



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Brincar com a escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do
Ensino Básico – Estratégias de intervenção para a promoção da
Escrita Criativa**

Relatório de Estágio

Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Cátia Alexandra Rocha Eduardo Resendes

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Angra do Heroísmo, Julho de 2015

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

Cátia Alexandra Rocha Eduardo Resendes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Brincar com a escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico – Estratégias de intervenção para a promoção da Escrita Criativa

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos.

o grande objectivo da educação (...) deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas [as crianças] possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa.

Mata (2008, p.43)

Agradecimentos

Concluindo esta etapa do meu percurso académico, gostaria de fazer alguns agradecimentos especiais às pessoas que me apoiaram e cujos cuidados ficarão registados no meu coração.

Aos meus pais, por todo o apoio e disponibilidade que sempre demonstraram, o que foi fundamental para a conclusão desta etapa universitária. Também por estarem sempre presentes nas ocasiões mais difíceis da minha vida, quer a nível pessoal quer a nível profissional, pois sem a sua ajuda nada disto teria sido possível.

Ao meu incrível marido por todo o seu contributo, pelo seu sincero apoio e, em especial, pela paciência que teve nos momentos em que abdicou da minha companhia para que eu pudesse finalizar este percurso.

À orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Santos, por ter aceite o meu convite para me orientar durante este trabalho e pelo tempo que despendeu para ajudar-me na elaboração do mesmo.

À educadora Diana Medeiros e à docente Emília Lima, por me terem dado a oportunidade de trabalhar nas suas salas e de aprender através das suas práticas pedagógicas. Também pelo tempo das suas vidas que disponibilizaram para nos apoiar e determinar quais as estratégias mais adequadas ao grupo, bem como para participarem em todos os momentos de reflexão que realizávamos após as intervenções, sendo estes fundamentais para um aperfeiçoamento e melhoramento futuro no decorrer da nossa vida profissional.

Não posso deixar de agradecer a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar e aprender durante a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, que contribuíram para que fosse possível a realização e implementação das atividades.

Aos docentes responsáveis pela orientação das disciplinas da Prática Educativa Supervisionada I e da Prática Educativa Supervisionada II, Professora Doutora Ana Isabel Santos, Professora Doutora Josélia Ribeiro da Fonseca, Professor Doutor Pedro Francisco González e Professor Doutor Francisco Rodrigues de Sousa.

A todos os meus colegas, desde a licenciatura em Educação Básica até ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelos momentos de diversão,

partilha, reflexão e até pelos momentos menos bons que nos ajudaram a crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

Terminando, não posso esquecer os meus amigos, em especial à minha amiga Tânia Alves que se disponibilizou de imediato e me apoiou imenso nesta etapa essencial da minha vida e à minha colega de estágio Teresa Aguiar pelas conversas e desabafos que tínhamos durante os períodos de estágio que contribuíram, de alguma forma, para a reflexão, melhoria e superação de dificuldades.

Por último, a todos aqueles a quem não mencionei, mas que de algum modo sempre me apoiaram e me incentivaram para a concretização deste sonho: ensinar e aprender, pois como salienta Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, na Universidade dos Açores, *campus* de Angra do Heroísmo.

Agregados a estas disciplinas, foram realizados dois estágios: um na Educação Pré-Escolar e outro no 1º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 2º ano. A temática abordada foi sobretudo a escrita, nomeadamente, a escrita criativa. Sendo esta uma área que suscitava algum interesse pessoal, teve-se o cuidado de aprofundar alguns conteúdos relativos à sua importância e de fazer a ligação da escrita criativa com o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Ainda nesse sentido, investigaram-se diversas estratégias existentes para a promoção da linguagem escrita e para o despertar do interesse dos alunos desde cedo pela mesma, pois é uma área essencial para o desenvolvimento e aquisições de aprendizagens nas crianças.

Os estágios foram fundamentais para que se pudessem implementar diferentes estratégias, recorrendo a diversas atividades de forma a promover o gosto pela linguagem escrita e pela escrita criativa, sendo este o objetivo geral do presente trabalho.

Em suma, no sentido de cumprir estes objetivos, reconheceu-se a importância e a necessidade de diversificar estratégias e abordar a escrita de uma forma interativa e lúdica. Ao fazê-lo, despertou-se a criatividade e motivou-se as crianças pela linguagem escrita. Importa ainda referir que um dos pontos essenciais no sucesso deste percurso, foi partir dos interesses das crianças, nunca descurando as suas necessidades de aprendizagem.

Abstrat

The present internship report arises in the framework context of the Master's program in Preschool Education and Teaching in the Primary School, in the subjects of the Supervised Educative Practice I and Supervised Educative Practice II, at the University of the Azores, on the campus of Angra do Heroísmo.

Collected to these disciplines, two traineeships were carried out: one in the Preschool Education and another in the Teaching in the Primary School with a group of 2nd graders. The boarded theme was especially the writing, namely, the creative writing. Being this an area that is also a personal interest, we were careful in deepening some contents relative to this importance and of doing the connection of the creative writing with the development of the creativity in the children. In this sense, explored some existent strategies for the promotion of the written language and for the awakening of the interest of the students since early for this type of language, so it is an essential area for the development and acquisitions of apprenticeships for the children.

The traineeships were essential so that it could carry through diverse activities and apply the different strategies, a form to promote the taste for the written language and the creative writing, being this the general objective of the present work.

Concluding, in the direction to fulfill the said objectives, we recognized the importance of diversifying strategies and approaching the writing in an interactive and ludic form, allowing to awake the creativity and to motivate the children for the written language. It is important still to tell what one of the special points in the success for learning was essential teaching through the interests of the students, never neglecting their necessities of learning.

Índice Geral

Agradecimentos.....	V
Resume.....	VII
Abstrat.....	VIII
Índice de Figuras.....	XII
Índice de Siglas.....	XII
Introdução.....	1

CAPÍTULO I – REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA

1. A escrita na sociedade.....	3
1.1. Importância da escrita para o desenvolvimento do indivíduo no seu meio social.....	3
1.2. Iniciação à aprendizagem da escrita.....	6
1.3. Evolução dos métodos de aprendizagem da escrita.....	7
1.4. O docente como promotor da escrita em ambiente escolar.....	10
2. A criatividade como meio para desenvolver a escrita.....	15
2.1. Escrever com criatividade: relação entre Criatividade e Escrita.....	15
2.2. Escrita Criativa e o seu impacto no meio escolar.....	18
2.3. Estratégias para o desenvolvimento da escrita criativa.....	19
3. A presença da escrita nas Orientações Curriculares em vigor.....	22
3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	22
3.2. Programa de Português do Ensino Básico.....	25
3.3. Metas Curriculares no Ensino do Português no Ensino Básico.....	27

CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

1. Caraterização dos contextos de Intervenção.....	29
1.1. Caraterização da escola e do meio.....	29
1.2. O modelo pedagógico da Educadora e da Professora Cooperante.....	31
1.3. A Educação Pré-Escolar.....	33
1.3.1. A sala.....	33

1.3.2. As crianças.....	40
1.4. O 1º. Ciclo do Ensino Básico.....	44
1.4.1. A sala.....	44
1.4.2. As crianças.....	48
2. Organização metodológica da intervenção.....	49
2.1. Objetivos da Intervenção.....	50
2.2. Instrumentos de Recolha e Sistematização da Intervenção.....	51

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO

1. Estratégias de Intervenção Implementadas.....	54
1.1. Educação Pré-escolar.....	54
1.1.1. Atividade de Escrita Criativa.....	54
a) Construção de histórias a partir de fantoches.....	54
b) Criação de rimas e lengalengas a partir de imagens.....	56
1.1.2. Atividades de Escrita.....	57
a) Associar palavras/letras a imagens.....	57
b) Construção de frases sobre “o meu pai”.....	60
c) Receitas Culinárias.....	61
d) Dominó de imagens/palavras.....	63
e) Projeto das centopeias.....	64
f) Festa das saladas.....	65
1.2. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	66
1.2.1. Atividades de Escrita Criativa.....	67
a) Construção de textos livres com música ambiente.....	67
b) Caixa das ideias e dados.....	68
c) Criar histórias a partir de fantoches ou de um guião.....	69
d) Construção de uma coleção de histórias da turma.....	71
e) Construção de rimas a partir de um poema.....	72
1.2.2. Atividades de Escrita.....	72
a) Dominó de rimas.....	72

b) Cartas aos correspondentes.....	73
c) Construção de um livro do “Tranglomangoman”.....	74
CAPÍTULO IV – REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	74
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos.....	87
Anexo 1 – História “Os animais vão acampar”.....	87
Anexo 2 – Construção de rimas a partir do poema “Ou isto ou aquilo” de Lena d’Água.....	89
Anexo 3 – História da coleção da turma de Diogo Silva.....	90
Anexo 4 – História da coleção da turma de Alice Oliveira.....	91
Anexo 5 – Rimas com os nomes dos alunos “As nossas Rimas”.....	92

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa da sala da turma A da Educação Pré-Escolar.....	34
Figura 2 – Mapa da sala da turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	45
Figura 3 – Livro construído pelas crianças “Os animais vão acampar”.....	55
Figura 4 – Construção de rimas, lengalengas.....	56
Figura 5 – Construção de uma lengalenga sobre alimentação saudável.....	57
Figura 6 – Descoberta de palavras iniciadas pela letra “G”.....	58
Figura 7 – Construção cartaz alusivo à primavera.....	59
Figura 8 – Construção do postal para o dia do pai.....	61
Figura 9 – Registo da receita culinária “Bolo de Iogurte”.....	61
Figura 10 – “Bolas de Salame”.....	62
Figura 11 – Dominó de imagens/palavras.....	63
Figura 12 – Projeto das “Centopeias”.....	64
Figura 13 – Redação dos bilhetes para a “Festa das Saladas”.....	66
Figura 14 – Construção de texto livre.....	67
Figura 15 – Cartões com ideias para a construção de histórias.....	68
Figura 16 – Construção e dramatização de histórias a partir de fantoches.....	69
Figura 17 – Construção de uma história a partir de um guião.....	70
Figura 18 – Coleção das histórias da turma.....	71
Figura 19 – Escrita de cartas para enviar aos seus correspondentes.....	73

Índice de Siglas

EBI – Escola Básica Integrada

MEM – Movimento Escola Moderna

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

NPPEB – Novo Programa de Português do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Trabalho de Estudo Autónomo

Introdução

Este relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e referente às unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (relativa ao estágio na Educação Pré-Escolar) e Prática Educativa Supervisionada II (correspondente ao estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico).

A incidência deste relatório orientou-se para o brincar com a escrita, como forma de promover a escrita criativa nas crianças. Esta escolha deveu-se ao facto de a escrita ser um tipo de linguagem que está presente em toda a sociedade, tornando-se, assim, uma das ferramentas mais importantes para a comunicação e para o desenvolvimento de todo o ser humano.

Assim sendo, torna-se imperativo motivar as crianças nesta área desde a Educação Pré-Escolar. Essa motivação passa por diversas estratégias que o docente pode implementar na sua sala de aula.

Todas as crianças gostam de brincar e, como esta é

uma das formas de comportamento mais comuns e características da infância (...), é através do brincar (...) que [as crianças] constroem as suas representações e conhecimentos sobre muitas coisas, incluindo a linguagem escrita. [Assim] têm oportunidades para investigar, explorar, tentar o que nunca tentaram antes ou aprofundar as primeiras tentativas, expandindo assim o seu conhecimento. (Owocki, 2000, in Mata, 2010, p. 31)

A partir dos interesses das crianças e das suas brincadeiras foi possível fazer com que estas despertassem o gosto pela aprendizagem da escrita, desenvolvendo também a sua criatividade por meio dela. Em ambos os estágios, as turmas demonstravam um grande interesse por esta área. Por isso, foram desenvolvidas diversas atividades com o intuito de promover a escrita criativa através do brincar.

O presente relatório está estruturado em três capítulos fundamentais: revisão teórica da literatura, abordagem metodológica da intervenção e apresentação e análise do trabalho desenvolvido. O primeiro corresponde à pesquisa bibliográfica realizada sobre a temática em causa, com referência a diversos autores e através do qual se pretendeu esclarecer alguns conceitos relacionados com o tema e reforçar a importância da escrita na aquisição de competências essenciais nas crianças, quer a nível escolar, quer a nível pessoal; o segundo, engloba a caracterização dos contextos educativos, inclui os objetivos do presente trabalho e,

ainda, nele se procede à análise dos instrumentos e técnicas de recolha de informação, que se considerou serem pertinentes para os ditos propósitos; por último, dedica-se o terceiro capítulo à parte prática da intervenção, descrevem-se as atividades e estratégias que foram utilizadas, os resultados obtidos junto das crianças e termina-se com a reflexão final e a conclusão.

CAPÍTULO I – REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA

1. A escrita na sociedade

1.1. Importância da escrita para o desenvolvimento do indivíduo no seu meio social

A escrita é um tipo de linguagem e um dos processos fundamentais de comunicação na vida de todo o ser humano. Toda a sociedade está rodeada de elementos escritos e é, muitas vezes, por meio deles que o indivíduo consegue obter informações e assimilar conceitos que o vão ajudar a tomar determinadas decisões, o que acontece desde o início da vida do sujeito. Pertencendo a um grupo social, as crianças vão ter acesso a esta forma de comunicação e aprender com ela ainda que não reconheçam os signos que a compõem, pois, como Gillanders (2005, p.10) refere, “as crianças aprendem importantes noções do sistema escrito mesmo quando, todavia, não lêem ou escrevem da maneira convencional”.

Assim sendo, podemos salientar que a escrita, inserida num sistema de linguagem, é um dos processos essenciais que todo o ser humano necessita adquirir para poder expressar ideias, sentimentos, pensamentos, necessidades, entre outros. É, igualmente, necessário entender “que a escrita serve também para comunicar - a partir de um determinado contexto social e cultural – e que, para além disso, a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8). Corroborando a mesma ideia, Cabral (2001) afirma que o ato de escrita é “ geralmente considerado como um processo de construção de pensamento em que se estabelecem com a Língua relações de vária natureza: comunicativa, de todas a mais evidente e comum, lúdica, poética, ficcional, etc...” (p. 9).

Sendo este um processo de comunicação, então implica que seja compreendido pelos outros. Por isso, é necessário que a criança adquira competências para desenvolver uma boa capacidade de expressar a sua escrita, de modo a que seja bem entendida pelo outro. No entanto, importa referir que “o “saber escrever” abrange um conjunto complexo de “saberes” e “saberes físicos” que implicam o sujeito que escreve na sua totalidade e a vários níveis: físico, sensório-motor, cognitivo, psicoafectivo...” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 7). Daí a grande importância de iniciar e estimular o desenvolvimento da escrita desde muito cedo, para que a criança seja capaz de descobrir as regras e diversas funcionalidades que esta linguagem tem na sociedade.

Analisando as ideias acima referidas, podemos constatar que este tipo de comunicação é um dos processos mais valorizados durante a aprendizagem escolar, sendo, por isso, uma das principais preocupações que dominam toda a sociedade, pois necessita de ser compreendida e integrada pela criança no seu dia-a-dia, envolvendo toda a comunidade escolar, desde a Educação Pré-Escolar.

Simultaneamente, é também um processo que vai apoiar as crianças na aquisição de outras competências, como por exemplo:

a aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o «convívio» da criança com os livros, as histórias e o material de escrita em geral. (Marques, 2003, p.8)

Com isto, e segundo o mesmo autor, é necessário estimular o raciocínio dos mais pequenos sobre as funcionalidades e regras da escrita, além da relação que esta tem com a linguagem oral. Ao recorrermos à linguagem escrita estamos ao mesmo tempo a desenvolver e a utilizar a linguagem oral. Pereira e Azevedo (2005) salientam “que as relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes” (p. 7), pois estas desenvolvem-se a par uma da outra, a criança quando está a escrever, está automaticamente a realizar uma leitura da sua escrita.

O código escrito é, por vezes, o único refúgio onde as crianças sentem segurança e à vontade para expressar os seus sentimentos, angústias ou mesmo mal estares, sendo, portanto, um meio de apoio para o docente detetar possíveis sinais que no dia-a-dia não lhe foram possíveis identificar. Além disso, é considerada um dos processos que pode apoiar a criança, enquanto indivíduo, na superação de algumas dificuldades e no desenvolvimento de várias competências ao nível cognitivo, psicológico e social.

Com o decorrer do tempo, a escrita vai sendo reconhecida como uma atividade formal e indispensável para a aprendizagem. Tal como refere Cerrillo (2008, in Nunes, 2013, p. 4) esta é uma aprendizagem que “ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico”.

A escola deve, assim, proporcionar espaços que permitam à criança desenvolver e construir a

sua identidade através das suas experiências e que, conseqüentemente, permitam um bom desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos e, desse modo, contribuir para a formação de cidadãos ativos na sociedade atual e futura (efeito socializador).

Quando as crianças iniciam o seu percurso escolar, todas elas trazem consigo um vasto leque de conhecimentos que estão registados na memória, sendo relativos às experiências do seu quotidiano e às suas vivências comuns. São estes conhecimentos prévios que o educador/professor deve aproveitar, para proporcionar à criança condições de aprendizagem que lhe permitam fazer uma ligação (se possível, por meio de exercícios de escrita) entre as novas aquisições e as anteriores, de maneira que faça sentido e tenha coerência para o seu desenvolvimento.

Pereira e Azevedo (2005) salientam que “*escrever significa produzir um acto de linguagem novo*”, ou seja, “é produzir algo que não existe ainda.” (p. 9) e referem a importância da escrita para o desenvolvimento do pensamento, assim como para a construção de novas aquisições sobre o próprio código escrito, assumindo que “a aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e, sobretudo, implica criar condições para que o que se aprende em determinadas situações seja canalizado para outra situação de escrita” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 9). Nesse sentido, o docente deve ser encarregue de propiciar estas mesmas condições de forma a ajudar as crianças a serem capazes de adquirir competências de linguagem escrita, experimentando e gradualmente complexificando os seus saberes.

Santos (2007, in Rodrigues, 2014, p. 4), salienta que a escrita é a “ferramenta mais eficaz, flexível e económica que permite ao ser humano apreender, compreender e mobilizar todas as informações presentes no seu contexto imediato”.

Assim sendo, para que a criança desenvolva competências na área da língua, como referia Santos (2007), é necessário proporcionar momentos de aprendizagem que a motivem para a escrita, fazendo-a desenvolver, expandir e realizar todas as atividades que suscitam a sua criatividade, dando-lhes espaço para pensar e contribuindo, assim, para a reflexão sobre a importância desta ferramenta. Este percurso individual é essencial no mundo atual.

Contudo, e como já foi referido inicialmente, é necessário ter em consideração que a escrita é um dos recursos que devem ser utilizados para ajudar as crianças a ultrapassar determinadas dificuldades na sua aprendizagem, sendo este um dos seus aspetos mais relevantes.

Concluindo, importa salientar que o processo de aprendizagem da escrita é essencial para todo

o ser humano, pois através dele este tem a possibilidade de aprender, crescer e conhecer tudo o que o rodeia. De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2008) a escrita é uma ferramenta que serve “para poder comunicar-se, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram” (p.69).

1.2. Iniciação à aprendizagem da escrita

Como já foi referido no ponto acima, a aprendizagem da linguagem escrita inicia-se mesmo antes de as crianças terem aprendido algumas noções acerca deste processo. Já foi dito que todo o indivíduo no seu dia-a-dia tem contacto com a escrita, pois esta está disponível em todo o tipo de suportes à sua volta, fazendo parte do quotidiano. Ela revela-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem de toda a criança, permitindo-lhe a capacidade de adquirir, construir, transmitir e interpretar as diferentes funcionalidades que este tipo de linguagem assume nos diversos contextos do seu dia-a-dia, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da literacia. Assim, é importante que as crianças “aprendam para que serve (...) escrever”, pois “neste processo emergente de aprendizagem da escrita (...)”, após terem contacto com ela e experimentarem-na, vão “começando a perceber as normas da codificação escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

Aliás, Gillen e Hall (2003) referem que a literacia começa antes do ensino formal. Este é um processo que “ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo quer em situação de interacção com outras crianças e com adultos” (Smith et.al, 2002, in Gomes, 2005, p. 319). A partir deste conceito, e de acordo com a temática do presente trabalho, será abordado um novo conceito de literacia – a Literacia Emergente, também designada por Literacia Precoce.

A literacia emergente define-se como “um processo desenvolvimental de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar que se caracteriza por ser dinâmico, interactivo e experiencial”. Nela existe uma relação entre a leitura e a escrita que favorece o “desenvolvimento de competências e atitudes (...) essenciais nos primeiros anos de escolaridade” (Gomes, 2005, p. 318). Caracteriza-se ainda

por ser um processo fundado em experiências, práticas e interacções com a linguagem escrita, experiências, práticas e interacções estas que, se positivas,

fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala da leitura e da escrita em idade pré-escolar. (Gomes, 2005, p.315).

É, portanto, um processo essencial que nos remete “para um conjunto de precursores básicos da linguagem escrita, directamente relacionados com as experiências do meio em que a criança se encontra” (Makin, 2003, in Gomes, 2005, p.322).

Segundo os documentos orientadores, quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1º Ciclo do Ensino Básico, devem promover a emergência para a linguagem escrita desde o primeiro nível de ensino (educação de infância), pois a escrita “faz parte dos princípios da organização curricular (...) [que] deverá estar presente em todos os conteúdos” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Nesse sentido, é essencial que o educador/professor perceba essa importância desde cedo e envolva as crianças na utilização da escrita, apoiando-as e dando espaço para que estas possam explorar, observar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre a sua utilidade. Ao fazê-lo, as crianças irão aprender as suas diferentes funcionalidades e apropriar-se das características e convenções da escrita. Além disso, terão a percepção de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objetivos que se pretende atingir com a elaboração de cada suporte.

Com isto, verifica-se a relevância que o educador/ professor tem na construção e desenvolvimento de competências nas crianças, pois atualmente existe cada vez mais tecnologias que afastam as crianças do prazer de escrever.

Em suma, e corroborando as ideias que foram sendo referidas ao longo deste tópico, é importante salientar que a emergência da escrita está integrada na perspectiva da literacia emergente, existindo uma estreita relação entre a leitura e a escrita. Elas desenvolvem-se em simultâneo, pois quando se utiliza a linguagem escrita está-se a realizar e desenvolver também a leitura.

1.3. Evolução dos métodos de aprendizagem da escrita

Neste ponto far-se-á referência à forma como a escrita tem vindo a ser compreendida e ensinada no decorrer dos tempos pelos profissionais de educação e evidenciar-se-ão os diferentes métodos de aprendizagem da linguagem escrita.

No decorrer dos anos, foram surgindo diferentes modelos de aprendizagem da escrita, (contribuindo para tais modelos os contínuos avanços e investigações nas áreas da psicologia e da pedagogia). São eles: as perspectivas sociais e tradicionais da escrita, os modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal, os modelos lineares e não lineares da escrita e, por último, os modelos interativos, que são os mais utilizados atualmente. De seguida, dar-se-á uma breve perspectiva das diferentes teorias enunciadas e seus principais defensores.

De acordo com Vygotsky e Piaget, a aprendizagem ocorre quando existe uma relação entre o indivíduo e a cultura em que este se insere. Corroborando esta ideia, outros investigadores salientam que o modelo das perspectivas sociais é uma “perspectiva sociocognitiva que não deixa de ter em conta as interações grupais no desenvolvimento do próprio processo de escrita” (Nystrand, 1986, in Camps, 2005, p.7). De acordo com esta perspectiva, existe um contexto social que contribui e motiva para a aprendizagem do sujeito, sendo este capaz de obter muitas informações a partir do seu meio social e é aqui que aprenderá e adquirirá as diferentes funcionalidades da escrita de forma a poder utilizá-las na sua vida quotidiana.

Por outro lado, no que concerne às perspectivas tradicionais, Alves Martins e Niza (1998, in Rodrigues, 2014, p. 15) salienta “(...) que o ensino da escrita só devia iniciar-se a partir do momento em que as crianças manifestassem um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas (...). Estas aptidões eram consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da escrita”. A principal característica deste modelo é a ausência de motivação ou de satisfação por escrever. A linguagem escrita é considerada como um processo de treino, não havendo interação nem partilha de experiências entre grupos.

Numa outra perspectiva, surgem os modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal, que se “debruçam (...) sobre as estratégias utilizadas por crianças em fases iniciais de aprendizagem da escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 172). Nesta fase, as crianças constroem as suas próprias regras da escrita, o que as vai ajudar tanto na organização de ideias como na clareza da mensagem que querem transmitir por meio da escrita.

No contexto dos modelos lineares, os autores acima mencionados referem que a escrita é um processo que resulta da ocorrência de três momentos: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Salientam que este percurso se inicia “pela intenção e objectivos de quem escreve e posteriormente através do significado daquilo que se quer comunicar” (p. 163). Destaca-se a opinião de alguns autores relativamente aos três momentos em que este modelo se constrói:

Alves Martins e Niza (1998, pp. 163-164, in Rodrigues, 2014, p. 15) salienta a opinião de Rohman, Wlecke (1964) e King (1978), defendendo que a aprendizagem da linguagem escrita na primeira fase (a pré-escrita) exige o pensamento - pensar no que se vai escrever -, que a segunda fase (a escrita) diz respeito à fase de produção da escrita - em que há todo um conjunto de processos para organizar o conteúdo que se pretende escrever - e que a terceira e última fase (a reescrita), tal como o nome indica, pode ser uma substituição ou acrescentamento de algumas palavras - baseia-se na correção, avaliação e melhoramento do texto.

Relativamente aos modelos não lineares, as mesmas autoras referem que o desenvolvimento de competências de escrita pode ocorrer em qualquer momento, não existindo nenhum processo sequencial. Neste modelo existem quatro fatores, considerados relevantes para a aquisição de competências a este nível, são eles o ambiente, os conhecimentos do escritor, a tradução e a revisão (p. 165).

Alguns autores, como Haynes e Flower (1980, in Alves Martins & Niza, 1998, p. 165-166), abordam a importância das tarefas no processo da linguagem escrita, defendendo que este processo pode ser influenciado por inúmeros fatores externos a quem está a escrever. Por esse motivo o professor tem neste ponto um papel fulcral, pois é fundamental criar espaços que motivem as crianças para o desenvolvimento da sua linguagem escrita, bem como promover materiais e criar hábitos de escrita na sala de aula, nunca descurando os conhecimentos prévios que as crianças já possuem, pois são uma excelente ferramenta para a iniciação à linguagem escrita.

Por último, os modelos interativos, os mais utilizados atualmente, consistem numa combinação entre os modelos ascendentes, que incidem sobre o sentido e a clareza da mensagem, ou seja, a compreensão e transformação dos grafemas em fonemas e entre os modelos descendentes em que o indivíduo explora o significado do texto através dos conhecimentos já adquiridos e das suas vivências do dia-a-dia. Esta conjugação permite a utilização de diversos métodos que apoiam para a etapa final: a leitura, consistindo numa abordagem mais prática, interativa e criativa. Neste modelo interativo as crianças são motivadas para a escrita e para participarem mais ativamente no processo de aprendizagem, desta forma, as crianças têm a oportunidade de desenvolver as suas competências e atingir o objetivo do modelo (serem capazes de ler).

Terminando, conclui-se que no processo de aprendizagem da linguagem escrita é essencial motivar e despertar o interesse das crianças pela escrita, para que possam ir realizando, progressivamente, descobertas e verificando as funcionalidades da escrita e a importância que esta assume na sua vida quotidiana presente e futura.

1.4. O docente como promotor da escrita em ambiente escolar

Retomando a ideia já referida da importância do educador/professor na promoção de um ambiente estimulador na sala de aula, este ponto pretende enfatizar a necessidade de encontrar e promover estratégias que contribuam para o desenvolvimento e estímulo do gosto pela escrita em contexto escolar. Neste espaço, o docente tem a função de “alfabetizar [as crianças], ou seja possibilitar o acesso à cultura escrita” (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 64).

Outro aspeto relevante para uma aprendizagem eficaz da linguagem escrita é a importância que o docente dedica a esta área, transmitindo às crianças o papel que a escrita protagoniza na aprendizagem e na sua vivência na sociedade atual. Para isso, o educador/professor deve utilizar, como um dos principais recursos, os conhecimentos que fazem parte das vivências dos alunos. É a partir destes conhecimentos que o profissional de educação deve e pode trabalhar a escrita, desenvolvendo um trabalho integrador junto com as restantes áreas de desenvolvimento curricular.

Como toda a criança gosta de brincar e sendo este um bom meio para o desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens, o docente deve, portanto, promover atividades e jogos lúdicos que suscitem a curiosidade e despertem o interesse pela aprendizagem, nomeadamente, pela escrita. Este trabalho deve, ainda, concretizar-se de modo criativo através de inúmeras formas, tais como: histórias, produção de desenhos, música, experiências que cada criança partilha com o restante grupo.

É importante ter-se a consciência de que cada criança é um ser único e diferente e, como tal, pensa de modo diferente, tem ideias, experiências e vivências diferentes. Quando iniciam o seu percurso escolar, já tiveram algum contacto com a escrita - por meio dos programas de televisão, das revistas, dos cartazes publicitários, no supermercado, entre outros (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 74) - e esta diversidade é um fator fundamental para o crescimento do grupo, pois a partir da partilha dessas experiências podem-se realizar e

construir novas aprendizagens e valores, criando um espaço enriquecedor a nível multicultural e moral.

Aliás, ao observar o meio que nos rodeia verifica-se que a escrita não se limita às salas de aula, mas, pelo contrário, que o processo da linguagem escrita está presente em toda a sociedade. Esses contactos momentâneos, no entanto, não são suficientes para que a criança possa aprender de forma estruturada, ela necessita de um orientador (educador/professor) que lhe proporcione condições adequadas à aprendizagem, sempre respeitando e aproveitando os conhecimentos que ela já possui, partindo deles para a construção e desenvolvimento de novas competências.

Assim sendo, e de acordo com algumas autoras, a organização dos materiais e dos espaços da sala de aula são fundamentais para apoiar atividades interativas e lúdicas ao nível da escrita. (Neuman & Roskos, 1997; Morrow & Schickedanz, 2006). Conforme já referido em pontos anteriores, é importante que o docente promova espaços onde as crianças se sintam motivadas para escrever, possam expor as suas produções e, principalmente, estipular um momento para a apreciação dos textos produzidos pelo grupo, podendo aquele ser num momento individual ou coletivo, caso o aluno autorize a sua partilha. Estas são algumas condições que ajudam na promoção de um ambiente saudável e rico numa sala de aula.

Mata (2008) faz referência a Saracho (2004), que distingue seis papéis que o docente deve desempenhar, sendo eles: parceiro na aprendizagem, promotor da aprendizagem, monitor das aprendizagens, contador de histórias, líder e orientador na aprendizagem (p. 34).

Analisando estes aspetos, verifica-se que o educador/professor não deve ser uma pessoa controladora nem autoritária, mas sim um orientador que apoia as crianças na concretização e na aquisição de competências na área da aprendizagem escrita. Corroborando esta ideia, Cerrillo (2008) salienta que “o professor não só é um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade” (p. 180). Para isso, é importante que ele conheça bem o seu grupo de crianças, de modo a identificar as necessidades que cada uma possui e apoiá-las nesse sentido, escolhendo as estratégias mais adequadas. Como salienta Mata (2008), o professor terá de construir “referenciais teóricos (...) que lhe permitam não só compreender as crianças e o seu pensamento, como também as práticas que desenvolve e a razão da sua eficácia” (p. 100).

Desta forma, há que promover momentos em que se propicie o contacto com a escrita, não descurando a importância de diversificar as estratégias de modo a suscitar o diálogo, a

reflexão e o interesse de todos por esta temática.

Existem outros aspetos fundamentais que o docente deve utilizar como estratégias para desenvolver o processo da linguagem escrita. Tal como salienta Alves Martins e Niza (1998, in Rodrigues, 2014, p. 25) um educador/professor deve:

- Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;
- Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.

Se o docente desenvolver o seu trabalho de uma forma integrada, tal como foi referido anteriormente por Alves Martins e Niza, vai ajudar a criança a perceber como pode construir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos já adquiridos. Estará, dessa forma, a contribuir para que haja um desenvolvimento positivo de competências e de aprendizagens gerais, que façam sentido para a criança e que sejam coerentes para ela. Aqui, a escola também tem um papel importante, pois esta é o palco de inúmeras partilhas a nível cultural e social, através das quais a criança aprende grandes noções do sistema escrito. Assim, não é demais salientar, mais uma vez, a importância da escolha cuidadosa de estratégias que proporcionem uma boa aprendizagem desde cedo.

Também é da responsabilidade do docente proporcionar momentos onde as crianças tenham

contacto com diversos tipos de escrita e adquiram o hábito de escrever à frente do grupo. Deste modo, terão múltiplas oportunidades de visualizar a escrita em diferentes contextos na sala de aula. Assim, não só se motiva para o desenvolvimento da linguagem escrita, como também se permite que elas utilizem e descubram as diferentes funções da escrita.

Nunes (2013) refere que a escrita tem o potencial de proporcionar uma grande satisfação nas crianças, porém, para tal, o docente tem que intervir de modo positivo. Segundo Bach (2001, in Dias, 2006, p. 22) o educador/professor deve:

- Transmitir segurança ao aluno, valorizando-o, acreditar nas suas possibilidades e revelar confiança nas suas capacidades;
- Conceder o tempo necessário a cada um, para que não perca, pelo caminho, aqueles cujo ritmo é inferior nem canse os mais rápidos;
- Desconstruir o erro, já que o mesmo faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, apelando ao mesmo como ponto de apoio e não como uma sanção, uma vez que através de uma escrita sem receios será possível participar na sua remediação;
- Reconhecer o direito à expressão pessoal, levando cada aluno a uma produção escrita e demonstrativa da sua capacidade criativa;
- Diferenciar o julgamento, transmitindo confiança ao aluno, para que emita as suas ideias sem qualquer receio e agarre a base da produção criativa.

A sala de aula é um espaço do educador/professor, mas principalmente é um espaço que é dedicado às crianças. Quando se negocia e planifica com as crianças os conteúdos a desenvolver, estas sentem a responsabilidade na execução das tarefas planeadas e, desse modo, contribuem para o bom funcionamento dos trabalhos e organização da vida do grupo na sala de aula.

As tarefas, muitas vezes, estão associadas a determinados instrumentos que existem na sala de aula e que podem auxiliar o docente a proporcionar momentos que implicam o desenvolvimento da escrita, bem como criar rotinas que ajudam as crianças (e o docente também) a organizar e a gerir o seu tempo durante o dia. Alguns destes instrumentos são, por exemplo, as grelhas avaliativas de registo (comportamento, mapa de responsabilidades, plano individual de trabalho, diário de turma, etc.). Estes instrumentos, para além de desenvolverem nas crianças determinadas competências, também vão permitir uma progressiva construção da sua autonomia. Além disso, eles incentivam uma melhor integração das crianças, ao lhes

serem atribuídas responsabilidades dentro da sala de aula. Por fim, a criança, criando um sentido de responsabilidade, estará simultaneamente a nutrir a sua capacidade de execução das tarefas a que se propôs realizar.

Ainda, para promover o desenvolvimento da autonomia no pensamento das crianças é importante adotar estratégias e realizar atividades que as conduzam nesse sentido primordial. A escrita é uma das ferramentas possíveis para o desenvolvimento de tal competência. É necessário, portanto, que a criança seja conduzida para um processo de reconstrução e reflexão, passando pelo valor da responsabilidade.

Neste processo, existem muitas alternativas para a aquisição e desenvolvimento de competências na área da leitura e da escrita, uma delas é, por exemplo, as histórias. Estas são uma boa ferramenta de comunicação, pois como refere Coelho (1997, p.12)

a história é um importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida.

Por meio de histórias o educador/professor é capaz de educar, socializar, podendo estimular a imaginação, transmitir conhecimentos, como também desenvolver a fantasia e a criatividade nas crianças. Elas são, também, uma boa ferramenta para o docente trabalhar a linguagem escrita, pois as crianças conseguem entender melhor uma mensagem quando esta é transmitida através de uma história. Desta forma, estamos a contribuir para o desenvolvimento de boas competências, integrando valores morais que vão ser úteis para a vivência da criança na sociedade atual.

Outros exemplos podem ser através da produção de desenhos, da música ou da partilha de experiências com o grupo.

Importa referir que, o sucesso do educador/professor é a sua constante atualização, este deve ter o gosto por aprender e a vontade de inovar os seus conhecimentos para que, assim, possa levar boas práticas para a sua sala de aula. Através destes aspetos, o docente terá uma maior abertura e capacidade para desenvolver a linguagem escrita, que por sua vez, vai ajudar os alunos no desenvolvimento de outras competências, como por exemplo, na sua responsabilidade e autonomia.

Terminando este ponto, e citando Hargreaves (2003)

ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje.

Portanto, cabe assim ao educador/professor, como gestor do seu currículo, conceber contextos educativos que propiciem interações significativas e ricas, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, que estimulem e motivem a curiosidade das crianças para o conhecimento das várias áreas curriculares, criando, assim, um ambiente educativo “(...) facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

2. A criatividade como meio para desenvolver a escrita

2.1. Escrever com criatividade: relação entre Criatividade e Escrita

Hargreaves (2003) afirma que a educação - e conseqüentemente, escola e professores - deve estar ao serviço da criatividade e da inventividade.

A criança, ao desenvolver a sua capacidade criativa através da construção de histórias (por exemplo), está a contribuir para a aquisição de conhecimentos ou até mesmo para a superação das suas fragilidades. Está também a desenvolver a sua linguagem escrita, o que por sua vez promove um maior grau de autonomia e contribui para um raciocínio crítico e reflexivo - sendo estas algumas das competências essenciais que preparam o homem para saber viver em sociedade (Mounier, 1960).

Dado que o presente relatório se debruça mais especificamente sobre a temática da escrita criativa, devemos definir o conceito de criatividade, partindo de algumas das possibilidades de definição, propostas por autores distintos.

Existem inúmeras definições para este conceito, no entanto, passamos a citar algumas.

Ernst Kris (1968, in Morais, 2001, p. 34) refere que “a criatividade poderá ser um processo de quebra de barreiras entre inconsciente e consciente do qual emergem processos primários e sendo estes sujeitos a elaboração consciente”. De acordo com esta perspetiva, a criatividade pode manifestar-se em dois níveis: modo inconsciente (quando nos deparamos com os

problemas do dia-a-dia e não refletimos sobre eles) e a um nível consciente (quando nos propõem a realização de algo em que nos é exigido a utilização da nossa criatividade).

A criatividade está presente em todo o ser humano, sendo uma capacidade inata e exclusiva do mesmo, que pode ou não ser desenvolvida. Através dela e das interações entre o meio e o indivíduo, a criança vai construindo a sua forma de conhecer o mundo e vai, ao mesmo tempo, ser capaz de criar e utilizar estratégias pessoais que a auxiliarão na resolução de problemas do seu cotidiano. É, portanto, necessário incentivar a criatividade e promover a autoconfiança nas crianças, incentivando-as a fazer o seu melhor e a valorizarem as suas capacidades, para que, desta forma, sejam capazes de realizar textos originais e criativos.

No entanto, e de acordo com Mancelos (2011), quando a criatividade não é estimulada podem ocorrer bloqueios (algo que nos impeça de perceber corretamente um problema ou conceber uma solução) devido ao receio de falhar, suscitando desinteresse pelo projeto que a criança está a realizar. Estes bloqueios podem ter origem em nós próprios (medos, percepções, preconceitos, emoções, experiências...) ou também podem ser criados pelo meio que nos rodeia (valores, tradições, conformismo, regras, entre outros).

Segundo Kogan e Wallach (1965, in Morais, 2011, p. 13), a criatividade é “a capacidade para produzir numerosas e originais associações” entre elementos da realidade que, aparentemente, estariam desconectados. Ou seja, estes autores perspetivam a realidade como um *puzzle* que é possível montar a partir de diferentes elementos. A capacidade criativa de cada indivíduo efetua-se quando este estabelece relações entre vários referentes para a construção de uma nova imagem das coisas.

Em suma, a criatividade é uma ferramenta que pode apoiar a criança na resolução dos problemas do seu quotidiano, surgindo através da interação entre o meio e o indivíduo, fazendo-o agir conforme as suas necessidades. Portanto,

a criatividade tem como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão, potenciando, simultaneamente, a comunicação e a expressão pessoal, ao despertar a curiosidade e o espírito crítico e ao valorizar as manifestações lúdicas (Oliveira, 2011, p. 41).

Nesse sentido, a criatividade não só é importante para a vida pessoal da criança, como também é um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem e é, por isso, importante que esta capacidade seja desenvolvida e estimulada desde a Educação Pré-Escolar através de atividades motivadoras, nomeadamente de escrita, que despertem o interesse pela

aprendizagem e pelo gosto de escrever.

A escrita é uma ferramenta que promove a possibilidade de ir à “descoberta das verdadeiras memórias (...)” (Lino, 2008, p.107), que por vezes estão esquecidas dentro do nosso subconsciente. Ao entrarmos em contacto com essas ideias estamos a proporcionar momentos que podem ser significativos e de novas aprendizagens nas crianças, que, por sua vez, vão ampliar os seus conhecimentos, fazendo com que se abra uma janela “infinita de ideias e imaginação” (Lino, 2008, p. 107).

Estas inúmeras ideias que fluem através da imaginação são essenciais para escrever livremente com criatividade, no entanto, não interessa apenas escrever, também é importante realizar uma boa leitura. De acordo com Mancelos (2009)

a atividade de escrita deve ser acompanhada da chamada *leitura criativa*. Tal consiste em ler um texto de forma atenta, não apenas para melhor o fruir, mas também para compreender a sua orgânica e tentar perceber como o autor conseguiu obter um determinado efeito (p. 260).

Johnson (1709-1884, in Boswell, 1992, p. 541) refere que “The greatest part of a writer’s time is spent in reading in order to write; a man will turn over half a library to make one book”.

Contudo, e dando ênfase à relação entre a criatividade e a escrita, juntas elas criam uma ferramenta que pode ter um impacto muito positivo na aprendizagem em meio escolar. Através da escrita criativa e do brincar com a escrita existe a possibilidade se desconstruir e apoiar as crianças em algumas dos seus maiores obstáculos, pois, por vezes, estas tendem a sentir dificuldade em transmitir os seus sentimentos ou ideias.

Cerrillo (2008, in Nunes, 2013, p. 3) salienta que a escrita é “um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias”. Para além disso

[...] se a criança é criadora e gosta de inventar, [e] se tudo deve ser posto em ação para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento ótimo do ser humano em crescimento” (Gloton & Claude, 1976, p. 42).

Por isso, é essencial criar espaços e utilizar diversos métodos que despertem a criatividade e promovam o gosto pela escrita, desenvolvendo, assim, uma aprendizagem significativa. Tais estratégias são ferramentas muito úteis para expressar sentimentos, emoções, criar histórias e

fantasias e implicam que a criança seja capaz de utilizar a sua criatividade na construção dos textos, existindo, assim, uma ligação entre a escrita e a criatividade.

2.2. Escrita criativa e o seu impacto no meio escolar

Ao analisarmos as ideias dos autores acima descritos, podemos constatar que, na abordagem da escrita e da criatividade, é possível interligar os dois conceitos obtendo apenas um: a escrita criativa.

Segundo Leitão (2008) “a escrita criativa, não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal” (p. 72). Nesse sentido, Santos (2008) salienta que este tipo de escrita é “mais do que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos” (p. 24). Este é um tipo de escrita expressiva que proporciona à criança, independentemente da faixa etária em que se encontra, a possibilidade de se exprimir, desconstruir e ultrapassar alguns bloqueios que usualmente se observam quando alguém necessita de escrever algo.

A escrita criativa não é restrita, antes pelo contrário, ela possibilita diversos meios e oportunidades para que a criança seja capaz de atingir algo que pretenda. Neste aspeto, importa referir o papel fundamental que o docente tem na promoção de atividades, materiais e espaços que estimulem a criatividade e motivem as crianças pelo ato de escrever.

Dando ênfase a esta ideia Mata 2008 afirma que:

mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação (...) deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (p. 43).

É importante desconstruir com as crianças a ideia de que alguém não é capaz de escrever, pois todos temos ideias diferentes, bem como a capacidade de imaginar e criar algo de novo. Por isso, é necessário, também, que as crianças entendam que todas as suas produções podem ser “melhoradas, reformuladas, transformadas” (Dias, 2006, p. 19).

Estas produções são um dos meios de apoio para aprendizagens significativas, não só do próprio autor, mas também daqueles que têm contacto com esses trabalhos. A sua exposição é

essencial, tendo um grande valor sentimental para cada uma das crianças. Através dos trabalhos expostos pela sala, é possível que a criança observe diariamente os trabalhos que realizou, bem como os dos seus colegas, ajudando-a a lembrar o que já fez, leu e assimilou, símbolos ou textos que a ajudaram a refletir, fixar ideias. Desenvolvendo, assim, a consciência da escrita enquanto meio de expressão, comunicação e satisfação.

Este tipo de escrita contribui para que as crianças sejam os agentes principais e intervenientes do seu texto, pois “é de cariz participativo, crítico, interventivo, diretivo, colaborativo, etc” (Coutinho, 2009, pp. 362-363). Através desta colaboração e interação entre o grupo, a criança adquire novas formas de pensar, estar e agir que vão contribuir não só para uma aprendizagem significativa, como também para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo, portanto estes aspetos fundamentais para a nossa forma de ser e estar como pessoa numa sociedade.

Terminando, convém salientar que a escrita criativa é uma das possíveis abordagens para a aprendizagem da escrita, tendo uma vertente lúdica que pode potenciar a aquisição de novas competências nas crianças. Ela potencia o desenvolvimento do seu sentido crítico e permite-lhes conquistar uma sensação de liberdade para expressarem as suas ideias, pensamentos, fantasias ou mesmo situações do real.

Para que isso aconteça, é importante estimular e motivar as crianças para as diversas atividades como a leitura, produção de textos individuais e em grupo, tanto dentro como fora da sala de aula. Desta forma, é possível criar um impacto positivo e significativo na aprendizagem escolar das crianças.

A propósito, Leitão (2008) defende que:

[...] a prática da escrita criativa deve portanto estar ancorada numa metodologia que privilegie um tratamento global de texto escrito, mas que permita aos estudantes, em simultâneo, a adoção de um percurso faseado e hierarquizado na sua atividade continuada de produção de textos. O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redator se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados (p. 31).

2.3. Estratégias para o desenvolvimento da Escrita Criativa

A escrita está presente em todas as salas de aulas, no entanto, nem sempre se verifica o mesmo em relação à escrita criativa. A presença deste tipo de escrita na sala pode e deve ser

concretizada através de diferentes estratégias: por meio das brincadeiras das crianças, pois “(...) através do brincar as crianças têm oportunidades para investigar, explorar, tentar o que nunca tentaram antes ou aprofundar as primeiras tentativas, expandindo assim o seu conhecimento” (Mata, 2008, p. 31); por meio de atividades planejadas pelos educadores/professores; e, ainda, por meio de todos os aspectos que dizem respeito à organização e funcionamento da sala de aula, destacando sempre a sua funcionalidade e relevância no dia-a-dia.

Neste tópico pretende-se abordar algumas das possíveis estratégias que o educador/professor pode utilizar para a promoção do desenvolvimento da escrita criativa, embora com a consciência de que existem muitas alternativas para além das que vão ser mencionadas a seguir.

Uma das estratégias mais recorrentes e acessíveis às crianças é a construção de histórias. A partir da sua construção e da partilha com os colegas é possível desconstruir ideias, abordar valores, conceitos e potenciar aprendizagens. A criação de histórias permite comunicar, transmitir ideias que estão guardadas no subconsciente, ajuda a estimular a imaginação, a desenvolver a criatividade e a promover e a integrar simultaneamente valores morais, contribuindo para o desenvolvimento moral dos alunos. Como refere Coelho (1997)

[...] a história é um importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (p. 12).

A partir da construção de histórias a criança pode criar os seus próprios livros, formando uma compilação da produção dos seus textos criativos. Cabral (2001) salienta que esta é uma oportunidade da criança se “familiarizar com técnicas mais sofisticadas” (p. 11), ajudando-as na motivação para a escrita.

Outras estratégias são, por exemplo, através da produção de desenhos, da música ou a partir das experiências que cada criança partilhe com o grupo (esta partilha pode ser realizada por meio da escrita criativa, podendo ser muito rentabilizada).

A ludicidade e o jogo são aspectos fundamentais para captar o interesse, despertar a curiosidade e o gosto das crianças pela aprendizagem. Assim sendo, devemos integrar o lúdico nas estratégias pedagógicas, tornando-se mais divertido aprender. Para além disso “o

jogo é uma forma lúdica de suprir a necessidade que a criança tem de conhecer, dominar e explorar possibilidades motoras que o seu meio proporciona” (Júnior, 2009). Existem inúmeras estratégias que promovem a escrita criativa por exemplo: dominó de palavras e imagens, palavra puxa palavra, puzzles ou bingos de palavras e imagens, acrósticos, realizar jogos de intercâmbio, construir textos com algumas restrições (não podem utilizar a letra “x”, por exemplo, ou dar um número de palavras para construírem rimas ou poemas), entre outros.

Outra ideia que desperta o interesse das crianças para a escrita é a construção de histórias a partir de fantoches ou bonecos que podem ser construídos pela turma. Para a realização desta atividade podem ser dadas indicações de apoio, de forma a auxiliar na estruturação do texto ou simplesmente optar por deixar as crianças criarem a história com as ideias que lhes vem à mente e num momento posterior ajudar a criança a melhorar na estruturação da sua história. Os fantoches são uma das ferramentas possíveis que auxiliam no desenvolvimento da criatividade nas crianças.

Para despertar o interesse das crianças por escrever é essencial que estas entrem em contacto com a escrita, quer na escola quer fora dela e que se promova um espaço na sala de aula dedicado a esta área. Neste espaço e segundo Cabral (2001) é importante existir

“listas de palavras (...), um baralho com letras do alfabeto; cartazes com imagens e/ou desenhos da própria criança ou de outra pessoa; papel de carta e sobrescritos; material de leitura (...) revistas, jornais que interessem a criança; um dicionário e um prontuário; (...) instrumentos de escrita (...), um computador (...), jogos de palavras (...)” (pp. 15-16).

Por meio dos recursos acima referidos as crianças têm a possibilidade de contactar com os diversos tipos de escrita que existem proporcionando-lhes, assim, uma oportunidade de promover a sua criatividade através do ato de escrever. O mesmo autor faz referência à exploração da escrita através de desenhos, construção do “meu alfabeto” partindo das letras do nome de cada criança, decifrar códigos secretos ou criar um livro de endereços. (pp. 24-29).

Santos e Serra (2007) enunciam outras estratégias que também ajudam no desenvolvimento da escrita criativa nas crianças, tais como: “letra a palavra” onde se podem trocar letras, escrever frases de um diálogo seguindo uma determinada ordem de palavras, descobrir palavras a partir de uma série de letras; “bola de neve” é uma atividade em que a criança faz um desenho constituído por linhas, ao longo das quais a criança tem que escrever uma palavra

ou frase (sem ultrapassar a linha) e, no final, criar uma história a partir das palavras ou frases que escreveu. Outros exemplos nomeados pelos autores são também os quebra-cabeças, as palavras entrecruzadas ou as letras escondidas. (pp. 15-43).

Para além das já referidas, existe uma panóplia de outras estratégias de recurso para o desenvolvimento da escrita criativa, das quais são exemplo: disposição de inúmeras letras magnéticas para as crianças construírem o seu texto; encontrar um público-alvo em que seja possível realizar um intercâmbio entre turmas (uma turma dá início a uma história e a outra tem que lhe dar continuidade); pedir-se a um aluno que dramatize, através de mímica, uma história criada por si, enquanto os restantes escrevem a história a partir dos gestos do colega e, no final, partilhar as diversas versões criadas pelos alunos, aproveitando para discutir em grande grupo as diferentes possibilidades de interpretação.

Em suma, as diversas estratégias que têm vindo a ser enunciadas no presente relatório, no âmbito da promoção da escrita criativa, servem não só para contribuir para o desenvolvimento da criatividade nas crianças, mas também para ajudá-los a socializar e a comunicar.

3. A presença da escrita nas Orientações Curriculares em vigor

3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) salienta-se que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Este é um documento legal que possui um conjunto de princípios e estratégias com o objetivo de orientar e “apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”, destinando-se, assim, “à organização da componente educativa” (p. 13).

A fase da Educação Pré-Escolar tem uma importância crucial no que concerne ao desenvolvimento de competências na criança. Os documentos legais, nomeadamente as OCEPE, enfatizam isso mesmo, através dos objetivos pedagógicos definidos, sendo eles:

- a) *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
- d) *Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- f) *Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*

(Ministério da Educação, 1997, pp. 15-16)

Sendo “a educação pré-escolar (...) a primeira etapa da educação básica” (p. 17), os objetivos pedagógicos referidos acima são fundamentais para que a criança desenvolva e adquira novas formas de saber que a vão ajudar a crescer e a integrar-se na sociedade.

O presente documento também faz referência ao ambiente que deve ser proporcionado na sala de aula: deve ser um ambiente educativo que estimule e promova aprendizagens significativas para as crianças numa perspectiva integradora, sistémica e ecológica (Ministério da Educação, 1997, p. 31), com vista ao seu desenvolvimento global e harmonioso.

Todas as crianças têm acesso à linguagem escrita desde muito cedo. Nas OCEPE lê-se: “Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho (...)” começando, assim, a imitar a escrita, apercebendo-se e descobrindo as características deste processo. Lê-se ainda que “(...) todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar. (...)” (Ministério da Educação, 2002, p. 69). Através destas descobertas,

“poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (p. 70). Assim, é importante que as crianças observem outras pessoas a ler ou a escrever, pois isso ajuda a desenvolver a sua perspectiva sobre o verdadeiro significado da leitura e a escrita. Este envolvimento precoce vai facilitar a sua apropriação da funcionalidade da linguagem escrita.

Tal como referem as OCEPE “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 2002, p. 69).

No entanto, e para que isso possa acontecer, é necessário proporcionar um ambiente que estimule e dê oportunidades às crianças de experimentarem a linguagem escrita. Compete ao educador “criar, planificar, inventar situações e actividades, para que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 93).

O educador, ao planificar as actividades, deve também ter em conta que “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita (...)”, assim sendo, “pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (Ministério da Educação, 1997, p. 65). Desta forma, o docente estará a apoiar a criança no seu desenvolvimento, contribuindo para que ela se aperceba da importância que o código escrito tem na sua vida quotidiana, bem como distinguir as diferentes funcionalidades da linguagem escrita.

Finalmente, outro aspeto que tem uma grande influência na aquisição de competências nesta área é fazer com que as crianças tenham contacto com diferentes tipos de escrita: jornais, dicionários, livros de histórias, livros de poesia, entre outros. Através do “contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito” (Ministério da Educação, 1997, p. 70), ao proporcionarmos momentos onde as crianças possam contactar com diferentes tipos de texto, estamos a proporcionar momentos de aprendizagens significativos.

3.2. Programa de Português do Ensino Básico

“(…) a aprendizagem do Português [determina] irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.”

(Ministério da Educação, 2009, p. 6).

Para a prática educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico os docentes dispõem do *Novo Programa de Português do Ensino Básico* (NPPEB), recentemente revogado. Este documento serve como um guia para o docente, definindo conteúdos que devem ser adquiridos pelos alunos, no entanto, “(...) deix[a]m ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhes fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas (...)” (Ministério da Educação, 2009, p. 8).

Segundo o documento acima referido, “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (p. 6). Com isto, importa referir a importância de desenvolver as competências de escrita, em contexto educativo, pois “escrever” é uma ferramenta que deve servir para “responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento” (Ministério da Educação, 2009, p. 117).

Para que essa aquisição seja bem-sucedida, é fundamental dar atenção ao processo de transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois deve-se garantir que haja uma ligação entre os dois níveis de ensino, de modo a que as crianças não sejam prejudicadas nem se sintam inseguras durante este processo de mudança. Assim sendo, é importante que haja uma boa relação entre os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e, se possível, que ambos realizem atividades que envolvam os dois níveis de ensino, aproveitando os conhecimentos que os grupos já possuem e rentabilizando-os para a promoção de novas aprendizagens e partilhas entre as turmas, contribuindo, assim, para um ambiente integrador e enriquecedor de conhecimentos.

De acordo com esta ideia, Rodrigues (2014), citando Marques (2003, in Horta, 2010) salienta que “o ideal seria que a transição fosse um processo gradual, através de um desenvolvimento contínuo baseado em tarefas, em que estas se traduzissem numa natural evolução das capacidades e das competências das crianças” (p. 40).

Após a adaptação das crianças a este ciclo, é necessário referir alguns dos aspetos e competências que serão mais desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base a aquisição das normas e regras do código escrito, a organização, a estrutura e a coerência dos textos. O NPPEB refere que deve ser proporcionado às crianças momentos de práticas de exercícios escritos, através da escrita de textos que vão contribuir para desenvolver a escrita pessoal, bem como a criativa.

Nesse sentido os autores salientam as diversas etapas que a escrita possui, fazendo referência à importância de planificar, textualizar e realizar revisões que apoiam as crianças na organização, transformação e melhoramento das suas produções de texto (Ministério da Educação, 2009, p. 23). Desta forma, é possível despertar a turma para as funcionalidades da escrita, sendo o professor o principal agente para ajudar nesta organização e avaliação de todo o processo.

Também no referido documento são enunciadas três competências que devem ser desenvolvidas para a aquisição de saberes da linguagem escrita, sendo eles:

(...) a competência gráfica (relativa ao desenho das letras); a competência ortográfica (relativa ao domínio das convenções da escrita) e a competência compositiva (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto). As duas primeiras competências devem ser automatizadas o mais cedo possível para permitir à criança maior disponibilidade para investir nas tarefas que dizem respeito à competência compositiva (Ministério da Educação, 2009, pp. 70-71).

No NPPEB são referenciadas algumas competências que devem ser adquiridas pelas crianças, ao longo dos primeiros dois anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, devendo elas no final deste período ser capazes de “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p. 24).

Relativamente ao terceiro e quarto anos de ensino, no mesmo documento são apresentadas técnicas que podem ser utilizadas para as crianças organizarem e comunicarem a sua informação (p. 25). As crianças durante este período devem:

- Utilizar processos de planificação (...) utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.

- Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.
- Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação. (Ministério da Educação, 2009, p. 26)

Para que as crianças sejam capazes de desenvolver as competências acima descritas, é imperativo proporcionar um meio onde elas tenham oportunidades de praticar o seu hábito de escrita, de modo a apropriarem-se das suas regras e funcionalidades. Também é a partir de tentativas de escrita que a criança faz descobertas e adquire novas competências ao nível da língua.

Nesse sentido, o NPPEB salienta que

a escola deverá dar ao material escrito um estatuto de especial relevo, não apenas no que diz respeito à sua quantidade e variedade, mas também no que toca à sua visibilidade, assumindo aqui uma importância fundamental os materiais expostos com o objectivo de informar e de divulgar (Ministério da Educação, 2009, p. 67).

3.3. Metas Curriculares no Ensino do Português no Ensino Básico

As metas curriculares “constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (Ministério da Educação, 2012, p.4). São um guia de apoio ao docente do 1º Ciclo do Ensino Básico por ser um dos “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (Ministério da Educação, 2012, p. 4).

Neste documento, podemos encontrar os objetivos e descritores de desempenho relativos a cada ano de escolaridade que devem ser adquiridos pelas crianças, nas diversas áreas deste ciclo, identificando quais os conteúdos que são considerados essenciais para a sua aprendizagem significativa.

No que diz respeito à linguagem escrita, este documento salienta que a leitura e a escrita “apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Ministério da Educação, 2012, p.5). Estas desenvolvem-se em simultâneo, pois quando se escreve realiza-se, ao mesmo tempo, uma leitura. Também interessa salientar a necessidade de “desenvolver o

conhecimento da ortografia” (p. 30) de modo a que as crianças tenham a capacidade de adquirir e utilizar vocabulário adequado face às diferentes situações de escrita, contribuindo assim para que estas escrevam corretamente.

Por fim, existe um domínio, que foi criado neste documento no âmbito da Educação Literária, que é uma mais-valia para a aquisição de novas competências ao nível da literatura, pois as crianças têm a possibilidade de conhecer diferentes histórias da língua portuguesa que transmitem “tradições e valores e [são], como tal, parte integrante do património nacional;” (pp. 5 – 7). Assim sendo, este ponto também tem um papel essencial para o desenvolvimento da escrita nas crianças, uma vez que, através de uma boa literatura, estas adquirem novos vocabulários e conhecimentos que as vão apoiar no ato da escrita. Em suma, trabalhados em conjunto, todos estes aspetos vão enriquecer e contribuir “para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (p. 6).

CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

Este capítulo tem como propósito analisar a metodologia seguida no presente trabalho. Assim, será apresentada a caracterização da escola envolvida (apenas será feita referência a uma, pois ambos os estágios foram realizados na mesma instituição), das duas salas no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico, e, finalmente, dos dois grupos de crianças.

Após tal apresentação, iremos abordar - no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II - os objetivos que foram definidos para a realização deste trabalho e aprofundá-los, de modo a explicar as estratégias que se considera serem as mais adequadas a cada grupo de crianças, tornando possível desenvolver competências na área da aprendizagem da escrita, mais precisamente, da escrita criativa, tanto no contexto de estágio da Educação do Pré-Escolar, como no do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Para além disso, também serão descritos os instrumentos e as técnicas utilizadas, por meio dos quais foi possível recolher, avaliar e refletir sobre as estratégias implementadas e sobre as aprendizagens das crianças durante os dois contextos de estágio.

1. Caracterização dos Contextos de Intervenção

Este ponto visa fornecer informações referentes aos contextos educativos onde foram realizados os estágios da Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e da Prática Educativa Supervisionada II (PES II).

Deste modo, seguem-se, primeiramente, a caracterização da escola e do meio, no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, as respetivas caracterizações referentes à sala e às crianças envolvidas na PES I – Pré-Escolar, bem como, na PES II, realizada em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Caracterização da escola e do meio

A escola onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada I, respeitante ao nível de Educação Pré-Escolar, como também a Prática Educativa Supervisionada II, relativamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, denomina-se EB1/JI Tomás de Borba, que se localiza na escola sede, EBS Tomás de Borba, na freguesia de S. Pedro. O edifício sede da EBS Tomás de

Borba foi inaugurado a 9 de Maio de 2008, de acordo com informações adquiridas na escola esta possui, atualmente, 1282 alunos. É uma instituição escolar que abrange desde a Educação Pré-Escolar até ao 12º ano, possuindo também um núcleo de Educação Especial e Serviços de Psicologia de Orientação Profissional.

Por ser uma escola de artes, inclui também a vertente do ensino artístico, com os cursos de dança e de música, servindo não apenas as crianças desta escola, como também de outras. Esta vertente é uma mais-valia para a exploração e desenvolvimento de competências artísticas para todos aqueles que usufruem dela.

A esta sede estão também agregados outros estabelecimentos de educação e ensino. São eles: EB1/JI de Doze Ribeiras (Doze Ribeiras), EB1/JI de Santa Bárbara (Santa Bárbara), EB1/JI de Cinco Ribeiras (Cinco Ribeiras), EB1/JI S. Bartolomeu dos Regatos (S. Bartolomeu), EB1/JI S. Mateus e EB1/JI do Cantinho (S. Mateus), EB1/JI Professor Maximino F. Rocha (Terra-Chã), EB1/JI do Posto Santo (Posto Santo) e EB1/JI do Pico da Urze (S. Pedro),

A EBS Tomás de Borba é uma escola de grandes dimensões que possui excelentes instalações, sendo que a parte dedicada à Educação Pré-escolar e ao ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico funciona num dos extremos de um corredor que tem acesso direto para o exterior. As crianças dos níveis referidos podem frequentar todos os espaços da escola (zona desportiva, biblioteca, laboratórios), desde que sejam devidamente acompanhadas.

Tem um espaço exterior muito amplo. Existe um parque infantil, destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, onde estas permanecem e brincam durante os recreios. No entanto, é de salientar a falta de um espaço coberto e protegido, que as crianças possam usufruir quando as condições climatéricas não permitam estar na rua. Normalmente, quando ocorrem estas situações, as crianças mantêm-se nos corredores ou mesmo no interior das salas durante as horas de recreio.

Além da descrição do espaço físico escolar é, também, relevante dar a conhecer o meio em que a criança vive, pois este, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 33), “(...) tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” e possibilita ao profissional de educação tirar partido das suas potencialidades e recursos, de modo a que os “(...) membros da comunidade [possam também] colaborar no desenvolvimento do projecto educativo do estabelecimento” (p. 23).

Nesse sentido, e segundo informações recolhidas na freguesia e através do projeto curricular de turma, na freguesia de S. Pedro, para além desta instituição escolar também se encontram outros importantes equipamentos e serviços, como por exemplo: RTP-Açores, Rádio Horizonte, Rádio Clube de Angra, Escola Profissional e Creche da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, Centro Social e Paroquial de S. Pedro, Junta de Freguesia de S. Pedro, Angraflor, Universidades dos Açores, tudo isto, para além de mercearias, cafés, entre outros. Algumas destas infraestruturas podem servir de recurso à sala de aula, como modo de exploração de conteúdos pedagógicos a adquirir pelas crianças.

1.2. O modelo pedagógico da Educadora e da Professora Cooperante

O modelo pedagógico seguido quer pela educadora de infância, quer pela docente do 1º Ciclo do Ensino Básico insere-se na proposta pedagógica do Movimento da Escola Moderna (MEM), que apoia o docente na sua formação “e na construção de alternativas pedagógicas” (González, 2002, p. 14). Este modelo propõe construir, através da ação dos docentes, uma formação de desenvolvimento sociomoral nas crianças, assegurando, deste modo, a sua plena participação na gestão do currículo escolar.

Segundo este modelo, existe uma maior probabilidade das crianças se envolverem ativamente nas atividades promovidas na sala, responsabilizando-se por colaborarem com o professor no planeamento das mesmas, ajudando-as a desenvolver o seu sentido de responsabilidade na execução das suas tarefas e a interajudando-se nas diversas aprendizagens. Dando deste modo uma especial atenção “à construção [de uma] formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa” e na organização social das aprendizagens (Niza, 1998, p.77).

Através desta pedagogia é possível proporcionar aos alunos momentos onde eles podem empenhar-se no planeamento das atividades curriculares, na sua avaliação, bem como na dos colegas, tendo sempre como objetivo principal promover uma reflexão dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem. González (2002) salienta que a escola é do povo e, por isso, deve ser um contexto de intervenção social, “onde os meninos [são] cidadãos e [fazem] ali [uma] aprendizagem intensa da cidadania” (p. 59). Deste modo, as crianças desenvolvem valores e competências para viverem e participarem ativamente numa sociedade, desenvolvendo competências a todos os níveis, especialmente de autonomia, comunicação,

resolução de problemas, reflexão e responsabilidade, essenciais para a vida do ser humano numa sociedade democrática.

A este modelo de trabalho está subjacente a preocupação permanente de gerir e aproveitar o espaço da sala de aula (computadores, material manipulativo, ficheiros autocorretivos, jogos) e o tempo de trabalho (implementação de tarefas diárias para criar hábitos de trabalho, responsabilização dos alunos e adaptação das situações de ensino e aprendizagem às necessidades de cada um, em situações de trabalho de grupo) de forma a criar espaços diferenciados na sala. A organização das aprendizagens das crianças depende desta correta gestão do tempo e do espaço em ambiente escolar. Aliás, um dos aspetos fundamentais nesta pedagogia é a cooperação e o trabalho em grupo, pelo que é necessário proporcionar condições para que os alunos se sintam motivados a adquirir novas aprendizagens. Por meio desta diversidade e da organização destas ferramentas, é possível ajudar os alunos a participar ativamente nas tarefas diárias e a refletirem sobre o trabalho realizado diariamente.

Durante a prática pedagógica seguiu-se o mesmo modelo e as mesmas metodologias das docentes titulares de turma. Através da pedagogia por elas adotadas, é possível desenvolver nas crianças um maior sentido crítico, uma maior autonomia, sentido de cooperação e de valores. Para obter tais resultados, é necessário enfatizar de novo a importância de partir das aprendizagens das crianças para a construção de novos saberes, um dos aspetos fundamentais de organização deste modelo.

A aquisição destas competências ocorre devido à estruturação do currículo, organizado semanalmente numa agenda, no qual se integram as rotinas diárias. Tal organização, embora flexível, é essencial para a promoção de uma reflexão contínua e diária na sala de aula, tanto pelas crianças, como pelas docentes. Por exemplo, uma das rotinas semanais é a apresentação de produções, que acontece diariamente num curto período da manhã. Existe uma grelha de organização onde as crianças têm a oportunidade de se inscreverem (no máximo três crianças por dia) para apresentar algo aos colegas (textos de autores ou produzidos por eles, dramatização de histórias, demonstração de habilidades, entre outros).

A rotina acima descrita contribui de forma fundamental para as crianças desenvolverem algumas competências importantes para a sua vida quotidiana, como o sentido de responsabilidade, de compromisso, de partilha, de cooperação e de reflexão com o grupo, entre outros. Para além disso, é também um meio através do qual o docente pode desenvolver e integrar outras atividades, partindo dos contributos e apresentações que foram realizadas

pelas crianças, o que promove uma aprendizagem diversificada e significativa. Outro momento essencial na semana que permite a organização das aprendizagens da turma é o conselho de cooperação, normalmente realizado à sexta-feira. É feita uma reflexão sobre os comportamentos e aprendizagens realizadas ao longo da semana e ali são discutidos problemas e deliberadas soluções, que têm como função ajudar na orientação da semana seguinte.

Estes são aspetos fundamentais que apoiam as crianças na sua aprendizagem de comunicação e de cooperação. Como refere Sérgio Niza (1998) “a comunicação [e a cooperação são alguns] dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social” (p.80) que vão contribuir para uma boa organização e desenvolvimento das aprendizagens.

Em suma, devemos trabalhar para a construção de “uma escola inclusiva [,] uma das finalidades deste tipo de dinâmica. A atenção aos pontos de partida, ritmos e estilos de aprendizagens tem como objectivo o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos educandos” (González, 2002, p. 113).

1.3. A Educação Pré-Escolar

1.3.1. A sala

O modo de organização do espaço e dos materiais numa sala de aula têm uma influência direta nas aprendizagens das crianças, bem como na dinâmica entre o grupo. Loughlin e Suína (1995) salientam que o ambiente de aprendizagem é um instrumento muito valioso e que está ao alcance de qualquer professor. Os mesmos autores referem que “el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de la estructura básica del entorno de aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de los materiales y organización para propósitos especiales” (1995, pp. 21- 25). É função do educador/professor promover a disposição dos materiais na sala para as crianças aprenderem (tanto através da seleção e distribuição de materiais, bem como da distribuição do mobiliário).

Segundo o Ministério da Educação (1997) é necessária “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permitindo que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e

evolução do grupo” (p. 38).

Segundo Zabalza (1998, p.50)

[...] [a] organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). Também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo [...].

Deste modo, a sala ocupada pela turma ao longo da PES I apresenta um espaço satisfatório de 49m² para o número de alunos que a frequentam: 12 crianças.

A sala está dividida por áreas de trabalho, o mobiliário e os materiais são distribuídos de forma a facilitar o acesso das crianças aos diferentes espaços. Cada uma das áreas está devidamente assinalada com a sua designação e com o respetivo número limite de crianças que a podem frequentar. Nesta sala encontramos os seguintes espaços: área da abordagem à escrita, da matemática, do conhecimento do mundo, dos jogos, da biblioteca, da manta, das construções, dos blocos, da garagem, da casinha e da expressão plástica. Cada uma delas está apetrechada com materiais adequados ao desenvolvimento das atividades.

No centro da sala existe uma mesa retangular grande, servindo de apoio para a realização de trabalhos orientados e projetos que as crianças necessitem de elaborar, bem como atividades autónomas relacionadas com a área de expressão plástica. Na área da matemática, dos jogos e do conhecimento do mundo existem outras duas mesas menores, utilizadas no tempo de atividades autónomas.

Todas as áreas acima referidas, serviram de apoio para a intervenção e implementação de determinadas atividades relacionadas com a temática deste relatório, não só no fornecimento de materiais, como também na dinamização das atividades. Abaixo segue-se uma esquematização da sala, respetiva legenda, bem como a descrição detalhada da disposição das diferentes áreas na sala e o material nelas encontrado.

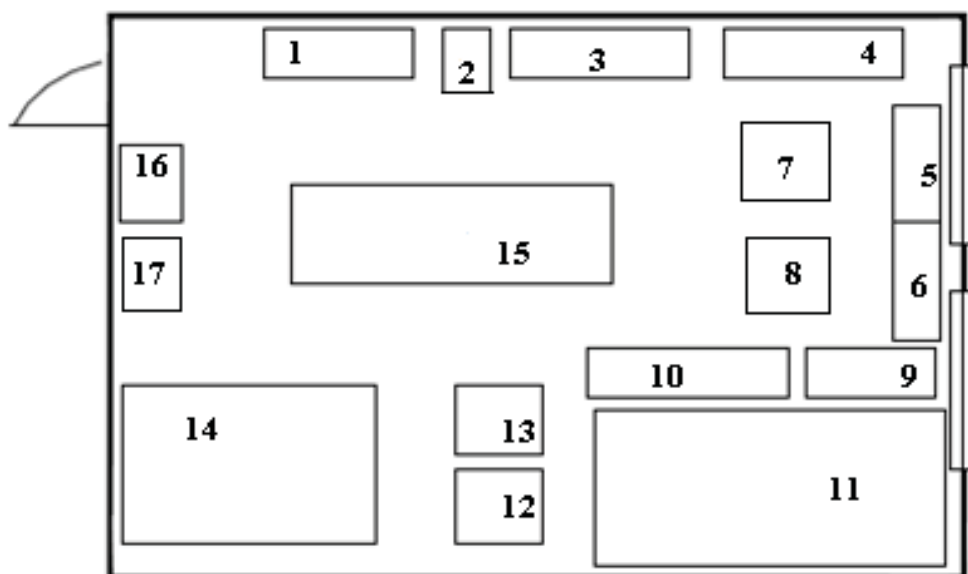


Figura 1 – Mapa da sala da turma A da Educação Pré-Escolar da EBS Tomás de Borba (sem escala)

Legenda:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1- Quadro Smartboard; | 10- Biblioteca; |
| 2- Material de escrita; | 11- Manta; |
| 3- Quadro branco magnético; | 12- Jogos de encaixe de grande porte; |
| 4- Mesa com computador; | 13- Garagem; |
| 5- Matemática; | 14- Casinha; |
| 6- Conhecimento do Mundo; | 15- Mesa de apoio a atividades de grupo; |
| 7- Mesa de Apoio; | 16- Expressão plástica; |
| 8- Mesa de Apoio; | 17- Móvel com gavetas para arrumação de trabalhos. |
| 9- Jogos; | |

A área da abordagem à escrita inclui diversos materiais: um smartboard que possibilita às crianças a visualização de vídeos pedagógicos de acordo com as temáticas abordadas na sala, desenhos animados ou canções. Ao lado, existe um quadro branco magnético onde elas podem experimentar o código escrito. Este instrumento é um dos mais utilizados durante as atividades de estudo autónomo, pois muitas crianças demonstram gosto por “imitar” e realizar descobertas através da linguagem escrita, “tornando-se progressivamente mais próximas do modelo, (...) começando a perceber as normas da codificação escrita” (Ministério da

Educação, 1997, p. 69). Também ali se encontra uma mesa de apoio com diversos materiais de abordagem à leitura e à escrita (cartões com nomes das crianças, letras com íman, ficheiros de letras, de palavras, de rimas, de divisão silábica, de segmentação frásica, entre outros). Há ainda um computador, normalmente utilizado para a escrita de palavras, frases, pequenos textos, ou mesmo para a exploração de alguns jogos educativos e pesquisa de informações para projetos. Esta é uma ferramenta útil que permite a cooperação entre as crianças, assim como despertar o interesse e o gosto pela aprendizagem, pois, como referem Hohmann e Weikart, “quando as crianças trabalham com os computadores muitas vezes partilham jogos, ideias e descobertas, apoiando-se umas nas outras para resolver problemas” (2004, p. 209).

Ao lado, existe a área da Matemática, composta por um móvel com muitos jogos que possibilitam a realização de atividades de cariz lógico matemático (ficheiros, barras de cuisinaire, tangran, blocos lógicos, caricas, etc), através dos quais as crianças podem desenvolver o seu raciocínio. Para além desses materiais, neste local eram também desenvolvidas atividades planeadas com o mesmo propósito (contagem das presenças, a manipulação de brinquedos, através das imagens das histórias...).

Segue-se a área do Conhecimento do Mundo, que

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender [o] porquê [das coisas]. Curiosidade que é fomentada (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. (Ministério da Educação, 1997, p. 79)

Este espaço encontra-se mais próximo das janelas e com maior incidência de luz natural. Nele são expostos materiais que, ao longo do ano (e de acordo com as temáticas abordadas), vão variando e sendo utilizados na realização das aprendizagens científicas. São exemplos: balanças, pesos, uma caixa com areia ou um aquário com um peixe. Estas ferramentas incentivam a capacidade de compreender e descobrir o mundo que rodeia as crianças, promovendo, assim, o desenvolvimento do seu pensamento. Outro aspeto que deve ser salientado é a importância de proporcionar momentos e atividades onde a turma contacte com o meio externo à sala de aula. Foi-nos permitido organizar alguns momentos, com a colaboração da comunidade familiar, que foram muito ricos ao nível da aquisição de novas aprendizagens dentro desta área (elaboração de receitas culinárias, partilha de histórias e vivências comuns...). Foi-lhes permitido, assim, o acesso a “realidades” que não se limitam

ao mundo próximo” (Ministério da Educação, 1997, p. 80).

Na área da biblioteca existe uma estante onde estão organizados livros de diferentes tipos de literatura, adequados a diversas faixas etárias; situa-se perto da manta para facilitar o contacto com os livros e o processo de contar histórias. Como salienta Figueiredo (2002), estes devem estar “dispostos de modo a que as crianças possam escolher facilmente os que querem manusear” (p. 98). Adjacente a esta estante, encontra-se a área da manta, situada num dos cantos da sala, em frente a uma das janelas. Estas áreas são contíguas por exigirem uma maior concentração por parte das crianças e por ser um espaço muito recorrente para a realização de reuniões de grande grupo (acolhimento, conversas de grande grupo, planeamento, reflexão e avaliação de atividades). É também neste espaço que se encontram os instrumentos que norteiam as atividades da sala (quadro de presenças, de tarefas, de tempo, diário de turma). Sendo este um local destinado à maioria das atividades de maior atenção e concentração, é normalmente nele que se realizam a contagem de histórias, a aprendizagem e reprodução de canções, lengalengas, entre outros. Quando não está a decorrer nenhuma atividade em grande grupo, ele serve de apoio à área da biblioteca, dos jogos, dos blocos e da garagem.

A área dos jogos, como o próprio nome indica, contém jogos de encaixe de pequenas dimensões, puzzles e jogos pedagógicos que promovem

excellent opportunities for problem solving and mathematical learning. It provides possibilities for the exploration of the concepts such as number, shape, quantity, length, area, weight, spatial awareness and volume as well as presenting children with real problems to solve (Curtis, 1998, p. 105).

Ao lado da manta encontramos a área dos blocos que é composta por uma caixa grande que comporta blocos de encaixe de grande volume e tábuas de madeira para construções. Junto desta existe a área da garagem num pequeno espaço que inclui carros de diversos tamanhos. Normalmente, os materiais destas áreas são utilizados simultaneamente para a construção de torres, pistas de carros, estradas, garagens, etc. Com o decorrer do tempo, veio-se a verificar que estas áreas não estavam bem localizadas, pois desconcentravam, de certa forma, quem estava na biblioteca. No final do ano realizámos alterações na organização da sala, no sentido de conseguir uma harmonização do espaço e otimizar o aproveitamento do potencial didático de cada área – a área das construções e da garagem foram deslocadas para o canto inferior esquerdo tornando-se mais isoladas (onde antes se encontrava a casinha) e, no meio, ficou a área da biblioteca e da manta, de modo a proporcionar um espaço de concentração.

Organizámos, ainda, uma atividade (com a colaboração dos encarregados de educação) para angariação de fundos para a aquisição de uma manta nova, pois a que estava na sala já era muito antiga e pequena.

Anterior à mudança acima referida, no canto inferior esquerdo encontrava-se a área da casinha, dividida em dois compartimentos: a cozinha e o quarto de cama, equipados com diversos materiais e mobiliário de madeira com tamanho adequado a faixa etária do grupo. Este é um local de “faz de conta” que apoia a criança na representação e na compreensão do mundo em que vive, permitindo também a expressão de sentimentos e o desenvolvimento da capacidade de comunicação, por isso as “crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e «faz-de-conta» na área da casa, ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 187), sendo assim, um espaço destinado, essencialmente, ao desempenho de papéis sociais, promovendo a recriação de situações e vivências que lhes são familiares.

Na área de Expressão Plástica existia um armário com materiais ligados ao tema: tintas, plasticinas, lápis de cor, folhas, revistas para recortes, tesouras, entre outros. Utilizando os materiais descritos, desenvolvem-se várias atividades na mesa central. São exemplos: pinturas, desenhos, recortes e moldagens. São “momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (Ministério da Educação, 1997, p. 63). Havia, ainda, um móvel onde os alunos podiam guardar todos os seus trabalhos.

Explorado o espaço, passaremos à descrição da gestão do tempo da sala de Educação Pré-Escolar. O período das 9h00 às 15h00 (horário de funcionamento normal) era interrompido por dois intervalos para as crianças, sendo o primeiro a meio da manhã, das 10h30 às 11h00, e o outro na hora do almoço que se realizava entre as 12h00 às 13h30.

Existia, ainda, um período de prolongamento de horário até às 16.00h, durante o qual as crianças podiam inscrever-se em atividades extracurriculares.

Em relação à rotina, ela “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Esta sala apresentava rotinas semanais e diárias – no início de cada semana eram selecionadas crianças para ficarem, cada uma, com a responsabilidade de: tratar do peixe, registar o tempo, contabilizar o número de presenças e faltas, limpar as mesas, organizar a

sala, fazer recados, distribuir o leite, registrar a data no quadro, entre outros.

Um momento de grande importância para as crianças era o acolhimento, realizado todas as manhãs. Quando as crianças chegavam à sala, marcavam a sua presença, autonomamente, no quadro de presenças e registavam no plano individual da turma (PIT), as áreas de atividades que pretendiam executar durante o tempo de atividades autónomas, num total de 3 atividades diárias. Após esse registo, as crianças partilhavam as suas novidades com o grupo, expondo dúvidas, experiências e conhecimentos, tornando-se, por vezes, num dos momentos mais ricos do dia, pois, através desta partilha, era-nos possível identificar dificuldades, interesses ou conhecimentos que as crianças possuíam, podendo, assim, rentabilizá-los para novas aprendizagens no futuro.

Todas as segundas e quartas-feiras, o tempo da tarde destinava-se à aula de educação física e, às terças-feiras após o almoço, as crianças tinham aula de inglês, lecionada por outro docente. Às quintas-feiras à tarde realizavam-se experiências, no âmbito do conhecimento do mundo ou receitas culinárias, procedendo-se depois ao registo das mesmas. A parte da tarde de todas as sextas-feiras, destinava-se à realização do chamado conselho de turma, consistindo num momento de reflexão e crítica sobre a realização dos trabalhos executados ao longo da semana. Durante este tempo as crianças, reunidas na manta, contabilizavam as atividades que tinham sido capazes de fazer, refletiam sobre a escolha diversificada de atividades, sobre o seu comportamento, sobre a execução de responsabilidades e partilhavam em grande grupo os aspetos que poderiam melhorar na semana seguinte. Todos estes aspetos eram registados em ata, pela educadora, focando, ainda, as decisões e deliberações tomadas pela turma em relação às tarefas que foram ou não bem executadas no decorrer da semana, ao seu comportamento e aos aspetos que deviam ser melhorados.

Segundo Reis, Lima, Gascón e Dias (2011), estas rotinas diárias – (acolhimento, atividades autónomas, distribuição do leite, limpeza e organização da sala, recados...) são “um fator de segurança porque serve[m] para orientar as ações dos professores e crianças favorecendo a previsão do que possa vir a acontecer” (p. 27).

Os mesmos autores salientam ainda que

o conhecimento da rotina (...) pelos alunos evidencia maior organização do ambiente, maior tranquilidade na elaboração das atividades, mais motivação na espera de novas propostas e o cumprimento do que é proposto.

Fica claro que a rotina didática traz benefícios para o aprendizado, pois habituado

a esta o aluno consegue baixar sua ansiedade, o que é bastante comum nesta fase de aprendizagem, contribuindo para sua noção de tempo e a partir da vivência de rotina didática no cotidiano da escolar, tem-se como referência para a sua vida cotidiana com a família e a sociedade (Reis et al, 2011, p.56).

Desta forma, conclui-se a importância que as rotinas têm no ambiente escolar da criança é de salientar, pois ajudam-nas a estruturar o seu pensamento e a prever o que vai ser realizado, mas para isso é necessário ter em atenção que a rotina deve ser

estável, clara e compreensível permite que as crianças a incorporem, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece uma sensação de segurança a elas, o que, por sua vez, permitirá que elas atuem com maior autonomia e tranquilidade no ambiente escolar (Valadares, 2013, p. 62).

Para além disso, estes momentos devem ser previstos “com flexibilidade suficiente para atender às necessidades das crianças para que não se tornem obrigações rígidas e desinteressantes” (Figueiredo, 2001, p. 19), bem como para apoiar a educadora a estruturar o trabalho que vai desenvolver ao longo da semana (o qual é possível alterar e adaptar de acordo com as situações que vão surgindo no dia-a-dia).

1.3.2. As crianças

A turma era composta por 12 crianças, 7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Apenas 2 crianças tinham 3 anos de idade, 5 delas com 5 anos de idade e as restantes 5 já tinham atingido os 6 anos de idade.

Deste grupo, apenas 4 crianças estavam a frequentar o Ensino do Pré-Escolar pela primeira vez. Porém, segundo informações dadas pela educadora, tiveram uma boa receção por parte dos colegas, o que ajudou muito na sua adaptação a um novo ambiente.

Relativamente ao nível de desenvolvimento do grupo, apesar das diferentes idades, todas elas revelavam ter uma boa aquisição de competências, dentro dos parâmetros esperados para a sua idade. Duas crianças do sexo masculino apresentavam algumas dificuldades de concentração, sendo que uma delas foi acompanhada e avaliada pelos Serviços de Apoio e Psicologia da escola, por revelar comportamentos típicos do Síndrome de Asperger e a outra apresentava apenas um maior interesse por uma temática em particular. Este grupo de crianças revelava possuir uma boa capacidade de cooperação, autonomia e socialização para com os

seus colegas e adultos.

Como já foi referido no presente documento a pedagogia utilizada na sala era da Escola Moderna, pelo que as crianças participavam no planeamento das atividades curriculares, na avaliação e nos trabalhos por projeto, com vista a uma maior autonomia e responsabilização nas crianças.

Na Área de Formação Pessoal e Social, verificou-se que, ao nível da autoestima, algumas crianças sentiam insegurança em participar e partilhar experiências pessoais com o restante grupo, em particular uma das crianças. Quando lhe era pedido algo, ela referia que não tinha conhecimento. Após algumas observações, foi possível notar que ela revelava insegurança e medo de falhar. No entanto, e ainda no que diz respeito à parte da autonomia, o grupo no geral encontrava-se num nível esperado para a sua idade. Todos eram capazes de executar bem as suas tarefas e, quando não lhes era possível, os mais velhos ajudavam. Existiam apenas duas crianças que se distraíam muito facilmente, uma do sexo feminino e uma do sexo masculino. Conversavam com os colegas do lado tornando-se necessário dedicar algum cuidado para evitar essa situação.

Ao nível da cooperação, socialização e identidade, o grupo demonstrava ter os conhecimentos básicos da sua identidade, tinham uma boa capacidade de cooperar, socializar. Apenas se verificava, em alguns momentos, alguma dificuldade na interação por parte de uma criança, mas, conversando e aplicando algumas estratégias, ela conseguia interagir e socializar com os restantes colegas.

Na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Motora, relativamente aos movimentos fundamentais, mais especificamente na parte da manipulação, existiam crianças com dificuldades no lançamento das bolas, tiro ao alvo ou drible. Alguns perdiam muito rapidamente o controlo da bola - algumas destas crianças tinham 3 anos de idade, sendo, então, normal pois ainda estavam a desenvolver a habilidade motora básica de agarrar e lançar, porém, outras, tinham já 5 anos. No equilíbrio, todas as crianças, mesmo as mais novas queriam realizar os exercícios de equilíbrio de um estado mais avançado, todas elas (5 e 6 anos) conseguiam equilibrar-se no banco sueco, olhando em frente. Todas as crianças realizavam corretamente, a cambalhota para trás, à exceção de duas crianças que tinham alguma dificuldade.

Relativamente à locomoção, o grupo todo era capaz de andar, correr, saltar, saltar a pés juntos, na ponta dos pés, nos calcanhares, nos lados, rastejam, em várias direções e em diferentes

velocidades.

As crianças de 3 anos de idade realizavam os mesmos exercícios, mas com um grau de exigência menor. Por vezes a criança de 3 anos, do sexo masculino, abandonava a aula de expressão motora, desistindo da realização dos exercícios.

Por último na motricidade fina, todas as crianças com idades dos 5 e 6 anos de idade, eram capazes de segurar o lápis e o pincel de forma correta, nos recortes, verificava-se que ainda necessitavam de melhorar e treinar mais. As crianças de 3 anos de idade revelavam alguma dificuldade em pegar no pincel e no lápis em triade.

No domínio da Expressão Dramática, dentro do jogo simbólico, a área da casinha, era a área mais procurada pelas meninas, embora também existissem muitos meninos que gostavam de partilhar este espaço com as meninas. Aconteceu procurarem esta área fingindo ser o seu restaurante e pensei que seria interessante, existir um caderno de apreciações nesta área de modo a desenvolver a escrita e a sua capacidade criativa, explicando na altura à criança que naquele caderno as pessoas podiam deixar o seu parecer sobre o serviço do restaurante e também sobre a comida, estando assim a proporcionar momentos de iniciação à linguagem escrita. Na área das construções/garagem todas as crianças se interessam por esta área, o que levou, por vezes, a alguns desentendimentos.

No que diz respeito, ao jogo dramático, todo o grupo, à exceção da criança de 3 anos do sexo masculino, revelava uma curiosidade e entusiasmo em participar; depois de conhecerem suficientemente uma história eram capazes de dramatizá-la, reproduzindo as falas da sua personagem, procuravam adereços para utilizar e caracterizar a sua personagem. Na área do jogo dramático apenas duas crianças revelavam alguma timidez.

Relativamente ao domínio da Expressão Plástica, era uma das melhores forma das crianças se exprimirem, pois o que não conseguimos dizer por palavras podemos fazê-lo através do desenho, da pintura ou até mesmo através de modelagens.

Na representação bidimensional as crianças de 5 e 6 anos conseguiam representar acontecimentos, histórias e vivências de forma reconhecível. As dificuldades que apresentavam eram relativas à proporcionalidade das figuras. Na representação tridimensional, as crianças preocupavam-se em dar forma às suas produções.

No domínio da Expressão Musical, as crianças demonstravam um enorme gosto por cantar em grande grupo, no entanto apresentavam dificuldades quando era pedido para cantarem

individualmente, demonstrando timidez e insegurança. Através destas deteções com o decorrer do tempo foram desenvolvidas várias atividades (concurso de canções) no sentido de apoiar as crianças a ultrapassar e a melhorar esses obstáculos. A partir deste concurso musical foi-nos possível desconstruir barreiras nas crianças contribuindo, assim, para a aquisição de novas competências. Todas tinham uma boa capacidade de memorização das canções, conseguindo produzir também os gestos associados às canções. As crianças de 5 e 6 anos já tinham noções bases dos nomes corretos de alguns instrumentos musicais, reconhecendo também o som que produziam.

Na dança as crianças, inicialmente, revelavam alguma timidez, no entanto já foram capazes de ultrapassar essa dificuldade, conseguindo depois reproduzir e seguir as indicações/movimentos dadas pelo adulto.

Na Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é de notar que as crianças quando entraram no pré-escolar, já possuíam bases de comunicação que trazem do seu meio familiar e por isso aproveitamos para desenvolver com elas esta área através das suas experiências. Relativamente à linguagem descritiva, todas eram capazes de dialogar em grande grupo, à exceção de uma, partilhando as suas experiências e vivências pessoais, a maioria conseguia distinguir os opostos de palavras que lhes eram conhecidas, expressar as suas ideias e opiniões. As crianças de 3 anos apresentavam alguma dificuldade em argumentar as suas opiniões.

Na linguagem oral compreensiva, todas revelavam uma boa capacidade de compreender e interpretar as histórias, as explicações dadas pelos adultos. Ao nível da consciência fonológica, as de 5 e 6 anos conseguiam criar, identificar rimas e fazer a divisão silábica das palavras. As dificuldades que se verificavam neste ponto; tinham a ver com a identificação e associação de palavras que se iniciavam com o mesmo som.

Na abordagem à escrita, era muito importante que o educador proporcionasse às crianças o contacto com a escrita e a observação da escrita, dando assim a oportunidade à criança de se relacionar e perceber as funcionalidades da escrita. Neste grupo de crianças todas elas reconheciam o nome escrito dos colegas, distinguiam as letras dos números, havendo a exceção de uma que reconhecia o seu nome, mas não conseguia distinguir números de letras. Deste grupo, 4 já escreviam silabicamente, as restantes faziam tentativa de escrita. As de 3 anos eram capazes de distinguir imagens de texto, reproduzir garatujas do seu nome, e perceber as diversas funcionalidades da escrita.

Na Área da Matemática, todo o grupo era capaz de agrupar objetos, tendo em conta vários critérios, como a forma, cor e dimensão. As crianças de 3 anos identificavam um intruso num conjunto. Na parte da geometria todas tinham o conhecimento das principais formas geométricas, também conseguiam seriar objetos por ordem de grandeza e contar até 20, à exceção das crianças de 3 anos. Através da rotina diária, as crianças foram adquirindo a noção de tempo através dos diversos momentos do dia.

Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo é uma área que possibilita a criança conhecer e explorar tudo o que está à sua volta. Nos saberes físicos as crianças diferenciavam os diferentes estados do tempo atmosférico, associando às imagens corretas do quadro do tempo, a maioria conseguia nomear as estações do ano e caracterizá-las.

Relativamente aos saberes sociais, reconheciam algumas profissões, e associavam as suas funções. Tinham saberes sobre os diversos meios de transporte que existem e sobre os principais eventos festivos. Nos saberes científicos elas revelavam bastante curiosidade e desejo de aprender, gostavam de observar os processos e experimentar. Em último lugar, nos saberes biológicos as crianças conseguiam nomear partes do corpo externas, sendo capazes de diferenciar e identificar os órgãos dos sentidos e respetivas funções. Nas plantas referiam as suas principais características, conseguiam distinguir os animais selvagens dos domésticos, nomeando as características da sua alimentação e habitat. No âmbito da alimentação, o grupo tinha conhecimentos de alimentação saudável e alimentação não saudável.

1.4. O 1º Ciclo do Ensino Básico

1.4.1. A sala

A sala de aula é um espaço de ensino privilegiado, onde a escrita deve estar presente em todas as áreas de aprendizagem. Este é um espaço de reflexão onde é necessário “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Ministério da Educação, 2004, p. 13).

A sala ocupada pela turma em causa apresentava um espaço satisfatório, tal como na sala da Educação Pré-Escolar, 49 m² para o número de crianças que a frequentam, sendo, portanto, 15 crianças.

Esta sala estava dividida por diversas áreas de trabalho, não sendo descurada a disposição dos materiais e do mobiliário, de forma a facilitar o acesso a todas elas.

Como a sala era organizada por áreas, cada uma se apresentava devidamente identificada com um cartaz, no qual se informava, através de desenhos e símbolos, a quantidade máxima de crianças que ali podiam permanecer. Sendo elas: área da leitura e da escrita, área da matemática, área da expressão plástica e das ciências. Cada uma apresenta material adequado ao desenvolvimento de atividades, promovendo a construção de novos conhecimentos, assim como a sistematização de conteúdos que já tinham sido abordados. Todos os espaços podiam e deviam ser utilizados por todos, não existindo limite de crianças, embora os espaços dedicados a estas áreas fossem os mais utilizados no tempo de estudo autónomo (TEA).

Na figura seguinte (Fig. 2) apresenta-se uma esquematização da sala de aula do 2.º ano, da turma A, da EBS Tomás de Borba:

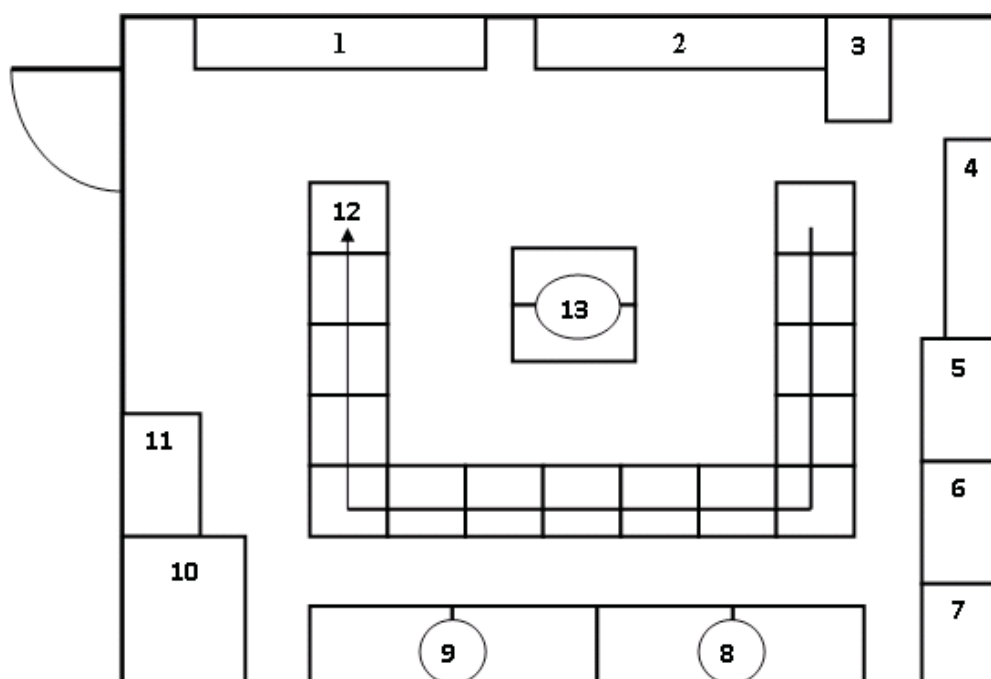


Figura 2 – Mapa da sala da turma A do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da EBS Tomás de Borba (sem escala)

Legenda:

- 1 – Quadro Smartboard;
- 2 – Quadro branco magnético;
- 3 – Mesa da professora;
- 4 – Móvel com gavetas (arrumação dos materiais);
- 5 – Mesa de apoio à área da leitura e escrita;
- 6 – Biblioteca;

- 7 – Móvel com materiais de Expressão Plástica e Estudo do Meio;
- 8 – Mesas de apoio para a escrita de textos no computador;
- 9 – Mesas de apoio da área da Matemática e Português;
- 10 – Móvel com materiais e capas dos trabalhos das crianças;
- 11 – Móvel com jogos e materiais matemáticos;
- 12 – Mesas das crianças;
- 13 – Duas mesas de apoio.

As mesas, inicialmente, estavam dispostas em “U”, no entanto, face às evoluções e necessidades das crianças e com o decorrer do tempo, foi necessário realizar uma alteração na disposição das mesmas, passando a ter quatro grupos de mesas, permitindo uma maior cooperação entre os grupos, bem como uma maior mobilidade do docente, contribuindo para uma maior aproximação entre professor - aluno.

No centro da sala existiam duas mesas de apoio tanto para o docente como para as crianças, sendo elas utilizadas, mais frequentemente, durante o TEA. No fundo da sala também havia uma série de mesas que serviam de apoio também para o TEA e para os respetivos materiais das diversas áreas, sendo utilizadas livremente por todos.

Os materiais escolares das crianças, como os cadernos diários, planos individuais de trabalho, manuais, entre outros, encontravam-se organizados em cima de um móvel e sempre que necessitavam de algo, podiam ir buscar aos respetivos locais, embora, houvesse um responsável pela distribuição dos manuais e cadernos. Cada aluno possuía uma gaveta que estava identificada com o seu nome e fotografia onde podia arrumar todo seu material escolar que não era utilizado diariamente, tais como canetas de feltros, lápis de cor, cola, entre outros. Nessa gaveta as crianças também guardavam alguns trabalhos que ficavam por terminar ou os materiais relativos aos projetos em estudo. Os trabalhos concluídos eram guardados, dentro da sua capa. Estas capas encontravam-se dispostas numa estante e estavam organizadas alfabeticamente para facilitar o acesso das crianças, sendo essa organização feita com elas, decorrente de um conteúdo do programa do 2º ano de escolaridade já trabalhado.

Relativamente à gestão do tempo da agenda semanal, o horário de funcionamento tinha início às 9h00 e terminava às 15h00, à exceção da segunda-feira e da quarta-feira, que terminava às 15h45. Desde a entrada até ao momento da saída, existiam dois intervalos, um que ocorria a meio da manhã (10h30-11h00) e outro para a hora do almoço (12h30 -13h30).

Nesta sala eram realizadas algumas rotinas diárias, tais como: registo da data, elaboração e avaliação do plano do dia e apresentação de produções. De acordo com Santos, Silva e Aguiar

(2006) “a rotina é o instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, que se revela na forma como são organizados os espaços, o tempo, os materiais, as propostas e as intervenções do professor” (p. 1). Com isto, importa referir que a “rotina pode orientar as ações das crianças, assim como a dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer” (Brasil, 1998, p.74, v 1).

Todas as manhãs realizava-se o preenchimento do plano do dia, onde se definiam as atividades ou conteúdos que iriam ser trabalhados ao longo do dia; no final de cada dia realizava-se a avaliação deste mesmo plano, verificando o que tinha sido concluído ou o que tinha ficado por terminar, para que se pudesse finalizar no dia seguinte. Este balanço era muito importante e requeria poucos minutos.

No que diz respeito à rotina do “Ler, mostrar e contar”, as crianças quando chegavam à sala sabiam o que tinham de fazer, segundo as regras previamente negociadas, apenas se podiam inscrever três alunos por dia, os mesmos tinham a oportunidade de apresentar, ler, mostrar ou contar, algo aos colegas. Estes trabalhos, na maioria das vezes, eram produções escritas realizadas por eles; desenhos ou objetos significativos ou a partilha de uma experiência vivida. O importante era que, de um modo geral, se tratava de qualquer coisa que era significativa para a criança que apresentava, através das experiências que iam sendo partilhadas, podia-se integra-las no desenvolvimento do currículo. Na apresentação de produções as crianças tinham em conta os aspetos, positivos e negativos, referenciados pelos colegas e pelas professoras, no momento de auto e heteroavaliação, de modo a melhorarem as suas apresentações. Em nosso entender, este momento era essencial na agenda de trabalho, porque os alunos evoluíram imenso a partir das observações e críticas realizadas pelos colegas.

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada II, verificou-se que este tempo foi muito útil e importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que os aspetos referenciados, relativamente à leitura e à escrita foram levados muito a sério pelas mesmas, de modo a melhorarem o seu trabalho e as suas futuras apresentações.

Às segundas-feiras de manhã, realizava-se o conselho de cooperação destinado à negociação e planificação do trabalho da semana. Este momento era operacionalizado com o preenchimento da grelha do plano individual de trabalho (PIT) e preenchimento do mapa de responsabilidades.

Estes instrumentos permitiram uma progressiva construção da autonomia das crianças. O

plano individual de trabalho (PIT) correspondia a uma grelha em que todos assinalavam as atividades a desenvolver de forma autónoma e tendo em conta as indicações da auto e heteroavaliação realizada no final da semana anterior. Relativamente ao mapa de responsabilidades, este correspondia a uma listagem negociada em função das necessidades da turma e para as quais as crianças se inscreviam individualmente. As responsabilidades traduziam-se na execução de um conjunto de tarefas, previamente definidas e através das quais todos, sem exceção, contribuían para o bom funcionamento dos trabalhos e organização da vida do grupo.

Em termos globais é de realçar a importância que o docente tem no que diz respeito à implementação de estratégias que promovam a aquisição de competências essenciais para a criança, fazendo uma ponte de ligação com todas as áreas curriculares, trabalhando assim de uma forma integrada e diversificada.

1.4.2. As crianças

A turma era composta por 15 crianças, 6 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade. Duas delas apresentavam necessidades educativas especiais (NEE), de natureza diversificada, sendo uma delas do sexo masculino diagnosticado com microcefalia, tendo graves dificuldades de expressão e articulação de frases e síndrome de hiperatividade com défice de atenção. Esta era uma criança que necessitava de uma intervenção diferenciada e de mais tempo para a realização das suas atividades, pois apresentava muitas dificuldades a nível da concentração, tendo apoio educativo duas vezes por semana, por uma docente do Núcleo de Educação Especial (NEE), prestado em contexto de sala de aula. Apesar das suas dificuldades era uma criança que realizava aprendizagens, que colaborava e cooperava nas diversas atividades, embora necessitando, como já foi referido anteriormente, de um maior acompanhamento por parte da docente. Para que fosse possível esta criança atingir e adquirir determinadas competências foi necessário adaptar algumas atividades para que tivesse a capacidade de atingir os resultados previstos e definidos de acordo com as adaptações curriculares previstas na sua medida educativa.

A outra criança diagnosticada com NEE era uma menina que apresentava um quadro de paralisia cerebral, tendo dificuldades ao nível motor, pois verificava-se que possuía um grave comprometimento do lado direito do seu corpo apresentando, assim, dificuldades em

equilibrar-se. Relativamente ao seu desempenho escolar, revelava alguma dificuldade em terminar as suas tarefas em tempo útil.

Do restante grupo, três integravam a turma pela primeira vez, uma por motivo de retenção no ano letivo anterior, outras duas vieram de meios diferentes, onde a estrutura da sala era diferente, mas depressa se apropriaram dos instrumentos de que esta sala dispunha e se integraram nas diferentes dinâmicas de trabalho. Duas dessas crianças apresentavam dificuldades evidentes. Foi feito, desde o primeiro momento um trabalho cuidadoso de inclusão e integração dos alunos na turma, solicitando e promovendo a ação entre os colegas novos e os que já frequentavam a escola no ano anterior. Esse trabalho envolveu estratégias de cooperação e trabalho a pares apoiando-os assim na sua adaptação a um novo ambiente e à realidade da sala.

Este grupo era um grupo heterogéneo. Algumas crianças tinham mais facilidade do que outras a nível de ensino-aprendizagem. Todas foram capazes de desenvolver e adquirir as competências que estavam previstas nas diversas áreas, à exceção das duas que referi anteriormente, pois verificou-se a existência de muita dificuldade em manter a atenção/concentração. De um modo geral a turma apresentava curiosidade, interesse e empenho pelas diferentes atividades que foram sendo realizadas ao longo desta intervenção. Este era um grupo que tinha uma grande motivação pela aprendizagem e uma boa capacidade de colaboração.

2. Organização metodológica da intervenção

A intervenção pedagógica distribuiu-se ao longo de dois semestres. No âmbito da Prática Educativa Supervisionada I, relativa à Educação Pré-Escolar, esta decorreu desde o mês de março ao mês de junho de 2014. No âmbito Prática Educativa Supervisionada II o estágio decorreu de setembro a dezembro de 2014. Ambos os estágios foram realizados na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

No início desta intervenção passou-se por um período de uma semana de observação da sala e das suas respetivas rotinas e trabalhos. Após esta observação iniciaram-se as intervenções a cargo das estagiárias, estando duas por cada sala, com a duração de 6 semanas para cada uma.

No segundo semestre, decorreu a intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa sala de 2º ano de escolaridade (Prática Educativa Supervisionada II), de

setembro a dezembro de 2014. Neste semestre a intervenção também teve a duração das 6 semanas, para cada uma das estagiárias.

2.1. Objetivos da Intervenção

Neste tópico irá abordar-se e fazer-se referência aos objetivos que se pretendia atingir durante os dois contextos de estágio, PES I e PES II, que conduziram à realização deste trabalho no âmbito da escrita criativa.

Um aspeto que teve grande peso para a concretização da escolha da temática deste relatório foi a observação do gosto pela escrita, que ambas as turmas manifestaram ao longo dos estágios acima referidos. Quis-se, por isso, rentabilizar e despertar ainda mais o seu interesse, sendo esta uma das áreas fulcrais do ensino global. Tal como se lê no Programa de Português do Ensino Básico, é fundamental “escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” (Ministério da Educação, 2009, p. 26).

Posto isto, e partindo das estratégias utilizadas pelas docentes cooperantes, foi possível delinear objetivos mais específicos que contribuiriam para a promoção da escrita criativa na sala de aula, sendo este o objetivo geral. Também se delinearão objetivos para a estagiária no intuito de se conseguir atingir os objetivos propostos.

Para as crianças:

- Identificar as funcionalidades da escrita;
- Utilizar a escrita para criar diferentes tipos de texto;
- Comunicar de forma clara e coerente, através da fala e da escrita, havendo lógica no discurso falado ou escrito;
- Escrever livremente com criatividade;
- Escrever sobre vivências/experiências do seu quotidiano.

Objetivos para a intervenção da estagiária:

- Criar hábitos de escrita nas crianças;
- Promover junto das crianças o gosto pela escrita;
- Dinamizar atividades que promovessem a escrita livre e criativa;

- Desenvolver a criatividade, a imaginação e a sensibilidade na escrita, promovendo técnicas individuais e de trabalho em grupo;
- Promover a socialização, a integração e a cooperação através da escrita.

2.2. Instrumentos de Recolha e Sistematização da Intervenção

Para o registo, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica e dos resultados delas decorrentes, foram utilizados instrumentos de registo e técnicas de avaliação que servem de apoio ao docente. De acordo com Turato (2003, p. 153), estes instrumentos são como “um conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem na explicação ou na compreensão dos constituintes do mundo”.

Posto isto, iremos enumerar quais os instrumentos e técnicas que permitiram a recolha de informações úteis e significativas no decorrer da PES I e PES II. São, portanto:

- Diário de Bordo: este é um instrumento de trabalho muito importante, pois resume-se a um “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (Zabalza, 2002, p. 91) por meio do qual se recolhem observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências que vão apoiar o docente, mais tarde, na sua análise e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e melhoria de uma prática pedagógica futura. Através desta técnica de registo expõem-se, explicam-se e interpretam-se as ações que ocorrem diariamente, quer seja dentro ou fora da sala de aula. É, portanto, um instrumento muito útil para a realização de uma análise de factos passados e para a realização de uma reflexão sucinta do trabalho e das aprendizagens das crianças.
- Observação direta e participada: a observação é uma “técnica científica (...) que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planeada e (...) submetida a verificações e controles de validade e precisão” (Selltiz et. al., 1987), por isso é um instrumento fundamental na sala de aula. Todo o docente deve “ser capaz de observar para recolher e organizar criteriosamente a informação e para se adaptar continuamente aos elementos que fazem parte da sua investigação” (Brito, 2013, p. 7).

Através dela é possível apreender comportamentos e factos no preciso momento, obtendo informações úteis e significativas para o apoio de futuras práticas pedagógicas. A observação participante permite a interação e o diálogo entre o grupo, neste caso a turma. Esta é uma técnica que ajuda no processo de compreensão dos comportamentos dos indivíduos e que implica, assim, que o docente se “envolva no contexto social que escolheu estudar” (Marschall & Rossman, 1989, p. 79).

- Análise das produções das crianças: Através de registos realizados pelas crianças (nomeadamente, desenhos, construções, diversos tipos de registo de textos, tentativas de imitação de escrita, projetos) é possível recolher “informações (...) [possibilitando] conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registadas de aspectos da vida social de determinado grupo” (Oliveira, 2007, apud Souza; Kantorski; Luis, 2012). Esta ferramenta possibilita ao docente apreciar e verificar as produções com uma finalidade específica, tornando possível identificar dificuldades, necessidades e interesses das crianças.

- Fotografia: Tem como funcionalidade registar em imagem as produções realizadas pelas crianças, bem como momentos significativos e oportunos. Através desta ferramenta é-nos possível ficar com um registo que perdura por muito tempo. É importante salientar que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 2003, in Nunes, 2013, p. 58).

- Vídeo: Instrumento utilizado para poder analisar, mais aprofundadamente, as produções e apresentações realizadas pelas crianças, permitindo, assim, observar detalhes que não fora possível identificar durante os momentos de apresentação. Como salienta Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p. 136), dando a

possibilidade não apenas ao docente de observar mas também a quem foi filmado, para que possa realizar uma reflexão dos aspetos que pode e deve melhorar numa próxima apresentação.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO

No presente capítulo serão apresentadas e descritas as estratégias que foram utilizadas durante a prática educativa, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. As atividades aqui mencionadas basearam-se na temática da linguagem escrita e no seu desenvolvimento. Sendo este um trabalho com o intuito de promover a criatividade através da escrita, também abordaremos atividades nesse sentido.

Em primeiro lugar, serão referenciadas as atividades implementadas ao nível da Educação Pré-Escolar, bem como a apresentação de uma breve análise sobre as estratégias realizadas. De seguida, será abordado as que foram implementadas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico e, finalmente, a sua reflexão e análise.

1. Estratégias de Intervenção Implementadas

1.1. Educação Pré-escolar

Neste nível de ensino foram desenvolvidas diversas atividades com o intuito de promover a linguagem escrita e, por conseguinte, também o seu sentido de criatividade.

Neste sub capítulo, descreve-se as que se considerou serem mais representativas e esclarecedoras em relação ao trabalho realizado junto das crianças.

Os primeiros dois pontos abaixo são relativos a atividades que implicaram o desenvolvimento da criatividade nas crianças, promovendo assim a escrita criativa. Os restantes referem-se a momentos que conduziram a aprendizagens no âmbito da área da escrita.

1.1.1. Atividades de Escrita Criativa

a) Construção de histórias a partir de fantoches “Os animais vão acampar”

Esta atividade consistia na criação e construção de uma história, partindo de alguns instrumentos de apoio (diversos fantoches de animais) como forma de despertar a criatividade e a imaginação das crianças. Estes instrumentos corresponderam às personagens da história.

Começamos por explorar a quantidade de fantoches e os tipos de animais que existiam,

aproveitando para explorar outros domínios do currículo. Depois, cada criança teve a oportunidade de escolher qual a personagem que desejaria representar num momento futuro. Após esta distribuição, deliberou-se em grande grupo a escolha do título da história, ficando decidido como título “Os animais vão acampar”.

As crianças juntaram-se ao redor da mesa grande e deu-se início à construção da história. Todo o grupo demonstrou grande entusiasmo e interesse em participar. Organizadamente, cada um foi dando a sua ideia enquanto se iam registrando numa folha as informações transmitidas pelas crianças. Num determinado momento, algumas crianças (especialmente as de 3 anos) começaram a dispersar-se. Como ainda não se havia terminado a redação da história, e pretendia-se que todo o grupo se mantivesse interessado e atento, decidiu-se dar oportunidade às crianças de reproduzir em desenho alguns dos momentos da história, para os quais tinham contribuído. Dessa forma, conseguiu-se que todos participassem e desenvolvessem competências a vários níveis, de acordo com a sua faixa etária.

Ao longo da atividade, um aspeto fundamental era ir lendo o que já tinha sido escrito, para que as crianças se pudessem recordar e criar sequências para a história.

Terminada a parte escrita e finalizadas as ilustrações, foi-nos possível construir um livro. Como a história era longa, transcreveu-se para o computador (anexo 1), as crianças recortaram a parte da sua autoria e realizaram a colagem da mesma ao lado da ilustração correta. Algumas crianças quiseram contribuir com a sua escrita e por isso, incluíram-se partes manuscritas. Finalizado o livro, ficou exposto na área da biblioteca (Fig. 3).



Figura 3: Livro construído pelas crianças “Os animais vão acampar”

É de notar o grande valor sentimental que esta atividade teve para o grupo. Através da criação deste livro, as crianças perceberam que eram capazes de construir algo novo através da sua capacidade imaginativa e de cooperação, fomentando, assim, a sua criatividade e

desenvolvendo os seus conhecimentos por meio da escrita.

Mais tarde, deu-se às crianças a oportunidade de ler o livro construído pela turma e de realizar um teatro de fantoches a partir dele.

Em suma, é de salientar importância que esta atividade teve para a aprendizagem do grupo, pois foi-lhes possível conhecer as diferentes funcionalidades da escrita e os diferentes tipos de texto que podem ser construídos. Também se verificou que algumas crianças que, usualmente, demonstravam timidez por participar em grande grupo, foram capazes de ultrapassar essa dificuldade, dando o seu contributo para a construção da história. É interessante perceber a capacidade que as crianças desenvolvem através destas atividades, pois quando estas contavam a história eram capazes de ler, muitas vezes, memoristicamente, o que lá se encontrava escrito.

b) Criação de rimas e lengalengas a partir de imagens

Partindo de atividades de associação de palavras e imagens e também por sugestão das crianças, realizou-se um outro exercício, desta vez relacionado com a construção de rimas e lengalengas a partir de imagens. Esta fora uma área que lhes despertara algum interesse e entusiasmo, sendo, portanto, um bom meio para a promoção da escrita criativa em grupo.

Retomando as palavras descobertas em exercícios de “associação de palavras e imagens”, as crianças foram-se apoiando mutuamente na construção de rimas. Deram, assim, origem a uma lengalenga (Fig. 4) – (Anexo 2). Analisando esta intervenção podemos observar as aprendizagens que as crianças já tinham conseguido fazer, como o desenvolvimento da sua consciência fonológica, sendo capazes de encontrar diversas palavras que rimavam entre si, e também a construção de um texto estruturado, que fizesse sentido para elas.

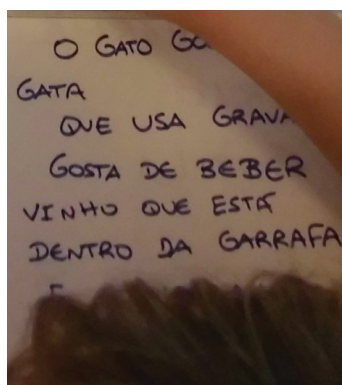


Figura 4: Construção de rimas, lengalenga.

Ainda sob o mesmo tema, no decorrer da semana da saúde, foi pedido às crianças que partilhassem os seus conhecimentos sobre a alimentação saudável. Então, sugeriu-se que procurassem imagens de alimentos saudáveis e, em grande grupo, se construísse uma lengalenga (Fig. 5).

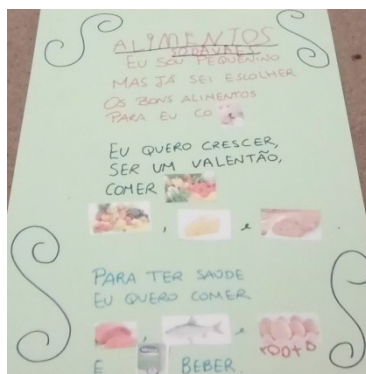


Figura 5: Construção de uma lengalenga sobre a alimentação saudável.

Desta forma, toda a turma pôde aprender sobre a importância de uma boa alimentação na vida do ser humano e, simultaneamente, desenvolver aprendizagens, tais como: ser capaz de organizar informações recolhidas, consideradas relevantes e úteis para a construção da lengalenga, diferenciar os tipos de alimentação que existem e criar rimas a partir de um tema específico. Tudo isto utilizando também a sua criatividade (na elaboração de uma lengalenga).

1.1.2. Atividades de Escrita

a) Associação de palavras/letras a imagens

A presente atividade foi realizada nas primeiras semanas de intervenção. Tinha por base a exploração de um conjunto de cartões com diversas imagens (objetos ou animais) e outro com a identificação escrita dos mesmos. Todos os nomes relativos a cada imagem iniciavam-se, neste caso, pela letra “G”. Após a exploração das imagens e das palavras, cada criança por sua vez nomeava a imagem que observava e tinha que fazer a correspondência correta do nome do objeto ou animal à palavra escrita.

Nesta atividade foi possível registar a importância da heterogeneidade numa sala de Educação Pré-Escolar. Em determinados momentos observaram-se crianças da faixa etária dos 3 anos a desenvolver o gosto e a cooperação entre os colegas, tentando explicar aos colegas de níveis de aprendizagem mais avançados a forma como deveria ser realizado o que era sugerido. Desta forma, desenvolveu-se não só aprendizagens na área da escrita, como a diferenciação de

palavras semelhantes e leitura das mesmas, identificação de letras, associação de palavras já conhecidas, mas também o afeto, a atenção, a cooperação e a responsabilidade, todos eles aspectos que têm uma elevada importância para o bom desenvolvimento e aquisição de competências individuais e gregárias. É de realçar a resposta entusiástica das crianças ao participarem em atividades que, à partida, poderiam não parecer muito adequadas à sua faixa etária. Perante um grupo como este, composto por alunos de diferentes idades, a solução é, sem dúvida, planejar e integrar diferentes formas e estratégias numa atividade, que permitam a toda a turma adquirir as competências pretendidas.

Ainda, nesta atividade pediu-se às crianças que identificassem o elemento comum em todos os nomes das imagens. No geral, as crianças reconheceram que todas as palavras se iniciavam pela mesma letra. Depois desta descoberta, ainda lhes foi sugerido que nomeassem outras palavras, que começassem também pela letra “G”, sendo este outro desafio para elas (Fig. 6).

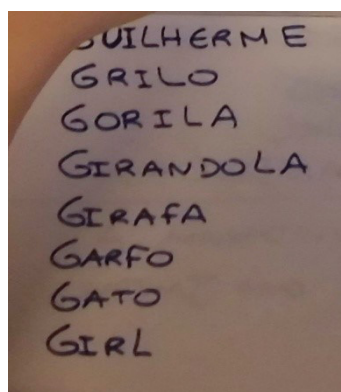


Figura 6: Descoberta de palavras iniciadas pela letra “G”

Enquanto nomeavam palavras novas, estas iam sendo registadas numa folha à sua frente. No final, as crianças sugeriram criar rimas a partir dessas mesmas palavras, utilizando a sua criatividade.

É de notar a capacidade que o grupo evidenciou em querer encontrar novas palavras (foram, inclusivamente, capazes de identificar palavras estrangeiras que também se iniciavam pela letra que lhe estava a ser sugerida - “girl”).

Conclui-se deste momento de partilha que é fundamental aproveitar as oportunidades para a exploração de novas aprendizagens.

Ainda dentro desta temática – associação de palavras e imagens – realizou-se uma outra atividade, desta vez sobre a primavera (aproveitando a mudança da estação do ano).

Inicialmente, em diálogo com o grupo, pediu-se às crianças que caracterizassem as diferentes estações e, integrando as diferentes áreas e domínios, ensinou-se uma música sobre a primavera. Depois, as crianças reuniram-se à volta da mesa central da sala para o desenvolvimento da expressão plástica e da língua, com a construção de um cartaz alusivo a esta estação do ano. Em cima da mesa foram expostas, separadamente e ao acaso, as letras que constituem a palavra “primavera” e o grupo teve que as identificar (importa referir que, no geral, a turma já tinha adquirido conhecimentos suficientes para analisar as letras e tentar descobrir qual ou quais as possibilidades de palavras que se podiam construir a partir delas). Neste momento pudemos observar a capacidade de evolução de algumas crianças, especialmente as de 5 e de 6 anos de idade, pois foram capazes de construir novas palavras e de prestar algum apoio aos mais novos. Por vezes, referiam a inexistência de algumas letras para a formação de determinadas palavras.

Este exercício permitiu a abordagem de diversos conteúdos: da área da matemática a contagem de letras e de imagens, da área do conhecimento do mundo a exploração das características de alguns animais, da área da expressão plástica a motricidade fina e da área da abordagem à escrita a identificação de letras e formação de palavras.

De seguida, o grupo formou a palavra “primavera” com as letras e realizou a colagem da mesma num cartaz. Cada criança nomeou, então, outras palavras iniciadas pela letra “p”e, seguidamente, pelas letras “r”, “i”, “m”, “a”, “v” e “e”, que foram sendo registadas numa folha por uma das crianças.



Fig. 7: Construção cartaz alusivo à primavera

Após a descoberta de novas palavras, foram distribuídas imagens de objetos, animais ou frutos, a partir dos quais cada criança tinha que descrever o que via sem o nomear, pois os colegas teriam que descobrir, por meio da descrição, qual era o objeto, animal ou fruto. Neste

momento, verificou-se a dificuldade de algumas crianças em descrever a sua imagem, esforçando-se notoriamente para encontrar as suas características exclusivas. Porém, com o decorrer da atividade, notou-se que elas foram capazes de ir ultrapassando esses obstáculos, ao observarem a forma como os colegas o faziam. Isto ajudou-as a encontrar e utilizar diferentes recursos na descrição. Depois de as colorir, foi-lhes pedido que identificassem a primeira letra do nome da imagem que pintaram, associando-a às letras da palavra primavera. Então, as crianças colaram as figuras (Fig. 7) junto à letra correspondente. Por fim, sugeriu-se que escrevessem essas palavras (das imagens) no painel. Algumas crianças mais novas referiram que ainda não sabiam escrever, mas que iam tentar. Num sentido de cooperação entre o grupo, as crianças que já conseguiam apreender os conhecimentos da escrita disponibilizaram-se para apoiar as mais novas.

Nesta atividade foi possível desenvolver competências linguísticas e dar ênfase aos conhecimentos que estas já possuíam e àquilo que demonstraram interesse por aprender. Foi também um exercício que as motivou para a aquisição de aprendizagens significativas. Algumas delas sendo a aquisição de novo vocabulário, construção de novas palavras partindo de outras, socialização e cooperação entre o grupo, entre outras.

Terminada esta atividade, pudemos voltar a explorá-la durante o tempo de trabalho autónomo. As crianças que escolhiam atividade de escrita, iam escrever mais palavras relacionadas com as letras da palavra primavera e construir rimas com elas, contribuindo para o desenvolvimento da sua criatividade.

b) Construção de frases sobre “o meu Pai”

Na semana de celebração do “dia do Pai” foram preparadas diversas atividades sobre este tema com o intuito de fomentar o gosto pela escrita. Após a leitura e exploração da história “O meu Pai”, da autoria de Neville Astley e Mark Baker, foi pedido a cada criança que referisse qualidades do seu pai, construindo frases a partir desses atributos. As crianças que já eram capazes de escrever alfabeticamente foram registando as suas frases no postal para depois lhes oferecer (Fig. 8).



Fig. 8: Construção do postal para o dia do pai.

As crianças que ainda se encontravam num nível pré-silábico iam fazendo o registo da forma como sabiam (garatujas), enquanto uma pessoa, após verbalização da criança, escrevia por baixo a “tradução” para linguagem convencional, em algumas situações estas conseguiram já escrever pequenas palavras que lhes eram muito familiares, tornando-se numa aprendizagem muito enriquecedora. Esta atividade teve uma grande importância afetiva para todo o grupo, pois todos demonstraram ter uma relação muito próxima com o seu pai.

c) Receitas Culinárias

A produção de receitas culinárias é uma atividade que desperta muito entusiasmo nas crianças daí que, sempre que foi possível, organizaram-se momentos neste âmbito. Para tal, foi pedida a colaboração de alguns encarregados de educação, com alguma antecedência, promovendo, assim, a integração da comunidade familiar no meio escolar. A colaboração resumia-se à partilha e confeção (com a ajuda das crianças) de uma receita culinária a seu gosto.

Neste caso, a receita escolhida foi “Bolo de Iogurte”. As crianças foram as ajudantes de cozinha: enquanto umas introduziam os ingredientes, outras iam fazendo o registo (Fig. 9) da receita numa folha de papel.



Figura 9: Registo da receita culinária “Bolo de Iogurte”

Terminada a tarefa, onde todos tiveram a oportunidade de participar, as crianças juntaram o registo da mesma ao seu livro de “Receitas Culinárias”, já existente na sala. Foi necessário obter autorização para a utilização de um espaço adequado à confeção do bolo (cozinha do refeitório da escola). Pelo que, ao convidar as crianças para um espaço novo (fora da sua rotina diária), se aproveitou para ajudar o grupo a explorar e adquirir outros conhecimentos relacionados com a área vocabular de culinária.

Porém, visto que a cozinha do refeitório nem sempre estava disponível, decidiu-se que as restantes sessões na área da culinária seriam efetuadas na sala de aula. Tornou-se, portanto, imperativo ter atenção à escolha das receitas a confeccionar, pois só seria possível elaborar algo que pudesse ir ao frio e não requeresse a utilização do forno, por exemplo.

Posto isto, uma outra aula de culinária baseou-se na confeção de “Bolinhas de salame”. Desta vez, não se recorreu à ajuda de um encarregado de educação, ficando a estagiária responsável por escolher a receita e preparar todo o material necessário.

Em primeiro lugar, foram explorados os ingredientes com as crianças, deixando-as tocá-los, cheirá-los e saboreá-los. Seguiu-se a preparação dos utensílios necessários, tendo o devido cuidado de previamente definir bem os objetivos, já que, tal como é previsível, estes momentos podem tornar-se um pouco agitados (devido à impaciência natural das crianças ao quererem participar e mexer em tudo o que as rodeia). Foi fundamental terem-se distribuído tarefas e formado diferentes grupos para proporcionar um ambiente calmo e significativo para todos. Deu-se a cada um a oportunidade de participar. Depois, colocados os ingredientes no recipiente e já misturados, cada criança recebeu um pouco da massa e realizou com ela pequenas bolas de salame (Fig. 10). Finalmente, recapitulou-se a ordem dos ingredientes e dos procedimentos necessários para a confeção da receita, enquanto as crianças iam fazendo o registo numa folha de papel.



Figura 10: “Bolas de salame”

Ao longo do estágio, sendo este um jogo lúdico e motivante para a turma, este foi sendo complexificado, de acordo com as necessidades das crianças.

e) Projeto das centopeias

O projeto sobre as “Centopeias” surgiu por ter aparecido uma centopeia na sala de aula, o que causou muita euforia no grupo. Partindo desse princípio, a minha colega de estágio, sugeriu às crianças interessadas que se realizasse uma pequena investigação sobre esta temática.

Dando continuidade ao mesmo no decorrer das minhas semanas de estágio, ao longo das 2 a 3 semanas que durou, este projeto revelou uma grande importância para a aquisição de aprendizagens que iam ao encontro das necessidades dos alunos, bem como dos seus interesses. Pediu-se às crianças que, com a colaboração dos pais, pesquisassem sobre estes animais. Após a seleção e organização dos dados recolhidos, os alunos escreveram as questões do projeto em folhas (Fig. 12) e responderam às mesmas segundo a pesquisa que tinham feito.



Figura 12: Projeto das “Centopeias”

Esta metodologia permitiu desenvolver a escrita nas crianças, através das suas dúvidas e questões, pois tinham que registá-las numa folha e de seguida, realizar uma pesquisa (através da internet, de livros, de revistas, etc) de modo a encontrar as respostas às suas questões. Após a organização das informações recolhidas através das variadas pesquisas, deu-se início à elaboração do projeto, onde cada criança escreveu as questões que tinha inicialmente e respondeu às mesmas através das informações que recolheu. Depois de concluído o projeto, sugeriu-se às crianças a elaboração de uma história com a temática das “Centopeias”, proporcionando, assim, momentos onde estas tivessem que utilizar a sua capacidade criativa. Finalizado o projeto, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o trabalho aos colegas, explicando todos os procedimentos que foram necessários para a elaboração do mesmo. Todo o grupo ficou esclarecido sobre as questões que tinham acerca deste quilópode e do seu modo

de vida.

A partir desta atividade verificou-se a grande vantagem de trabalhar através da metodologia por projeto, pois é uma ótima ferramenta para proporcionar aprendizagens significativas às crianças, partindo dos seus interesses e curiosidades, motivando-as para a aquisição de novos saberes, sem nunca descurar as suas necessidades e os assuntos mais pertinentes e que apresentam maiores potencialidades educativas para a turma.

f) Festa das saladas

A realização desta atividade teve por base a angariação de fundos para a compra de uma manta nova para a sala. Após serem deliberados todos os aspetos e ideias necessárias para o acontecimento, foi pedida a colaboração dos encarregados de educação. Nesse sentido, como uma das mães era professora de dança, disponibilizou-se para ensaiar duas coreografias com o grupo para apresentar no dia da festa a todos os pais e visitantes. Outra encarregada de educação desenvolveu uma atividade (estampagem com tintas de diferentes frutos e legumes) de decoração de aventais para as crianças utilizarem no dia da festa enquanto servissem as saladas. Outra mãe encarregou-se de encomendar a manta para que esta estivesse disponível no dia da realização da festa, de modo a surpreender todas as crianças.

Esta cooperação entre todos os encarregados de educação foi o mote para o desenvolvimento de uma série de atividades para a preparação da “Festa das Saladas”, o que contribuiu de forma positiva para a aquisição de aprendizagens significativas.

Um outro momento importante foi a elaboração dos bilhetes para a venda das saladas. Em grande grupo abordaram-se os diferentes tipos de texto e escrita, de modo a conduzir a turma na identificação dos aspetos essenciais e necessários para um bilhete deste tipo (sendo estes registados numa folha). De seguida, uma criança encarregou-se de transcrever para o computador as informações que foram consideradas relevantes para a elaboração dos bilhetes (Fig.13).

Foram também definidos os apresentadores para a festa entre as crianças e, partindo desse ponto, organizou-se a apresentação da mesma. Primeiramente, investigou-se quais as informações necessárias para constar no cartão de apresentação, para que estes se pudessem guiar e apresentá-la da melhor forma. Estudou-se qual deveria ser a postura dos apresentadores e por fim, organizou-se a forma como a festa iria decorrer.



Figura 13: Redação dos bilhetes para a “Festa das Saladas”

Um dos apresentadores era uma criança que revelava alguma timidez e, na preparação para a festa, revelou ao grupo que não sabia se iria ser capaz de falar perante tanta gente desconhecida. Motivados por esta dificuldade, foram organizados vários momentos na sala onde se desenvolveram diálogos sobre as possíveis estratégias que se podiam recorrer em situações de grande exposição perante um determinado tipo de público, para além disso realizaram-se atividades de “concursos canções” onde cada um tinha que cantar para o grupo, ajudando-os a desenvolver a sua autoconfiança. Por fim, também se ensaiou várias vezes a apresentação da festa. Estas foram as estratégias utilizadas na sala que ajudaram a colmatar o problema desta criança, promovendo a sua segurança e confiança perante uma plateia.

Cada criança ficou responsável, com o seu encarregado de educação, de elaborar uma salada e de escrever a sua receita para o dia da festa (este último ponto enquadra-se no âmbito do desenvolvimento da escrita).

Este projeto foi realizado ao longo de todo o estágio. A sua concretização não teria sido possível sem a colaboração das famílias, sendo este um veículo de parceria entre escola/família e escola/comunidade. A interação destes meios externos foram instrumentos fundamentais para o sucesso de aprendizagens nas crianças.

O educador/professor deve ter sempre em atenção a promoção de projetos que envolvam este tipo de comunidade, para que também as famílias percebam o impacto que podem ter na evolução das aprendizagens dos seus filhos, como também ter o contato e conhecimento dos processos educativos onde as suas crianças estão inseridas.

1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito da PES II, também se desenvolveram atividades relativas à promoção do desenvolvimento da linguagem escrita e criativa, que foram implementadas e orientadas numa sala do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em seguida, será apresentado a descrição e análise de algumas das atividades que tiveram um maior impacto no desenvolvimento da temática do presente trabalho.

1.2.1. Atividades de Escrita Criativa

a) Construção de textos livres com música ambiente

Num primeiro momento e partindo da leitura e exploração da obra literária “A girafa que comia estrelas” de José Eduardo Agualusa, sugeriu-se à turma a construção de outra história com base no mesmo título e a partir da imagem da capa deste livro. Foi colocada uma música ambiente, de modo a relaxar e a promover um ambiente mais descontraído.

Nesta atividade um dos grandes obstáculos encontrados foi a dificuldade que as crianças tiveram em distanciar-se da história principal. Algumas até o próprio nome das personagens do texto original utilizavam, outras realizavam o resumo da história, não conseguindo, de forma alguma, separar-se dela e imaginar outra história diferente, embora com o mesmo título e com características idênticas àquela.

A partir deste exercício percebeu-se os aspetos que deveriam ser abordados e explorados novamente na aula. Neste caso, as crianças tiveram alguma dificuldade em dar asas à sua imaginação e criar outro texto totalmente diferente do original através dos recursos de apoio que tinham à sua disposição (título e imagem do livro) dificultando-lhes também no seu trabalho. No entanto, é por meio de exercícios deste género que é possível criar hábitos de desconstrução do pensamento e abstração de aspetos que já foram assimilados para a criação de novos.

Em outros momentos, foi dada a liberdade às crianças de construir o seu próprio texto sem qualquer indicação. (Fig. 14)



Figura 14: Construção de texto livre

Para além destes, também foram construídos “dados” com as mesmas informações, onde a criança, neste caso, atirava à sorte e escrevia o texto consoante as informações que lhe saíra no dado.

A partir destas ferramentas a turma conseguiu, com maior facilidade, adquirir e consolidar aprendizagens que já tinham sido desenvolvidas mas necessitavam ser sistematizadas. Estes materiais apoiaram as crianças na iniciação e redação das suas histórias, pois quando não tinham ideias para escrever o seu texto, buscavam na caixa de ideias, ou lançavam os dados de modo a obterem informações necessárias para a redação do mesmo. Com a introdução deles verificou-se uma maior procura e interesse pela área da escrita. Uma das aprendizagens essenciais com eles foi o desenvolvimento da sua criatividade na criação de diferentes tipos de histórias.

c) Criar histórias a partir de fantoches ou de um guião

Uma atividade que suscitou nas crianças grande entusiasmo, tal como na Educação Pré-Escolar, foi a introdução de fantoches para o auxílio na construção de histórias. Foram explorados diferentes fantoches e dada a possibilidade da criação de diversos tipos, caso tivessem interesse em encontrar outras personagens para a sua história, desenvolvendo a sua capacidade criativa. (Fig. 16)

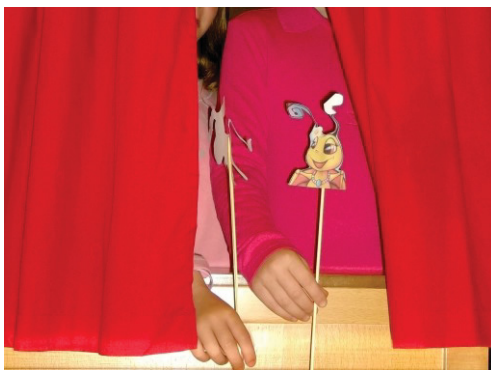


Figura 16: Construção e dramatização de histórias a partir de fantoches

Como durante o T.E.A. uma das atividades mais procuradas, pela turma, era a produção de textos, quer individual, quer a pares, foram expostos na área da língua e da escrita estes materiais de forma a enriquecer estes espaços.

Através desta implementação verificou-se o impacto que esta ferramenta teve para despertar o gosto e a curiosidade pela linguagem escrita. Isto, também se deve ao facto de, por meio dos

fantoches (um objeto) as crianças criarem uma ligação com eles e por meio destes, serem capazes de desenvolver, de uma melhor forma, a sua criatividade, dando-lhes a conhecer outras formas em que se podem inspirar para criar histórias.

É, portanto, fundamental que o docente atualize e promova, na sala de aula, um ambiente que possua ferramentas com as quais as crianças possam sentir curiosidade em experimentá-las. Nesse sentido, não só estamos a dar importância aos interesses dela, como também proporcionamos a aquisição de novas aprendizagens através da interação de diferentes materiais interativos e lúdicos.

Partindo da atividade acima mencionada e por meio da reflexão dos textos produzidos pelas crianças, constatou-se algumas dificuldades sentidas pela maioria do grupo, quanto ao desenvolvimento e à estrutura do seu texto. Para que se pudesse superar estes problemas realizou-se uma atividade com o objetivo de ajudá-los a discernir a estruturação e os momentos essenciais para a construção de um texto, através de um instrumento essencial de trabalho (guião). (Fig. 17)

Este foi um guia de apoio para que o grupo desenvolvesse competências ao nível da estruturação correta de um texto narrativo, que os ajudou na identificação das partes essenciais para construção de um texto.

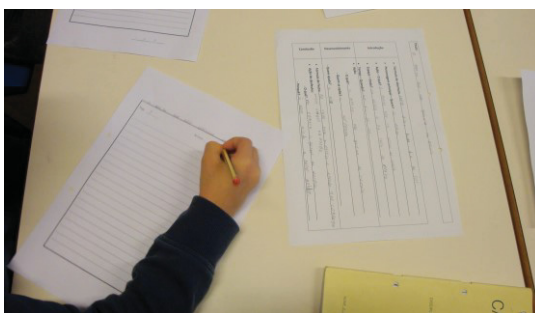


Figura 17: Construção de uma história a partir de um guião.

Através dos guiões construídos pelas crianças, verificou-se uma grande evolução na sua aprendizagem como, organizar e planificar a escrita e ideias para construir um texto e mobilizar o conhecimento que tinham da pontuação. A partir destas aprendizagens mais tarde, houve a possibilidade de cada um criar o seu livro de histórias.

d) Construção de uma coleção de histórias da turma

Com base na atividade acima descrita foi realizada uma coleção de livros criativos da turma, despertando muito interesse nas crianças. Em grande grupo escolheu-se o nome, para a coleção, ficando combinado que, no T.E.A., a atividade de escrita no computador seria para passarem as suas histórias para a matriz de edição.

Esta atividade levou à motivação das crianças pela escrita criativa de textos. Com o decorrer do tempo, elas pediam para construir mais livros. Neste sentido, verificou-se alguma dificuldade em gerir o tempo para a escrita no computador e construção dos mesmos, porque apenas se conseguia utilizar a matriz num dos computadores. Devido a esse facto teve-se de encontrar outra forma para que os alunos, autonomamente, pudessem construir outros livros a partir de outras histórias que já tivessem escrito, nomeadamente, solicitar a instalação do software adequado nos portáteis da sala (Fig.18).

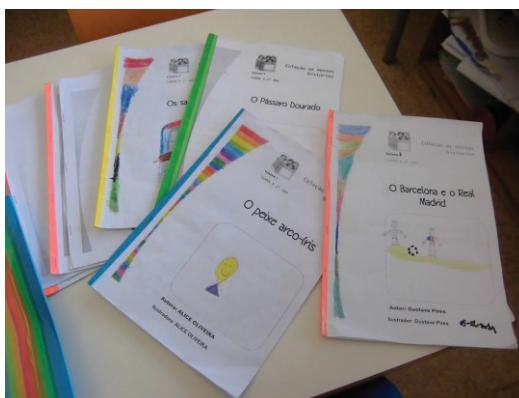


Figura 18: Coleção de histórias da turma

As crianças adquiriram novas competências ao nível da informática e em simultâneo desenvolveram aprendizagens ao nível da escrita e também conseguiram aprender os aspetos que são essenciais para a construção de um livro.

Concluindo, por meio desta estratégia cativou-se, ainda mais, o grupo pela escrita, nomeadamente, a escrita criativa, pois todos gostam de partilhar com outras pessoas os seus textos criativos (anexo 3 e 4), pois através deles podem partilhar experiências, conhecimentos e ideias. Refletindo sobre este aspeto, foi positivo perceber a importância de atribuir significado à escrita e de criar circuitos adequados de divulgação dos textos das crianças.

e) Construção de rimas a partir de um poema

Num dos momentos do português, apresentou-se em formato áudio, a canção da Lena d'Água do poema “Ou isto ou aquilo”.

De seguida, foi pedido para os rapazes lerem uma estrofe e as raparigas outra. Inicialmente houve alguma descoordenação na leitura em grupo, no entanto foi-se criando um ritmo com o poema de forma a facilitar. Após a primeira leitura foi pedido para lerem novamente aumentando a rapidez com que liam, tornando-se, assim, num momento muito interessante e de cooperação entre o grupo.

Depois de várias leituras e exploração foi pedido para as crianças construírem novas estrofes a partir do poema ouvido (anexo 2).

No final, cada um realizou a ilustração de uma estrofe do poema. A partir das estrofes construídas a turma sugeriu a construção de um pequeno livro para poderem colocar na biblioteca da sala, de modo a que todos o pudessem ter acesso ao mesmo. Com esta atividade o grupo conseguiu melhorar a sua coordenação em leitura de grupo, acompanhar ritmos e ser criativos na escrita.

1.2.2. Atividades de Escrita

a) Dominó de rimas

No início do estágio foi implementada a atividade “Dominó de rimas”. A turma dividiu-se em dois grupos e a cada um foi distribuído um jogo de dominó e um número igual de peças a cada criança. De um dos lados da peça tinha uma palavra e do outro havia uma imagem (a palavra não correspondia à imagem). Após ser colocada uma peça no centro da mesa, as crianças teriam que encontrar (entre as suas) aquela que tivesse a imagem ou vocábulo correspondente e identificar as palavras que rimassem.

Terminado o jogo, e trabalhando em equipa, cada grupo construiu frases a partir das palavras incluídas no dominó. No final, apresentaram as suas rimas a toda a turma. Este exercício, além de desenvolver aprendizagens na capacidade de leitura e identificação de rimas, despoletou nas crianças a necessidade de encontrar novas formas de pesquisa utilizando os meios ao seu dispor (recorreram a livros, revistas e meios informáticos), de modo a que pudessem descobrir novas palavras para completar as frases. Quer o crescimento do seu leque de vocabulário, quer os pontos acima enumerados foram algumas das aprendizagens conseguidas por meio deste jogo.

b) Cartas aos correspondentes

As “cartas aos correspondentes” é uma atividade que tem vindo a ser implementada e desenvolvida desde o ano letivo anterior pela docente cooperante da turma (com o apoio de um professor de outra instituição escolar) à qual tive a oportunidade de dar continuidade no presente ano. Baseava-se na troca de correspondência entre duas turmas de escolas diferentes, embora do mesmo nível de ensino: uma da E.B. J.I. de Vila Nova e a outra a turma da E.B.S. Tomás de Borba. O seu objetivo era o de contribuir para o desenvolvimento e aquisição de novas competências ao nível da linguagem escrita e da escrita criativa, bem como permitir a interação e socialização com crianças de outro contexto social, levando-as à partilha e troca de experiências pessoais através deste processo de comunicação.

Inicialmente, cada turma escreveu uma carta coletiva onde faziam referência a aspetos e informações que considerava relevantes para dar a conhecer ao outro grupo. Através destas cartas, os docentes organizaram os alunos de forma a que cada criança ficasse com pelo menos um correspondente.

Com o início do novo ano letivo, as crianças quiseram enviar cartas para informar os seus amigos sobre as novidades das férias de verão e também da sua nova turma do 2ºA. Depois de enviada uma primeira carta coletiva e de serem identificados os novos alunos da turma, houve uma reorganização nos pares de correspondentes. Assim, as crianças escreveram contando novidades, partilhando textos que redigiram durante as férias, ou mesmo criando novos textos para enviar em anexo para os colegas da outra turma. (Fig. 15)



Figura 19: Escrita de cartas para enviar aos seus correspondentes

Por meio da escrita criativa, foi possível manter estes dois grupos em contacto ao longo destes dois anos letivos, fazendo com que eles se conhecessem e aprendessem em conjunto.

Esta troca de informações e interação entre ambos os grupos, levou as turmas a refletir sobre o papel importante que a escrita teve em séculos passados, altura em que um dos poucos meios

de contato possíveis era a escrita por carta, o que muito surpreendeu os alunos de ambos os grupos.

Através deste intercâmbio, também se observou a capacidade e a motivação que levou as crianças a desenvolverem a sua criatividade por meio da escrita, pois uma turma desafiava, muitas vezes, a outra na criação de algo (ou a dar continuidade a uma história, realizar ilustrações, criar um livro de rimas com os seus nomes, etc), (anexo 5).

Em suma, esta foi uma atividade na qual as crianças demonstraram muito empenho e interesse. Partindo dela, a turma foi capaz de refletir sobre a importância da estrutura e da clareza dos conteúdos que eram escritos nas cartas, pois, quando se “escreve um bilhete-postal ou uma carta, a criança consegue entender claramente que uma das principais finalidades da escrita é a de comunicar” (Cabral, 2001, p. 51), sendo, portanto, necessário que o destinatário seja capaz de ler e perceber o que lá está escrito. Nesse sentido, todos realizaram um esforço por melhorar e aperfeiçoar a sua caligrafia, o que também se incluía nas metas a atingir com este exercício. Importa salientar ainda, a importância que esta atividade teve na superação de dificuldades relativamente à leitura e escrita de texto. São exemplo duas crianças que evidenciavam, inicialmente, dificuldades na estruturação e escrita de um texto e que, com o passar do tempo, evoluíram bastante. Terminaram o exercício com uma maior capacidade de redigir um texto que fosse perceptível, com clareza e coerência.

c) Construção de um livro do “Tranglomangoman”

Um menino da Educação Pré-Escolar veio à nossa sala cantar e apresentar o livro do “Tranglomango”. Tratava-se de um livro feito de pano (apenas com imagens) com uma lengalenga popular. Após esta apresentação, explorámos os diferentes tipos de leitura que existem mesmo quando não têm o código escrito, podendo-se realizar a leitura por exemplo através de ilustrações. Este livro despertou muita curiosidade na turma, então lançou-se o desafio de criar o nosso próprio livro, criando as nossas rimas a partir da lengalenga ouvida, ou então, construir também um livro do “Tranglomango” escrito para oferecer à turma da Educação Pré-Escolar.

Posto isto, as crianças, em grande grupo, ponderaram e optaram pela segunda hipótese, passando então à redação do texto para a construção do livro. Depois de escrito organizou-se a turma, para que algumas crianças o pudessem transcrever para o computador, no qual

se elaborou uma versão em suporte digital e em papel.

Após a conclusão do livro, a turma convidou a vir à sala o grupo de Educação Pré-Escolar para lhe oferecerem o livro construído por eles. As crianças ficaram muito contentes pela oferta e demonstraram muito interesse por ler o livro, pois como conheciam a lengalenga agora tinham a possibilidade de poder visualizar e fazer uma leitura através da linguagem escrita. Através desta interação e cooperação entre os grupos foi possível promover a criatividade e atividades que motivassem ambos pela aprendizagem e desenvolvimento de competências na área da escrita.

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Ao concluir e ao analisar todo o processo que levou à realização deste relatório no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, importa salientar e refletir sobre alguns aspetos considerados essenciais para atingir os objetivos propostos inicialmente, os quais se enunciam abaixo.

Aliado ao tema deste trabalho, propôs-se o cumprimento de um objetivo geral, que se definiu como a promoção da escrita criativa na sala de aula. Dentro deste, estabeleceram-se cinco objetivos mais específicos para as crianças, que serão devidamente explanados nos parágrafos seguintes e que são: identificar as funcionalidades da escrita, utilizar a escrita para criar diferentes tipos de texto, comunicar de forma clara e coerente através da fala e da escrita, escrever livremente com criatividade e, por fim, escrever sobre vivências/ experiências do seu quotidiano. Analisar-se-ão ainda os objetivos a que se propôs a estagiária, no sentido de promover as aprendizagens nos grupos de crianças. São eles: a criação de hábitos de escrita nas crianças, promoção do gosto pela escrita, desenvolvimento da criatividade individual e em grupo, promover a socialização, integração e cooperação através da escrita.

Sendo a escrita uma área de interesse natural das crianças, e em particular das turmas de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico com as quais se trabalhou, e tendo eles algum contacto diário com a escrita, foi possível despertar ainda mais a sua curiosidade e levá-los a progredir na sua aprendizagem, aliando-a à criatividade, por meio do planeamento e diversificação de estratégias.

Ao analisar os objetivos propostos para as crianças, verificou-se que o primeiro (identificar as funcionalidades da escrita) foi plenamente atingido através das atividades implementadas (como por exemplo: a construção de histórias, a correspondência entre as turmas, o domínio - instruções do jogo, entre outras), que orientaram as crianças para o conhecimento das diversas funções que a escrita pode tomar. Através dos instrumentos de registo existentes na sala, as crianças foram-se apropriando e apercebendo que este tipo de linguagem estava presente em tudo o que as rodeia e que esta não servia apenas para ser trabalhada num determinado momento da rotina diária, mas que fazia parte de todo o seu dia. Também conseguiram identificar este instrumento como sendo essencial para registar e organizar informações, sendo, portanto, uma das possíveis formas de comunicação.

Quanto ao segundo objetivo (utilizar a escrita para criar diferentes tipos de texto) foi possível concretizá-lo em ambas as turmas por meio de: construção de histórias (texto narrativo), projetos (texto descritivo), receitas culinárias (texto injuntivo), redação de atas (texto descritivo). Promoveu-se, desse modo, a utilização da escrita em diversos contextos de aprendizagem.

Relativamente ao terceiro objetivo (comunicar de forma clara e coerente, através da fala e da escrita, havendo lógica no discurso falado ou escrito), este foi fundamental para combater algumas dificuldades sentidas pelas crianças. Em alguns casos verificaram-se bloqueios (superados mais tarde) no que diz respeito ao discurso falado, ocorrendo especialmente na Educação Pré-Escolar (o que era normal devido ao seu nível de aprendizagem e também fase à sua faixa etária), embora o docente estivesse sempre pronto para corrigir e apoiar a criança a melhorar o seu discurso. Já no 1º Ciclo do Ensino Básico alguns alunos demonstraram dificuldades em organizar e estruturar o seu texto de forma clara e concisa. Para ultrapassá-las, foram desenvolvidas atividades (de associação de imagens a palavras por exemplo na atividade sobre a primavera em que as crianças tinham que descrever a sua imagem de forma clara, para que os colegas fossem capazes de a identificar através da descrição oral; também por meio da construção de histórias, rimas, projetos...) para promover e ajudar as crianças a organizar as suas ideias e, assim, transmitir mensagens de forma perceptível e coerente. Deste modo, ao longo dos estágios as crianças desenvolveram a sua capacidade de expressar-se oralmente, demonstrando uma maior evolução nas suas competências de comunicação mesmo através do brincar.

Reconheceu-se ao longo deste percurso como é importante que o docente esteja atento às participações das crianças para intervir oportunamente, de forma a ajudá-las e fazer com que estas melhorem as suas intervenções. Alguns dos momentos essenciais para a concretização do terceiro objetivo tiveram lugar durante o acolhimento, na Educação Pré-Escolar, onde as crianças contavam as suas novidades e partilhavam com o restante grupo experiências do seu quotidiano. Também nos momentos de apresentações de produções, no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde as crianças podiam apresentar textos escritos por elas, ler livros ou mostrar algumas habilidades que eram capazes de fazer.

Estes momentos tornaram-se muito ricos para as aprendizagens das crianças. Ao partilharem as suas experiências e ao ouvir os colegas, elas foram adquirindo novas formas de falar e de expor os seus conhecimentos. É fundamental que o educador/professor aproveite estes

momentos para a reflexão em grupo, levando as crianças a identificar formas de melhorar as próximas intervenções e encontrar estratégias que promovam a escrita, como o registo das novidades num caderno.

No que diz respeito ao quarto objetivo (escrever livremente com criatividade), realizaram-se atividades no sentido de despertar o interesse das crianças pela escrita e também promover a escrita criativa. Uma delas, concretizada no âmbito da Educação Pré-Escolar, relacionou-se com a construção de histórias a partir de fantoches, uma vez que as crianças demonstravam muito interesse por ouvir, ler e construir histórias. Nesta atividade, cada criança possuía um fantoche e, sentadas à volta da mesa, uma a uma iam contribuindo para a construção do enredo, de modo a que todas participassem.

Refletindo sobre esta atividade e numa perspetiva futura, denoto a importância de permitir que as crianças explorem o material por mais tempo antes de se dar início à mesma, pois, por vezes, durante essa exploração começam a surgir ideias ou diálogos entre personagens, que podem ser utilizados na construção da história. Uma das dificuldades sentidas foi gerir e estipular uma ordem para que cada um pudesse dar o seu contributo, pois, quando receberam os fantoches, todos queriam participar ao mesmo tempo. Consequentemente, revelou-se necessário encontrar uma estratégia e agir de forma organizada para que ninguém se sentisse prejudicado. A solução encontrada foi atribuírem-se tarefas, tais como a ilustração da história e a organização da parte escrita, etc. Ainda a referir que, como todos queriam participar e cada um tinha uma personagem (em fantoche), a atividade demorou algum tempo.

No 1º Círculo do Ensino Básico, a atividade realizou-se de um modo um pouco diferente. Ao invés de se reunir todos os meninos num só espaço, os fantoches ficaram disponíveis na área da escrita - um dos espaços temáticos da sala para o estudo autónomo - de forma a promover a escrita criativa. Deu-se, dessa forma, a oportunidade das crianças escolherem participar ou não.

Neste nível de ensino, reconheceu-se a necessidade de ter o cuidado de, ao integrarem-se determinados materiais que despertam a curiosidade das crianças, explicar bem o propósito deles naquela área, para que estes não se tornassem numa distração, pois verificou-se que alguns alunos apenas dramatizavam histórias, sem as registar, conforme fora pedido. As estratégias adotadas com estas crianças passaram pela permissão de escolherem esta atividade sob condição de no final mostrarem o texto que redigissem. Daqui se conclui a importância de

refletir e prever acontecimentos que podem ocorrer quando vamos implementar algo e encontrar previamente estratégias para colmatar essas dificuldades.

Terminando, o quinto e último objetivo para as crianças era referente ao registo escrito de vivências/experiências do seu quotidiano. Foi desenvolvido e conseguido através de textos individuais, ou em grupo, declarações pessoais sobre o pai, por exemplo, também por meio de projetos, entre outros. Por meio de alguns destes textos foi possível detetar problemas que algumas crianças tinham relativamente à sua autoestima, o que nos despertou para agir e ajudá-las nesse sentido. Outra aprendizagem importante que ocorreu devido a este objetivo foi a realização de projetos com crianças de culturas e nacionalidades diferentes, o que permitiu o intercâmbio de diversos saberes e costumes, em diferentes contextos.

Posto isto, e realizando uma análise à prática pedagógica dos estágios, salienta-se a grande importância de manter o foco no real objetivo da docência ao longo dos projetos ou atividades desenvolvidas: a aprendizagem das crianças. Mais exatamente, naquilo que se pretende que elas adquiram, partindo das aprendizagens e experiências que cada uma já possui. Dessa forma, o processo de aprendizagem tornar-se-á uma conquista mais enriquecedora para cada criança.

Relativamente aos objetivos delineados para a estagiária, estes foram atingidos por meio da ponderação das estratégias que seriam mais adequadas a cada grupo de crianças, partindo das suas necessidades de aprendizagens e também dos seus interesses. Nomeadamente, os objetivos eram a criação de hábitos de escrita nas crianças (construção de rimas, lengalenga, histórias), a promoção do gosto pela escrita através de jogos e atividades que motivassem as crianças pela escrita (domínio de palavras), o desenvolvimento da criatividade individual e em grupo (construção individual ou a pares de histórias, rimas, entre outros) e a promoção da socialização, integração e cooperação através da escrita (este último muitas vezes concretizado por meio das responsabilidades dadas às crianças na execução de um conjunto de tarefas previamente definidas e através das quais as crianças contribuíam para o bom funcionamento dos trabalhos e organização da dinâmica do grupo).

Ainda neste último ponto (promoção da socialização, integração e cooperação através da escrita), foi realizado um trabalho de aperfeiçoamento e reescrita de textos de algumas crianças. Num caso específico, existia um aluno que tinha alguma dificuldade em aceitar as opiniões dos colegas e em escrever textos a pares. Então, sugeriu-se que ele oferecesse um dos seus textos à turma, para que todos em conjunto o pudessem desenvolver e melhorar.

Assim, conseguiu-se ajudar esta criança a socializar e a perceber que, com o apoio dos outros, podemos melhorar a nossa escrita e adquirir novos conhecimentos que nos vão ajudar para a redação de futuros textos. A criança em questão foi capaz de aceitar as propostas dos colegas, percebendo que era uma mais valia ouvir a opinião dos outros e adotar a sugestão que se enquadrava melhor ao contexto do seu texto, pois, como refere Niza (1998), “a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (p.81).

Numa perspetiva futura, e ao refletir sobre toda a prática pedagógica, constatou-se que a planificação do trabalho de forma integrada, assumiu um papel fulcral no sucesso das tarefas, nunca esquecendo, porém, que é imprescindível abrir espaço para a flexibilidade, podendo alterar a agenda consoante as necessidades do grupo de crianças. É interessante perceber como se pode beneficiar ao explorar questões de outras áreas curriculares numa dada situação e como é enriquecedor para as crianças explorar essas mesmas questões no momento em que elas surgem, não as deixando esquecer.

Todos os momentos na agenda semanal tiveram uma grande importância para a promoção da escrita e também para desenvolvimento da criatividade nas crianças. Um desses momentos foi o trabalho por projeto, que permitiu uma maior integração curricular e atribuiu um maior significado às aprendizagens das crianças. Neste sentido, esta metodologia permite que a criança mobilize todos os seus conhecimentos e os amplie no seu trabalho com o grupo. Sendo um tempo de partilha, este momento revela-se de suma importância, pois é enriquecedor para a turma, quer ao nível cultural, pessoal e social.

Em determinadas alturas, as atividades de promoção da escrita criativa tiveram lugar durante o tempo de estudo autónomo, tornando-se momentos muito preciosos na organização, estruturação e construção de conhecimento das crianças. Neles, elas tiveram a oportunidade de desenvolver a escrita através da realização de exercícios de treino e sistematização de estudo, utilizando ficheiros e outras atividades nas diversas áreas curriculares.

Ao criarem-se tais oportunidades na sala de aula, está-se a contribuir para que as crianças desenvolvam um maior sentido crítico nas escolhas das suas atividades, no desenvolvimento da sua autonomia, na sua capacidade de reflexão e gestão do seu tempo, de modo a poderem executar as atividades que se propuseram realizar durante a semana. Também é neste momento que o professor pode e deve trabalhar com cada uma individualmente, identificando

as suas maiores dificuldades e orientando-as para a execução de atividades que as levem a ultrapassar esses mesmos obstáculos.

Na realidade, e além do que já foi referido, estes instrumentos, bem como as apresentações de produções e conselho de cooperação, ajudam no desenvolvimento das crianças, pois promovem a sua capacidade de argumentação e auxiliam-nas, quer na escrita, quer na sua capacidade de abstração e criatividade.

Com este trabalho, foi possível ponderar sobre o papel relevante da criação de momentos de reflexão com o grupo, permitindo, assim, levar as crianças a delinear estratégias de resolução dos seus próprios problemas. Ao refletir sobre todos os pontos positivos das estratégias referidas percebe-se a grande importância que assume o desenvolvimento de competências de auto-reflexão e auto-avaliação de desempenho e trabalho pedagógico por parte do próprio docente.

Todavia, para a concretização dos objetivos propostos inicialmente para este relatório também se sentiram algumas dificuldades, que foram sendo superadas com o apoio de todos. Relativamente à Educação do Pré-Escolar, crê-se que teria sido possível desenvolver um maior número de atividades de escrita criativa. Poderia ter-se aprofundado e experimentado uma maior diversidade de estratégias. No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, inicialmente as dificuldades sentidas relacionavam-se com a gestão do tempo e com o desejo de aproveitar e explorar demasiado todas as sugestões dadas pelas crianças, consideradas úteis e com potencial para aprofundamento num momento seguinte. Percebeu-se que, por vezes, há que dar prioridade àquelas que podem ser mais significativas para a turma e registar outras, que, não sendo possível abordar naquele instante, o possam ser num momento futuro e com elas realizar outras aprendizagens integradoras e diversificadas. Ainda neste nível de ensino, outra dificuldade sentida (relacionada com as condições físicas da estagiária – amputação dos dois pés) foi a necessidade de permanecer sempre de pé. Ainda assim, foi um cansaço que valeu a pena, pois sublinham-se os resultados positivos da oportunidade de experienciar e aprender com pessoas incríveis ao longo destes estágios e, especialmente, do convívio com as crianças.

Espero num futuro próximo ser um exemplo de um professor que demonstra preocupação pelos seus alunos e que esteja sempre atento a cada um, de modo a ser capaz de identificar as suas maiores dificuldades e refletir, em conjunto com ele, de que forma o pode ajudar a superá-las, fazendo-o avançar na sua aprendizagem. Desta forma, estarei verdadeiramente a

ajudar as crianças na construção e no desenvolvimento das suas competências, quer intelectuais, quer pessoais.

Para um bom desenvolvimento pedagógico é essencial que o docente tenha o gosto pela aprendizagem e que este se dedique à sua sala de aula, de forma a promover aprendizagens escritas e criativas nas crianças através das suas brincadeiras. A sala é um ótimo local para a promoção dessas competências, pois nela existem momentos de partilha, de construção de conhecimento e da identidade de cada um.

Espero, numa perspetiva futura, não descurar as obrigações que devo ter como profissional de educação, espero ter a capacidade de conseguir investigar, perceber e identificar as necessidades do meu futuro grupo de crianças, tendo sempre na mente que cada grupo é diferente, cada qual com diferentes experiências de vida e contextos que

proporcionam suporte físico e social para activarem os conhecimentos e as estratégias das crianças, não sendo assim mero pano de fundo ou fonte externa de estimulação, mas “veículos críticos de pensamento que moldam e apoiam na orientação das actividades das crianças” (Neuman & Roskos, 1997, p. 27).

Pode, nesse sentido, afirmar-se que se deve adaptar os métodos de ensino consoante as necessidades dos alunos e trabalhar de uma forma integrada e criativa, para que a aprendizagem se torne mais significativa para as crianças, partindo dos seus conhecimentos para a construção de novos. Só assim o ensino pode fazer sentido e ser útil para a vida futura de um ser humano.

Sendo a escrita uma ferramenta essencial para a vida de qualquer indivíduo e sendo o brincar uma das melhores formas de promover aprendizagens significativas, é importante interligar estes conceitos e desenvolver a escrita criativa por meio das brincadeiras das crianças, pois, por meio do brincar, conseguimos despertar o seu interesse pela aprendizagem escrita e criativa.

Concluindo este relatório, salienta-se que “o brincar (...) e a escrita permitem não só que a criança mostre o que já sabe sobre o sistema de linguagem escrita, mas também [que criem] oportunidades para que esta possa praticar e desenvolver as suas competências” (Mata, 2010, p. 31) e por meio delas promova a sua criatividade. Como a maior parte do tempo e energia das crianças são gastos em brincadeiras ou jogos, estes tornaram-se ferramentas essenciais

para a aprendizagem e interiorização de novos saberes, novas formas de ser, estar e agir, podendo ser realizado através da promoção da escrita, nomeadamente, escrita criativa.

Referências Bibliográficas

- Abreu, I.; Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.;
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Boswell, James (1992). *Life of Johnson*. New York: Random House;
- Cabral, M. A. (2001). *Ideias para escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto;
- Calkins, L., Hartman, A. & White, Z. (2008). *Crianças Produtoras de Texto: A arte de interagir em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed;
- Cerrillo, P. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4 (2), 177-191;
- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó M. M. (2008). *Escrever e Ler: Vol. 1 – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: Artmed;
- Dias, M. (2006). *Como abordar... a escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores;
- Gillanders, C. (2005). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares: Manual del docente*. Sevilha: Trillas;
- Gloton, R. & Claude (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Estampa;
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora;
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora;
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.;
- Mancelos, J. (2011). *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri;
- Marques, R. (2005). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um guia para pais e educadores*. (9ª edição). Lisboa: Texto Editora;
- Martins, V. M. T. (2004). A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Revista Millenium*, 29, 295-312;
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Mata L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Caderno de Educação de Infância n.º90*;
- Matos, J. C. G. (2005). Escrita criativa. *Cadernos de Estudos*, 2;
- Mounier, E. (1960). *O Personalismo*. Moraes Ed. Lisboa;
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Ministério da Educação (2004 – 4ª Edição). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação vol. 11, pp. 77-98.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades editoriais;

- Nunes, C. (2013). *Estratégias de Abordagem à Escrita Criativa em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores;
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication*. London: Oxford University Press;
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora;
- Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC;
- Reis, C.; Lima, O; Gascón, M.; Dias, C. (2011). *A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental*. Universidade do Vale da Paraíba;
- Rodrigues, M. (2014). *Da Escrita do Nome À Escrita de Textos: Estratégias de Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores;
- Rog, L. J. (2002). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. USA: Internacional Reading Association;
- Santos, M. F. & Serra, E. (2011 – 4ª edição). *Quero ser Escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Mirandela: Oficina do Livro;
- Santos, M. E. B. (2008). *Dossier Escrita Criativa. Revista Noesis, 72*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Santos, M. F. (2008). *Escrita Criativa: uma janela aberta para um novo mundo. Revista Noesis, 72, 34-37*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Santos, A. I. S. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação – Angra do Heroísmo;
- Sartori, V. & Fialho, F. A. P. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento;

Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2011 – 2ª edição). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri;

Valadares, C. (2013). *Rotina do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*. Indiaroba;

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Zabalza, M. A. (2002). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Documentos consultados:

Projeto Curricular da turma de Educação Pré-Escolar;

Projeto Educativo de Escola da EBS Tomás de Borba;

Projeto Curricular de Escola da EBS Tomás de Borba.

Anexos

Anexo 1 – História “Os animais vão acampar”

Autor: Turma A da Educação Pré-Escolar

23/04/2014

“Os animais vão acampar”

Na selva viviam muitos animais que eram grandes amigos e gostavam muito de fazer um acampamento. Neste grupo de animais existiam três ratinhos, a Bia, a violeta e o ratão, o pássaro Piu Belo, o sapo, 3 lagartas, chamadas Marta, Rosa e Anestina, 3 borboletas, Ana, Joana, Inês, o leão Lias, o coelhinho Fofinho e o esquilo Bolota.

Num certo dia, o pássaro Piu Belo encontrou alguns dos seus amigos.

- Olá Verdinho, olá Violeta!

- Olá Piu Belo, que andas tu a fazer? Perguntaram os amigos.

- Gostava de fazer um acampamento e gostava de convidar todos os nossos amigos para irmos fazer um acampamento todos juntos!

- Uuu...que bela ideia. Respondeu o sapo verdinho.

Depois de todos os animais convidados, reuniram-se todos e montaram o seu acampamento no meio da floresta.

Quando de repente já ao anoitecer, apareceu um leão com o seu rugido...

- Uuuuurhh...eu também quero acampar, posso acampar convosco? Perguntou ele aos animais.

Os animais reuniram-se e decidiram que Lias, o leão podia ir acampar com eles.

- Claro que podes, já não te víamos há algum tempo. Então Lias adormeceu com os seus amigos.

Durante a noite Lias acordou sem sono e decidiu ir passear. Ao andar pelo meio da floresta, quando deu por si estava num local muito assustador, num cemitério!

Quando de repente viu um mocho a voar contra ele... - Ai que susto, isto o que é? Onde é que eu estou?! Perguntou o leão cheio de medo, mas ninguém lhe respondeu. Assustado correu correu até chegar de novo ao acampamento.

Ao chegar ao acampamento, só o coelhinho Fofinho é que estava acordado, e perguntou logo o que se tinha passado, pois tinha dado pela falta do leão.

- Estou cheio de medo! Disse Lias.
 - O que aconteceu para estares tão assustado Lias?
 - Estava sem sono então decidi ir dar um passeio pela floresta, e assuetei-me com um mocho que veio de encontro a mim, era um mocho maior do que o costume! Estava num cemitério. E eu que pensava que não tinha medo de nada...afinal...
 - Olha tives-te foi uma grande aventura para nos contares...hehe. - Disse o coelho a rir.
- Apareceu o sapo e as lagartas que disseram ao leão:
- Não te preocupes, todos nós temos medo de alguma coisa!
 - É verdade, também já me aconteceu há muito tempo atrás andar a passear na floresta e quando de repente apareceu um lobo mau que me colocou numa cerca para eu não poder fugir, pois ele queria me comer! Mas então apareceram as minhas amigas borboletas que me ajudaram a abrir a cerca para eu poder fugir! - Disse a violeta.
 - Bolas...que grande aventura perigosa que tiveste Violeta! Disseram o leão e as lagartas.
- Os animais estavam-se a divertir muito com a partilha de histórias e vivências uns dos outros...
- Este acampamento foi uma grande ideia, diverti-me muito e também descobri que afinal por ser muito grande também tenho medo de algumas coisas e me posso assutar. - Disse o leão.
- Por fim, todos os animais se divertiram muito neste acampamento, para se despedirem do acampamento o coelho, o leão, o esquilo e as borboletas decidiram fazer um bolo como despedida desta grande aventura e todos gritaram com alegria:
- Vitória, vitória acabou-se a nossa história!

Anexo 2 – Construção de rimas a partir do poema “Ou isto ou aquilo” de Lena d’água

Ou se tem frio e não se tem calor
Ou se tem calor e não se tem frio.

Ou se tem silêncio e não se tem barulho
Ou se tem barulho e não se tem silêncio

Ou se está distraído ou se está atento
Ou se está atento e não se está distraído

Ou se vai para a direita e não se vai para a esquerda
Ou se vai para a esquerda e não se vai para a direita

Ou se está em baixo e não se está em cima
ou se está em cima e não se está em baixo

Ou se está errado e não se está certo
Ou se está certo e não se está errado

Ou se olha para trás e não se olha para a frente
Ou se olha para a frente e não se olha para trás

Ou se está na sala e não se está no quarto
Ou se está no quarto e não se está na sala

Ou se é pontual e não se anda atrasado
Ou se anda atrasado e não se é pontual

Ou se está no mar ou se está em terra
Ou se está em terra e não se está no mar

Ou se abre o livro e se lê a história
Ou se fecha o livro e não se lê a história

Ou se está de pé e não se está sentado
Ou se está sentado e não se está de pé

Turma 2ºA

21/10/2014

Os sapatos fugitivos

Era uma vez um sapato que encontrou outro sapato.

Ele disse:

- Olá, como tu estás?

- Eu estou bem.

- Eu estou a dar um passeio. Tu queres vir comigo?

- Não posso porque um sapateiro está atrás de mim para me apanhar.

- Tu sabes onde me posso esconder?

- Sei. Podes vir para a minha casa.

O sapateiro continuava a procurar o sapato, mas não conseguiu encontrar o sapato.

Os dois sapatos ficaram muito amigos e nunca mais se separaram.

Por isso é que os sapatos andam sempre aos pares.

O sapateiro nunca mais viu um sapato sozinho.

O peixe arco-íris

Há muito muito tempo, na época em que as borboletas não voavam, havia um peixe arco-íris que não gostava de nadar.

Ele queria voar. Por isso, correu... Correu... saltou... saltou... pulou e nadou, até que parou e viu uma menina que tinha um aquário vazio.

A menina pôs água e então o peixe arco-íris saltou para o aquário e a menina levou o peixe arco-íris para casa.

Mas ele continuava a querer voar.

Passado uma semana, o peixe arco-íris aprendeu que alguns nadam e alguns não nadam.

Todos são diferentes.

Então ele ficou lá para sempre.

A é da **Alice**,
que não gosta de dizer tolice.

A é de **André**,
que tropeça e fica em pé.

B é da **Beatriz**,
que a nada torce o nariz.

B é de **Bárbara**,
Que canta como uma arara.

D é do **Diogo**,
que nunca perde um bom jogo.

F é de **Francisco**,
que gosta de um bom petisco.

G de **Gonçalo Brasil**,
que bebe água por um funil.

G de **Gonçalo Bizarro**,
que voa como um cagarro.

G é de **Guilherme**,
que se besunta com creme.

G é do **G**ustavo,
que cheira bem como um cravo.

J é da **J**oana,
que toma banho numa pana.

L é da **L**etícia,
que faz muitas perícias.

L é do **L**ucas,
que nunca usa perucas.

R é do **R**odrigo,
que tem cócegas no umbigo.

V é da **V**ictória,
que adora uma boa história.

Z é do **Z**eyad,
que hoje recebeu um ipad.