2005, p.300). Assim sendo, um resultado será tanto ou mais significativo, quanto maior for o seu número de ocorrências.

#### **2.2.3.4. Intervenção Pedagógica**

O trabalho de investigação-acção, como já foi referido anteriormente, visa promover a criatividade e as competências da escrita e, conseqüentemente, da leitura das crianças de uma turma de 3º ano de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mas a questão que se coloca de imediato é: Como desenvolver estas competências? Para tentar responder a esta inquietação, optamos pela utilização de actividades de escrita criativa ao longo das aulas de Língua Portuguesa.

É de realçar que a realização de actividades deste género promove, ainda, aprendizagens significativas já que é a própria criança que procura a informação e ultrapassa as dificuldades encontrando-se, deste modo, a vivenciar de forma activa e dinâmica a problemática da escrita. É, claramente decisiva a orientação das crianças no seu trabalho, de modo a que se tornem capazes de elaborar textos de expressão pessoal e criativa, em que é possível exprimir sentimentos e pontos de vista próprios. Célis (1998, p.92) afirma mesmo que “as possibilidades de produção de textos são infinitas, tanto em tipos de textos como em destinatários, e nascem da vida quotidiana da classe”.

Assim sendo, de seguida apresenta-se a planificação da unidade de ensino que engloba um conjunto de sessões implementadas na sala de aula, a fim de desenvolver o trabalho de investigação-acção.

### 2.2.3.4.1. Planificação da unidade de ensino

#### Sessão n.º 1 (13-04-2010)

#### Quadro 1 – Planificação da sessão nº 1 (13-04-2010)

Área / Ajuste temporal	Competências Específicas	Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Língua Portuguesa</b> <b>11h00-12h30</b>	<p><b>Compreensão do oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</li> </ul> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido...)</li> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (livro de turma, jornal de parede);</li> <li>- Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Escrita;</li> <li>- Forma afirmativa e negativa</li> <li>- Nomes;</li> <li>- Género, número e grau dos nomes;</li> <li>- Adjectivos;</li> <li>-Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;</li> <li>-Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação;</li> </ul>	<p>(A ligação com a área anterior será feita partindo da imagem simétrica que os alunos realizaram inicialmente. A estagiária orientará os alunos para que interpretem o que vêem nessa imagem abstracta. A partir daí a professora estagiária irá guiá-los no sentido de saber se essas imagens são parecidas com animais que eles conheçam, até chegarem ao coelho da Páscoa e ao tema Páscoa que será trabalhado em Língua Portuguesa.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo em grande grupo acerca das vivências das férias da Páscoa.</li> <li>- De seguida, a estagiária irá entregar a cada aluno uma folha fotocopiada com o texto “Amêndoas de Páscoa”. A estagiária irá ler, em voz alta o texto e seguidamente os alunos irão fazer a sua leitura em silêncio. De seguida irão ler em voz alta. A actividade terminará quando todos os alunos tiverem participado na leitura.</li> <li>- Seguidamente irá haver um diálogo em grande grupo acerca da interpretação do texto. A estagiária irá escrever as ideias principais no quadro e os alunos nos seus cadernos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas fotocopiadas;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Caderno do aluno;</li> <li>- Alunos;</li> <li>-Professores;</li> </ul>	<p>Observação directa: empenho, participação, respostas correctas às questões, realização de exercícios.</p>

	<p>de complexidade crescente;</p> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;</li> </ul> <p><b>Expressão escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;</li> <li>- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar a acção no espaço e no tempo;</li> <li>- Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases;</li> <li>- Identificar nomes;</li> <li>- Distinguir nomes próprios, comuns e colectivos;</li> <li>- Identificar o género, o número e o grau dos nomes pelas marcas e pelo contexto;</li> <li>- Identificar adjectivos;</li> <li>- Substituir adjectivos por outros de sentido equivalente num determinado contexto;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, irão ser encontradas as palavras desconhecidas e o seu sentido utilizando o dicionário;</li> <li>- De seguida a estagiária irá orientar a exploração de conteúdos gramaticais do texto através de perguntas feitas aos alunos. Esta actividade será registada no quadro e nos cadernos dos alunos;</li> <li>- Posteriormente a estagiária irá falar acerca do jornal de parede que irá ser implementado na sala de aula. Como motivação, as crianças irão interpretar a imagem simétrica que realizaram, escrever um pequeno texto acerca dela e dar-lhe um título. As imagens e os textos irão ser afixados no jornal de parede.</li> </ul>		
--	--	--	--	---	--	--

## **Sessão nº 2 (20-04-2010)**

### **Quadro 2 – Planificação da sessão nº 2 (20-04-2010)**

<b>Área / Ajuste temporal</b>	<b>Competências Específicas</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades e Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Língua Portuguesa 11h00-12h30</b>	<b>Compreensão do oral</b> - Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades	- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação	-Desenvolvimento da comunicação oral e escrita; -Desenvolvimento da capacidade de	(A ligação com a área anterior será feita partindo do cálculo da área, em cm <sup>2</sup> , da “Loja Maravilha”. A estagiária apresentará num diapositivo a planta da loja dividida em quadrados. Os alunos irão determinar a	-PowerPoint; - Projector; - Folhas fotocopiadas; - Quadro;	Observação directa: empenho, participação,

	<p>de Português, incluindo o Português padrão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</li> </ul> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente;</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;</li> </ul> <p><b>Expressão escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;</li> <li>- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento de</li> </ul>	<p>livre, textos com tema sugerido...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (livro de turma, jornal de parede);</li> <li>- Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> <li>- Localizar a acção no espaço e no tempo;</li> <li>- Identificar verbos;</li> <li>- Conjugação verbos.</li> </ul>	<p>análise e interpretação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos;</li> <li>- Tempos verbais;</li> </ul>	<p>área da loja.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aula terá início com a apresentação em PowerPoint de uma história intitulada “A Loja Maravilha”. Inicialmente, a estagiária irá lê-la perante a turma, de seguida serão os alunos a fazer a sua leitura.</li> <li>- De seguida, será realizado um diálogo em grande grupo acerca da interpretação da história. A estagiária fará o registo escrito no quadro e os alunos nos seus cadernos.</li> <li>- Posteriormente, a estagiária irá entregar um excerto do texto em suporte de papel. Os alunos irão fazer a sua leitura silenciosa, sublinhando os verbos que encontrarem. De seguida, cada aluno dirá um verbo que tenha sublinhado e irá escrevê-lo no quadro, identificando o infinitivo do verbo a pessoa e o tempo verbal. Os restantes alunos farão o registo nos seus cadernos. A actividade terminará quando todos os alunos tiverem participado.</li> <li>- Seguidamente irá ser realizada uma actividade de “Palavra puxa palavra”. Os alunos irão fazer esta actividade nos seus cadernos, partindo das palavras “Loja” e “Maravilha”. Quando concluírem a actividade irão ler os seus textos perante a turma. No entanto irão identificar os verbos que utilizaram e conjugar um deles nos três tempos verbais (passado, presente e futuro). Este registo será feito individualmente nos seus cadernos e quando todos tiverem apresentado os seus textos perante a turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno do aluno;</li> <li>- Alunos;</li> <li>- Professores;</li> </ul>	<p>respostas correctas às questões, realização de exercícios.</p>
--	---	--	--	--	--	---

	técnicas básicas de organização textual;					
--	--	--	--	--	--	--

### **Sessão nº 3 (27-04-2010)**

#### **Quadro 3 – Planificação da sessão nº 3 (27-04-2010)**

<b>Área / Ajuste temporal</b>	<b>Competências Específicas</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades e Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Língua Portuguesa</b> <b>11h00-12h30</b>	<p><b>Compreensão do oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</li> </ul> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>- Conhecimento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido...)</li> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (livro de turma, jornal de parede);</li> <li>- Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;</li> <li>-Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação;</li> <li>-Desenvolvimento da criatividade;</li> <li>- Construção de textos;</li> </ul>	<p>(A ligação com a área anterior será feita através do cálculo da área da folha policopiada que a estagiária irá entregar)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aula terá início com a leitura de um poema intitulado “ Viajar...”. A estagiária entregará a cada aluno uma folha policopiada com o poema e fará a sua leitura em voz alta, perante a turma. De seguida, os alunos irão fazer a sua leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta, um de cada vez.</li> <li>- Posteriormente haverá um diálogo em grande grupo acerca da interpretação do poema. A estagiária fará o registo das ideias principais no quadro e os alunos nos seus cadernos.</li> <li>- De seguida, a estagiária colocará uma música ambiente e escreverá no quadro: “Viajar é conhecer, descobrir, inventar, sonhar, voar... Vamos viajar?”. Os alunos escreverão a frase nos seus cadernos e irão “viajar”, ou seja, irão escrever um texto acerca de uma viagem, seja ela real ou imaginária. A estagiária orientará os alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitor de CD;</li> <li>- Folhas policopiadas;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Caderno do aluno;</li> <li>- Alunos;</li> <li>-Professores;</li> </ul>	<p>Observação directa: empenho, participação, respostas correctas às questões, realização de exercícios, construção de texto.</p>

	<p>vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente;</p> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;</li> </ul> <p><b>Expressão escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;</li> <li>- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<p>de palavras desconhecidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar nas crianças o gosto pela escrita e pela leitura;</li> <li>- Estimular a imaginação e a criatividade dos alunos;</li> <li>- Estimular o aluno a escrever e, conseqüentemente, a ler;</li> <li>- Tornar as crianças mais aptas para a escrita;</li> </ul>		<p>e irá apoiá-los no registo escrito para que façam o registo ortográfico correctamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, cada aluno irá ler o seu texto perante a turma, em voz alta.</li> </ul> <p>(Estes textos irão fazer parte do “Livro de Turma”)</p>		
--	---	---	--	---	--	--

### Sessão nº 4 (14-05-2010)

#### Quadro 4 – Planificação da sessão nº 4 (14-05-2010)

Área / Ajuste temporal	Competências Específicas	Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
<p><b>Língua Portuguesa</b> 11h00-12h30</p>	<p><b>Compreensão do oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>- Familiaridade com o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido...)</li> <li>- Experimentar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;</li> <li>- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação;</li> <li>- Desenvolvimento</li> </ul>	<p>(A ligação com a área anterior será feita através de corações. Todas as figuras geométricas trabalhadas anteriormente terão desenhadas um coração.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aula terá início com a apresentação da história “Grávida no coração” em PowerPoint. Inicialmente, a estagiária fará a sua leitura, em voz alta, perante a turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint;</li> <li>- Projector;</li> <li>- Leitor de CD;</li> <li>- Folhas fotocopiadas;</li> <li>- Folhas pautadas;</li> </ul>	<p>Observação directa: empenho, participação, respostas correctas às</p>

	<p>vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</p> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente;</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;</li> </ul> <p><b>Expressão escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;</li> <li>- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<p>diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (livro de turma, jornal de parede);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> <li>- Criar o gosto pela escrita e pela leitura;</li> <li>- Desenvolver a imaginação e a criatividade;</li> <li>- Ler e escrever correctamente;</li> <li>- Criar textos a partir da sua imaginação.</li> </ul>	<p>da criatividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de textos;</li> </ul>	<p>De seguida serão os alunos a fazê-lo, um de cada vez.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, a estagiária entregará a história em formato papel a cada aluno. Estes farão a sua leitura silenciosa e de seguida em voz alta perante a turma, um de cada vez.</li> <li>- Posteriormente haverá um diálogo em grande grupo acerca da interpretação da história. A estagiária fará o registo das ideias principais no quadro e os alunos nos seus cadernos.</li> <li>- Seguidamente, a estagiária levará os alunos a pensar acerca das “suas histórias”. Então cada aluno irá desenhar um coração nos seus cadernos e dentro deles escrever qual gostariam que fosse a “sua história”. Após a professora corrigir os seus textos irão reescreve-los. A estagiária dará uma folha pautada a cada aluno. Estes desenharão um novo coração, irão recortá-lo e nele reescrever o seu texto. Este trabalho será afixado na sala de aula e se os alunos desejarem no “Jornal de Parede”.</li> </ul> <p>Ao longo da execução da actividade haverá música ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tesouras;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Caderno do aluno;</li> <li>- Alunos;</li> <li>-Professores;</li> </ul>	<p>questões, realização de exercícios, construção de texto.</p>
--	--	---	---	---	---	---



## Sessão nº 5 (25-05-2010)

Quadro 5 – Planificação da sessão nº 5 (25-05-2010)

Área / Ajuste temporal	Competências Específicas	Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades e Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Língua Portuguesa</b> <b>11h00-12h30</b>	<p><b>Compreensão do oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</li> </ul> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente;</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido...)</li> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (livro de turma, jornal de parede);</li> <li>- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados da comunicação oral (conversas, diálogos, debates);</li> <li>- Intervir, oralmente, tendo em conta a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;</li> <li>-Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação;</li> <li>-Desenvolvimento da criatividade;</li> <li>- Construção de textos;</li> </ul>	<p>(A ligação com a área anterior será feita através de um diálogo em que a estagiária perguntará se haverá alguma forma para medir nozes. Será que podemos utilizar o litro? Ou utilizamos outros instrumentos e outras unidades de medida? Quais?)</p> <p>- A aula terá início com a leitura do texto “O quebra-nozes”. A estagiária apresentará o texto em PowerPoint e fará a sua leitura em voz alta. Posteriormente serão os alunos a fazer a sua leitura, um de cada vez. De seguida haverá um diálogo em grande grupo acerca do texto. Posteriormente, a estagiária entregará a cada aluno uma folha policopiada com o texto. Os alunos farão a sua leitura silenciosa sublinhando as palavras com sentido desconhecido. De seguida os alunos farão a leitura do texto em voz alta. No final serão palavras desconhecidas. De seguida, a estagiária dará a alguns alunos uma casca de noz com um papel lá dentro. Nesse papel estará escrita uma pergunta de interpretação acerca do texto. O aluno terá que ler a pergunta, em voz alta, perante a turma. A estagiária fará o registo da pergunta no quadro e o aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas policopiadas;</li> <li>- Cascas de nozes;</li> <li>- Baú (caixa);</li> <li>- Papel celofane de várias cores;</li> <li>- Balão;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Espelho;</li> <li>- Esferovite;</li> <li>- Fitas;</li> <li>- Tecidos;</li> <li>- Lanterna;</li> <li>- Caixas;</li> <li>- Colares;</li> <li>- Bola;</li> <li>- Flores;</li> <li>- Revistas;</li> <li>- Livros;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Caderno do aluno;</li> <li>- Alunos;</li> <li>- Professores;</li> </ul>	<p>Observação directa: empenho, participação, respostas correctas às questões, realização de exercícios, construção de texto.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;</li> <li><b>Expressão escrita</b></li> <li>- Domínio das técnicas instrumentais da escrita;</li> <li>- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<p>adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);</li> <li>- Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, instruções);</li> <li>- Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> <li>- Criar o gosto pela escrita e pela leitura;</li> <li>- Desenvolver a imaginação e a criatividade;</li> <li>- Ler e escrever correctamente;</li> <li>- Identificar adjectivos;</li> <li>- Identificar verbos;</li> </ul>		<p>escreverá no quadro a resposta encontrada, em grande grupo. Os restantes farão o registo escrito da actividade nos seus cadernos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, a estagiária apresentará à turma o “Baú da avó do Pedro”. No interior desse baú estarão vários objectos plurissignificativos. Cada criança irá retirar um objecto da caixa e de seguida irá escrever um pequeno texto a partir do objecto retirado.</li> </ul> <p>A estagiária estará disponível para auxiliar os alunos no decorrer da actividade.</p>		
--	---	---	--	---	--	--

		- Identificar tempos verbais;				
--	--	-------------------------------	--	--	--	--

### **Sessão nº 6 (04-06-2010)**

#### **Quadro 6 – Planificação da sessão nº 6 (04-06-2010)**

<b>Área / Ajuste temporal</b>	<b>Competências Específicas</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades e Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Língua Portuguesa</b> <b>11h00-12h30</b>	<p><b>Compreensão do oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.</li> </ul> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido...)</li> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (livro de turma, jornal de parede);</li> <li>- Expressar-se por iniciativa própria em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;</li> <li>-Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação;</li> <li>-Desenvolvimento da criatividade;</li> <li>- Construção de textos;</li> </ul>	<p>(A ligação com a área anterior será feita através da medida de massa de “um mundinho”, ou seja, irá ser medido o peso de um globo terrestre através de uma balança.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação através de imagens da história “ Um mundinho para todos”. A estagiária irá ler em voz alta a história, mostrando apenas as imagens. Posteriormente irá entregar a cada aluno uma folha fotocopiada com a história. Os alunos farão a leitura silenciosa e posteriormente em voz alta.</li> <li>- Seguidamente explorar-se-ão as palavras desconhecidas e o seu significado;</li> <li>- Posteriormente será feita a interpretação do texto. A estagiária colocará em envelopes de várias cores, folhas com perguntas acerca da interpretação do texto. Pedirá a um aluno que retire um papel com a respectiva pergunta e que a leia em voz alta, perante a turma. Em grande grupo, um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens;</li> <li>- Folhas fotocopiadas;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Envelopes com perguntas;</li> <li>- Balança;</li> <li>- Globo terrestre;</li> <li>- Caderno do aluno;</li> <li>- Alunos;</li> <li>-Professores;</li> </ul>	<p>Observação directa: empenho, participação, respostas correctas às questões, realização de exercícios, construção de texto.</p>

	<p>comunicativo;  - Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente;  <b>Leitura</b>  - Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;  <b>Expressão escrita</b>  - Domínio das técnicas instrumentais da escrita;  - Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;  - Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</p>	<p>momentos privilegiados da comunicação oral (conversas, diálogos, debates);  - Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);  - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);  - Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, instruções);  - Ler e interpretar textos narrativos;  - Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;  - Criar o gosto pela escrita e pela leitura;  - Desenvolver a</p>		<p>de cada vez, os alunos irão encontrar a resposta. A estagiária fará o registo escrito da pergunta e da resposta no quadro. Os alunos farão o registo nos seus cadernos. A actividade terminará quando todas as perguntas tiverem terminado.  - Seguidamente irão observar os seus trabalhos de pintura soprada realizados na sessão anterior. Irão reflectir e interpretar a imagem, dando-lhe um título e a partir daí irão escrever um texto acerca da sua pintura.  A estagiária estará disponível para auxiliar os alunos no decorrer da actividade (haverá música ambiente)</p>		
--	--	--	--	---	--	--

		imaginação e a criatividade; - Ler e escrever correctamente;				
--	--	---	--	--	--	--

Em suma, as actividades supracitadas foram pensadas e desenvolvidas com o intuito de “criar situações que permitam às crianças sentir o desejo de comunicarem por escrito, de guardarem lembrança dos factos, de usarem a escrita como um instrumento ao seu serviço. O “publicar” estas produções no jornal escolar ou nas paredes da sala é também uma forma de valorizar a sua criatividade” (Célis, 1998, p. 92).

#### **2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados**

Depois de terem sido recolhidos os dados através dos questionários e das grelhas de observação, existe a necessidade de estudá-los para podermos chegar a inferências (Sousa, 2005) por forma a responder às questões e objectivos da investigação.

Interessa, por isso, “descrever passo a passo, o modo como se foram obtendo os dados, fazendo a sua apresentação com a maior clareza possível, recorrendo [se necessário] a quadros e a gráficos, chamando a atenção para os elementos mais importantes, para os que se esperava e para o que se obteve” (Sousa, 2005, p.383).

Neste sentido, seguidamente, procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos no presente estudo.

##### **2.2.4.1. Apresentação, análise e interpretação das grelhas de observação**

###### **Grelha de Observação 1 – Sessão N.º 1 (13-04-2010)**

A actividade realizada nesta sessão de estágio refere-se à escrita de um texto a partir de uma pintura realizada pelas próprias crianças (Figuras 1 e 2).

Observando e analisando a grelha de observação 1 (ver anexo I) podemos inferir que os alunos revelaram bastante motivação para criar o texto sugerido. Utilizaram um número razoável de adjectivos na execução do texto, escrevendo-o com suficiente fluência. Revelaram-se alunos bastante originais, confiantes, fantasiosos e emotivos.

Esta actividade foi realizada com muito entusiasmo por parte dos alunos. Por tal facto, surgiram textos fantásticos, dotados de uma enorme criatividade e imaginação. A pintura já tinha sido realizada anteriormente, na área da Matemática, tendo sido aproveitada nas actividades da área de Língua Portuguesa.

Outro factor que motivou bastante os alunos foi a implementação do “Jornal de Parede”. A elaboração de um jornal dá a ao educador criativo a possibilidade de proporcionar aos seus alunos a escrita de vários textos e inúmeras oportunidades para escrever (Condemarín e Chadwick, 1986).

Em diálogo, em grande grupo, acerca da funcionalidade e execução deste, os alunos perguntaram se podiam escrever notícias para afixarem no Jornal. E assim teve início o “Jornal de Parede” como o demonstra a Figura 3.

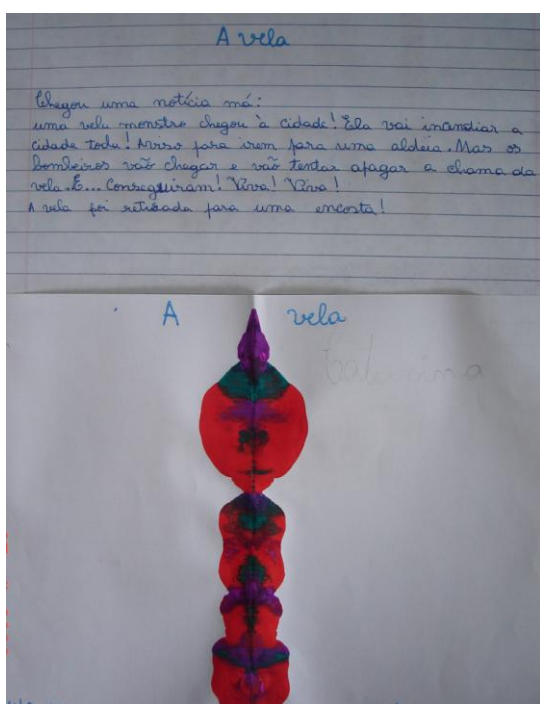


Figura 1- Texto elaborado pela “Carolina”<sup>1</sup> na sessão nº 1

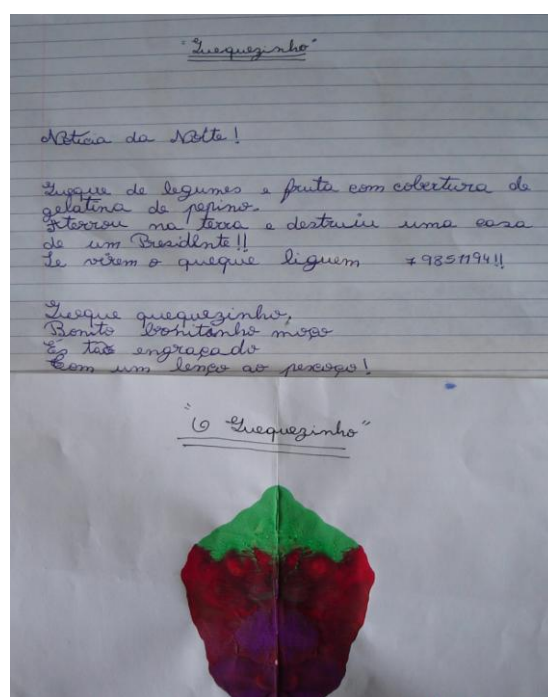


Figura 2- Texto elaborado pelo “João” na sessão nº 1

<sup>1</sup> Nota: Por questões éticas de confidencialidade dos sujeitos do estudo, estes serão identificados ao longo do estudo através de nomes fictícios.



Figura 3- O Jornal de Parede introduzido na sessão nº 1

### Grelha de Observação 2 – Sessão N.º 2 (20-04-2010)

Esta actividade consistiu na realização do jogo: “Palavra puxa palavra” através das palavras “loja” e “maravilha” (Figuras 4 e 5).

De acordo com a grelha de observação 2 (Ver anexo I) podemos verificar que a maioria dos alunos sentiu bastantes dificuldades em realizar a referida actividade. De facto foram poucos os alunos que demonstraram motivação para criar os textos. Apesar da tentativa de motivação dos alunos através da apresentação da história em powerpoint, a maioria demonstrou falta de motivação e auto-confiança.

No entanto revelaram ser alunos capazes de expressar as suas emoções com alguma originalidade, apresentando, assim, diversas ideias. A utilização de adjectivos no discurso também foi razoável, embora apresentem sérias dificuldades na escrita fluente. Ainda assim conseguiram-se obter os seguintes resultados:



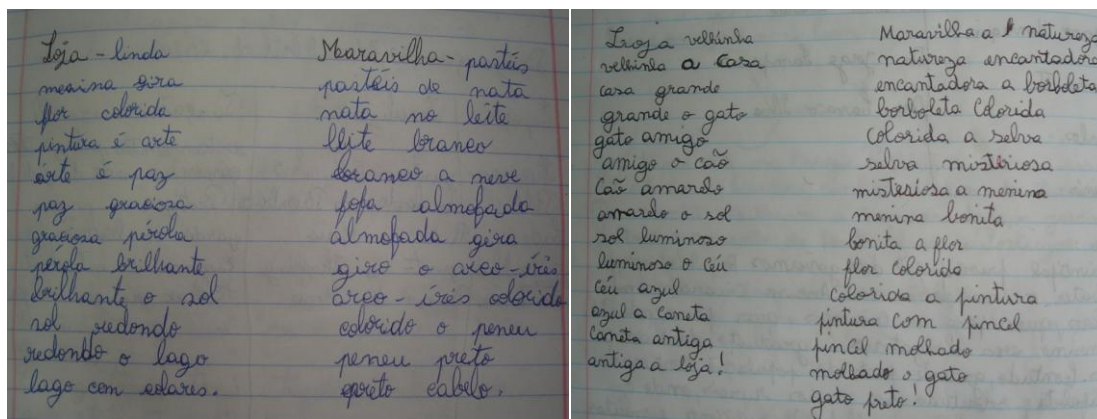


Figura 4. Texto elaborado pela “Carlota” na sessão nº 2

Figura 5- Texto elaborado pelo “Antônio” na sessão nº 2

### Grelha de Observação – Sessão N.º 3 (27-04-2010)

A presente aula teve início com a leitura de um poema intitulado “Viajar...” (Figuras 6 e 7). Inicialmente a professora estagiária leu em voz alta o poema e de seguida foram os alunos a fazê-lo, um a um. Este poema serviu de motivação para a actividade seguinte. Posteriormente, foi colocada música ambiente e a estagiária escreveu no quadro “Viajar é conhecer, descobrir, inventar, sonhar, voar... Vamos viajar?”. Sendo assim, foi proposto aos alunos realizarem uma viagem imaginária, transcrevendo-a para os seus cadernos.

Segundo Condemarín e Cadwick (1986) os alunos possuem ideias, sentimentos e experiencias. No entanto precisam que lhes sejam dadas oportunidades e materiais para que possam dar-lhes forma. O recurso à literatura, à medida que a escutam, a lêem e a vêem constitui um óptimo meio de motivar os alunos a escrever.

Houve alunos que descreveram viagens já realizadas anteriormente, mas a grande maioria inventou uma viagem fantástica que gostasse de realizar.

Observando, analisando e interpretando a grelha de observação 3 (Ver anexo I) podemos depreender que se tratou de uma actividade que captou bastante a atenção, interesse e motivação dos alunos. De facto, estes demonstraram, na sua maioria, uma grande motivação para a criação deste texto. Revelaram ainda capacidade para utilizar adjectivos ao longo do

discurso, apresentando diversas ideias e expressando, bastante, as suas emoções.

A auto-confiança, a originalidade e a fantasia estiveram presentes. Conseguiram, também, criar o texto utilizando uma escrita mais ou menos fluente.

Eis alguns exemplos dos resultados obtidos:



Figura 6- Texto elaborado pela “Maria” na sessão nº 3



Figura 7 – Texto elaborado pelo “Guilherme” na sessão nº 3

#### Grelha de Observação – Sessão N.º 4 (14-05-2010)

Os trabalhos realizados nesta sessão tiveram como motivação a apresentação, em PowerPoint, da história “Grávida no Coração” (Figuras 8 e 9).

Após a exploração da história foi sugerido aos alunos que escrevessem um texto acerca da sua história ou qual a história que gostariam de ler.

Observando e analisando a grelha de observação 4 (Ver anexo I) podemos inferir que a proposta de realização da actividade não terá sido do agrado de todos os alunos, uma vez que apenas 50% dos mesmos revelou bastante motivação para a criação do texto. A outra metade da turma

demonstrou pouca motivação. Apesar disto, os alunos conseguiram expressar bastante as suas emoções, apresentando uma boa originalidade.

Dois alunos revelaram ainda pouca auto-confiança quando comparados com os restantes colegas. Metade da turma demonstrou uma escrita fluente, havendo, no entanto, alunos com sérias dificuldades nesta categoria. Demonstraram ainda capacidade para utilizar muitos adjectivos e alguma fantasia no discurso.

O diálogo em grande grupo acerca deste texto foi bastante controverso. Isto porque foi um texto que agitou os sentimentos dos alunos. Deste modo, foi um trabalho muito difícil de realizar para algumas crianças. Embora tivesse sido um tema bastante polémico, houve alguns alunos que conseguiram escrever pequenos textos e exteriorizar, bastante, os seus sentimentos. Tal facto pode ser constatado nas seguintes figuras:

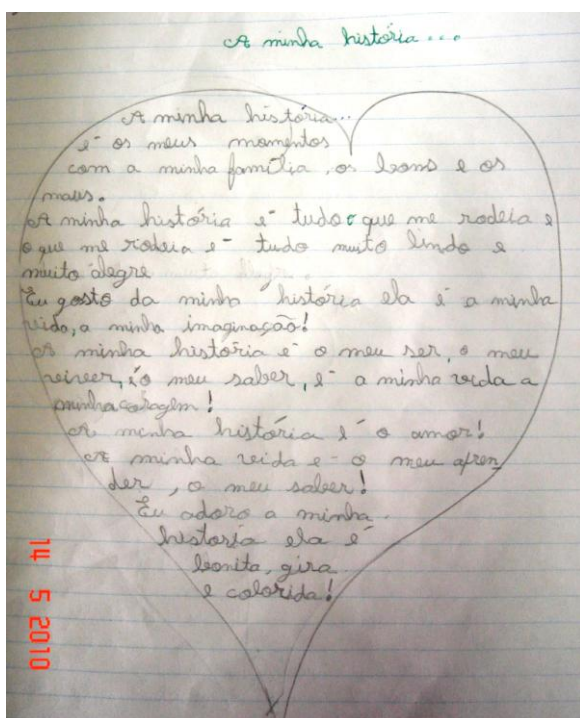


Figura 8- Texto elaborado pela "Joana" na sessão nº 4

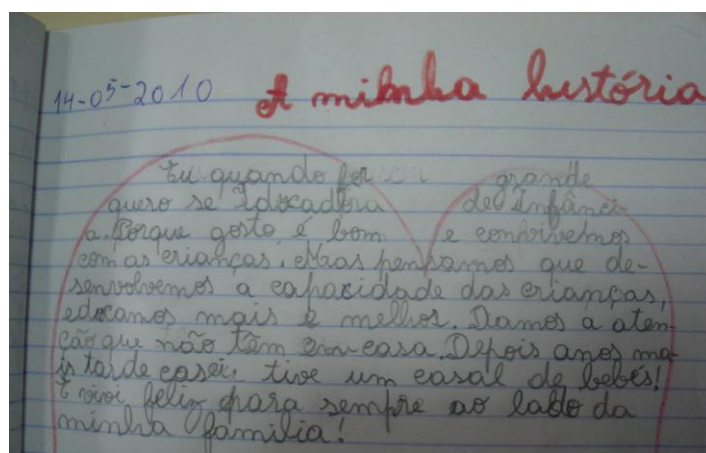


Figura 9- Texto elaborado pela "Fátima" na sessão nº 4

## **Grelha de Observação – Sessão N.º 5 (25-05-2010)**

Esta aula teve como ponto de partida a leitura do texto “O quebra – nozes”. Depois de explorada a história foi apresentado aos alunos o “baú da avó” devido ao facto da história retratar uma conversa entre avó e neto. No interior desse baú encontravam-se vários objectos plurisignificativos. Cada criança retirou, sem ver, um objecto do interior do baú. De seguida mostrou-o à turma identificando-o e analisando-o de forma a imaginar algo que o objecto lhe pudesse trazer à memória. Posteriormente, cada aluno escreveu um texto de acordo com o objecto que retiraram do baú (Figuras 10 e 11).

De acordo com Gill e bellmann (1999) aqueles que escrevem sentem, muitas vezes, a necessidade de utilizar formas de jogo, tornando-se numa ajuda imprescindível para expressarem melhor e com sucesso aquilo que escrevem.

A grelha de observação 5 (Ver anexo I) revela que a grande maioria dos alunos sentiu bastante motivação para criar o texto sugerido na presente actividade. Os alunos expressaram as suas emoções, com originalidade e auto-confiança. Conseguiram, igualmente, apresentar diversas ideias embelezadas com adjectivos, mencionando diversos objectos ou seres imaginários.

No entanto, no que concerne à escrita com fluência verificou-se que a turma continua a estar bastante dividida. De facto, podemos constatar que existem muitos alunos que apresentam uma boa escrita fluente e outros com bastantes dificuldades ao nível desta categoria.

Em geral, podemos inferir que esta actividade foi bem sucedida. O facto de haver um elemento surpresa motivou-os bastante, conseguindo estes escrever, com agrado, textos criativos e imaginativos.

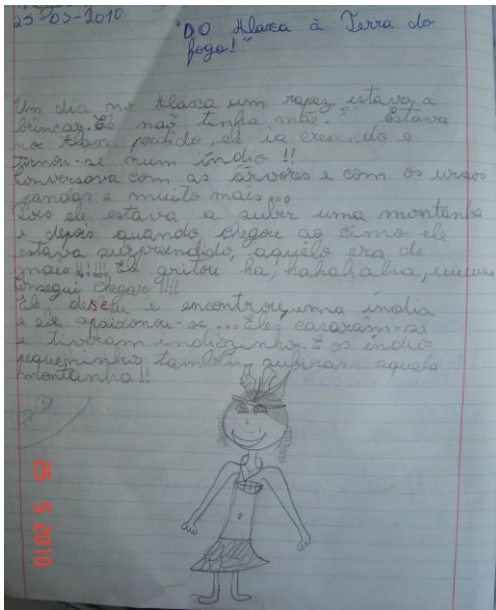


Figura 10- Texto elaborado pelo "Manuel" na sessão nº 5

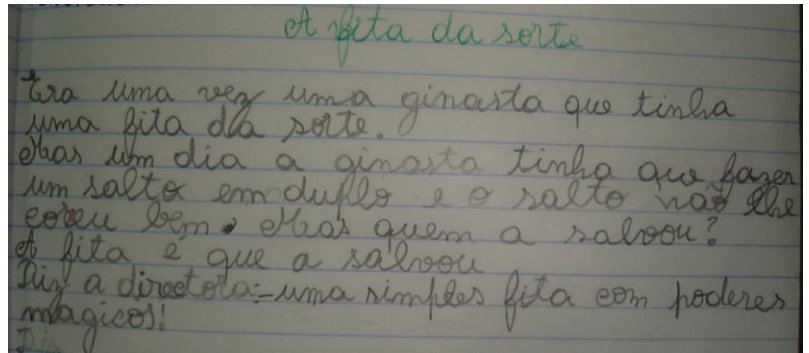


Figura 11- Texto elaborado pela "Sofia" na sessão nº 5

### Grelha de Observação – Sessão N.º 6 (04-06-2010)

A actividade realizada nesta sessão teve como principal motivação uma pintura realizada a partir da técnica de sopro. Os alunos realizaram esta actividade na aula anterior. Cada aluno teve que interpretar a sua pintura. Depois de olharem para tantos riscos e rabiscos coloridos começaram logo a surgir ideias. Posteriormente foi só organizá-las e passá-las para o papel (Figuras 12 e 13).

Segundo Gill e Bellmann (1999) um dos aspectos da escrita com criatividade e sucesso implica uma ligação ao visual, a imagens, abrindo caminho a associações e criações riquíssimas.

Observando e analisando a grelha de observação 6 (Ver anexo I), podemos depreender que os alunos para a realização deste texto se sentiram bastante motivados. Demonstraram, na sua maioria, alguma flexibilidade e auto-confiança. Conseguiram expressar, bastante, as suas emoções, apresentando diversas ideias embelezadas com adjectivos. Mencionaram, também, muitos seres ou objectos imaginários, demonstrando, deste modo, as suas fantasias.

Quanto à categoria “escreve com fluência” metade da turma conseguiu escrever com bastante fluência, enquanto que a outra metade continua a ter dificuldades em desenvolver esta categoria.

Os resultados da actividade foram os seguintes:

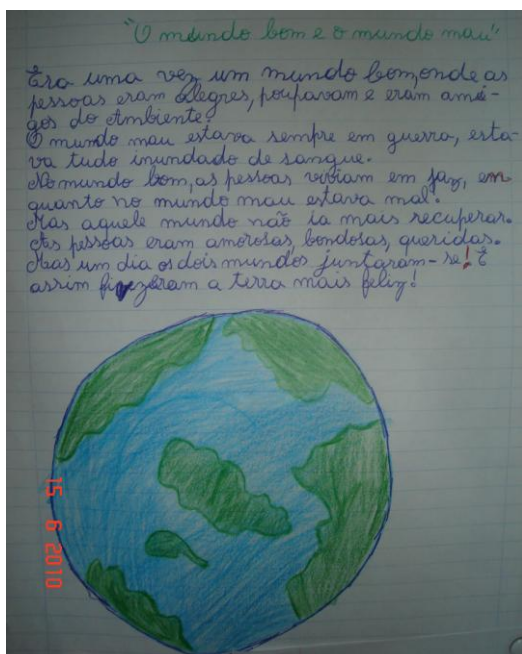


Figura 12- Texto elaborado pelo “Leonardo” na sessão nº 6

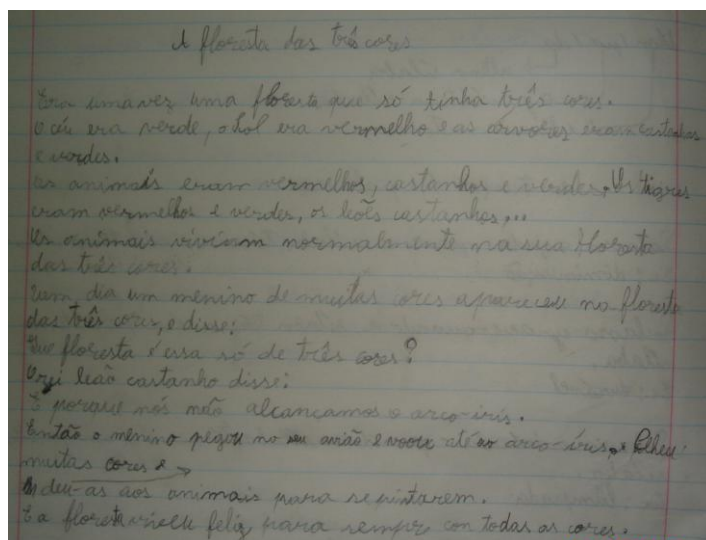


Figura 13- Texto elaborado pela “Alexandra” na sessão nº 6

## Síntese das Sessões

O Quadro 1 que se segue representa uma grelha de observação síntese que revela a distribuição da frequência de ocorrência das categorias de avaliação da criatividade, em função de cada aluno em todas as sessões realizadas. As grelhas de observação de cada sessão poderão ser consultadas no Anexo I.

Através da análise do quadro 1 podemos verificar que a turma do 3º ano é composta por alunos que revelam uma acrescida criatividade na construção de textos, apesar de alguns alunos ainda se manifestarem pouco criativos.

Regra geral, os mesmos alunos mantêm as mesmas ponderações em todos os itens, sem grandes oscilações. A maioria dos alunos consegue modificar, criar e completar histórias com elevado sucesso. Obviamente, que há alunos que apresentam mais dificuldades neste ponto e que, portanto, necessitam de um acompanhamento mais próximo, que os incite e motive para a criação dos textos. De notar, que estes alunos são precisamente aqueles que apresentam pouca motivação para criar textos e por sua vez pouca auto-confiança. De facto, com baixa auto-estima os alunos não se sentem capazes de escrever, desmotivando-se para a criação de textos. Na maioria, os seus textos revelam também poucos adjectivos para embelezar as suas ideias e portanto, pouca fantasia. A pouca fluência com que escrevem não lhes permite flexibilidade de ideias, ou seja, raramente apresentam diversidade de ideias.

Aliás, saliente-se que a maioria dos alunos apresenta dificuldades ao nível da escrita fluente. Embora tenham melhorado bastante ao longo das sessões devem continuar a ser orientados e apoiados para que desenvolvam mais as competências de escrita, obtendo, desse modo, melhores resultados nas futuras avaliações.

Quadro 7 – Distribuição da frequência de ocorrência das categorias de avaliação da criatividade, por aluno

3º ano																																				
Nome	Aspectos observados																																			
	Modifica, cria e completa histórias				Utiliza adjectivos para embelezar as ideias				Apresenta ideias diversas (flexibilidade)				Revela auto-confiança				Revela motivação para criar				Revela originalidade				Expressa emoções				Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia)				Escreve com fluência			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	M				
A <sup>2</sup>			1	5			1	5				6			1	5			1	5				6			2	4			1	5				
B		5				4	1				3	2		1	3	1		1	3	1		1	2	2		1	2	2		2	3					
C				7				7				7				7				7				7				7				7				
D			2	4			2	4			2	4			1	5			1	5			2	4			1	5			1	5				
E				6				6				6				6				6				6				5			6					
F		4	2			4	2			3	3		1	3	2		1	3	1	1		3	2	1		3	3		3	1	2	2	4			
G			2	5			2	5			2	5			2	5				7			2	5			2	5		1	2	4				
H				6				6			1	5				6				6				6				6				6				
I		3	2	2		1	4	2		1	4	2		3	3	1		3	3	1		1	4	2		2	4	1		3	3	1				
J		7			1	5	1			7			3	4			3	4			7				5	2		7		1	6					
K		1	5	1		1	5	1		1	5	1		2	4	1		2	4	1			4	3		1	5	1		2	3	2	1	6		
L	1	6			1	5	1		1	6			4	3			3	4			2	4	1		2	3	2		3	4		2	5			
M		2	5			2	5			1	6			5	2			4	3			3	4			3	4		4	3			7			
N		2	4			2	3	1			5	1		4	2			6				4	2			2	3	1		3	3			2	3	1
O			1	5		1		5			1	5			1	5			1	5			1	5			1	5			1	5			1	5

**Nota:** Foi utilizada a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechsler (2004) adaptada à avaliação da criatividade na escrita.

**Legenda:** I- insuficiente      S- suficiente      B- bom      MB- muito bom      F- faltou

<sup>2</sup> De sublinhar que, para além dos nomes fictícios atribuídos aos alunos, autores dos textos expostos ao longo da análise das grelhas de observação, foi-lhes ainda atribuída uma letra representativa dos seus verdadeiros nomes.



#### **2.2.4.2. Apresentação, análise e interpretação dos questionários (Crianças)**

Analisando as respostas dos alunos em função das diversas opções de cada item (Ver Anexo II) verificamos que a maioria pensa da seguinte forma:

- Gostavam que a sua professora estagiária os deixasse escrever histórias de vez em quando;
- Às vezes, lêem o que escrevem aos seus colegas;
- Gostam de escrever histórias muitas vezes e às vezes;
- Acham que saber escrever bem é muito importante;
- Pensam que as pessoas que escrevem muito são muito interessantes;
- Muitas vezes lêem o que escrevem à sua família;
- Na sua casa, as outras pessoas passam algum tempo a escrever;
- Pensam que vão gastar algum tempo a escrever quando forem grandes;
- Guardam sempre aquilo que escrevem;
- Pensam que escrever histórias é uma ótima maneira de passar o tempo;
- Escrevem qualquer coisa de vez em quando;
- Das actividades sugeridas na questão n.º 12, escolheriam escrever uma história;
- Acham que os colegas pensam que eles escrevem mais ou menos;
- Ficam muito satisfeitos com as histórias que escrevem;
- Quase sempre descobrem ideias sozinhos para assuntos sobre os quais escrevem;
- Escrevem histórias geralmente mais ou menos;
- É sempre muito importante para elas saberem o que os outros pensam acerca do que escreveram;
- Para elas escrever histórias é muito fácil;
- Na semana em causa, as actividades mais referidas pelos alunos foram: escrever uma história, escrever um resumo e escrever para o jornal;
- Os trabalhos de escrita que os alunos mais gostaram de fazer foram “A Viagem”, a “Interpretação de uma pintura”, a “Interpretação de um

objecto" e o "Jornal de parede". A justificação de algumas das suas respostas pode ser observada a seguir:

Eu gostei de escrever e trabalhar da "viagem" porque foi muito divertido! Também gostei muito da estagiária que sempre nós trazia coisas bonitas. Ela fazia uma lista para nós e a estagiária também teve muito trabalho para fazer as coisas. Eu gostei muito da minha professora!

Figura 14- Resposta dada pelo aluno G

Eu gostei de escrever a "viagem de sonhos".  
Porque foi engraçado e divertido.  
Eu gostei de escrever esta aventura da.

Figura 15- Resposta dada pelo aluno H

Escrevi uma história que se chama "Viagem ao Brasil". Foi que imaginar uma viagem de sonho. Eu gostei das histórias da professora também. Foi divertido!!!

Figura 16- Resposta dada pelo aluno I

uma resposta.

Eu gostei de escrever a história "A viagem de sonho". Eu gostei porque foi divertida.

Figura 17- Resposta dada pelo aluno N

Eu gostei mais quando fizemos um trabalho para o jornal.  
O meu texto foi "Viagem até o Brasil".  
Foi para imaginar um sonho de uma viagem.

Figura 18- Resposta dada pelo aluno C

Eu gostei de fazer o trabalho da pintura. Depois ~~fazemos~~ escrevemos um texto da pintura.  
Gostei porque foi giro imaginar uma história. Foi muito fixe!

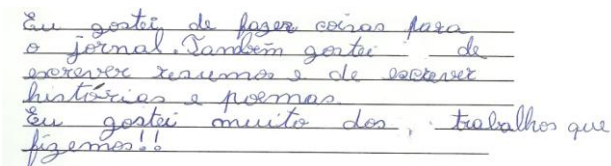
Figura 19- Resposta dada pelo aluno A

Eu gostei do trabalho que tivemos um objecto e a partir daí fizemos histórias. Porque foi divertida a actividade!!!

Figura 20- Resposta dada pelo aluno D

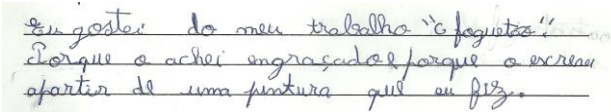
Eu gostei de fazer o Resumo de um capítulo. Porque foi divertido aprender os objectos e fazer o Resumo.

Figura 21- Resposta dada pelo aluno J



Eu gostei de fazer coisas para o jornal. Também gostei de escrever resumos e de escrever histórias e poemas. Eu gostei muito dos trabalhos que fizemos.

Figura 22- Resposta dada pelo aluno K



Eu gostei do meu trabalho "o foguete". Porque acho engraçado porque a escrita a partir de uma pintura que eu fiz.

Figura 23- Resposta dada pelo aluno M

Em síntese, os resultados revelaram que realmente estas crianças gostavam de escrever. O hábito de ler os seus escritos para outras pessoas, quando existe, parece que se destina aos amigos e família. Isto é particularmente interessante uma vez que o contacto do seu núcleo familiar com a escrita influência ou pode influenciar o interesse das crianças em escrever e em ler os seus textos perante as pessoas com quem partilham o mesmo espaço e vivências.

Verificou-se que grande parte do que escrevem é relativo a histórias. Aliás, a frequência com que os alunos se envolvem numa determinada tarefa poderá depender da percepção que possuem sobre as suas próprias competências de escrita. A importância conferida à escrita parece estar relacionada com o facto de eles responderem que guardam sempre aquilo que escrevem. A actividade “escrever histórias” parece ser a preferida das crianças, o que pode indicar que esta também é muito frequente no dia-a-dia. Consideram ainda que este tipo de actividade é muito divertido e que é uma ótima maneira de passar o tempo, sugerindo que pode ser uma actividade de lazer para as crianças.

### 2.3. Implicações do Estudo para a Prática Profissional

O presente estudo, embora de modo limitado, permitiu investigar e encontrar respostas para a questão de partida *“Como motivar as crianças a efectuarem, com prazer e criatividade, registos escritos para melhor desenvolverem as suas competências de escrita?”*

Ao reflectir acerca dos resultados deste estudo podemos concluir que o estímulo da criatividade dos alunos é um meio, por excelência, para motivar as crianças para a realização de actividades de escrita. Os dados obtidos

revelaram que as crianças, através da estimulação da sua criatividade ficam mais receptivas ao acto de escrever. De facto, o que se pôde verificar ao longo das sessões e através das respostas dos alunos ao questionário, é que as actividades preferidas dos alunos foram precisamente aquelas que envolveram os próprios alunos na sua execução. Pedir-lhes para realizarem uma pintura recorrendo a algumas técnicas para, posteriormente, lhes ser pedido que olhassem com atenção para as suas pinturas; perguntar-lhes o que nelas viam e depois propor-lhes que escrevessem uma história imaginária acerca das “imagens” que perceberam, foram actividades que os envolveram e motivaram. Também a leitura de um poema acerca de uma viagem para, posteriormente, eles imaginarem a sua própria viagem de sonho foi uma actividade bastante envolvente e entusiasmante para os alunos.

Concluiu-se, também, que as respostas às questões secundárias que surgiram da questão principal foram igualmente alcançadas. De facto, através deste estudo, foi constatado que com a implementação de actividades de escrita criativa os alunos se tornaram mais aptos para a escrita e para a leitura, transformando-se estas em actividades predilectas e aprazíveis para os alunos.

Também podemos concluir que a imaginação e a criatividade dos alunos foram bastante estimuladas, pois conseguiram, regra geral, escrever textos simplesmente fantasiosos e fantásticos.

A par da evolução da expressividade criativa dos alunos, evoluiu, também, a expressividade de sentimentos e emoções. De acordo, com Menéres (1993, p.98) “cada um de nós, olhando o mesmo objecto o pode descrever de maneira diferente da dos parceiros do lado: porque cada um de nós o vê à sua maneira própria e específica. E é por isso que o mundo à nossa volta se amplia infinitamente”.

Realmente, ao longo das sessões constatou-se que os alunos, aos poucos, foram conseguindo exprimir, cada vez mais, os seus sentimentos e emoções transportando-os para as suas histórias. Ora, este factor constituiu-se e constitui-se como fundamental para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. Tal permitiu, igualmente, a existência de uma aproximação entre aluno-aluno e aluno-professor, suscitando uma maior espontaneidade, uma maior estimulação do pensamento criativo e o respeito por si mesmo e pelo

outro. Com isto deu-se sentido às ideias de Ferreiro e Palácio (1990, p.171) quando referem que “na medida em que compreendermos melhor essas interações, seremos capazes talvez de planejar ambientes mais eficazes para ajudar a aprender todas as crianças”.

Com o bom desenvolvimento da escrita através da criatividade, os alunos foram ganhando, progressivamente, auto-estima e auto-confiança, pois os resultados foram visíveis e os progressos ao nível da criatividade e da expressão escrita foram alcançados.

Saber escrever é, de facto, uma arte difícil. Escrever é “ traçar letras, juntá-las segundo determinadas regras para formar palavras, ordenar as palavras para construir frases, organizar as frases para compor um texto que transmita, com lógica, uma ideia. (...) As competências necessárias a estes saberes aprendem-se pouco a pouco, através de estímulos proporcionados pelo meio envolvente” (García, 2000, p.101).

A aprendizagem da escrita correcta e eficaz, de facto, não se aprende de um momento para o outro. Para a maioria das crianças das nossas escolas não é uma tarefa fácil. É uma tarefa onde são confrontadas, muitas vezes, com os seus erros ortográficos, com uma má postura corporal com situações que as desmotivam e tornam a aprendizagem maçadora. Bach (1991, p.25) defende mesmo que “é preciso lembrar que o erro faz parte integrante do processo de aprendizagem; é normal cometê-lo. A avaliação continua, tal como ela é correntemente praticada nas aulas de língua materna, deveria, pois, ser um ponto de apoio e não uma sanção”. É necessário, então, estimular as crianças a escrever com prazer, motivando-as.

E este estudo revelou-se muito pertinente nesse sentido. Ou seja, as crianças aprenderam a escrever com prazer, com autonomia. Algumas competências foram melhoradas, mas nem todas. No entanto, se estes alunos continuarem a escrever com prazer será mais fácil, no futuro, preencher essas lacunas, pois é fundamental que as crianças saibam ler e escrever bem. Vivemos numa sociedade em que a leitura e a escrita são factores essenciais para a vida em sociedade de uma forma harmoniosa.

Com o presente estudo chegámos, também, à conclusão que existem algumas estratégias que levam as crianças a lerem o que se passa à sua volta e

a escrever o que lêem. Ao utilizarmos estas estratégias “entramos nós, adultos, a motivar – no fundo a agir construtivamente” (Menéres, 1993, p. 23).

De facto “em primeiro lugar, para que a criança liberte o seu mundo interior e utilize os modos de expressão de que dispõe, temos de respeitar a sua espontaneidade, de evitar tudo o que possa resultar num bloqueio da expressão e portanto no bloqueio do seu pensamento” (Menéres, 1993, p. 23).

Contudo, ao longo do presente estudo foram vivenciadas algumas limitações. Poderíamos ter implementado um maior número de actividades, no entanto, o estágio resumia-se, apenas, a um dia por semana, o que limitou bastante o nosso estudo.

O facto de se tratar de uma turma do 3º ano do Ensino Básico onde os alunos já possuíam alguns hábitos em relação à escrita e à leitura dificultou, também, o nosso trabalho. Sugerimos, então, que a implementação de actividades de escrita que envolvessem a criatividade e o imaginário das crianças fossem implementadas desde cedo.

Consideramos, também, pertinente que a implementação de actividades de escrita criativa seja alargada a todas as faixas etárias existentes na instituição. Desta forma, as crianças logo no 1º ano de escolaridade começarão a ser sensibilizadas para o acto de escrever e de ler.

Parece-nos, também, importante tentar implementar actividades que incluam activamente a família no processo de escrita e leitura das crianças. Deste modo, com a participação activa da família nuclear das crianças, a motivação e predisposição para ler e escrever será, provavelmente, ainda maior.

Conscientes de que o presente estudo se baseou, bastante, em actividades de língua materna salientamos, então, que pode ser alargado a todas as áreas disciplinares, pois a imaginação e a criatividade é uma constante na vida das crianças. Tal como refere Menéres (1993, p.22) “a infância é realmente o tempo em que tudo pode acontecer. E se nós pensarmos que as crianças de hoje nos têm a nós, a seu lado, seus contemporâneos e responsáveis adultos pelo estimular da sua imaginação, talvez possamos evitar alguns erros, tentar que jamais o seu natural impulso criador seja interrompido”.

## Considerações finais

Ao longo deste estágio deparei-me, de facto, com as inúmeras dificuldades que a turma apresentava no que concerne à escrita (e leitura). Ainda em contexto de observação, constatei que sempre que lhes era apresentada uma tarefa de escrita, os alunos impunham inúmeros entraves à sua execução, recusando-se, mesmo a efectuá-las.

Como era possível, numa sociedade em que a leitura e a escrita são uma constante, os alunos não se sentiram motivados para algo que lhes permitiria uma melhor e eficaz interpretação do mundo que os rodeia?

De facto, tal interrogação inicial levou-me a considerar a realização deste estudo. Era primordial, ajudar aquelas crianças a sentirem-se motivadas a ler e a escrever com menos receios e um menor medo de errar.

Quando iniciei a minha prática profissional em contexto de estágio comecei, então, a planear actividades que envolvessem muita escrita mas também muita leitura. As dificuldades dos alunos tornaram-se evidentes. Neste sentido, tentei perceber quais eram as actividades de escrita que mais os motivavam e quais as que menos lhes interessavam. Percebi, também, que quando liam individualmente e em voz alta, perante a turma, o medo de errar era constante efectuando, então, uma leitura rápida, mas ineficaz.

Face a isto tentei estabelecer regras. Não precisavam de ler e escrever com rapidez, mas sim claramente e bem, reforçando, sempre, que todos nós erramos. Célis (1998, p.143) reforça esta ideia afirmando que devemos respeitar os direitos do pequeno escritor sendo estes “o direito ao erro e o direito a levar seu tempo”. Bach (1991, p.21) completa esta ideia afirmando que o professor deve “acreditar no aluno, nas suas possibilidades e dar-lhe (restituir-lhe) confiança nas suas próprias capacidades”.

No entanto, a imaginação dos alunos era claramente visível, apesar de uns ou outros revelarem um pouco mais de dificuldades do que a maioria. Isto levou-me a pensar em utilizá-la como recurso para os motivar a escrever e, desta forma, incitar os alunos a desenvolverem eficazmente as suas capacidades de escrita. Até porque como afirma Menéres (1993, p.12) a

criança “ao aperceber-se dos fenómenos: ao conhecer, ao sentir, ao *ler* o que acontece à sua volta, a criança vai progredindo”.

Foram, então, apresentadas aos alunos várias actividades que lhes permitiam escrever ao *som* da sua imaginação e criatividade. De início, não foi tarefa fácil, mas ao longo das sessões de estágio os progressos foram, aos poucos, visíveis.

A implementação de um jornal de parede e a apresentação de uma “receita para fazer um livro”, para que no final do ano lectivo compilássemos os textos de todos num livro, foram actividades que motivaram bastante os alunos a realizarem as tarefas de escrita que lhes eram propostas.

Permitir-lhes a entrada num mundo fantástico onde tudo era possível foi condição necessária para o sucesso dos alunos, preconizando o que refere Menéres (1993, p.11,12): “as palavras nos levam onde nós nem sabemos que podemos chegar, mas podemos. Elas gostam de nos levar pela mão, a descobrir não apenas o mundo conhecido, mas também o mundo que está continuamente à espera que o descubram: muitas vezes ao nosso lado, muitas vezes dentro de nós próprios”.

Também Parafita (2002, p.9) defende que as crianças “afirmam a sua personalidade, imaginando. Uma personalidade complexa, ambivalente, dominada pela índole mitológica das histórias que ouvem. Mas também uma personalidade que se (re) constrói num percurso gradual de representações simbólicas, de combinações de imagens, criação de escolhas, apreensão e construção de sentidos, de realidades”.

Por todas estas razões, o presente estudo se revestiu de uma pertinência e importância fulcrais na prática educativa. Permitiu o desenvolvimento e progresso das crianças a vários níveis. Permitiu-lhes escrever sem medo de errar, desenvolver as suas competências de escrita, ler com prazer, transcrever os seus sentimentos e emoções para o papel. Tudo isto se reveste de uma importância tremenda, possibilitando uma aproximação entre aluno-professor e permitindo ao aluno desenvolver a sua personalidade criativa de uma forma saudável.

Em suma, tal como é referido por Menéres (1993, p. 22,23) “a criança é criativa por natureza. Biologicamente, a sua ânsia é de desenvolvimento e ela



está inteiramente voltada para a construção de si própria. A criança gosta de se exprimir com a liberdade da sua voz, do seu gesto – e se a soubermos ensinar e motivar gostará de ler e escrever criativamente a sua presença onde quer que esteja”.

## Referências bibliográficas

- ❖ Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- ❖ Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto Editora: Porto.
- ❖ Bach, P. (1991). *O Prazer na Escrita*. Edições ASA: Rio Tinto.
- ❖ Barata, O. (1998). *Introdução às Ciências Sociais*. Bertrand: Lisboa.
- ❖ Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B.*. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- ❖ Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva: Lisboa.
- ❖ Braga, F. (2004). *Planificação novos papéis, novos modelos*. Edições ASA: Porto.
- ❖ Célis, G. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. ArTmed: Porto Alegre.
- ❖ Condemarin, M. & Chadwick, M. (1986). *A Escrita Criativa e Formal*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- ❖ Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*. Editora Pergaminho: Cascais.
- ❖ Damião, M. (1997). *De Aluno a Professor*. Minerva: Coimbra.
- ❖ Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora: Porto.
- ❖ Ferreira, E. & Palácio, M. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita – Novas perspectivas*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- ❖ Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.
- ❖ Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. ArTmed: Porto Alegre.
- ❖ Formosinho, et al. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.
- ❖ Garcia, J. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora: Porto.

- ❖ Gil, J. & Bellman, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto Editora: Porto.
- ❖ Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ❖ Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Edições ASA: Porto.
- ❖ Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano Edições Técnicas: Lisboa.
- ❖ Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta: Lisboa.
- ❖ Menéres, M. (1993). *Imaginação*. Difusão Cultural – Sociedade Editorial e Livreira, Lda: Lisboa.
- ❖ Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica: Mem Martins.
- ❖ Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da educação Básica: editorial do Ministério da Educação.
- ❖ Ministério da Saúde (2003). *Saúde na Escola - desenvolvimento de competências preventivas*. Comissão Nacional de Luta Contra a Sida: Lisboa.
- ❖ Nascimento, Z. & Pinto, J. (2006). *A Dinâmica da Escrita*. Plátano Editora: Lisboa.
- ❖ Nérici, I. (1987). *Metodologia do Ensino Uma Introdução*. Editora Atlas S.A. : São Paulo.
- ❖ Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores: Porto.
- ❖ Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Universidade do Minho: Braga.
- ❖ Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Universidade Aberta: Lisboa.

- ❖ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.
- ❖ Ramos, J. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento*. Universidade do Minho: Braga.
- ❖ Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- ❖ Reis, C. & Adragão, J. (1990). *Didáctica do Português*. Universidade Aberta: Lisboa.
- ❖ Ribeiro, A. & Ribeiro L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- ❖ Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Texto Editores: Lisboa.
- ❖ Santos, M. (2008). Escrita Criativa. *Revista Noesis*, 72: pp.5.
- ❖ Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- ❖ Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte: Lisboa.
- ❖ Teixeira, C. (2008). “Escrever-se” e/ou “Outrar-se” – Escrita e Revelação em Páginas do Diário Íntimo de José Régio. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- ❖ Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. McGRAW-HILL: Amadora.
- ❖ Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação CalousteGulbenkian: Lisboa.
- ❖ Viana, F., Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler – da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Edições ASA: Porto.
- ❖ Wechsler, S. (2004). *Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro*. Avaliação Psicológica. Vol.3, n.1, pp. 21-31.
- ❖ Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil*. ArTmed: Porto Alegre.

# ANEXOS

# ANEXO I

GRELHAS DE REGISTO DE  
AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE  
NA ESCRITA

Grelha de Observação 1 – Distribuição da ocorrência das categorias relativas à criatividade na escrita, por aluno (Sessão N.º 1 - 13/04/2010)

3º ano																																				
Nome	Aspectos observados																																			
	Modifica, cria e completa histórias				Utiliza adjectivos para embelezar as ideias				Apresenta ideias diversas (flexibilidade)				Revela auto-confiança				Revela motivação para criar				Revela originalidade				Expressa emoções				Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia)				Escreve com fluência			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB				
A			X			X				X			X			X			X			X			X			X			X					
B		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
C				X			X				X			X			X			X			X			X			X			X				
D			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
E				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
F		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
G			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
H				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
I		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
J		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
K		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
L	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
M		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
N		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
O	F																																			

Nota: Foi utilizada a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechsler (2004) adaptada à avaliação da criatividade na escrita

**Legenda:** I- insuficiente

S- suficiente

B- bom

MB- muito bom

F- faltou





Grelha de Observação 3 – Distribuição da ocorrência das categorias relativas à criatividade na escrita, por aluno (Sessão N.º 3 - 27/04/2010)

3º ano																																				
Nome	Aspectos observados																																			
	Modifica, cria e completa histórias				Utiliza adjectivos para embelezar as ideias				Apresenta ideias diversas (flexibilidade)				Revela auto-confiança				Revela motivação para criar				Revela originalidade				Expressa emoções				Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia)				Escreve com fluência			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB				
A			X				X				X				X				X				X				X				X					
B		X				X				X				X				X			X				X				X							
C			X				X				X				X				X				X				X				X					
D			X				X				X				X				X				X				X				X					
E			X				X				X				X				X				X				X				X					
F		X				X				X				X				X			X				X				X							
G			X				X				X				X				X				X				X				X					
H			X				X				X				X				X				X				X				X					
I			X				X				X		X			X			X			X			X				X							
J		X				X				X				X				X			X				X				X							
K			X				X				X				X				X			X				X				X						
L		X				X				X				X				X			X				X				X							
M			X				X				X				X				X			X				X				X						
N			X				X				X				X				X			X				X				X						
O			X				X				X				X				X			X				X				X						

Nota: Foi utilizada a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechsler (2004) adaptada à avaliação da criatividade na escrita

**Legenda:** I- insuficiente      S- suficiente      B- bom      MB- muito bom      F- faltou

Grelha de Observação 4 – Distribuição da ocorrência das categorias relativas à criatividade na escrita, por aluno (Sessão N.º 4 - 14/05/2010)

3º ano																																				
Nome	Aspectos observados																																			
	Modifica, cria e completa histórias				Utiliza adjectivos para embelezar as ideias				Apresenta ideias diversas (flexibilidade)				Revela auto-confiança				Revela motivação para criar				Revela originalidade				Expressa emoções				Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia)				Escreve com fluência			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB				
A			X				X				X				X				X				X				X				X					
B	F																																			
C			X				X				X				X				X				X				X				X					
D			X				X				X				X				X				X				X				X					
E			X				X				X				X				X				X				X				X					
F	F																																			
G			X				X				X				X				X				X				X				X					
H			X				X				X				X				X				X				X				X					
I		X					X				X				X				X				X				X				X					
J		X					X				X				X				X				X				X				X					
K			X				X				X				X				X				X				X				X					
L		X					X				X				X				X				X				X				X					
M			X				X				X				X				X				X				X				X					
N			X				X				X				X				X				X				X				X					
O			X				X				X				X				X				X				X				X					

Nota: Foi utilizada a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechsler (2004) adaptada à avaliação da criatividade na escrita

**Legenda:** I- insuficiente      S- suficiente      B- bom      MB- muito bom      F- faltou

Grelha de Observação 5 – Distribuição da ocorrência das categorias relativas à criatividade na escrita, por aluno (Sessão N.º 5 - 25/05/2010)

3º ano																																				
Nome	Aspectos observados																																			
	Modifica, cria e completa histórias				Utiliza adjectivos para embelezar as ideias				Apresenta ideias diversas (flexibilidade)				Revela auto-confiança				Revela motivação para criar				Revela originalidade				Expressa emoções				Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia)				Escreve com fluência			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
A			X				X				X				X				X				X				X				X					
B			X				X				X				X				X				X				X				X					
C				X				X				X				X				X				X				X				X				
D				X				X				X				X				X				X				X				X				
E				X				X				X				X				X				X				X				X				
F			X				X				X				X				X				X				X				X					
G				X				X				X				X				X				X				X				X				
H				X				X				X				X				X				X				X				X				
I			X				X				X				X				X				X				X				X					
J		X				X				X				X				X				X				X				X			X			
K			X				X				X				X				X				X				X				X			X		
L		X					X				X				X				X				X				X				X			X		
M			X				X				X				X				X				X				X				X			X		
N		X				X					X				X				X				X				X				X			X		
O				X				X				X				X				X				X				X				X			X	

Nota: Foi utilizada a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechsler (2004) adaptada à avaliação da criatividade na escrita

**Legenda:** I- insuficiente      S- suficiente      B- bom      MB- muito bom      F- faltou

Grelha de Observação 6 – Distribuição da ocorrência das categorias relativas à criatividade na escrita, por aluno (Sessão N.º 6 - 04/06/2010)

3º ano																																				
Nome	Aspectos observados																																			
	Modifica, cria e completa histórias				Utiliza adjectivos para embelezar as ideias				Apresenta ideias diversas (flexibilidade)				Revela auto-confiança				Revela motivação para criar				Revela originalidade				Expressa emoções				Menciona seres ou objectos imaginários (fantasia)				Escreve com fluência			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB				
A			X				X				X				X				X				X				X				X					
B	F																																			
C			X				X				X				X				X				X				X				X					
D			X				X				X				X				X				X				X				X					
E	F																																			
F			X				X				X				X				X				X				X			X						
G			X				X				X				X				X				X				X				X					
H	F																																			
I			X				X				X				X				X				X				X			X						
J		X				X				X				X				X				X				X				X						
K			X				X				X				X				X				X				X				X					
L		X				X				X				X				X				X				X				X						
M			X				X				X				X				X				X				X				X					
N	F																																			
O			X				X				X				X				X				X				X				X					

Nota: Foi utilizada a proposta de avaliação da criatividade verbal de Wechsler (2004) adaptada à avaliação da criatividade na escrita

**Legenda:** I- insuficiente      S- suficiente      B- bom      MB- muito bom      F- faltou

# ANEXO II

## QUESTIONÁRIO

(alunos)

## QUESTIONÁRIO (CRIANÇAS)

Este questionário destina-se a conhecer a tua opinião acerca das actividades de escrita realizadas ao longo das aulas leccionadas pela professora estagiária.

Os dados obtidos serão utilizados para a realização de um Relatório Final de Estágio, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Bragança.

Este questionário é **anónimo**, por isso não escrevas o teu nome.

**Obrigada** pela colaboração prestada.

### Parte I – Dados de identificação

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Ano de  
Escolaridade \_\_\_\_\_

### Parte II

**Assinala com um X as respostas que são correctas para ti.**

1. Gostava que a professora estagiária me deixasse escrever histórias

- todos os dias em que leccionou.
- quase todos os dias em que leccionou.
- de vez em quando.
- nunca.

2. Leio o que escrevi aos meus colegas.

- nunca.
- quase nunca.
- às vezes.
- muitas vezes.

3. Escrever histórias é uma coisa que gosto de fazer

- muitas vezes.
- às vezes.
- raramente.
- nunca.

4. Saber escrever bem é

- nada importante.
- mais ou menos importante.
- importante.
- muito importante.

5. As pessoas que escrevem muito são

- muito interessantes.
- interessantes.
- não muito interessantes.
- aborrecidas.

6. Leio o que escrevo à minha família.

- nunca.
- quase nunca.
- às vezes.
- muitas vezes.

7. Em minha casa, as outras pessoas

- passam muito tempo a escrever.
- passam algum tempo a escrever.
- quase nunca escrevem.
- nunca escrevem.

8. Quando crescer, penso que vou gastar

- nenhum tempo a escrever.

- pouco tempo a escrever.
- algum tempo a escrever.
- muito tempo a escrever.

9. Guardo aquilo que escrevo.

- sempre.
- quase sempre.
- às vezes.
- nunca.

10. Penso que escrever histórias é

- uma maneira aborrecida de passar o tempo.
- uma maneira de passar o tempo.
- uma maneira interessante de passar o tempo.
- uma ótima maneira de passar o tempo.

11. Escrevo qualquer coisa

- todos os dias.
- quase todos os dias.
- de vez em quando.
- quase nunca.

12. Se a tua professora estagiária te dissesse que podias escolher uma das actividades que se seguem, para fazeres nos próximos 20 minutos, qual escolherias? **Marca só uma.**

- Escrever uma carta
- Escrever um poema
- Escrever uma lista
- Escrever para o jornal
- Escrever uma mensagem
- Escrever no teu diário
- Escrever uma história
- Escrever um relatório



- Escrever um parágrafo
- Escrever um teatro
- Escrever um resumo de estudo

13. Os meus colegas pensam que eu escrevo

- muito bem.
- bem.
- mais ou menos.
- mal.

14. Quando escrevo histórias fico

- muito satisfeito com o que escrevi.
- satisfeito com o que escrevi.
- mais ou menos satisfeito com o que escrevi.
- nada satisfeito com o que escrevi.

15. Quando não sei sobre que assunto devo escrever,

- quase sempre descobro alguma ideia sozinho.
- às vezes descobro uma ideia sozinho.
- quase nunca descobro uma ideia sozinho.
- nunca descobro uma ideia sozinho.

16. As histórias que escrevo geralmente são

- muito boas.
- boas.
- mais ou menos.
- más.

17. É importante para mim saber o que os outros pensam acerca do que eu escrevo.

- sempre.
- quase sempre.
- às vezes.

quase nunca.

18. Escrever histórias é

muito fácil para mim.

mais ou menos fácil para mim.

mais ou menos difícil para mim.

muito difícil para mim.

19. Marca com uma cruz todas as actividades que fizeste **esta semana**.

Escrever uma história

Escrever um plano

Escrever um poema

Escrever uma carta

Escrever para te entreteres

Escrever um relatório

Escrever um resumo

Escrever uma mensagem

Escrever uma lista

Escrever no diário

Escrever para o jornal

20. Qual foi o trabalho de escrita que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

*A professora estagiária,  
Joana Fernandes*