



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Fernandes Couto

**Escrita Criativa: Desenvolvimento de
Estratégias e de Competências de
Escrita com crianças**

Patrícia Fernandes Couto **Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com crianças**

UMinho | 2016

abril de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Fernandes Couto

**Escrita Criativa: Desenvolvimento de
Estratégias e de Competências de
Escrita com crianças**

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira

DECLARAÇÃO

Nome: Patrícia Fernandes Couto

Endereço eletrónico: patriciacouto@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13926696 8ZZ7

Título do Relatório: Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com crianças

Supervisor: Doutor Fernando Ilídio Ferreira

Ano de conclusão: 2016

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO DE ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, Abril de 2016

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Certamente que todo o trabalho desenvolvido teve o apoio e a colaboração de vários intervenientes, como tal, não poderia deixar de expressar-lhes os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Agradeço a agradável recetividade e disponibilidade da equipa docente e não docente da Escola Básica de Cabreiros, especialmente à Coordenadora/Professora Cooperante Ana Margarida Costa, cuja experiência, sensibilidade e dedicação contribuíram para tornar o meu estágio tão enriquecedor, a nível pessoal e profissional.

Gostaria de agradecer também ao Doutor Fernando Ilídio Ferreira, supervisor do Estágio, e também à Professora Andréa Duarte, pelas críticas construtivas, sugestões, recomendações e encorajamento que me foram dando ao longo deste processo, contribuindo assim para o meu crescimento enquanto futura profissional.

A todas as crianças que participaram neste trabalho, pois sem elas nada disto teria sido possível. Serão sempre especiais e lembradas por terem sido a “minha primeira turma”.

Aos meus amigos, agradeço todas as partilhas de conhecimento e boa disposição durante o percurso académico.

Por último, mas não menos importante, aos meus pais, irmão e namorado pela força transmitida na concretização deste sonho. Pelo apoio, dedicação, paciência e presença em todos os momentos da minha vida.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório é o resultado final do estágio profissional integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, que foi desenvolvido numa Escola pública, numa turma do 2º ano de escolaridade. A intervenção pedagógica teve em conta as necessidades, interesses e motivações do grupo de alunos, proporcionando-lhes o maior envolvimento nas ações realizadas. Para tal, foram desenvolvidos diversos procedimentos e estratégias para a produção e recolha de dados, tendo em vista o seu posterior tratamento e análise e a subsequente elaboração deste relatório.

O trabalho realizado com as crianças teve a ver com a prática da escrita associada a momentos de prazer e criação pessoal, reforçando a autoconfiança e o gosto pela escrita por iniciativa própria. É essencial aprender a escrever, através da criatividade dos próprios alunos dando largas à imaginação, e deste modo proporcionar um estilo pessoal. As atividades realizadas incitaram para a reflexão sobre o processo de escrita (planificação, textualização e revisão), tendo grande enfoque a diversificação dos contextos de produção, multiplicando as práticas de escrita, como também a adequação do texto criado a uma situação de comunicação. Deste modo, os alunos tomaram contacto com a escrita como um processo que deve ser planeado e reformulado e não simplesmente relacionado com o ato técnico de escrever. E trata-se, em grande medida, de um processo que visa tornar as crianças mais conscientes das funcionalidades sociais associadas aos géneros textuais trabalhados.

Após análise de vários elementos avaliativos concluiu-se que as atividades implementadas e materiais utilizados possibilitaram um grande envolvimento nos alunos. Também promoveram para a mudança comportamental dos alunos ao nível da escrita, nomeadamente utilizam estratégias relacionadas com o processo de escrita, tendo a implementação e dinamização do cantinho da escrita criativa grande importância na criação de hábitos de escrita em termos pessoais.

Palavras-chave: Escrita; Processo de escrita; Estratégias; Criatividade; Estilo pessoal.

ABSTRACT

This report is the result of the traineeship integrated in the Masters Degree in pre-school education and 1st cycle of basic education, which was developed in a public school, in a class of 2nd grade. The pedagogical intervention took into account the needs, interests and motivations of the group of students, providing them with greater involvement in the actions performed. To this, has been developed various procedures and strategies for the production and collection of information, with a view to further processing and analysis and the subsequent preparation of this report.

The work with the children had to do with the practice of writing associated with moments of pleasure and personal creation, strengthening the self-confidence and taste for writing on their own. It is essential to learn to write through the creativity of the students giving wings to imagination, and provide a personal style. The activities as been done to reflect on the writing process (planning, textualization and review), with a strong focus on diversification of production contexts, multiplying writing practices, as well the adequacy of text created to a communication. The students had contact with writing as a process that should be planned and reformulated and not simply related to technical writing. It is, largely, a process that aims to make children more aware of the social features associated with textual genres worked.

After analysis of various evaluative elements concluded that the activities implemented and materials used made it possible a large involvement of pupils. Also promoted to the behavioral change of the students on the level of writing, including use strategies related to the writing process, and the implementation and promotion of "the corner to creative writing" has been important to creating writing habits in personal terms.

Keywords: Writing; Writing process; Strategies; creativity; personal style.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - Caracterização do contexto de intervenção-investigação	15
1.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola	15
1.2. Caracterização da turma	16
1.3. A escrita no Currículo do Ensino Básico	19
1.4. Questão geradora do processo de intervenção-investigação pedagógica	23
CAPÍTULO II - Enquadramento teórico	25
2.1. Aprender a ler e a escrever	25
2.2. Subprocessos da escrita	32
2.2.1. Planificação	33
2.2.2. Textualização	34
2.2.3. Revisão	35
2.3. O desenvolvimento da criatividade	36
2.4. A aprendizagem cooperativa	39
2.5. Mecanismos da escrita criativa	41
2.6. Estratégias de atuação na sala de aula	43
CAPÍTULO III - Opções e procedimentos metodológicos	47
3.1. A Investigação-Ação (I-A): breve caracterização	47
3.2. Instrumentos de recolha de dados	49
3.3. Estratégias e objetivos de desenvolvimento do projeto	51
CAPÍTULO IV - Desenvolvimento do projeto	55
4.1. Fases do projeto	55
4.2. Exemplos de atividades realizadas: descrição e análise dos dados	56
4.2.1. Escrita de textos a partir de um álbum visual	57
4.2.2. Brainstorming	62
4.2.3. Inventar narrativas com recurso à “Arca dos contos”	69
4.2.4. Elaboração de um cartaz	73

4.2.5. Elaboração de uma carta e revisão coletiva	76
4.2.6. Cantinho de escrita criativa e Caixa de desafios de escrita criativa	81
4.2.7. Hora do conto e Lengalenga	83
4.2.8. Criação de poemas a partir do jogo didático “Cubos mágicos”	86
4.2.9. Construção do livro da turma e apresentação do mesmo às famílias	88
4.2.10. Avaliação do projeto junto dos alunos	91
4.3. Interpretação e reflexão sobre as atividades realizadas e o processo vivenciado	93
4.3.1. O processo vivenciado e o alcance do projeto	93
4.3.2. Reflexão em torno dos objetivos e das questões geradoras do projeto	95
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	
Anexo 1: Pedido de Autorização	109
Anexo 2: Textos integrais analisados com base no modelo de Niza (1998)	110
Anexo 3: Versão final da lengalenga da turma	113
Anexo 4: Exemplos de propostas idealizadas na sequência do jogo – “Cubos mágicos”	114
Anexo 5: Capa do livro	116

Índice de Figuras

Figura 1 – Identificação das necessidades da turma (excerto do PT)	57
Figura 2 – Grupo de alunos nº 1	61
Figura 3 – Grupo de alunos nº 2	61
Figura 4 – Grupo de alunos nº 3	61
Figura 5 – Palavras-chave formuladas a partir da chuva de ideias	66
Figura 6 – Exemplo de produção textual	67
Figura 7 – Indicações dadas para a elaboração da carta	76
Figura 8 – Carta escolhida para proceder à revisão de texto coletiva	77
Figura 9 – Carta-modelo para análise com os alunos	78
Figuras 10, 11, 12 – Descobertas realizadas pelos alunos no momento de revisão	79
Figura 13 – Revisão de ortografia e sugestão de ilustração	80
Figura 14 – Exemplos de perguntas efetuadas à autora	80
Figura 15 – Grelha de identificação dos desafios realizados	83
Figura 16 – Convite – modelo analisado	89
Figuras 17, 18, 19, 20 – Exemplos de respostas dos alunos ao questionário final	91

Índice de Imagens

Imagem 1 – Exemplo de produção textual de uma descrição simples	56
Imagem 2 – Exemplo de uma Produção textual de uma narrativa simples	56
Imagem 3 – Diálogo reflexivo em grande grupo	58
Imagem 4 – Observação das ilustrações com vista à compreensão global da narrativa	59
Imagem 5 – Votação para a definição do título	63
Imagem 6 – Chuva de ideias a partir do título escolhido – “A cenoura deliciosa”	64
Imagem 7 – Guião realizado a partir do diálogo com a turma – Componentes da narrativa	65
Imagem 8 – Apresentação à turma	69
Imagens 9 e 10 – Conjunto de cartas entregues a cada grupo de alunos	70
Imagem 11 – Estratégia de planificação da narrativa - Organização das cartas na mesa	71
Imagem 12 – Estratégia de planificação da narrativa – Escrita de palavras-chave sobre a narrativa oral	71
Imagem 13 – Utilização autónoma do guião para elaborar narrativas	72
Imagem 14 – Construção do cartaz de conectores discursivos para consulta futura	75
Imagens 15, 16, 17, 18, 19 – Momentos de utilização livre do “Cantinho de escrita	82
Imagens – 20 e 21 – Caixa de desafios de escrita criativa	82
Imagem 22 – Apresentação à turma do texto escolhido	84
Imagem 23 – Pesquisa no dicionário na sequência da dúvida quanto à palavra desconhecida	85
Imagem 24 – Cubos mágicos	86
Imagens 25, 26 – Envolvimento positivo na atividade	87
Imagens 27, 28, 29 – Apresentação do livro aos pais	90

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Desenvolvimento da criatividade	37
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Objetivos obrigatórios no 2º ano de escolaridade	20
Tabela 2 - Blocos programáticos de compreensão oral e comunicação escrita (2º ano)	21
Tabela 3 - Registo das capacidades de escrita	59

Lista de Abreviações e Siglas

Departamento de Ensino Básico (DEB)

Ensino Básico 1º ciclo (EB1)

Investigação- Ação (I-A)

Ministério da Educação (ME)

Organização Curricular e Programas (OCP)

Plano Anual de Atividades (PAA)

Plano Nacional de Leitura (PNL)

Plano de Turma (PT)

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)

INTRODUÇÃO

O presente relatório dá a conhecer uma investigação pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada II” do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino Básico do 1º Ciclo da Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira.

O relatório tem como foco a temática da escrita, ou seja a promoção e o desenvolvimento de escritores e competências de escrita, com o título “Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com crianças”. Este projeto foi desenvolvido em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico, tendo como local de implementação a Escola Básica de Cabreiros, concretamente na turma do 2º ano de escolaridade.

A finalidade da concretização deste relatório, do ponto de vista profissional e académico, centra-se na construção de um conhecimento profissional sustentado na investigação pedagógica. Deste modo pretende-se desenvolver competências profissionais acompanhadas de uma atitude ativa, reflexiva, investigadora, colaboradora, aberta à inovação e à crítica.

Numa avaliação diagnóstica que foi feita na fase inicial de observação do contexto de estágio constataram-se dificuldades na construção de textos, por parte das crianças. Essa avaliação partiu da recolha e análise de textos produzidos durante as semanas de observação, bem como das necessidades dos alunos expressas no Plano de Turma (PT) no qual constava que “Os alunos não revelaram dificuldades acentuadas em nenhuma das disciplinas. Contudo, destaca-se como maiores dificuldades na disciplina de português, as manifestadas ao nível da construção de frases e textos com correção ortográfica e vocabulário diversificado”¹.

Nesse sentido, foi formulada a seguinte questão norteadora do estágio, nas suas componentes de intervenção e investigação: “Como promover estratégias e competências de escrita criativa com crianças?”.

O relatório está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado à caracterização do contexto de intervenção-investigação, explicitando-se o local onde

¹ Fonte: Pesquisa direta, análise documental, Plano de Turma, p.18

decorreu a prática pedagógica, bem como os programas vigentes, seguindo-se a identificação da questão que suscitou o processo de pesquisa e de ação pedagógica.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico em função da temática apresentada, sendo elaborado um trabalho de revisão de literatura considerada pertinente face ao problema identificado.

Relativamente ao terceiro capítulo, descreve o plano geral de intervenção-investigação, tendo por referência os procedimentos metodológicos utilizados, bem como os objetivos delineados para este projeto e as estratégias pedagógicas implementadas com base no contexto de atuação.

O quarto capítulo incide no desenvolvimento e na avaliação da ação pedagógica, incluindo as fases do projeto e interpretação e análise progressiva dos resultados obtidos, considerando os objetivos formulados e o enquadramento teórico apresentado.

O relatório termina com as conclusões da intervenção, dando conta ainda das limitações encontradas e das possibilidades de intervenção futuras.

CAPÍTULO I – Caracterização do contexto de intervenção-investigação

Neste capítulo apresenta-se a caracterização do contexto de intervenção, sendo uma dimensão pertinente do estudo, visto que é a partir da observação e do conhecimento desta componente que se destaca as especificidades e particularidades do grupo de alunos. Consequentemente dá-se conta das necessidades e fragilidades educativas, bem como das motivações do grupo de alunos, permitindo a identificação do problema em estudo. Deste modo apresenta-se ainda neste capítulo, a análise efetuada dos documentos oficiais do Ministério da Educação deste nível de ensino no âmbito do português.

1.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola

A escola onde se desenvolveu o estágio pertence ao Agrupamento de Escolas de Braga Oeste, designadamente a Escola Básica (EB1) de Cabreiros. O Agrupamento é composto por treze estabelecimentos de ensino que abrangem dois concelhos – Braga e Barcelos – e integra os diferentes níveis de ensino, desde Educação Pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico.

O complexo escolar situa-se na união de Freguesias de Cabreiros e Passos (São Julião), sendo fruto da minha permanência no contexto de estágio observei que o local se caracteriza como calmo e homogéneo. Predominantemente rural, e tradicionalmente agrícola, localiza-se no extremo oeste do concelho, a cerca de seis quilómetros de Braga. Também verifiquei que encontra-se numa área agradável e de fácil acesso, encontrando-se servida por boas vias de acesso.

A tipologia do edifício é “Plano Centenário”, embora a Escola possua excelentes condições, pois beneficiou recentemente de obras de remodelação e modernização. O edifício é constituído por dois pisos amplos com luz natural, sendo que na entrada existe uma parede com um grande placard de cortiça para expor os trabalhos realizados pelos alunos. Possui quatro salas de aula; uma sala de informática com material informático e mesas de trabalho dispostas pelo espaço, tendo também projetor e uma tela multimédia; uma sala de professores com wc privado; um wc feminino e um wc masculino para os

alunos; uma cozinha; um refeitório. Quanto ao recreio, existe um espaço exterior com infraestruturas adequadas e um espaço interior remodelado com base numa parceria estabelecida entre a escola e os encarregados de educação. Neste espaço interior existem diversos materiais, como mesas, cadeiras, estantes com livros e jogos didáticos, sofás confortáveis, um móvel com DVDs infantis, televisão e rádio. Este espaço é utilizado sobretudo quando as condições climatéricas não são favoráveis no exterior.

O pessoal docente deste estabelecimento de ensino é constituído por quatro professoras titulares de turma, três professores de apoio educativo, e um professor de ensino especial, trabalhando também na escola cinco assistentes operacionais, embora três deem apoio somente na hora de almoço.

Relativamente à análise efetuada do documento fornecido pela instituição, o Plano Anual de Atividades (PAA) verifica-se a pertinência do mesmo na integração de um conjunto de atividades a desenvolver ao longo do ano, tendo como principal foco datas relacionadas com o agrupamento ou instituição, bem como datas festivas. No mesmo documento é referido também que funciona como um instrumento de organização e gestão pedagógica, de tal modo que define a estrutura dos recursos humanos e materiais necessários, articulando com o Projeto Educativo da Instituição (PEI) e o Plano de Turma (PT). Deste modo posso inferir que visa a promoção de atividades na escola assentes numa atuação pedagógica delineada de acordo com objetivos pedagógicos.

Através da análise do documento facultado tento dar a conhecer de que modo a Escola Básica de Cabreiros se organiza com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar as capacidades dos alunos. Podendo depreender que a principal finalidade desta instituição prende-se na formação geral comum a todas as crianças, garantindo a descoberta e desenvolvimento dos seus interesses e capacidades, assegurando competências como o raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, valores morais e a sensibilização estética.

1.2. Caracterização da turma

A turma é constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os seis e oito anos, sendo doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Um aluno com

Necessidades Educativas Especiais é acompanhado por uma professora da equipa de educação especial durante um período de 90 minutos semanais.

Na generalidade, é uma turma motivada e interessada, participando ativamente em todas as tarefas e atividades que lhes são propostas, ainda que não o consigam fazer sempre de modo ordenado. Caracteriza-se por uma turma heterogénea, relativamente aos seus ritmos de aprendizagem, tendo alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. Ainda têm de desenvolver e interiorizar as regras ao nível do estar na sala de aula, da interação com os pares, demonstrando, no entanto, um grande envolvimento nas propostas lançadas.

Todas as crianças apresentam uma frequência assídua, pontual e regular, faltando apenas por motivo de doença. Decorrente da informação obtida pela professora titular os alunos passam cerca de 8 horas na escola e ocupam os seus tempos livres a desenhar, ver televisão, jogar à bola e no computador, andar de bicicleta e brincar.

Tendo acesso ao documento que define opções pedagógicas para a consecução das aprendizagens nesta turma, ou seja o Plano de Turma (PT), procedemos à sua análise. No Plano de Turma está supracitado a importância da sua organização atendendo ao Currículo Nacional (CN) e às próprias especificidades da turma, tendo em conta os diversos ritmos e necessidades dos alunos. Querendo com isto dizer que foram definidas opções, finalidades e construídos instrumentos específicos de organização e gestão curricular, adequados às características da turma e de cada aluno, de modo a tornar as suas aprendizagens significativas. Assim compreende-se a função deste documento curricular como um instrumento de gestão pedagógica, este desenvolvido em torno de um trabalho cooperativo entre professores e outros intervenientes. Portanto, a meu ver, os pais e encarregados de educação assumem um papel fundamental e imprescindível em todo o processo ensino-aprendizagem. É necessário aproximar a escola do meio familiar, aos pais e encarregados de educação cabe um papel decisivo nesse processo. Efetivamente, o PT salienta esta importância, pedindo aos pais que se envolvam diretamente no projeto de turma, nomeadamente que acompanhem regularmente as atividades dos seus educandos, incentivando-os na realização das tarefas escolares. Concluindo a minha ótica de pensamento sobre os aspetos definidos no PT, a família tem um papel importante no desenvolvimento de hábitos de trabalho e atitudes de cooperação como por exemplo a assiduidade, a pontualidade e o respeito pelo trabalho dos colegas e disponibilidade para a entreadjudada. Desta forma, acho que o contacto entre os pais e a

professora titular é crucial para trocar opiniões sobre aspetos relacionados com a integração na vida escolar dos educandos e o processo de aprendizagem.

O tema aglutinador deste ano letivo que consta no PT intitula-se por “Educação para a cidadania – Educar para a Diferença”, tendo referido como base, a orientação na procura de respostas, e consequentemente a formulação de soluções para um conjunto de problemas que serão explorados e que contribuirão para a construção de cidadãos ativos, conscientes e críticos. Refere também que no 2º ano de escolaridade a exploração concetual faz-se, ainda, de um modo superficial, por isso, desenvolver-se-ão, fundamentalmente, estratégias de trabalho construtoras de práticas e mobilizadoras da atenção e interesse dos alunos para esta problemática. Com o intuito dos alunos terem contato com métodos diversificados de estudo e aprendizagem que permitam uma postura ativa face a construção de conhecimentos, envolvendo-os em situações concretas, procurando fomentar a curiosidade, o espírito crítico, o gosto pela descoberta e reflexão.

De forma geral, o trabalho desenvolvido está construído assente numa postura aberta, sofrendo alterações quando necessário, ou seja, caso os alunos mostrarem interesses por outros temas teremos de ajustar e adaptar os conteúdos indo de encontro aos interesses dos alunos. Desta forma, as atividades determinadas de acordo com as necessidades, interesses e motivações dos alunos proporciona maior envolvimento a nível das interações e aprendizagens realizadas. Assim no processo de recolha de dados teve o principal cuidado de conhecer as características dos alunos que serviram de fundamento para a implementação das estratégias e atividades. Esta recolha surgiu da observação participante cujo objetivo era conhecer a turma quanto às suas singularidades, interesses e necessidades, bem como o contexto real, permitindo a observação e análise da realidade envolvente. Em suma, o conhecimento da turma e do meio envolvente foi fundamental para a conceção e o desenvolvimento do projeto de intervenção-investigação. O trabalho no âmbito da escrita não abordou apenas conteúdos do programa, mas também aspetos significativos relacionados com as suas vivências dos contextos familiar e escolar e do meio onde vivem.

1.3. A escrita no Currículo do Ensino Básico

A temática que esteve presente neste projeto é referida em vários documentos oficiais do Ministério da Educação nomeadamente, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e no documento da Organização Curricular e Programas 1º Ciclo.

O primeiro documento que se encontra em vigor, Programa e Metas Curriculares do português do Ensino Básico (ME, 2015) é um documento essencial no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido a sua análise fundamental para a conceção e o desenvolvimento do presente projeto. De acordo com este documento, o professor deve compreender a dinâmica assente na progressão, ou seja, na ordenação sequencial de objetivos a atingir, estabelecendo descritores de desempenho que permitem avaliar a conquista dos objetivos de forma progressiva.

No segundo documento, Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do ensino básico (DEB, 2004) consta um conjunto de blocos programáticos relacionados com a compreensão oral e a comunicação escrita. Estas competências devem ser trabalhadas de forma articulada, embora, no que concerne à escrita, o documento se subdivide em três subtítulos: i) desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; ii) desenvolver as competências de escrita e leitura; e iii) utilizar técnicas de recolha e de organização de informação.

As tabelas 1 e 2 sintetizam esta informação no que concerne no 1º ciclo de ensino básico, mais especificamente no 2º ano de escolaridade. Desta forma, segue os resultados esperados assinalados nos documentos, como a seguir se transcreve:

Tabela 1 - Objetivos obrigatórios no 2º ano de escolaridade

Transcrever e escrever textos	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando; • Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.
Planificar a escrita de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Formular as ideias- chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.
Redigir corretamente	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal; • Utilizar, com coerência, os tempos verbais; • Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes; • Cuidar da apresentação final do texto.
Desenvolver o conhecimento da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.
Ouvir ler e ler textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; • Praticar a leitura silenciosa; • Ler pequenos trechos em voz alta; • Ler em coro pequenos poemas.
Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos	<ul style="list-style-type: none"> • Contar pequenas histórias inventadas; • Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.

Fonte: ME, 2015. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, pp.

48 – 51

Tabela 2 - Blocos programáticos de compreensão oral e comunicação escrita (2º ano)

<p>Desenvolver o gosto pela escrita e leitura – 2º ano</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, correspondência, etiquetas, rótulos, avisos, recados...). 2. Experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela língua escrita. 3. Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos. 4. Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias. 5. Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir das suas ilustrações, do título, da capa. 6. Comparar hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouviu ler). 7. Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original. 8. Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de comunicação escrita (recados, avisos, decisões tomadas, convites, correspondência interescolar)
<p>Desenvolver as competências de escrita e de leitura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas). 2. Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividades e de projectos em curso (avisos, recados, convites, correspondência, de aniversários, decisões...). 3. Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria. 4. Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, sugeridos a partir de uma imagem, de imagens em sequência ou desordenadas, a partir de palavras dadas...). 5. Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo, com o professor e integrá-los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar) 6. Praticar jogos de palavras 7. Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para o professor).

	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para a turma, para um grupo, para o professor). 9. Ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura. 10. Relacionar o que leu com as suas vivências escolares e extraescolares. 11. Identificar personagens e acções. 12. Recriar personagens e acções.
Utilizar técnicas de recolha e organização de informação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consultar listas de palavras organizadas segundo critérios.

Fonte: DEB, 2004. Organização Curricular e Programas 1º Ciclo, pp. 135 – 142

Em síntese, a análise dos documentos referidos permitiram criar um conjunto de objetivos que nortearam o trabalho desenvolvido. Desta forma, os documentos foram importantes para compreender a importância dos alunos experienciarem múltiplas situações de escrita e de leitura, tendo a possibilidade de escrever e rescrever com base no processo de descoberta e redescoberta da língua. Como tal, será crucial criar um conjunto de atividades assentes em várias situações comunicacionais pertinentes para o grupo de alunos. E ainda, associadas aos objetivos propostos, nomeadamente experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela linguagem escrita. Daí a relevância da prática de leitura e de escrita esteja associada a situações de prazer e de reforço de autoconfiança, sendo assim para aprender a ler e a escrever como afirma o documento de OCP, torna-se essencial fazê-lo as vezes necessárias sem receio de censura. Desta forma, os alunos entendem que as próprias produções podem ser melhoradas, reformuladas e aperfeiçoadas, devendo o professor diversificar os contextos de produção e assim multiplicar as práticas de escrita. Concluindo, estes documentos foram uma referência essencial para o trabalho desenvolvido neste grupo de alunos. Já que as intervenções assentes na vertente lúdica e colaborativa possibilitaram a consecução de objetivos delineados, como por exemplo a criação de hábitos de escrita e o desenvolvimento de estratégias no processo de escrita.

1.4. Questão geradora do processo de intervenção-investigação pedagógica

É agora pertinente expressar as razões que levaram à realização do presente trabalho. Assim, durante as primeiras semanas da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) decorreu um processo de observação e adaptação ao contexto educativo, quer por parte das crianças, quer das estagiárias. Neste processo verifiquei a dificuldade dos alunos na construção de textos, quer quando são dadas indicações pela professora quanto ao tema que deve ser abordado, quer sobretudo quando se trata de textos criativos. Neste último caso, as dificuldades são acrescidas, pois não têm sido prática habitual no processo de ensino-aprendizagem.

De um modo geral, pude observar ao longo do processo de estágio, o gosto e o prazer revelados pelos alunos nos momentos de escrita, mesmo em atividades não diretamente relacionadas com a vertente de investigação. Apesar das dificuldades manifestadas nas atividades de escrita, o envolvimento dos alunos foi sempre positivo tendo também para tal contribuído as exigências da professora titular.

Assim, destaco a importância da elaboração de questões de pesquisa no processo de investigação-ação, pois a partir dessas questões o professor toma decisões, escolhendo caminhos a percorrer, sendo um ponto de partida para a sua prática pedagógica (Esteves, 2008). As principais questões geradoras da pesquisa foram as seguintes: Como promover o gosto pela escrita criativa com alunos destas idades? Quais as estratégias mais adequadas para que a escrita seja da própria iniciativa das crianças e não vista como um ato maçador?

As práticas observadas no contexto de estágio revelaram-se valiosas para a concretização deste projeto, visto que os momentos para realizar produções textuais foram para além dos desafios lançados no manual escolar. Essas produções tiveram um carácter dinâmico e essencialmente lúdico, incluindo as formas de agrupamento dos alunos para a realização das atividades propostas. Assim no projeto desenvolvido, o carácter lúdico teve em vista estabelecer um vínculo pessoal por parte dos alunos, proporcionando-lhes a manipulação de materiais que auxiliaram no ato da escrita, bem como a emergência e a expressão das suas experiências e vivências pessoais nas suas produções textuais.

Neste sentido, a intervenção pedagógica teve em conta as necessidades, interesses e motivações dos alunos, de modo a assegurar o seu envolvimento a nível das interações e da realização das atividades. Para tal, considerou-se fundamental conceber a ação do professor como aquele que cria condições para um ambiente promotor de estratégias que levem à realização de produções textuais, originando aprendizagens significativas e criativas.

CAPÍTULO II – Enquadramento teórico

Este capítulo apresenta uma fundamentação teórica do projeto, pois a prática deve ser sustentada em teorias pertinentes de modo a que contribuíssem positivamente para a aprendizagem dos alunos. Assim, num primeiro momento aborda-se a linguagem escrita dando enfoque à aprendizagem formal da escrita assente em três fases descritas por vários autores, bem como na questão ortográfica aliada ao processo de escrita.

De seguida apresenta-se os subprocessos da escrita que foram cruciais no desenvolvimento do projeto de intervenção com o objetivo de promover uma prática focalizada assente no ensino explícito do processo de escrita.

Os tópicos seguintes salientam a importância do desenvolvimento da criatividade e do espírito cooperativo neste projeto de escrita cuja vertente imaginária e a partilha de experiências e vivências pessoais são fundamentais para proporcionar o prazer e o gosto pela escrita pessoal.

Por fim segue-se a explicitação dos mecanismos da escrita criativa e da atuação do professor na sala de aula que serviram de base no processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão sobre as propostas de atividade, o envolvimento e aprendizagens efetuadas pelos alunos, como também sobre a minha postura na sala de aula.

2.1. Aprender a ler e a escrever

Autores como Pereira e Viana (2003: 121) referem que a linguagem oral “é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados” sendo considerado o instrumento de comunicação mais complexo. Crucial será dizer que para produzir ou compreender enunciados verbais cada indivíduo “activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente”, sendo adquiridas de forma inata (Idem: 122).

Quanto à linguagem escrita, Teberosky (1992) defende que as crianças antes de aprenderem a ler e a escrever no ensino formal já possuem conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, ou seja, “são letrados antes de serem alfabetizados”. Isto deve-se ao facto de as crianças se aproximarem de aprendizagens linguísticas que são culturalmente motivadas e socialmente realizadas. Todos os níveis de consciência linguística que não

aparecem espontaneamente nas crianças são, na verdade, manifestações de literacia, embora marcadamente orais. Assim, o contexto educativo tem princípios subjacentes à aprendizagem da linguagem especializada, isto é, de um código de representação convencional, sendo por isso uma linguagem potencialmente diferente da linguagem do quotidiano. Teberosky apresenta conclusões de uma investigação que realizou com Ferreiro, dizendo que “embora as crianças pré-escolares sejam capazes de reconhecer e reproduzir linguagem escrita não sabem escrever materialmente a dita linguagem”. Claramente compreende-se que as crianças em idade pré-escolar efetuam a reprodução de linguagem escrita através do reconhecimento e familiarização dos grafemas, e não propriamente através da descodificação do código.

Na nossa cultura, a linguagem especializada alia-se fortemente às práticas de literacia, assim, quando escritos, os textos utilizam um código culturalmente construído chamado alfabeto. As propriedades próprias associadas ao alfabeto, nomeadamente os sinais e letras que representam sons, estabelecem uma coligação com as convenções de utilização. Vygotsky, citado por Pires (1996: 37), classifica “as formas de representação do mundo na criança desde o gesto indicativo à simulação pelo jogo, o desenho e a fala como forma de simbolização de primeira ordem e a simbolização de segunda ordem que é a escrita”. Por conseguinte, entende-se que a escrita, enquanto “desenho de fala”, institui-se como uma forma indireta de representar o mundo, ou seja, uma vez dominados os mecanismos formais representá-lo-á diretamente sem mediação da fala (Idem).

Contudo, existem múltiplas literacias, sendo diferenciadas consoante os códigos e as linguagens especializadas na construção de significados, estando aliadas às diversas situações sociais implicadas. Antes de mais, a literacia é a capacidade do indivíduo compreender, usar e refletir acerca dos textos escritos com o objetivo de desenvolver os próprios conhecimentos (Pereira, 2006). O mesmo autor refere (2006: 182), o Schleppegrell que identifica a literacia como um “domínio de linguagem específica da literacia necessária para a acção escolar e social”. Deste modo, a literacia verbal, em situação familiar, corresponde às práticas de construção de significado próprias de ambientes de socialização primária. Em situação escolar, prende-se com as práticas especializadas de construção de significado. Assim para a aquisição da “literacia escolar”, Gee refere que é necessário levar “a cabo em comunidades de prática (...) que permitam o domínio e a prática da literacia através de actividades e interacções conjuntas com pares ou entidades mais capazes” (Pereira, 2006: 182). Com base nestes pressupostos é

necessário que no contexto escolar todas as práticas de construção de significado, conhecimento e aprendizagem façam uso de textos com configurações cada vez mais especializadas.

De acordo com os autores que se seguem as aprendizagens culturais envolvem um nível de aprendizagens tácitas, assim no que concerne à literacia, o tipo de escolarização que se inicia no 1º ano de escolaridade implica que estejam consolidadas aprendizagens prévias e informais. Deste modo vários autores, entre os quais Downing citado por Niza et al, descrevem a aprendizagem formal da linguagem escrita assente em três fases (Niza, et al, 1998: 27): a fase cognitiva, a fase de domínio, e a fase de automatização.

A fase cognitiva corresponde à construção e clarificação de ideias acerca da linguagem escrita, sendo uma fase prévia à introdução formal na técnica. Por outras palavras, a criança formula “uma representação sobre os objetos da aprendizagem da leitura (para que lhe serve ler) e sobre a natureza da linguagem escrita (... o que é necessário fazer para poder aprender a ler) ” (Niza et al: 27).

A fase de domínio consiste na aprendizagem técnica, ou seja, na descodificação do código alfabético e construção de significados, através do treino das várias operações necessárias à leitura. Como explicam os autores, “a criança tem que aprender a tratar o código – reconhecimento direto de palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas” (Idem: 27). E acrescentam que também se deve procurar o sentido do texto utilizando o questionamento e a antecipação de elementos sintáticos ou semânticos.

Por sua vez, a fase de automatização é aquela em que o indivíduo dispensa o controlo consciente para operar com a habilidade aprendida., através do uso intensivo da leitura e da escrita com vista à automatização das operações. A automatização destas capacidades deve ser atingida tão cedo quanto possível, “para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva” (Barbeiro & Pereira, 2007: 17). É por isso essencial desenvolver a capacidade de criar diversas possibilidades de escrita na produção do texto, e fortalecer a capacidade de tomar decisões adequadas às funções que o texto desempenhará. Esta competência compositiva situa-se em diferentes níveis: nível global – “correspondente à organização das grandes unidades do texto (macro-estrutura) ”; e nível específico – “correspondente à combinação de expressões linguísticas (micro-estrutura) ” (Idem: 18).

Diversos estudos (Niza et al, 1998; Sousa & Silva, 2003) têm chamado a atenção para a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre a literacia, prestando atenção, no âmbito da educação pré-escolar, à fase cognitiva não contemplada na visão tradicional. Visão essa que estava subjacente a uma prática meramente mecanicista, descontextualizada e não integrada da leitura e da escrita, desvalorizando a construção de significados. Além disso, muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita derivam de incertezas conceituais por parte das crianças, relativamente aos objetivos e à natureza da linguagem escrita (Niza et al., 1998). Visto que as finalidades das práticas do jardim-de-infância consistiam, tradicionalmente, na maturação física para a leitura e a escrita, existindo uma enorme lacuna no desenvolvimento da construção e clarificação de ideias, próprias da fase cognitiva. Assim Azevedo e Rosa (2003: 15) referem que o educador de infância tem um papel essencial “na criação de contextos de qualidade que permitam à criança a familiarização com a linguagem escrita”. Partindo de múltiplas situações de vertente lúdica para que a criança “sem ser violentada (...) perceba e aprenda a importância de determinados gestos e a funcionalidade da escrita e dos seus materiais” (Azevedo & Rosa, 2003: 15). É ainda relevante mencionar que a passagem do reconto adquirido na educação pré-escolar, para a escrita de textos no ensino formal, torna-se essencial para o desenvolvimento de competências literárias, pois a criança em idade pré-escolar, quando inserida num contexto favorável, rapidamente começa a narrar acontecimentos encadeando eventos (Sousa & Silva, 2003).

Como salientam Coutinho e Azevedo (2007), citando Guthrie (2003: 35), a “leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento”, querendo com isto dizer que a leitura se encontra fortemente ligada à escrita. Um estudo de Wells (1988) citado por Teberosky e Colormer (2003: 170) trouxe o enorme benefício da audição de narrativas ou leituras de histórias para a aquisição da linguagem escrita. Assim, ler e ouvir ler são meios essenciais de educação, tendo o professor um papel fulcral na sensibilização para o gosto pela leitura, partilhando leituras em voz alta, tornando-o hábito na sala de aula, entre outras estratégias.

Deste modo, constata-se a pertinência de uma atuação centrada neste posicionamento pedagógico, já que a produção de textos possibilita aos alunos o conhecimento da sua língua, aquando da resolução de problemas que o texto por vezes

lhes oferece (Santana, 2007). Paralelamente, Carvalho (1999: 21) refere que os hábitos de leitura têm “fortes implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever na medida em que propiciam um maior conhecimento das características da linguagem escrita”. Deste modo, o indivíduo compreende que escrever não é meramente transformar em símbolos gráficos os sons produzidos.

A competência de expressão escrita está associada a uma aprendizagem que faz uso de técnicas e estratégias bem definidas. A produção textual considera diversos objetivos e múltiplas funções, pois estamos perante uma atividade exigente e complexa. Como defende Pinheiro (2007: 55), no final do 1º ciclo de escolaridade “espera-se que as crianças estejam habilitadas a recontar histórias lidas ou ouvidas”, estando associadas a vários mecanismos cognitivos. Nesse sentido, redigir um texto ou recontar uma história, por exemplo, exige “respeitar as regras elementares de concordância (sujeito-verbo)”, como também “usar frases complexas para exprimir sequências e relações” (Sim-Sim et al., 1997: 77).

No processo de escrita coloca-se também a questão da ortografia. A linguagem escrita “implica muito mais do que possuir um conhecimento ortográfico perfeito”, pois envolve várias operações cognitivas (Pinheiro, 2007: 55). No entanto, a questão ortográfica coloca-se todos os dias durante a fase inicial do processo de aprendizagem da escrita, porém, “em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos alunos essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar, mesmo para além do ensino básico” (Barbeiro, 2007: 7). Na verdade, devido à complexidade ortográfica, muitos adultos e profissionais continuam a debater-se com dificuldades no ato da escrita. Está comprovado que esta componente não se limita à negociação de um acordo ortográfico, pois alonga-se à aprendizagem. A este respeito, Barbeiro (Idem.) identifica duas grandes razões para as dificuldades: i) complexidade das relações sons-letras; ii) origem gramática. A primeira razão deve-se ao facto da existência de muitos casos em que esta relação não biunívoca (uma letra corresponde a um som e um som corresponde a uma letra). A Segunda razão prende-se nos casos em que não há razões para explicar a opção utilizada, para além das teorias filosóficas, ou seja liga-se fortemente à origem gramatical. Assim os alunos terão de dominar as correspondências e regras de representação dos sons, chamada a via fonológica ou lexical. A via fonológica consiste na “análise da forma fonológica da palavra, identifique os fonemas que a compõem e active as regras que façam corresponder representações gráficas (grafemas) correctas aos fonemas

encontrados” (Idem: 34). Isto quer dizer que se baseia na escrita de palavras ativando a correspondência entre fonemas e grafemas. Desta forma, desenvolve-se a consciência fonológica, necessária para se escrever todas as palavras da língua portuguesa. Mas é importante frisar que a utilização desta via é insuficiente, sendo necessário a utilização da via lexical. Por esta via “à palavra é associada uma representação ortográfica de base visual, sem que a leitura ou escrita assente na procura da correspondência entre fonemas e grafemas” (Idem: 45).

Torna-se, pois, necessária a ativação da memória para escrever da forma correta determinadas palavras, pois “não encontramos na ortografia do Português, de uma forma absoluta, uma correspondência de um para um entre os fonemas e grafemas” (Idem: 46). Sucintamente, a segunda razão que Barbeiro relata prende-se com a existência de uma única escrita perante a diversidade oral. Ou melhor, a coligação entre a função unificadora da ortografia e a variedade oral causa sem dúvidas, implicações ao nível ortográfico. Por isso, optamos por apresentar a tipologia de erros ortográficos criada pelo autor supracitado, que serviu de base para as análises efetuadas na intervenção:

- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica:
 - Contextual (ex.: *cãopeonato* por *campeonato*)
 - Acentual (ex.: *moito* por *muito* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”)
- Incorreções por inobservância de regras de base morfológica (ex.: *fomus* por *fomos*)
- Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas (ligados ao critério do referente, ou seja à representação de nomes próprios/comuns (ex.: *ana* por *Ana*) ou ligados à organização das frases no texto (ex.: *os amigos ...* no início do período))
- Incorreções de translineação (ex.: *turi-/stas* por *turis-/tas*)
- Incorreções de acentuação (ex.: *agua* por *água* / *á* por *à*)
- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é assente em regras (ex.: *caicha* por *caixa* / *cino* por *sino*)
- Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente (ex.: *ronião* por *reunião* / *pescina* por *piscina*)
- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra:

- Junção de palavras (ex.: *seirem* por *se irem*)
- Separação de elementos de uma palavra (ex.: *de pois* por *depois*)
- Utilização de hífen (ex.: *guarda chuva* por *guarda-chuva*)
- Incorreções por falhas na transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico (ex.: *voram* por *foram*)

As incorreções de pontuação “não afectam a ortografia das palavras, mas encontramos nalgumas das tipologias” (Idem: 110). Relativamente aos cinco primeiros tópicos apresentados, na tipologia acima transcrita, são alvo de incorreções provenientes de regras convencionadas, enquanto as incorreções seguintes são casos direccionados para as formas visuais ou específicas das palavras. Por fim, a última incorreção apresentada pertence à categoria de problema básico no processo de aprendizagem, visto que, na eventualidade desse caso, o aluno demonstra que ainda não domina a representação do fonema/grafema.

Importa ainda referir que o erro ortográfico faz parte do processo de aprendizagem da escrita ortográfica. Assim, o professor tem um papel crucial no sentido de ajudar os alunos a trabalhar e a ultrapassar os erros, não adotando, contudo, nem uma atitude permissiva, nem de censura. Repare-se que o erro pode ser um sinal de desenvolvimento acerca de questões que ainda não foram aprendidas, ou seja, evidencia um processo de aprendizagem em curso. Nesse sentido, o professor deve desenvolver um ensino contextualizado, explícito e reflexivo, pois durante a construção da escrita o aluno elabora hipóteses ortográficas, sendo “esta aprendizagem (...) um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são construtivos” (Teberosky & Ferreiro, 1986: 52). Como tal, “a correção é necessária e precisa ser feita na presença do aluno, quando estiver atento ao que o professor mostra” (Idem: 52).

Em suma, o processo de automatização ao nível mecânico e convencional da escrita “permite libertar actividade consciente do sujeito para a dimensão compositiva”, embora seja necessário ter presente que a automatização não chega a ser absoluta (Barbeiro, 2007: 38). Mesmo atingindo níveis elevados de automatização, “o sujeito pode ter de recorrer ao processamento consciente”, nomeadamente ao deparar-se com uma palavra que lhe provoque dúvida quanto à forma como se escreve.

2.2. Subprocessos da escrita

Carvalho (2003: 47), baseando-se no modelo de Flower e Hayes, defende que o ato de escrita pressupõe “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve”. No entanto, o referido modelo coloca em causa “ (...) a concepção do acto de produção de um texto escrito com uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita (...) ” (Idem: 47). Deste modo, apresentam-se nas secções seguintes três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão. A passagem de um subprocesso para outro envolve decisões condicionadas pelos objetivos do escrevente e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal. Tendo o processo um carácter interativo e recursivo, as componentes de planificação, textualização e revisão não podem ser consideradas como fases, pois não ocorrem de forma linear. Por outras palavras, as atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diversos momentos ao longo do processo, podendo ocorrer, por exemplo, momentos de pausa em que o escrevente procura planificar o que ainda falta escrever. Já a componente designada por revisão poderá ser realizada ao longo do próprio processo, à medida que se escreve e se relê o texto na globalidade.

Concluindo, o trabalho pedagógico neste âmbito pressupõe que a minha intervenção promova o ensino explícito do processo de escrita de diferentes géneros de texto, assim como um ensino que proporcione uma prática intensiva associada a momentos de produção inventiva e crítica. Efetivamente Pereira (2006: 177) refere vários autores como Vygostky, Cope e Kalanzis que salientam que “a pedagogia da literacia deve estruturar-se (entre outros) em actividades de prática situada e de ensino explícito da linguagem”. Por outras palavras, uma ação pedagógica mediante o ensino explícito significa que o professor deve tornar visíveis as fases da escrita, bem como dar a conhecer o género textual, através de diversos materiais de apoio designados por modelos. Visto que escrever não é uma realidade amorfa, pois há inúmeros géneros de texto com diferentes funcionalidades sociais. É essencial que a minha atuação pedagógica seja realizada através da mediação da aprendizagem, promovendo a adequação do texto à situação de comunicação desse género textual. Como argumenta Carvalho, a questão do ensino-aprendizagem da escrita relacionada com uma escrita funcional “pode ser considerada fulcral a ponto de poder ser vista como um factor decisivo na distinção entre aqueles que escrevem bem, (...) e aqueles que têm dificuldade na escrita” (Carvalho, 1999: 25). Também Sanches (2001: 55) afirma a importância dos conteúdos serem

aprendidos em função de uma atividade aplicável na realidade, isto é “em vez de chegarmos à aula e começarmos a ensinar como se faz uma carta, por que não aproveitarmos para escrever uma carta a sério a um aluno (...)”.

É fundamental que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva em diferentes situações de comunicação social integradas nas atividades curriculares. Assim no projeto desenvolvido, os textos escritos pelos alunos tiveram um propósito comunicacional, isto é uma escrita autêntica e funcional. Para além disso, tive o cuidado de recorrer a diversos suportes de escrita, pois escrever textos não presume exclusivamente fazê-lo em papel. Desta forma foi possível proporcionar aos alunos a vivência de experiências de escrita pessoal e criativa.

2.2.1. Planificação

Por planificação, Barbeiro e Pereira (2007: 20) afirmam que no processo de planificação é necessário estabelecer objetivos e “ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto”, ou seja delinear a realização da tarefa. Estes autores também referem que esta capacidade diferencia o domínio dos alunos ao longo do percurso escolar, pelo que que é necessário iniciar o desenvolvimento destas competências ligadas à planificação, desde cedo. Para tal, o professor deve “mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão (...)” (Idem: 20).

Na fase inicial da aprendizagem da componente “planificação”, segundo as observações realizadas, os alunos tendem a ignorá-la e passam de imediato para a textualização. Consequentemente, os textos produzidos são um conjunto de frases justapostas, com eventuais problemas de coerência ao nível global: organização do texto em partes convencionadas para o propósito do texto ser reconhecido pelos outros, o escrevente deve obedecer a convenções de género (ex.: narrativa – construção do espaço, tempo, personagens, problema, resolução do problema, final). Também verificam-se problemas associados à coerência da informação a nível local: coesão entre orações para que a informação seja convenientemente relacionada. Portanto, é natural que, numa fase inicial, os alunos recorram com frequência à escrita de pequenas notas que acabam por ser uma primeira versão do texto. Assim a minha atuação deteve-se na utilização, desde

logo, de estratégias diversificadas e adequadas e propor tarefas que visem a aprendizagem da planificação.

2.2.2. Textualização

A textualização “é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos (...) hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007: 20). Flower e Hayes, citados por Carvalho (1999: 64), caracterizam esta componente como sendo “o processo de transformação de ideias em linguagem visível”. Humes define a textualização “como o processo de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica” (Idem: 64). Podemos depreender que a textualização consiste em passar os rascunhos criados pelos alunos para linguagem escrita, atendendo à forma, ao conteúdo e às funções do respetivo género de texto.

Barbeiro e Pereira (2007) indicam três momentos que o aluno terá de enfrentar durante a produção escrita: explicitação de conteúdo; formulação linguística; articulação linguística. O primeiro momento refere-se às ideias iniciais visíveis na planificação, sendo estas registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitir ao leitor compreender o texto. Relativamente ao segundo momento, o aluno deve explicitar o conteúdo construindo expressões linguísticas. Por fim, o terceiro momento corresponde à necessidade de estabelecer relações de coesão linguística e coerência lógica, interligando as frases entre si, pois “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas” (Idem: 20).

Como foi referido anteriormente, na fase inicial de aprendizagem sobre os processos de escrita, grande parte dos alunos planificam de forma incipiente, estabelecendo maior enfoque na fase de textualização. Por vezes, a textualização é o único processo no qual o escrevente se focaliza, pelo que o professor deve contemplar todas as fases do processo de escrita nas suas aulas, de forma explícita. Segundo Carvalho, isso deve-se ao “ao número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também ao facto de, esta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto” (Carvalho, 2001b: 75). Outro problema relacionado com a textualização prende-se com o facto de a maioria dos alunos

escreverem como falam, visto que para muitos “escrever não é mais do que transformar os sons da fala em símbolos gráficos, falar e escrever não são vistos como tipos de linguagem diferentes” (Carvalho, 2003: 40). Assim, o professor deve fomentar a consciência dos alunos para as especificidades próprias da escrita.

2.2.3. Revisão

O processo de revisão acontece sobretudo na fase final da produção textual, assim que o escrevente tenha terminado as fases anteriores. No entanto, e como já foi referido, a fase de revisão pode ocorrer durante qualquer etapa da produção. Importa frisar que as revisões realizadas na fase de textualização não anulam a revisão final. Como referem Barbeiro e Pereira (2007: 21), a componente de revisão “pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final”. Analisar o texto na globalidade implica uma perceção diferente daquilo que foi escrito. Deste modo, devemos elucidar que as revisões efetuadas durante a textualização centram-se apenas e sobretudo, na pontuação, na deteção de erros relativos à ortografia e articulação entre frases. Por outras palavras, a revisão durante a textualização revela-se produtiva, no entanto é fundamental atuar a jusante do ato de escrever, submetendo os alunos a constante ‘bricolage textual’” (Pereira, 2008: 65), através de exercícios em torno de quatro pontos cardeais da operação de revisão: suprimir, permutar, substituir e acrescentar.

Em suma, esta fase do processo deve ser assumida pelo aluno e não apenas pelo professor, para que possa reler e refletir acerca do texto produzido, avaliando a necessidade de o corrigir e de reformular o conteúdo ou a forma do escrito. Uma atuação que envolva uma intervenção deste género será essencial para que, um dia, o aluno possa proceder, sozinho, a este trabalho. Nesse sentido para que o aluno se torna autónomo é preciso que, durante bastante tempo, o professor o ampare nestas transformações textuais (Idem: 65).

2.3. O desenvolvimento da criatividade

Como não poderia deixar de ser a vertente criativa é crucial no desenvolvimento deste trabalho de escrita criativa. Aproveitando para referir a perspectiva de Cortez (2003: 500) que considera “a imaginação da criança mais rica do que a do adulto” pois “ (...) a infância é o período em que mais se desenvolve a fantasia, que diminui à medida que se torna adulta”. Desta forma começamos por definir a criatividade segundo alguns autores.

Para Bach (2001: 57) a criatividade define-se como uma “propriedade dos sistemas sensoriais, afetivos e cognitivos, universal e inerente ao facto de viver, (...) uma capacidade cerebral razoável e uma inteligência suficiente que permite ao individuo tornar-se uma pessoa participante na vida da comunidade, todo o acontecimento será criativo”. Por outras palavras, quando um individuo é confrontado com um problema, isto é, com uma situação que lhe suscita um estado de perturbação e dificuldade, explora tudo o que armazenou, essencialmente nos domínios sensoriais e emocionais. E a partir daí surgirá um certo número de soluções, tendo o individuo de realizar uma escolha crítica para resolver o problema por via de uma criação original.

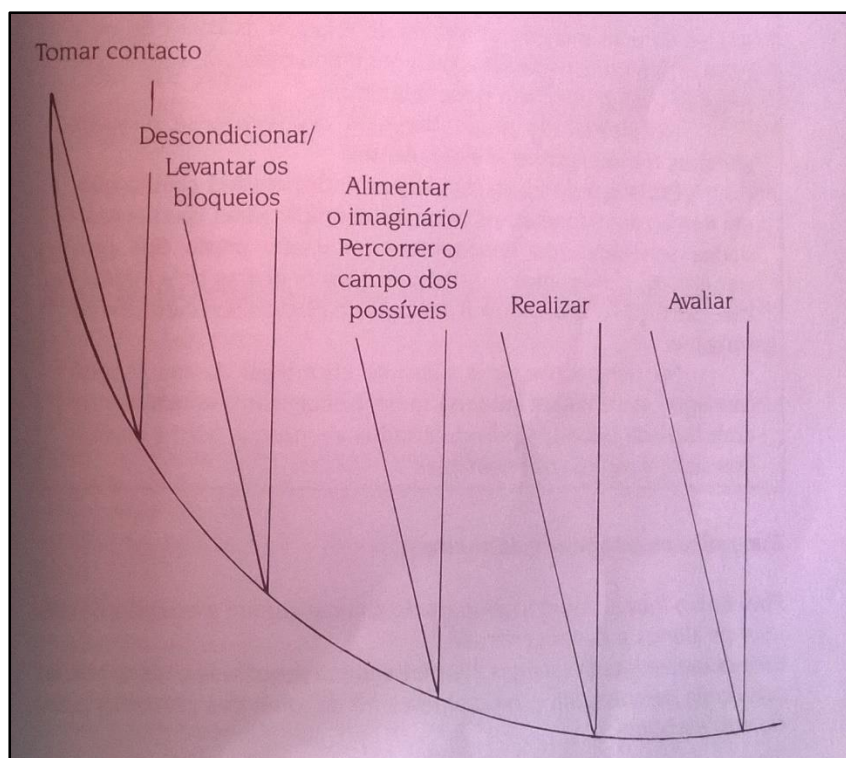
Este autor assinala que a criatividade mobiliza o espírito dos alunos, a sua atitude crítica, bem como a autodeterminação e a capacidade de adaptação. Contudo, em termos pedagógicos não pode ser considerada “um gadget”, destinado a trazer um pouco de animação às classes desmotivadas”, isto é, não passa por um simples dispositivo que é acionado subitamente (Idem: 58). Estando relacionada com a capacidade de inovar, a criatividade dos alunos é uma condição necessária para que seja levado a propor soluções para um problema novo (Idem).

As condições necessárias para que o aluno seja criativo depende do clima envolvido, devendo “sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado”. O autor supracitado defende que o ambiente deve ser “tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios (fase de produção), tranquilizante pelo clima de confiança, sendo a última condicionante importante na fase de estruturação (Idem: 59). A promoção deste clima na sala de aula será determinante para a riqueza das ideias produzidas coletivamente.

Do meu ponto de vista, esta abordagem pedagógica proporciona uma espécie de aventura na qual os alunos exploram um terreno desconhecido, mobilizando capacidades

que lhes permitam alcançar soluções, sendo estas originais, impossíveis de garantir a sua eficácia, antecipadamente. O seguinte esquema, elaborado por Bach (Idem) define um percurso para desenvolver a criatividade:

Esquema 1 – Desenvolvimento da criatividade



Fonte: Bach, 2001, pp. 61

De uma forma geral, este autor descreve a primeira etapa, tomar contacto, como o momento-chave para que os alunos desvendem várias facetas da personalidade, o que implica “apresentar-se, evitando, se possível, os estereótipos, revelando também as suas expectativas e desejos”, com o objetivo de estabelecer no grupo relações afetivas tranquilizantes e estimulantes.

A segunda etapa, designada por descondicionar/levantar bloqueios, revela que a imaginação não segue a via do conformismo, visando antes reencontrar uma espontaneidade que porventura pode encontrar-se “abafada”. Deste modo, um clima de confiança na sala de aula será sem dúvida impulsor de atitudes positivas nos alunos relativamente às suas possibilidades criadoras.

Na etapa seguinte, o autor refere a importância do imaginário ser alimentado, pois a criatividade não se articula com a inteligência do indivíduo, mas com a bagagem cultural e a riqueza das suas possibilidades criadoras. Para que seja realizada esta etapa é

necessário o treino da expressão escrita possibilitando aos alunos “tomar consciência da enorme quantidade de possibilidades de escrita existentes” para que eles possam gradualmente desenvolver escolhas próprias “ (...) a fim de forjar um estilo pessoal” (Idem: 67).

A quarta fase do processo de criatividade consiste em fazer uma escolha entre as ideias surgidas para, posteriormente “transformar a ideia retida numa produção acabada e acessível aos outros” (Idem: 70). Esta fase mostra-se geralmente a mais desagradável para os alunos, pois demonstra o ponto de chegada e o impulso dado pelo grupo, isto é a produção.

Por fim, a fase de avaliar, no processo de aprendizagem, “habituá o aluno a fazer e a justificar, sendo caso disso, escolhas pessoais”, elegendo entre as ideias propostas a mais apropriada no seu entender. Nesta etapa é ativado também o espírito crítico, nomeadamente no comentário realizado sobre as produções dos colegas, a fim de desenvolver o sentido de comunicação aquando da justificação das suas observações. Em suma, as informações apresentadas serão essenciais para o professor modificar a sua estratégia e adaptar as intervenções com o objetivo de ajudar os alunos a compreenderem as suas dificuldades e a ultrapassá-las.

Segundo Norton (2001: 25), a criatividade tem muito a ver com a importância do sonho para dar largas à fantasia, criando um mundo imaginário. Sustenta, por isso, que “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história”. As crianças mais criativas poderão criar situações que nada têm a ver com a sua vida, enquanto as menos imaginativas podem recriar momentos da sua vida. É importante compreender que todos os métodos são bons para incitar a imaginação das crianças. Mesmo que no início as crianças repitam fórmulas como “Era uma vez...”, o fundamental é brotar “a chave da porta do mundo imaginário” (Idem: 25). Este autor adverte que “as crianças usam a imaginação e, às vezes, são punidas por isso” (Idem: 23), deixando bem claro que a criança deve ser levada pelo entusiasmo.

Este autor refere vários benefícios desta forma de escrever, argumentando, por exemplo, que a escrita criativa aumenta o espírito de equipa, que é tão importante para o funcionamento da turma. Pertencer a um grupo de escrita ajuda-os a encontrar um suporte para as suas inquietações. Além disso, pequenos jogos de escrita “são formas de transformar a escrita num jogo e aproximar o coordenador dos jovens, permitindo que estes se sintam à vontade para desenvolverem a sua criatividade” (Idem: 32). Há, pois, várias razões que fundamentam a necessidade de desenvolver atividades que impliquem

o jogo e a brincadeira, despertando junto dos alunos um maior interesse e predisposição para o desenvolvimento da criatividade.

2.4. A aprendizagem cooperativa

A perspectiva de Vygotsky tem sido uma referência para muitos autores que a utilizam para proceder a investigações na área da aprendizagem cooperativa. Numerosos estudos (Coll, 1984; Johnson & Johnson, 1997; Stainback, 2001) citados por Pujolàs (2008) salientam a aprendizagem em ambiente cooperativo vantajoso em relação a outras metodologias centradas no professor.

A relação entre a construção social do conhecimento com o pensamento, a linguagem e a cultura, associa-se a aprendizagem a um processo social complexo, organizado culturalmente e especificamente humano e universal, componentes necessárias para o processo de desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem deixa de ser individualista passando a ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros. Fontes e Freixo (2004: 15) afirmam que a aprendizagem acorda um conjunto de processos internos que são acionados “apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor”. Assim, compreende-se que a interação do indivíduo com o contexto sociocultural possibilita a aquisição de aprendizagens, gerando conseqüentemente o desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky focaram-se nas funções de desenvolvimento, introduzindo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este conceito consiste nas capacidades reais das crianças que podem ser ultrapassadas, até ao limite das suas capacidades, promovendo um progresso na aprendizagem comparativamente ao desenvolvimento real. Nesta zona de desenvolvimento é necessário que os alunos sejam envolvidos em atividades coletivas partilhando conhecimentos e responsabilidades para desempenhar a tarefa proposta. Por isso, “se a escola solicita os alunos apenas para tarefas que eles conseguem resolver sozinhos não está a contribuir, com eficácia, para o desenvolvimento da ZDP” (Idem: 18). Sucintamente define-se por ZDP, as interações realizadas entre o professor ou o “par mais capaz” e o aluno para realizar dada tarefa, interações essas que permitirão no futuro ser realizadas, pelo aluno, sem necessidade de assistência. Ainda assim é necessário elucidar que não existe em cada aluno uma só ZDP, mas várias zonas criadas em função das tarefas realizadas.

Para que haja cooperação dentro do grupo de trabalho deve ter-se em consideração o grau de dificuldade da tarefa a desenvolver, tendo em conta o nível dos alunos, pois só deste modo é que todos os elementos podem contribuir para a sua resolução. Outro aspeto a ter em conta é que nenhum elemento do grupo deverá possuir a totalidade dos conhecimentos para resolver a tarefa, permitindo e estimulando a participação ativa de todos os elementos (Fontes & Freixo, 2004).

Em suma, cooperar significa trabalhar em grupo em prole de um objetivo comum, procurando resultados positivos para o sucesso do grupo. Reconhecendo que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos os elementos, e compreendendo a maior facilidade intrínseca no alcance dos objetivos quando trabalhados em grupo, muitos alunos “aprendem melhor, segundo eles próprios afirmam, quando discutem com os amigos, o que parece uma boa estratégia” (Sanches, 2001: 52). Assim, cria-se uma nova dinâmica de aula que despoleta uma nova atitude nos professores e nos alunos, sendo por isso fundamental explorar e dinamizar as nossas aulas para proporcionarem saberes mais ricos.

Em atividades coletivas o professor deve circular entre os grupos, observando a interação entre os diferentes elementos, e paralelamente tomar nota do progresso dos alunos e motivá-los na concretização das tarefas. Com base nas minhas próprias observações constato que o professor deve intervir com o objetivo de contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, bem como do trabalho de grupo, nomeadamente estimulando a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes.

Em suma, autores como Fraile (1998) e Johnson & Johnson (1999), citados por Fontes e Freixo (2004: 61), defendem que a aprendizagem cooperativa permite ao professor atingir com maior facilidade objetivos, e “também permite uma grande flexibilidade e criatividade no seu papel de formador e de educador”. Tal significa que o professor pode elevar o rendimento e a autoestima dos alunos, através de atividades de aprendizagem cooperativa, nas quais o professor tem um importante papel de coordenação dos grupos e de promoção de relações positivas entre os alunos.

2.5. Mecanismos da escrita criativa

Os mecanismos de escrita criativa descritos neste relatório segundo Norton prendem-se nos aspetos como a pontuação, suportes de escrita, arte de contar e correção, sendo estes importantes para regular a minha prática pedagógica na sala de aula.

Relativamente ao mecanismo de escrita designado por pontuação, Norton (2001: 82) refere que “não existe uma medida exacta para uma frase, nem posso recomendar um número de palavras para escrever a oração perfeita”. Temos, pois, de praticar com os nossos alunos a extensão ideal, pois pode ser de meia linha ou de várias linhas; o crucial é ler em voz alta junto dos alunos, fazendo-os perceber que é impossível ler uma frase longa de uma só vez. Ou seja, colocar as crianças na posição de leitores possibilita-lhes ganhar consciência de “até onde vai o fôlego. Aí, para não arriscar... tem de pôr-se um ponto” (Idem: 82). Assim, o professor “pode sempre dar algumas explicações sobre os sinais básicos de pontuação” referindo que o ponto serve para criar uma pausa mais longa, enquanto a vírgula ajuda a separar elementos da mesma categoria ou também funciona para separar elementos autónomos, isto é, que se abrem e fecham um período dentro da frase (Idem: 82). É, portanto, visível que a primeira função de escrita acerca da vírgula é mais simples em termos de compreensão para o nível de escolaridade em questão, ou seja utilizar a vírgula para separar elementos da mesma categoria. Mas a segunda função, separar elementos autónomos, torna-se mais complexa, assim neste nível de ensino é natural que o uso da vírgula empregue-se na separação de diferentes ideias na mesma frase, causando uma “pausa média” (Idem: 83). Concluindo, o importante é praticar com as crianças a leitura em voz alta das suas próprias frases, as vezes necessárias, para que, gradualmente, compreendam a função destes sinais e quando os utilizar devidamente em situações concretas.

Outro mecanismo da escrita criativa que o Norton salienta liga-se aos suportes de escrita, sendo o mais utilizado o tão conhecido “papel”. Norton (2001) refere que “pode interessar os alunos e levá-los a utilizarem outros elementos que não a normal folha A4” (Idem: 86). Deste modo, a utilização de outros materiais ou formatos de papel serão importantes para aumentar o interesse dos alunos por atividades de escrita criativa, por exemplo, a construção do seu próprio livro, ou da capa, que é também uma forma de criatividade ligada à escrita. Por exemplo, os alunos podem compilar todas as produções escritas durante o ano, utilizando “sistemas de computador” e criarem o seu próprio livro (Idem: 87).

Já na arte de contar, como enuncia o mesmo autor, envolve um conjunto de componentes cruciais para conseguir a atenção dos ouvintes. O professor deve incutir nos alunos “a melhor maneira de contar: fale pausadamente e com segurança. (...) O seu tom de voz deve ser alto, mas sem esforçar as cordas vocais”, evitando o tom monocórdio, e devendo ser acompanhado por gestos não exacerbados (Idem: 88). Evidentemente que estamos perante crianças pequenas, daí que o ideal seja o professor “sentar-se no chão ou num banco baixo, perto delas” (Idem: 89). O autor ainda expõe que a falta de hábitos de leitura em casa ou na escola pode repercutir-se no desinteresse por estas práticas literárias, ou até mesmo gerar a “simples preguiça, porque ler requer concentração, o que já de si é um esforço para quem não adquiriu esse costume” (Idem: 91). Deste modo, quando a família não assume o papel dinamizador de leituras, o professor tem o dever social de “fazer algo que está ao alcance de todos, em prol do livro e da leitura” (Idem: 92).

Por fim, o mecanismo de escrita que importa analisar intitula-se por “correção”, sendo este tão necessário quanto os outros no processo de escrita de textos. Norton explica alguns dos procedimentos que o professor deve reter para ajudar os alunos na melhoria do texto. Inicialmente será um aspeto fundamental, os alunos lerem em silêncio o que escreveram e, de seguida, “se o colega do lado já tiver acabado, podem trocar as folhas para que cada um corrija o conto do outro”. Embora as crianças tendam a corrigir os erros de ortografia, este elemento deve “ficar para o fim” para que “(...) não fiquem encravados com uma palavra que não sabem como se escreve”, pois é fácil perderem o fio condutor do que se está a escrever (Idem: 113). Tendo em conta a dificuldade que algumas crianças revelam na elaboração de uma história, pois “não conseguem sair dela nem encontra-lhe um fim”, o autor sugere que é essencial dizer ao aluno que leia o seu texto em voz alta. De seguida deve apresentá-lo a um colega para que seja sujeito à opinião de outrem, depreendendo “que entre todos podem tornar o conto muito melhor” (Idem: 114). Este procedimento torna-se essencial, porque “a leitura em voz alta é necessária por causa dos ruídos que fazem certas palavras que estão a mais no texto”. Norton reforça esta ideia com uma expressão do escritor e poeta Jorge Luís Borges: “Se soa bem, está bem” (Idem: 114). Note-se a importância de reforçar, na atuação com os alunos, que o que eles escreveram é bom, mas pode e deve ser melhorado com o auxílio de todos os intervenientes deste processo na sala de aula. Para isso, convém “sempre dar a outras pessoas os nossos textos para que os leiam com outros olhos” considerando que nós próprios, porventura, deixamos de ver os erros. Efetivamente não é fácil, nem divertida, uma aula dedicada à correção de textos, mas “começando a criticar o trabalho dos outros,

aprenderão a criticar o próprio trabalho” sem que receiem o erro, pois podem aprender através dele (Idem: 116).

No mesmo sentido, Niza et al (1998: 86) referem que “tal como a fala se desenvolve e organiza em interação com outros falantes, também a escrita se desenvolve e organiza a partir da produção escrita em interação com outras crianças, com o professor ...”. Compreende-se, assim, a importância das práticas de escrita decorrerem de situações sociais, ou seja, “de situações em que escrever se transforma numa necessidade para os alunos e num instrumento de comunicação” (Idem: 86). Mais uma vez, se percebe que a interação decorrente da escrita de textos entre os vários intervenientes “possibilita o diálogo, a troca de impressões clarificadora das ideias, e conduz ao progressivo domínio da estruturação da linguagem escrita” (Idem: 86). Note-se que a mediação realizada no processo de produção de textos é mais eficaz para a aprendizagem da escrita do que as correções efetuadas pelo professor depois dos textos escritos. Por tudo isso, o professor deverá criar as mais variadas condições para os alunos escreverem, ou seja, fomentando um ambiente rico em escrita “(textos produzidos pelos alunos e trabalhos com eles, listas de palavras, cartazes ...)”, reservando uma área para a produção de escrita “(mesas, cadeiras, papel, lápis, computador ...)” e garantir tempo para aperfeiçoar os textos (Idem: 87). Ainda assim, as tarefas realizadas no âmbito do aperfeiçoamento de textos não é suficiente “...para alimentar a produção de escrita ao longo do ano” (Idem: 118). Torna-se crucial o professor prever “outras formas de circulação para os textos escritos pelos alunos: ... trocas de correspondência, livros elaborados pelos próprios alunos”, sendo estas atividades evidentes na motivação dos alunos para a escrita (Idem: 118). No nosso entender, quando as crianças experienciam atividades de escrita em que o professor aceita as várias propostas de texto, progressivamente vão querer escrever mais e corrigir os seus textos. O segredo de um bom escritor será certamente “cortar, remediar, limar, trocar, simplificar (...)” até que a leitura seja realizada fluentemente (Norton, 2001: 115).

2.6. Estratégias de atuação na sala de aula

Nesta última secção do capítulo, enquadramento teórico, pretende-se fazer uma síntese mais aproximada da atuação na sala de aula, nomeadamente quanto ao papel do professor e ao envolvimento dos alunos.

Sanches (2001: 45) refere que “o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem”, pois eles têm de interagir e

assumir um papel ativo na sua própria aprendizagem. É crucial salientar que a escola e o professor não são a única fonte de saber, estando este “em todo o lado”, sabendo-se, no entanto, que é necessário “aprender a procurá-lo, a seleccioná-lo e a utilizá-lo” (Idem: 46).

A este respeito, o professor tem de assumir uma atenção redobrada ao que se passa no exterior, para que possa fazer exigências adequadas aos alunos. Torna-se uma mais-valia o aluno experimentar e correr riscos, visto que as aprendizagens são realizadas “quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra” (Idem: 46). Podem ser instituídas ligações com o que já se conhece e com o que se aprende, pois alargando conhecimentos adquiridos torna-se mais fácil aprender algo novo. O domínio do processo de aprendizagem implica que o professor possua conhecimentos sobre o modo como os alunos aprendem, dentro e fora da escola, e quais as várias etapas necessárias para realizar uma dada tarefa. A disponibilidade do professor para ouvir o aluno e investir na relação professor/aluno é um aspeto primordial, pois “está comprovado que todos ... são capazes de aprender, mas eles têm de acreditar nisso” (Idem: 64). Desta forma é conveniente referir Sanches (2001: 58) que estabelece uma relação entre o sucesso dos alunos com a introdução de reforços positivos, no entanto “o elogio tem de ser oportuno, adequado, no momento exacto (...)”.

O mesmo autor refere outra estratégia que tem como lema “ralhar menos e compreender melhor”, tendo o professor que analisar a situação de forma racional, compreendendo as razões do ato praticado, bem como fazer com que cada elemento da turma assuma o papel do outro, vivenciando diferentes maneiras de atuar e decidir perante a mesma situação. E foca o ensino pelos “pares” como uma estratégia rica e estimulante, pois “ganham aqueles que aprendem e aqueles que ensinam” (Idem: 71). Não podemos descuidar da proximidade e afetividade inerente à relação entre pares, pois a linguagem mais próxima e afetiva desenvolvida entre eles “permite uma melhor aprendizagem académica e comportamental” (Idem: 71). Para além disso, são desenvolvidas capacidades e competências ao nível pessoal e social quando os alunos se propõem a ajudar os outros, visto que têm de transformar o seu saber em linguagem apropriada à transmissão do mesmo a outrem. Deste modo, os alunos poderão assumir um papel importante, auxiliando o professor, “quando ele se debate com uma grande diversidade de situações ou com um elevado número de alunos” (Idem: 71). Em suma, permite ao professor adequar a aprendizagem focada em cada aluno, podendo diversificar as tarefas e situações propostas.

A organização da sala é outro aspeto a ter em conta, pois desencadeia boas aprendizagens. O facto de o professor comunicar aos alunos que vão realizar uma atividade diferente, e que para isso é necessário reorganizar a disposição da sala, origina rapidamente expectativas positivas nos alunos. Assim, o autor sugere que, sempre que possível, sejam organizados “espaços diferenciados, onde tenham lugar actividades diferenciadas: cantinho da leitura, cantinho da escrita (...)” (Idem: 76).

Concluindo, para criar um clima de aula estimulante é necessário observar e analisar com cuidado o que se passa à nossa volta, sendo que o mais fecundo é o que aspira à partilha e à socialização dos saberes. Assim há que refletir sobre as propostas de atividades, de modo “a suscitar a curiosidade e a adesão daqueles a quem são propostas, tendo em conta a pertinência, oportunidade, necessidade e interesse” (Idem: 77).

CAPÍTULO III - Opções e procedimentos metodológicos

Apresentado o enquadramento teórico torna-se agora necessário explicitar as opções e os procedimentos metodológicos subjacentes a este trabalho. A metodologia adotada foi a investigação-ação, pelo que se apresenta num primeiro momento uma breve fundamentação e de seguida uma descrição dos procedimentos e objetivos formulados.

3.1. A Investigação-Ação (I-A): breve caracterização

O presente trabalho assenta na metodologia de Investigação-Ação (I-A) que, como o próprio nome indica, tem o duplo objetivo de investigação e ação, de modo a obter resultados em ambas as vertentes. Assim, o professor-investigador realiza a ação e questiona a sua própria forma de agir sobre as suas práticas, cujo objetivo se centra na melhoria da realidade social e educacional que está em constante mudança e transformação. A esta prática está subjacente o processo de reflexão que deve ser desenvolvido em cooperação com outros intervenientes.

A implementação desta metodologia, sobretudo pela sua natureza reflexiva, possibilita a compreensão de diversas componentes da atividade docente, em relação às quais as práticas profissionais necessitam de mudanças. A I-A é, por isso, uma oportunidade para conhecer e progredir enquanto profissionais. Como afirma John McKernan (1998) citado por Esteves (2008:20):

Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-ação.

Trata-se de um processo sistemático de aprendizagem com base num ciclo de planificação, ação, observação e reflexão. O processo de investigação-ação é desenvolvido por fases, primeiro a planificação, de seguida a ação, a reflexão, e por fim a avaliação e o diálogo. Refere-se à planificação como o momento que o professor-investigador observa a prática do aluno, e conseqüentemente formula questões investigativas. A ação corresponde à prática propriamente dita, incluindo o que o professor observa e regista relativamente às aprendizagens do aluno. Quanto à reflexão,

o professor analisa de forma crítica os dados recolhidos, avaliando, durante e após o processo, o impacto da intervenção. O diálogo com outros profissionais torna-se fulcral na medida em que clarifica o professor quanto à qualidade do projeto, sendo um exercício de capacidade de reflexão individual e de grupo sobre a prática implementada. Deste modo é pertinente invocar os autores Formosinho e Oliveira Formosinho (2008) que asseguram a construção de conhecimento instituída pela investigação-ação como uma aprendizagem experimental, reflexiva e colaborativa. No entanto torna-se impossível compreender a complexidade implícita do conceito investigação-ação através de apenas um autor, pois não existe uma definição única e simples visto que elimina as contradições de diversos pontos de vista de vários autores.

De acordo com o projeto desenvolvido é adequado expor as especificidades inerentes da investigação qualitativa. Este método de investigação liga-se fortemente à ciência antropológica, pois revela-se o interesse dos investigadores no estudo das culturas humanas estando associado métodos de observação participante em contextos naturais. Deste modo, a etnografia desenvolveu-se face a uma “abordagem metodológica qualitativa, caracterizada pela observação profunda e a descrição pormenorizada, para se compreenderem as pessoas, as suas acções, os valores que as orientavam e o significado que lhes atribuíam” (Esteves, 2008: 111). A origem de estudos etnográficos relaciona-se com a frustração provocada por métodos quantitativos, tendo estes uma estrutura excessiva tornando-os desadequados para o conhecimento profundo da dimensão social e humana.

Do mesmo modo, Silva (1996: 228) refere-se à abordagem qualitativa, aquela “que supõe uma construção progressiva da teoria a partir da observação da realidade”. Dando enfoque às qualidades deste método, afirma ainda que vários autores:

(...) Encaram a metodologia qualitativa como merecendo ser apoiada pois constitui, muitas vezes o meio mais adequado e eficaz para obter informações necessárias e para resolver as dificuldades (...) (Idem: 229).

Querendo com isto mostrar que uma investigação assente na abordagem qualitativa pode contribuir para estudar componentes teóricas aliando-se à ação.

É importante mencionar que o desempenho do professor-investigador possui vantagens consideráveis relativamente ao “investigador externo”, pois a capacidade de compreensão do contexto no qual participa quotidianamente é mais ampla e profunda, por ser vivida (Esteves, 2008: 87). No entanto a necessidade da focalizar o olhar e o

pensamento em particularidades torna-se primordial, visto que a observação quando rotineira e diária provoca um efeito invisível. O autor também revela como desvantagem, “as atitudes de resistência e reserva que os grupos inicialmente mantêm para com os estranhos”, sendo imprescindível tempo para que o professor-investigador seja aceite pelo grupo de alunos (Idem: 87). Este facto torna-se uma vantagem quando o professor-investigador é participante.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a utilização desta metodologia foram utilizados diversos instrumentos e estratégias de pesquisa e intervenção. Os professores-investigadores optam frequentemente pela “observação – notas de campo e diários-, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos)” (Esteves, 2008: 87).

Analisando na globalidade cada uma destas técnicas, a observação prende-se no conhecimento direto dos acontecimentos tal e qual como acontecem num determinado contexto. Já as notas de campo são uma forma de registo detalhado, descritivo e focalizado do contexto, sendo que “através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” como afirma Bogdan e Biklen (1994) citado por Esteves (2008: 89).

No projeto desenvolvido com uma turma do 2º ano de escolaridade como foi anteriormente referido, a fase inicial foi sobretudo dedicada à observação. Nesse período, que teve duração aproximada de três semanas, procedi ao registo diário de notas de campo, o qual foi essencial para elaborar as planificações e reflexões, e posteriormente o portefólio de estágio. De forma complementar analisei alguns documentos, especialmente o Plano de Turma (PT). Desta forma é visível que o primeiro instrumento utilizado, observação, permitiu conhecer o contexto e realidade educativa desta turma, recolhendo dados para agir em conformidade. Paralelamente este instrumento também teve um papel fundamental na compreensão das aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo do projeto.

Relativamente aos diários a literatura refere que são registos pessoais sobre a prática devendo procurar reproduzir com exatidão o que acontece na sala numa perspetiva de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional (Esteves, 2008). Deste modo, e tratando-se de um processo sistemático, as reflexões semanais foram dando conta do

desenvolvimento do projeto, aproximando-se do que a investigação designa por “diários de aula” (Esteves, 2008).

Já no caso da entrevista, esta está ligada a uma conversa intencional e orientada no qual o entrevistador pergunta e o entrevistado responde com a intenção de conhecer o ponto de vista do outro. Existe dois géneros de entrevista: entrevista informal e entrevista formal, sendo importante referir que a informal aproxima-se de uma conversação quotidiana com o objetivo de recolher informações para completar dados de observação; já a entrevista formal é estruturada e encenada tendo vários graus de estrutura a adotar dependendo do propósito da mesma. No presente trabalho a entrevista teve uma natureza informal, como se disse anteriormente, como se de uma conversa se tratasse, como também formal, aquando da realização do questionário final. Assim as entrevistas foram também um recurso importante para a recolha de dados, sobretudo em conversas informais com as crianças, e ainda um breve questionário respondido por todos os alunos.

Quanto à análise das produções das crianças foram indispensáveis na investigação centrada na aprendizagem dos alunos, assim os documentos produzidos permitem compreender as “transformações através do tempo” (Esteves, 2008: 92). Necessariamente foram criadas ferramentas para proceder à análise dos textos criados, nomeadamente tabelas de registo para apurar as competências dos alunos (cf. Subcapítulo 4.2.1).

Por fim, a fotografia e o vídeo têm como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir a realidade, sendo um recurso para ser analisado e reanalisado sempre que necessário, já que permite recordar e observar, de forma detalhada, algum aspeto que no momento pode passar despercebido. Ao longo das várias sessões de Prática de Ensino Supervisionado, estes recursos serviram para captar as situações na forma mais natural possível. A par do registo escrito a utilização da câmara fotográfica e vídeo foi essencial para complementar, bem como para captar o real envolvimento dos alunos nas tarefas.

Esta metodologia proporcionou situações ricas de aprendizagem em termos pessoais e profissionais, tendo sido o tempo disponível o único constrangimento com que lidei, uma vez que um projeto de ensino-aprendizagem no âmbito da escrita exige a realização a longo prazo para que sejam alcançados resultados visíveis no desempenho dos alunos. A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização. Maturação esta que exige uma gradual complexidade, e se prolonga nos vários anos de um ciclo de ensino, e ao longo de toda a escolaridade. Não obstante, as atividades desenvolvidas com os alunos permitiram observar progressos significativos como se mostrará mais adiante.

3.3. Estratégias e objetivos de desenvolvimento do projeto

Para a elaboração do plano geral de intervenção deste projeto foi tido em conta as características do grupo de alunos sendo estas a base de todas as estratégias e atividades implementadas, assim como os conteúdos programáticos e objetivos delineados. Também o referencial teórico apresentado teve um importante papel na forma como foram planeadas as atividades, sendo um fator determinante para o grupo demonstrar menor ou maior envolvimento nas mesmas. O projeto sustenta-se na ótica construtivista do processo de ensino-aprendizagem, sendo os alunos estimulados a participar ativamente na construção do seu conhecimento. Assim, torna-se visível a importância de envolver o grupo de alunos na tomada de decisões e na elaboração das atividades, bem como nas componentes relativas à organização do espaço e materiais. Na medida em que proporciona a autonomia coletiva, sendo escutadas e respeitadas as sugestões dos alunos e favorecida a sua participação na tomada de decisões. Posto isto é criado um ambiente de autonomia, independência, autoestima e partilha de poder durante toda a intervenção. Valores estes que ajudarão a formar um indivíduo solidário, livre e autónomo, através da participação ativa. A responsabilidade da tomada de decisões e a cooperação são elementos necessários para a concretização de aprendizagens significativas como elucida o documento de Organização Curricular e Programas 1º ciclo, considerando “essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomentem a curiosidade de aprender; (...) o gosto de falar, de ler e de escrever” (DEB, 2004: 136). Em suma, este projeto despoleta atitudes positivas face à escrita, devendo o Ensino Básico assumir este papel fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Em jeito de conclusão elucido quanto às observações realizadas nas primeiras semanas sobre as características deste grupo de alunos. Tornou-se perceptível a motivação e o entusiasmo inerente nas atividades lúdicas realizadas, sendo importante implementar atividades de carácter recreativo. Desta forma é adequado preconizar estratégias que despoletem “situações de prazer” e criatividade desafiando os alunos na prática da escrita (DEB, 2004: 146). Tendo por base estes pressupostos, as estratégias desenvolvidas procuraram estar de acordo com o que consideramos mais apropriado aos destinatários deste processo, assente numa perspetiva diversificada e criativa.

Quanto aos objetivos foram tidos em conta os documentos oficiais relativos à Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do ensino básico. De acordo com a identificação da necessidade manifestada no grupo relativamente à produção textual é fulcral referir a pertinência desta intervenção pedagógica no documento da Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo de Ensino Básico (2004), no 2º ano de escolaridade. A importância dos alunos serem capazes de desenvolver certas competências facultando a aproximação ao universo escrito de qualidade aliado a momentos de prazer e diversão é visível no documento. Assim na área da Língua Portuguesa, acentua-se conteúdos como (DEB, 2004: 141-150):

- Experienciar múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita;
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos;

É importante que os alunos experienciem diferentes tipos de escrita, desenvolvendo o gosto pela escrita por iniciativa própria. Sendo assim, considero que a abordagem desta temática é fulcral, uma vez que é fundamental desenvolver competências de escrita, proporcionando um percurso de descoberta do prazer intrínseco de criar os seus próprios textos.

Nesse sentido, os objetivos do âmbito da intervenção pedagógica a atingir e que servirão de guia para a intervenção a realizar:

- Promover situações para o desenvolvimento de capacidades de escrita;
- Experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela linguagem escrita;
- Elaboração de textos coletivos;
- Proporcionar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo;
- Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria;

Tratando-se de um projeto de investigação-ação, esta segunda componente será desenvolvida em torno dos seguintes objetivos:

- Compreender o modo como a escrita criativa motiva as crianças;
- Conhecer o modo como as crianças desenvolvem estratégias de forma individual e coletiva;
- Avaliar os efeitos de motivação e de dedicação das crianças nas atividades realizadas;

De uma forma geral, o trabalho a desenvolver visa encarar a escrita não como um ato maçador e sem interesse, mas como impulsionador de diversas aprendizagens, longe dos pensamentos de escolarização da escrita. Através destas ações pretende-se dar resposta às questões geradoras, bem como alcançar os objetivos propostos, tendo dois objetivos fundamentais que se relacionam entre si: a criação de hábitos de escrita e o desenvolvimento de competências escritas.

CAPÍTULO IV – Desenvolvimento do projeto

Neste capítulo apresenta-se o projeto de intervenção de forma reflexiva, tendo em conta os objetivos propostos e as diferentes fases do projeto. Desta forma, as considerações seguintes revelam o relato das diversas fases em que o projeto foi desenvolvido. A segunda parte deste capítulo dedica-se à interpretação e análise dos dados recolhidos no âmbito do projeto de intervenção pedagógica “Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com crianças”.

4.1. Fases do projeto

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto organizaram-se em três fases:

- 1- Apresentação do tema a desenvolver com o grupo
- 2- Desenvolvimento dos objetivos propostos
- 3- Construção do livro da turma com as produções textuais

Sucintamente, o primeiro momento de apresentação do tema a desenvolver com o grupo partiu da avaliação diagnóstica previamente realizada, mas também teve como objetivo confirmar a partir das atividades realizadas as maiores dificuldades manifestadas nos alunos ao nível da escrita. Assim, definida a intencionalidade do projeto segue-se o segundo momento de desenvolvimento dos objetivos propostos. E por fim, um momento de construção do livro da turma com as produções textuais, finalizando com uma sessão caráter avaliativo qualitativamente.

Neste capítulo apresentam-se várias atividades realizadas com os alunos, tendo-se procurado diversificar as propostas, sempre em articulação com a professora cooperante e a colega de estágio, e também escutando as ideias e os comentários das crianças. As atividades aqui descritas e analisadas consistem numa seleção de todas as que foram realizadas e apresentadas no portefólio. É importante referir que no início do processo foi entregue aos alunos, uma autorização para que os encarregados de educação tivessem conhecimento do projeto, bem como possibilitar a recolha de dados áudio-fotográficos das atividades a realizar (ver anexo 1).

4.2. Exemplos de atividades realizadas: descrição e análise dos dados

Numa fase inicial, as atividades consistiram sobretudo na observação e avaliação diagnóstica, pois é necessário avaliar as necessidades educativas do grupo de alunos, sendo o professor flexível e aberto aos ajustes cruciais para o sucesso das aprendizagens de cada aluno. Desta forma efetuou-se uma avaliação diagnóstica, através da análise dos textos produzidos durante as semanas de observação, podendo constatar quais eram as maiores dificuldades de grande parte da turma. Aproveito para referir que o acesso ao Plano de Turma (PT) teve um importante papel na avaliação realizada, pois verifiquei que o documento revelava dificuldades idênticas às diagnosticadas na análise de alguns textos efetuados precedentes à chegada ao contexto escolar. Como se pode ver nas imagens e figura seguintes²:

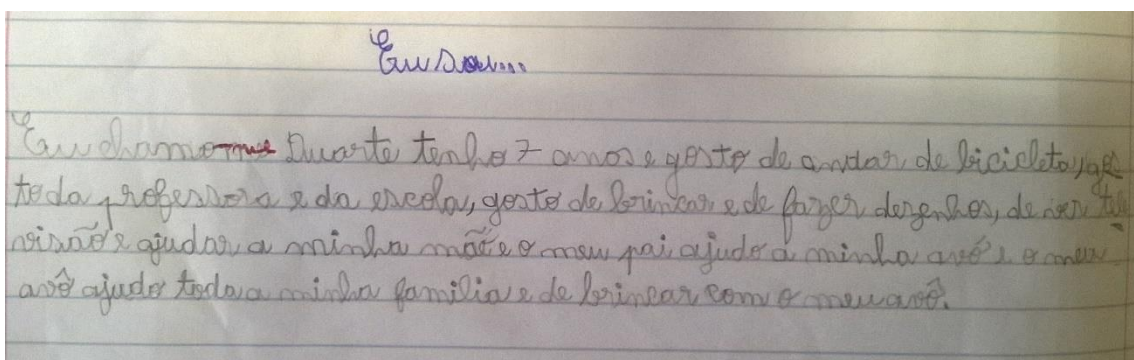


Imagem 1 – Exemplo de produção textual de uma descrição simples

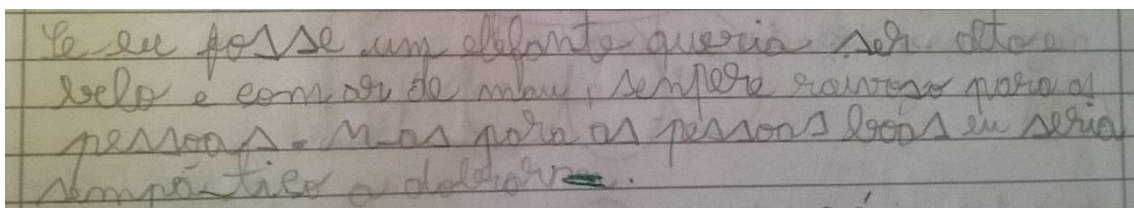


Imagem 2 – Exemplo de uma Produção textual de uma narrativa simples

² Pesquisa direta, semana de PES nº 2

positivo. Os alunos não revelaram dificuldades acentuadas em nenhuma das disciplinas. Contudo, destaca-se como maiores dificuldades na disciplina de português, as manifestadas ao nível da construção de frases e textos com correção ortográfica e vocabulário diversificado.

Figura 1 – Identificação das necessidades da turma (excerto do PT)

Segue-se a descrição de exemplos de atividades que desenvolvi com os alunos, as quais são acompanhadas pelos dados recolhidos e por análises, interpretações e reflexões que considero pertinentes.

4.2.1. Escrita de textos a partir de um álbum visual

A primeira atividade do projeto: “Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com Crianças” consistiu na escrita do texto de uma narrativa visual, pois este álbum representa uma nova forma de comunicação, através da representação gráfica, sendo um “modo de ler” incipiente e bastante presente em idade pré-escolar (Duran, 2008: 50). Assim, a primeira atividade recaiu na escolha de um álbum visual, porque é algo que as crianças estão habituadas, começando desde muito cedo a encadear eventos (Sousa & Silva, 2003). A atividade foi concretizada com grupos de cinco elementos, sendo importante salientar a minha atenção focalizada no estudo da dimensão narrativa da turma, isto é, nas estratégias que iriam utilizar para iniciar o texto, o nível de criatividade, a observação dos detalhes e pormenores, bem como o vocabulário utilizado e construção frásica.

Deste modo, começamos por explorar o álbum visual mostrando-lhes a capa e ilustrações ao longo das páginas lançando a questão: “O que será que este livro tem de diferente dos outros livros?”. Obtendo como resposta³:

D.O. - “Faltam as letras!”

³ Pesquisa direta, semana de PES nº 4

L. - “Falta o texto para contar a história!”

Após referirem o grande aspeto diferenciador dos álbuns visuais, procurei perceber se os alunos achavam que mesmo assim este livro contaria uma história. De imediato, opinaram dizendo que ao olhar para as imagens conseguíamos contar a história por nossas palavras. De modo a sintetizar as componentes que formam a construção de uma narrativa promoveu-se um diálogo reflexivo acerca das principais componentes deste género textual. Rapidamente responderam às questões: “Quem?; Onde?; Quando?” definindo com os colegas de grupo os nomes das personagens; o lugar onde se passavam as ações; o tempo em que se passavam as ações.



Imagem 3 – Diálogo reflexivo em grande grupo

Relativamente às estratégias utilizadas para a construção da narrativa, foram em grande parte facultadas pelas crianças, iniciadas com a produção do texto, após um breve diálogo com os colegas de grupo. Assim, o texto foi construído através da visualização de cada ilustração segmentada, apesar de observarem todas as ilustrações, inicialmente, com vista à compreensão global da história. Deste modo, os alunos não registaram as ideias para colocar no texto, ou seja verificaram-se dificuldades nas competências do planeamento do texto, ou seja, agrupar a informação para posterior redação.



Imagem 4 – Observação das ilustrações com vista à compreensão global da narrativa

De seguida analiso os textos (ver anexo 2) com base no modelo de Niza (1998). Com o objetivo de promover o gosto pela escrita em simultâneo com o desenvolvimento de capacidades de escrita, este autor analisou vários textos produzidos por crianças em diferentes contextos tendo definido para o efeito um conjunto de critérios. A tabela 3 apresenta uma síntese da análise que efetuei relativamente às produções dos diferentes grupos de alunos.

Tabela 3 – Registo das capacidades de escrita

	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3
Estruturar a narrativa (<i>setting</i> , problema, resolução, final)	X	X	
Relatar sequencialmente acontecimentos no tempo (Utilização do pretérito perfeito (ex.: abriu, chegou) e uso do imperfeito (ex.: estava, fazia))	X	X	X
Efetuar relações de causalidade (evidenciar as razões que explicam as ações e os resultados das acções)	X	X	
Possuir conceitos acerca de frase e de texto	X	X	X
Perceber que a escrita serve para comunicar uma mensagem verbal	X	X	X
Saber que uma mensagem pode ser escrita por palavras que obedecem a uma ordem	X	X	X
Utilizar diversos conetores para iniciar ou ligar frases (e, mas, de repente, assim, etc.)	X	X	

Compreender que o texto tem de ser legível para os outros	X	X	X
---	---	---	---

Sucintamente segue-se uma análise com base na tabela anterior, assim, em relação ao grupo de aluno nº 1 e 2 podemos compreender que a utilização de adjetivos relacionados com as personagens da narrativa, estando estes identificados com a cor laranja demonstram efetivamente relações de causalidade, pois atribuem sentimentos e emoções às personagens. Também dá-se conta de uma organização temporal, já que relatam acontecimentos utilizando o pretérito-perfeito para definir a sucessão de eventos e o imperfeito para marcar a informação de segundo plano. Relativamente ao nível ortográfico foi possível verificar dificuldades na escrita de algumas palavras, estando os erros ortográficos muitas vezes relacionados com incorreções de acentuação como o caso assinalado com a cor verde na figura 2. Já o erro assinalado com a cor amarela está ligado a uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica acentual (cf. Subcapítulo 2.1).

O grupo de alunos nº 3 demonstra, essencialmente, um processo de escrita descritivo das ilustrações da narrativa visual. Por conseguinte, verifica-se a ausência de relações de causalidade para explicar as ações das personagens. Neste texto também se torna visível, dificuldades na estrutura da narrativa, já que o grupo de alunos não identifica o problema e a eventual resolução.

De uma forma geral, o nível de criatividade, em grande parte dos grupos, mostrou-se incipiente, embora os aspetos e detalhes do cenário tenham sido sobrevalorizados. Com base nas interações realizadas com os alunos denotei uma grande preocupação em utilizar sinónimos para referir algo, no sentido de não repetirem expressões ou palavras, no entanto deparam-se algumas dificuldades na execução desta tarefa. Segue as figuras com fragmentos dos textos produzidos no qual incidiram as considerações anteriores⁴. No anexo 2 encontram-se os textos na sua globalidade.

⁴ Pesquisa direta, semana de PES nº 4

Os animais da quinta

Num certo dia da manhã de sol galinha deu um ovo à raposa e foi pescar. Pegou na sua cama de pesca e sentou-se numa pedra junto ao mar e começou a pescar. De repente apareceu ^{uma} água e levou o peixe mar como a galinha não largou a cama de pesca, ela e o cadarngejo foram arrastados até ao ninho da água, elas a galinha tinha muito medo que as crias da água lhe picassem nas patas. Assim a galinha toda arreustada atirou-se para o mar. Lá vai ela desbarada mas de repente apareceu um

Figura 2 – Grupo de alunos nº 1

para casa muito felizes. Quando a Rosita chegou a casa pensou que o seu pintinho tinha sido comido pela peixinha e duvida com o tacho mas afinal descobriu que o seu pintinho estava com segurança e a Rosita ficou feliz. Para festejar fizeram um assado com o monstro marinho.

Figura 3 – Grupo de alunos nº 2

O Verão

Num certo dia de verão a raposa Marta queria comer peixe e quando abriu o frigorífico não via peixe lá dentro. E então pediu à sua amiga galinha Marta que fosse pescar peixe e a sua amiga galinha concordou em ir pescar e disse:

Figura 4 – Grupo de alunos nº 3

Retomando ao seguimento da atividade, na fase final, um elemento de cada grupo apresentou à turma a possibilidade de texto para aquela narrativa visual. Na minha perspectiva, este momento foi importante, pois observamos o interesse e entusiasmo dos alunos na apresentação das diferentes versões que foram construídas pelos colegas, sendo notória a motivação dos alunos para a produção dos próprios textos.

Assim achamos essencial o trabalho realizado pela professora titular em paralelo com este projeto, uma vez que regularmente promove atividades no âmbito da educação literária. Por conseguinte, essas atividades serão cruciais para despertar a criatividade do imaginário das crianças, bem como origina o alargamento do vocabulário. Nesta fase, optou-se por não desvendar os tipos de texto que iríamos abordar para as próximas produções criativas com a intenção de despoletar surpresa e curiosidade nos alunos.

Após este primeiro momento de compreensão acerca das maiores dificuldades dos alunos e a percepção dos conhecimentos já adquiridos nos vários grupos segue um conjunto de atividades. Com o objetivo de ajudar os alunos a dominar este género textual, bem como mobilizar conhecimentos sobre a linguagem escrita, ajustada aos objetivos propostos.

4.2.2. Brainstorming

No sentido de consolidar o processo de escrita designado por planificação foi realizada uma atividade, em grande grupo, assente na concretização de uma chuva de ideias acerca do tema subjacente à produção do próximo texto narrativo.

A obra escolhida foi “Um lobo pela trela” de Guido Visconti que consiste na explicitação de uma tarefa matemática complexa, enunciada em forma de narrativa. A escolha desta obra possibilitou a articulação com a colega estagiária. Tratando-se de uma narrativa definimos um conjunto de questões para criar um ambiente propício ao debate e reflexão das atitudes e ações das personagens, encorajando os alunos a inferir, a expressar as suas ideias e experiências, formulando hipóteses quanto ao rumo da história. Durante a atividade foi possível construir significados de palavras desconhecidas, sendo importante referir que, os alunos, na maior parte das vezes inferiram o seu significado aquando do contexto. O entusiasmo e o interesse dos alunos ao longo da exploração da

história foram visíveis, no entanto foi necessário regular a atenção permanentemente devido ao excessivo entusiasmo. Assim, a vontade e a responsabilidade de levar a atividade avante, mobilizando e construindo conhecimentos com os alunos tornou-se maior, conseqüentemente apostou-se numa postura aberta e focalizada.

Posteriormente, iniciou-se a atividade direcionada para a construção de um texto a partir dos dados de um outro problema matemático proposto pela colega estagiária. Os dados utilizados para a construção do texto basearam-se nas personagens que faziam parte do problema, bem como na descrição do mesmo. O enunciado do problema consistia no dilema de atravessar um rio, de barco, com um burro, um coelho guloso e uma cenoura supergigante que o burro e o coelho adorariam comer. Inicialmente os alunos lançaram diversas sugestões para o título da narrativa, recorrendo a votações para definir um título de entre as três hipóteses lançadas.



Imagem 5 – Votação para a definição do título

Por forma a desenvolver competências no planeamento da escrita foi criado um momento, em grande grupo, para realizar uma chuva de ideias acerca do tema subjacente. Assim, apresentamos o resultado desta pequena atividade.

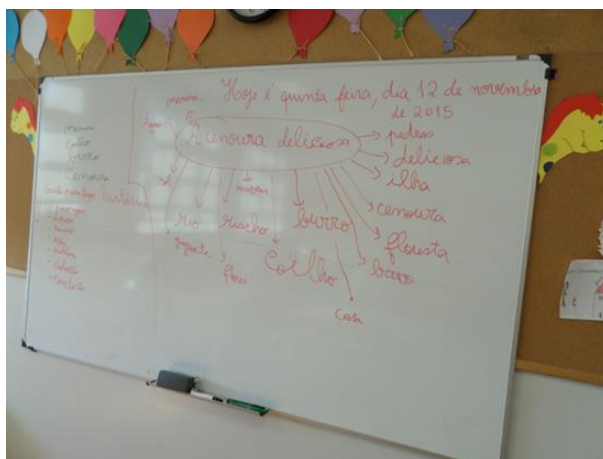


Imagem 6 – Chuva de ideias a partir do título escolhido – “A cenoura deliciosa”

Surgiram palavras-chave de auxílio à produção textual como por exemplo: “Barco, Floresta, sol, rio, gigante, flores, burro, coelho, cenoura, ilha, barco, comilão, montanha”.

É importante referir que após a construção da chuva de ideias seguiu-se um diálogo reflexivo e direcionado para construção de um guião para redigir narrativas. Assim, através de um questionamento, os alunos referiram aspetos como por exemplo⁵:

L. - “Nas histórias há personagens, elas fazem coisas, dançam, brincam, comem ...”

B. - “As histórias começam sempre: Era uma vez ou Num certo dia!”

H. - “Há sítios diferentes, às vezes é na praia, no campo, ...”

D.O. - “Existe sempre um problema e depois resolvem como nesse livro que trouxeste! O homem não sabia como levar os animais para o outro lado sem comerem a cenoura!”

Rapidamente podemos depreender que algumas componentes pertencentes ao género textual, narrativa, estão associadas fortemente, e de forma implícita às expressões referidas pelos alunos.

Por conseguinte, desenvolveu-se um conjunto de palavras que definiam as várias componentes da narrativa, servindo estas para construir um guião orientador na prática de escrita de narrativas. Verificou-se que este momento foi crucial na redação, pois na nossa interação com os alunos, pudemos recolher os seguintes dados que nos ajudaram

⁵ Pesquisa direta, semana de PES nº 6

na compreensão de que o guião foi concretizável, como também tornou-se uma ferramenta importante na produção escrita, pois foram referidos aspetos como:

H. - “ Já estamos aqui! (apontando para o guião) Inventar um problema, mas vamos fazer um final feliz”.

L. - “O nosso texto diz assim: “Eles queriam comer uma cenoura, mas...” agora vamos criar um problema”.

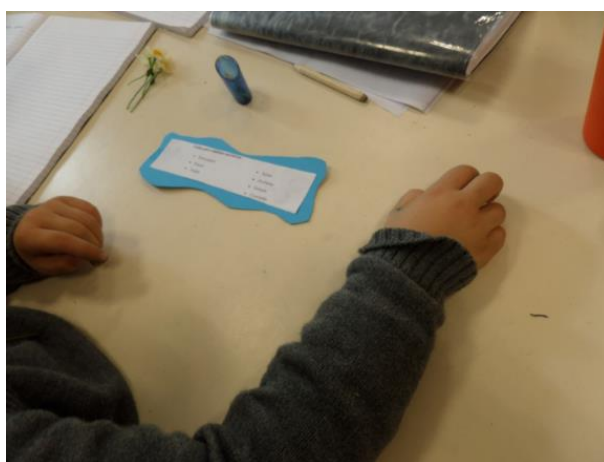


Imagem 7 – Guião realizado a partir do diálogo com a turma – Componentes da narrativa

Também aspetos ligados à construção frásica e textual foram alvo de reflexão durante a atividade, pois vários alunos mencionaram:

M. - “Já fizemos três parágrafos!”

D.O. - “Posso ler a nossa? Tem princípio, meio e fim!”

L. - “Vou pôr “para comerem” em vez de “e” porque já tem muitas vezes “e,... e, ...””.

Constatamos que a criação da chuva de ideias orientou os alunos na construção da narrativa, visto que as palavras formuladas encontravam-se incluídas nos textos, sendo visível maior controlo por parte dos alunos, durante a produção escrita, já que as ideias

principais foram previamente explanadas em grande grupo. Também a construção do guião teve um papel importante no ato da escrita. É importante referir que o papel do mediador torna-se crucial nesta fase do processo, sendo a escrita uma aprendizagem especializada quanto à forma, conteúdo e funções, ou seja são aprendizagens especializadas e não espontâneas. Daí a nossa prática apoiar-se nos referenciais teóricos e mediar no desenvolvimento das aprendizagens reais dos alunos ao nível da produção escrita, bem como no processo de planificação e revisão.

Segue a figura 5 e 6⁶ que demonstra efetivamente que as palavras-chave definidas no momento de planificação do texto auxiliaram, este par de alunos, no momento de produção textual da narrativa, sendo identificadas com o sublinhado de cor laranja.

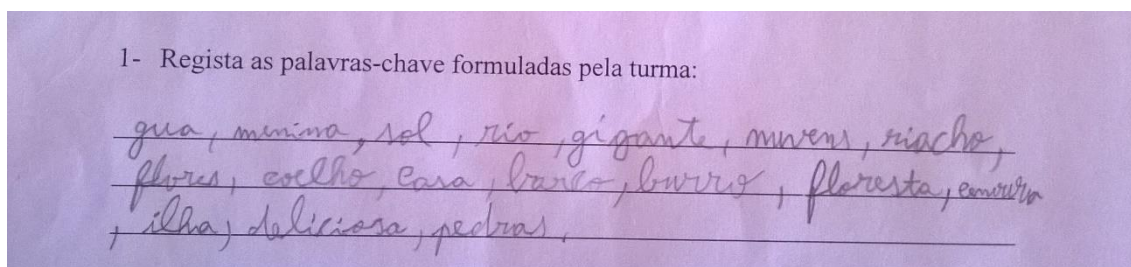


Figura 5 – Palavras-chave formuladas a partir da chuva de ideias

⁶ Pesquisa direta, semana de PES nº 6

It cenoura deliciosa
Era uma vez uma ilha rodeada de água vivia uma
menina chamada Eva que tinha dois animais um coelho
outro é o leurre que vivia numa casa pequena e guardava
uma cenoura gigante numa casa maior mas a Eva
tinha que manter o leurre, o coelho e a cenoura
gigante e deliciosa e foi vender a cenoura gigante
e aparecer um vizinho. Levou primeiro a cenoura para
que o leurre e o coelho não acabem e depois levou
o coelho e levou a cenoura descolta e pegou no
leurre e a cenoura e vendeu a cenoura aos pedras
para dar três dinheiros. E a Eva deu um pedasso
aos animais e ganharam 50€ e foram ao super
mercado e compraram palha, cenouras e uma casa
maior e a Eva descobriu que o leurre era mãe e teve
5 filhos mais 10 filhos que dava 15 e ela ficou
muito feliz.

Figura 6 – Exemplo de produção textual

De seguida procedemos à análise deste exemplo de texto produzido por um par de alunos. Deixando claro, desde já, que esta atividade tinha como principal objetivo auxiliar os alunos no processo de planificação, bem como criar um guião com as componentes da narrativa. Para assim ajudar os alunos na consciencialização da estrutura da narrativa (setting, problema, resolução, final). No entanto a análise terá em conta aspetos como a construção frásica e a ortografia, sendo componentes no qual incidiram diversas dúvidas durante a atividade em grande parte dos alunos.

De uma forma geral, o texto acima revela a permanência de frases extensas com ausência de pontuação para estabelecer pausas, utilizando demasiadas vezes o conector de adição “e” assinalado com a cor rosa. Na análise deste texto também podemos verificar a utilização do conector de oposição “mas” que está assinalado com sublinhado roxo. Sendo a ausência de pontuação uma incorreção ortográfica aproveitamos para referir outras dificuldades manifestadas no âmbito da escrita de palavras, estando identificadas, apenas algumas delas com a cor amarela e verde. A palavra sublinhada com a cor amarela corresponde, mais uma vez, a uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de

base fonológica acentual, enquanto a palavra assinalada a verde é uma incorreção quanto à forma ortográfica específica das palavras. Já a palavra assinalada a azul claro refere-se a uma incorreção por inobservância da unidade gráfica na junção de palavras (cf. Subcapítulo 2.1).

Deste modo torna-se essencial referir que tivemos especial cuidado na interação com os alunos acerca das suas dúvidas no âmbito da escrita de palavras, pois quando o aluno questiona sobre a maneira de escrever determinada palavra. Ou quando, casualmente, escreve uma palavra usando letras inadequadas, ou mesmo quando falta letras, Ferreiro e Teberosky (1986: 52) sugerem que o “professor não forneça a resposta diretamente, mas devolva o questionamento, induzindo o indivíduo a refletir sobre o objeto de conhecimento com o qual está trabalhando”. Neste sentido a nossa prática tem vindo ao encontro desta perspectiva para que os alunos ao aprender a escrever possam elaborar hipóteses da escrita, sendo uma aprendizagem focada no processo de construção e compreensão individual, já que os erros são construtivos para a aprendizagem do processo de escrita. O mesmo autor refere que “a correção é necessária e precisa ser feita na presença do aluno, quando estiver atento ao que o professor mostra” (Idem: 52).

Após as considerações achadas pertinentes e retomando ao seguimento da atividade, os alunos apresentaram os seus textos à turma, sendo um momento para refletir sobre o mesmo, tendo como principal objetivo expor as diversas sugestões de melhoria dos colegas de turma. As sugestões dos colegas possibilita que as mesmas sejam analisadas e depois discutidas com o grupo de trabalho. Assim, a partir desta discussão decorrente da apresentação do texto à turma, o grupo revê o texto e realiza as alterações que acha necessário, estando associado ao momento de revisão do texto. Outro dos objetivos desta fase do processo de escrita consiste em comparar as diversas versões produzidas, dando-se conta das várias possibilidades de escrita. Este momento também possibilita abertura para conquistar autoconfiança, interesse e entusiasmo nos textos produzidos, pois os alunos sentem que os seus textos são valorizados por todos.



Imagem 8 – Apresentação à turma

4.2.3. Inventar narrativas com recurso à “Arca dos contos”

O recurso utilizado nesta aula é inspirado no imaginário dos contos tradicionais. Intitula-se por “A arca dos contos” de Maria Teresa Meireles e consiste num baralho que contém 77 cartas com imagens ou palavras fazendo alusão às várias componentes do género textual, narrativa. Querendo com isto dizer que o jogo contém cartas com imagens de diferentes personagens humanas, de personagens animais, de espaços e de objetos. Também contém um conjunto de cartas com palavras referindo-se a ações e caracterizações das personagens.



Imagens 9 e 10 – Conjunto de cartas entregues a cada grupo de alunos

Na fase inicial da atividade foi entregue um conjunto de cartas com as diferentes informações como ilustram as figuras anteriores. Desde logo observou-se o entusiasmo e interesse em manusear as cartas, e explorar também as cartas dos colegas. De imediato, criou-se um ambiente de alegria e intriga, havendo a necessidade de regular o comportamento dos alunos e focar a sua atenção na tarefa proposta.

Por modo dos alunos compreenderem as “regras do jogo”, e também para concretizar o processo de planificação do texto foi criado um momento para praticarem oralmente possíveis narrativas, para aquele conjunto de cartas com o seu par. A estratégia mais utilizada pelos alunos consistia na organização das cartas na mesa para proceder ao ensaio oral da narrativa, tendo outros grupos utilizado outra estratégia que consistia na escrita de algumas palavras-chave no caderno para memorizarem, de algum modo, pontos

cruciais da narrativa que estavam a criar, originando um conjunto de palavras sequenciadas.



Imagem 11 – Estratégia de planificação da narrativa - Organização das cartas na mesa



Imagem 12 – Estratégia de planificação da narrativa – Escrita de palavras-chave sobre a narrativa oral

Rapidamente, entendemos que alguns grupos de alunos tinham dificuldade em criar oralmente uma narrativa com princípio, meio e fim, pois perdiam-se no desenlace da história. Promovemos assim um diálogo com o objetivo de clarificar uma estratégia para resolver esta dificuldade manifestada. Tendencialmente, os grupos de alunos que manifestavam esta dificuldade eram aqueles que utilizavam a primeira estratégia descrita, isto é organização das cartas na mesa para proceder ao ensaio oral da narrativa.

A decisão deteve-se na escrita de palavras-chave que serviriam como guia na narrativa oral. Nesta fase da atividade emergiram dúvidas em algumas palavras do baralho de cartas, pelo que se criou um momento para construir significados das palavras desconhecidas. Por forma a orientar os alunos para hipóteses de significado lançamos questões ou formulamos possíveis conjunturas no sentido de induzir os alunos ao verdadeiro significado da mesma. Segue um exemplo que elucida quanto à prática utilizada na intenção de criar uma situação real para melhor entendimento dos alunos quanto à palavra:

Estagiária - “A palavra “emudecer” liga-se fortemente ao que os meninos da mesa do fundo estão a fazer neste momento, mas que não deviam, pois não faz parte das regras da sala. Por isso mesmo dizemos assim: “Têm de estar emudecidos agora para continuarmos a atividade!””

Desta forma os alunos rapidamente perceberam o significado desta palavra e de outras no qual surgiram dúvidas.

Na fase seguinte da atividade os alunos tiveram que redigir a narrativa criada oralmente. É fulcral referir que grande parte da turma fez uso do guião, construído na aula anterior, sem a nossa indicação, mostrando que o guião foi uma ferramenta importante, pois depreenderam a utilidade e o funcionamento da mesma. Daí verificou-se grande preocupação em utilizar todas as componentes do guião, pois interagiram, durante a atividade, dizendo que ainda não criaram um espaço para o desenrolar da ação ou que ainda estão a pensar como resolver o problema que eles próprios lançaram na produção da história.



Imagem 13 – Utilização autónoma do guião para elaborar narrativas

Temos a indicação pela professora titular que o guião é utilizado, de forma autónoma, nas atividades que decorrem na nossa ausência. Deste modo constata-se a compreensão da utilidade deste recurso por parte dos alunos, aplicando-o em todas as atividades de escrita narrativa. Assim concluo que as nossas interações realizadas com os alunos, no sentido de estimular e orientar no uso do guião foram positivas, para além

disso percebe-se a importância da construção do recurso para estruturarem as ideias e conseguirem escrevê-las no papel.

Durante a atividade registaram-se obviamente, algumas dificuldades na passagem do pensamento oral para a produção escrita, pois é um processo mental complexo que se torna mais compreensível à medida que se pratica. Como afirma Soares (2003: 46), “Letrar é uma tarefa extremamente ampla que, por definição, envolve habilidades múltiplas de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais. Assim, em princípio, tal atividade engloba os mais diferentes gêneros textuais”. Ou seja, “letrar” implica diversas habilidades como a capacidade de ler ou escrever para atingir múltiplos objetivos, nomeadamente para imergir no imaginário, ampliar conhecimentos, entre outros.

4.2.4. Elaboração de um cartaz

Na sequência das dificuldades manifestadas pelos alunos quanto à construção frásica, já referida anteriormente foi realizada uma atividade no sentido de mobilizar conhecimentos nesta vertente, mais concretamente na utilização de diferentes conetores para iniciar ou ligar frases.

A escolha do conto deteve-se numa das obras mencionadas no Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 2º ano de escolaridade para realizar a atividade. A atividade iniciou com a análise do título do conto: “Príncipe com orelhas de burro”. Assim, em grande grupo, os alunos criaram hipóteses de sentido acerca do conteúdo, atendendo ao título o que despertou grande interesse para a sua leitura. Por forma a interpretar as intenções e ações das personagens criou-se um diálogo dinamizador de conhecimentos, pois os alunos inferiram e expressaram-se quanto ao desenlace da história. Assim seguem alguns exemplos de questões lançadas para abordar aspetos cruciais da narrativa:

Estagiária - “Qual era o problema do rei? Quem chamou para o ajudar? Qual a solução encontrada para esconder as orelhas? Formulem outras soluções para o problema?”

O encorajamento realizado para os alunos expressarem as suas ideias e experiências, a meu ver foi crucial na mobilização e construção de conhecimentos, pois o facto de formularem hipóteses quanto a rumo da história, e posteriormente confortá-los com o texto original desperta a curiosidade, interesse e motivação para a leitura. Também é importante referir que ao longo da exploração do texto criou-se espaço para o esclarecimento de dúvidas vocabulares ou outras, construindo significados como por exemplo:

Estagiária - “O que quer dizer, fadar?”

D.O – Eu acho que quer dizer que a fada lançou um feitiço ao príncipe!

B. – Não estou a perceber o que é isso de vale?

Estagiária – Alguém tem ideia do que é? Quem quer ajudar a B. a perceber?

L. – Sei que o vale fica na montanha! Porque diz na história para ele fazer uma cova no vale!

Através da análise dos contributos dos alunos⁷, referidos acima, constatamos que compreendem o significado de novas palavras rapidamente devido ao contexto do texto.

Também no momento de pós-leitura foram formuladas questões, fazendo alusão às componentes da narrativa descritas no guião criado, com o intuito de consolidar esses conteúdos. Seguem algumas questões lançadas para a turma:

Estagiária – “Quem eram as personagens do texto? Digam o espaço e tempo em que decorre a ação? Qual era o problema? Como foi resolvido? Podem dar exemplos de ações das personagens?”

Após o momento de leitura e exploração do conto: “O Príncipe com orelhas de burro” mencionado no Plano Nacional de Leitura para o 2º ano de escolaridade, os alunos

⁷ Pesquisa direta, semana de PES nº 8

tiveram acesso ao texto impresso, sendo uma ferramenta necessária para realizar a próxima tarefa. Com o objetivo de ampliar o conhecimento quanto aos conectores discursivos foi pedido aos alunos para sublinharem no texto impresso, as expressões utilizadas pelo autor para construir ou ligar frases. Esta tarefa faz sentido porque nas atividades anteriores percebemos que os alunos têm grande dificuldade na construção de frases complexas, como também manifestam dificuldade em dar continuidade ao texto devido à ausência no conhecimento de expressões que auxiliem neste processo. Esta tarefa tem em vista diminuir a utilização da fórmula “e depois” que ainda está marcadamente presente nos textos produzidos.

Inicialmente sentimos dificuldades nos alunos em realizar a tarefa, no entanto depois de auxiliar dando alguns exemplos prévios, rapidamente identificaram um vasto conjunto de expressões. Na nossa perspectiva, a sensibilização para a utilização de diferentes vocábulos para iniciar ou ligar frases será essencial no desenvolvimento de competências de escrita, assim as expressões foram registadas numa cartolina. Este recurso foi afixado na parede da sala e teve como principal objetivo enunciar expressões que vão surgindo, bem como consultar essas mesmas expressões no ato de produção escrita.



Imagem 14 – Construção do cartaz de conectores discursivos para consulta futura

4.2.5. *Elaboração de uma carta e revisão coletiva*

Como já foi referido o projeto consistiu na criação de atividades apelando a vários géneros textuais. Assim, no seguimento do projeto de escrita foi proposto aos alunos a elaboração de uma carta nas férias de Natal para um colega de turma. A razão pela qual a carta foi realizada com o auxílio dos pais deve-se ao trabalho prévio, já realizado pela professora titular, relativamente à estrutura e conteúdo deste género textual. Outra razão prende-se na tentativa de envolver os pais nas atividades efetuadas no âmbito deste projeto. Segue a figura que ilustra as indicações dadas pela estagiária para a execução da carta:

EB 1 de Cabreiros

Nome: _____
Nome do colega de turma sorteado: _____

1- Escreve uma pequena carta ao teu colega de turma sobre como foram as tuas férias de Natal. Deves escrever sobre os seguintes aspetos:

- Que locais visitaste;
- Onde e com quem passaste o Natal e passagem de Ano Novo;
- Que prendas recebeste;
- Tipo de brincadeiras e jogos realizados com os pais, irmãos, primos, amigos, etc.

Nota importante: Para escreveres a tua carta terás de seguir as seguintes indicações:
1º Passo – Saudação
2º Passo – Escrever o texto sobre as tuas férias
3º Passo - Despedida

Figura 7 – Indicações dadas para a elaboração da carta

É evidente que a atividade foi retomada na escola e não se ficou, apenas, pela elaboração da carta com auxílio dos pais. Deste modo realizou-se um momento de revisão coletiva de uma carta escrita por um elemento da turma.

Antes de mais, as cartas foram entregues ao respetivo destinatário, um colega de turma, para partilhar as várias experiências, sendo lidas em voz alta por forma a confrontar as diferentes versões sobre o mesmo tema. As crianças rapidamente denotaram que existia cartas muito sucintas e pouco completas, enquanto outras descreviam as datas importantes como a consoada de Natal, as atividades e locais visitados.

O momento seguinte da atividade consistiu na revisão coletiva de uma das cartas escritas pelos alunos nas férias de Natal, tendo sido escolhida pela estagiária após uma análise cuidada. Deste modo, foi possível assegurar a reescrita de uma carta com alguns problemas ao nível da estrutura, da coerência e coesão textual, e ainda de carácter frásico e ortográfico. A previsão da forma e conteúdo em falta, tanto ao nível da estrutura deste género textual como ao nível das construções frásicas pouco coerentes ou desconexas possibilitou a construção de aprendizagens ricas, visto que as crianças construíram um conjunto de possibilidades para proceder às correções e reformulações. Aproveitamos para exibir na figura 8⁸ a carta previamente escolhida para a realização da revisão coletiva.

Trabalho Coletivo de Revisão de Texto

3 – Lê a seguinte carta escrita nas Férias de Natal por um aluno da nossa turma:

Olá Francisca ...
As tuas férias de Natal foram divertidas? As minhas foram boas.
Eu passei as minhas férias com a minha família.
Passei o Natal na avó paterna com os meus primos e com os meus tios e com as minhas tias eu recebi vários presentes e na minha avó materna recebi ainda mais presentes e quando cheguei a casa o Pai Natal deixou uma prenda de Natal.
Eu passei o ano novo na minha avó materna brinquei muito e diverti-me muito. Festejamos também os anos da minha bisavo. Gostei muito das minhas ferias de Natal.

Figura 8 – Carta escolhida para proceder à revisão de texto coletiva

⁸ Pesquisa direta, semana de PES nº 12

É importante referir que a revisão distanciada no tempo permitiu que a própria autora da carta tomasse consciência de algumas inconformidades ao longo do texto e retificasse os seus próprios enganos.

Para executar a tarefa de revisão foi realizado um documento pela estagiária, sendo este entregue a cada aluno da turma no sentido de orientá-los neste processo de reescrita. O documento inicia-se com a apresentação de uma carta-modelo com a estrutura assinalada, por forma a recordar os aspetos cruciais na escrita deste género textual como mostra a figura seguinte:

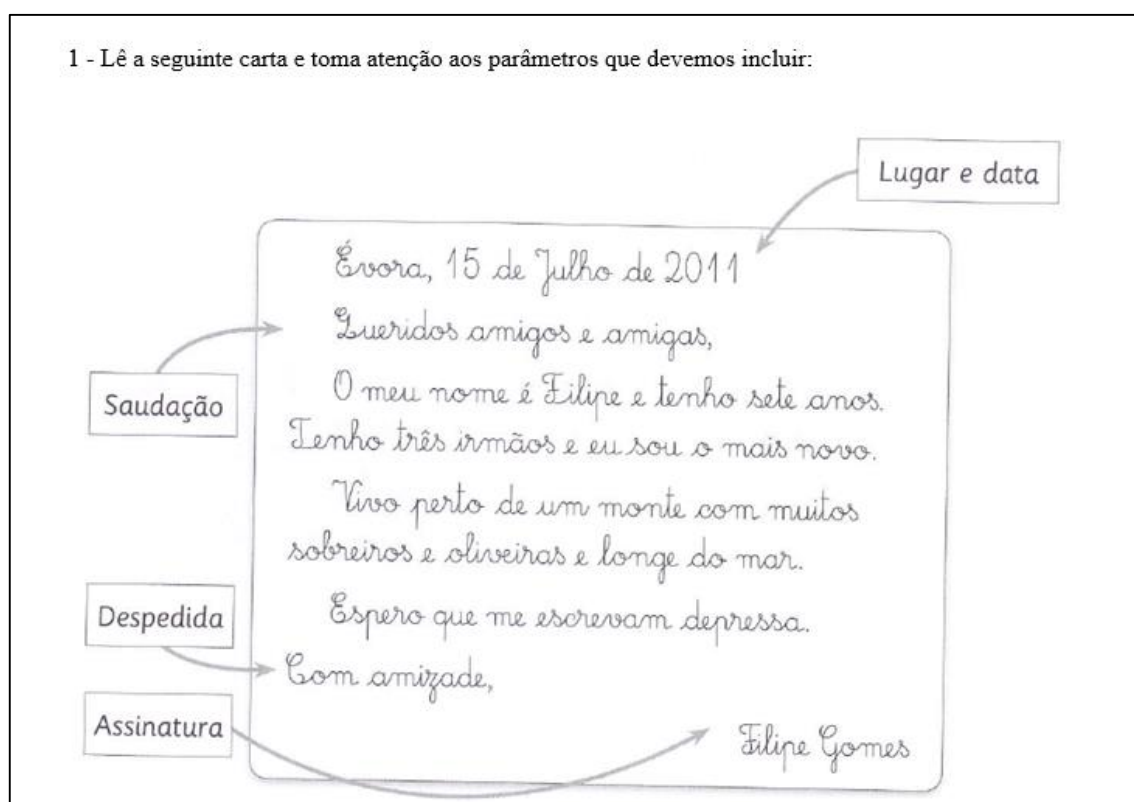
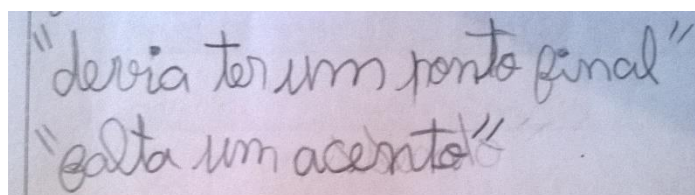


Figura 9 – Carta-modelo para análise com os alunos

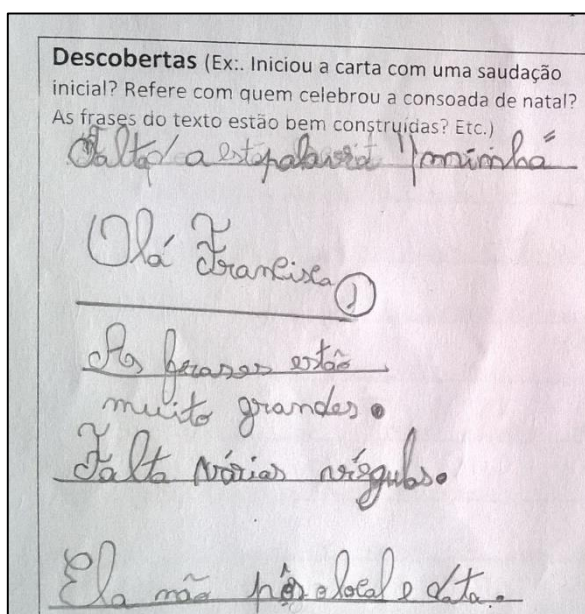
De seguida o documento apresenta uma tabela com aspetos cruciais cujo objetivo é orientar os alunos no ato de revisão. Querendo com isto dizer que para proceder ao melhoramento do texto foi criado um recurso de auxílio durante a atividade, isto é um guia que ativasse a verificação de determinados aspetos, desde os ligados à correção formal, como a ortografia e a pontuação, até à extensão da construção frásica ou à organização do texto. Ou seja, apresenta-se um conjunto de parâmetros com o intuito de

auxiliar os alunos, podendo assinalar as perguntas e comentários ao autor; a correção da ortografia; uma sugestão de ilustração, e por fim as suas descobertas na leitura da carta.

Rapidamente os alunos formularam aspetos a melhorar quanto à estrutura, nomeadamente a ausência da saudação de despedida, da assinatura e do lugar e data. Relativamente à pontuação grande parte dos alunos assinalaram a ausência de vírgulas. Quanto à construção frásica e organização do texto os alunos assinalaram a frequência de frases muito longas e com informações diversas. Sendo referido por alguns alunos a utilização do ponto final para terminar um pensamento e iniciar outro, como também completar a informação, quando necessário, com a substituição de palavras utilizando sinónimos. Também foi possível acrescentar informação perguntando à própria autora pormenores acerca de certos acontecimentos relatados. Relativamente às perguntas formuladas pelas crianças para propor à autora foram de diversos tipos, estando ligadas ao enriquecimento do texto alargando a informação, mas também ligadas à explicitação de sentimentos e crenças da autora. Esta análise pode ser comprovada com a interpretação dos exemplos apresentados nas figuras seguintes⁹:



"deveria ter um ponto final"
"faltava um acento"



Descobertas (Ex.: Iniciou a carta com uma saudação inicial? Refere com quem celebrou a consoada de natal? As frases do texto estão bem construídas? Etc.)

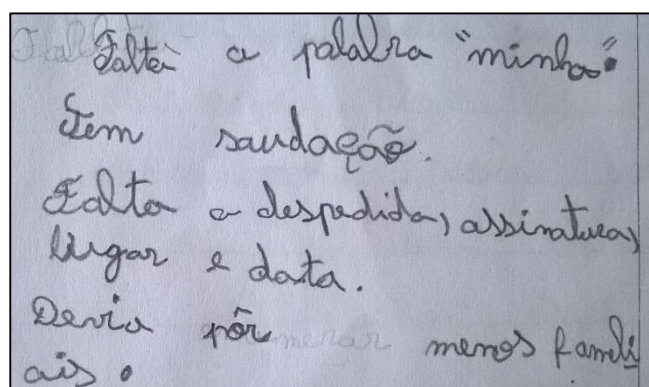
~~Faltava a palavra "minha"~~

Olá Francisca ①

As frases estão muito grandes.

Faltam várias vírgulas.

Ela não pôs o local e data.



Faltava a palavra "minha".

Sem saudação.

Faltava a despedida, assinatura, lugar e data.

Devia pôr melhor nomes família.

Figuras 10, 11, 12 – Descobertas realizadas pelos alunos no momento de revisão

⁹ Pesquisa direta, semana de PES nº 12

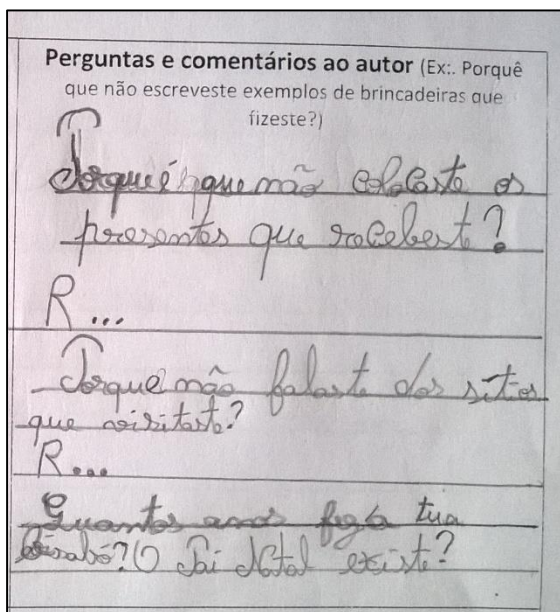


Figura 14 – Exemplos de perguntas efetuadas à autora

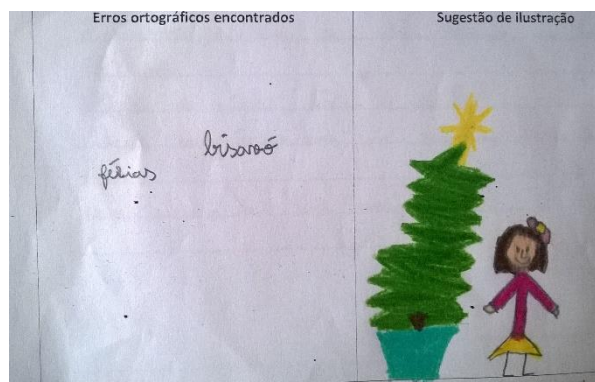


Figura 13 – Revisão de ortografia e sugestão de ilustração

Concluindo, esta atividade possibilitou consciencializar os alunos da existência de um processo de escrita incidindo em várias fases, planejar, redigir e rever. Assim, desenvolver a capacidade de refletir sobre o seu domínio do processo de escrita torna-se crucial com intuito de ajudá-los a compreender e a dominar as várias fases do processo de escrita de texto. No entanto a aprendizagem da escrita “exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face às exigências de gradual complexidade”, visto que é um processo longo e que se perlonga em toda a escolaridade (Barbeiro & Pereira, 2007: 10).

Na nossa perspetiva estas práticas de literacia familiar são cruciais na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita, sendo estas a base quanto às características motivacionais para a literacia das crianças. Também foi importante estimular a escrita de experiências pessoais de modo a valorizar o que é escrito pela criança, bem como suscitar a partilha de ideias, emoções e sentimentos. Deste modo a partilha deu-se no momento de apresentação das cartas à turma, sendo fulcral referir que serviu essencialmente para os alunos tomarem consciência sobre os seus próprios textos. Já que grande parte dos alunos apercebeu-se das próprias falhas, desde correção de ortografia, bem como a ilegibilidade da letra ou aspetos na construção frásica, mostrando-se reticentes em alguns momentos de leitura.

4.2.6. Cantinho de escrita criativa e Caixa de desafios de escrita criativa

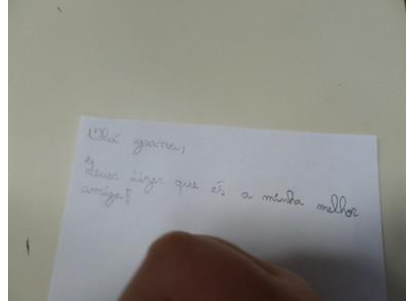
Na implementação do “Cantinho da Escrita Criativa”, os alunos tiveram acesso a uma caixa de correio da turma, concebida a partir de uma caixa de sapatos, com o objetivo de sensibilizar para a escrita pessoal e criativa, fortalecendo toda a prática pedagógica envolvente no projeto, no gosto pela criação de produções escritas pessoais.

As crianças têm acesso a diversos suportes de escrita como cartas emolduradas, envelopes, selos de diversos países, postais e bloco de notas que servirá para escreverem pequenos recados aos colegas. Assim, as crianças poderão escrever cartas, histórias, poemas, lengalengas, pequenos recados e postais a diversos destinatários, nomeadamente colegas de turma, colegas da escola, professora, familiares, entre outros.

A gestão da utilização deste espaço foi livre, ou seja, as crianças puderam utilizar os materiais de escrita e redigir as suas criações nos eventuais momentos de lazer ao longo do dia de aulas. Deste modo, momentos em que realizaram todas as tarefas ou intervalos foram favoráveis à dinamização deste espaço de escrita. As produções foram distribuídas no final de cada semana ao respetivo destinatário.

É importante salientar que ao longo do projeto na sequência da implementação do “Cantinho da escrita criativa” pudemos constatar a elevada adesão das crianças na utilização dos materiais de escrita, dispostos nesta nova área de interesse. Efetivamente, os alunos utilizam o bloco de notas para escrever mensagens aos amigos da turma, tendo assistido à entrega de algumas mensagens durante a nossa presença no contexto. Assim decidimos registar esses momentos através de fotografias, sendo atitudes fundamentais para a concretização do projeto. Ou seja tornar possível a escrita de mensagens de forma livre no grupo de alunos foi um aspeto relevante no trabalho desenvolvido em torno do gosto pela escrita pessoal. Segue algumas imagens pertinentes desta proposta:





Imagens 15, 16, 17, 18, 19 – Momentos de utilização livre do “Cantinho de escrita

A implementação da caixa de desafios que aspira ao desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças consistiu num recurso didático constituído por um conjunto de cartões com vários desafios de escrita. Os alunos podem escolher livremente um dos cartões não obedecendo uma lógica sequencial, pois são desafios estanques e com conteúdos diversos. Tendo o principal objetivo dos alunos treinarem competências de escrita nos tempos livres, bem como apropriarem-se dos processos de escrita intrínsecos, planificação, textualização e revisão.



Imagens – 20 e 21 – Caixa de desafios de escrita criativa

Este recurso dispõem de uma grelha associada à realização de cada desafio. Ou seja, à parte cada aluno contém um cartão com o seu nome para colocar uma cruz nos desafios que vai resolvendo, tendo nessa mesma tabela uma coluna referente à revisão de texto. Deste modo os alunos podem voltar ao texto de determinado desafio e fazer a revisão do mesmo, para posterior reescrita praticando a execução do processo de escrita como exemplifica a figura seguinte:

EB 1 de Cabreiros								
Nome: _____								
Coloca uma cruz no desafio que realizas-te. Deverás também proceder à revisão dos mesmos textos passado alguns dias de os produzires. Nessa altura coloca uma cruz no desafio que fizeste a revisão de texto.								
	Produção do texto	Revisão do texto		Produção do texto	Revisão do texto		Produção de texto	Revisão de texto
Desafio1			Desafio11			Desafio21		
Desafio2			Desafio12			Desafio22		
Desafio3			Desafio13			Desafio23		
Desafio4			Desafio14			Desafio24		
Desafio5			Desafio15			Desafio25		
Desafio6			Desafio16			Desafio26		
Desafio7			Desafio17			Desafio27		
Desafio8			Desafio18			Desafio28		
Desafio9			Desafio19			Desafio29		
Desafio10			Desafio20			Desafio30		
						Desafio31		
						Desafio32		

Figura 15 – Grelha de identificação dos desafios realizados

4.2.7. Hora do conto e Lengalenga

De acordo com os objetivos propostos na fase inicial do projeto seguem sessões de animação e promoção escrita invocando outro género textual, poemas e lengalengas. Devido às particularidades inerentes a estes géneros textuais, ou seja a presença de uma dinâmica assente nas dimensões lúdico-recreativas verifica-se na maior parte das vezes que não precisamos mais do que bons livros, bem estruturados e bem trabalhados. Desta forma, os momentos de leitura das obras apresentadas foram o alicerce para o sucesso das produções, posteriormente apresentadas pelos alunos. Assim as atividades que se seguem demonstram e comprovam as considerações anteriormente definidas.

Esta atividade de escrita criativa foi iniciada com um momento de hora do conto para explorar e partilhar diversas leituras, através de uma seleção prévia de literatura poética infantil. Assim, na primeira parte da atividade foi necessário criar um espaço centrado num ambiente confortável e acolhedor, estando os alunos sentados nas almofadas e dispostos em meia-lua. Inicialmente lemos quatro ou cinco textos escolhidos de entre a literatura disponível. Tendo como critério de seleção, a leitura de poemas e lengalengas significativas e divertidas, pois só desta forma será possível chegar às crianças e despertar nelas o desejo de conhecer este género textual, bem como sensibilizá-las quanto à musicalidade e ritmo subjacente.

Após a análise das atitudes das crianças depreende-se o entusiasmo e motivação na atividade, pois no momento de puderem explorar, a pares, os livros, perguntaram-me, por diversas vezes, onde se encontrava determinado texto lido por nós anteriormente. Com o intuito de manusearem o livro e lerem novamente, sozinhos e/ou acompanhados o texto lido com e para eles.

No seguimento da atividade, cada par de alunos escolheu um texto que fosse significativo para ler à turma. Foi reservado determinado tempo para manusearem e escolherem o texto, tendo alguns alunos o cuidado de treinar a apresentação do texto à turma, criando múltiplas leituras, nomeadamente em coro ou compartimentada em quadras, e ainda a velocidade da leitura, rápida ou lenta.



Imagem 22 – Apresentação à turma do texto escolhido

Na nossa perspetiva este momento foi essencial para despertar o interesse das crianças, pois no fim das apresentações muitas crianças solicitavam a troca de livros para lerem e explorarem textos apresentados pelos colegas, para além disso acentuou-se a relevância da leitura de textos divertidos e significativos para eles como forma de motivação.

O desafio lançado no âmbito da escrita de forma criativa consistia na criação de propostas de continuidade da lengalenga, “Ó Arnaldo come o caldo!”. Inicialmente, as crianças brincaram com as palavras procurando hipóteses de sentido para os novos dísticos, incluindo a musicalidade e o ritmo intrínseco na lengalenga. No desenvolvimento desta tarefa, o profissional deverá circular pela sala dando uma atenção mais personalizada e desempenhar o papel de orientador colocando questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias, escutando e auxiliando (Cardoso, 2011). Deste modo, a orientação tornou-se crucial para os alunos ao confrontarem-se com problemas pudessem chegar à resolução sozinhos. Esta atitude do professor transmite aos alunos a concepção de que todos conseguem ser criativos, apenas têm que refletir sobre os temas, desenvolvê-los, e progressivamente aperfeiçoarão as suas capacidades criativas (Matias,2007).

Na fase final da atividade, os pares apresentaram as propostas criadas, havendo o confronto de todas as propostas, acentuando-se a diversidade de tal forma que surgiu uma pseudopalavra criada por um par de crianças para concluírem o objetivo pretendido, a construção de dísticos com musicalidade. A partir deste incidente um dos alunos decidiu procurar a palavra dos colegas no dicionário, ficando intrigado quando compreendeu que se tratava de uma palavra inventada.

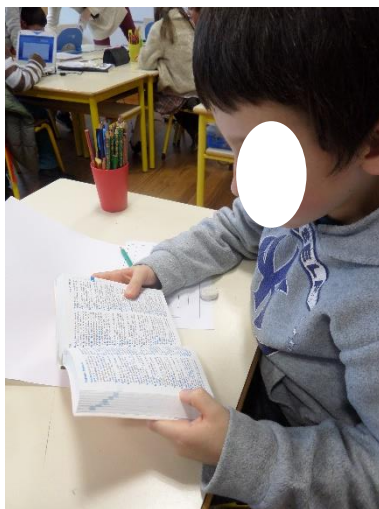


Imagem 23 – Pesquisa no dicionário na sequência da dúvida quanto à palavra desconhecida

Relativamente aos alunos com maior dificuldade tiveram a oportunidade de apresentar à turma as suas propostas, e reformulá-las com as sugestões de melhoria dos colegas. Deste desafio emergiu a criação da “Lengalenga da turma”, sendo escolhida

apenas uma proposta de cada par. A criação da coletânea (ver anexo 3) das várias propostas dos alunos foi essencial, pois como realça Cabral (2001) deve-se valorizar o trabalho escrito produzido pela criança, ressaltando a originalidade.

4.2.8. Criação de poemas a partir do jogo didático “Cubos mágicos”

Esta atividade centrou-se numa abordagem bastante lúdica, pois consistia na escrita de poemas através de um jogo didático. O constante interesse dos alunos na realização de atividades envolvendo esta componente foi uma das razões da sua execução. Para além disso, Carvalho refere como uma das principais características para o ensino da escrita é privilegiar o processo de escrita associando-o “a situações lúdicas e propiciadoras de prazer, expressão de sentimentos e de ideias (...)” (Carvalho, 2003: 111).

Para a execução da atividade facultamos aos alunos três cubos com palavras escritas nas suas faces, estando o primeiro dado ligado à temática dos animais, o segundo às frutas, e por último vestuário.



Imagem 24 – Cubos mágicos

Cada par lançava um dos dados duas vezes e com essas palavras inventava uma nova. Por exemplo nos dois lançamentos do dado das frutas saiu banana e maçã, tendo os alunos de criar uma nova fruta da junção de partes silábicas das duas palavras (ex.: *banamaçã*).

Como já foi referido anteriormente o interesse dos alunos pela dimensão lúdica proporciona um elevado entusiasmo, motivação e envolvimento por parte dos alunos na atividade. Daí termos observado e compreendido atitudes inerentes como a concentração, sendo evidentes na maior parte da turma. Observamos que os alunos focalizaram a sua atenção durante toda a atividade. Um ponto importante de referência para quem está a

observar são os movimentos dos olhos da criança, ou seja, se os olhos estão fixos no material. Citando Laevers existe investigações que inspiram que “ (...) uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 86). Além disso o facto da atividade ter uma componente desafiante, penso que também foi uma mais-valia para o ambiente educativo favorável às aprendizagens. Componente esta que se prendia na criação de um poema a partir de pseudopalavras. Como refere Sanches (2001: 57) uma atividade quando “apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente”, pois são de imediato criadas expectativas pelos alunos. De tal forma que grau de envolvimento torna-se evidente na imagem 25 e 26:



Imagens 25, 26 – Envolvimento positivo na atividade

Posto isto depreende-se a complexidade e criatividade, visto que os alunos aplicaram livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas. Resultado da existência de um comportamento que “ultrapassa a noção de comportamento rotineiro – a criança envolvida encontra-se a realizar no seu máximo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 86). Desta forma, a criatividade surge com frequência, e por conseguinte “ (...) a criança adiciona um toque individual à atividade” produzindo algo de novo e pessoal. Através da análise das produções textuais dos alunos foi evidente a emergência de elementos pessoais resultantes do desenvolvimento da criatividade (ver anexo 3).

4.2.9. Construção do livro da turma e apresentação do mesmo às famílias

Já na terceira e última fase do projeto realiza-se a construção do livro da turma com as versões finais das produções textuais. No seguimento da realização do livro da turma foi criado um diálogo com os alunos sobre os aspetos gráficos do livro. Inicialmente a atividade iniciou-se com a análise de livros existentes na biblioteca de turma, tendo cada par escolhido um livro com o intuito de descobrir quais os aspetos gráficos assentes na capa de um livro. Assim, surgiu uma grande diversidade de aspetos intrínsecos do elemento, capa, tornando-se evidente na análise de contestações realizadas pelos alunos:

K. e R. - “No nosso livro existe dois títulos!” (referindo-se ao título e subtítulo)

L. - “Este livro não tem autor!” (estando a analisar uma coletânea de textos)

Seguidamente aos comentários surgidos tive como principal cuidado realizar aprendizagens favoráveis à compreensão gráfica dos livros. Assim assente num diálogo dinamizador e estimulante foi permitido estabelecer relações entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Após a realização da tabela criada pela estagiária para ajudar os alunos a sintetizar as componentes gráficas da capa seguiu-se um momento para discutir como seria o nosso livro, nomeadamente qual o seu título e ilustração.

A criação de uma discussão reflexiva em grande grupo sobre os elementos da capa revelou-se uma mais-valia para a concretização deste momento final, visto que os alunos formularam um conjunto de sugestões bastante criativas, efetivamente o título do livro intitulado-se por “Já somos escritores” (ver anexo 5).

Decorrente desta atividade surgiu o momento de criar o convite para os pais assistirem à apresentação do livro da turma. Assim, os conhecimentos adquiridos em atividades anteriores envolvendo a escrita de convites tornou-se fundamental para a realização desta tarefa. No entanto, em grande grupo foi estabelecido um momento para os alunos analisarem um convite-modelo facultado pela estagiária.

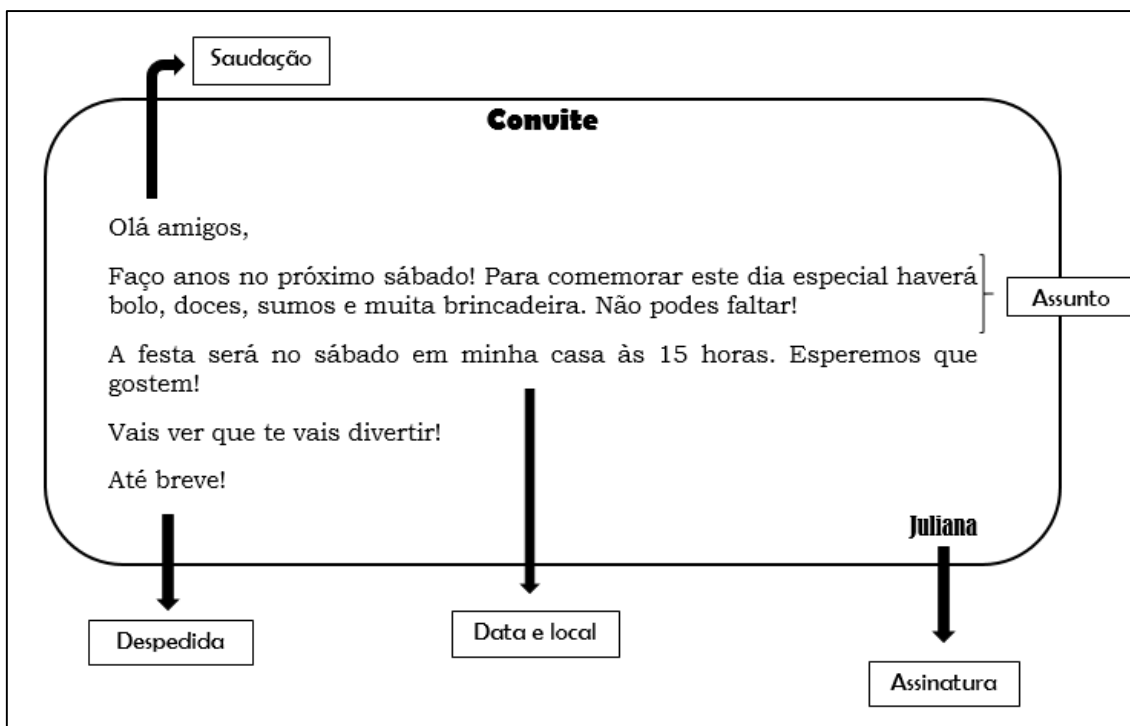


Figura 16 – Convite – modelo analisado

Através da análise deste documento os alunos formularam hipóteses de sentido para a construção do texto, e em grande grupo chegaram ao consenso para a sua escrita. As sugestões lançadas pelos alunos foram revogadas ou validadas conforme a decisão de todo o grupo. Finalmente, o texto foi transcrito para o computador e os convites entregues aos pais.

Deste modo deu-se o momento de organizar a apresentação do livro aos pais, portanto definimos os apresentadores, e também dividimos partes dos textos a ser apresentados por cada aluno. A escolha dos textos de apresentação susteve-se numa atitude democrática, sendo uma decisão da própria turma. Na sala de aula existiram momentos para ensaiarem as suas partes dos textos como forma de perceberem a importância da organização e dos ensaios numa apresentação à comunidade escolar ou à família, assim atitudes como a responsabilidade, cooperação e ajuda foram visíveis durante toda a atividade.

No momento da apresentação as crianças mostravam-se nervosas e com grande sentido de responsabilidade pela atividade. Curiosamente um dos elementos da turma ausentou-se no momento de apresentação seguindo-se um momento entusiasmante, pois uma das crianças rapidamente encontrou uma solução dizendo que ela própria podia apresentar a parte do colega ausente. Após uma breve explicação por partes das crianças

apresentadoras sobre o livro decidimos organizar um pequeno discurso sintetizando todo o trabalho realizado no âmbito da escrita. Também definimos os principais objetivos para assim dar a conhecer à família as aprendizagens envolventes na implementação do projeto de escrita criativa.

A prestação das crianças nesta atividade final foi brilhante, pois executaram as tarefas com sucesso e mostraram destreza e alegria na apresentação do livro. Na fase final da atividade cada aluno entregou aos pais o livro e seguiram-se felicitações, abraços e carinhos entre as crianças e os familiares. Também foi entregue às crianças um lápis como prémio tendo, mais uma vez, o principal objetivo de sensibilizar à continuação da escrita de textos em termos pessoais e criativos.



Imagens 27, 28, 29 – Apresentação do livro aos pais

4.2.10. Avaliação do projeto junto dos alunos

Dado por terminado o projeto desenvolvido realizou-se um momento para os alunos visualizar um vídeo com a síntese das atividades realizadas. Posteriormente surgiu um diálogo reflexivo sobre o vídeo e a realização de um questionário final com o principal objetivo dos alunos avaliar o projeto, nomeadamente as dificuldades evidenciadas, as aprendizagens envolvidas e as atividades preferidas. Mostra-se algumas respostas frequentes enunciadas pelos alunos nas figuras seguintes.

1 – O que **aprendeste** com as atividades de **escrita**, realizadas com a estagiária?

Aprendi algumas lengas-lengas. Aprendi a fazer postais e também aprendi histórias e poemas.

1 – O que **aprendeste** com as atividades de **escrita**, realizadas com a estagiária?

Aprendi a inventar nomes de frutas e animais e a criar postais.

2 – Que **dificuldades** tiveste nas atividades **escrita** realizadas?

As dificuldades que tive na escrita foi nas histórias.

3 - Refere a atividade de **escrita** que **mais gostaste** de fazer? Porquê?

Gostei muito de todas as atividades que fizemos com a professora Patricia. Mas gostei mais de "fornalhe come o caldo" porque todas as frases rimavam e foi muito divertido.

Figuras 17, 18, 19, 20 – Exemplos de respostas dos alunos ao questionário final

Como evidencia as figuras¹⁰ anteriores verificamos que grande parte dos alunos refere as aprendizagens realizadas na compreensão e apropriação dos vários géneros textuais decorrentes deste projeto. Também referem a predisposição para criar novas palavras a partir da junção de palavras existentes, tendo referido como aprendizagem significativa a execução de um livro, neste caso o livro da turma: “Já somos escritores”. Relativamente, às dificuldades grande parte dos alunos afirmaram não ter nenhuma, depreendendo que não têm consciência das suas próprias dificuldades. Enquanto um pequeno grupo revela dificuldades na escrita de histórias. Tendo um dos alunos referido que o motivo da dificuldade devia-se à falta de imaginação para continuar o texto. Posto isto sentimos a necessidade de analisar pressupostos teóricos, encontrando assim Bach (2001: 60) que nos alerta sobre o percurso para desenvolver a criatividade: “Uma pedagogia do imaginário poderá contribuir para (...) cada criança (...) progressivamente, aprenda e deseje fazer partilhar o que descobre na sua intimidade”. Sendo relevante admitir “ (...) sobretudo num contexto escolar - que não é fácil para ninguém divulgar certos aspetos da sua personalidade (...) ”, deste modo um clima de confiança deverá favorecer a libertação da expressão nos alunos (Idem: 60).

É importante referir que estes aspetos foram trabalhados durante o projeto, tendo em vista o alargamento de conhecimentos na linguagem escrita, nomeadamente a atividade que consistiu na elaboração do cartaz com os conectores elucidando-nos para este facto, carência no conhecimento da construção frásica.

Salientam o entusiasmo e interesse pelas atividades que envolvem ritmo e musicalidade, pelo facto do prazer inerente a este tipo de propostas pedagógicas. Na análise realizada referiram também no âmbito das aprendizagens preferidas, aquelas que envolveram a escrita de postais e recados para diversos destinatários como pais emigrantes, amigos da escola, entre outros na sequência da implementação do “Cantinho de escrita criativa”.

¹⁰ Pesquisa direta, Semana de PES nº 15

4.3. Interpretação e reflexão sobre as atividades realizadas e o processo vivenciado

4.3.1. O processo vivenciado e o alcance do projeto

As quinze semanas do estágio foram vividas intensamente, tanto do ponto de vista pedagógico, como na vertente afetiva, suscitando uma avaliação final do percurso. A avaliação é um processo de reflexão tendo por base a compreensão dos resultados, o reconhecimento dos erros e avanços de maneira a retificar no futuro as escolhas realizadas na atuação pedagógica. A necessidade de avaliação do ambiente educativo torna-se fundamental, na medida em que adequar o processo educativo às necessidades dos alunos é um aspeto central para a promoção das aprendizagens. Neste processo avaliativo consideram-se a organização do espaço, dos materiais e dos recursos, bem como a diversidade e a qualidade dos materiais e recursos educativos, aspetos imprescindíveis a ter em conta para o sucesso das aprendizagens. Não podemos ignorar que formar escritores, desenvolvendo competências e criando hábitos de escrita, é um desafio complexo, exigindo tempo e uma intervenção focalizada, continuada e persistente.

No processo de intervenção e de pesquisa foi possível compreender o quanto foi importante a recolha e a análise dos dados, pois o processo avaliativo permite-nos planear as atividades de forma mais ajustada à realidade observada. Como refere Cardona e Guimarães (2012: 240), “Cabe ao adulto professor identificar o potencial desenvolvimental educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes”. Também é fulcral mencionar que a avaliação apresentada das atividades realizadas não se caracteriza por exaustiva e rigorosa, pois os dados recolhidos não permitem um modelo de avaliação desse nível. Por isto, tornou-se primordial que as intervenções realizadas proporcionassem a criação de alicerces dando continuidade a estas práticas pedagógicas.

Creio que este trabalho contribuiu para que as perspetivas e as atitudes dos alunos perante a escrita tenham mudado, pois inicialmente mostravam algum receio que os bloqueava para o desenvolvimento de capacidades de escrita e inibia a sua criatividade e imaginação. O trabalho realizado favoreceu também a aquisição de estratégias que levaram os alunos a refletir sobre os processos inerentes às tarefas de escrita. Assim, no que diz respeito ao uso das estratégias nos vários momentos da produção escrita,

verificou-se uma crescente motivação e responsabilização por parte dos alunos, denotando-se uma maior predisposição para a utilização de estratégias no processo de escrita, já que numa fase inicial não tinham consciência da existência de um processo de escrita que antecede o produto final, o texto. Na sequência da fase de avaliação final e através da análise dos dados do questionário, concluiu-se que as atividades propostas e os materiais didáticos utilizados foram motivadores para a turma, promovendo a aprendizagem e a mudança comportamental dos alunos no âmbito da escrita, nomeadamente a postura interessada na utilização frequente e autónoma do cantinho da escrita criativa para realizar cartas, postais ou recados a diversos destinatários.

Globalmente, o trabalho realizado teve um impacto positivo junto das crianças, na medida em que identificaram e utilizaram estratégias relacionadas com o processo de escrita, que é uma vertente importante do currículo deste nível e ano de escolaridade. Salienta-se que a principal estratégia de mediação escrita utilizada (o Cantinho da Escrita Criativa) foi essencial para despertar o interesse das crianças pela escrita pessoal e paralelamente a criação de hábitos de escrita incitando a partilha das produções textuais. Efetivamente a criação deste cantinho possibilitou aos alunos a criação de um propósito comunicacional, tendo estes a oportunidade de vivenciarem a escrita autêntica e funcional. Para além disso, proporcionou a utilização de diversos recursos que serviram de auxílio no ato da escrita, como por exemplo a utilização das cartas intituladas “A Arca dos Contos” de Maria Teresa Meireles, com imagens ou palavras fazendo alusão às várias componentes do género textual, narrativa. Paralelamente tiveram acesso ao uso de vários materiais de escrita de acordo com os formatos pré-estabelecidos culturalmente pelo género textual em questão. Durante a aplicação deste trabalho observou-se a evolução dos alunos no uso de estratégias, como também verificou-se a mudança na conceção inicial de que a escrita abraçava apenas o subprocesso de textualização.

Deste modo, face ao tema abordado e à necessidade de um maior desenvolvimento de competências de escrita, ao longo de toda a escolaridade, seria fundamental continuar a desenvolver o treino estratégico com os alunos, tendo em conta os processos implicados. Ainda que este trabalho tenha despertado os alunos para as vantagens na utilização de estratégias no processo de escrita, bem como possibilitou o estímulo necessário para início da autonomia na escrita. Uma vez que os alunos foram aplicando, nas aulas, algumas estratégias de planificação, nomeadamente o registo prévio de palavras-chave decorrentes do diálogo organizado de ideias com os colegas, proporcionando assim a ativação de estratégias cognitivas facilitadoras na preparação da atividade de escrita, a

textualização. Além disso foi possível observar e compreender a consciencialização de que a escrita não termina quando pensam já ter dito tudo, como julgavam inicialmente, mas sim quando avançam para o processo de revisão. Processo esse que prevê a releitura individual e coletiva cujo objetivo prende-se na análise do texto de acordo com o género textual, procedendo a correções e reformulações.

Sem dúvida que a revisão coletiva se tornou fulcral devido à possibilidade do aluno-autor ler o texto à turma para que seja comentado, como também devido à necessidade inicial dos alunos procederem a transformações textuais amparados por outrem, designada por “reescrita acompanhada”. Para além de os comentários viabilizarem uma apreciação global, também resultam sugestões de reformulação resultantes de eventuais aspetos a melhorar quer ao nível da forma como de conteúdo surgindo a necessidade de refletir sobre o domínio do processo e sobre aquilo que foi escrito. Eventualmente compreendem a ilegibilidade da sua própria letra no momento de apresentação do texto à turma ou porventura dão-se conta de problemas ao nível da construção frásica.

Posto isto, considero que este trabalho se reveste de aspetos primordiais para a aprendizagem dos alunos quanto aos subprocessos implicados na escrita, quer quanto às estratégias abordadas que ser-lhes-ão úteis no futuro próximo, pois tal como o nome indica, um processo deverá ser continuado e desenvolvido. De acordo com os factos supramencionados, com este tipo de atividades integradoras comprovou-se que através da consciencialização dos subprocessos de escrita (estratégias de planificação, textualização e revisão) acompanhadas pelo carácter lúdico-recreativo e assente na criatividade, experiências e vivências pessoais foi possível impulsionar nos alunos alterações nos hábitos e comportamentos perante a linguagem escrita. Da mesma forma, a criação e apresentação do livro “Já somos escritores” com as produções textuais realizadas possibilitaram a emergência de atitudes responsáveis e ativas nos alunos, bem como uma postura autoconfiante, depreendendo que as suas produções são relevantes para a comunidade escolar e família.

4.3.2. Reflexão em torno dos objetivos e das questões geradoras do projeto

Neste ponto retomo os objetivos do projeto e as questões que nortearam o seu desenvolvimento, elaborando uma reflexão que dê conta dos principais resultados alcançados, assim como do seu impacto junto das crianças e de outros intervenientes. As

atividades descritas nas secções anteriores e os dados recolhidos e analisados no processo de investigação-ação revelam, de uma forma geral, a consecução dos objetivos formulados (cf. subcapítulo 3.3).

As atividades realizadas com os alunos contribuíram para o desenvolvimento das suas capacidades de escrita, que era um dos principais objetivos propostos. Para a concretização deste objetivo foi necessário elaborar várias estratégias de escrita, nomeadamente escrita de textos com um propósito comunicacional, bem como assente nos interesses e singularidades do grupo de alunos. Efetivamente que o tempo de estágio foi limitado e não permite verificar a real acomodação das aprendizagens, no entanto, pude constatar o cuidado dos alunos na escrita dos textos, utilizando de forma livre e autónoma o guião com as componentes da narrativa.

Foi possível também desenvolver competências de escrita aliadas a momentos de prazer e gosto pela expressão escrita. Penso que as atividades pedagógicas assentes na criação de textos a partir de vivências e experiências pessoais foi fundamental para desenvolver outro dos objetivos do projeto, que consistiu no desenvolvimento do gosto pela escrita por iniciativa própria. As atividades ligadas à troca de correspondência, como cartas, postais e pequenos recados a diversos intervenientes, associadas ao cantinho da escrita criativa, foram o alicerce para despertar o interesse pela escrita em termos pessoais. Além disso, esta experiência possibilitou-me compreender melhor o modo como a escrita criativa se pode constituir como excelente abordagem pedagógica e lúdica para despertar o interesse, a motivação e o envolvimento dos alunos assim como das suas famílias.

Quanto às questões definidas inicialmente, é importante retomá-las também aqui. Em relação à questão: “Como promover o gosto pela escrita criativa com alunos destas idades?”, pude perceber que as atividades realizadas numa dinâmica colaborativa são imprescindíveis para alcançar os objetivos propostos. Como foi referido no enquadramento teórico (cf. Subcapítulo 2.4) prevalece uma maior facilidade no alcance dos objetivos quando trabalhados em grupo, pois muitos alunos afirmam aprender melhor quando discutem com os colegas. Assim, na minha atuação foi importante circular entre os grupos, observar a interação entre os diferentes elementos e motivá-los para a concretização das tarefas. Na verdade, este tipo de atividades possibilitou-me compreender de que forma os alunos desenvolvem as suas estratégias individuais e coletivas. Considero que as tarefas individuais se tornaram mais lentas na sua execução,

pois o aluno conta, apenas, com o seu próprio conhecimento, não indo para além daquilo que conhece sobre aquela realidade. Como as estratégias utilizadas dependem do grau de conhecimento acerca de determinada tarefa, os alunos com maiores dificuldades geralmente pedem o auxílio do professor, enquanto aqueles que dominam, no mínimo, as competências que envolvem dada tarefa partem autonomamente para a sua execução.

Como base na abordagem teórica do presente projeto (cf. Capítulo 2) e na análise das produções textuais elaborada no presente capítulo, posso evidenciar que a vertente lúdica foi também uma das estratégias que facilitou e motivou os alunos para o ato da escrita. Quanto mais envolvidos e interessados se mostravam os alunos, mais as propostas de escrita superavam quer as minhas expectativas, quer as expectativas das próprias crianças. Esta afirmação baseia-se na observação de atitudes dos alunos cada vez mais interessadas e autónomas no seguimento das várias propostas lançadas, como também ao facto de os mesmos referirem, no questionário final, como atividades preferidas, aquelas em que a vertente lúdica estava marcadamente presente.

Deste modo é crucial responder à questão realizada na fase inicial deste relatório: “Quais as estratégias mais adequadas para que a escrita seja da própria iniciativa das crianças e não vista como um ato maçador?”. É possível responder a esta questão com base nas observações efetuadas durante o estágio, bem como na análise das produções textuais. Constatei que as atividades assentes na vertente lúdica questionam e superam a ideia de que escrever é algo aborrecido ou desagradável. Neste processo, é também essencial uma atitude de apoio e incentivo por parte do professor, para que os alunos possam libertar a sua imaginação escrevendo sem receio de censura. Assim, a minha intervenção focou-se na ótica do reforço positivo, motivando os alunos para a continuação da tarefa e auxiliando-os na busca de respostas para as suas próprias dúvidas e questões, sobretudo quando estes se mostravam “bloqueados”. Conclui-se que é relevante preconizar estratégias que desencadeiem situações que aliem o esforço, o prazer e a criatividade, desafiando os alunos para a prática da escrita. Penso que a pertinência desta intervenção foi uma mais-valia para o trabalho a desenvolver no futuro, principalmente no sentido da criação de hábitos de escrita através do cantinho da escrita criativa.

CONCLUSÃO

Considero que este trabalho correspondeu às necessidades do grupo de alunos, revelando efeitos peculiares no desenvolvimento da linguagem escrita, principalmente no interesse dos alunos por produções pessoais destinadas à troca e partilha de mensagens a vários destinatários, implicando deste modo possíveis impactos no plano geral de atividades da turma. Foram alcançados os principais objetivos propostos e, para além disso, estabeleceu-se uma ótima relação com os alunos; uma relação ativa e produtiva em termos pedagógicos que promoveu a motivação e, conseqüentemente, o envolvimento nas atividades realizadas, não descurando o cumprimento de regras e estruturas formais associadas à escrita.

As principais limitações prendem-se com o curto espaço de tempo para realizar a intervenção pedagógica e a observação da real acomodação dos resultados supostamente alcançados. Ainda relativamente ao tempo, umas das principais preocupações presentes no início da prática deteve-se no ajustamento adequado do tempo de planeamento ao contexto real, sendo necessário conhecer os ritmos e as limitações do grupo. É incontestável que diferentes alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem e de elaboração de uma dada tarefa, pelo que foi necessário ajustar permanentemente o tempo de realização das atividades.

Não obstante, as limitações do tempo foram superadas, pois ao longo da prática fui conseguindo adequar o tempo necessário e melhorar as planificações. De facto, o planeamento foi fundamental para orientar a intervenção pedagógica. Por outras palavras, esta experiência foi essencial na apropriação da prática pedagógica encarando a realidade educativa, sendo estes aspetos fundamentais para a aquisição de aprendizagens significativas para a nossa prática profissional.

Para a minha aprendizagem, foi fundamental a receptividade e a dedicação da professora cooperante quanto à forma de planificar e refletir sobre a nossa prática. Reconheço que deixar de assumir um papel de mero observador para assumirmos as responsabilidades próprias do papel de professor marcou uma nova etapa. A etapa que representa a passagem do mundo da teoria, das imagens e representações criadas para o mundo real de ensino-aprendizagem. De facto, só é possível ter a perceção das dificuldades quando nos deparamos com elas. Também o professor supervisor teve um

importante papel neste processo, pois sentimo-nos privilegiadas pelas recomendações e reflexões realizadas durante as reuniões semanais. Ressalvo assim a importância da cooperação entre os vários intervenientes que fazem parte deste trabalho, pois as intervenções são, sem dúvida, mais ricas e estimulantes quando planeadas através de vários pontos de vista. Por outras palavras, o trabalho colaborativo desenvolvido foi um fator primordial no sucesso desta atuação pedagógica e foi promotor no desenvolvimento de uma postura reflexiva e autocrítica.

Tenho consciência de que o papel de professora em formação supõe uma orientação reflexiva que aponta para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, como também do próprio professor. De acordo com os pressupostos referidos compreende-se que a reflexão constitui um elemento de desenvolvimento enquanto profissional, na medida em que promove o aperfeiçoamento da prática, visto que viabiliza a reconstrução do pensamento e da ação.

Em suma, torna-se fundamental referir que esta oportunidade de estágio possibilitou experiências ricas para que haja um desenvolvimento profissional reflexivo, pois vivenciar, observar, intervir no espaço educativo permitiu adquirir sólidas aprendizagens acerca de qual é o nosso papel como professor, aprendizagens essas que serão úteis em contextos futuros de prática profissional.

Acrescento ainda que o treino das estratégias implementadas poderia prolongar-se, mas o trabalho iniciado tem alicerces para continuar. Efetivamente foi criado um conjunto de desafios de escrita criativa, designada por “Caixa dos Desafios”, apelando aos géneros textuais trabalhados com o intuito de dar continuidade à prática de intervenção desenvolvida. Neste sentido, o trabalho seria reajustado conforme as necessidades do grupo identificadas nesta fase, nomeadamente partindo de estratégias de revisão direta que consiste na atribuição da função de revisor a diferentes alunos, seguindo-se a apresentação aos autores do texto ou a toda a turma o trabalho de revisão com as eventuais propostas de reformulação. A proposta apresentada associa-se à provável falta de hábitos de reflexão sobre os textos escritos, pelo que, a meu ver, seria importante criar um maior número de oportunidades para os alunos refletirem sobre o aperfeiçoamento da escrita.

Em modo de conclusão, ressalto a importância de conceber as crianças como atores dos processos de aprendizagem e não como meros recetores. Colocar as próprias crianças à procura de novos conhecimentos é uma mais-valia na maturação das aprendizagens

realizadas, permitindo que as crianças construam as suas próprias aprendizagens com a mediação do professor. Na verdade, foi grande o entusiasmo de todos os alunos no processo de aprendizagem, revelando progressivamente uma postura autónoma e confiante em relação às suas capacidades escritas.

Sinto que esta experiência me possibilitou crescer e evoluir não só profissionalmente como a nível pessoal, visto que ser professor pressupõe a capacidade de saber ouvir, escutar, tomar decisões e dialogar com os alunos, de modo a dar resposta às necessidades e interesses do grupo e de cada criança na sua individualidade. Chego a esta etapa mais consciente de que compreender o rigor metódico e a capacidade de planificar, atuar e refletir são essenciais na atuação pedagógica, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. & Rosa, M. (2003) Para a emergência da literacia em contexto de jardim-de-infância, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: de investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto dos Estudos da Criança, pp. 14 -16

Bach, P. (2001). *O Prazer na Escrita*. Lisboa: Edições ASA.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: ASA edições.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular.

Cabral, M. A. (2001). *Ideias para escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto.

Cardona, M., Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

Cardoso, D. M. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*.

Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2001b). *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2003). *Escrita Percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Cortez, C. (2003) *Arte e Imaginação: O ensino da arte na literatura infantil brasileira, A Criança, a Língua e o Texto Literário: de investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto dos Estudos da Criança, pp. 491 - 503

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: papel da escola*. In F. Azevedo (Coord.) (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Porto: Lidel, pp.30-46.

Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duran, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. In Actas do 7º Encontro Nacional (5º internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-60

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

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. In J. Pires (Coord.) (1996). Lisboa: Facsjmile.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. (1986) Porto Alegre: Artes Médicas. In Mendonça, O. & Mendonça, O., (s/d). *Psicogênese da Língua Escrita*:

Contribuições, Equívocos e Consequências para Alfabetização. Brasil: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pp. 36 – 57

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygostky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de Aprender Melhor. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-Ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In Esteves, L. M. Visão panorâmica da Investigação-Ação, pp. 8 - 11

Matias, J. (2007). Como desenvolver a criatividade. Disponível em: (Página Pessoal de José Matias): <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/DesenvolverCriatividade.pdf>

Ministério da Educação. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Niza, S. (Coord.) et al. (1998). Criar o Gosto pela Escrita Formação de Professores. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Norton, C. (2001). Os Mecanismos da Escrita Criativa. Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, pp. 81 – 93

Pereira, I. & Viana, F. (2003) Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico – algumas reflexões, A Criança, a Língua e o Texto Literário: de investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto dos Estudos da Criança, pp. 120 - 129

Pereira, I. (2006). Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar. Revista Portuguesa da Educação (Vol. 19, nº 001). Braga: Universidade do Minho, pp. 177 - 184

Pereira, L. A formação de professores para o ensino da escrita. In SIM-SIM, I. (Org.) (2008). A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.

Pinheiro, A. (2007). O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita. Editorial Novembro

Pires, J. (Coord.) et al. (1996). Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna (nº1 pp.35 -48).

Pujolàs, M. (2008). 9 ideias chave: El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Editora GRAÓ

Sanches, I. (2001). Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (2007). A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora.

Sant'Anna, I. M. (2009). Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos (13ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes. Metodologia da investigação-acção. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sim-Sim, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

Soares, M. (2003). *A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica*: Belo Horizonte, v. 9, n. 52. In Mendonça, O. & Mendonça, O., (s/d). *Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, Equívocos e Consequências para Alfabetização*. Brasil: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pp. 36 - 57

Sousa, O. & Silva, E. (2003). *A produção de textos narrativos no 1º ciclo do EB: Detecção de alguns problemas*. In Barrios & Ribeiro. *Criatividade, afetividade e modernidade, construindo hoje a escola do futuro*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), pp. 160 - 195

Teberosky (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona – Editorial Horsori. In J. Pires (Coord.). et al. (1996). *Escola Moderna*. Lisboa: Facjmile.

ANEXOS

Anexo 1: Exemplo de pedido de Autorização

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo.(a) Encarregado de Educação

As estagiárias, Patrícia Couto e Sara Santos, da EB1 de Cabreiros, vêm por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou gravar as sessões de intervenção no âmbito dos Projetos: “*Inventar e Resolver em Matemática: Problemas e Estratégias*” e “*Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com Crianças*”.

O estágio e consequentes projetos são devidamente enquadrados e supervisionados pelo Professor Fernando Ilídio Ferreira da Universidade do Minho.

A privacidade e confidencialidade dos dados relativos às crianças são garantidas, não sendo usadas informações que possam conduzir à identificação das mesmas, nomeadamente fotografias não desfocadas e nomes.

Em jeito de conclusão, será criado um *blog* da turma, no qual as reproduções das crianças serão editadas e publicadas.

Informa-se ainda que todos os registos serão unicamente usados para a formação dos nossos trabalhos e posteriores apresentações a nível académico, no final do semestre.

Eu Regina Maria Kay Femen encarregado de educação do(a) aluno(a) Camila Femen Freitas autorizo/não autorizo a recolha de fotografias/gravações e autorizo/não autorizo a edição e publicação dos trabalhos no *blog* da turma.

Assinatura do Encarregado de Educação

Regina Femen
18/11/2015

Anexo 2: Textos integrais analisados com base no modelo de Niza (1998)

Os animais da quinta

Num certo dia da manhã de sol galinha deu um ovo à raposa e foi pescar. Pegou na sua coma de pesca e sentou-se numa pedra junto ao mar e começou a pescar. De repente apareceu ^{uma} água e levou o peixe mar como a galinha não largou a coma de pesca, ela e o camarão foram arrastados até ao ninho da água. Mas a galinha tinha muito medo que os crias da água lhe picassem nas patas. Assim a galinha toda arrestando atirou-se para o mar. Lá vai ela deslançada mas de repente apareceu um monstro marinho. Ele andaram às voltas e mais voltas no fundo do mar. Mas a galinha começou a vencer o monstro. Quando chegou a casa não viu o seu filhote. Assim ia dar com o talho na cabeça à raposa mas não deu. O seu filhote tinha morrido e a galinha e a raposa fizeram uma festa e comeram o peixe e o monstro marinho.

Grupo de alunos nº 1

A galinha rosita

Um certo dia de verão uma galinha chamada Rosita foi fazer. Ela piscou um peixe, bolu e uma aguião que se chamava Tronão que levou a galinha e o peixe bolu, e depois do acastor até ao rio de lá. Um dia as filhas da aguião empurraram a Rosita e o Carangujito ao mar a galinha afogou-se e apareceu um monstro marinho. Depois o monstro marinho tentou comer a Rosita e o Carangujito e depois a galinha amarrava o monstro marinho. O monstro marinho ficou furioso. O monstro marinho saltou, saltou muito e foi para a praia do peixe. O monstro marinho morreu sem ar. A Rosita e o Carangujito foram para casa muito felizes. Quando a Rosita chegou a casa pensou que o seu peixinho tinha sido comido pela peixinha e duvida com o tacho mas afinal descobriu que o seu peixinho estava na segurança e a Rosita ficou feliz. Para festejar fez um cozido com o monstro marinho.

O Verão

Num certo dia de verão a raposa Marta queria comer peixe e quando abriu o frigorífico não viu peixe lá dentro. E então pediu à sua amiga galinha Marta que fosse pescar peixe e a sua amiga galinha concordou em ir pescar e disse:

- O raposa é o teu pai que tomou conta do ovo. E a raposa disse - Maria deixa que eu tome conta do ovo. Obrigada morta por tomares conta do ovo. A galinha deixou o ovo com a raposa e foi pescar com o caramujo. A Marta apanhou um peixe rechonchado e de repente apareceu uma água que apanhou o peixe e a Maria agarrou o peixe e foi a voar no céu foi a rastejar pelo mar e viu uma montanha e reparou que estava a ir na direção de lá e viu um minhoto e atirou no minhoto. Os belés começaram a morder-lhe as pernas e ela começou a gritar e depois saltou para a água e começou a nadar apareceu uma cobra marinha e estava a nadar muito depressa mas a Maria apanhou a com a cama de peixe. A Maria foi ao fundo do mar e atou a cama de peixe à cobra marinha e os dois foram ao fundo e quando chegaram à ilha a Marta foi ver como estava o ovo e viu um ovo partido. Deitou na frigideira e viu o ovo no colo da Marta e fizeram uma fogueira e cozinharam a cobra marinha!

Anexo 3: Versão final da lengalenga da turma

A lengalenga da turma

Ó Arnaldo és um cavalo
Andas na rua pareces um talo.

Ó Arnaldo come a nata
Não quero, prefiro papa.

Ó Arnaldo come as batatas
Não como porque tem baratas.

Ó Arnaldo come cabaça
Isso não, quero massa.

Ó Arnaldo, não bebas café
Senão ficas a cheirar a chulé.

Ó Arnaldo come assado
Isso não, quero gelado.

Ó Arnaldo come beringela
Não, assim fico magricela.

Ó Arnaldo come bacalhan
Isso não porque é mau.

Anexo 4: Exemplos de propostas idealizadas na sequência do jogo – “Cubos mágicos”

Moramaça

Morango + Maça = Moramaça

Moramaça é uma fruta espetacular

Vamos comer sem parar.

Metade morango metade maçã,

Quem gosta é a minha irmã!

Camila Freitas e Eduardo Sousa



Moransego

Morango + pêssêgo = moransego

O moransego gosta de sossego,

O moransego precisa de emprego.

O moransego tem pernas para andar

O moransego tem boca para cantar.

Duarte Oliveira e Rodrigo Fernandes



Fianja

Figo + Laranja = Fianja

Laranja há na laranjeira
Figos há na figueira
E a fianja nasce na fianjeira

Helena Barata e Lara Silva



Banaja

banana + laranja = banaja

A Banaja sabe a canja
É metade banana e metade laranja
Ela é gorda, pequena e também traquina
Nasce no quintal da tia tina.

Mário Eirinha e Duarte Novera



Anexo 5: Capa do livro

