

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Susana Isabel dos Santos Alves

*Relatório 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
Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Bragança
2011

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Susana Isabel dos Santos Alves

*Relatório 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
Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Bragança
2011

Agradecimentos

A muitos tenho que agradecer!

Em primeiro aos meus pais e irmão pela sua presença e apoio.

À Instituição que me acolheu ao longo destes meses de estágio, e a toda a equipa que lá trabalhava, especialmente à Professora cooperante Judite Fernandes, que me apoiou sempre que precisei.

À professora Ana Maria Fernandes Pires Pereira, minha orientadora, pela amizade, pelo apoio que me prestou e pelas dúvidas que me esclareceu.

À minha colega Olga Bernardes, pelo seu apoio e companheirismo.

À minha colega Manuela Teixeira Valpaços, que sempre me substituiu quando tinha que faltar ao trabalho para frequentar o estágio.

A todos os meus amigos que me souberam ouvir e animar e também aqueles que acreditaram e acreditam em mim.

Ao meu grupo de crianças, pelo sorriso com que todos os dias me recebiam e pela forma como me ajudaram a crescer.

A todos(as). Eu agradeço

Resumo

Na actualidade, as transformações contínuas exigidas pela sociedade remetem para a necessidade de se desenvolverem competências nas crianças a nível das literacias, ou seja, na era da pós-modernidade, na qual nos encontramos, não basta saber ler ou escrever, mas sim que se saiba usar, mobilizar ou utilizar a informação da linguagem escrita em situações do dia-a-dia. Por outras palavras, torna-se imperioso que a escola promova actividades para que a criança desenvolva a capacidade de usar todas as formas de material escrito exigidos pela sociedade para um determinado objectivo da vida quotidiana dos indivíduos que a integram.

Neste sentido, partimos da seguinte questão inicial: *Será que o contacto das crianças com a narrativa e diversas técnicas de escrita criativa permitirá elevar os seus níveis de literacia no âmbito de escrita?* Para lhe darmos resposta(s) estipulamos alguns objectivos, nomeadamente: (i) Desenvolver a criatividade das crianças e o gosto pela escrita, fazendo desta uma actividade diária; (ii) Contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas das crianças através da implementação de técnicas de escrita criativa; e, (iii) Valorizar a escrita como recurso potenciador do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar. Situamos este estudo numa abordagem qualitativa com características de uma investigação-acção. No entanto, no processo de análise dos dados, sobretudo os que foram recolhidos através do inquérito por questionário, recorreremos à sua apresentação numa linha quantitativa. Assim, metodologicamente, num primeiro momento, aplicou-se um questionário de diagnóstico para verificação das atitudes das crianças perante a escrita, seguiu-se a implementação do plano de acção e, por último, fez-se a avaliação da implementação do plano. Esta última etapa concretizou-se recorrendo a uma recolha de dados através da observação directa e, conseqüente, registo em grelhas de observação. Efectuou-se ainda um questionário final com o intuito de verificarmos se se registaram, ou não, alterações nas opiniões das crianças sobre a escrita. A maioria das crianças referiu que o projecto de escrita criativa as ajudou a gostar mais de escrever, a escrever um texto sozinhas, a escrever com menos erros, a observar as coisas e escrever sobre elas, a perceber a importância das palavras e a escrever para exprimir opiniões. Com o tempo e a exploração de obras de literatura para a

infância percebemos que as resistências à escrita se foram dissipando. Prova disso foram as produções escritas das crianças. Estas passaram a ser mais extensas e com maior qualidade.

Verificou-se o desenvolvimento de competências ao nível da escrita, o que lhes permitiu assegurar mais facilmente a sequencialidade de uma narração, dando-lhe lógica. Pensamos, assim, poder concluir que as actividades desenvolvidas contribuíram para que as crianças ampliassem a sua capacidade criativa, mas também melhorassem as suas competências linguísticas, pois através do contacto com diferentes técnicas de escrita, puderam utilizá-las de acordo com o seu objectivo comunicativo e aperfeiçoar o espírito crítico.

Abstract

At present, continuous transformations required by society refer to the need to develop skills in children at the level of literacy, in other words, in the era of post modernity, in which we find ourselves is not enough to read or write, but that know how to use, move or use the information written in language the day-to-day.

In other words, it is imperative that the school promotes activities for the children to develop the ability to use all forms of written material required by the company for a particular purpose of the daily lives of the individuals who compose them. In this sense, starting from the following question: Does helping children with various techniques of narrative and creative writing will improve their levels of literacy in the context of writing? To give you answer (s) stipulated a number of objectives, namely: (i) Developing children's creativity and taste for writing, making this a daily activity, (ii) contribute to the development of language skills of children through the implementation of techniques creative writing, and (iii) making use writing as an enabler of the development of multidisciplinary work. Situate this study a qualitative approach with characteristics of an action research. However, in the process of data analysis, especially those that have been collected through the questionnaire survey, we draw on a line quantitative presentation. Thus, methodologically, at first, we applied a diagnostic questionnaire to verify the children's attitudes towards writing, followed by the implementation of the action plan and, finally, it was evaluating the implementation of the plan. This last step is realized using a collection of data through direct observation and, consequently, registration grids of observation. It also made a final questionnaire in order to check whether there is or not changes in children's views on writing. Most children said that the creative writing project helped them to like to write, to write a text alone, to write with fewer errors, to observe things and write about them, to realize the importance of words and writing to express opinions. With time and the exploitation of works of literature for children noticed that the writing has been resistance to fading.

Proof of this was the children's written productions. These became more extensive and higher quality. There was the development of skills in writing, allowing them to best ensure a sequential narrative, giving it logical. We think, therefore, to conclude that the activities have contributed to the children broaden their creative ability, but also improve their language

skills, as through contact with different writing techniques, were able to use them according to their communicative purpose and improve critical thinking.

ÍNDICE

Introdução.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. Localização e caracterização da Instituição.....	14
1.1. Caracterização do espaço Institucional.....	14
1.2. Sala de aula	15
1.3.Espaço exterior.....	17
1.4. Organização e gestão do tempo.....	17
1.5. Equipa educativa.....	19
1.6. O grupo de crianças.....	19
1.7. Caracterização sócio-profissional dos agregados familiares	20
2. Fundamentação das opções educativas.....	22
3. Desenvolvimento da prática profissional	27

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Literacia emergente	32
2. O texto literário: relevância formativa	33
3. A escrita: uma técnica a aprender	35
4. Contextos de promoção da escrita.....	37
4.1. Contexto: Educação Pré-Escolar.....	37
4.2. Contexto: 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
5. Criatividade como actividade imprescindível em contexto	40
6. Escrita criativa.....	43

CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Definição do problema.....	46
2. Objectivos do estudo.....	47
3. Participantes	47
4. Metodologia.....	47

4.1. Instrumentos de recolha de dados.....	49
4.1.1. Questionário	49
4.1.2. Grelhas de observação	49
4.1.3. Diário de bordo	50
5. Procedimentos.....	50
CAPITULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
1. Diagnóstico.....	52
2. Acção Educativa	59
3. Questionário final	89
Considerações finais	92
Bibliografia	96
ANEXOS	100

Índice de figuras

Fig.1. Planta da sala.....	15
Fig.2. Planta da sala.....	16
Fig.3- Indicadores de criatividade.....	42
Fig.4- Painel alusivo.....	63
Figs.5/6- As crianças a manipularem o livro.....	66
Fig.7- Apresentação do livro a uma turma	66
Fig. 8- Dobragem	76
Fig.9- Painel	76
Fig.10- Exemplos de acrósticos.....	78
Fig.11- Exemplos de rimas	81
Fig.12- Manipulação do livro	86
Fig.13- Descoberta das cores secundárias.....	88
Fig.14- Escrita no quadro dos poemas	89

Índice de tabelas

Tabela nº1- Horário da turma.....	18
--	-----------

Índice de gráficos

Gráfico nº1- Habilitações literárias dos pais.....	21
Gráfico nº2 - Profissões dos pais	21
Gráfico nº 3- Gostas de escrever	52
Gráfico nº4 - Com que frequência escreves	53
Gráfico nº5- Achas que escreve o suficiente.....	54
Gráfico nº6- Falas com os teus pais sobre o que escreves.....	54
Gráfico nº7- Costumas ver os pais escrever.....	55
Gráfico nº8 - O que os teus pais costumam escrever	55
Gráfico nº9- O que pensas sobre a escrita	56
Gráfico nº 10- O que te levaria a escrever mais.....	57
Gráfico nº 11- Que actividades gostavas de realizar	57
Gráfico nº 12- Porque escreves.....	58
Gráfico nº13- Registo de observação 1.....	69
Gráfico nº14- Registo de observação 2.....	72
Gráfico nº 15- Registo de observação 3.....	77
Gráfico nº 16- Registo de observação 4.....	81
Gráfico nº 17- Registo de observação 5.....	83
Gráfico nº 18 – Em que sentido ajudou o projecto de escrita criativa.....	90

Introdução

Todos os docentes e indivíduos em geral reconhecem que saber ler e escrever é uma condição indispensável para o sucesso na vida pessoal e profissional. Vivemos numa sociedade que se “alimenta” da difusão de informação, nomeadamente do código escrito, pois o que distingue os membros da sociedade é a forma como cada um lhe consegue aceder. Desta forma o exercício pleno da escrita manifesta-se nas competências de aceder à informação, de seleccionar criticamente o que é relevante e na utilização da escrita enquanto instrumento de intervenção social (Santana, 2005). Atribui-se, assim, às capacidades de compreensão e produção de escrita um interesse cada vez mais elevado.

A chegada à escola representa a passagem da criança para um meio onde a cultura escrita ganha mais força. A escola é a instituição da escrita. É através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber. No quotidiano, a sociedade apela, também, ao uso da capacidade de leitura e escrita para um determinado fim da vida e em contextos específicos. Por tal, chegou-se à conclusão que saber ler e escrever não é suficiente, já não basta ser-se “alfabetizado” como acontecia há duas décadas atrás. É preciso compreender o que se lê e o que se escreve, porque apesar de muitas crianças e adultos conseguirem descodificar palavras, frases e textos, podem não conseguir escrevê-los com sentido nem interpretar e usar a informação escrita contida em livros, jornais, folhetos, etc. Nesse sentido, acredita-se que “a pedagogia da literacia deve conduzir os alunos, através da participação em contextos autênticos e significativos de uso da linguagem, à aprendizagem explícita dos instrumentos linguísticos necessários para a aprendizagem e participação social” (Vygotsky, 1995:23).

Espera-se, então, que a escola desempenhe um papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita pois, ao contrário da linguagem oral, que a criança adquire no contexto familiar e depois a vai alargando, a vertente escrita exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina. A sala de aula está ligada a conhecimentos muitas vezes isolados, que não levam as crianças a reflectir acerca do que ouvem e do que pensam, ficando assim muito aquém o desenvolvimento da criatividade. As crianças, muitas vezes, não se sentem motivados para a escrita e, por tal, o acto de escrever acontece associado a uma obrigação. Assim sendo, a

motivação constitui-se como um dos grandes pilares para o desenvolvimento de competências de escrita. Ninguém escreve sem motivo, não basta escrever por escrever é preciso que haja uma motivação. A motivação para a realização de algo depende, muitas vezes, das estratégias que se usam e no uso que delas se fazem.

Chegado o momento de escolher o tema para desenvolver o projecto de investigação-acção na turma de 2.º ano de escolaridade, onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada, ocorreu-nos algo que pudesse ser do interesse das crianças e que contribuísse para o desenvolvimento de competências na área da escrita. Partindo deste interesse, surgiu a seguinte problemática: *Será que o contacto das crianças com a narrativa e diversas técnicas de escrita criativa permitirá elevar os seus níveis de literacia no âmbito de escrita?* No sentido de lhe dar resposta definimos os seguintes objectivos: (i) Desenvolver a criatividade das crianças e o gosto pela escrita, fazendo desta uma actividade diária; (ii) Contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas das crianças através da implementação de técnicas de escrita criativa; e (iii) Valorizar a escrita como recurso potenciador do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

A escrita criativa constitui-se como uma técnica a desenvolver e, por tal, quisemos saber a opinião das crianças face às competências que elas consideravam importantes desenvolver. Através dos diálogos que se estabeleceram em contexto de sala de aula percebeu-se que as crianças entendiam a escola como um local onde se aprende a ler, a escrever e a “fazer contas”. Constatou-se, ainda, que manifestavam resistência à escrita. Com o intuito de confirmarmos esta inferência optámos por aplicar um questionário no sentido de percebermos as razões de tal resistência e a forma como poderíamos colmatar determinadas lacunas.

Este projecto foi desenvolvido, tendo sempre como base a pedagogia de participação. Nesta pedagogia valoriza-se a construção do dia-a-dia educativo que concebe a criança como pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola e da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2007). Possuir agência é entendido por Barnes “como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:33). Contudo, para que o quotidiano educativo “se consubstancie como realidade, são necessários processos que constituem, eles próprios, pilares da pedagogia da participação: a observação, a

escuta e a negociação”. Segundo Oliveira Formosinho e Araújo (2008) a escuta deverá “constituir um processo contínuo, no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade, numa ética de reciprocidade” (p.33). Corroboramos da tese de Azevedo e Oliveira Formosinho quando defendem a ideia de que a criança tem direito a participar na sua educação e, como tal, a ser escutada. “Ser escutada é ter direito a ter voz relativamente às questões que lhe dizem respeito” (p.119). As autoras argumentam também que a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Tendo em mente estes princípios, propomos este trabalho que se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordamos questões relacionadas com o contexto educativo onde decorreu a prática de Ensino Supervisionada. Fundamentamos, ainda, as opções educativas de forma a justificar os métodos, estratégias e técnicas de ensino implementadas em contexto sala de aula. No segundo capítulo, designado por enquadramento teórico, apresenta-se uma revisão bibliográfica acerca da problemática em questão. No terceiro capítulo, designado por enquadramento empírico, definimos o problema e os objectivos do relatório, bem como os participantes, os métodos utilizados e os instrumentos de recolha de dados. Apresentámos, ainda, o plano de acção que foi pensado e delineado com o intuito de colmatar lacunas na área da escrita. No quarto capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados dos questionários e realizam-se algumas reflexões em torno das práticas desenvolvidas no âmbito da escrita criativa.

Por fim tecem-se algumas considerações finais apresentando-se também os contributos que este trabalho acrescentou à nossa formação.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. Localização e caracterização da Instituição

Torre de Dona Chama é a vila sede da maior freguesia rural de Mirandela. Dista desta cerca de 24 km. Nos censos de 2001 a sua população era constituída por 1.386 habitantes, sendo 654 do sexo masculino. Os seus habitantes dedicam-se na sua maioria à agricultura. Embora esta seja uma actividade preponderante, a pecuária, o comércio e o ensino têm prosperado na localidade.

No aspecto sociocultural a Torre D. Chama marca bem a diferença em relação às restantes freguesias rurais do concelho. Tem Casa do Povo e uma delegação da Segurança Social com corpo médico, enfermagem e ambulância. Possui ainda agências bancárias, estação dos CTT, posto da GNR e Bombeiros Voluntários.

A vila Torre de Dona Chama tem ensino particular e público. O ensino público, corporiza-se no Agrupamento de Escolas da Torre Dona Chama. Este é composto pela escola sede que integra 1.º e 2.º Ciclos e um Jardim de Infância; uma Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e cinco Jardins de Infância. No ensino privado esta localidade tem um Externato Liceal que acolhe crianças desde a educação Pré-Escolar ao 12.º ano.

A Prática de Ensino supervisionada, referenciada neste relatório, foi realizada na sede do Agrupamento de Escolas da Torre D. Chama.

1.1. Caracterização do espaço Institucional

As escolas que fazem parte do Agrupamento de Escolas da Torre Dona Chama pertencem à rede pública e estão sob tutela do Ministério da Educação. Este constitui-se como um espaço educativo e funcional. As crianças para além de poderem contactar com adultos e outras crianças dentro da escola, usufruem de um espaço institucional que fornece numerosas oportunidades educativas.

A escola sede é constituída por três edifícios. Um dos edifícios possui os seguintes espaços: cantina, salão polivalente buffet, reprografia e duas casas de banho. O outro edifício tem dois pisos. No 1.º piso encontra-se a sala dos professores, sala do pessoal auxiliar, sala da

direcção, a secretária e duas casas de banho. No 2.º piso encontra-se a biblioteca escolar, a sala de informática e quatro salas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Existe, ainda, outro edifício que também tem dois pisos. No 1º piso encontramos as salas destinadas ao ensino Pré-Escolar, uma sala de 2.º Ciclo e duas casas de banho. No 2.º piso há uma sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico e quatro salas do 2.º ciclo do Ensino Básico. Neste edifício existe ainda um ginásio polidesportivo, onde as crianças têm oportunidade de fazer actividades físicas.

1.2. Sala de aula

As crianças passam a maior parte do seu dia no espaço sala de aula. É neste espaço que eles interagem entre si, com os professores e também com os diferentes materiais escolares.

A sala onde realizámos a prática pedagógica tinha uma forma rectangular e ocupava uma área bastante pequena, facto que dificultou algumas alterações na disposição e organização das mesas para o desenvolvimento de dinâmicas de grupo. Apesar das limitações, ao longo do ano a sala sofreu algumas alterações de acordo com as dinâmicas implementadas. Era uma sala com janelas amplas, em que a luminosidade natural podia ser controlada pelo uso de estores. Estava equipada com um computador, um projector de vídeo, um quadro branco, dois placares de corticite, dois armários, cadeiras, mesas e uma secretária para a professora.

Quando iniciámos a Pratica de Ensino Supervisionada o espaço estava organizado por filas, tal como se pode observar na figura 1.

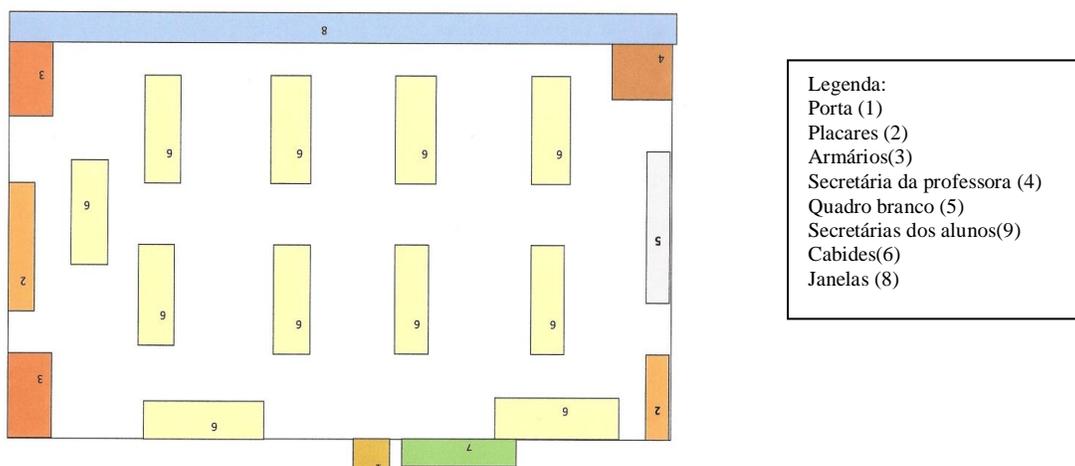
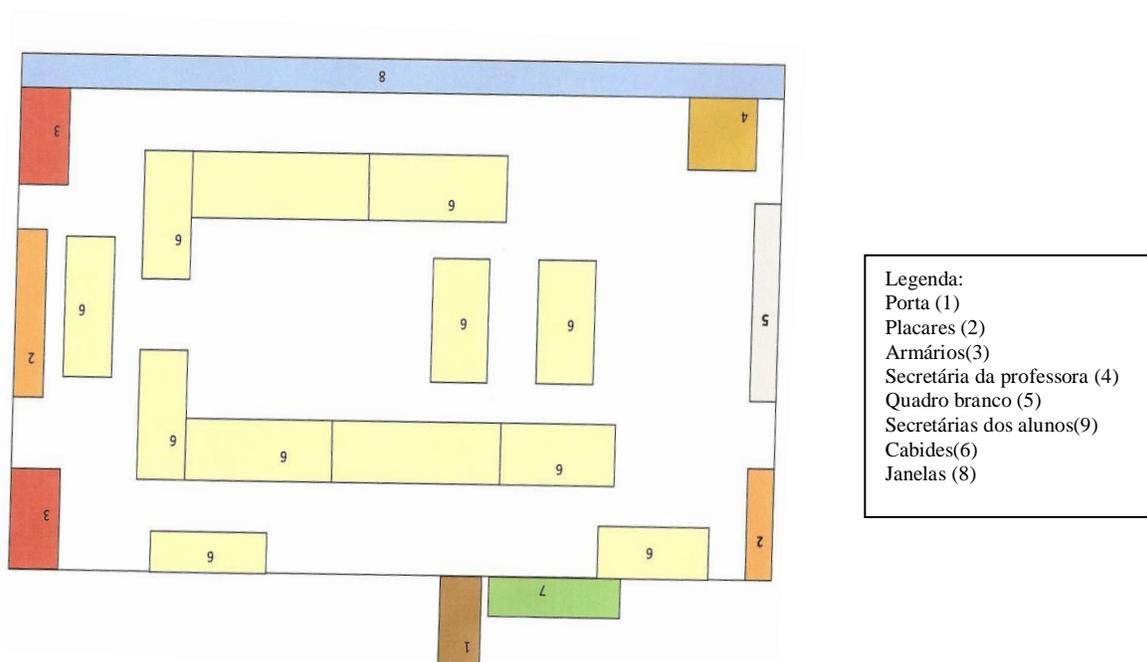


Fig.1. Planta da sala

Em nosso entender a forma de organização do espaço não respondia às necessidades das crianças, dificultando a realização do trabalho de grupo. A professora titular preveniu-nos das limitações do espaço dizendo, no entanto, que esta disposição poderia ser alterada. Segundo Aragão (2006) se são feitas fileiras, o ruído na comunicação professor-aluno é muito grande e as possibilidades de dispersão são muito maiores do que outra forma de disposição. Após algum tempo de observação e reflexão sobre o espaço ocorreu-nos colocar as mesas em forma de “U”, deixando duas mesas no meio para os alunos que se distraíam com mais facilidade, como mostra a figura 2.



- Legenda:
- Porta (1)
 - Placares (2)
 - Armários(3)
 - Secretária da professora (4)
 - Quadro branco (5)
 - Secretárias dos alunos(9)
 - Cabides(6)
 - Janelas (8)

A disposição das mesas em forma de U parece-nos ser a mais adequada, visto que o professor conseguia controlar melhor o grupo de crianças e estas, por sua vez, têm contacto visual com todas as outras. Para Aragão (2006) “a melhor disposição das carteiras é aquela que se assemelha a um U, pois desta forma os alunos visualizam melhor o docente e a lousa (ou lona), estando mais aptos a manter o foco”. Também Arends (1995) refere que a forma como o espaço pedagógico é organizado e gerido tem efeitos no ambiente sala de aula, influenciando directamente os comportamentos das crianças em todos os aspectos (pedagógicos, sentimentais e pessoais).

A reflexão sobre a funcionalidade do espaço e as potencialidades educativas dos materiais, permite que se pense uma (re)organização de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

1.3. Espaço exterior

Toda a zona exterior à escola sede é delimitada por um muro com grades altas de forma a salvaguardar a segurança das crianças que usufruem do espaço. O pavimento deste mesmo espaço, é de terra batida, sendo o parque infantil de areia. Este é equipado com baloiços, escorregas e uma teia. Trata-se de um espaço muito amplo o que, por vezes, provoca alguma dificuldade no controle das crianças. O facto de ser em terra batida também não é muito cómodo, pois quando chega a época das chuvas criam-se grandes poças de água. Ainda neste espaço exterior existem algumas árvores, dando alguma beleza à escola e criando espaços com sombra nos dias de mais calor.

O espaço exterior pode ser considerado como um espaço educativo, pois para além de proporcionar actividades livres proporciona também várias potencialidades e oportunidades educativas. É também um local privilegiado para a realização de eventos festivos ao ar livre.

1.4. Organização e gestão do tempo

As crianças passam grande parte do seu tempo na escola gerido em função de horários estipulados pelos órgãos de gestão, obedecendo estes a critérios e leis emanados pelo Ministério da Educação. Os horários determinam tempos para a criança dentro e fora da escola bem como o tempo destinado às aprendizagens formais (áreas curriculares). A gestão do tempo destinado às aprendizagens formais é da responsabilidade do professor. À criança cabe gerir o seu tempo nos intervalos que acontecem ao meio da manhã e ao meio da tarde no qual pode interagir com todos os membros da comunidade escolar. Neste espaço de tempo, a comunidade escolar tem um papel importante na educação da “liberdade” destas crianças. Pensamos que a organização e a gestão do tempo são importantes na medida em que contribuem para o desenvolvimento social, afectivo e cognitivo da criança, quando este é ajustado de forma adequada às suas necessidades.

Na Escola as aulas começavam às 9h:30 e terminavam às 17h:30. A hora do almoço para as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico começa às 12h:45. Seguia-se depois o intervalo até às

14h:10. As crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico para além das áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) podem frequentar as actividades extra-curriculares (Expressão Motora, Musical e Inglês). À turma de 2º ano de escolaridade onde realizámos a prática de Ensino Supervisionada foi-lhe atribuído o seguinte horário:

Tempos lectivos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h:00/10h:15	L. Portuguesa	Inglês	L. Portuguesa	Inglês	Matemática
10h:15/11h:00	L. Portuguesa	Estudo do Meio	L. Portuguesa	Matemática	Matemática
Intervalo Manhã – 30 minutos					
11h:30/12h:15	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	L.Portuguesa
12h:15/12h:45	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	L.Portuguesa
14h:10/14h.55	Estudo do Meio	L. Portuguesa	Área de projecto	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14h:55/15h:40	Estudo do Meio	L. Portuguesa	Área de projecto	Estudo do Meio	Estudo do Meio
Intervalo Tarde – 20 minutos					
16h:00/16h:45	Expressão Musical	Formação cívica	Expressão Musical	Expressão plástica	Actividade Física e Desportiva
16h:45/17h:30	Actividade Física e Desportiva	Expressão Musical	Apoio ao estudo	Actividade Física e Desportiva	Apoio ao estudo

Tabela nº1- Horário da turma

1.5. Equipa educativa

A equipa educativa desta instituição é formada por nove professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo cinco titulares de turma, três de apoio e uma a exercer funções de coordenação do departamento. Na turma, na qual fizemos estágio, estava uma professora titular e uma professora de apoio.

1.6. O grupo de crianças

A turma era constituída por 14 crianças, cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino. Dois alunos estavam matriculados pela segunda vez no 2º ano de escolaridade. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Dois dos alunos estavam referenciados como tendo Necessidades Educativas Especiais.

Era uma turma heterogénea ao nível das aprendizagens. Por vezes era barulhenta e com algumas dificuldades de concentração. No geral eram crianças sem grandes vivências culturais pela sua inexistência no meio em que estavam inseridas. A escola era para muitas delas o único veículo de conhecimento. Notou-se que estabeleciam preferências, em relação às amizades. Mas pelo que pudemos observar constatámos uma certa vulnerabilidade, pois o amigo de hoje podia mudar e, no dia seguinte, já era outro. Sentimos que as crianças sofriam com as relações de amizade, pois faziam constantemente queixas do género: “Ele não é meu amigo!”, “Ele disse que não é meu amigo”.

Constatámos que eram crianças com um claro sentido de justiça, preocupando-se em diferenciar e argumentar o que estava certo e o que estava errado, tentando desta forma agradar às pessoas de quem gostavam. Mas, por vezes, tinham atitudes menos adequadas. Era um grupo que necessitava que lhes lembrassem constantemente as regras a cumprir na sala de aula.

A relação professor/aluno e aluno/ professor era boa, existia uma inter-ajuda e cooperação visível o que fazia com que a turma funcionasse bem no seu conjunto.

A maioria das crianças participava activamente, tanto a nível oral como na realização de trabalhos em grupo. No entanto, notámos diferenças entre elas a alguns níveis, nomeadamente nas expressões oral e escrita. Ao longo deste percurso formativo, tentámos proporcionar mais oportunidades de intervenção às crianças que manifestavam dificuldade de modo a que estas

se exprimisses mais e melhor. Estamos convictas, que algumas dessas dificuldades de expressão foram sendo combatidas ao longo do ano, visto que foi notória a sua evolução.

Em geral, aquando da realização de actividades na área da Matemática, as crianças envolviam-se bastante, demonstrando grande interesse. Manifestavam pouco interesse por actividades do âmbito da área de Língua Portuguesa, nomeadamente nos domínios da leitura e da escrita.

Algumas destas crianças viviam na Vila de Torre Dona Chama e outras nas aldeias pertencentes ao concelho (Aguieiras, Espadanedo, Fornos de Ledra, Lamalonga, Valongo, Vilares e Vilarinho de Agrochão). As crianças que viviam nas aldeias deslocavam-se em transportes que a autarquia colocava à sua disposição, sendo que para estas, o tempo de deslocação casa/escola era um pouco maior, pois tinham que percorrer quilómetros que implicavam rotinas de desgaste físico que se reflectiam no desempenho escolar.

Na sua maioria, as crianças viviam em famílias nucleares (pai, mãe e irmãos), excepto uma que vivia com a mãe e os irmãos e outro que vivia com o irmão e uma tia viúva.

As crianças desta turma eram provenientes, na sua maioria, de um estrato social desfavorecido e quatro delas eram de etnia cigana.

1.7. Caracterização sócio-profissional dos agregados familiares

A criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família. Esta dá forma às crenças, à cultura de origem, às atitudes e às acções. Torna-se por isso pertinente conhecer a família da criança, pois é a partir dessa percepção que se torna possível compreender as suas vivências e ambientes socioculturais que, futuramente possibilitarão novas oportunidades no sentido de colmatar desigualdades e limitações sociais, contribuindo para a construção social e o respeito pela pluralidade de culturas.

Relativamente às habilitações dos pais, constatámos, através da análise do Projecto Curricular de Turma, que estes possuíam pouca formação académica, como se pode verificar através do gráfico nº 1.

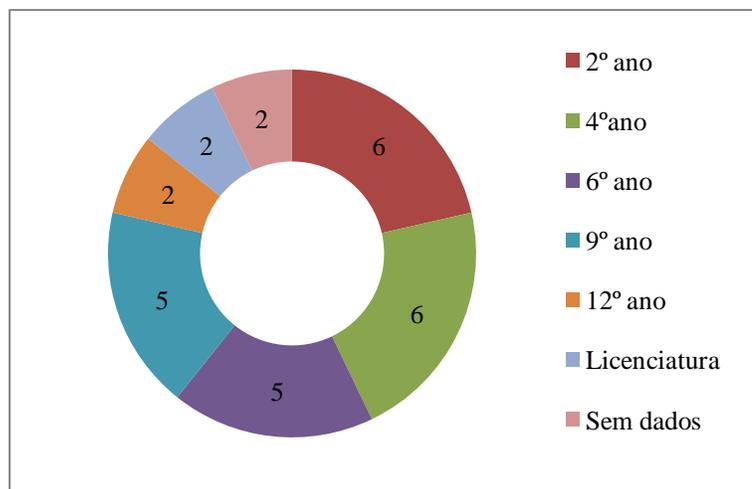


Gráfico n°1- Habilitações literárias dos pais

N=28

De referir que a maior parte dos pais possui o 2º ano e o 4º ano de escolaridade. Seis pais frequentaram a escolaridade até ao 2º ano e outros seis até ao 4º ano. Com uma ocorrência de cinco pais temos, em exequo, a frequência dos 6.º e 9.º anos de escolaridade. Finalmente surgem duas ocorrências quer para o 12º ano quer para a licenciatura. No gráfico seguinte apresentamos dados que nos contextualizam as profissões dos pais:

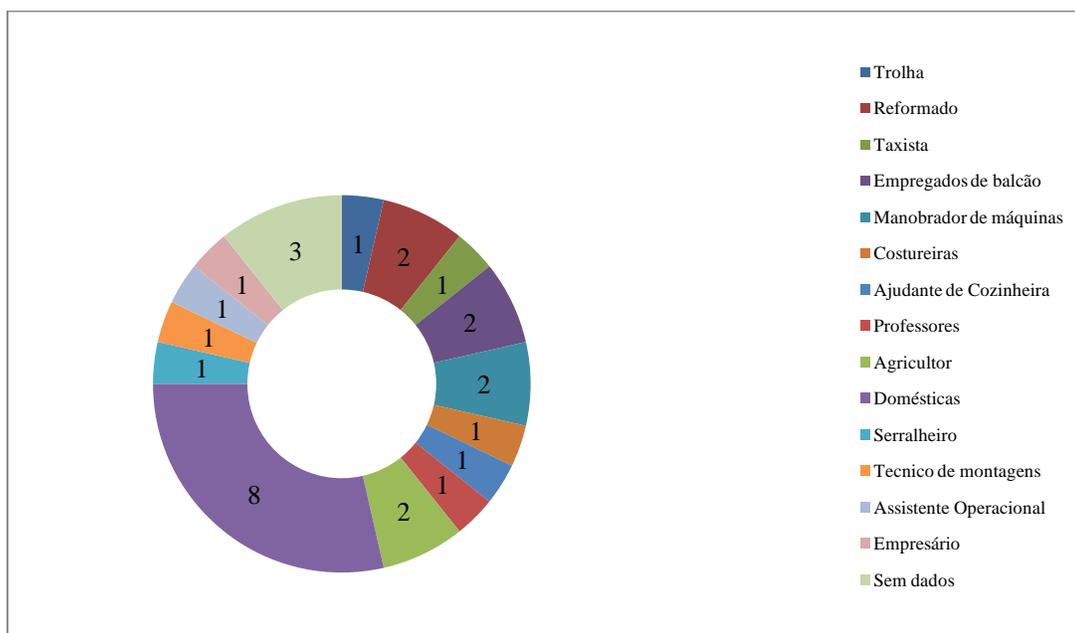


Gráfico n°2 - Profissões dos pais

N=28

A maioria das mães são domésticas, dedicam-se à casa e aos seus filhos. Os pais têm as mais variadas profissões, nomeadamente na área da restauração, do comércio, da construção civil, da serralharia e da agricultura. Existem ainda 2 pais não activos e de 3 não temos dados.

Depois desta breve análise, percebemos que o nível de escolaridade dos pais das crianças desta escola é reduzido. A grande maioria possui somente a antiga 4ª classe (correspondente ao 4º ano de escolaridade do Ensino Básico) chegando a haver um número significativo que possui um nível escolar ainda inferior. Poucos são os que possuem uma formação académica de nível médio ou superior.

A baixa escolarização dos pais e a quase inexistente intervenção na vida escolar acabou por se repercutir no deficiente acompanhamento dos seus educandos quer a nível da resolução dos trabalhos de casa, quer a nível da participação nas festas escolares.

2. Fundamentação das opções educativas

Construir contextos onde as atitudes de respeito, partilha e cooperação coexistam e onde a criança se sinta motivada para o envolvimento nas tarefas escolares, é um processo difícil e complexo para a maior parte dos professores em início de carreira. Assim, partindo do conhecimento que possuímos sobre a importância que a motivação desempenha para o envolvimento da criança no processo de ensino aprendizagem, no decorrer do estágio, todo o trabalho desenvolvido foi no sentido de se promoverem aprendizagens significativas que fossem ao encontro das necessidades das crianças.

Nas salas de aula continua-se a assistir a um modo de fazer pedagogia que parece não envolver a criança no processo, mas apenas no produto. A prática pedagógica desenvolvida na sala de aula onde realizámos o estágio baseou-se numa pedagogia da participação. Isto, porque acreditamos que as pedagogias participativas produzem uma ruptura com uma pedagogia transmissiva para promover outra visão de processo de ensino aprendizagem. Nas pedagogias participativas os papéis do aluno e do professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentor de agência e colaboração (Oliveira-Formosinho, 2009). É preciso que a pedagogia se centre mais nas crianças do que nos professores, para que estas construam os seus conhecimentos e o seu

projecto de vida. A criança, na escola, deve ser activa, questionadora, investigadora e participativa na planificação e desenvolvimento de projectos. Tal como frisam Pinazza e Kishimoto (2008) é necessário “observar a criança, ouvir a sua voz, sondar as suas intenções para incorporá-la no processo educativo” (p.7). O professor tal como nos refere Oliveira- Formosinho (2007) deve basear, desta forma, o seu trabalho numa pedagogia da participação, uma vez que se organiza num movimento triangular (criança, professor, contexto) onde se convocam crenças, valores, práticas e saberes. A interactividade entre saberes, práticas e crenças resulta da construção do itinerário de aprendizagem que os actores traçam e assumem na interacção com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2008:140).

Para que se concretize esta pedagogia o professor deve ter em conta uma diversidade de projectos. Começando pelo projecto mais abrangente, ou seja, o Projecto Educativo (P.E), este é elaborado pela Direcção Executiva da escola depois de analisar as propostas apresentadas pelo Conselho Pedagógico. As propostas surgem do conhecimento que estes possuem sobre a escola, o meio local e os recursos, assim como das informações recolhidas em reuniões agendadas, para o efeito, com pais, alunos, professores, assistentes operacionais, pessoal administrativo e representantes das entidades locais. Este documento deve definir os objectivos pretendidos pela instituição, no sentido de solucionar problemas de intervenção prioritários, contribuindo para melhorar a mesma, bem como o seu funcionamento. Sendo um instrumento de gestão, constitui-se como ponto de referência para a conquista dos objectivos e unidade educativa (Pacheco, 2001). O Projecto Educativo, segundo Antúñez, é

um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas (...) e que, por isso, proporciona um enquadramento e um sentido coerente para as acções (citado por Figueiredo 2001:9).

Do projecto educativo derivam o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma, isto porque, estes projectos são influenciados pelas suas linhas ideológicas. O Projecto Curricular de Escola (P.C.T), segundo Leite, Gomes e Fernandes (2001) é um documento que pretende adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola. Define “o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se

organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:17).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Roldão entende por projecto curricular a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e constituindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto (citado por Leite, Gomes e Fernandes, 2001:16).

Assim sendo, o Projecto Curricular de Turma (P.C.T) define-se a partir do Projecto Curricular de Escola tendo como objectivo dar sentido às aprendizagens, devendo a sua construção ter em conta as situações reais dos alunos que constituem as turmas (Leite, Gomes e Fernandes, 2001).

O Projecto Curricular de Turma passa por diversas fases, primeiro traça-se o perfil do grupo, identificando-se algumas das suas características e alguns problemas e de seguida traça-se um plano de acção de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas que contribuam para formar cidadãos que se adaptem às exigências da sociedade. O Projecto Curricular de Escola no Agrupamento da Torre Dona Chama intitulava-se “Educar para a cidadania”, e o Projecto Curricular de Turma “Lidar com a diferença”. Ao longo do nosso estágio, percebemos que as questões relacionadas com estas temáticas eram trabalhadas com mais expressão na área de projecto. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2002) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) conferem grande importância à educação para a cidadania atribuindo-lhe um carácter integrador e transversal. Para a realização deste relatório tivemos em conta estes três documentos que nos foram facultados pela titular da turma onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada.

Os conhecimentos que possuíamos acerca do trabalho de projecto, enquanto Educadora de Infância, influenciaram também as nossas práticas de ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. No Jardim de Infância os projectos são imprescindíveis, pois são eles que orientam a acção pedagógica do educador de infância. A experiência tem-nos mostrado que o Educador de Infância concebe um projecto, a partir de um tópico ou tema “retirado do mundo que é familiar à criança” para explorar conteúdos de todas as áreas curriculares (Katz e Chard, 1999:5). O educador de infância não tem um currículo a nível nacional, tem sim as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Estas integram um conjunto de princípios no sentido

de apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática. As Orientações Curriculares “diferenciam-se de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 2002:13).

O Educador de Infância ao elaborar projectos com as crianças deverá ter em conta as diversas vertentes das Orientações Curriculares, no sentido de abranger todas as áreas e domínios do conhecimento (Área da Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; Área da expressão e Comunicação que engloba o domínio das expressões motora; dramática; plástica e musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e o domínio da matemática). O educador ao ter em conta todas as áreas e domínios está a contribuir para que a criança adquira um leque de conhecimentos que a vão ajudar na sua formação social, educacional, emocional e conseqüentemente proporcionar uma melhor integração no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, têm um Currículo Nacional que integra várias áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas). O professor deste nível de ensino planifica actividades para todas as áreas curriculares em função da criança, para que os conhecimentos se tornem significativos e funcionais. Planificar é muito importante na medida em que permite que o professor organize o seu pensamento, e construa um suporte com estratégias de actuação para o processo ensino-aprendizagem.

Zabalza refere que no processo de planificação estão sempre presentes:

um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimentos na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo (citado por Pacheco 2001:105).

O termo planificar remete-nos para planear, programar, ou seja, elaborar um plano que depois se põe em prática. Arends (1995) acrescenta que “planificar o que fazer amanhã é muito diferente de planificar um ano inteiro (...) os planos realizados num dia específico são influenciados pelo que aconteceu antes e irão influenciar os planos para os dias e semanas

seguintes" (p.101). Os professores planificam para diferentes períodos de tempo (planificações a longo, médio e curto prazo).

A planificação a longo prazo faz-se no início do ano e tem como principal objectivo seleccionar e distribuir os conteúdos no tempo. Esta baseia-se nas orientações do Projecto Curricular de Escola, tendo em vista o melhor para a escola. Os professores para realizarem a planificação a longo prazo reflectem sobre os temas e os objectivos que se pretendem alcançar. A planificação a médio prazo, são os planos de uma unidade de ensino, ou de um período de tempo mais curto. Arends (1995) entende que uma unidade de ensino corresponde a um grupo de conteúdos e de competências que se devem desenvolver na criança, sendo importante “equacionar os materiais necessários de forma mais concreta, a motivação dos alunos, os instrumentos de avaliação, entre outros” (p.59-60). A planificação a curto prazo, é aquela a que o professor disponibiliza mais tempo e atenção. Sobre este tipo de planificação, Arends (1995) considera que “normalmente os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p.59).

Podemos então referir que os planos a longo prazo influenciam os planos a médio prazo, e estes constituem o suporte da planificação a curto prazo. No decorrer destes deve-se reflectir e avaliar o trabalho realizado. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2002) expressa-se que “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e da criança, do seu contexto familiar e social” permite que a educação pré-escolar “proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diferenciadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” acrescentando, ainda, que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p.26).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor tem ao seu dispor o Currículo Nacional que lhe permite organizar a sua prática educativa. Clark e Lampert lembram-nos que “o currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase” que cada um lhe imprimir (citados por Arends, 1995: 93).

A planificação não deve ser rígida, mas flexível, para se puder ter sempre em conta os interesses e as motivações das crianças. Ao longo do percurso formativo, a planificação

obriga-nos a reflectir sobre a intencionalidade educativa. Quantas vezes, durante a elaboração da planificação, nos deparamos com questões do género: Será que o que planificamos vai ao encontro dos interesses das crianças? Será que estas actividades permitem desenvolver determinadas competências? Serão muitos conteúdos, para uma só planificação? Que recursos, que estratégias se adaptarão ao grupo de crianças com quem trabalho?

3. Desenvolvimento da prática profissional

A base do conhecimento profissional do professor está na reflexão que este faz sobre as práticas de ensino que implementa para que os seus alunos possam assumir e realizar aprendizagens activas e significativas. Segundo Serrazina (1999) é através da reflexão sobre as práticas que o professor avalia criticamente a sua actuação, pois ao fazê-lo desenvolve uma nova compreensão, enriquecendo o seu repertório e melhorando a sua capacidade de resolver problemas. Morais (1993) considera que “a reflexão sobre as práticas determina novas práticas mais ajustadas e eficientes”, por tal, o professor deve desenvolver capacidades de reflexão que lhe permitam resolver os problemas que ocorrem na sala de aula. O processo de reflexão-acção constitui um “gerador de uma pesquisa formativa perante os acontecimentos da sala de aula” (Morais, 1993:28).

Uma aula que promova a participação activa da criança requer mais trabalho por parte do professor, mas o retorno pode ser bastante mais expressivo e compensador.

Partindo do conhecimento de que o envolvimento da criança no processo de ensino/aprendizagem é pertinente o trabalho que desenvolvemos permitiu-nos promover oportunidades de aprendizagem em todas as áreas curriculares, uma vez que abordamos os conteúdos de forma articulada e integrada, recorrendo a diferentes tipos de materiais e estratégias diversificadas.

No Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001) expressa-se que as crianças já possuem um “conjunto de experiências e saberes que foram acumulados ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (p.101). Neste sentido, o professor deve proporcionar aprendizagens significativas que partam das experiências vividas pelas crianças e que, desta forma, lhes permita desenvolver capacidades para compreender, explicar e actuar sobre o meio

de modo consciente e criativo. Consideramos, deste modo, que as práticas dos professores devem ser estruturadas de acordo com os seguintes princípios definidos por Tudor:

- A aceitação do potencial do aluno e a valorização das suas aprendizagens prévias;
- O incessante acompanhamento e monitorização dos processos de aprendizagem efectuadas pelos alunos;
- A topicalidade, na acepção em que é sempre possível introduzir novos tópicos ou assentos em função do interesse dos alunos ou das suas necessidades;
- A aceitação de que o aluno é um construtor da própria aprendizagem: o aluno é activamente envolvido nesse processo, assumindo responsabilidades compartilhadas com o professor em numerosas situações;
- A defesa de uma aprendizagem a avaliação cooperativa, através de processos de interacção entre pares;
- A solidariedade do grupo: todos têm uma contribuição positiva a dar ao grupo, independentemente da sua mestria linguística, uma vez que todos trabalham uns com os outros e não uns em competição com os outros (Citado por Azevedo, 2009:227).

Por sua vez na Organização Curricular e Programas (2006), podemos ler que o Estudo do Meio “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p.101). Assim sendo, o Estudo do Meio possibilita trabalhar de uma forma integrada o currículo, pois oferece um conjunto de conteúdos temáticos que permitem articular aprendizagens das restantes áreas curriculares. Por tal, no estágio que realizámos, esta área curricular foi muitas vezes o eixo estruturador do ensino-aprendizagem. Neste sentido, concordamos que o Estudo do Meio deverá ser explorado a partir de inquietações de carácter pessoal ou social. É importante que o professor valorize as vivências das crianças e que proporcione experiências de aprendizagem que envolvam a resolução de problemas, a concepção e o desenvolvimento de projectos, bem como a realização de actividades investigativas. Pois, tal como se expressa no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) estas “situações potenciam aprendizagens diversas nos domínios cognitivo (aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo, de estratégias cognitivas...) e afectivo-social (trabalho cooperativo, atitudes, hábitos...)”. Destes domínios resultam “competências de saber (conhecimentos cognitivos), de saber fazer (observações, consulta de mapas, localização, interpretação de códigos, métodos de estudo...) e saber-ser (respeito pelo património, defesa do ambiente, manifestações de solidariedade)” (p.78).

As actividades experimentais são também práticas a implementar nesta área. No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) expressa-se que para o desenvolvimento de uma

atitude científica torna-se fundamental o envolvimento dos alunos na planificação e execução de experiências e de fenómenos que lhes são comuns, de questões que os preocupam, e experiências vividas em trabalho de campo. Aos alunos deve ser dada a possibilidade de realizarem actividades investigativas que lhes permitam apropriar-se dos processos científicos para construírem conceitos de forma a compreenderem os fenómenos e os acontecimentos observados e, deste modo, contribuírem para um melhor conhecimento, compreensão e domínio do mundo que os rodeia.

A resolução de problemas, ao envolver os alunos em situações activas de aprendizagem, obriga-os a usar os seus conhecimentos prévios, a pesquisar, muitas vezes a utilizar competências práticas e processos “só o ensino problemático desenvolve apropriadamente o pensamento reflexivo” (Roldão, 1995:60)

Posicionando-nos perante formas de trabalhar, esta e outras áreas curriculares, o trabalho de grupo surge como uma dinâmica importantíssima a implementar em contexto sala de aula, uma vez que se constitui em momentos de trocas de saberes e experiências entre os elementos do grupo. Permite que as crianças comuniquem e partilhem informações relativas ao trabalho realizado.

O trabalho experimental, que o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico contempla, permite que o aluno construa e reconstrua o seu próprio conhecimento através de uma participação activa. Concebido como uma actividade investigativa é baseado na resolução de problemas e pode desempenhar um papel fulcral na promoção e apropriação do conhecimento científico (Ministério da Educação, 2001).

A área de Língua Portuguesa desempenha um papel cada vez mais importante na formação dos alunos a todos os níveis. O seu domínio é um factor essencial para a formação das crianças. Sá (2004) refere que o processo de ensino-aprendizagem “deve conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (p.7). A Língua materna assume-se como o “elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” e convoca conhecimentos associados às questões gramaticais e lexicais (Ministério da Educação, 2006:135). Por tal, é importante que o professor implemente estratégias no sentido de desenvolver na criança competências linguísticas, pois a restrição destas competências “impede a realização integral da pessoa, isola

a comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social” (Ministério da Educação, 2006:135).

Torna-se, então, necessário desenvolver no aluno competências específicas no domínio da compreensão e expressão oral, da leitura e expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

A compreensão, sendo uma competência transversal, desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar. O ensino-aprendizagem eficaz no domínio da leitura possibilita aos alunos ampliar as formas de comunicação. Cabe, desta forma, ao professor desenvolver actividades promotoras do desenvolvimento de competências literárias que possibilitem um uso correcto da língua para comunicar adequadamente e para estruturar pensamentos. Contudo o desenvolvimento destas competências não se efectiva exclusivamente através de práticas que visam a aprendizagem da leitura e da escrita. Como sublinha Azevedo (2009), saber ler e escrever não basta, é necessário saber utilizar a informação escrita de forma contextualizada e em contextos diversificados de uso. Este autor remete-nos assim para o conceito de literacia que desenvolve o conhecimento e a compreensão que estimula o raciocínio crítico, bem como a comunicação, assegurando a formação integral do ser humano.

O currículo da Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico privilegia a construção de conhecimentos a partir de situações reais e significativas. Neste sentido, o envolvimento activo das crianças nas actividades deve ter sempre em conta a sua aplicabilidade no dia-a-dia, fazendo com que estas as compreendam como parte integrante do mundo real. Ajudar a criança a descobrir a matemática, presente nas mais variadas situações do quotidiano, é um dos grandes objectivos do ensino. Essa descoberta/descoberta contribui para a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes no modo como lidam com a matemática. (Ministério da Educação, 2006).

Fernandes (1994) defende que as actividades de matemática devem ser exploradas de uma forma lúdica recorrendo à manipulação de material. Ainda para este autor, a criança deve ter a consciência que durante aquele tempo e espaço utilizou diversos materiais, realizou experiências, assimilou conceitos matemáticos e mobilizou-os para situações do dia-a-dia.

Depois desta incursão pelas áreas curriculares ditas prioritárias pela grande maioria dos professores, reservamos um espaço para reflectirmos sobre a Expressão Plástica. Pelas leituras que efectuámos (Vasconcelos, 2005) e pelo que nos foi dado a observar, as actividades de Expressão Plástica ocorrem quase sempre como complemento posterior às outras áreas curriculares (Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio). Contudo não partilhamos esta visão, uma vez que a exploração livre, gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade das crianças como também permite ampliar a destreza manual (Ministério da Educação, 2006). A arte desempenha, seguramente, um papel de grande relevo no desenvolvimento da personalidade. O desenho, a pintura e a moldagem são meios de expressão livre que permitem às crianças a revelação de um poder especificamente humano o de criar (Cardoso e Valsassina, 1988).

A Formação Pessoal e Social que se trabalha, todos os dias, nas escolas é considerada uma área transversal, “dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (Orientações Curriculares, 2002:51). Neste sentido, esta, a par de todas as outras, é uma área que se deve trabalhar diariamente com as crianças, nas atitudes, na responsabilidade, no comportamento e nos valores.

CAPITULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Literacia emergente

Por literacia entende-se o “domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (Fernandes, 2007:19). O estudo da literacia emergente é, segundo Benavente et al. (1996), um fenómeno muito recente que tem vindo a valorizar o papel de vários factores negligenciados até ao momento, como por exemplo: as experiências de escrita; a consciência fonológica; e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem. Encarando-se, assim a literacia, não apenas como uma capacidade cognitiva, mas também como uma actividade sócio-psico-linguística. Deste modo, é valorizada a “dimensão social inerente à literacia emergente, nomeadamente o contributo dos contextos familiares e da comunidade” (Teale e Sulzby, citados por Mata, 2006:18).

Muitas vezes, encontramos, associado ao conceito de literacia, o conceito de alfabetização. Convém clarificar que no conceito de alfabetização especifica-se no acto de ensinar e aprender a escrever, a ler e a calcular. A literacia, pelo contrário, “tende a encontrar novas capacidades de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente et al., 1996:4). O conceito de literacia diz respeito à “capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de materiais escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (Sim-Sim, 1993:7). De forma análoga, Benavente (1996) define literacia como a “capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana”. Trata-se das “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) ” (p.4).

Para a emergência de uma competência literácita é necessário assegurar que se reúnam “oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e a motivação para a leitura” (Burns, citado por Fernandes, 2007:20). A promoção destas competências não deve cingir-se a faixas etárias específicas, bem pelo contrário, quanto mais precocemente se proporcionarem melhor. Educar

para a literacia implica “reconhecer relevância aos materiais escritos e ao processamento dessa informação e tal pode ser feito desde a infância da criança, aproveitando todas as situações de ficcionalização lúdica” (Pessanha, Azevedo, Rosa, Fernandes, citados por Azevedo, 2007:2).

De acordo com Azevedo (2009) não existe uma única forma de garantir o sucesso em literacia, uma vez que actualmente se reconhece que existem uma multiplicidade de literacias que devem ser exercitadas de acordo com as práticas educativas. Contudo as experiências vividas pelas crianças de tenra idade, designadamente as oportunidades de acesso a variedades de leitura e de exploração da linguagem escrita, influenciam o desenvolvimento de competências da literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e à escrita. Mas, tal requer um trabalho de planificação consciente de práticas intencionais e sistemáticas.

2. O texto literário: relevância formativa

Os textos literários permitem às crianças alargar as suas experiências e os seus horizontes porque retratam, por vezes, realidades que estas desconhecem. Segundo Azevedo (2006) os textos literários permitem desenvolver o conhecimento das crianças e as suas capacidades de observação e reflexão. Também de acordo Cerrillo refere que

o ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler, mas também deve levar a criança a sentir prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura. Esta experiência pessoal de leitura permitirá ao leitor ter um conhecimento cultural amplo, fazer uma análise do seu mundo interior, ter capacidade para interpretar a realidade exterior” (citado por Balça, 2007:133).

Activar e desenvolver competências enciclopédicas nas crianças através da exploração da compreensão dos textos narrativos “implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesses das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (Sim-Sim, 2007:37).

A escola assume um papel capital na exploração do livro de literatura infantil e na promoção de uma educação literária, visto que para muitas crianças inseridas em contextos de baixo nível de literacia familiar, o contacto com o texto literário é feito unicamente na escola. As Orientações Curriculares (2002) sobre este assunto expressam que “é através dos livros que

as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.70). Daí entender a necessidade dos professores tomarem consciência da “relevância formativa que os textos literários têm no cimentar da competência literária dos alunos”. Isto, porque a literatura é, antes de tudo, “leitura, ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e a sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000:27). O professor deve, neste sentido, proporcionar aos alunos a leitura de livros de literatura infantil para lerem na íntegra e não apenas excertos, fragmentos soltos e desgarrados, adaptações desastrosas, seguidas de questionários e exercícios, como encontramos sistematicamente nos manuais escolares (Balça, 2007).

O livro é para a criança um objecto precioso. Com ele aprende e descobre o mundo imagina e contacta com realidades diferentes da sua. A formação de leitores literários exige então um modelo de ensino da leitura centrado na literatura, num processo que envolve três etapas a saber:

(i) **Actividades de pré-leitura** - Estas têm como principais objectivos:

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais (a capa, o título, as ilustrações), encorajando a criança a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. A conversa em torno do livro favorece a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.
- Proporcionar e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos de tem acesso a conhecimentos enciclopédicos, designadamente aqueles que sejam portadores de deficits de informação motivada pelo desfavorecimento de meios sociais e familiares de que são oriundos e onde não lhes é facilitada e disponibilizada uma cultura de leitura e de informação.
- Despertar nos alunos a curiosidade, motivando-os para a leitura, fomentando as expectativas, aguçar o apetite da criança, consoante se aprofunde e se leve esta exploração a aspectos que provoquem construtivamente a curiosidade infantil: acerca do conteúdo da obra trabalhada a ser confirmado ou não no momento da leitura” (Lopes, 2009:85).

Segundo Lopes (2009) este momento deve ser utilizado para estabelecer “objectivos de leitura” que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando a sua interacção com ele, levando-o a questionar esse texto, em suma, a “construir conhecimento” (p.85).

(ii) **As Actividades durante a leitura** – Estas pretendem desenvolver nas crianças e jovens-leitores, as seguintes competências:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão,
- Familiarizar o aluno com a estrutura do texto;
- Focar a atenção do aluno na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- Colaborar na construção de sentidos e interpretações” (Pontes e Barros, citados por Lopes, 2009:85-86).

Lopes (2009), referindo Azevedo, diz ainda que é durante a leitura que a criança e o jovem-leitor mais se envolvem com o texto, estabelecendo conexões, cruzando informação do texto com saberes do mundo empírico e histórico-factual. É possível ainda perceber a relação afectiva com o texto e com a partilha de emoções que este lhe provoca.

(iii) **Actividades após a leitura** – Este é o momento do balanço, da confirmação, ou não, das expectativas criadas, devendo-se:

- Encorajar respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto, sendo os alunos incentivados a identificarem o que é mais significativo para eles;
- Facilitar a organização, análise e a síntese de ideias;
- Proporciona oportunidades de partilha e construção de significados com os restantes companheiros (Lopes, 2009:86).

Neste enquadramento é importante considerar todos os aspectos referidos aquando da leitura de uma obra de literatura para a infância.

3. A escrita: uma técnica a aprender

A linguagem é um código de comunicação oral. A escrita é um código que assenta numa convenção que liga os elementos sonoros a grafismos. Esta é então uma representação gráfica da linguagem que utiliza signos convencionais, sistemáticos e identificáveis. Consiste numa representação visual e permanente da linguagem que outorga um carácter transmissível, conservável e veicular (Reis e Adragão, 1990).

A escrita é um modo de expressão verbal tardio, tanto na história da humanidade como na evolução do indivíduo. Esta não é algo de inato ao ser humano. A escrita, que é grafismo e linguagem, está intimamente ligada à evolução das possibilidades motoras do ser humano.

Na opinião de Costa escrever é “uma técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que é necessário. Tem de ser exercitado, tanto mais que envolve o progressivo domínio de um complexo processo, que decorre desde a concepção inicial de um texto até à altura em que o autor o considere em fase de poder ser divulgado” (citado por Azevedo, 2000:43).

Ensinar a escrever é uma tarefa que começa muito cedo ainda no Pré- Escolar quando se começa a treinar a psicomotricidade. O saber escrever recobre um conjunto complexo de saberes e saberes-fazer que implicam o sujeito que escreve na sua totalidade e a vários níveis: físico, sensório, motor, cognitivo, psico-afectivo” (Pereira e Azevedo, 2005:7). Não se pode dizer que um indivíduo atingiu o grau máximo de domínio da escrita, pois há sempre um caminho que se percorre com etapas, com degraus, mas sem fim à vista. É necessária a adequação entre a produção escrita e uma correcta organização e articulação de ideias, promovendo o enriquecimento vocabular, propondo actividades criativas e estimulando a originalidade.

No dizer de Reis e Adragão (1990) é importante que o aluno seja capaz de escrever de acordo com as mais variadas intenções comunicativas, dominando técnicas, criticando e aplicando os diferentes modelos. Que seja capaz de se auto-corriger, de aumentar, de encurtar, aperfeiçoar os próprios textos em ordem a atingir os objectivos que lhe são propostos ou que se auto-propõe. No entanto, situamo-nos na linha de Barbeiro e Pereira (2007) quando referem que quem escreve realiza actividades no decurso do processo que devem incluir:

- Activar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo, efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases;
- Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã;
- Avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando (p.19).

Estas actividades podem ser agrupadas segundo 3 componentes: planificação, textualização e revisão (Barbeiro e Pereira, 2007).

Referem Barbeiro e Pereira (2007) que a planificação da escrita constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, devendo ser trabalhada

desde muito cedo. Acrescentam ainda os autores que “a planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação e para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro e Pereira, 2007:20).

A textualização é aplicada à redacção propriamente dita. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) à medida que o aluno vai escrevendo tem que dar resposta às seguintes tarefas ou exigências:

- Explicitação de conteúdo - mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento;
- Formulação linguística - a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto;
- Articulação linguística - um texto não é constituído por mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frase se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica (p.20).

Por último aparece a revisão. Esta, segundo Barbeiro e Pereira (2007), “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito” (p.21). Mencionam ainda os autores que a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido, devendo esta “ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto” e ainda “ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos (p.21).

4. Contextos de promoção da escrita

4.1. Contexto: Educação Pré-Escolar

O contexto da educação Pré-escolar deve proporcionar um ambiente rico em experiências de promoção de competências de escrita. É actualmente indiscutível que a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar expressa-se que a “escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de

informação que implica a leitura, da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 2002:66).

Os educadores devem trabalhar com as crianças a emergência da escrita organizando ambientes educativos onde a palavra impressa tenha papel relevante. Tal como se expressa nas Orientações Curriculares “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (Ministério da Educação, 2002:69). É nesse contacto com as palavras impressas e com actividades de leitura e escrita que a criança pode fazer as suas descobertas e as suas aprendizagens.

É através de registos de actividades, quadro de presença, quadro do tempo e outros suportes escritos que as crianças têm oportunidade de observar que é o texto que transporta a informação.

Para Simmons, Kamenui e Martins “a exploração de actividades de escrita promove a conceptualização de elementos como: palavra, espaço, linha, página, capítulo, ilustração” (citados por Fernandes, 2007:22). Estes conceitos são aprendidos a par de actividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento de letras através de hipóteses ortográficas.

Depois da Pré-Escola a criança entra numa nova fase: O 1º Ciclo do Ensino Básico.

4.2. Contexto: 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escrita no 1º Ciclo Do Ensino Básico é uma actividade complexa que exige muita dedicação e treino. Sendo esta uma actividade complexa não deve, nem pode, estar confinada a algumas sessões pontuais ou à simples composição escrita. Os alunos precisam de diversificar os seus escritos para compreenderem melhor a sua utilidade. Pereira e Azevedo (2005) referem que a “escrita serve para comunicar a partir de um determinado contexto social e cultural e que para além disso, a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber” (p.8).

A escola deverá incentivar os alunos a produzir textos motivantes e que façam sentido para o aluno. Azevedo (2000), consciente da relevância que o texto escrito assume no dia-a-dia, sugere:

- a necessidade de produção de textos significativos, considerando-se significativo o que provêm de uma vontade de comunicar verdadeiramente e que o destinatário possa compreender, uma vez que a linguagem deve fazer sempre sentido;
- a necessidade de tornar a escrita um acontecimento social, o que sucede sempre que o aluno escreve para transmitir uma mensagem a um ou mais receptores ausentes, escrevendo o que quer que eles compreendam.
- a necessidade de envolver os alunos em projectos de comunicação estimulantes (p.84).

Torna-se importante que a escola encontre destinatários para os escritos dos seus alunos. Esses podem estar dentro da própria escola ou fora dela. Segundo Azevedo (2000), os textos devem saltar as paredes da escola e chegar à comunidade, pois só assim poderá provocar reacções. Neste sentido deve-se ter consciência de que:

- mesmo em actividades que não ultrapassem a sala de aula a socialização dos textos é possível, através da leitura e apreciação dos textos dos alunos pelos seus pares;
- as crianças precisam de mostrar a outros o que produziram e de que a escola deve possibilitar-lhe isso, não como objectos em competição, mas como manifestação de orgulho no que são capazes de fazer;
- a escrita não é sempre utilizada com um objectivo comunicativo, devendo a escola estar também atenta a este aspecto;
- o reconhecimento de que é importante que o professor estimule a partilha de vivências, valorizando-as a ponto de merecerem ser contadas por escrito (Azevedo, 2000:84/85).

Para além desta tomada de consciência o professor também deve reconhecer que é importante “discutir o trabalho a realizar com os alunos, com o objectivo não só de partilha de responsabilidades, mas também como forma de todos encontrarem sentido, interesse no que fazem” (Azevedo, 2000:85).

Diversos tipos de textos deverão ser produzidos na escola. Cassany sugere que o professor deve ajudar “os alunos com ideias, perguntas e sugestões para que elas decidam o que podem fazer, uma vez encontrado o tema, o ampliem e o aprofundem”. Acrescenta ainda que os “tipos de texto trabalhados na escola devem constituir uma amostra representativa da diversidade de textos sociais e devem permitir abordar o essencial das dificuldades técnicas que se encontram em todos os tipos de texto”. Por tal deveria praticar-se a redacção de textos argumentativos, informativos, explicativos, tal como os narrativos e descritivos” (citado por Azevedo, 2000:87).

Neste sentido, Graves considera importante que as crianças experimentem “situações que as induzam a escrever cartas, exprimir opiniões sobre acontecimentos, experimentar formas poéticas e escrever narrativas”, enquanto que Farr, “preconiza a produção de textos com as seguintes intenções: para entreter (narrativas, poemas), para persuadir (cartas, artigos de opinião), para aprender (relatos, resumos), para informar (relatos), para evocar sentimentos (descrições, páginas de diários, cartas)” (citado por Azevedo, 2000:87).

Segundo Fonseca, a “escola deverá privilegiar os textos com maior complexidade, dificuldade e representatividade” (citado por Azevedo, 2000:87). Contudo, Azevedo (2000) defende que, antes de se chegar ao texto livre, é preciso “criar condições para que se manifeste a necessidade de expressão pessoal”. Devendo-se privilegiar, também, “a escrita colectiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objectivo” (p.87).

Parece, desta forma, consensual que a escola deve, de forma harmoniosa, permitir tarefas de escrita, disponibilizando material de apoio, bem como permitir o acesso ao texto livre.

5. Criatividade como actividade imprescindível em contexto

A palavra criatividade é definida no dicionário de Língua Portuguesa como uma “capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva”. Gil e Bellmann (1999) referem que a palavra criatividade tem “raiz no verbo *creare* e significa originar, gerar, formar” (p.19). Este conceito, segundo estes autores, esteve durante muito tempo associado à fantasia, imaginação, poder de abstracção, inteligência. Os mesmos autores, citando Rogers, apontam a criatividade como um processo “em que a acção produtiva gera algo de novo, algo de diferente, resultante da relação entre o carácter único do indivíduo e os objectos, acontecimentos, personalidades e situações que o envolvem” (1999:19). Assim sendo, concordamos com Santos e Santos (2009) quando afirmam que a criatividade é uma competência que envolve a capacidade de fazer diferente e, por tal, complexa. Talvez, por este motivo, a criatividade seja um objectivo muito difícil de atingir embora, como refere Balancho deve ser o “objectivo primeiro, o imediato e o

indispensável”. (citado por Martins 2004:3). Muitos professores, segundo Alencar, consideram que:

- a criatividade se manifesta apenas em actividades artísticas, cabendo ao professor de artes o seu desenvolvimento;
- apenas alguns indivíduos são criativos;
- a criatividade não pode ser desenvolvida e aprimorada através da prática e do treino (citado por Martins 2004: 4-5).

Na mesma linha de pensamento Balancho e Coelho (1996) dizem que é necessário exercitar a criatividade, defendendo que “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola” (p.40).

A verdade é que a criatividade pode ser desenvolvida em qualquer contexto. Santos e Santos (2009), referem que esta se exerce “em todos os níveis da produção linguística, seja oral, seja escrita” (p.159). Defendem estas autoras que a criatividade pode ser evidenciada através da:

- Concretização de uma intenção comunicativa;
- Construção de frase;
- Escolha de unidades e sequências semânticas;
- Escolha de palavras (Santos e Santos, 2009:159).

O papel do professor na selecção de métodos e técnicas a utilizar em contexto sala de aula é importantíssimo, devendo estes assentar em processos de acção educativa.

Segundo Gil e Bellmam (1999) a acção criativa pressupõe:

- abertura para novas experiências - o contrário de bloqueamento e a capacidade de tolerância ao que é ambíguo;
- a capacidade de avaliar factos;
- a capacidade de jogar com elementos e conceitos da realidade; a capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas;
- a capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual (p.20).

Brooks e Alii referem a importância de se proporcionarem actividades na escola que promovam o pensamento divergente. O pensamento convergente remete-nos para um pensamento que “tende a reter o conhecido, aprender o predeterminado e conservar o que é”,

enquanto que o pensamento divergente “tende a revisar o conhecido, explorar o indeterminado e construir ou elaborar o que poderia ser” (citados por Condemarín e Chadwick, 1987:159).

O pensamento divergente necessita, segundo Getzels e Jackson, citados por Condemarín e Chadwick (1987), de ser desenvolvido tanto nas crianças que já possuam esta habilidade, como nas que a não possuem. Todas elas precisam expandir o seu pensamento a modalidades divergentes. Assim sendo, é possível associar o pensamento divergente à escrita criativa.

A importância da criatividade na educação em Portugal surge expressa em vários documentos oficiais. Na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, expressa-se que se deve favorecer, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência” (Ministério da Educação, 2006:13).

Também no Currículo Nacional do Ensino Básico se expressa a importância da criatividade, afirmando que no final do ensino básico o aluno deve ser capaz de “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” (Ministério da Educação, 2001:15). Estas devem ser operacionalizadas de forma a “identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa” (Ministério da Educação, 2001:24). Refere-se ainda que as crianças devem ser capazes de “expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (Ministério da Educação, 2001:31).

Saturnino de la Torre (1991:44) fala-nos de indicadores de criatividade. Como o esquema seguinte demonstra.

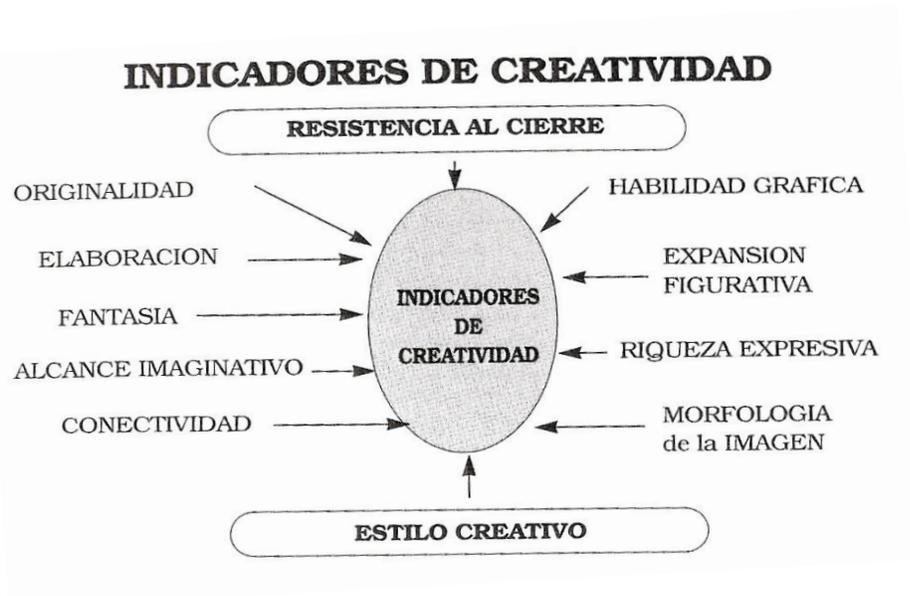


Fig.3- Indicadores de criatividade

Como podemos verificar pelo esquema, o autor indica vários indicadores de criatividade, como a originalidade, a fantasia, o alcance imaginativo, a habilidade gráfica e a riqueza de expressão.

Guilford defende que a criatividade pode ser avaliada através de critérios que se prendem com a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração. A fluência refere-se à capacidade do sujeito para produzir um elevado número de respostas face a um determinado problema. A flexibilidade diz respeito à capacidade do sujeito apresentar diferentes tipos de respostas a um dado problema. Assim, o que importa agora não é tanto o número de respostas mas sim a sua variedade. A originalidade prende-se, fundamentalmente, com a raridade da resposta apresentada face àquilo que é genericamente mais frequente. Por fim a elaboração refere-se a capacidade de inserção de detalhes que confirmam uma maior riqueza à informação (citado por Nogueira e Baía, s/d).

Torrance e Torrance tentaram avaliar a criatividade dos sujeitos através da análise a histórias imaginativas construídas em 20 minutos. Como itens de avaliação seleccionou: a qualidade do pitoresco – quando sugere um quadro colorido, impressionantemente gráfico ou objectivamente descritivo; a vivacidade – quando a história é interessante, podendo deixar o leitor emocionado; o gosto – quando apela ao sentido do paladar ou olfacto; o elemento pessoal – quando o autor expressa sentimentos sobre o que se passa; o desfecho – quando é inesperado e surpreendente; o ambiente ou trama original – quando o tema ou a moral é incomum; o humor – quando apresenta características que despertam o riso; as palavras – quando estas surgem carregadas de conotações (citados por Nogueira e Baía, s/d). Consideramos que, na escrita, os itens de avaliação descritos anteriormente, ganham especial significado, pois um texto quando possui todas estas particularidades é certamente criativo. Assim sendo, questionamos como pode o professor desenvolver actividades que promovam a criatividade na escrita?

6. Escrita criativa

Para Margarida Fonseca Santos a “escrita criativa é mais do que um conjunto de exercícios, funcionando como uma possibilidades de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos” (citada por Barros, 2008:34).

Para Gil e Bellmann (1999) a escrita criativa é um método. Esta apresenta-se como sendo composta por três componentes:

- Uso de formas de jogo e prática;
- Considerando o processo, não o produto o mais relevante;
- Considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos (p.20).

Ainda que toda a escrita discursiva, como relatórios, cartas, reportagens, etc., deva ser composta de forma criativa, “o termo *escrita criativa* é aplicado com maior propriedade às composições espontâneas imaginativas que são elaboradas como produto da fantasia ou da experiência” (Condemarín e Chadwick, 1987:159). Já Barbeiro (2001), na mesma linha de pensamento, defende que

a expressão escrita pelas características do processo que lhe dá origem, surge, a determinada altura, como um instrumento fundamental que pode desenvolver a criatividade. O processo de escrita poderá ser orientado para a produção de algo novo, para a transformação dos conhecimentos do sujeito e, por essa via, para a transformação do próprio sujeito (p.65).

Na mesma linha, Gil e Bellmann (1999), referem que a forma como a escrita criativa acentua o jogo, um jogo que contém regras mais ou menos rígidas. Acrescenta Barbeiro (2001) que a intervenção do jogo, por meio da mobilização do acaso e das regras, abre caminhos infundáveis para a descoberta da linguagem, por meio da expressão escrita.

Condemarín e Chadwick (1987), citando Maya, consideram que quando os professores desenvolvem actividades de escrita criativa devem ter em linha de conta alguns aspectos gerais:

- Enfatizar o produto, não o processo. As crianças podem desanimar rapidamente se as primeiras tentativas de escrita desenvolvidas forem cobertas de marcas vermelhas indicando erros de ortografia ou de gramática.
- Criar uma atmosfera em que as crianças se sintam livre para expressar-se abertamente. É importante manter uma atitude positiva em relação ao trabalho dos alunos.
- Permitir que as crianças leiam os seus trabalhos em voz alta. Não solicitar somente ao melhor aluno que mostre o seu trabalho, mas recolher amostras de escrita de todos os alunos e lê-las ou expô-las.
- Ter paciência com as crianças que são mais lentas para escrever ou que não têm, inclinação para fazê-lo.
- Permitir o anonimato das primeiras tentativas de escrita. Assim as crianças não se sentirão pressionadas.

- Não esperar que todas as crianças utilizem o mesmo estilo ou padrão de escrita, nem tão pouco julgar a escrita da criança pelas expectativas presentes. É importante ajudar a criança a tomar consciência da qualidade especial da sua escrita.
- Ajudar as crianças a desenvolver uma disposição para escrever, a fim de serem estudadas. Se elas sabem que estão escrevendo para um público, tenderão a melhorar a qualidade da sua escrita.
- Apresentar tópicos abertos para dar aos alunos a liberdade necessária para criar e experimentar.
- Proporcionar uma variedade de actividades de escrita desenhada para estimular a imaginação e criatividade, enquanto são desenvolvidas destrezas de leitura e pensamento.
- Utilizar escritos de alunos como instrumento para diagnosticar suas necessidades nas destrezas da comunicação.
- Escrever! Praticar o que foi ensinado aos alunos. Realizar diariamente actividades de escrita criativa, como escrever uma carta ou diário. Comunicar-se, com frequência, com os alunos, através da escrita.
- Observar as actividades espontâneas de escrita que as crianças realizem. Aprová-las, respeitar o anonimato, não sancioná-las nem ridicularizá-la, mas estimulá-las.
- Solicitar a colaboração dos pais. Dar-lhe uma lista de actividades de escrita como diversão, que eles podem realizar com seus filhos em casa.
- Ao enviar aos pais mostras escritas dos seus filhos, incluir uma nota solicitando-lhes que o conteúdo seja valorizado estimulado e de que forma, no momento, não deve ser criticada.
- Recompilar todas as criações escritas. Os escritos das crianças não devem acabar no escritório do educador nem em uma caixa em casa, mas devem ser colocados em arquivo, ou compostos para serem utilizados. As crianças ficarão muito motivadas a ler e escrever se participam como autores ou editores (Maya citada por Condemarin e Chadwick, 1987:160).

Percebe-se pelo exposto que o professor deve promover a escrita, neste caso criativa, tendo em atenção alguns aspectos, pois podem ser determinantes para se superarem dificuldades e bloqueamentos, contribuindo para o sucesso das crianças.

Considera Nuno Leitão, citado por Barros (2008), que a escrita criativa não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico mas também de desenvolvimento pessoal. O exercício criativo da escrita, para quem escreve, é sempre uma experiência ampliadora ou seja, cada texto escrito inaugura um mundo de experiência que abre, no plano existencial, um conjunto de novas possibilidades (ainda que virtuais) de existência, à luz das quais o próprio mundo dos redactores se recria e refigura.

CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Definição do problema

Muitas crianças portuguesas concluem o Ensino Básico com várias lacunas ao nível da escrita, o que torna mais difícil a sua integração na sociedade. Desenvolver competências de escrita deve ser um dos objectivos da escolarização e um contributo fundamental para a sua integração social, na prática de uma cidadania crítica e interventiva (Sim-Sim, 2003; Benavente et al., 1996). Atendendo às lacunas e à falta de interesse assinaladas pelas crianças da turma, com a qual realizámos estágio, em termos da expressão escrita, bem como a complexidade que envolve esta prática estipulámos como objectivo principal contribuir para a promoção de competências na área da escrita.

A escrita nas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico não é, muitas vezes, um objectivo mas sim um meio, tendo um carácter de apoio na resolução de tarefas. Estas tarefas de escrita são corporizadas muitas vezes, em trabalhos de casa, testes de avaliação e cópias. A escola continua preocupada em ensinar a ler, a escrever e a contar, embora os desafios actuais sejam formar bons leitores e escritores, isto é, elevar os níveis de literacia (Azevedo, 2007; Sim-Sim, 2009). No reconhecimento do défice a nível da escrita, o professor não se pode alhear nem demitir da sua função enquanto mediador de um currículo que contempla o desenvolvimento de competências nesse domínio. Impõe-se que os professores sejam portadores de um conhecimento acerca do processo de escrita, bem como de um conjunto de métodos que o ensino da escrita exige.

Sendo a expressão escrita, grosso modo, do domínio da Língua Portuguesa, torna-se evidente que esta desempenha um papel fundamental nas nossas vivências sociais, sendo ainda um factor essencial na formação de cidadãos. Sá (2004) refere que a “aprendizagem da escrita se deve revelar útil para a frequência de qualquer outra disciplina do currículo e funcional para a sociedade” (p.7)

Refere Cassany a importância de um “bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, como condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas” (Azevedo, 2000:83). Assim sendo, um bom desempenho no domínio da língua materna (compreensão e produção) permite elevar os níveis de literacia dos alunos, contribuindo para o sucesso pessoal e social. A escola

desempenha um papel determinante na construção de saberes que proporcionem aos seus alunos os códigos, não só linguísticos, mas, também, sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita.

Este projecto foi desenvolvido a partir da necessidade de perceber como posso ajudar as crianças no processo de escrita. Neste sentido surgiu a seguinte problemática: *Será que o contacto das crianças com a narrativa e diversas técnicas de escrita criativa permitirá elevar os seus níveis de literacia no âmbito de escrita?*

2. Objectivos do estudo

Perante a problemática, estipulamos como objectivos os que se assinalam:

- (i) Desenvolver a criatividade das crianças e o gosto pela escrita, fazendo desta uma actividade diária;
- (ii) Contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas das crianças através da implementação de técnicas de escrita criativa;
- (iii) Valorizar a escrita como recurso potenciador do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

3. Participantes

Este projecto foi desenvolvido na Escola 1,2 da Torre D. Chama, numa turma de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A turma era constituída por 14 alunos, 5 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Dois alunos estavam matriculados pela segunda vez no 2º ano. As crianças tinham entre os 7 e os 8 anos de idade. Duas das crianças estavam referenciadas como tendo necessidades educativas especiais.

4. Metodologia

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste projecto foi a investigação-acção. Esta consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais, na qual o investigador se envolve activamente (Bogdan e Bilklen, 1994).

Lewin identifica quatro fases na investigação-acção: planificar, actuar, observar e reflectir que poderão levar, “gradualmente a uma independência, igualdade e cooperação” (citado por Gómez, Flores e Jiménez, 1996:52).

A investigação-acção, segundo Kemmis “es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas” (citado por Gómez, Flores e Jiménez, 1996:52-53).

Para Cohen e Manion a investigação-acção é um

procedimento 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, durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevista 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” (citados por Bell, 1993:20).

Acrescentam, ainda, os autores que a investigação-acção se adequa a “qualquer situação, sempre que seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica, ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente” (citados por Bell, 1993:22).

De forma sucinta a investigação-acção é um método que tem como finalidade adaptar e melhorar a qualidade da acção educativa numa determinada situação, segundo a procura e investigação das causas que procuram dar resposta a um determinado problema. Neste sentido, o professor, para poder intervir na sua realidade educativa de modo fundamentado, terá de “observar e problematizar, intervir e avaliar” (Estrela, 1994:26). O tipo de observação por nós utilizado foi a observação naturalista, visto que as crianças foram observadas num meio que lhes é familiar e neste sentido, concordamos que a “observação do comportamento dos indivíduos deve ser feita nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Fraisse, citado por Estrela 1994:45). A observação naturalista foi, desta forma, uma estratégia efectiva na obtenção de informação, pois permitiu-nos a recolha de informação verdadeira sem modificação do contexto natural, não causando constrangimentos para o grupo estudado.

4.1. Instrumentos de recolha de dados

Depois de definido o tema, o problema, especificados os objectivos e termos efectuado uma breve abordagem sobre a metodologia utilizada, salientamos de seguida os instrumentos de recolha de informação.

4.1.1. Questionário

O questionário define-se como uma forma de “encuesta caracterizada por la ausência dela encuestador, por considerar que para recoger información sobre o problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal com el encuestado”. Assim, escrever umas perguntas “las acercará aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas” (Gómez, Flores e Jiménez, 1996:186).

O questionário é então uma técnica de recolha de informação feita através de perguntas previamente estabelecidas. Tal como dizem Gómez, Flores e Jiménez (1996) “esta técnica se realiza sobre la base de un formulário previamente preparado y estrictamente normalizado” (p.186).

Para a implementação deste projecto foi implementado um questionário às crianças de modo a perceber as suas opiniões e atitudes perante a escrita. O questionário estava dividido em duas partes com questões, às quais responderam em duas fases distintas. Numa primeira fase do projecto as crianças responderam à primeira parte do questionário (*vide* anexo1), pretendendo-se saber mais acerca do que as crianças pensavam acerca da escrita. A outra parte do questionário (*vide* anexo 2) foi preenchida no final do ano, e possibilitou-nos avaliar os efeitos da implementação deste projecto de investigação-acção.

4.1.2. Grelhas de observação

A escolha dos registos de observação através de grelhas para a realização deste projecto, constituiu-se pertinente e fundamental ao ser uma fonte de obtenção de dados, uma vez que proporciona um conhecimento mais aprofundado dos comportamentos habituais das crianças. Elaborámos grelhas (*vide* anexo 3). Para este efeito utilizámos as notas de campo e elaborámos grelhas de observação onde registámos os comportamentos das crianças nas

diversas actividades de escrita. É de referir que os registos de observação directa foram cruciais para a identificação da problemática em estudo e também imprescindíveis no decorrer da execução deste trabalho.

4.1.3. Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo (Bogdan e Biklen, 1994). Para Bogdan e Biklen (1994) as notas que emergem são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” permitindo-lhe reflectir “sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). O diário de bordo representa, assim, não só uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

5. Procedimentos

Após a recolha e análise dos inquéritos que nos permitiram diagnosticar e justificar o problema que deu origem ao projecto de investigação-acção, chegou o momento de delinear um plano de acção. Este teve como objectivo tentar melhorar a acção educativa, perante o grupo de alunos que constituía a turma.

Para o desenvolvimento da acção educativa iniciámos quase sempre as aulas com uma história. As histórias usadas foram: “Diversidade” Tatiana Belinky, “Coração de Mãe” e “Pê de Pai” da autora Isabel Minhós Martins, “Mago Goma” de Tono Nunez, “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec e o “Livro negro das cores”, de Rosana Faria e Menena Cottin, entre outras. Estas constituíram-se um recurso para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita bem como para a exploração de conteúdos de outras áreas curriculares. Configura-se como essencial a leitura de textos literários nas salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, aliás (a leitura diária é uma das medidas do Plano Nacional de Leitura e do Currículo Nacional).

Integrados no desenvolvimento deste projecto estiveram presentes uma série de actividades que deram origem a outros projectos dos quais destaco “Semear uma história”.

Este consistiu na escrita e ilustração de um conto em grupo, tendo resultado num livro que as crianças tiveram o prazer de partilhar com a comunidade.

As actividades incidiram em situações de aprendizagem que pretendiam a valorização da interacção leitura/escrita, implicando os alunos em dinâmicas com várias finalidades. As actividades de leitura surgiram com o intuito de obter informação; seguir instruções; aprender; incentivar o prazer de ler; praticar a leitura em voz alta; escrever textos; activar conhecimentos prévios; valorizar o desenvolvimento da competência lexical; e promover a articulação da leitura com a escrita.

Ao longo do ano procurámos desenvolver um conjunto de sessões de escrita numa perspectiva lúdica, definindo regras, de forma a que as crianças se sentissem orientadas. As regras e as actividades foram pensadas com base nas leituras que efectuámos ao longo deste percurso tendo em linha de conta os objectivos a que nos propusemos. Pretendíamos, desta forma, motivar a participação das crianças para as actividades de escrita, ambicionando-se, ainda um alargamento a todas as áreas de expressão produzindo criações nestes domínios. Recorremos, assim, a técnicas de escrita livre, sem tema e com tema, escrita em grupo e escrita através de imagens.

CAPITULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Explicitadas as opções e os procedimentos metodológicos, torna-se essencial apresentar a análise e a interpretação dos dados obtidos durante este processo, tendo como referência o quadro conceptual em que nos sustentamos, bem como a problemática e os objectivos da pesquisa que nortearam este estudo. Começamos por analisar a 1ª parte dos questionários aplicados, como diagnóstico, e, de seguida, apresentamos os resultados do desempenho das crianças, cujos dados estavam expressos nas grelhas de observação preenchidas durante as sessões. Por último, surge a análise das questões à 2ª parte do questionário, uma vez que estas se destinavam a avaliar o trabalho desenvolvido.

1. Diagnóstico

Os questionários aplicados às crianças destinavam-se a avaliar atitudes perante a escrita. Este foi preenchido antes de iniciarmos o desenvolvimento do projecto, funcionando como um teste de diagnóstico. Este questionário estava dividido em duas partes. A primeira “Tu e a escrita” e a segunda “O teu pensamento sobre a escrita”. A primeira tinha cinco questões e a segunda quatro questões. No gráfico n.º 3 apresento os resultados relativos à questão “Gostas de escrever”?

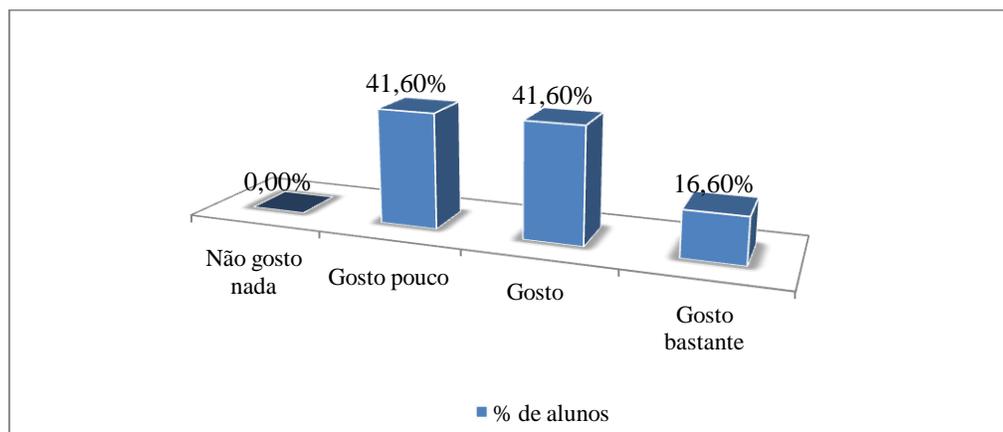


Gráfico n.º 3- Gostas de escrever

N=12

As respostas levam-me a reflectir sobre as razões pelas quais as crianças (41,6%) não manifestam muito interesse pelas actividades de escrita. A implementação de um projecto de escrita criativa poderia contribuir para que as crianças, que gostam pouco de escrever, pudessem ficar mais motivadas e passassem a encarar a escrita como uma actividade lúdica. Considerámos ainda que as crianças que diziam gostar de escrever (41,6%) e as que gostavam muito de escrever (16,6%), com a implementação do projecto aprendessem outras formas de escrita, onde a criatividade pudesse assumir mais relevância.

A segunda questão: Com que frequência escreves depois de terminares a escola?

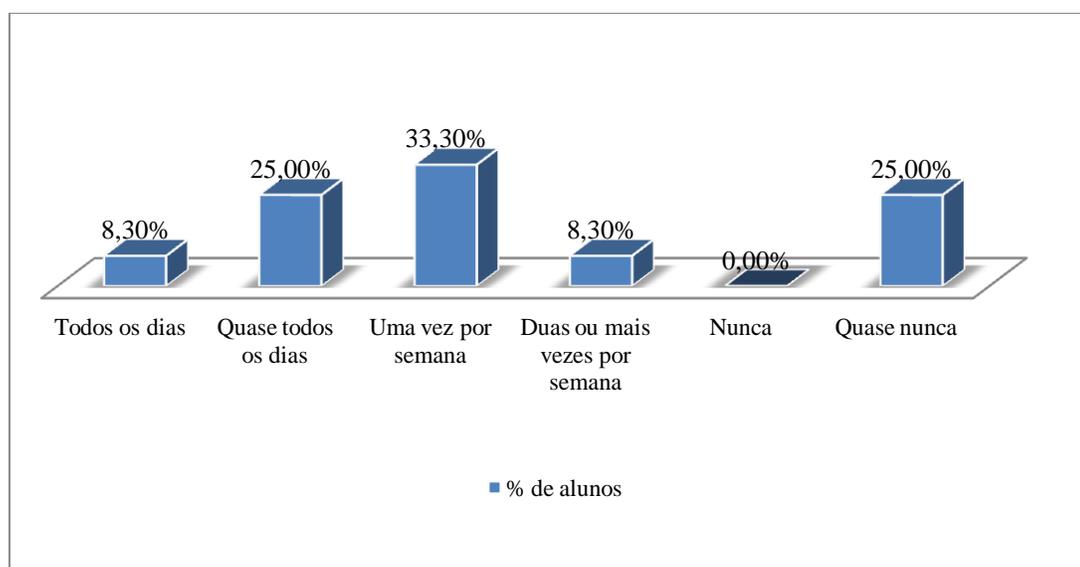


Gráfico nº4 - Com que frequência escreves

N=12

Como se pode verificar através do gráfico, 33,3% das crianças dizem escrever em casa pelo menos uma vez por semana e só uma percentagem de 8,3% diz escrever todos os dias. 25% refere que escrevem duas ou mais vezes por semana, 25% das crianças dizem escrever quase todos os dias e outras tantas diz quase nunca o fazer. A opção nunca, tem uma percentagem de 0%. Em diálogos informais com as crianças percebemos que normalmente as actividades de escrita que executavam em casa eram os trabalhos que estas tinham que realizar por imposição do professor (trabalhos de casa). Pensamos poder inferir que este grupo de crianças não tem hábitos de escrita.

A terceira questão: Achas que escreves o suficiente?

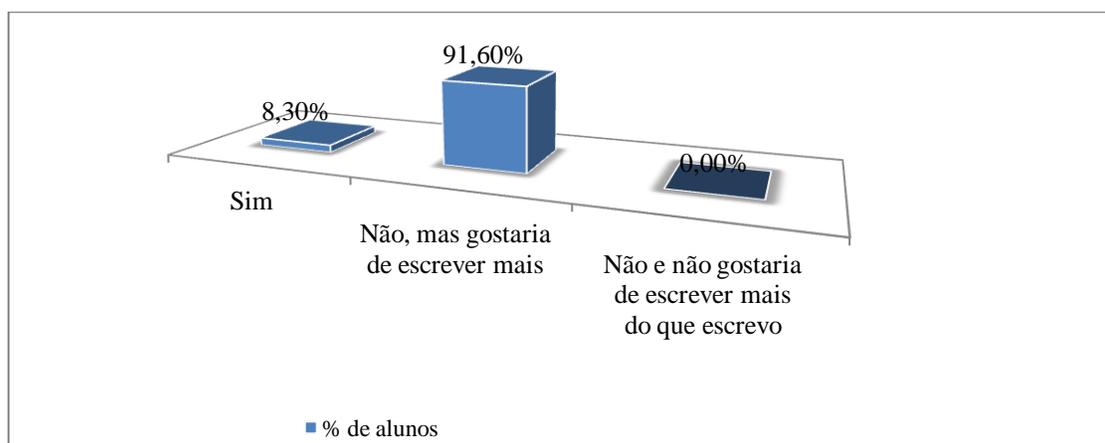


Gráfico nº5- Achas que escreve o suficiente

N=12

Como se pode verificar através do gráfico só 8,3% das crianças diz escrever o suficiente. Todas as outras (91,6%) consideraram que não escreviam o suficiente, mas que gostariam de escrever mais. Estes dados levam-nos a inferir que o incentivo por parte da escola e da família não se efectiva de forma desejada.

A quarta questão: Falas com os teus pais sobre o que estás a escrever?

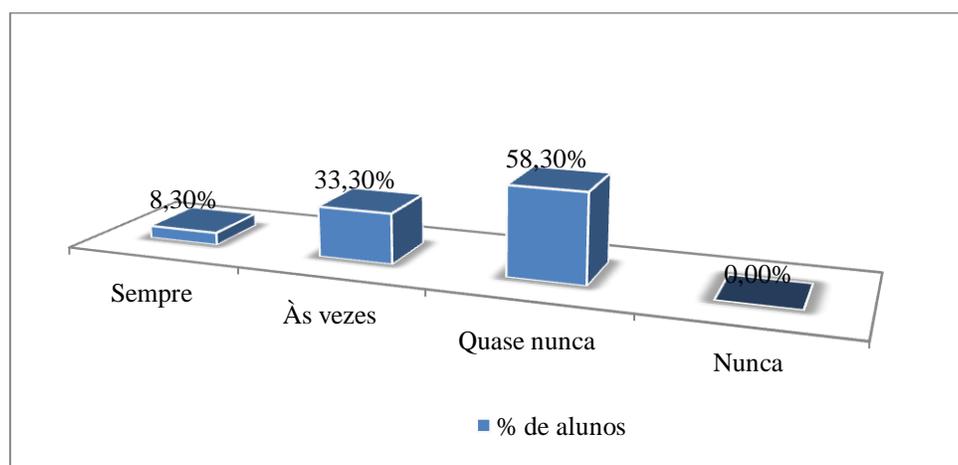


Gráfico nº6- Falas com os teus pais sobre o que escreves

N=12

Quando se questionaram as crianças sobre se falam do que escrevem com os pais, as respostas variaram. A maioria (58,3%) diz que “quase nunca” fala, 33,3% diz falar “às vezes” e 8,3% diz que falam “sempre”. Penso que o facto de a maioria dos pais ter poucas

habilitações literárias, não ajuda a que estes possam apoiar os seus filhos nas actividades de escrita. As crianças, muitas vezes, não lhe pedem ajuda, nem falam com eles sobre o que escrevem, porque reconhecem a falta de competência da família nesses domínios.

A quinta questão: Costumas ver os teus pais escrever?

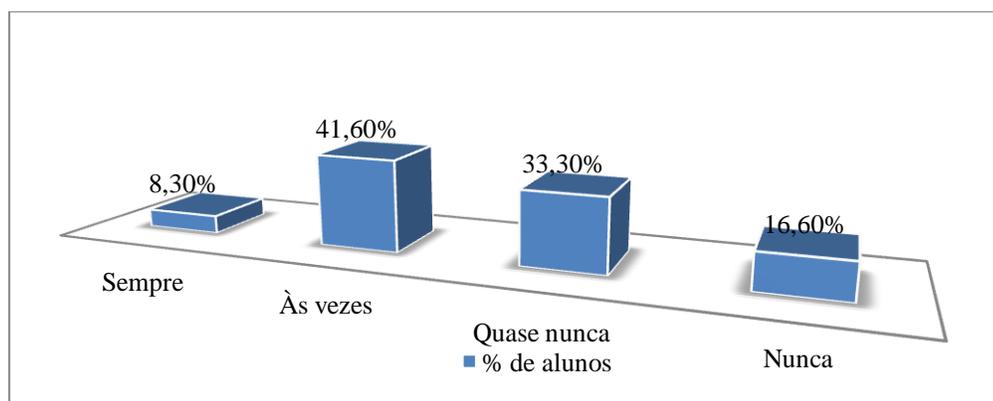


Gráfico n°7- Costumas ver os pais escrever

N=12

A análise do gráfico mostra que só 8,3% das crianças costumam ver os seus pais escrever “sempre”, 41,6% só “às vezes”, 33,3% “quase nunca” e 16,6% “nunca”. Mais uma vez, estes resultados podem ser o reflexo das parcas habilitações literárias dos pais. As crianças acabam por não terem uma referência nos pais, ao nível da escrita.

Relativamente à questão: O que é que os teus pais costumam escrever?, as crianças puderam escolher mais que uma resposta.

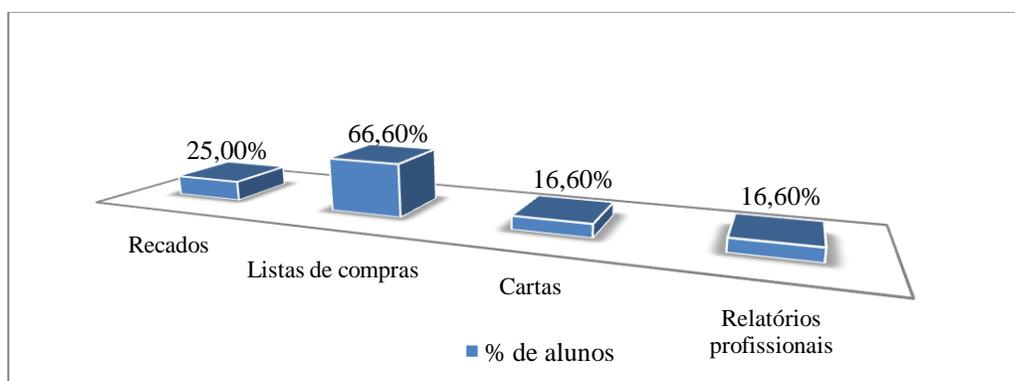


Gráfico n°8 - O que os teus pais costumam escrever

N=12

Quando se questiona sobre o que os seus pais costumam escrever 66,6% das crianças dizem que os seus pais costumam escrever listas de compras. 16,0% das crianças referem que os pais escrevem recados e relatórios profissionais. Através desta análise inferimos que os pais destas crianças escrevem pouco, somente coisas simples como é o caso dos recados e listas de compras. As crianças que não responderam à questão anterior também não responderam a esta questão.

Segue-se depois o segundo bloco de questões. Salientamos a primeira questão: O que pensas sobre a escrita?

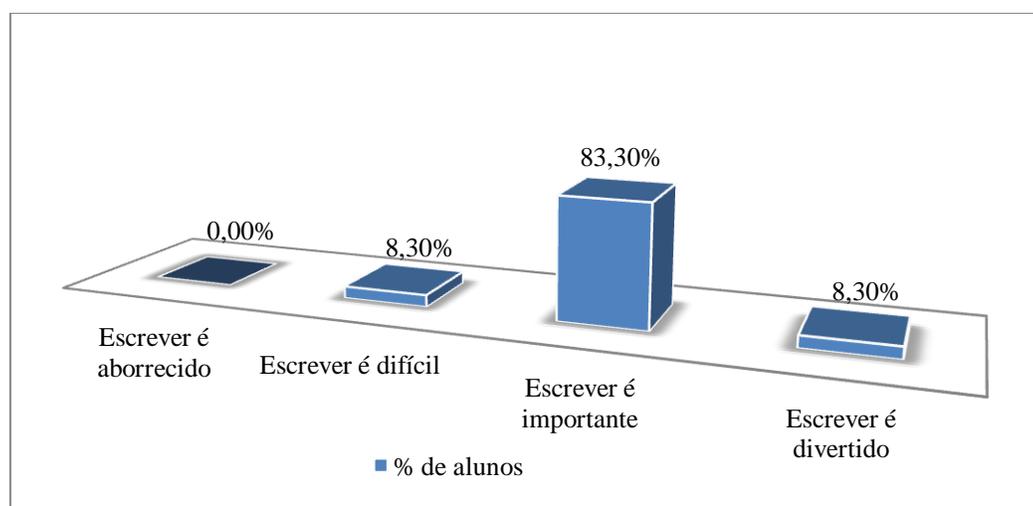


Gráfico nº9- O que pensas sobre a escrita

N=12

Verifica-se que 83,3% das crianças dizem que escrever é importante, 8,3% das crianças dizem que escrever é difícil e outras tantas que é divertido.

Com este resultado depreende-se que as crianças compreendem que escrever é muito importante para elas, mas muito poucas vêem a escrita como algo divertido. Esta é uma lacuna que pretendemos suprir com a implementação deste projecto, fazendo da escrita algo mais atractivo.

Segue-se a questão: Eu escreveria mais se... Nesta questão, as crianças podiam seleccionar mais do que uma resposta. Os dados analisados são os que constam do gráfico seguinte.

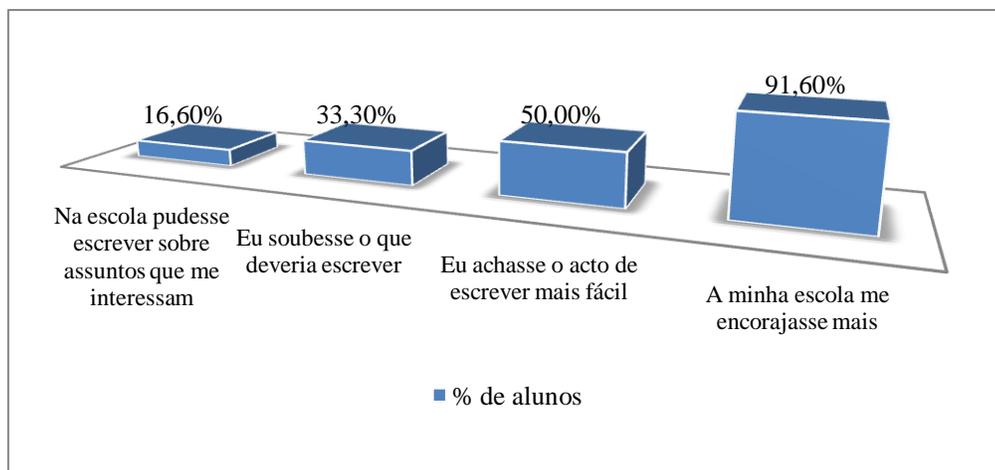


Gráfico nº 10- O que te levaria a escrever mais

N=12

Verifica-se que quase a totalidade das crianças diz que escreveriam mais se a escola os encorajasse. Depois segue-se a afirmação que diz que escreveriam mais se achassem mais fácil. Com estes dados dá para perceber que a escola não estará a incentivar da melhor forma estas crianças para a escrita, e também o quanto é necessário tornar o acto de escrever num acto mais fácil.

Segue-se a questão: Que actividades gostarias de realizar a fim de te ajudarem a escrever mais? Nesta questão as crianças poderiam seleccionar várias respostas.

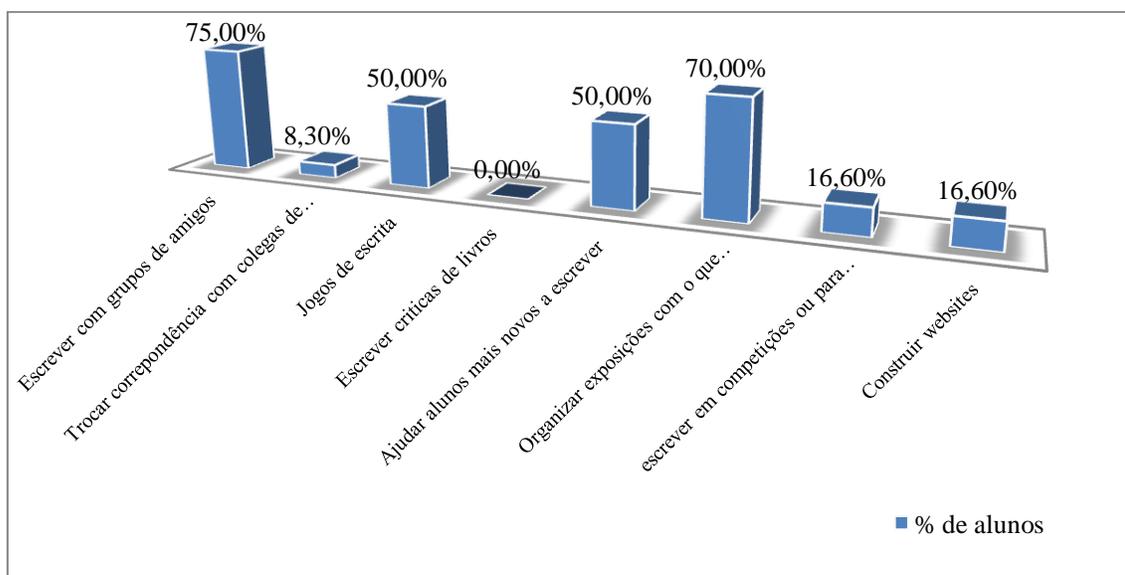


Gráfico nº 11- Que actividades gostavas de realizar

N=12

Pela leitura do gráfico 11, verifica-se que 75% das crianças gostaria de “escrever com grupos de amigos”; 50% refere que gostaria de realizar actividades de “escrita através de jogos” e “ajudar os alunos mais novos a escrever”. Esta questão fez-nos reflectir sobre as formas de inverter algumas situações verificadas, nomeadamente aquelas que estão ao nosso alcance: proporcionar actividades de escrita que fossem de interesse para as crianças, uma vez que não queríamos que a escrita continuasse a ser uma obrigação para a maioria das crianças (58%), como se pode verificar através das respostas à questão que se segue: Por que escribes? Nesta questão as crianças também puderam escolher várias opções.

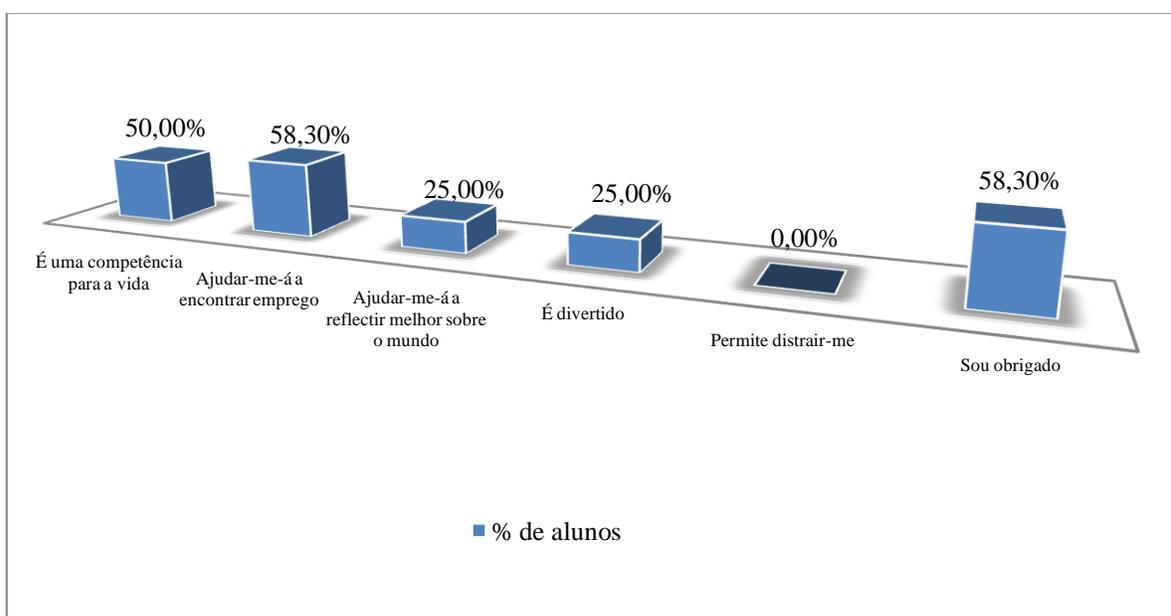


Gráfico nº 12- Porque escribes

N=14

Quando se questionaram as crianças, sobre o porquê de escreverem, 58,3% diz que isso as ajudará a encontrar emprego e outras tantas, como já referimos, dizem escrever porque são obrigadas. 50% das crianças afirmam que a escrita é uma competência para a vida. Através da análise do gráfico percebemos que muitas crianças referiram que escrevem porque são obrigadas, o que é preocupante. Todos desejamos uma escola com crianças motivadas, participativas, que façam sem que para isso sejam coagidas. Apesar destas crianças assumirem que escrevem porque são obrigadas consideram que é importante treinar a escrita uma vez que perceberam através das suas vivências que é uma competência para a vida e as ajudará a encontrar emprego.

Depois de analisados os questionários as principais conclusões a reter são:

- Metade das crianças (41,6%) gosta pouco de escrever, mas 91,6% dizem que gostariam de escrever mais;
- Consideram que escrever é importante;
- Dizem que escreveriam mais se a escola as encorajasse e se achassem o acto de escrever mais fácil;
- Gostavam de escrever com o grupo de amigos, realizar jogos de escrita e organizar exposições com os trabalhos realizados;
- Dizem ainda que escrevem porque são obrigadas, mas sabem que a escrita é uma competência para a vida e que o seu domínio vai capacitá-las para um dia conseguirem um trabalho.

2. Acção Educativa

Apresentámos, de seguida, as actividades desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada, tendo-se em atenção o programa de 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos fundamentadas na literatura, promover o gosto pela escrita a partir de propostas que apelassem ao envolvimento da criança no processo de escrita.

Escrita em grupo

Esta tarefa envolveu várias sessões que ocorreram em momentos diferentes ao longo do ano. Perspectivava-se o desenvolvimento de actividades de escrita em grupo, permitindo, desta forma, a participação das crianças e momentos de partilha de saberes, com a intencionalidade educativa de promoção dos seus registos escritos, através da elaboração e publicação de uma história da sua autoria. De seguida faz-se a descrição dos procedimentos, por cada uma das sessões.

Título: Semear uma história

Objectivos:

- Escrever em grupo a partir de motivações lúdicas;
 - Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos e integrá-los em circuitos comunicativos;
-

Material:

Vaso, sementes e terra, duende previamente feito em cartolina, quadro branco, folhas brancas, lápis de cor, biblioteca escolar, gráfica Pires e Brás.

Procedimentos:**1ª Sessão - 19 de Março de 2010**

- Para iniciar o trabalho apresentámos oralmente a expressão “ Semear uma história”.
- De seguida pedimos às crianças que estabelecessem paralelismos entre as diversas etapas da germinação de uma semente com a escrita de uma história.
- Depois do confronto de ideias em grande grupo, referiram-se as etapas da germinação de uma semente e as etapas para se escrever uma história.
- Após terem sido registados no quadro alguns aspectos referentes a uma e outra etapa, distribuámos materiais (terra, vasos e sementes) para as crianças realizarem as suas sementeiras.
- Quando a tarefa anterior ficou concluída, apresentámos às crianças o início de uma história “ Num reino encantado mesmo aqui ao lado, vive um duende....”.
- Apresentámos, de seguida, a personagem principal da história feita em cartolina e explicámos que todas as crianças tinham que participar na continuação da história.
- Explicitada a tarefa passámos à negociação de regras para se criar a história em grupo a partir da expressão apresentada.
- Por fim, deu-se início à construção da história.

2ª /3ª Sessões - 28 de Abril e 10 de Maio de 2010

- Após um breve diálogo sobre o texto construído, deu-se continuidade à história em cada uma das sessões.
 - Durante o processo de escrita, o texto surgiu e foi melhorado com o contributo de todos.
-
-

4ª Sessão - 10 de Maio

- Terminado o texto procedeu-se à sua leitura integral.
- De seguida pediu-se às crianças que escolhessem um título para a história e que o escrevessem num cartão previamente distribuído. Os títulos apresentados pelas crianças foram escritos no quadro e votados por todo o grupo.

5ª/6ª Sessões – 10/12 de Maio de 2010

- Depois do texto concluído e o título escolhido passámos à parte da ilustração. Pedimos, nestas sessões que as crianças desenhassem partes da história.

7ª Sessão - 12 de Maio de 2010

- Concluído o trabalho de escrita e de desenho dialogámos com as crianças sobre as etapas seguintes (construção da capa, contracapa, editora e impressões) e negociámos alguns aspectos gráficos do livro.

8ª Sessão – 3 de Junho de 2010

- Nesta sessão apresentámos a história às crianças em formato de livro, impresso numa gráfica.
- De seguida, estabeleceram-se diálogos sobre o livro e realizou-se um plano de intervenção para a turma apresentar a obra (Biblioteca Escolar do Agrupamento e turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico).
- Nesta fase, as crianças contactaram com a professora bibliotecária a fim de solicitarem o espaço para o “lançamento” do livro. Realizaram-se, ainda, cartazes e convites que se distribuíram pelos órgãos de gestão e turmas.

9ª Sessão – 6 de Junho de 2010

- Nesta sessão, lembrou-se o plano de intervenção construído anteriormente (função de cada um dos elementos da turma) para a divulgação junto da comunidade escolar da obra e procedeu-se à sua apresentação na Biblioteca Escolar.
 - Após a apresentação, regressámos à sala e reflectimos em grande grupo sobre o trabalho desenvolvido;
-

Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa
-
-

“Semear uma história” surgiu da necessidade de desenvolver actividades que exigissem o envolvimento de todas as crianças, com base na pedagogia da participação. Achámos interessante a escrita de um texto em situação de grupo, no sentido de promover uma troca de experiências interdisciplinares, provocando desta forma discussão, partilha e reflexão sobre aspectos da linguagem escrita. Isto porque concordamos com (Gil e Bellmann (1999) Azevedo, (2000); Condemarín e Chadwick, (1987) quando referem que a escrita criativa é registada principalmente em grupo e, também, porque no questionário de diagnóstico aquando da questão “ Que actividades gostavas de realizar a fim de te ajudarem a escrever mais? as crianças demonstraram vontade de escrever com o seu grupo de amigos.

No dia em que as crianças foram confrontadas com a possibilidade de se trabalhar a escrita através de um processo colectivo, notou-se logo uma grande motivação por parte destas. Inicialmente foram incentivadas a estabelecer relações entre a expressão “Semear uma história” e o “semear de sementes”. Os diálogos que surgiram permitiram-nos perceber que concepções e representações possuíam estas crianças sobre a germinação, desenvolvendo-se mais tarde actividades ao nível do ensino experimental. Demos, nestas actividades experimentais, especial enfoque à questão das concepções alternativas sobre conceitos-chave subjacentes à germinação que, posteriormente, foram envolvidos para a realização de outras aprendizagens. Relevámos, também, o aparecimento de diferentes expectativas, como por exemplo, a colocação de hipóteses e a descoberta de novas aprendizagens. Assim, um vaso, umas sementes e terra serviram de estratégia para que as crianças se sentissem envolvidas e percebessem metaforicamente o crescimento de uma história. As crianças responderam com entusiasmo ao desafio proposto. Perceberam a intenção da actividade e o que se pretendia que elas fizessem.

Seguiu-se a apresentação daquele que seria o início da história “Num reino encantado mesmo aqui ao lado, vive um duende...”. Apresentou-se também uma imagem que representava a personagem desta história (duende) como se pode observar através da fig.4.



Fig.4- Painel alusivo

No sentido de todos possuírem mais conhecimentos acerca desta personagem mítica, efectuámos pesquisas na internet e deslocámo-nos à biblioteca escolar para consultar bibliografia.

Depois de todas as crianças possuírem informação sobre estes seres (duendes), já na sala, começou a ouvir-se um burburinho pois, todos estavam a tentar dar um rumo à história. Notou-se também que criaram uma certa empatia pelo duende. Algumas crianças especulavam sobre as características físicas e psicológicas do duende, dizendo: “ O duende é um feiticeiro muito pequenino e bom”; “O duende é um mágico”; “ Os duendes fazem coisas boas”; “ Este duende deve ser amigo das crianças”; “Já viste as orelhas do duende?”, etc. Todas estas expressões iam sendo registadas no quadro, pois poderiam vir a ser úteis para o desenvolvimento da história.

Aproveitando a empatia das crianças pelo duende, sugerimos que lhe fosse atribuído um nome. Depois de muitos nomes propostos, chegou-se a um consenso e o duende foi “baptizado” de Benjamim. De seguida, em grande grupo, negociámos e estabelecemos regras que nos permitiram trabalhar a escrita em grupo. Ficou decidido que através de sorteio seria

seleccionada uma criança por semana a fim de escrever um excerto da história para ser apresentado à turma. À Sexta-feira o aluno sorteado trazia o texto, este era escrito no quadro, lido, analisado e corrigido por todos, tal como nos sugerem Santana, (2005). Todas as semanas ia sendo sorteada uma criança diferente. A criança sorteada trazia o texto de casa e este ia sendo escrito no quadro. Esta forma de actuação teve em linha de conta as palavras de Gil e Bellmann, (1999); Santana, (2005); Azevedo, (2000) e Barbeiro e Pereira (2007) quando referem que os textos poderão ser escritos em casa e depois lidos nos encontros em grupos. Muitas foram as vezes que voltámos atrás, que revimos e corrigimos o que estava escrito, pois como nos diz Santos e Santos, (2009), a avaliação dos textos elaborados, no âmbito da escrita criativa deve ser feita em conjunto, professor/aluno, sempre numa perspectiva construtiva, com sugestões dos colegas, em grande grupo, para o aperfeiçoar. Como algumas crianças não traziam a continuação da história, a uma dada altura, renegociámos as regras e optámos por continuá-la em grupo na sala de aula, através do contributo de todas.

Através de expressões que surgiram ao longo da construção da história, tais como: “Bruxa Cartuxa”, “Ceptro caruncho”, “Sapo amarelo fluorescente”, pudemos perceber a influência que as leituras das obras de literatura para a infância exploradas em contexto sala de aula, tiveram no enriquecimento das suas experiências e vocabulário. Ferreira e Fernandes, (2007) e Balça, (2007) referem que a leitura de histórias promove uma grande variedade de competências nas crianças. Durante a sua leitura, estas aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre o material impresso nos livros e desenvolvem o vocabulário.

Quando chegámos ao final da história a turma atribuiu-lhe um título. Cada uma das crianças sugeriu um título que registou no quadro, fazendo-se depois uma votação para escolher um dos títulos propostos. As crianças sugeriram uma grande variedade de títulos para a história que tinha nascido e que todos ajudaram a crescer. Evidenciou-se, desta forma, *fluência* e *flexibilidade* nas respostas ao desafio apresentado que são critérios que Nogueira e Baia (s/d) identificam como características de criatividade. Muitos foram os títulos: “A fada Ana”; “O Duende Benjamim”; “A fada Ana e o duende Benjamim”; “O duende”; “A fada Ana e os meninos”; “Benjamim e os poderes mágicos desaparecidos”; “A aventura dos meninos da Escola 1,2 da Torre D. Chama” e “O reino encantado do duende Benjamim”. Os títulos propostos surpreenderam-nos, considerando que todos foram muito sugestivos. A escolha foi difícil, mas depois de alguma divergência de opiniões as crianças chegaram a um consenso. O

título vencedor foi “ Benjamim e os poderes mágicos desaparecidos”. Os títulos sugeridos primaram pela originalidade, critério a ter em conta na escrita.

De seguida recordámos os elementos paratextuais das obras de literatura para a infância e passamos à selecção do nome da editora. Quando o desafio foi lançado à turma, houve um aluno que muito rapidamente avançou um nome, “Planeta ervilha”. Os restantes elementos da turma gostaram e ficou decidido que a editora teria esse nome. Questionou-se a criança sobre esta opção, ao que ela respondeu que se inspirou no nome da editora do livro “Coração de Mãe”, que era “ Planeta Tangerina”. Ficámos contentes, pois percebemos que, mais uma vez, o trabalho feito anteriormente ia gerando alguns frutos.

Ao analisarmos e reflectirmos sobre todo o trabalho realizado, percebemos que a história que as crianças escreveram apresentava uma estrutura semelhante à dos contos que estas estavam habituadas a ouvir e a ler. Esta apresentava uma situação inicial, “Num reino encantado mesmo aqui ao lado, vivia um duende chamado Benjamim”, depois surgiu a intriga, ou seja, surgiu um acontecimento que arruinou a harmonia porque “a bruxa Cartuxa (...) arranhou forma de tirar todos os poderes ao Benjamim” e finalmente, após a transposição de várias adversidades instala-se a ordem que se comprova através do discurso “O Benjamim recuperou os seus poderes mágicos”. Por outras palavras, as crianças reconhecem que no dia-a-dia existem obstáculos que é necessário ultrapassar e que, muitas vezes, torna-se necessária a ajuda de outras pessoas. Nesta história verifica-se, também, a necessidade do herói enfrentar provas, ultrapassando os obstáculos com ajuda de seres míticos “Que com a sua varinha mágica, tirasse os poderes mágicos à bruxa Cartuxa”. Sustentadas em Nogueira e Baia (s/d) consideramos que esta história integra outros elementos de criatividade, nomeadamente: o humor - onde o exagero é evidenciado na expressão: “Lá ficaria petrificada até que um sapo amarelo fluorescente lhe desse um beijo”; na vivacidade - onde as destrezas e artimanhas se observam na expressão: “A Cartuxa era muito desastrada (...) deixou cair o seu ceptro carunchoso e este partiu-se em mil bocadinhos”; nos nomes inventados – onde se salienta originalidade: “sapo amarelo fluorescente” e “bruxa Cartuxa”; no elemento pessoal – onde se evidenciam aspectos relacionados com a realidade vivida no quotidiano: “meninos e meninas da Escola Básica 1,2 da Torre Dona Chama” e “ fada Ana”.

Depois deste longo percurso surgiu o produto final: um livro que foi impresso numa gráfica. Imprimiram-se 22 exemplares (*vide* anexo 4) ficando cada criança com um e as restantes foram distribuídos pela professora titular de turma e pela Biblioteca Escolar. As manifestações de alegria eram bem visíveis nas atitudes e nos rostos das crianças, como podemos constatar através das figuras 5 e 6.



Figs.5/6- As crianças a manipularem o livro

As atitudes e os comentários que teceram quando viram os livros levaram-nos a inferir que elas nunca acreditaram que poderiam ter um livro editado com a história que eles próprios escreveram. Organizámos, ainda, o lançamento do livro na Biblioteca Escolar. Aquando da apresentação da história, às turmas do agrupamento, constatámos que estas irradiavam felicidade por lhes ter sido dada a oportunidade de poderem partilhar com os colegas do Agrupamento o trabalho que tinham realizado, como se pode observar através da figura 7.



Fig.7- Apresentação do livro a uma turma

Todo o trabalho desenvolvido foi ao encontro dos interesses das crianças, pois no questionário de diagnóstico, quando responderam à questão “ Que actividades gostarias de realizar na área da escrita?”, estas expressaram com alguma evidência a vontade de integrar os seus textos em circuitos comunicativos (Azevedo, 2000; Santana, 2005).

Esta tarefa realizada em várias sessões permitiu-nos desenvolver competências a nível da leitura e da escrita. Foi também nosso objectivo proporcionar às crianças experiências que lhes proporcionassem perceber que uma história pode surgir das contribuições individuais, colectivas e imaginadas, e que, por vezes, pode demorar muito tempo até estar concluídas, pois a escrita é um processo demorado, sendo necessário planear, escrever e rever. Muitas foram as horas dedicadas a esta tarefa mas no final, acreditámos que valeu a pena.

Ao longo das actividades que se foram desenvolvendo em grupo, para a construção desta história, sentimos necessidade de implementar estratégias de escrita individual para que a criança tivesse a oportunidade de exprimir, por si só, sentires e vivências que ia construindo neste percurso de partilha e reflexão.

Escrita livre com tema

Nesta proposta de escrita livre com tema, perante as várias possibilidades que se afiguram como promotoras do desenvolvimento da escrita, optámos por recorrer à escrita de biopoemas no sentido de orientar a criança e possibilitar-lhe temas que lhe são próximos, tal como se relata.

Titulo: Escrita de biopoemas

Objectivos:

- Identificar palavras-chave;
 - Descrever pessoas utilizando adjectivos;
 - Escrever textos mediante proposta;
 - Rever os textos, com apoio do professor.
-

Material:

Computador, data show, Folhas brancas, Lápis de cor;

Procedimentos:

- Iniciámos esta sessão com a apresentação do livro “Diversidade” de Tatiana Belinky;
-

-
-
- Estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre a imagem da capa;
 - Após o diálogo fez-se a leitura da história, através da sua projecção em PowerPoint;
 - Procedeu-se à escrita no quadro das palavras-chave da história;
 - Distribuiu-se um esquema de um biopoema que continha os seguintes tópicos: nome (só)..., sou..., gosto de..., Sinto-me ..., preciso de..., gostava de..., vivo em..., apelido;
 - Pediu-se a cada criança que construísse o seu biopoema seguindo instruções;
 - Correção dos biopoemas em grande grupo;
 - Ilustração do mesmo.
-

Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa
 - Grelhas de observação
-
-

A escrita dos biopoemas foi um dos primeiros textos que as crianças produziram. Esta forma de escrita constituiu-se como um exemplo de escrita orientada com tema. Como motivação foi lida uma história intitulada “Diversidade” de Tatiana Belinky. Esta falava de diferentes meninos e meninas, das suas características, emoções, das coisas que gostavam e das coisas que não gostavam. A actividade escrita passou pela distribuição de uma estrutura de um biopoema que as crianças teriam de completar. O biopoema tinha uma estrutura simples, com tópicos de escrita. Cada linha continha o início de um verso com o intuito de tornar a escrita mais fácil, interessante e motivadora.

A escrita dos biopoemas tinha que obedecer à seguinte estrutura:

Nome (só)_____

Sou _____

Gosto de_____

Sinto-me_____

Preciso de_____

Gostava de_____

Vive em_____

Apelido_____

O facto de haver uma estrutura facilitou a escrita, pois as crianças já tinham um começo delineado. No entanto, verificou-se que estas crianças demonstraram alguma resistência para a escrita, uma vez que iam fazendo alguns comentários, tais como: “Vamos escrever!”, “Eu não consigo!”, “O que temos que fazer professora?”, “Eu não vou conseguir”. As crianças, especialmente aquelas que tinham mais dificuldade ao nível da correcção ortográfica não se sentiam muito à vontade para realizar actividades de escrita. Notámos que estavam habituadas a ver os seus textos com muitas correcções a vermelho e pensavam elas que esta seria mais uma oportunidade de o professor assinalar os erros. Por tal, explicámos que ninguém saberia dos erros dados nesta tentativa de escrita, mantendo, desta forma, o anonimato de quem deu os erros (Maya, citado por Condemarín e Chadwich, 1987). Os biopoemas foram corrigidos e, cada criança, teve a oportunidade de ler em voz alta para os colegas. Notou-se que a história lida anteriormente ajudou na tarefa da escrita, pois as crianças recorreram a algum vocabulário do texto (Balça, 2007; Azevedo, 2000). No final, registou-se numa grelha de observação o desempenho das crianças. Esta avaliação de desempenho foi feita com base na seguinte escala: Fraco, Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bastante. Os dados dessa grelha foram organizados num gráfico que a seguir se apresenta uma vez que este nos permitiu uma melhor leitura do desempenho das crianças nesta actividade.

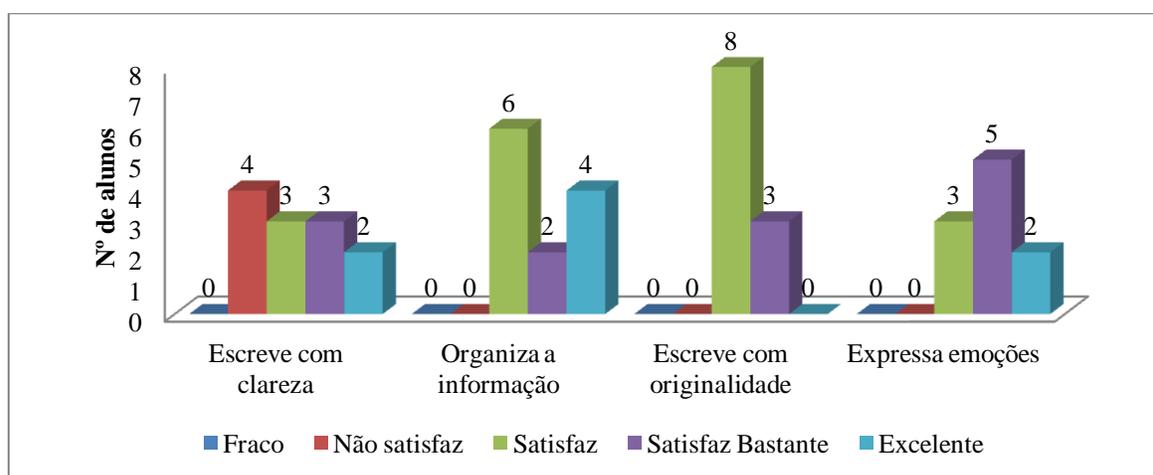


Gráfico nº13- Registo de observação 1

N=12

De uma forma geral todas as crianças tiveram um desempenho satisfatório. Inferimos através do gráfico que a categoria onde as crianças tiveram mais dificuldade foi na “escreve

com clareza”, sendo que quatro das crianças tiveram alguma dificuldade. Na categoria “organiza a informação”, as crianças tiveram um bom desempenho que se deveu ao facto do biopoema ter uma estrutura predefinida. Na categoria “escreve com originalidade”, referiram-se a coisas muito pessoais, o que não permitiu serem muito originais.

As crianças conseguiram expressar as suas emoções como se pode observar através dos seus discursos, dos quais salientamos os seguintes registos:

- “Tenho medo de morcegos e aranhas”;
- “Gostava de ser futebolista”;
- “Tenho medo de lobos e cães”;
- “Gostava de andar de moto”;
- “Não tenho medo de nada”;
- “Tenho medo que me magoem”;
- “Sinto-me bem e feliz”;
- “Sinto-me feliz, mas triste às vezes”;
- “Sinto-me feliz”;
- “Preciso de melhorar o meu comportamento”;
- “Sou diferente dos meus colegas”;
- “Sou bonito”.

Com algum incentivo e ajuda, as crianças foram conseguindo, ultrapassar alguns bloqueios. Conscientes que a escrita exige treino e que é necessário proporcionar várias actividades para que a criança a exercite optámos por criar oportunidades de escrita sobre aquilo que ela sabe e conhece através das relações que estabelece no dia-a-dia. Assim, a imagem, na sessão que apresentamos de seguida, constituiu-se como meio facilitador da escrita.

Escrita através de imagens

Sendo o pai um dos elementos da família com quem a criança se identifica e se relaciona, resolvemos, nesta sessão de escrita através de imagens, proporcionar actividades de escrita individual onde as crianças tiveram a oportunidade de relatar momentos de cumplicidade e lazer que já vivenciaram com a figura paternal. De igual forma, relatamos de seguida os procedimentos tidos em consideração para o seu desenvolvimento.

Título: Escrita de um texto através de uma imagem

Objectivos:

- Escrever textos mediante proposta;
 - Escrever legivelmente, com correcção ortográfica e gerindo correctamente o espaço da página;
-

Material:

Computador, Data show, Livro “Pê de Pai;

Procedimentos:

- Apresentação da história “Pê de Pai”;
- Leitura da história;
- Pediu-se a cada criança que escolhesse um dos slides da história e tentasse partir daí para a construção de uma história ou rima (aquilo que eles preferissem);
- Correcção dos textos em grande grupo;
- Ilustração da história ou das rimas;
- Cada criança escreveu o respectivo texto corrigido e fez a sua ilustração;



Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa
 - Grelha de observação
-

A história “Pê de Pai” foi a escolhida para este dia uma vez que se festejava o Dia do Pai. O objectivo principal desta sessão foi trabalhar a relação pai/filho e convidar as crianças a reflectir sobre as relações que mantêm com o seu pai, dando-lhes a oportunidade de relatar as suas vivências e brincadeiras, bem como as demonstrações de afecto com o seu progenitor. Esta sessão culminou com a escrita de um texto através de uma imagem do livro que cada uma seleccionou. O livro foi mostrado às crianças explorando-se o título, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador e editora. As crianças começaram por falar acerca da capa, identificando na ilustração o pai e o filho. Anteciparam-se acontecimentos através da análise da capa e elementos que compõem o livro (Sousa, 2007; Balça, 2007; Lopes, 2009). Depois interrogaram-se as crianças sobre as brincadeiras que mais gostavam de fazer com o seu pai.

As respostas mais frequentes foram: “trabalhar com ele”; “jogar futebol”; “passear”; “andar às cavalitas”; “ver televisão”. De seguida iniciou-se a leitura da história. Algumas imagens provocaram sorrisos, outras originaram expressões de admiração. No geral as crianças estiveram muito atentas à história. No final, foram questionadas sobre se seriam capazes de contar novamente a história, a resposta foi unânime e positiva. Desenvolveram-se, assim, competências comunicativas. Fez-se, então, uma revisão às imagens da história e notou-se que as crianças conseguiram descrevê-las. De acordo com Colomer e Duran, as crianças necessitam de aprender a ler as imagens do mesmo modo que necessitam de aprender a ler o texto (citadas por Balça, 2007). De uma maneira geral, todas participaram na descodificação das mensagens implícitas dos vários tipos de “Pais” que apareceram na história. Chegou, depois, o momento de cada criança escolher uma das imagens da história para, a partir dela, construir um texto. Considera-se que é importante proporcionar “escrita” a partir de um livro de literatura para a infância, ou seja, dá-se a possibilidade de “colocar os alunos a falar dos textos com as suas próprias palavras” (Pereira, citado por Balça 2007:135). Algumas crianças ficaram empolgadas com a ideia de escrever a partir de uma imagem e todas escolheram aquela com que mais se identificavam. No gráfico seguinte apresenta-se a forma como as crianças se comportaram neste processo de escrita.

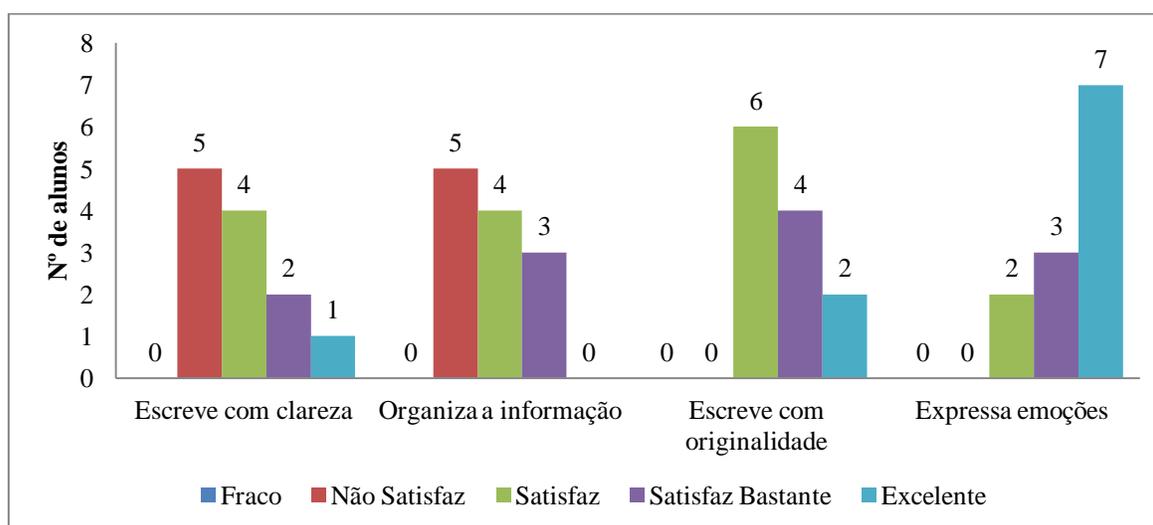


Gráfico nº14- Registo de observação 2

N=12

Numa observação mais atenta do gráfico podemos verificar que as crianças, na categoria “escreve com clareza”, revelaram alguma dificuldade, pois, apesar dos diálogos que se estabeleceram acerca da história, nomeadamente das imagens, verificámos que a escrita do texto não foi uma tarefa fácil. Algumas revelaram resistência interior e manifestaram algumas expressões de desalento. Em geral as crianças conseguiram exprimir-se oralmente, apesar do vocabulário ser muito pobre. Contudo, pensamos que transformar o discurso oral em escrita, ainda que pobre, se torna profícuo. A “organização da informação”, pelo mesmo motivo, também não teve um grande desempenho por parte das crianças. Quanto à “originalidade” as crianças conseguiram resultados bastante satisfatórios e, para tal, contribui a exploração da história. Tal comprova-se na expressão: “O meu pai é doce como o chocolate”.

Na categoria “expressa emoções” as crianças tiveram um bom desempenho. Nestes pequenos textos muitas das crianças falaram de acontecimentos que verdadeiramente se passaram consigo e com o seu pai, estando, desta forma, presente o elemento pessoal que Nogueira e Baía (s/d) falam como critério de criatividade. Tal ocorrência está presente em expressões como:

- “Naquele dia o meu pai... verdadeiro herói”
- “Nesse dia brincou muito comigo”
- “Os dois passaram um dia feliz”
- “O meu pai naquele dia foi um grande amigo”
- “O meu pai Carlos ajudou-me e levou-me muito rápido ao médico”

As crianças no seu dia-a-dia valorizam os pequenos gestos de afecto e carinho que os seus progenitores têm para com elas. Quisemos, também, dar-lhe a possibilidade de escrever sobre a mãe. Apresentamos de seguida as actividades que contextualizam a sessão de escrita de um acróstico a partir da palavra mãe.

Escrita livre com tema

Tal como na sessão anterior, também consideramos que escrever sobre a mãe se trata de um tema acessível e que todas as crianças têm muito para dizer sobre ela. No entanto, exprimir através da palavra escrita pode tornar-se mais difícil. A história “Coração de mãe” serviu

como o impulsionador do diálogo e de escrita. De seguida, expressam-se os procedimentos que deram origem à escrita livre com tema.

Título: Escrita de um acróstico

Objectivos:

- Desenvolver o raciocínio lógico e a criatividade na escrita;
- Construir acrósticos;

Material:

História “Coração de mãe”, Data Show e Computador, Fio de lã, Papel de várias cores, Folhas A4 branco e lápis de cor;

Procedimentos:

- Apresentação da história “Coração de Mãe”;
- Diálogo sobre alguns elementos paratextuais da obra;
- Leitura da história;
- Exploração oral da história;
- Realização de um jogo que consistiu na passagem de um novelo de lã, de criança em criança, de modo a formarem uma teia que simbolizava a ligação dos filhos à mãe. Para que a passagem do fio se realizasse as crianças tinham que dizer sentimentos/emoções que ligavam as mães aos filhos;
- Realização de uma dobragem (origami) de um coração, por parte de todas as crianças;
- Cada criança escreveu na dobragem o sentimento que disse anteriormente no jogo;
- Realização de um painel;
- Propôs-se às crianças que escrevessem um acróstico com o nome “mãe”;
- Correção dos acrósticos com a palavra “mãe”;
- Ilustração dos mesmos;
- Leitura para a turma de todos os acrósticos.



Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa
 - Grelha de observação
-
-

A aula iniciou-se com a apresentação do livro “Coração de Mãe” de Isabel Martins e Bernardo Carvalho. A exploração desta história surgiu em função das comemorações do Dia da Mãe. As crianças rapidamente encontraram semelhanças entre este livro e “Pê de Pai” que já tinha sido trabalhado na sala. A primeira característica que identificaram como sendo igual ao “Pê de Pai” foi a editora, talvez porque esta tem um nome bastante apelativo (Planeta Tangerina). Ficamos bastantes satisfeitas quando verificámos que as crianças ainda se recordavam da história anterior.

O título “Coração de mãe” foi logo objecto de reflexão. Perguntámos às crianças se sabiam o que era o coração. Estas tiveram alguma dificuldade em falar deste órgão do corpo humano. Procurámos, então, localizá-lo no corpo humano e falar um pouco acerca da função que este desempenha.

Após a leitura da história fez-se o reconto. As crianças ficaram muito animadas com as imagens e com o texto escrito. Verificámos que as crianças estavam entusiasmadas e interessadas, pois participaram activamente na descodificação das mensagens, atribuindo significado ao texto icónico e ao texto escrito. Segundo Balça (2000) “a dimensão estético-literária, possibilitada pela conjugação entre o código escrito e o código plástico presente no

livro de literatura, que permite às crianças múltiplos olhares e interpretações plurais sobre os textos, fundamentais para o desenvolvimento do seu espírito crítico face ao mundo” (p.132). Propusemos, ainda, às crianças, a realização de um jogo. Este consistia na passagem de um novelo de lã, de criança em criança, de modo a se formar uma teia que simbolizaria a ligação dos filhos à mãe. Para que essa passagem acontecesse as crianças tinham que enumerar sentimentos/emoções que as ligavam às suas mães. As crianças participaram com entusiasmo e algumas até pediram o novelo mais que uma vez. Quando se deu por terminado o jogo, a teia formada entre todas as crianças constituiu-se como um elo de ligação entre todos os sentimentos/emoções revelados. De seguida, distribuímos uma folha branca por cada criança e referimos que iríamos elaborar uma dobragem (origami) de um coração (*vide* fig.8).



Fig. 8- Dobragem

Relembrou-se alguns conceitos de geometria nomeadamente de rectângulo, quadrado e triângulo. Durante o processo algumas crianças tiveram bastantes dificuldades, apesar desta dobragem ser simples. Mas houve, no entanto, duas das crianças que nos surpreenderam conseguindo fazer outro imediatamente a seguir.

Depois de feitas as dobragens as crianças escreveram o sentimento que tinham dito no jogo anterior. Com os elementos (lã, dobragens) fez-se um painel alusivo à história, como se pode observar na figura 9.

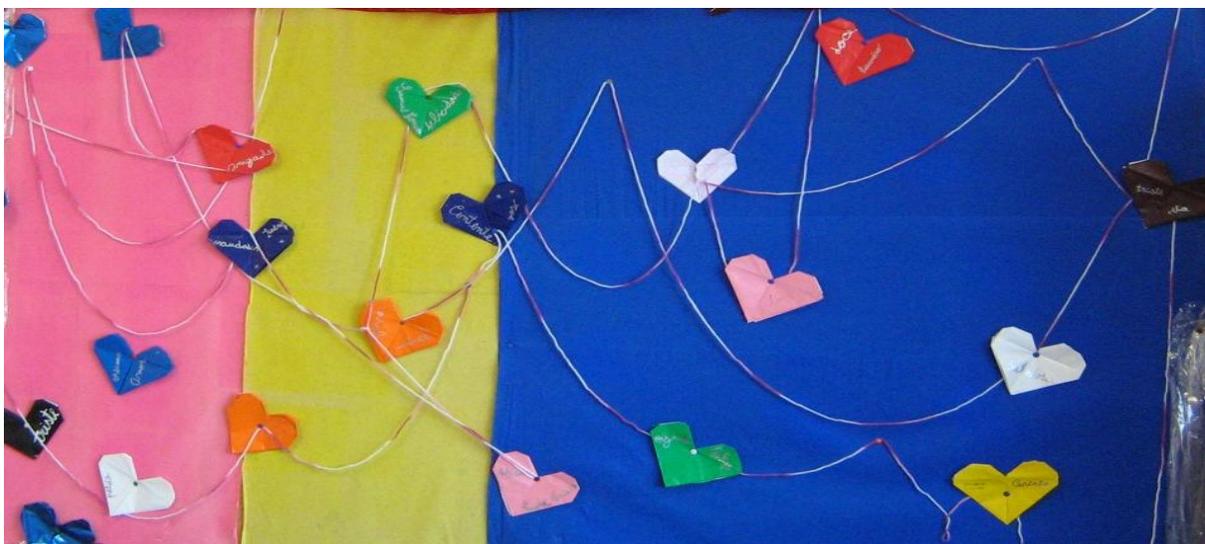


Fig.9- Painel

Na aula seguinte relembrou-se a história e explicou-se uma técnica de escrita criativa- os acrósticos. Estes, sendo uma composição poética cujas letras iniciais, médias ou finais dos versos formam certas palavras, constituíram-se como um desafio para as crianças. Foi a partir da palavra “Mãe” que as crianças construíram o seu poema. A ideia com a escrita dos acrósticos era criar um constrangimento que funcionasse como um desafio para a escrita. As crianças, perante as iniciais da palavra “mãe”, tinham de percorrer um caminho diferente do que habitualmente percorriam, em termos de escrita. Tal ideia foi sustentada por alguns dos autores que constam da fundamentação teórica deste trabalho (Gil e Bellmann, 1999). Os dados obtidos após a análise da grelha de observação encontram sistematizados no gráfico seguinte.

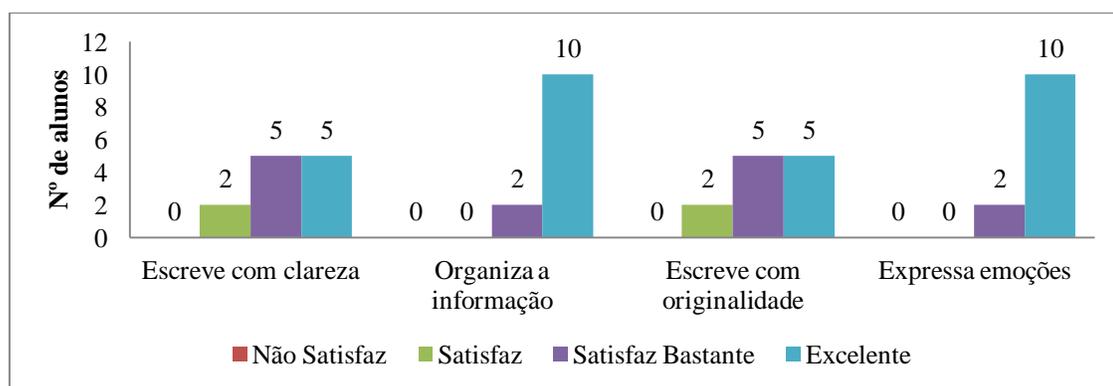


Gráfico nº 15- Registo de observação 3

N=12

Da leitura do gráfico percebe-se que as crianças, de uma maneira geral, tiveram um bom desempenho. Na categoria “escreve com clareza” as crianças foram avaliadas quase todas com “Satisfaz Bastante” e “Excelente”. Tal facto deveu-se à exploração da história e à quantidade de sentimentos/emoções que foram expressos oralmente pelas crianças durante o jogo. A categoria “Organiza a informação” foi uma das que obteve os melhores resultados, pois quase todas as crianças tiveram “Excelente”. Para tal, contribuiu a escrita em forma de acróstico. A categoria “Expressa emoções” foi também cotada com uma avaliação mais do que satisfatória, uma vez que 10 crianças tiveram “Excelente”, assim como a categoria “Escreve com originalidade”. Salientamos alguns exemplos de acrósticos que podem esclarecer melhor este tipo de avaliação (*vide* fig.10).

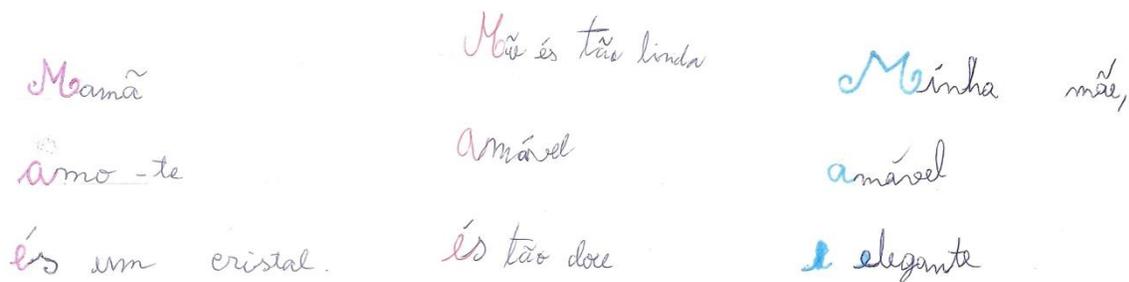


Fig.10- Exemplos de acrósticos

O resultado final foi bastante interessante, uma vez que até as crianças com mais dificuldades conseguiram escrever o acróstico, o que entendemos resultar do facto destas terem uma orientação para a escrita, tal como aconteceu com os biopoemas.

De seguida optámos por trabalhar rimas, palavras palíndromas e descobrir palavras dentro de palavras. Estes jogos de descoberta e reflexão sobre as palavras poder-se-iam constituir como desbloqueadores da escrita. Neste sentido, desenvolvemos actividades de escrita livre com tema a partir de uma palavra.

Escrita livre com tema

A magia das palavras permitem-nos (des)construir conceitos que estão para além do seu significado. A história “Mago Goma” possibilitou-nos transportar as crianças para o mundo do *nonsense* e realizar jogos de leitura e escrita. Propusemos, mais uma vez, a escrita livre com tema, tal como se descreve.

Título: Escrita de rimas

Objectivos:

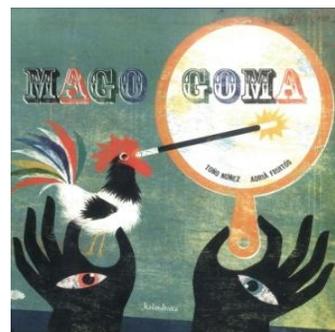
- Escrever textos a partir de uma palavra

Material:

Livro “Mago Goma”, envelopes, folhas brancas, lápis de cor e fichas policopiadas.

Procedimentos:

- Apresentação da história “Mago Goma” de Toño Núñez e Adrià Fruitós;
- Diálogo sobre alguns elementos paratextuais da obra;
- Pediu-se às crianças que identificassem as sílabas das palavras que formavam o título do livro "Mago Goma";
- Levaram as crianças à descoberta das palavras “mago” e “goma”;
- Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do livro;
- Leitura da história;
- Exploração oral da história;
- Distribuição de envelopes que continham as palavras das quadras escritas em tiras, pelas crianças, para que estas, a par, reconstruíssem as respectivas quadras;
- Leitura a par das quadras reconstruídas;
- Descoberta das palavras que rimavam;
- Realização de jogos de rimas: O grupo sentava-se em duas filas, uma em frente à outra. Os jogadores de uma das filas diziam uma palavra da história à qual a criança que estava em frente teria de dar resposta com outra palavra que rimasse com aquela;
- Escrita no quadro das palavras;
- Propôs-se às crianças que se imaginassem autores do livro “Mago Goma” e que caracterizassem o Mago de outra forma, fazendo um texto em rima;
- Correção das rimas;
- Ilustração das rimas;
- Observação das palavras Mago e Goma;
- Construção de outras palavras, utilizando somente as letras destas duas palavras;
- Diálogo sobre palavras palíndromas (palavras que se lêem da direita para a esquerda e da esquerda para a direita) e de palavras que moram dentro das palavras;



- Realização de jogos com palavras: a partir de palavras do texto (fenomenal; espectacular; amarela; despistado; felicidade...) convidaram-se as crianças a descobrirem outras palavras; cada criança tinha uma grelha onde registava as palavras que descobria a partir de uma palavra dada.

A	M	A	R	E	L	A	AMARELA
A	M	A					AMA
	M	A			L	A	MALA, LAMA
	m	A	R				MAR
	M	A	R	E			MARÉ, REMA
				E	L	A	ELA
			R	E	L	A	RELA
A	M	A	R				AMAR, RAMA
		A	R				AR, RÃ

- Construção de um texto ou frases com as palavras descobertas.

Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa;
 - Grelha de observação.
-

Iniciámos a apresentação do livro “Mago Goma”. Através da observação das palavras que formavam o título, as crianças foram incentivadas a descobrir que há palavras que contém o mesmo número de sílabas e as mesmas sílabas também se lêem de forma diferente e têm significados diferentes. Foi motivador observar as reacções das crianças, pois elas gostaram de descobrir uma nova forma de brincar com as palavras. Neste jogo de palavras as crianças, rapidamente, chegaram a outras palavras (Mala/Lama; Pata/Tapa) que se designam de palíndromas. Quando distribuímos envelopes com as frases das quadras da história, percebemos que as crianças não tiveram dificuldade. Este facto deveu-se essencialmente à atenção que prestaram às quadras. A rima também não era algo de novo, visto que já tinha sido trabalhada em aulas anteriores. A realização do jogo de rimas foi, por isso, algo que elas fizeram com alguma facilidade e entusiasmo. Quando propusemos a escrita de rimas com base no livro a aceitação foi imediata. Seguindo Balça (2007) comprovamos que é através da “expressão escrita que as crianças podem fruir, expor e partilhar olhares, sentimentos,

sensações, ideias em redor do texto literário, ou seja, podem fazer leituras plurais e pessoais do texto” (p.136). No gráfico seguinte representa-se, numa escala de Fraco a Excelente, a forma como as crianças se comportaram perante as actividades propostas.

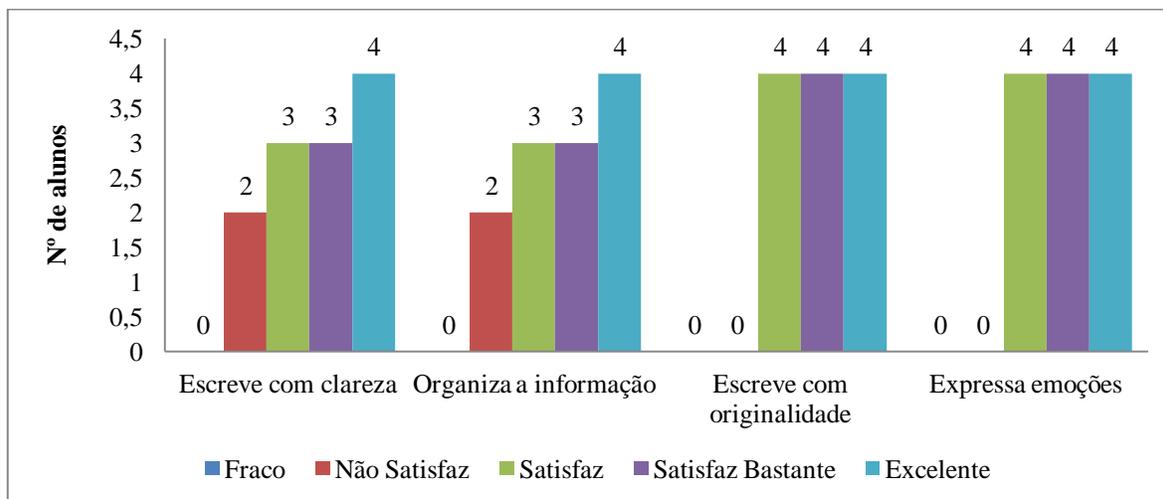


Gráfico n.º 16- Registo de observação 4

N=12

Através da leitura do gráfico percebemos que o desempenho das crianças foi satisfatório. As categorias “escreve com clareza” e “organiza a informação”, foram as únicas onde as crianças tiveram a avaliação de “não satisfaz”. Pensamos, desta forma, que a rima não era, para estas crianças, uma técnica de escrita muito fácil, principalmente neste caso, pois foi-lhes pedido que construíssem uma quadra. Contudo, na construção das rimas as crianças revelaram originalidade, o que se evidencia no gráfico n.º 16 e nos exemplos que, de seguida, se apresentam:

O Mago Goma	O Mago Goma	O Mago Goma tem um amigo
Foi ao Carnaval	Tem uma cartola	chamada José que
E encontraram	Que parece	tem um pé de bala
	Uma moela.	que chora a chala.
O Rei de Natal.		

Fig.11- Exemplos de rimas

Sobre esta actividade consideramos que a sequencialidade ritmada com que as quadras aparecem na obra “Mago Goma” e o jogo de leitura e escrita a que obriga, possibilitou às crianças, como se observa na figura anterior, encontrarem sentidos para os textos que criaram, também eles construídos através de rimas.

Escrita livre sem tema

Nesta proposta de escrita, embora se tivesse constituído numa escrita livre sem tema, pretendíamos orientar as crianças no sentido de escreverem a partir de determinadas orientações. Neste sentido, convidámos as crianças à escrita, mas a partir de um guião. Estas poderiam escolher uma de entre as diferentes personagens que conheciam das obras anteriormente exploradas e elaborar um mapa conceptual, mas dando resposta a um conjunto de questões, tal como se anotam no seguinte registo.

Título: Escrita através de um guião

Objectivos:

- Escrever textos a partir de uma esquema conceptual
-

Material:

Ficha policopiada, folhas A4 e lápis de cor;

Procedimentos:

- Diálogo acerca das personagens que conhecíamos das várias histórias que fomos lendo;
 - Entrega a cada criança de uma ficha policopiada com os seguintes itens: “Nome”, “Data de nascimento”, “Sexo”, “Altura”, “Peso”, “ Nacionalidade”, “Morada”, “Com quem vive”, “Comida preferida”, “Bebida preferida”, “ O que mais gostaria de visitar”, “O que mais gosta de fazer”, “O que não gosta de fazer”, e “Outras características”;
 - Explicitação da proposta de trabalho referindo-se que com estes itens podemos criar uma personagem;
 - Convidou-se cada criança a preencher uma ficha, previamente elaborada;
 - Depois de preenchida a ficha com todas as características da personagem inventada,
-

convidaram-se as crianças a escrever um texto;

- Revisão dos textos;
- Ilustração do texto criado individualmente;
- Leitura dos textos para a turma;
- Reflexão sobre a actividade de escrita.

Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa
 - Grelhas de observação
-

A aula começou com a explicação daquilo que se pretendia das crianças: “construção de uma personagem”. Começámos com um diálogo acerca das personagens das histórias que eles conheciam, as que mais gostaram, etc. Depois distribuámos uma grelha que continha vários itens que as crianças tinham que preencher individualmente. Depois de preenchida a grelha, foi pedido às crianças que escrevessem um texto. O desempenho das crianças foi registado numa grelha de observação. No gráfico seguinte apresentamos os resultados da análise da respectiva grelha.

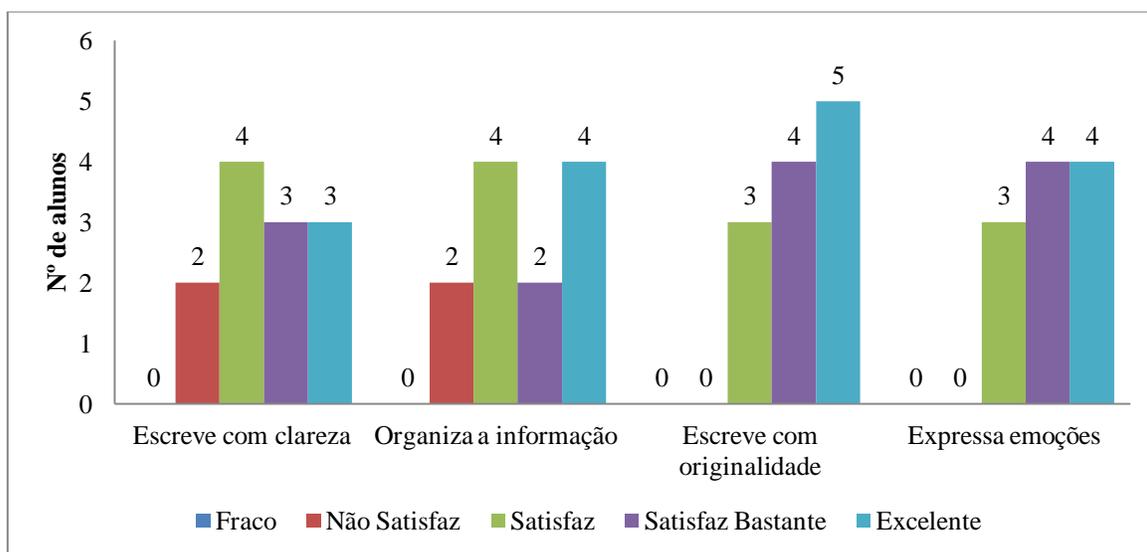


Gráfico nº 17- Registo de observação 5

N=12

Na categoria “escreve com clareza” as crianças tiveram um bom desempenho, pois verifica-se que dez, entre as doze crianças, obtiveram uma avaliação positiva. Na categoria

“organiza a informação” as crianças também tiveram um bom desempenho. Pensamos que facto se deveu essencialmente à existência da grelha e do seu preenchimento, uma vez que esta serviu como planificação para a escrita. Já na categoria “escreve com originalidade” as crianças tiveram um desempenho entre o “Satisfaz” e o “Excelente”. Das características que Torrance e Torrance citados por Nogueira e Baía (s/d) evidenciam como elementos da criatividade (qualidade do pitoresco, vivacidade, gosto, elemento pessoal, desfecho, ambiente ou trama original, nomes inventados e humor), nas histórias inventadas, podemos destacar alguns desses elementos, nomeadamente: (i) o humor – que se manifesta no exagero “Gostaria de visitar o Museu dos Cães”; (ii) o elemento pessoal – “vive com o Srº Alexandre”; (iii) os nomes inventados – “O chocolate é um cão”; e, (iv) a qualidade do pitoresco – “Vive na rua do Amor”. Noutra história salientamos os seguintes elementos: (i) o humor – “Um grilo que pesa 24 Kg e mede 1.35cm”; (ii) o elemento pessoal – “Mora na rua da travessa nº3 Rebordelo”; (iii) os nomes inventados – “grilo Bondoso”; (iv) a qualidade do pitoresco – “Gostaria de visitar paisagens emocionantes”; e, (v) o ambiente ou trama original – “adora vestir-se de homem –aranha”. Numa outra realçaram-se os seguintes elementos: (i) o humor – “mágico que nunca fez magia”; (ii) o elemento pessoal – “tem 7 anos”; (iii) os nomes inventados – “Mago Palhaçadas”; (iv) a qualidade do pitoresco – “adorava fazer um truque com as cartas do baralho do pai”; e (v) o desfecho – “O mago não queria fazer magia e passou a ser palhaço”. Mais ocorrências poderiam ter sido realçadas. Fica, no entanto, a ideia geral de que as personagens inventados pelas crianças estiveram ligadas ao seu mundo, uma vez que projectaram nesta personagem coisas que elas gostariam de fazer e experiências pelas quais tinham passado. Notámos que a realização de um texto com uma planificação prévia foi uma óptima solução, pois as crianças conseguiram, nesta actividade, escrever com qualidade e textos mais extensos (com mais de doze linhas).

Escrita em grupo

Nesta proposta de escrita em grupo prendíamos que as crianças contactassem com outro tipo de escrita. Escrita esta que entra num mundo onde tudo é negro (escrita para cegos). Para tal, utilizámos a obra de Menena Cottin e Rosana Faría “O livro negro das cores”. Esta obra remete-nos para uma subtilidade tal que consegue penetrar no mundo da criança através dos sentidos. Convidámos, desta forma, as crianças a reflectirem sobre o que as rodeia e,

sobretudo, a perceberem o mundo das crianças que não conseguem ver. Solicitámos às crianças que sentissem os cheiros, os sabores, as texturas e os sons que a obra lhes sugeria. Isto foi o convite para a escrita de poemas em grupo e para a exploração das cores primárias e secundárias, uma vez que este livro, à excepção do texto, todo ele é negro. Descrevemos os procedimentos de seguida.

Título: Escrita de poemas

Objectivos:

- Escrever textos dando continuidade a histórias.
-

Material:

Livro “ O livro negro das cores”, Saco preto, Maçã, laranja, morangos, pêra grãos de arroz, folhas, pedaço de madeira, pedaço de metal, cores primárias, pincéis, cartolina preta, tesouras e lápis de carvão;

Procedimentos:

- Apresentação da história “ O livro negro das cores”;
 - Diálogo sobre alguns elementos paratextuais da obra;
 - Passagem do livro por todas as crianças para que elas se apercebessem da diferença que este livro tem relativamente a outros que conheciam;
 - Leitura da história;
 - Exploração oral da história;
 - Diálogo acerca do personagem da história, reflectindo sobre a diferença que ele tem relativamente a todos os presentes na sala de aula (deficiência visual);
 - Discussão acerca dos 5 sentidos frisando qual deles os invisuais não podem usar;
 - Diálogo sobre a forma de escrita em Braille e do seu inventor (Louis Braille);
 - Leitura de uma pequena biografia de Louis Braille;
 - Realização de um jogo que teve como objectivo tentar adivinhar a cor de um determinado objecto com os olhos vendados, usando os outros 4 sentidos;
 - Exploração das cores primárias e das cores que podemos obter com estas;
 - Escrita no quadro das cores primárias e das cores secundárias;
 - Apresentação de um PowerPoint com a simbologia das cores;
-

-
- Escrita de poemas no quadro;
 - Reflexão da actividade;
 - Realização de experiências para a descoberta das cores secundárias;
 - Sobreposição de todas as cores numa folha de papel e descoberta do resultado;
 - Ilustração dos poemas feitos anteriormente de forma a irmos ao encontro da técnica de ilustração usada no livro;
 - Distribuição de cartolinas pretas pelas crianças para que estas desenhassem e recortassem as formas dos objectos pretendidos e, depois, pudessem colá-las de forma a criar relevo.
-

Instrumentos de recolha de dados:

- Observação directa
 - Grelha de observação
-

A história “O Livro Negro das cores” era diferente de todos aqueles que já tínhamos trabalhado na sala de aula. A aula começou pela apresentação do livro seguindo-se o questionamento acerca do título. As crianças iam dizendo que o livro devia ser todo negro e que ia falar das cores. O livro passou por todas as crianças para que estas o pudessem ver com mais pormenor, como se pode observar na figura 12.



Fig.12- Manipulação do livro

As crianças iam fazendo alguns comentários: “O livro é todo preto”; “As imagens são diferentes”, etc, mas ninguém referiu os pontos (escrita em Braille) que se apresentavam no cimo de cada página. Só depois de se chamar a atenção do grupo para os referidos relevos é que elas começaram a inferir sobre o seu significado. Nenhuma das crianças conseguiu identificar o significado dos relevos como escrita em Braille. Ninguém conhecia este tipo de escrita.

Após ter sido proporcionado a todas as crianças o contacto com o livro impresso, lemos a história. Quando a história terminou começámos, então, a reflexão acerca do que tinham ouvido e visto. Não foi muito fácil, pois só uma ou duas crianças conseguiram perceber a história. A personagem da história era então um menino chamado Tomás que era cego. Perguntámos às crianças como era possível o Tomás ser um menino cego se conseguia distinguir as cores. Notou-se um certo silêncio, mas depois de voltarmos a ler outra vez algumas das frases da história elas chegaram aos cinco sentidos (visão, audição, olfacto, paladar e tacto). Surgiu então a pergunta “Os invisuais conseguem ler?”. Constatámos que as crianças, mais uma vez, ficaram expectantes. Explicou-se, então, que a escrita em Braille é uma escrita especial para cegos, visto que estes não conseguem ver, mas tem o tacto mais desenvolvido. Leu-se uma pequena biografia de Louis Braille que está no final do livro e em grande grupo reflectimos sobre o seu contributo para a sociedade. Este livro vai ao encontro do Projecto Curricular de Turma, pois foi nossa intenção promover actividades de acordo com os seus objectivos. Percebemos, assim, que as narrativas, quando bem exploradas, promovem uma educação multicultural, proporcionando à criança a tomada de consciência pela cultura do outro, levando ao desenvolvimento de atitudes de alteridade para com seus pares, no sentido de conhecer o outro, a perspectiva do outro, as suas regras de conduta, opções religiosas ou sexuais.

Lançou-se depois um repto “será que conseguiríamos fazer como o Tomás e identificar as cores de alguns objectos sem utilizarmos o sentido da visão?”. A partir daqui iniciou-se um jogo. As crianças, uma a uma, com os olhos vendados tinham que tentar descobrir a cor de diversos objectos, colocados previamente num saco negro. No decorrer do jogo as crianças demonstraram-se participativas, interessadas e comunicativas. De seguida reflectimos sobre os factores que contribuíram para tornar fácil esta tarefa de identificação das cores através do tacto. Com este livro trabalharam-se também as cores primárias e como estas podem dar

origem às cores secundárias. Inicialmente demos-lhe as tintas, pincéis e uma folha branca para que as crianças individualmente chegassem a algumas conclusões. No quadro estavam folhas brancas afixadas e, por baixo de cada uma, estava escrita o nome da cor que teríamos que obter a partir das cores primárias. À medida que iam sendo descobertas as combinações, as crianças registavam as suas observações e conclusões numa folha branca, que posteriormente apresentaram, como se observa na figura 13.



Fig.13- Descoberta das cores secundárias

Ficámos surpreendidas quando percebemos que as crianças desconheciam a forma de obter as cores secundárias. Depois das descobertas efectuadas falámos acerca da simbologia das cores. Para culminar todo o trabalho pedimos às crianças que, em conjunto, escrevessem um texto, baseadas na forma como o Tomás se apercebia das cores que íamos descobrindo a partir das experiências realizadas. As crianças foram lançando ideias e todas em conjunto continuámos o livro. Escrevemos os poemas no quadro e fizemos a correcção, como se verifica na figura 14.

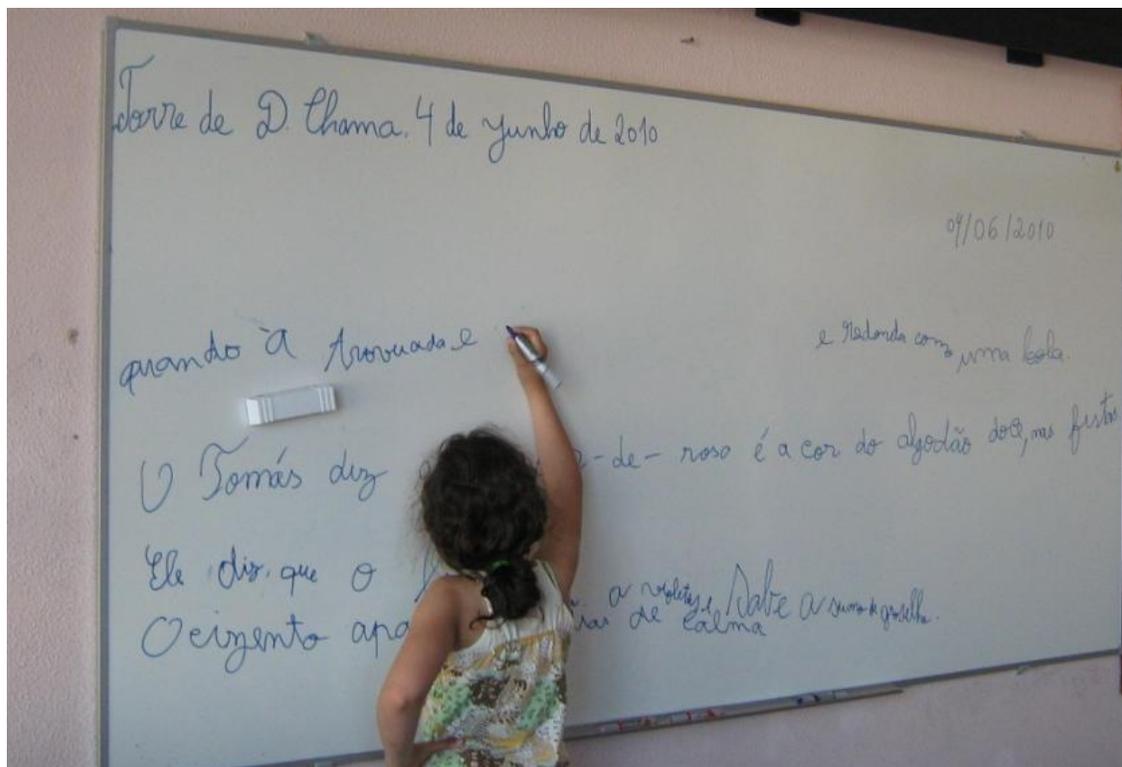


Fig.14- Escrita no quadro dos poemas

É de realçar que quase todas as crianças conseguiram produzir pelo menos um verso a partir das cores. A originalidade e a presença de detalhes estiveram presentes nos poemas, uma vez que apresentaram elementos raros, tais como: “O cor-de-rosa é a cor do algodão doce que se come nos dias de festa”; no entanto, disseram que “o azul é a cor do mar e dos olhos do nosso colega Samuel Cristo”.

Terminada a apresentação de algumas actividades desenvolvidas no âmbito do projecto, chega o momento de avaliar o que este contribuiu para a mudança de atitudes perante a escrita. Neste sentido aplicou-se um questionário, cujas apresentação e análise se dá conta de seguida.

3. Questionário final

No final do ano foi aplicado outro questionário com o objectivo de perceber se as actividades de escrita criativa implementadas tiveram, ou não, alguma influência na forma como as crianças passaram a encarar a escrita. O questionário integrou uma série de hipóteses que as crianças teriam de assinalar segundo critérios estabelecidos *a priori* (não ajudou,

ajudou pouco, ajudou e ajudou muito). Relativamente à pertinência do projecto, em determinados aspectos relacionados com a escrita, apresentam-se no gráfico n.º 18 os resultados das opiniões das crianças perante as respostas dadas às questões colocadas.

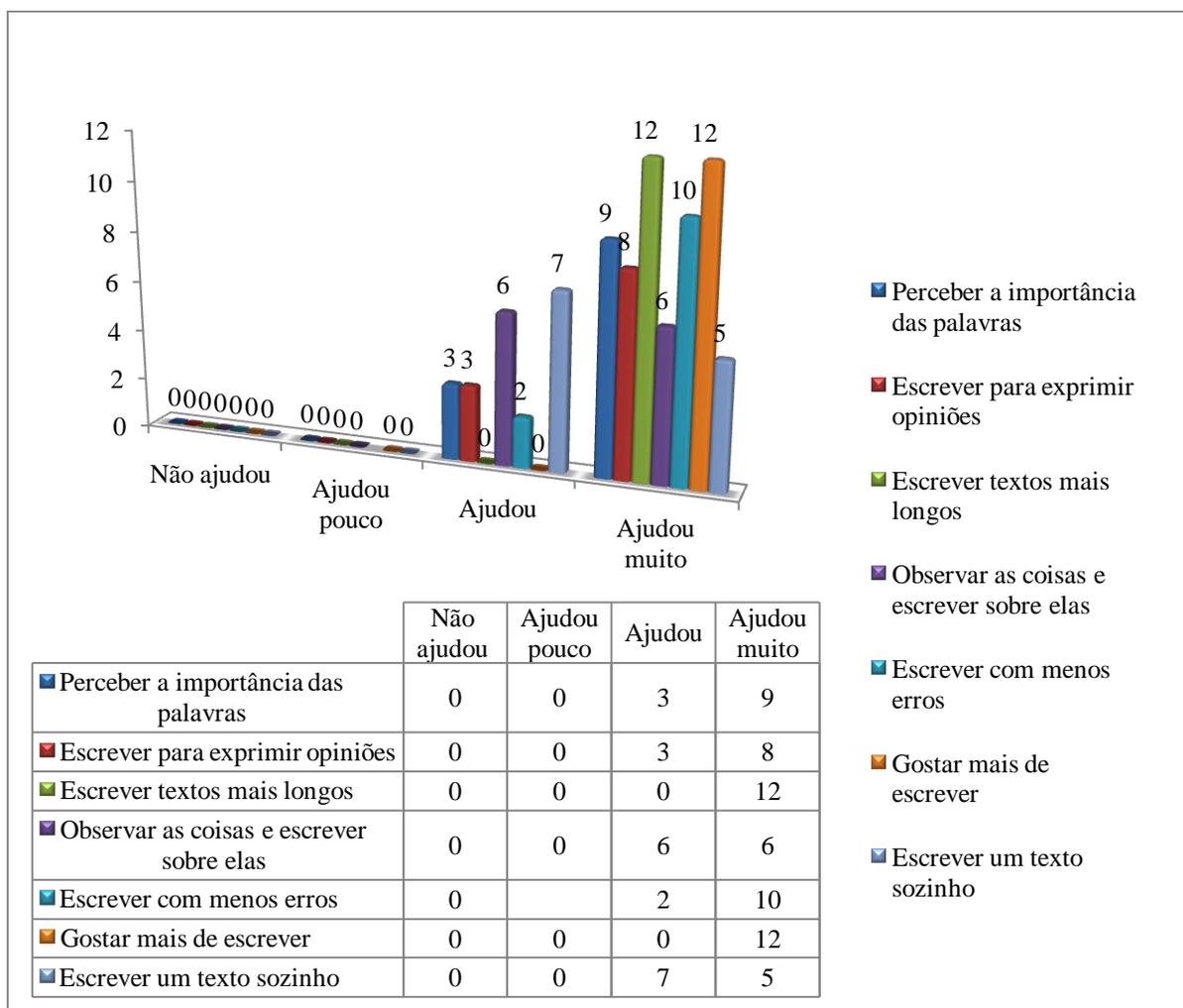


Gráfico n.º 18 – Em que sentido ajudou o projecto de escrita criativa

N=12

A primeira conclusão, que podemos retirar da observação do gráfico, é que todas as crianças assinalaram as hipóteses possíveis com “ajudou” e “ajudou muito”. Notámos, desta forma, que o projecto desenvolvido na sala de aula influenciou positivamente a opinião das crianças sobre a escrita, facto que também se verificou no empenho destas ao longo das sessões.

Consideram estas crianças que as actividades que desenvolveram contribuíram muito para: “gostar mais de escrever” (“ajudou muito” com 12 ocorrências); “escrever textos mais longos” (“ajudou muito” com 12 ocorrências); “escrever com menos erros” (“ajudou muito” com 10 ocorrências); “perceber a importância das palavras” (“ajudou muito” com 9 ocorrências); “escrever para exprimir opiniões” (“ajudou muito” com 8 ocorrências), sendo, ainda de assinalar as restantes ocorrências, embora não tenham tido tanta representatividade.

Considerações finais

Em educação a avaliação é indispensável, pois requer observação, análise e reflexão acerca do trabalho realizado. Torna-se, assim necessário avaliar o trabalho que se vai realizando de uma forma contínua, já que as atitudes e os comportamentos de cada criança são reveladores das aprendizagens adquiridas e do uso que delas fazem. A avaliação que realizámos no decorrer deste estudo ajudou-nos a conseguir informação acerca da implementação de um projecto de escrita criativa, bem como perceber a evolução de cada criança. Todo o processo foi reflectido e constituiu-se de grande utilidade no desenvolvimento da nossa intervenção educativa. Só assim fomos, acima de tudo, úteis. Só assim seremos capazes de fazer cada vez melhor. Os objectivos foram atingidos? Que resultados? Estas e outras perguntas decerto irão merecer atenção, afinal devemos isso às crianças...

Partilhando da ideia de que alguns autores consideram a escrita criativa e a narrativa como métodos para o desenvolvimento de competências linguísticas, quando se realiza um trabalho sistemático, percebemos a importância da escola criar oportunidades às crianças para que essa realidade se consubstancie na formação de cidadãos activos, conscientes, independentes, críticos e criativos. Desta forma, a narrativa, aliada à escrita, pode ser uma solução criativa para responder às mais diversas situações que as crianças possam vir a vivenciar numa sociedade global (Azevedo, 2009; Barros, 2008; Gil e Bellmann, 1999; Balça, 2007; Sim-Sim, 2007; Santana, 2005).

No término deste trabalho torna-se necessário avaliar para poder conhecer, corrigir e projectar. É fundamental comparar resultados obtidos com os objectivos previamente definidos e que relembramos: (i) desenvolver a criatividade das crianças e o gosto pela escrita, fazendo desta uma actividade diária, (ii) contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas das crianças através da implementação de técnicas de escrita criativa, e (iii) valorizar a escrita como recurso potenciador do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Na fase de diagnóstico percebemos quais as concepções que as crianças tinham perante a escrita. A análise dos dados revelaram-nos que as suas opiniões não eram as melhores, uma vez que quase 50% das crianças gostavam pouco de escrever, embora todas manifestassem

que desejavam escrever mais. A escrita era tida como uma “obrigação” embora reconhecessem que era uma competência para a vida. Demonstraram ainda a consciência de que o seu domínio permitiria dotá-las de capacidades para um dia conseguirem um trabalho. Referiram, ainda, que gostavam de escrever com o seu grupo de amigos e de realizarem actividades de escrita através de jogos de escrita.

Numa fase seguinte, tendo em atenção as opiniões expressas pelas crianças, delineou-se um plano de acção, onde se aliou a narrativa à escrita criativa. Na fase final de cada actividade desenvolvida procedeu-se à observação/avaliação, recorrendo ao registo em grelhas de observação para posterior análise. No final das diferenciadas propostas de produção textual, procedeu-se ao preenchimento de um questionário, por parte das crianças de forma a verificar se as suas concepções iniciais se tinham modificado, após a execução do plano de acção.

Na análise, desde a fase de diagnóstico ao preenchimento de um questionário de opinião, percebemos a diferença dos resultados. A maioria das crianças referiu que o projecto de escrita criativa as ajudou a gostar mais de escrever, a escrever autonomamente um texto sozinho, a escrever com menos erros, a observar as coisas e escrever sobre elas, a perceber a importância das palavras e a escrever para exprimir opiniões. Consideramos, por tal, que o primeiro objectivo estipulado foi atingido, pois criámos oportunidades para que as crianças pensassem a escrita como uma actividade diária, lúdica e motivadora, desenvolvendo, desta forma, o gosto pela escrita, bem como torná-la mais profícua. No que diz respeito ao segundo objectivo consideramos ter contribuído para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, potenciando-lhes o acesso à informação escrita nas mais diversas situações de uso da linguagem escrita (Azevedo, 2009; Santana, 2005; Benavente e al., 1996; Azevedo, 2000; Mata, 2006). Finalmente, com o terceiro objectivo pretendia-se que a escrita passasse a ser um recurso potenciador de um trabalho multidisciplinar. Neste sentido, desenvolvemos actividades integradas e integradoras concretizadas na escrita de textos com diferentes objectivos. Estes foram corporizados em diferentes propostas que analisámos. Inicialmente, propusemos às crianças que escrevessem tendo, ou não, como linha de partida um tema. Esta proposta não foi, à partida, fácil, uma vez que as crianças mostraram algumas resistências, pareciam ter “anticorpos”. Com o tempo e a exploração de obras de literatura para a infância percebemos que essas resistências se foram dissipando. Prova disso foram as suas produções escritas. Estas passaram a ser mais extensas e com mais qualidade. Verificou-se também que,

paulatinamente, desenvolveram competências a nível da escrita, o que lhes permitiu assegurar mais facilmente a sequencialidade de uma narração, dando-lhe lógica.

O ensino-aprendizagem da escrita revelou-se uma tarefa bastante complexa e o seu sucesso só se revela com muita insistência por parte do(a) professor(a). Na nossa prática, por vezes, ocorreram-nos desalento e cansaço, tais eram as dificuldades. Contudo, os resultados deram-nos ânimo para prosseguirmos. Estes foram melhorando com o tempo, levando-nos a considerar importante que a escrita esteja presente no dia-a-dia da criança, quer seja através de diferentes exercícios de escrita criativa, quer de exercícios de leitura. A criatividade no processo de escrita também deve ser treinada, estimulando diferentes maneiras de resolver situações (Gil e Bellmann, 1999; Barros, 2008; Martins, 2004; Balancho e Coelho, 1996). É também importante que as crianças tenham noção que, aquilo que escrevem, tem um destinatário e uma finalidade e, assim, percebam melhor a sua importância no quotidiano escolar e social. Na interacção que estabelecemos no contexto educativo, tivemos sempre em conta as produções das crianças, pois sempre que produziam um texto, este era lido para a turma e também exposto para toda a comunidade educativa. Este facto deixava-as mais felizes e orgulhosas, motivando-as para fazerem cada vez mais e melhor (Santana, 2005; Azevedo, 2000; Condemarín e Chadwick, 1987).

Pensamos, assim, poder concluir que as actividades desenvolvidas contribuíram para que as crianças desenvolvessem progressivamente a sua capacidade criativa, mas também melhorassem as suas competências linguísticas, pois através do contacto com diferentes técnicas de escrita, puderam utilizá-las de acordo com o seu objectivo comunicativo e aperfeiçoar o espírito crítico (Balça, 2007; Azevedo, 2000; Gil e Bellmann, 1999).

Este projecto, como quase tudo na vida, teve algumas limitações, uma delas deveu-se ao facto de estarmos com as crianças desta sala uma só vez por semana. Por vezes, era difícil levar uma actividade até ao fim, pois era necessário muito tempo para a elaboração e correcção das produções escritas. Outra limitação encontrada foi o facto de possuímos poucos conhecimentos acerca do conceito escrita criativa e da forma como implementar técnicas com as crianças em situação de sala de aula. Mas, tal facto, só contribuiu para aprofundarmos significativamente os nossos conhecimentos, uma vez que tivemos de investigar formas de o conseguirmos, numa tentativa sempre deliberada de ajustar os exercícios para a turma.

Relativamente aos contributos do estudo para a nossa prática profissional, consideramos que este trabalho foi de grande importância, pois um projecto de investigação-acção é sempre de grande interesse tanto para o(a) professor(a) como para as crianças, visto que nos permite associar a investigação (teoria) às práticas educativas (prática) numa simbiose constante.

O percurso desenvolvido ao longo da frequência do mestrado foi por nós encarado como uma etapa de desenvolvimento pessoal e profissional. Ficam desafios por realizar, desejos de implementar novas estratégias pedagógicas, de continuar um processo já iniciado mas, incompleto, pela complexidade que contempla.

Bibliografia

- Almeida, J. & Sampaio, A. (1999). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Aragão, R. (2006). Aspectos-chave para a inovação na sala de aula. Documento consultado em 3 de Março de 2010. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/062/62aragao>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil-Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel Edições.
- Azevedo, A & Oliverira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *A escola vista pelas crianças*. (pp.117-143). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2009) Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. In F. Azevedo & M. Sardinha (coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp.225-240). Lisboa: Lidel Edições.
- Azevedo, F. Literacias: Contextos e Práticas (2009). In F. Azevedo & M. Sardinha (coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp.1-16). Lisboa: Lidel Edições,
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira & B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.). *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Balça, A. Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil (2007). In (coord). F. Azevedo. *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 131-148). Lidel Edições. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007) *O ensino da Escrita*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Benavente, A. et. al. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*; Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian
- Barros, E. (2008). Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis. Revista Trimestral*, nº72, Janeiro/Março.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva - Publicações.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cardoso C. & Valsassina M. (1988). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Lisboa. Editorial Presença. Lda.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didáctica*. São Paulo: Moderna.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2001). *Projecto Bola de Neve*. Coleção pré. Lisboa.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação matemática no 1º ciclo do Ensino Básico*. Aspectos inovadores. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. P.(2007). Livros, leitura e literacia emergente in (coord) Azevedo, F. *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp, 19-33).Universidade do Minho. Lisboa: Lidel Edições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Utilização da Herança Histórica na Reconstrução de uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho,(coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho. (coord). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.31-54) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (orgs) (2009). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. - Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gil, J. & Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, G. & Flores, J.& Jiménez, E.(1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Katz, L. & Chard, S.(1999). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de professores. In (coord). F. Azevedo & Sardinha, M. *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp. 84-91). Lisboa: Lidel Edições.
- Morais, M. M. (1993). *A reflexão-acção na formação de professores*. São Paulo: Aprender
- Martins, V. (2004). A qualidade (da) criatividade como mais valia para uma educação com mais qualidade. (pp.1-18). Documento consultado em 30 de Junho de 2001. Disponível em [http://pwp.netcabo.pt/0166374402/artigo Vitor Tavares Martins](http://pwp.netcabo.pt/0166374402/artigo%20Vitor%20Tavares%20Martins).
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2002). *Orientações Curriculares para Educação de Infância*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e programas*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Departamento da Educação Básica.
- Nogueira, S. & Baia, S. *A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação*. (pp.1-44). Documento consultado em 3 de Março de 2010. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rlmente/article/view/964/793>
- Pacheco, J.(2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *A escrita no 1º ciclo de Ensino Básico*; Lisboa: Areal Editores.
- Pinazza, M.; Kishimoto, T. (2009). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho. (coord). *A escola vista pelas crianças*. (pp.7-10). Porto: Porto Editora.
- Reis, C. & Adragão, J. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Roldão, M.C. (1995). *O estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/ Gabinete de estudos e Planeamento.
- Serrazina, M. L. (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. São Paulo: Quadrante.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2005). *A aprendizagem da escrita: Revisão cooperada do texto*; Porto. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação: Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: Uma outra abordagem-Círculos de leitura*. In F. Azevedo (coord). *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp.45-59). Lidel Edições: Universidade do Minho.
- Santos, M. & Santos, J. *A escrita criativa no 1º Ciclo do Ensino Básico* (2009). In (coord), F. Azevedo & M. Sardinha. *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp.159-167). Lisboa: Lidel Edições.
- Torre, S. (1991). *Evaluacion de la creatividades. TAEC, um instrumento de apoyo a la reforma*, Madrid, Escuela española.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguage*. Barcelona: Paidós.
- Vasconcelos, T. (2003). *A formação para o ensino da educação artística. Propostas de reconceptualização*. In A. Barrios & O. Strecht- Ribeiro (coord), *Revista Educare, Apprendere*, nº 1 (pp.123-143). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*; Porto: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO1

Este questionário destina-se a avaliar atitudes perante a escrita, no âmbito do Projecto de escrita criativa. Gostaríamos que nos disseses aquilo que, objectivamente, pensas sobre a escrita.

SOBRE TI...



És menina



És menino

Que idade tens? __

TU E A ESCRITA

1. Gostas de escrever? (**Selecciona apenas uma opção**)

Não gosto nada

Gosto pouco

Gosto

Gosto bastante

2. Com que frequência escreves depois de terminares a escola? (**Selecciona apenas uma das opções**)

Todos os dias

Quase todos os dias

Uma vez por semana

Duas ou mais vezes por semana

Nunca

Quase nunca

3. Achas que escreves o suficiente?

Sim

Não, mas gostaria de escrever mais

Não e não gostaria de escrever mais do que escrevo

4. Falas com os teus pais sobre o que estás a escrever? (**Selecciona apenas uma opção**)

Sempre	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>
Quase nunca	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

5. Costumas ver os teus pais escrever? (**Selecciona apenas uma opção**)

Sempre	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>
Quase nunca	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

5.1. O que é que os teus pais costumam escrever? (**podes seleccionar várias opções**)

Recados	<input type="checkbox"/>
Listas de Compras	<input type="checkbox"/>
Cartas	<input type="checkbox"/>
Relatórios profissionais	<input type="checkbox"/>

Outros

O TEU PENSAMENTO SOBRE A ESCRITA.

1. O que pensas sobre a escrita? (**Selecciona apenas uma opção**)

Escrever é aborrecido	<input type="checkbox"/>
Escrever é difícil	<input type="checkbox"/>
Escrever é importante	<input type="checkbox"/>
Escrever é divertido	<input type="checkbox"/>

2. Eu escreveria mais se: (**Podes seleccionar várias opções**)

Na escola pudesse escrever sobre assuntos que me interessam	<input type="checkbox"/>
Eu soubesse o que deveria escrever	<input type="checkbox"/>
Eu achasse o acto de escrever mais fácil	<input type="checkbox"/>
A minha escola me encorajasse mais	<input type="checkbox"/>

3. Que actividades gostarias de realizar a fim de te ajudarem (e aos teus colegas) a escrever mais?
(Podes seleccionar várias opções)

- Escrever com grupos de amigos
- Trocar correspondência com colegas de outras escolas
- Jogos de escrita
- Escrever críticas de livros
- Ajudar alunos mais novos a escrever
- Organizar exposições com o que escrevemos
- Escrever em competições ou para conseguir prémios
- Construir websites

4. Escrevo porque: **(Podes seleccionar várias opções)**

- É uma competência para a vida.
- Ajudar-me-á a encontrar emprego.
- Ajuda-me a reflectir melhor sobre o mundo.
- É divertido
- Permite distrair-me.
- Sou obrigado

Obrigada pela colaboração



Anexo2

Este questionário destina-se a avaliar atitudes perante a escrita, depois de implementado o Projecto de escrita criativa.

TU E O PROJECTO DE ESCRITA CRIATIVA

“A escrita criativa” ajudou-te a melhorar a tua forma de escrever?

Pinta as estrelas respeitantes à tua resposta utilizando a seguinte escala:

Não ajudou 

Ajudou pouco 

Ajudou 

Ajudou muito 

O “O projecto de escrita criativa” ajudou-me a...

...conseguir escrever um texto sozinho. 

... gostar mais de escrever. 

... escrever com menos erros. 

... observar as coisas e escrever sobre elas. 

... escrever textos mais longos. 

... escrever para exprimir opiniões. 

... a perceber a importância das palavras. 

Julho de 2010

Obrigada pela colaboração

Anexo3

Grelha de observação

Alunos	Aluno1	Aluno2	Aluno3	Aluno4	Aluno 5	Aluno6	Aluno7	Aluno8	Aluno9	Aluno10	Aluno11	Aluno12
Escreve com clareza												
Organiza a informação												
Escreve com originalidade												
Expressa emoções												

Fraco- F; Não Satisfaz-NS; Satisfaz-S; Satisfaz Bastante-SB; Excelente-E

Anexo 4

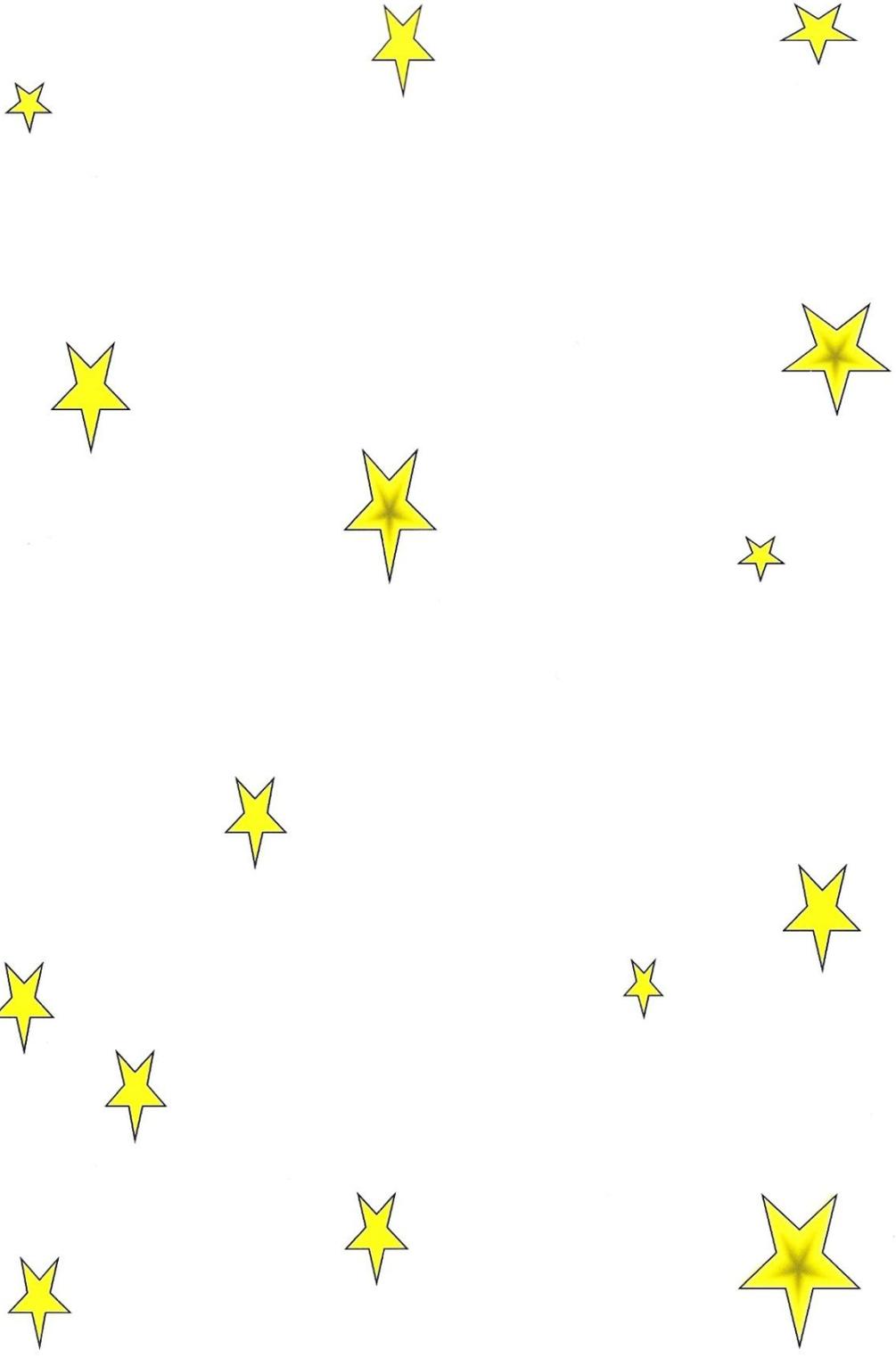


Benjamim e os poderes mágicos desaparecidos

Autoria e ilustração: Alunos do 2º A



Planeta Ervilha



Autoria e ilustração:

Adriana Cristo

Alexandre Pinheiro

Alexandre Teixeira

Alice Reis

Ana Fialho

António Machado

Filipe Jesus

Gabriela Costa

José Carlos Morais

Lara Sousa

Leandro Barreira

Rúben Lopes

Samuel Gomes

Samuel Cristo

Revisão:

Judite Silva

Susana Alves

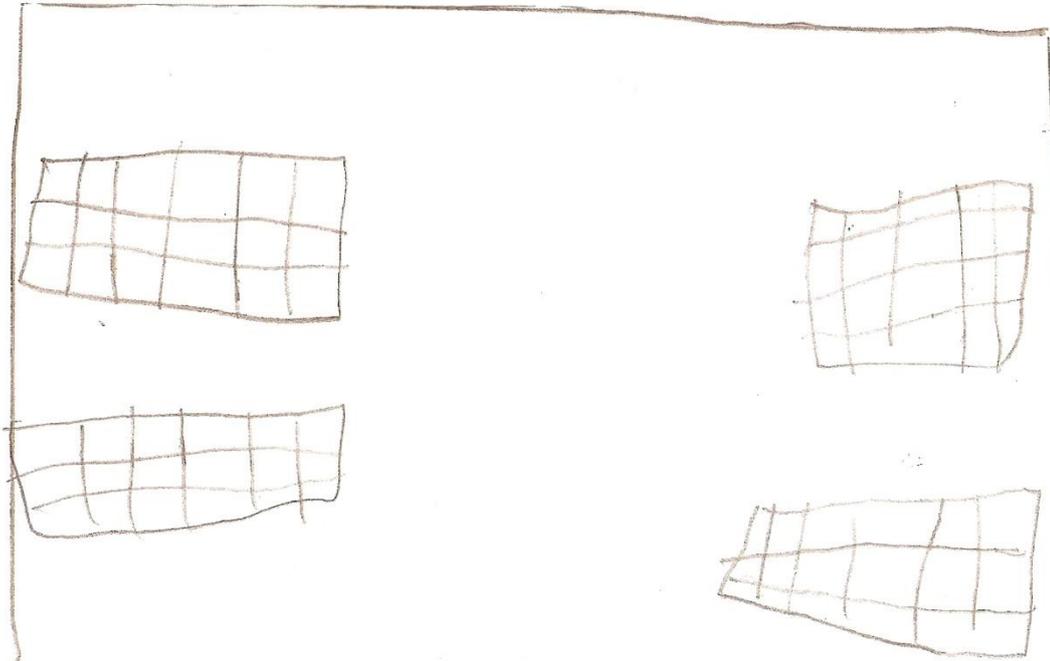
Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor

1ª Edição/ Maio de 2010

Torre de D. Chama

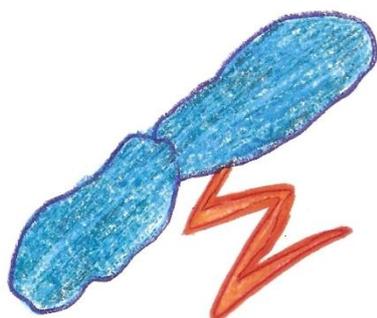
Todas as manhãs, passeava pela quinta para ver se tudo estava pronto para mais uma jornada de trabalho.



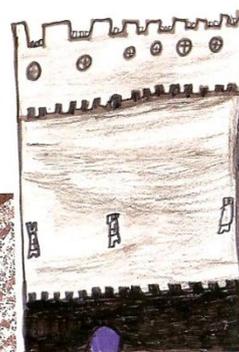


O duende, naquela linda manhã, ia apresentar um número de magia para os meninos e meninas da Escola Básica 1,2 da Torre de D. Chama.





A bruxa Cartuxa que vivia no cimo da montanha, num grande castelo, não queria nem ouvir falar de alegria e sorrisos nas crianças. Então quando soube do espectáculo, arranjou uma forma de tirar todos os poderes ao Benjamim.



As crianças que frequentavam aquela escola, quando souberam o que tinha acontecido, ficaram muito tristes e resolveram arranjar uma forma de ajudarem o duende. Depois de muito pensarem lembraram-se da fada Ana que vivia ali perto num bosque encantado.



Estava a fazer magia negra para que todos os meninos e meninas esquecessem o duende Benjamim e toda a sua alegria.



A Cartuxa era muito desastrada e, ao preparar-se para lançar o feitiço, deixou cair o seu ceptro carunchoso e este partiu-se em mil pedacinhos.



♥ A bruxa desapareceu para o seu castelo das pedras negras e lá ficaria petrificada, até que um sapo amarelo fluorescente lhe desse um beijo.





O Benjamim recuperou os seus poderes mágicos, agradeceu à fada Ana e aos meninos e meninas pela sua ajuda.

O duende Benjamim continuou a apresentar números de magia pelas escolas de Trás-os-Montes, o que muito encantava as crianças e os adultos.





O duende Benjamin e os seus amiguinhos da
Escola 1,2 da Torre D. Chama
vão viver uma grande aventura...

