



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NATÉRCIA VICENTE BRAGA

Relatório de Estágio

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO
PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:**

O Ensino da Linguagem Escrita

Realizado sob a Orientação Científica de:

Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Professora Doutora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna

Ponta Delgada, abril de 2012

NATÉRCIA VICENTE BRAGA

Relatório de Estágio

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO
PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:**

O Ensino da Linguagem Escrita

Relatório de Estágio apresentado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a Orientação Científica da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho e da Professora Doutora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna.

Ponta Delgada, abril de 2012

*Ao meu marido e à minha filha,
com os quais (re) aprendi a escrever sobre
a minha experiência de ensino no contexto da prática.*

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho, o qual espelha o meu percurso de formação e de estágio, não posso deixar de manifestar, o meu mais sincero agradecimento a todos os que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a torná-lo uma realidade.

À Professora Doutora Maria da Graça Castanho e à Professora Doutora Maria Margarida Pacheco Fortuna, agradeço o privilégio de uma orientação profícua com sugestões oportunas e críticas construtivas, apoiando-me, encorajando-me e incentivando-me em todos os momentos deste trabalho, desde a sua génese até à sua finalização.

Ao Professor Doutor Emanuel de Oliveira Medeiros, Coordenador da 2ª edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, agradeço as favoráveis condições de informação e de formação proporcionadas na orientação dos Estágios Pedagógicos.

Às Docentes Supervisoras das Práticas Educativas em contexto Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, pelas sugestões e recomendações apresentadas. Em especial, quero expressar a minha gratidão à Professora Doutora Raquel Dinis pela orientação, apoio e constante disponibilidade, não esquecendo o incentivo, o encorajamento, a cooperação preciosa e o elogio constantes no decorrer do processo de Estágio no 1º CEB.

Às Orientadoras Cooperantes de Estágio, que abrindo-me as portas das suas salas de atividades/ aula, tornaram possível a realização da parte prática e exploratória deste trabalho. Agradeço especialmente à Professora Maria Manuela Cabral, pelo privilégio de partilhar a sua sabedoria, assim como usufruir do seu estímulo, apoio e disponibilidade constantes.

De igual modo, devo agradecer a todos os docentes do Mestrado que, de forma descomprometida e profissional, me apoiaram com os seus contributos académicos e científicos, proporcionando oportunidades de reflexão.

Às crianças da sala verde do Jardim-de-Infância e da turma n.º 48 do 4º ano do 1º CEB, com as quais tive o privilégio de estagiar, quero endereçar um agradecimento muito especial pela participação espontânea e entusiasta nas atividades propostas e pelo relacionamento formativo e afetivo potenciado.

Às minhas colegas de estágio, que em diferentes momentos e aspetos deste trabalho me incutiram um elevado sentido de exigência e a vontade de prosseguir. Quero manifestar o

meu muito obrigado, em especial à colega e amiga, Carla Cabral, a qual me acompanhou, me apoiou e me incentivou nos bons e nos maus momentos do meu percurso académico.

Aos meus colegas de Mestrado, principalmente àqueles que demonstraram amizade e companheirismo, fico grata pelos saberes e experiências partilhados.

Aos serviços e instituições locais de Ponta Delgada, nomeadamente ao Posto de Correios de Ponta Delgada e à Nova Gráfica, o meu muito obrigado por terem colaborado na melhoria das respostas educativas proporcionadas às crianças.

Ao pessoal auxiliar dos Serviços de Documentação da Universidade dos Açores e da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o meu reconhecido obrigado pela disponibilidade e prontidão na cedência de bibliografia geral e específica para a construção da base teórica deste relatório.

Num plano mais pessoal, mas não menos importante, uma palavra de agradecimento, especialmente, ao meu marido, pelo otimismo que sempre me transmitiu, incentivando-me e encorajando-me nos momentos bons e menos bons do meu percurso de formação. Um merecido agradecimento à minha filha, Juliana, que com o seu gesto mais genuíno, tornou-se a minha fonte de inspiração nos momentos de dedicação, de empenho e de sucesso. O muito obrigado pela compreensão e tolerância demonstrados em todos os momentos de ausência.

Finalmente, quero manifestar o meu reconhecimento a todos os meus familiares em geral que, de alguma forma, prestaram o seu apoio incondicional com valiosos conselhos e ensinamentos, acreditando, mais uma vez, nas minhas capacidades em concretizar um projeto de vida académico.

Resumo

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Práticas Educativas Supervisionadas I e II e afigura-se como um documento intencional e contextualizado, onde se expressam as ações de análise e de reflexão crítica das práticas de lecionação experimentadas e vivenciadas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O processo de ensino ocorre em duas fases: a fase pré-interativa ou de planificação e a fase interativa ou de implementação. Nesse âmbito, o processo de ensino consiste num conjunto de ações intencionais do docente que visam estimular a aprendizagem nos alunos.

A necessidade de edificar uma prática educativa de qualidade adaptada às necessidades e interesses das crianças em idade pré-escolar e escolar, conduziu ao aprofundamento e à reflexão da temática sobre o papel do educador/professor no processo de seleção e implementação das estratégias de ensino no âmbito das atividades de pré-escrita e de escrita na sala de atividades/aula.

No decorrer das práticas educativas, foram implementadas estratégias de ensino de carácter genérico e específico, reconhecendo-se, com base na revisão da literatura da especialidade, que as estratégias concebidas para os alunos e, portanto, as atividades de domínio específico se revelam como mais eficazes nas aprendizagens destes. Neste âmbito, privilegiaram-se as estratégias de ensino com enfoque nas atividades de aprendizagem e, não propriamente, centradas no professor. O ensino/aprendizagem das estratégias inscrevem-se, portanto, numa perspetiva construtivista, de ensino recíproco, de aprendizagens cooperativas e de aprendizagens significativas.

Deste modo, no processo de formação inicial e no quadro do novo papel docente, os estagiários e os professores principiantes devem adquirir conhecimentos de estratégias e técnicas específicas que lhes permita planificar o ensino e, posteriormente, atuar com vista à construção de ambientes educativos produtivos. O ato de ensinar implica, portanto, um compromisso responsável e partilhado entre o professor (que deve aprender a ensinar e a ensinar a aprender) e o aluno (que deve aprender a aprender).

Palavras-Chave: Formação inicial; Práticas Educativas; Competências de ensino; Estratégias de ensino; Atividades de aprendizagem; Linguagem escrita.

Abstract

The present Internship Report emerges in the context of the curricular courses of Supervised Educational Practices I and II and it is outlined as an intentional and contextual document, which expresses the action of analysis and critical reflection on the teaching practices lived and experienced in Pre-school Education and in Teaching of Cycle I of Elementary Education.

The teaching process occurs in two phases: the pre-interactive or planning phase and the interactive or implementation phase. In this context, the teaching process is a teacher's set of intentional actions aimed at stimulating learning in students.

The need to build a quality educational practice adapted to the needs and interests of children in pre-school and school ages led to the further development and consideration of the role of the educator/teacher in the selection process and in the implementation of teaching strategies within the scope of pre-writing and writing activities in the activities' room/classroom.

Teaching strategies of generic and specific characteristics were implemented during the educational practices, though admittedly, based on the literature review, strategies designed for students and therefore the activities of specific domain reveal themselves as more effective in their learning. In this framework, teaching strategies that focus on learning activities are favored over teacher-centered strategies. Thus, the teaching/learning of strategies fits in a constructivist perspective of reciprocal teaching, cooperative learning and meaningful learning.

Hence, in the initial training process and in the perspective of the teacher's new role, trainees and beginning teachers should acquire knowledge of strategies and specific techniques that will enable them to plan the teaching and then act with the objective of creating productive educational environments. The act of teaching therefore implies a responsible and shared commitment between the teacher (who must learn to teach and teach how to learn) and the student (who must learn how to learn).

Key Words: Initial training; Educational Practices; Teaching competencies; Teaching strategies; Learning activities; Written language.

Siglas e Abreviaturas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

cf. - confira

Coord. – Coordenação

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC - Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL - Decreto-Lei

EBI - Escola Básica Integrada

EPE - Educação Pré-Escolar

et al. - e outros

JI - Jardim-de-Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

n.º - número

Org. - Organização

p. - uma página

pp. - várias páginas

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

PFI - Projeto Formativo Individual

PES I - Prática Educativa Supervisionada I

PES II - Prática Educativa Supervisionada II

s/d - sem data

Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Siglas e Abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Aprender a Ensinar no Contexto da Prática	
1.1.- A Formação Inicial na Consolidação de Conhecimentos Teórico-Práticos.....	6
1.2. - O Educador/Professor como Profissional de Ensino.....	15
Capítulo 2 – Ensino/Aprendizagem da Linguagem Escrita	
2.1. - A Escrita como Forma de Linguagem.....	28
2.2. - A Aprendizagem e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita.....	31
2.2.1. – Aprendizagem Informal da Linguagem Escrita.....	33
2.2.2. - Aprendizagem Formal da Linguagem Escrita.....	37
Capítulo 3 – Da Descrição à Análise e Reflexão sobre as Práticas Educativas Supervisionadas no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico	
3.1. - O Processo dos Estágios Pedagógicos.....	42
3.2. - Intervenção Educativa no Pré-Escolar.....	49
3.2.1. - Organização do Ambiente Educativo.....	49
3.2.1.1. - Caracterização da Escola e da Sala de Atividades.....	50
3.2.1.2. - Caracterização da Rotina Diária.....	54
3.2.1.3. - Caracterização do Grupo.....	56
3.2.2. - Práticas Educativas no Âmbito da Pré-Escrita.....	57

3.2.2.1. - Apresentação e Descrição das Situações/Práticas.....	60
3.2.2.1.1. - Bloco 1: Atividades de Expressão e Comunicação Oral e Escrita.....	61
3.2.2.1.2. - Bloco 2: Atividades de Expressão Plástica.....	64
3.2.2.1.3. - Bloco 3: Atividades de Expressão Dramática.....	66
3.2.2.2. - Análise e Reflexão das Situações/Práticas Descritas.....	67
3.3. - Intervenção Educativa no 1º CEB	74
3.3.1. - Organização do Ambiente Educativo	74
3.3.1.1. - Caracterização da Escola, da Sala de Atividades e dos Tempos Letivos	74
3.3.1.2. - Caracterização do Grupo.....	77
3.3.2.- Práticas Educativas no Âmbito da Escrita.....	78
3.3.2.1. - Apresentação e Descrição das Situações/Práticas.....	79
3.3.2.1.1. - Bloco 1: Atividades de Escrita Funcional.....	80
3.3.2.1.2. - Bloco 2: Atividades de Escrita Criativa e Funcional	82
3.3.2.1.3. - Bloco 3: Outras Atividades/Situações de Escrita.....	85
3.3.2.2. - Análise e Reflexão das Situações/Práticas Descritas.....	85
Capítulo 4. - Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas.....	93
Anexos.....	102

Práticas Educativas de Pré - Escrita

- Anexo 1 – Pedido de autorização aos pais para registo fotográfico e vídeo
- Anexo 2 – Calendarização das atividades/ macro-estratégias previstas no PFI
- Anexo 3 – Planta da sala de atividades
- Anexo 4 – Caracterização das crianças e do contexto sócio-familiar
- Anexo 5 – Entrevista exploratória sobre as *estratégias/ atividades de pré- escrita*
- Anexo 6 – Registo de observação da linguagem oral das crianças

- Anexo 7 – Registo fotográfico do recurso utilizado na situação de diálogo sobre o fim-de-semana
- Anexo 8 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 1)
- Anexo 9 – Letra da canção “ A árvore da montanha, a e i o u”
- Anexo 10 – Ficha de grafismos “ A flor”
- Anexo 11 – Ficha de grafismos “ A paisagem”
- Anexo 12 – Ficha de trabalho “ À descoberta das vogais”
- Anexo 13 – Estratégias de pré-escrita relativas à atividade 1
- Anexo 14 – Resultado das Aprendizagens - Reprodução de grafismos
- Anexo 15 – Resultado das Aprendizagens - Registo de vogais
- Anexo 16 – Avaliação das Aprendizagens da atividade 1
- Anexo 17 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 2)
- Anexo 18 – Registo fotográfico do recurso – modelo para a criação das histórias
- Anexo 19 – Estratégias de pré-escrita relativas à atividade 2
- Anexo 20 – Resultado das Aprendizagens - História produzida pelo Grupo A
- Anexo 21 – Resultado das Aprendizagens - História produzida pelo Grupo B
- Anexo 22 – Resultado das Aprendizagens – História produzida pelo Grupo C
- Anexo 23 – Avaliação das Aprendizagens da atividade 2
- Anexo 24 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 3)
- Anexo 25 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 3) - continuação
- Anexo 26 – Galeria de fotos da visita de estudo ao Posto de Correios de Ponta Delgada
- Anexo 27 – Galeria de fotos da construção do cantinho da escrita
- Anexo 28 – Estratégias de pré-escrita relativas à atividade 3
- Anexo 29 – Resultado das Aprendizagens – Postais das Profissões, enviados aos pais por via CTT
- Anexo 30 – Resultado das Aprendizagens – Tentativas de escrita de cartas “enviadas” aos amigos da sala
- Anexo 31 – Galeria de fotos das atividades de rotina e livres de pré -escrita
- Anexo 32 – Avaliação das Aprendizagens da atividade 3
- Anexo 33 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 4)
- Anexo 34 – Estratégias de pré - escritas relativas à atividade 4

Anexo 35 – Resultado das Aprendizagens – Desenho sobre “A repartição da casa” e “A minha casa”

Anexo 36 – Avaliação das Aprendizagens da atividade 4

Anexo 37 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 5)

Anexo 38 – Estratégias de pré-escrita relativas à atividade 5

Anexo 39 – Resultado das Aprendizagens – Mostra de pinturas sobre o “Quarto de Arles” de Van Gogh

Anexo 40 – Avaliação das Aprendizagens da atividade 5

Anexo 41 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 6)

Anexo 42 – Estratégias de pré-escrita relativas à atividade 6

Anexo 43 – Resultado das Aprendizagens - História “ As sementinhas floridas” inventada pelas crianças

Anexo 44 – Resultado das Aprendizagens - Dramatização da história “ As sementinhas floridas”

Anexo 45 – Avaliação das Aprendizagens da atividade 6

Práticas Educativas de Escrita

Anexo 46 – Pedido de autorização aos pais para registo fotográfico e vídeo

Anexo 47 – Calendarização das atividades/ macro-estratégias previstas no PFI

Anexo 48 – Planta da sala de aula

Anexo 49 – Horário da Turma n.º 48

Anexo 50 – Caracterização dos alunos e do meio sócio - familiar

Anexo 51 – Grelha de constituição da turma

Anexo 52 – Entrevista exploratória sobre as *estratégias de escrita*

Anexo 53 – Registo da escrita de frases sobre “ A partilha” para a atividade do “Pão por Deus”

Anexo 54 – Integração das frases da “Partilha” na atividade do “Pão por Deus”

Anexo 55 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 7)

Anexo 56 – Estratégias de escrita relativas à atividade 7

Anexo 57 – Resultado das Aprendizagens - História “ O Castelo enfeitado”

- Anexo 58 – Galeria de fotos – Dramatização da história “ O Castelo enfeitado”
- Anexo 59 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividade 8)
- Anexo 60 – Galeria de fotos – Elaboração do livro “Os Reis da 1ª Dinastia”
- Anexo 61- Panfleto com o roteiro da visita de estudo à Nova Gráfica
- Anexo 62 – Galeria de fotos – Visita de estudo à Nova Gráfica
- Anexo 63 – Estratégias de escritas relativas à atividade 8
- Anexo 64 – Fase de planificação do relatório da visita de estudo
- Anexo 65 – Fase de textualização e correção do relatório da visita de estudo
- Anexo 66 – Resultado das Aprendizagens - Fase de edição do relatório da visita de estudo
- Anexo 67 – Grelha de etapas da sequência didática (Atividades 9 e 10)
- Anexo 68 – Estratégias de escrita relativas à atividade 9
- Anexo 69 – Resultado das Aprendizagens - História escrita pelo aluno O
- Anexo 70 – Resultado das Aprendizagens - História escrita pelo aluno A
- Anexo 71 – Resultado das Aprendizagens - História escrita pelo aluno E
- Anexo 72 – Resultado das Aprendizagens - História escrita pelo aluno K
- Anexo 73 – Sistema de categorias da produção textual dos alunos (O, A, E e K)
- Anexo 74 – Avaliação das Aprendizagens (Atividade 9)
- Anexo 75 – Estratégias de escrita relativas à atividade 10
- Anexo 76 – Imagens para a elaboração da história
- Anexo 77 – Registo inicial da história coletiva
- Anexo 78 – Resultado das Aprendizagens - Registo final da história coletiva
- Anexo 79 – Certificado de participação na atividade de escrita criativa
- Anexo 80 – Galeria de fotos - Outras atividades/ situações de escrita 11
- Anexo 81 – Galeria de fotos - Outras atividades/ situações de escrita 12
- Anexo 82 – Galeria de fotos - Outras atividades/ situações de escrita 13
- Anexo 83 – Galeria de fotos – Outras atividades/situações de escrita 14

Introdução

O Estágio Pedagógico afigura-se como um processo dinâmico que visa a transformação da identidade pessoal e profissional do professor estagiário. Nesse âmbito, assume particular importância a formação académica e pedagógica, bem como a formação teórica e/ou prática. Na passagem do mundo do aluno para a realidade de ser professor, representando, respetivamente, a teoria e a prática, diferem tanto os papéis que desempenham como as situações que enfrentam. Durkheim (2001), apresentando uma definição de carácter social da educação, compara essa mesma educação à ação exercida pelos professores, sendo que a pedagogia se circunscreve à teoria e, portanto, concebe a prática, isto é, a educação. Todos os cidadãos têm direitos e deveres. A educação é um direito e todos nós, enquanto cidadãos, temos responsabilidades em relação à educação. Todo o educador ou professor tem, assim, uma enorme responsabilidade - a educação das crianças. Como refere Patrício (1990, p.7) “a formação de educadores e professores deve começar por ser pensada em comum por aqueles que receberam o encargo social de a levar à prática. Às instituições superiores de formação de educadores e professores cabem, neste momento, grandes responsabilidades”.

É no contexto da formação prática que os estágios se integram, representando, “incontestavelmente, um momento importante na formação para o ofício de professor” (Paquay & Wagner 2001, p.144). De acordo com Pacheco (1995, p.46), é a fase em que o estagiário “se assume predominantemente como professor, tem um estatuto ambíguo: ora aluno para a instituição de formação, ora professor, com os seus direitos e deveres, para a escola e ministério.” Neste contexto, as ações educativas dos estagiários regem-se pelas disposições legais consignadas no Decreto-Legislativo Regional n.º21/2007/A, de 30 de Agosto, o qual define os seus direitos e deveres no âmbito das Práticas Pedagógicas. Como definido no artigo 13.º os estudantes/formandos têm o direito de: a) participar em todas as atividades da escola inerentes à função docente; b) ser informados acerca dos critérios de avaliação e da qualidade do seu desempenho na prática letiva; e c) receber apoio de qualquer dos supervisores da disciplina frequentada. Além disso, os estudantes/formandos têm o dever de: a) orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres previstos no Estatuto da Carreira Docente (...); b) participar em todas as atividades do programa da disciplina e dar continuidade aos projetos em que colaboram na escola cooperante; c) exercer atividade

docente supervisionada relativa às horas acordadas e registadas no programa da disciplina; e d) Pronunciar-se acerca da qualidade da formação recebida. Neste sentido, o estágio constitui um precioso instrumento que emerge do conhecimento adquirido em busca de novos conhecimentos e integrado na realidade social e profissional.

É, precisamente, com base no quadro de referências apresentado que se justifica relatar as problemáticas que se revelem pertinentes para a formação do estagiário no âmbito dos contextos onde desenvolve a sua prática. De acordo com os artigos 20º e 21º do Decreto-lei n.º 74/ 2006, de 24 de Março, e com o artigo 17º do Decreto - lei n.º 43/ 2007, de 22 de Fevereiro, a concretização do presente Relatório de Estágio é uma condição exigida para a obtenção do grau de profissionalização na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Constitui um documento que surge como parte integrante das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, cujo conteúdo remete para “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”, como definido na alínea i) do artigo 2.º do DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. É neste âmbito que a formação deve permitir aos (futuros) professores “(...) um bom domínio teórico dos conhecimentos, mas mais ainda, uma preparação para jogar com eles, para arquitectar conceitos e actividades didácticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências dos alunos e da vida” (Perrenoud,1993, p.151). Assim, este trabalho contempla a descrição objetiva dos factos ocorridos e as ações de reflexão, cientificamente sustentadas, das Práticas Educativas em contexto Pré-escolar e 1º CEB. Neste sentido, exige-se “um professor reflexivo, um professor que pense em, sobre e para a acção. Um professor que (...) reveja a sua experiência, que analise a realidade que vive como docente e a que vivem os seus alunos, que resolva os problemas educativos que se colocam em função de critérios e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objectivos pretendidos” (Simão, 2002, p. 85).

O presente relatório de estágio incide em dois temas fundamentais, um de carácter mais genérico e, portanto, de enquadramento e outro de natureza mais específica. O primeiro apresenta o processo de formação inicial dos (futuros) educadores/professores e o segundo aprofunda o ensino da linguagem escrita, focando as estratégias e as atividades lúdico-pedagógicas proporcionadas pela estagiária no contexto da prática. Com tal, a perspectiva do

currículo integrado e a necessidade de contemplar as estratégias de ensino da linguagem escrita, nos vários âmbitos de atuação da educação pré-escolar e do 1º CEB, constituíram as principais razões da escolha das temáticas.

O presente relatório visa contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais do futuro educador/professor no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas em contexto Pré-Escolar e 1º CEB.

Neste sentido, pretende-se descrever, analisar e refletir sobre as práticas/situações de pré-escrita e de escrita, recorrendo para o efeito à literatura da especialidade.

A importância da linguagem escrita como processo de ensino/aprendizagem e o insucesso dos alunos no domínio da linguagem escrita têm conduzido à necessidade e urgência de unir esforços no sentido de contribuir para o seu melhoramento. É nesse sentido que se justifica falar das estratégias e das atividades que os educadores/ professores propõem para orientar as suas práticas de ensino/ aprendizagem. De acordo com o artigo 3.º do DL n.º 6/2001 de 18 de Janeiro o currículo obedece ao princípio da “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, (...), visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida”. De um modo geral, as estratégias que os educadores/professores podem usar agrupam-se em torno de três funções fundamentais: estratégias relativas à organização dos conteúdos, estratégias relativas à exposição dos conteúdos e as estratégias relativas às atividades dos alunos. Importa aqui abordar a função das estratégias relativas às atividades de aprendizagem. Neste âmbito, vários autores salientam os efeitos positivos da conceção de estratégias específicas de ensino/aprendizagem no desempenho escolar dos alunos. A partir da análise de vários estudos sobre as estratégias de ensino, Marzano (1998, como citado em Lopes & Silva, 2010, p.136) concluiu que “as actividades de domínio específico representavam, de uma forma consistente, a influência mais importante do ensino na aprendizagem dos alunos e que se destacavam de outros componentes, independentemente do domínio (leitura, matemática ou ciências), ano de escolaridade ou do tipo de resultado de aprendizagem.” É nesta base de orientação que aquando dos processos de planificação e de implementação das práticas educativas se devem privilegiar as estratégias relativas às atividades de aprendizagem.

As práticas educativas no Pré-Escolar e no 1º CEB foram, assim, delineadas e implementadas na perspetiva da integração do currículo. Como adianta Alzina (1997, p.412),

“os conteúdos da orientação se podem integrar de forma transversal nas diversas matérias académicas e os diversos níveis educativos os professores podem incluir conteúdos de orientação na matéria curricular cuja explicação lhes tenha sido confiada”. A estrutura obedeceu, igualmente, a uma coerência e sequência dos conhecimentos teórico-práticos, mediante procedimentos e instrumentos de observação, de planificação, de execução, de avaliação e de reflexão. Assim sendo, os estágios pedagógicos foram realizados na sala do Pré-Escolar da Escola EB1/ JI de Matriz e na turma n.º 48 do 4º ano do 1º CEB da Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, abrangendo todas as áreas de conteúdo/curriculares, ressaltando, para o desenvolvimento deste relatório de estágio, os domínios de abordagem à linguagem oral e escrita e a área curricular de Português, embora reconhecendo o seu importante papel como área transversal ao currículo. O presente documento encontra-se, assim, estruturado em torno do saber ouvir/ falar e do desenvolvimento da leitura e da escrita, domínios fundamentais para o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Em termos metodológicos, optou-se, em ambos os ciclos, por procedimentos de recolha de dados qualitativos, mediante técnicas de observação direta e indireta. No que respeita à observação direta, além da consulta dos documentos oficiais da escola, da leitura dos textos produzidos pelos alunos e da pesquisa de referências da literatura da especialidade, foram aplicadas grelhas de observação participada junto do grupo de crianças no âmbito de determinadas atividades e situações de aprendizagem. Por outro lado, foram implementadas grelhas de observação indireta do comportamento e das atitudes das crianças nos mais diversificados contextos de ensino-aprendizagem. Com o intuito de aprofundar conhecimentos e de comparar as estratégias de ensino das Professoras Cooperantes e as adotadas pela Estagiária na sala de atividades/aula, no âmbito das atividades de pré-escrita e de escrita, foram aplicadas entrevistas exploratórias, as quais serviram, fundamentalmente, de complemento à análise reflexiva das práticas educativas e não com o propósito de sustentar uma investigação pura, propriamente dita, embora estando ciente da sua extrema importância no plano da intervenção pedagógica.

O relatório de estágio encontra-se estruturado em quatro capítulos fundamentais. No quadro teórico, constante do **capítulo um**, referirei os autores e as teorias que me permitiram sustentar os pontos de vista que defendo relativamente aos diferentes domínios abordados.

Assim, a primeira abordagem ocupa-se da importância do processo de formação inicial dos docentes na consolidação de conhecimentos teórico-práticos. Seguidamente, exporei as competências inerentes ao perfil profissional do educador/professor e, portanto, fundamentais no desenrolar das ações educativas.

No **capítulo dois**, tecerei algumas considerações sobre a importância da escrita como forma de linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita no período pré-escolar e escolar, culminando na abordagem ao ensino da linguagem escrita e focando aspetos relativos às estratégias de ensino na educação pré-escolar e ensino do 1º CEB.

No que ao **capítulo três** se refere, far-se-á o relato e a reflexão sobre as práticas educativas efetuadas nos dois contextos educativos, Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do EB, exemplificando atividades e estratégias de pré-escrita e de escrita desenvolvidas. O capítulo contemplará ainda o relato de três tópicos fundamentais, a referir: o processo dos estágios pedagógicos, a organização dos ambientes educativos e a descrição das práticas educativas de pré-escrita e de escrita. Tal descrição far-se-á acompanhar de uma análise crítico-reflexiva, passível de sugestões e recomendações que visam o melhoramento do desempenho das práticas educativas.

No **último capítulo**, tem-se por objetivo fundamental sintetizar os principais resultados das intervenções práticas, analisando-os, relacionando-os e confrontando-os entre si. Além disso, far-se-á referência às condições favoráveis das práticas e às suas implicações, tentando equacionar um conjunto de sugestões que poderão contribuir para uma intervenção eficaz no ramo da especialidade que fundamenta este trabalho.

Finalmente, e não menos importante, apresenta-se, de modo contextualizado, os anexos, considerados necessários à explicitação das estratégias e das atividades implementadas no âmbito das intervenções educativas.

Este trabalho é, modestamente, um contributo pontual, mas de extrema importância, para dar a conhecer a minha experiência de estágio em dois contextos diferenciados. Como tal, espero contribuir para que os colegas do mestrado, que se encontrem numa fase de formação em contexto de estágio e, em particular, a todos os que se interessam pelas problemáticas da escrita, possam encontrar neste documento linhas orientadoras teórico-práticas para aprender mais sobre como ensinar no contexto da prática docente.

Capítulo 1 - Aprender a Ensinar no Contexto da Prática

“As formações profissionais baseiam-se num esquema simples: fornecer uma competência para agir na prática.”

(Perrenoud, 1993, p.105)

“Aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor.”

(Pacheco, 1995, p. 39)

Neste capítulo pretende-se abordar, com base na revisão da literatura da especialidade, aspetos pertinentes referentes ao papel do estágio pedagógico como processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de competências profissionais. No ponto referente ao educador/professor como profissional de ensino, pretende-se fazer uma alusão às competências essenciais, as quais emergem das suas qualidades inatas e das aprendizagens e experiências que ocorrem em diversos contextos e situações.

1.1. - A Formação Inicial na Consolidação de Conhecimentos Teórico-Práticos

O interesse pela formação de professores tem aumentado nos últimos anos, no âmbito da literatura especializada, refletindo-se no aparecimento de diversos estudos e artigos que analisam e refletem sobre aspetos concretos dos futuros professores, nomeadamente: os seus papéis ou funções, as aptidões ou atitudes necessárias para o desempenho das suas funções, os métodos e as estratégias mais adequadas à sua formação, os seus conhecimentos teóricos e as suas experiências práticas, o seu processo de avaliação, o seu descontentamento no decorrer do processo de formação, entre outros. Assim, como salientam Antolí e Munõz (1997)

“Não há dúvida de que em todos os sistemas educativos se manifesta um interesse crescente pela (...) formação de professores, seja para melhorá-las, seja

simplesmente para analisá-las, refletindo na crítica à escola resultante da crise económica, da crise cultural e de valores ou da legitimação política” (p.32).

A distância que se verifica, cada vez mais, entre os conhecimentos obtidos no processo de escolarização e os progressos científicos e tecnológicos, exige uma atualização e formação permanente por parte dos adultos, sob o risco de serem acusados de “analfabetismo tecnológico”. Como afirma Silva (1992, p.3) “a Formação de Adultos tornou-se assim uma necessidade social”.

A formação de adultos, e mais particularmente de professores, tem sido perspetivada de diferentes maneiras, de acordo com as posições adotadas em relação ao currículo de formação, ao papel profissional do professor e às finalidades do processo educativo. Neste sentido, existem várias teorias que, resultantes de trabalhos de investigação e do conhecimento profundo e acumulado sobre o processo de formação, procuram fundamentar a formação dos professores. No entanto, é preciso ter presente que não existe uma única teoria que ofereça um quadro completo para orientar o desenvolvimento de um programa de formação, mas devem ser consideradas as diferentes perspetivas de acordo com os contextos a que se referem.

Na sua aceção mais vasta, a formação de adultos é definida “como o processo do nascimento à morte pelo qual os seres humanos, tomando consciência das suas próprias necessidades e aspirações, encontram eles próprios – e não outros por eles – condições de satisfazê-las em ordem à sua realização como pessoas, cidadãos e profissionais” (Azevedo, 2009, p. 45). Assim, citando as palavras de Gomes e Medeiros (2005)

“A formação de professores pode ser encarada como um processo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de os capacitar para os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como para serem capazes de tomar decisões e efectuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (pp.20/1).

Para a autora Silva (1992) o conceito de Formação engloba dois polos: *formar- o formando* (com as suas motivações, as suas capacidades, o seu nível de conhecimentos, as normas e modelos do seu meio e o seu conceito de formação) e *situação de formação–ação de formar–e o contexto onde se insere* (que inclui o formador com as características e de personalidade, os conteúdos, o método ou métodos pedagógicos utilizados, as relações

humanas, as condicionantes do tempo e do espaço e outros elementos fora do contexto formativo). Assim, sendo

“Formar é favorecer a evolução global da personalidade dum adulto (*polo formando*) e a partir da experiência vivida e dos seus conhecimentos, permitir-lhes obter elementos para uma modificação do saber-existir, para uma realização mais completa de si próprio e uma adaptação melhor ao meio onde esse adulto se insere” (p. 6).

Neste sentido, no decorrer da formação, é necessário que os professores tenham consciência das suas necessidades científicas e pedagógicas, bem como das suas aspirações de cariz individual e social. A formação de professores enquanto subsistema da educação de adultos é, assim, entendida como o instrumento profissionalizante que confere à educação um aspeto dinâmico, resultante de uma constante atualização dos saberes com vista à construção de ambientes educativos eficazes. É por isso que a profissão docente é exercida “com base num saber especializado, adquirido de uma maneira sistemática durante um longo processo de aprendizagem” (Antolí e Muñoz, 1997, p.47).

A propósito do processo de formação Moita (2007) salienta que

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação” (p.115).

De acordo com Pacheco (1995, p.61), no âmbito das diversas teorias de formação de professores, destacam-se a teoria da eficácia docente, a teoria crítica da indagação reflexiva e as teorias psicológicas da aprendizagem. A teoria da eficácia docente assenta na ideia da uniformização da formação e da quantificação da eficácia, ou seja, baseada na ideia do professor eficaz que é formado com base no treino e no domínio de competências.

Por seu lado, a teoria crítica da indagação reflexiva privilegia uma abordagem qualitativa em que a formação crítica do professor reforça a investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Por último, no âmbito das teorias psicológicas, estas de grande impacto na formação dos docentes, destacam-se três teorias: a teoria cognitiva, a teoria de construtos e a teoria desenvolvimentalista. A primeira defende a ideia do professor racional que processa informação e toma decisões com base numa atitude reflexiva. Por seu lado, na teoria dos construtos o professor é entendido como um reconstrutor e um modificador dos seus atributos

personais, mediante a sua ação. A teoria desenvolvimentalista enfatiza a ideia de que o professor é um profissional que aprende de forma sequencial e hierarquizada em diferentes estádios que vão dos mais simples aos mais complexos. Como adianta o referido autor “Todas estas teorias têm em comum a asserção de que a eficácia não é tecnologicamente definida, mas cognitivamente construída dentro dos contextos específicos de formação”.

Contudo, independentemente das diversas perspetivas apresentadas, é lícito afirmar que a formação é um processo dinâmico que visa a transformação da identidade pessoal e profissional do professor. Não descurando a importância que a dimensão pessoal assume no processo de formação e da relação que estabelece com a prática, importa focar, especificamente, a identidade profissional. De acordo com Moita (2007, p.116), esta define-se como “uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola”. A identidade profissional é, pois, construída com base nos saberes científicos e pedagógicos e nas referências de ordem ética e deontológica, ou seja, para a autora é uma construção “que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (p.116).

No âmbito da formação de professores, existem vários termos que compõem o seu universo, sendo de referir: a educação permanente, a formação permanente, a formação contínua, a formação inicial, a formação técnico – profissional, entre outros. Embora, neste capítulo, se enfoque predominantemente a formação inicial de professores, por constituir a primeira etapa da formação do futuro profissional docente, qualquer um destes termos se articula com um conjunto de princípios sobre a formação de educadores e professores, os quais se encontram vinculados no artigo n.º 33 da lei nº 49/2005 de 30/8, consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo: a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; b) Formação contínua que complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de educação permanente; c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e

ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa; h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1993, p.149), “a formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”. Mais especificamente, a formação inicial “refere-se à preparação que pretende desenvolver *competências básicas* para o desempenho da função docente. Confere, ainda, ao professor o *estatuto profissional formal*” (Damião, 1997, p. 108). A mesma autora também adianta que a formação inicial comporta a formação «académica» e pedagógica, bem como a formação teórica e/ou prática. É, precisamente, no contexto da formação prática que os estágios se integram, representado, “(...) incontestavelmente, um momento importante na formação para o ofício de professor” (Paquay & Wagner 2001, p.144).

De acordo com Pacheco (1995), existem cinco etapas principais no processo de formação inicial de um professor. A primeira destas etapas denomina-se *Aluno*, em que o novo professor, isto é, o aluno entra na sala de aula não como uma tábua rasa, mas como um detentor de experiências. O tempo efetivo que o aluno passa na escola e as relações didático-pedagógicas que estabelece influenciam-no no momento em que se torna professor.

A etapa seguinte, designada *Aluno-futuro professor*, é aquela em que o aluno “passa para uma situação formativa, vivendo sob a influência de uma instituição de formação que lhe proporciona o curriculum oficial para se tornar professor” (p.45). A relação do aluno-futuro professor com os formadores é fundamental, pois, permite ao primeiro adquirir as primeiras conceções de ensino organizadas e veiculadas pelos segundos.

Na fase do *Estagiário*, “o estagiário, que se assume predominantemente como professor, tem um estatuto ambíguo: ora aluno para a instituição de formação, ora professor, com os seus direitos e deveres, para a escola e ministério” (p.46).

Segue-se a etapa do professor principiante, aquele que “se “libertou” das influências dos orientadores, não tendo que se submeter a alguém pois é o único actor, além dos alunos, na sala de aula” (p.49).

Por último, o professor com experiência, sendo o “último percurso que o professor conhece na sua aprendizagem profissional e aquele que perdura por mais tempo” (p.50).

Especificamente, a passagem do aluno a estagiário implica uma descontinuidade tripartida – da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática. Na passagem do mundo do aluno para o mundo do professor, representando, respetivamente, a teoria e a prática, diferem tanto os papéis que desempenham como as situações que enfrentam.

A formação deve permitir aos (futuros) professores “um bom domínio teórico dos conhecimentos, mas mais ainda, uma preparação para jogar com eles, para arquitectar conceitos e actividades didácticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências dos alunos e da vida” (Perrenoud, 1993, p.151). Como refere Font (2007, p.70), a formação dos professores deve, pois, ser entendida sob dois pontos de vista: o futuro professor “*como aprendiz*, seleccionando, elaborando e organizando a informação que tem de aprender, e *como ensinante*, planificando a sua actividade docente, de forma a oferecer aos alunos um modelo e um guia do modo como utilizar, de maneira estratégica, os procedimentos de aprendizagem”. Ribeiro (1990, p.83) sublinha que é na componente teórica que o futuro professor se deve interrogar sobre o que é o ensino, isto é, “o que implica e o que pode alcançar, tentando alargar e aprofundar a compreensão de condições para um ensino eficaz e de qualidade (...) deve analisar os valores e as dimensões científica e tecnológica do processo de ensino, explorando as relações entre estes aspectos”.

Como defendem Estrela e Estrela (1977), em alguns pressupostos teóricos subjaz a ideia mais divulgada que a prática sucede a teoria, sendo entendida como a aplicação da segunda. Assim, as práticas, tanto a prática pedagógica (educativa) como a pedagogia da prática (aulas práticas ou teórico-práticas), são fundamentais na formação inicial de professores, pois permitem “que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma” (Gomes & Medeiros, 2005, p.20). Neste sentido, a formação prática ou o estágio, propriamente dito, diz

respeito a um conjunto de trabalhos práticos, de análises das práticas ou trabalhos de campo.

Como salienta Pacheco (1995):

“A natureza do conhecimento prático do professor relaciona-se com a sua acção e experiência, diferenciando-se qualitativamente do conhecimento teórico formal. É um conhecimento que provém das estruturas formais educativas e da sabedoria da prática, sabedoria esta que se adquire no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é susceptível de ser ensinada, mas factível de ser aprendida *in loco*” (p. 27).

O aumento progressivo da escolaridade obrigatória, o aparecimento da sociedade da informação, a globalização dos conhecimentos e a conseqüente mudança do perfil do professor, estão na base da necessidade de se apostar cada vez mais numa formação profissional inicial promotora de novas aprendizagens. Como tal, deve-se começar por desenvolver nos professores estagiários o pensamento prático, a abertura às transformações que ocorrem no ensino e desenvolver a capacidade de adequação do seu desempenho às necessidades e características dos alunos. Na componente prática “pretende-se que o professor transfira os princípios e conceitos de que se apropriou para situações reais de ensino, melhorando progressivamente as suas aptidões ao longo de diferentes contextos e níveis de actuação” (Ribeiro, p. 84). É neste sentido que “uma boa formação é aquela que leva os profissionais a desejar prosseguir formando-se através de ações concretas” (Paquay *et al.*, 2001, p.47).

Com a transição de uma visão tecnicista do ensino (teoria técnica do currículo) para um novo paradigma educacional assente na teoria prática do currículo, emerge a necessidade de reformular a formação e as práticas docentes, tendo por base uma teoria prática que reforça a conceção do currículo como processo e não como produto em si mesmo. Neste quadro de mudanças, Nunes (2000) afirma que

“Os professores e, concomitantemente, a formação de professores (inicial e contínua) vivem tempos conturbados, onde as exigências – de/para a inovação – não param de aumentar, reclamando-se que a Escola (e, obviamente, os professores) consiga responder adequadamente (leia-se, com eficácia e eficiência) aos desafios procedentes de uma sociedade em mudança” (pp.6/7).

A formação inicial deve basear-se, portanto, numa metodologia que vincule de forma permanente a teoria à prática. Neste sentido, os autores Antolí e Munõz (1997, pp. 73/4) definiram um conjunto de objetivos a ter em conta na formação inicial, sendo de referir alguns destes: “Proporcionar os conhecimentos teóricos suficientes e mostrar que esses saberes podem sofrer modificações e posterior evolução”; “Vincular de maneira significativa os

novos conhecimentos aos já estabelecidos”; “Incluir conhecimentos, estratégias metodológicas, recursos e materiais funcionais”; “ Dar atenção à diversidade dos alunos (...)”; “ Considerar as práticas (...) como uma redefinição das relações que o aluno durante a formação inicial tem com a realidade escolar”; “ Promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas nas didácticas específicas (...)”; “ Facilitar a discussão de temas (...) estimulando a capacidade de análise e de crítica e activando a sensibilidade aos temas actuais e de cultura geral”; “ Estimular a participação na elaboração de trabalhos e propostas de apoio às escolas que permitam manter um contacto vivo e constante com elas e potenciar a vinculação entre teoria e prática”; entre outros.

De acordo com Perrenoud (2002, p.23), importa romper com a dicotomia que ainda existe entre a teoria e a prática e “afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”. O mais importante é que os professores se sintam responsáveis pela articulação teoria-prática e trabalhem por ela, cada qual à sua maneira e que tenham a sensação que estão a contribuir para a construção dos mesmos saberes e competências. Contudo, esta tendência é pouco frequente, daí presenciarmos situações de professores que se preocupam mais com questões teóricas e outras com questões de cariz mais prático e vice-versa. O mesmo autor acrescenta que “Para acabar com esses hábitos, as instituições de formação devem criar parcerias mais amplas e equitativas com os estabelecimentos escolares e com os professores que acolhem os estagiários”. Como afirma Haigh (2010, p.13), “a prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril”.

Zabalza (1994, pp.56/7) defende que “todo o conhecimento prático, precede a acção e serve-lhe de guia, mas, por sua vez, surge da própria acção e recria-se nela”. Assim, os professores não atuam mediante princípios teóricos gerais resultantes de um saber académico, nem mesmo a partir de competências técnicas genéricas adquiridas de modo estandardizado e descontextualizado. Para este autor a racionalidade prática ou do prático é a que “se adequa melhor às características da intervenção dos professores”, mais especificamente, “o que o professor sabe, o que sabe fazer, o que parece aconselhável a partir de uma situação concreta, o que está disposto a fazer, etc.”. Neste contexto, o professor deve desenvolver esquemas práticos, não se resumindo à execução de rotinas

práticas ordenadas de forma arbitrária. Assim, o autor Sacristán (1995) propõe que os esquemas práticos mais específicos possam ser alterados, ou seja,

“o professor pode modificá-los durante sucessivas utilizações, podem ser combinados de formas diferentes, ou parcialmente substituídos, e encontram-se ordenados segundo uma sequência que, geralmente, não é arbitrária. Esta flexibilidade da prática e a capacidade de adequação dos professores (...) é possível graças à existência de uma espécie de esquemas estratégicos, que, sendo de categoria superior e de carácter abstracto, ordenam e governam a sucessão das acções, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc” (p.80).

Como adianta Nóvoa (2007) a formação dos professores não tem sido fácil:

“Do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido á elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas” (p.19).

De facto, seria útil que todos os professores usufruíssem de uma formação inicial completa, isto é, de uma formação de cariz teórico e prático que preparasse, devidamente, o futuro profissional docente para a prática pedagógica. Contudo, como afirma Perrenoud (1993, p.148), a formação inicial por mais adequada e completa que fosse, nunca conferiria ao futuro professor *todas as competências* necessárias ao desenvolvimento da docência. Por isso, defende “é preciso escolher, limitar-nos ao essencial”. Diversos autores consideram que o conceito de formação inicial de professores está, cada vez mais, associado ao processo de desenvolvimento permanente dos professores. Assim, “a formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais” (Ribeiro, 1990, p.7/78). A formação inicial e a formação em serviço constituem, portanto, duas fases coerentes pertencentes ao mesmo processo de formação, devendo acompanhar o professor durante toda a carreira, exigindo deste uma ampliação constante de conhecimentos e um permanente aperfeiçoamento de competências. Tal se justifica dada a complexidade e a imprevisibilidade do ensino. Por isso, refere o mesmo autor que a teoria e a prática de ensino devem desenvolver-se simultaneamente e progressivamente.

Deste modo, qualquer sistema educativo adquire maior inovação e progresso contínuo se houver um esforço de qualificação por parte dos professores. Como afirma Ribeiro (1990,

p. 3), “impõe-se, pois, que os sistemas e programas de formação de professores concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes”.

1.2. - O Educador/Professor como Profissional de Ensino

Compreender o que é o ensino implica saber o seu significado, a sua finalidade e a função que ocupa na nossa sociedade e cultura. O termo «ensino» apresenta-se com um sentido polissémico, prestando-se a interpretações com carácter ambíguo. Etimologicamente, o termo «ensinar» provém do latim e significa *in- signare*, significando pôr um sinal, assinalar, mostrar. Em sentido coloquial, a palavra “equivale a transmitir conhecimentos ou a instruir, acções que requerem intencionalidade e relação de comunicação” (Antolí, Pavía e Munõz, 1997, p.690) e em sentido pedagógico e didático, significa um ato comunicativo pelo qual o professor expõe os seus conhecimentos e parte para a transmissão de novos significados. Contudo, para que o ensino adquira pleno significado, é necessário que seja encarado como uma aquisição de aprendizagens. Como afirma Perrenoud (1993, p.25) “ensinar é, antes de mais, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Como iniciante, o professor atribui “uma ênfase na sua capacidade de ensinar e se esta for competente, então os alunos devem aprender” (Haigh, 2010, p.106).

Parafraseando Ribeiro (1990), pode-se dizer que, em sentido lato, o professor é uma pessoa que desempenha funções docentes numa escola, as quais assentam em três principais áreas de competências: pessoal, docente e institucional. Neste sentido, importa salientar o papel do professor como docente, isto é, como agente de ensino.

Segundo Holly (2007), existem duas representações primordiais dos professores e orientações de ensino que ainda hoje predominam: os professores como técnicos e os professores como profissionais. No modelo tecnicista, o papel do professor, mais do que o exercício das suas capacidades para planificar o currículo, visa a implementação do currículo estandardizado e o ensino eficiente de aquisição da informação.

Por seu lado, na perspetiva dos professores enquanto profissionais, o currículo é mais aberto e envolvente; os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento; os conteúdos surgem de uma forma mais contextualizada, isto é, articulam-se com a vida quotidiana e abrangem acontecimentos mundiais; o interesse e a curiosidade são tidos em consideração; e tem-se em conta as diferenças individuais, em que as crianças são valorizadas em termos das suas capacidades únicas e comuns. Além disso, os professores têm tanto a preocupação de definir o problema como de tentar resolvê-lo. Neste contexto, Holly adianta ainda que as tarefas do professor “exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais” (p.86).

Contudo, como reconhece Holly (2007, p.87), apesar da perspetiva tecnicista apresentar aspetos úteis ao desenvolvimento profissional (eficiência, gestão, técnicas de apresentação, recolha de dados e técnicas de análise relativamente à investigação), o certo é que “o predomínio dos materiais e procedimentos estandardizados pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores e das suas personalidades (mentalidades)”.

Ainda de acordo com a referida autora (2007, p.82), “há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”. Assim, o professor deve ser “um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir actividades de ensino” (Ribeiro, 1990, p.81).

Aprender a ensinar envolve a aprendizagem de estruturas muito complexas que só poderão ser compreendidas e explicadas no âmbito do processo formativo do profissional docente. Assim, como afirma Pacheco (1995, p.38), “o processo formativo de um professor implica um acto de aprender a ensinar”. Aprender a ensinar é um, pois, um processo que está segundo o referido autor está articulado com a teoria e a prática e depende de um contexto prático. Neste sentido, o autor acrescenta que

“O que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do curriculum e dos métodos de ensino não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas

principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas, ou seja, por uma metacognição orientada para a sala de aula” (p.38).

Apesar de ser um processo descontínuo, aprender a ensinar é um processo individualizado, diferenciado e dependente do professor (crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas). Aprender a ensinar é, pois, um processo contínuo de mudanças cognitivo-desenvolvimentais, em que o professor é considerado um aprendiz adulto. Os professores que têm altos níveis de desenvolvimento psicológico apresentam uma maior habilidade para resolver adequadamente os problemas, e, conseqüentemente, “a prática pedagógica destes professores será mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora” (Pacheco, 1995, p.41).

Aprender a ensinar é também um processo de socialização em que o professor partilha uma cultura de ensino uniforme. O contexto prático das escolas, mais propriamente o ambiente de sala de aula e a estrutura escolar exercem uma maior influência no processo de socialização do professor estagiário. Neste sentido, Jordell (1987, como citado em Pacheco, 1995, p.43) salienta duas destas influências de socialização: o contexto de *classe* e o contexto *institucional/escolar*.

No contexto *classe*, vários fatores como a rede de interações entre o professor e os alunos e entre alunos, a organização física do ambiente, a estrutura das tarefas de aprendizagem, o ambiente da sala de aula, influenciam a socialização do professor. Em particular, a relação entre professores e alunos ganha expressão quando se fala no desenvolvimento das atividades e processos de ensino/ aprendizagem. Assim, os processos do ensino assentam numa conceção prática de construção e de cooperação, na medida em que os seus elementos intervenientes estabelecem formas de interação múltiplas. Segundo Antolí, *et al* (1997, p. 693) esta perspectiva “entende a aula como o espaço em que docentes e alunos interagem de diferentes maneiras, criando as situações em que se constroem as novas aprendizagens. Esta inter-relação entre o professor e os estudantes, e até mesmo entre estes, conforma uma actividade social”. Como reconhece Alzina (1997, p. 317), “o acto educativo nasce, em qualquer caso, da interacção de ambos, se bem que no caso do aluno a atenção será focalizada, preferencialmente, na vertente da aprendizagem” Também, adianta a autora, as relações entre colegas assumem uma enorme relevância no contexto e de sala de aula,

podendo mesmo “ter um efeito estimulante sobre o desenvolvimento intelectual, a aprendizagem escolar e a socialização” (p.321).

No contexto *institucional/ escolar*, os orientadores/ supervisores de estágio constituem um outro fator determinante na socialização do estagiário. Assim, “o estagiário vive, de uma forma directa ou indirecta, sob a influência dos supervisores/orientadores, tendo em vista os aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional”. Pacheco, 1995, p.47). Em contrapartida, de acordo com Alarcão e Tavares (2003, pp. 35/6), são os supervisores que detêm experiência e competência “para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento”, além de possibilitar aos estagiários “o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas”, constituindo importantes etapas do desenvolvimento formativo e profissional destes. Como salientam Gomes e Medeiros (2005, p.24), “os processos de supervisão desencadeiam-se em momentos distintos do *continuum*: na planificação (reflexão para a acção), na concretização da acção (reflexão na acção) e na reflexão posterior à concretização (reflexão sobre a acção)”. Neste contexto, a observação e a interacção verbal desempenham um papel fulcral na garantia de um bom clima de colaboração e de encorajamento, sendo também facilitadoras da reflexão no momento posterior à acção. A prática pedagógica orientada envolve, assim, relações entre “o supervisor da instituição de formação e/ou o professor da escola que colabora no processo e o formando” (Ribeiro, 1990, p.39).

Deste modo, “independentemente das influências marcantes de indução profissional, o facto é que o professor aprende a ensinar pela via da prática da qual resulta uma *socialização burocrática* (ao nível das estruturas escolares e administrativas) e *didáctica* (ao nível da sala de aula) que conduz a um conhecimento prático” (Pacheco, 1995, p.44). Assim sendo, o mesmo autor refere que o estagiário encontra-se entre “dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário (meio professor e meio aluno) situa-se numa situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores” (p.47).

Por isso é que, como reconhece Roldão (1994, p.36), “as práticas de ensino têm que ser encaradas sob uma perspectiva interactiva que tenha em conta o ensino que o professor

realiza e a representação que ele faz do que deverá ser esse ensino para obter a aprovação da comunidade profissional”. Neste contexto, Read (1982, p. 349) refere que a tarefa de ensinar exige responsabilidade e amor à profissão, pois, “cada trato deve possuir as suas próprias leis e estrutura, a sua própria realidade, a qual não é inconsciente se executada com compreensão e penetração”.

A garantia da qualidade da educação, nos diversos níveis de ensino, remete para a reflexão atenta de uma questão fundamental: que tipo de educador/professor se deseja? É na literatura de carácter teórico – científico que encontramos as respostas para esta questão.

O educador/professor desenvolve competências, as quais emergem das suas qualidades inatas e das aprendizagens e experiências que ocorrem em diversos contextos e situações. De acordo com Charlier (2001, p. 93), “as competências são significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam”. Por outras palavras, a competência é definida como “uma potencialidade interior, invisível susceptível de gerar uma infinidade de comportamentos” (Simão, 2002, p. 22). A competência expressa-se, inconscientemente, em comportamentos, os quais se desenvolvem mediante a prática. Antolí e Muñoz (1997, p.40), afirmam que as competências do professor englobam “desde a necessidade de aquisição de destrezas e capacidades concretas (microensino) até ao desenvolvimento de competências amplas, gerais, flexíveis e capazes de adaptar-se a qualquer situação particular”. Como refere Haigh (2010, p.66), “a competência é o critério profissional do professor que é necessário para cumprir os Programas Curriculares (direito legal), as necessidades dos alunos e as prioridades programáticas identificadas pela escola”.

De acordo com Ribeiro (1990, p. 83), o professor exerce as suas competências de formação e profissionais em dois domínios distintos que representam, respetivamente a teoria e a prática: o “domínio crescente de conhecimentos teóricos que constituem o esquema conceptual de referência e proporcionam uma base de compreensão do ensino” e o “domínio crescente de aptidões e técnicas de ensino que constituem a base de actuação do professor”. Neste sentido, o mesmo autor considera que “a teoria e a prática pedagógicas apoiam-se e esclarecem-se mutuamente; por isso, o professor deveria ser capaz de justificar as suas práticas à luz dos pressupostos, conceitos e princípios a que adere, tal como deveria

aperfeiçoar a sua compreensão teórica do ensino com base na tradução de conceitos e princípios em práticas docentes reais”.

No âmbito da prática pedagógica, a observação, a planificação, a execução, a avaliação e a reflexão constituem os pré-requisitos fundamentais que permitem definir o perfil dos futuros professores, de modo a se apropriarem das suas práticas e, assim, construírem um corpo de conhecimentos com sentido e coerência. Como salientam Gomes e Medeiros (2005, p.21), a prática é, pois, “o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor”.

O *educador/professor é observador* na medida em que deteta os pré – requisitos da criança em termos de desenvolvimento e de aprendizagens para, assim, planificar as atividades e projetos individuais, de grupo e coletivos. Neste sentido, “a observação de aulas serve-lhe para tomar consciência das suas responsabilidades, tanto para com os alunos como para com o seu trabalho, aumentando a sua capacidade de reacção perante as diversas situações que irá encontrar dentro da sala de aula” (Antolí e Munõz, 1997, p.59). Como afirmam Sprinthall e Sprinthall (1999, p.521), o educador/ professor é o profissional com capacidade para observar as crianças durante uma variedade de horas e em diversas situações. Assim, “pode observar como a criança se relaciona com os adultos, com o grupo de pares e com a frustração e pode detectar quando estas reacções parecem ser desviantes”.

A observação em Pedagogia é utilizada quer no plano científico quer no plano da intervenção pedagógica. Importa aqui refletir sobre o papel da observação no plano da intervenção educativa. Para Estrela (1992, p.50), a observação poderá ajudar o professor a:

“- reconhecer e identificar fenómenos; - aprender relações sequenciais e causais; - ser sensível às reacções dos alunos; - pôr problemas e verificar soluções; - recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; - situar-se criticamente face aos modelos existentes; - realizar a síntese entre teoria e prática”. Neste contexto o mesmo autor (p.24) refere dois tipos de técnicas de observação, a participante, em que “o observador – participante deverá desempenhar um papel bem definido na situação ou na organização social que observa” e a observação participada assente na ideia de que “o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respetivo estatuto”. Ainda segundo Estrela (p.49), “a

observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)", podendo ser utilizada de forma diferente e combinada e integrada em estratégias variadas de formação. Como refere Lefèvre (1978, p.93) "É primeiro quanto à organização geral do trabalho escolar e à própria estruturação das turmas que as informações recolhidas no decurso da observação psicopedagógica podem ser utilizadas". Assim, Alarcão e Tavares (2003, p.34) adiantam que " a prática da observação deve familiarizar o futuro professor com a utilização de técnicas de observação de tipo qualitativo, (...)".

O educador/professor é delineador de um plano de ação, o qual incide na previsão e preparação das atividades a implementar com as intenções educativas adequadas ao grupo e a cada criança. Segundo Arends (2000, p. 44), "a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas". Neste sentido, de acordo com Ribeiro (1998), a planificação é uma operação que

"deve ser entendida como um esboço de plano de organização e desenvolvimento do processo efectivo de ensino, com indicação das estratégias gerais que o orientam e das modalidades dominantes de actividades ou situações de aprendizagem, ambas requeridas pela estrutura e sequência dos objectivos/conteúdos curriculares formulados" (p.147).

O autor Haigh (2010, p.30) refere que a estrutura da aula é o conteúdo e a cronologia da aula, isto é, "o início, meio e fim que deve ser decidido pelo professor depois de ter considerado as capacidades dos alunos e o conteúdo do programa". A planificação do ensino significa, portanto, um conjunto imediato de interações pedagógico-didáticas e atividades de aprendizagem que visam alcançar os objetivos do ensino num determinado contexto.

No processo de planificação, o professor não deve ser um simples executor de princípios, teorias, técnicas e estratégias elaboradas e utilizadas por outros, devendo construir e aplicar a sua própria conceção de projeto educativo. Assim, "deve decidir qual o tipo de prática mais adequada em cada momento" (Antolí & Muñoz, 1997, p.47). Além disso, no decorrer do processo de planificação o professor deve estimular a autonomia dos alunos, partir da experiência destes para facilitar as aprendizagens, ocupar-se mais dos procedimentos e das competências do que dos conhecimentos estritos e introduzir a interdisciplinaridade.

A planificação do ensino, particularmente a seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem proporcionadas pelo educador/professor, constitui um suporte indispensável e profícuo em todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a sua

organização e sequência é indispensável para estimular e de favorecer a aprendizagem visada. Neste sentido, torna-se necessário selecionar estratégias de ensino e atividades de aprendizagem adequadas à consecução dos objetivos e dos conteúdos previamente definidos. Em contrapartida, Ribeiro e Ribeiro (1989, p.433), afirmam que “os objectivos e conteúdos com complementam-se com os processos e métodos de os ensinar ou aprender, de modo que o que se ensina ou aprende se vem a clarificar no como se ensina ou aprende”. Assim, adiantam ainda que no âmbito da sua prática de ensino, o educador/ professor “organiza e sequencia o ensino, estabelecendo estratégias ou métodos, actividades ou situações de aprendizagem, selecionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objectivos em vista”.

Na conceção do Projeto Formativo Individual, o educador/professor deve ter em conta “o contexto histórico e sócio-cultural em que se insere, as características dos seus professores e dos seus alunos, os factores organizacionais, a relação com o ambiente que as circunda”(Alarcão & Tavares, 2003, p.137). Além disso, a construção deste deve ser feita com base nos diversos instrumentos do currículo que se encontram à disposição do educador/professor. Por um lado, as orientações e programas curriculares, que se podem elaborar para um ciclo ou destinar-se a um período curto, definem e preveem os campos de desenvolvimento em termos de conteúdos, as linhas de organização e os métodos e as estratégias de aprendizagem, sabendo que “os programas (...) são sempre *apenas instrumentos do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (Roldão, 1994, p.45). Por outro lado, tal como o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Formativo Individual constitui uma base da estratégia educativa do educador/professor. Também se reveste de um carácter dinâmico, pois, “deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (ME/DEB, 1997, p.44). Também o PCE, o PEE, o PCG, o PCT e o PFI, estão associados “à ideia de que o currículo (...) tem de ser percebido numa concepção de projecto, portanto enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido” (Leite, 2003, p.115).

Para a planificação do processo de ensino/aprendizagem, o educador/professor elabora diversos tipos de planos de carácter pré - ativo, os quais podem ser estruturados em diferentes momentos (um ano letivo, um semestre, um mês, um dia ou uma lição) e permitem orientar e

organizar as situações pedagógicas. Em particular, os planos de aula a curto prazo, o que em contexto de estágio se designa de sequências didáticas, são “estruturados a partir dos planos a médio prazo, organizam períodos de ensino de duração curta (por exemplo, uma aula ou um pequeno número de aulas)” (Damião, 1996, p.64). Relativamente às componentes dos planos a mesma autora enumera as seguintes: pré-requisitos, objetivos, conteúdos, estratégias de trabalho, estratégias de avaliação, gestão do espaço e do tempo, recursos, grupos intervenientes, espaço para anotações. Contudo, esta estrutura não deve ser fixa, pois, depende das circunstâncias e da forma com os professores trabalham. Como refere Ribeiro (1997, p. 21,) através do planeamento “identifica-se o que se pretende atingir (os objectivos de aprendizagem), concebe-se o processo de chegar até lá (os métodos, meios e materiais) e, finalmente, a maneira de saber se se conseguiu, ou não, o pretendido (tipos e instrumentos de avaliação)”. Como adianta Haigh (2010, p.40), o planeamento determina as aprendizagens dos alunos, de modo que, “se *nós* sentirmos clareza quanto ao planeamento, é provável que os alunos venham a sentir clareza quanto ao que estão a aprender e a fazer”. Neste sentido, “a eficácia com que planifica as suas aulas, o tempo que leva a começar, a forma como lida com as transgressões, o comportamento de não envolvimento na tarefa, a disciplina e a forma de lidar com as transições influenciam a aprendizagem dos alunos” (Sprinthall & Sprinthall, 1999, p.309).

Deste modo, pode-se dizer que a planificação constitui um modo de orientação do trabalho do educador/ professor no processo pré - ativo, permitindo “delimitar possibilidades particulares de acção pedagógica a empreender”; no processo interativo, visando “seguir um certo rumo mesmo atendendo à especificidade da situação”; e no processo pós – ativo, permitindo “reflectir acerca do que está a ser/foi efectivamente trabalhado, do desempenho dos professores e dos alunos assim como acerca de outras variáveis intervenientes na situação” (Damião, 1996, p. 66).

No processo educativo, o *educador/ professor é um executor*, pondo em prática o plano delineado de acordo com as características de desenvolvimento e os níveis de aprendizagem dos alunos. Estes necessitam, pois, de um educador/professor que seja intermediário no seu processo de aprendizagem, ou seja, alguém que oriente ou reoriente as curiosidades que apresentam, que lhes forneça as informações e as tarefas, que induza a reflexão e estimula a discussão de temas diversos. De acordo com Lefèvre (1978, pp.65/6),

“orientar um aluno é detectar simultaneamente ou sucessivamente aptidões, interesses e traços de carácter e confrontá-los com os resultados escolares com vista a prognosticar o êxito nos estudos e na vida (...). Orientar (...) é também considerar os interesses e os gostos manifestados pelo aluno”. Assim, a eficácia da prática educativa ganha relevo, sempre que o educador/ professor articula as diversas fases de desenvolvimento da criança, resultante de um processo profícuo de comunicação e de partilha com os adultos envolvidos no processo educativo. Como refere Sacristán (1995, p.66), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

O educador/ professor deve ainda potenciar oportunidades de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Tais aprendizagens são operacionalizadas partindo do pressuposto de que as estratégias de aprendizagem são inseparáveis do processo de ensinar e aprender, o que “requer um professor que saiba conjugar, adaptativamente, o ensino dos conteúdos, das técnicas, procedimentos, estratégias em função das situações concretas em que se encontra” (Simão, 2002, p. 85). Além disso, deve ter a preocupação de desenvolver estratégias e atividades dentro e fora da escola, ou seja, os “professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (Nóvoa, 2002, p.24).

O educador/professor é um avaliador da sua própria ação, do ambiente e processos educativos e das aprendizagens dos alunos ao nível das suas aptidões cognitivas, sociais e afetivas. A avaliação admite a participação e a negociação das partes envolvidas nos processos pedagógicos, sendo um processo complexo que visa da parte do educador/ professor a comunicação e a partilha conhecimentos e experiências com as crianças os colegas, a família e a comunidade envolvente. Neste sentido, o âmbito de atuação da avaliação abrange os alunos, a intervenção educativa, o currículo, os docentes e até o próprio sistema educativo. No entanto, “apesar de alunos, programas e professores constituírem os três vértices da atenção básica da avaliação, devem ser analisados de forma inter-relacionada e sempre dentro do âmbito globalizador que é a instituição escolar” (Andrés 1997, p. 584).

Segundo Damião (1996, p.147), uma das funções gerais da avaliação consiste em “aperfeiçoar os processos educativos e contribuir para o desenvolvimento das pessoas neles integrados”. Como adianta Vilar (1992, p.14), “a grande finalidade da avaliação é a melhoria

do processo educativo a partir do conhecimento sobre o funcionamento do sistema, sobretudo o conhecimento acerca do aluno em todos os aspectos da sua personalidade e acerca dos factores pessoais e ambientais com incidência no processo”. De acordo com Roldão (2004, p.41), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução”. Avaliar implica, portanto, criar mecanismos de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos no sentido de se atingir os objetivos desejados. Ainda segundo a autora, a avaliação de competências é um mecanismo que implica uma “adequada clarificação dos objetivos em termos da (s) competência (s) pretendida (s), e no desenvolvimento do trabalho das aulas de modo a orientar nesse sentido (...). Assim, o objeto de ensino e de avaliação num currículo orientado para competências organiza-se em função da manifestação da competência pretendida” (p.51).

Deve também notar-se que existem vários tipos de avaliação com funções e orientações específicas. Neste contexto, Andrés (1997, p. 546) refere três tipos de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica “requer um conhecimento prévio da situação e do contexto para adequar a concretização de qualquer intervenção educativa ou para detectar os problemas que são analisados, assim como para analisar as capacidades, personalidade e interesses quanto às funções de tutoria e de orientação”. Por seu lado, refere que a avaliação formativa permite analisar os processos educativos, intervindo “de forma avaliativa, dirigindo para eles a acção optimizadora antes de acabarem”. Para o mesmo, a avaliação também se reveste de um carácter sumativo, centrando-se “nos resultados finais, no controlo desses resultados e na acção aperfeiçoadora para futuras acções”. Contudo, a avaliação mais do que permitir extrair resultados, define orientações para a reflexão, tendo como propósitos melhorar a qualidade educativa e o desenvolvimento profissional do docente.

Existem diversos instrumentos que permitem observar as aprendizagens dos alunos, sendo de destacar os seguintes: registos de incidentes críticos, grelhas, escalas, fichas, listas de verificação, portfólios de evidências de aprendizagem, entre outros. Para Damião (1996), os instrumentos de avaliação devem obedecer a duas características fundamentais: a validade de conteúdo e a fidelidade das respostas. Neste sentido, “incube ao professor seleccionar um conjunto de técnicas curricularmente adequadas ao «objecto» a avaliar e, paralelamente, adequadas ao momento em que é levada a cabo a avaliação, para que o aluno disponha de

uma informação que o ajude a evoluir progressivamente no sentido da hetero e da auto-aprendizagem” (Vilar, 1992, p.37). Para realizar uma avaliação é necessário, portanto, conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados, os quais “continuam a ser necessários na avaliação escolar e permitem concretizar a análise de competências e/ou a sua síntese” (Serpa, 2010, p.116).

O *educador/professor reflexivo* consegue regular e melhorar a sua ação. A reflexão permite ao professor questionar sobre si próprio enquanto pessoa, o tipo de teorias e crenças que possui e os constrangimentos que se lhe colocam. Como refere Simão (2002, p.88), “o facto de os professores poderem reflectir sobre si próprios em situação possibilita-lhes uma tomada de consciência dos seus processos e produtos cognitivos, o que estimula uma atitude activa na regulação desses processos em relação com a prática”. Para Antunes (1998, p.69), “a reflexão sobre o contexto pedagógico incluirá a auto-reflexão (...) e a avaliação das características individuais (psicológicas e comunicacionais) dos educandos, em função das suas necessidades”. Segundo Paquay *et al* (2001, p.44) o profissional do ensino é “praticante *reflexivo*”, isto é, “revê mentalmente o seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada”.

Segundo Dewey (como citado em Zeichner, 1993, p.18) “o acto da rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso, tradição e autoridade”. Para este os professores que não refletem sobre o seu ensino dificilmente cumprem as metas e os objetivos a que se propuseram, tornando-se meros cumpridores de um programa. Em contrapartida, o professor reflexivo – crítico é uma perspectiva muito evidenciada no ramo educacional. Assim, a reflexão reveste-se de um carácter crítico, permitindo compreender o desenvolvimento profissional, sendo também uma forma de relacionar a teoria e a prática. Como referem os autores, Antolí e Munõz (1997, p.59), a reflexão crítica não se limita apenas a meditar sobre a ação “mas pressupõe, além disso, uma determinada forma de crítica que lhes permita analisar e questionar a estrutura educativa institucional”. Por isso, é importante estimular nos professores uma atitude reflexiva, crítica, ativa e construtiva.

Zeichner (1993) defende que o processo de compreensão e melhoria do ensino do professor deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. Quando o professor reflete sobre e para a sua prática pedagógica e os resultados desta, tal possibilita a partilha de saberes e a valoração dos conhecimentos profissionais. Pensar o ensino segundo o “modelo

de ensinar a pensar” é o caminho mais adequado para combinar a reflexão com a prática. Neste sentido, exige-se “um professor reflexivo, um professor que pense em, sobre e para a acção. Um professor que (...) reveja a sua experiência, que analise a realidade que vive como docente e a que vivem os seus alunos, que resolva os problemas educativos que se colocam em função de critérios e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objectivos pretendidos” (Simão, 2002, p. 85). A reflexão facilita, pois, a aplicação dos conhecimentos a situações educativas precisas, tal como adianta Estrela (1992, p.52): “a capacidade de análise objectiva do real parece-nos ser o pré-requisito indispensável a uma tomada de consciência de si em situação, a qual constitui uma condição necessária, embora não suficiente, de uma intervenção pedagógica adequada”.

Segundo Schön (1992), o processo de reflexão-na-acção pode ser desenvolvido em quatro momentos: o momento em que o professor se deixa surpreender pelo que o aluno faz; o momento em que o professor sobre o que o aluno disse ou fez; o momento em que o professor reformula o problema suscitado pela situação; e o momento em que o professor realiza uma experiência para testar a sua nova hipótese. Para este autor, a reflexão tem também lugar no momento pós-acção, em que o professor pode pensar sobre as atividades realizadas, as situações observadas e o significado e o rumo das tarefas. Este ato pode ser realizado individualmente ou partilhado com o grupo de orientadores/supervisores. O processo de estágio deve envolver, portanto, a “reflexão dialogante sobre ao observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35).

Além das competências anteriormente aprofundadas, existem outras características que fazem parte do perfil dos educadores/professores, nomeadamente o profissional investigador, cooperativo, seletivo, estimulador, incentivador, co-construtor, inovador, motivador, e promotor do processo de ensino/aprendizagem. A tomada de consciência das competências supra mencionadas contribui para que o educador/professor atue de forma equilibrada, adequando as suas estratégias e atividades às necessidades específicas das crianças, promovendo, assim, o sucesso educativo.

Capítulo 2 – Ensino/Aprendizagem da Linguagem Escrita

Através da linguagem escrita: “ se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona.”

(Niza, et al., 1998, p.7)

“ (...) as estratégias dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar.”

(Simão, 2002, p. 36)

No decorrer deste capítulo abordam-se, primeiramente, questões alusivas ao desenvolvimento e à aprendizagem da linguagem escrita no período pré-escolar e escolar. Posteriormente, apresentam-se algumas perspetivas teóricas sobre o ensino da escrita, mais propriamente, sobre o papel das estratégias de ensino na aprendizagem em geral e, especificamente, na utilização dessas no ensino da escrita.

2.1. - A Escrita como Forma de Linguagem

Para compreender a natureza da escrita, é indispensável refletir sobre os fundamentos em que a mesma assenta, a linguagem. Para Santos e Balancho (1993, p.21) “a linguagem vira-nos para o mundo exterior e exprime a nossa própria dimensão representativa do real, que será tanto mais fiel, quanto maior for o nosso domínio linguístico”. Neste sentido, a linguagem, enquanto parte integrante do sistema geral da linguagem que os seres humanos adquirem, desempenha um papel preponderante na compreensão do processo de escrita. Como tal, abordar e analisar a escrita implica fazer algumas considerações sobre a linguagem humana e a sua codificação.

Existem várias formas de linguagem, nomeadamente: a linguagem verbal (oral) ou falada, a linguagem escrita, a linguagem corporal, interna, mímica e de sinais.

De entre as formas de linguagem supra mencionadas, o autor Rebelo (2001, p.19) refere que a linguagem oral e a linguagem escrita são as mais vulgarmente conhecidas e essenciais nas relações humanas. Assim, enquanto a linguagem falada “utiliza sons e palavras articulados, susceptíveis de serem ouvidos”, a linguagem escrita ou gráfica “emprega letras como sinais convencionais, representativos dos sons da língua.” As restantes formas de linguagem, embora não definidas aqui, não deixam de ser importantes.

Uma definição exata e explicativa de escrita é a apresentada pelo Dicionário de Psicologia (1984, p.242):“código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o Homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de maiores possibilidades que esta. Este sistema permite a comunicação por via visual. A escrita é gráfica - convencional - e linear: apresenta-se na forma de sinais reconhecíveis por um grupo, e manifesta-se linearmente em elementos sucessivos articulados”.

A linguagem desempenha três funções principais: representação do pensamento, comunicação e identificação. Segundo Rebelo, a função de representação do pensamento “está ligada ao desenvolvimento dos sistemas simbólicos internos e à aquisição de conhecimentos, que permitem referenciar objectos e adquirir conceitos.”; a função de comunicação, também designada externa, traduz-se “(...) em sons, palavras e frases (...)”, sendo o “(...) veículo de socialização e de transmissão de pensamentos e cultura.” (pp.20/1); e, finalmente, a função de identificação que significa a concretização da linguagem nos vários idiomas dos povos, expressando as suas características geográficas e culturais peculiares.

A linguagem é um processo composto por vários elementos simples e complexos. No que concerne às unidades mais elementares da linguagem, destacam-se os fonemas (representação oral dos sons), os grafemas (representação escrita dos mesmos), as sílabas (constituídas por vogais, ditongos ou a ligação de uma vogal a uma ou mais consoantes) e os morfemas (que se ocupa da natureza e da formação das palavras segundo o seu género, pessoa, tempos e modos). Os elementos mais complexos da linguagem são: as palavras (formam o léxico de cada língua), a frase (ordena logicamente as palavras e as relaciona entre si, determinando-lhes o significado específico) e o texto (integra várias frases, ordenadas com lógica e em interdependência, que adquirem significado específico). O texto é, portanto, o

elemento mais importante da linguagem, uma vez que é ele que satisfaz os objetivos da linguagem, atribuindo significado e sentido a um conjunto de frases dentro de um contexto global.

A linguagem é um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo, sendo a sua aquisição feita de modo gradual.

Para Rebelo (2001), importa salientar algumas fases consideradas fundamentais para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, a saber: o período pré-verbal (0-12 meses de idade), o período verbal básico (de 1 a 5 anos) e o desenvolvimento linguístico, após os 5 anos. Apresenta-se, sucintamente, as características destas fases.

O período pré-verbal compreende o desenvolvimento linguístico do primeiro ano de vida do bebé e caracteriza-se pela emissão de sons não identificáveis com palavras, que constam do léxico de uma língua. Ainda neste período, a criança desenvolve-se anatómica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente, produzindo formas linguísticas próprias.

Durante o período verbal básico, a criança compreende e utiliza basicamente todas as formas de expressão, próprias da sua língua materna, possuindo um desenvolvimento linguístico razoável dos diversos níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintático e o semântico. É de referir que a rapidez, a quantidade e a qualidade do desenvolvimento da linguagem ocorre de forma divergente em cada criança, dependendo de inúmeros fatores.

Após os 5 anos, a criança evolui consideravelmente ao nível cognitivo, social e linguístico. O seu discurso é cada vez mais sofisticado e funcional, comunicando, produzindo e compreendendo palavras e frases complexas, bem como enriquecendo o seu vocabulário. É durante o período escolar que a criança adquire e desenvolve, formalmente, a linguagem oral e escrita, e utiliza-a segundo regras gramaticais. Informalmente, a criança desenvolve a linguagem na comunidade a que pertence.

Sendo a linguagem definida como o sistema de representação, expressão e comunicação entre os seres humanos, a língua surge como o conjunto de regras peculiares a um idioma, mediante a qual os cidadãos de determinada zona geográfica e cultural, adquirem e se tornam aptos a utilizar a linguagem. Assim, as convenções da linguagem orientam e determinam a forma como os seus membros falam e escrevem de modo inteligível, adequado e correto. Segundo Rebelo (2001), as convenções da linguagem são de dois tipos: auditivo-verbal e visual.

Para o referido autor (2001, pp.35-36), as convenções de tipo auditivo-verbais consistem no “conjunto de fonemas característicos da língua. São elas que determinam o número e a espécie de sons de cada palavra, a sua sequência e o grau de sonoridade e intensidade com que são pronunciados”. Incluem-se neste tipo de convenções a entoação, a acentuação, a interrogação, a afirmação, entre outros.

No que concerne às convenções visuais, estas “dizem respeito aos sinais gráficos, isto é, ao sistema de escrita utilizado na representação da linguagem oral. Regulamentam as formas das letras (maiúsculas, minúsculas, impressas e manuais), o seu tipo (itálico, cursivo, etc.) e as suas funções; os sinais de acentuação, pausas, contrações, interrogações, afirmações, exclamações, etc.” Além disso, estabelecem regras sobre o número de letras nas palavras, a forma como se agrupam e se sequenciam, bem como a formação de palavras e de frases.

Portanto, embora a linguagem oral e a escrita apresentem características específicas diferentes, sobretudo em termos de aprendizagem, ambas se interligam no sistema de comunicação humana.

Deste modo, cada língua tem a sua forma específica de codificar a linguagem oral. No caso do sistema de codificação do Português, este é alfabético, pois utiliza letras para representar fonemas. O alfabeto integra 26 letras, no caso de incluirmos a transcrição de vocábulos estrangeiros com as letras “K,W,Y”. Também fazem parte do sistema de transcrição escrita os acentos e os sinais de pontuação, bem como os algarismos e os sinais algébricos.

2.2. - A Aprendizagem e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Para Rebelo (2001, p.44), a escrita é mais do que fazer letras e escrever bem as palavras, sendo um processo de aprendizagem que permite “codificar linguagem, utilizando, sim, os sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, mas também o seu sistema sintático e semântico, em textos portadores de mensagens significativas.” Assim, a escrita é o processo complexo de comunicação, mediante a qual integramos aprendizagens e experiências como a escuta, a elocução e a leitura.

A aprendizagem da escrita tem sido objeto de estudo de vários trabalhos científicos, tanto como função de execução gráfica, como expressão do pensamento. Lerner (1989)

distingue cinco estádios ou níveis de desenvolvimento da escrita, correspondentes, aproximadamente, a períodos etários específicos. Tais estádios são os seguintes: desenvolvimento da escrita pré-fonética; uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas; uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas; e o desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura.

A fase do desenvolvimento da escrita pré-fonética (1-7 anos) caracteriza-se pela não correspondência dos grafismos aos fonemas. Neste período, as crianças pintam, riscam, fazem gatafunhos, tentam desenhar objeto; fingem escrever cartas, fazem algumas letras, escrevem o seu nome e uma ou outra palavra.

No período dos 5-9 anos, caracterizado pelo uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas, as crianças tentam escrever palavras à sua maneira, dado o seu conhecimento da codificação ser muito limitado. Assim, nesta fase as crianças tentam representar fonemas por meio de letras.

A utilização de palavras escritas (6-12 anos) é a fase em que as crianças utilizam as regras ortográficas, escrevendo corretamente uma quantidade de palavras, as quais se tornam legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis.

No período relativo ao uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos), o aluno já utiliza com muita facilidade as palavras do seu léxico, nomeadamente escrever palavras longas e difíceis e de separar as sílabas. No entanto, comete ainda alguns erros no que concerne ao emprego de palavras difíceis.

Por fim, no período relativo ao desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta), adquire-se a competência para escrever uma multiplicidade de textos, aplicando e exercitando vários estilos de escrita de acordo com os objetivos a que se destina. Os erros de ortografia são menos frequentes, havendo, em caso de dúvida, o recurso ao dicionário e à gramática.

Assim, a aprendizagem da escrita passa por vários estádios, tendo início no período pré-escolar, em que a criança aprende a fazer exercícios motores, globais e finos, tentando pegar corretamente no lápis ou na esferográfica para reproduzir grafismos. Gradualmente, durante a aprendizagem escolar, o processo da escrita adquire maior rapidez, isto é, desenvolve-se e aperfeiçoa-se, tornando-se mais ou menos automático. Com a aquisição dos mecanismos da escrita, o aluno dispõe de um instrumento e uma competência para exprimir

pensamentos e para comunicar. O seu desenvolvimento e aperfeiçoamento são maiores quando a sua utilização é acompanhada por avaliação e desenvolvimento linguístico.

Neste sentido, o professor deve ter a capacidade de traçar estratégias que permitam o desenvolvimento da escrita nas crianças em cada um dos níveis. Desta forma, Fosnot (1995), defende que “para encorajar o desenvolvimento, os professores necessitam de compreender o processo em si mesmo. Além disso, a autora acrescenta que é necessário que “caracterizem as mudanças que observam de nível para nível, tanto na ortografia como na escrita, e que procurem relações entre os níveis” (p.116).

2.2.1. – Aprendizagem Informal da Linguagem Escrita

A educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta fase “situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa”. ME/ DEB (1997, p. 87) Além disso, é um período que abrange as idades de 3, 4 e 5 anos e integra crianças com proveniências sociais e culturais diversas. Como tal, vários contributos teóricos e estudos demonstram a importância desta etapa no percurso educativo e no desenvolvimento das crianças, mais especificamente no domínio da Expressão e Comunicação.

De acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, as crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos encontram-se no estágio pré-operatório. Neste período a capacidade de armazenar imagens aumenta. Além disso, nota-se o crescente desenvolvimento da capacidade de compreender e usar palavras. Também as crianças encontram-se abertas à aprendizagem da língua, sendo muito importante, nesta fase, os estímulos dos adultos. A linguagem destas é de carácter egocêntrico e intuitivo o que facilita o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Abreu, Sequeira e Escoval (1990) a escrita começa antes da aprendizagem formal na escola, sendo, portanto, uma aprendizagem que se adquire através de uma experiência contínua de vida. Como tal, a escrita é constante nos diversos contextos de vida da criança.

No período pré-escolar, a família, a creche e o Jardim-de-Infância desempenham um papel fundamental como estimuladores de experiências e aprendizagens. Quando a criança “chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma ‘bagagem’ de

conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re) construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da acção” (Santos, 2007, p.17). Como refere Antunes (1998, p.49), a criança “já traz consigo experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que constituem e reflectem a cultura de sua família e de seu meio social”. É precisamente neste contexto que a criança faz as suas primeiras experiências (primeiros desenhos, garatujas) e explorações de materiais (lápiz, papel). Várias investigações que acompanham a escrita da criança em diferentes idades têm concluído que é necessário incitar as crianças a desenhar e a fazerem garatujas desde cedo, contribuindo para que estas aprendem a redigir mais tarde com maior facilidade e confiança. Por isso, “uma palavra de apreço, um elogio, uma história ou um diálogo surgidos a partir delas, serão suporte e estímulo para que outras, cada vez mais elaboradas, se sigam” (Abreu *et al.*, 1990, p.102).

As crianças, muito antes de ingressarem nas escolas, deixam as suas marcas em janelas embaçadas, na areia das praias, nas paredes das casas e elas mais do que ninguém acreditam na escrita na pré-escola. Assim, “o processo de apropriação da linguagem escrita principia muito antes da entrada formal e obrigatória da criança na escola, e uma das implicações práticas desse entendimento é a de que o ensino da escrita é também responsabilidade da educação pré-escolar” (Raupp, 2006, p. 32). Desde muito cedo as crianças interrogam-se e colocam hipóteses sobre a escrita do mundo que as rodeia. No fundo, estas refletem sobre os objetivos e a natureza da linguagem escrita. Segundo Niza e Martins (1998, p.32), “a estas hipóteses, a estas representações sobre a linguagem escrita, chamam-se concepções precoces sobre a linguagem escrita”. Neste sentido, Raupp (2006, p.31) afirma que “a escrita deve ter um significado para as crianças, uma necessidade intrínseca que lhes seja própria, íntima, para que elas, incitadas pelo ambiente letrado em que vivem, partam do seu desejo interior, da necessidade de expressar-se e de compreender o expresso”. O conhecimento da linguagem escrita deve, pois, ser sempre relevante para a criança, sendo que o contacto com o código escrito depende das múltiplas vivências e experiências. Certamente, adianta o autor mesmo autor (2006, p.25) “a criança, inserida num contexto permeado pela escrita de forma tão intensa (...) manifesta uma curiosidade premente de decifrar e compreender o seu significado e de se comunicar através desta linguagem, ainda que não esteja frequentando nenhuma instituição”. Assim, a criança pode escrever cartas a pessoas queridas e desconhecidas, explorar histórias, receitas, álbuns sobre os mais variados assuntos.

A escrita é, pois, uma forma de comunicação que será adquirida ou não pela criança, de acordo com o contexto onde está inserida. Segundo Vygotsky (como citado em Raupp, 2006, p. 29), “ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”.

No jardim-de- infância, os educadores “começam a responder aos primeiros esforços de escrita das crianças exatamente como os pais respondem às primeiras tentativas de fala de seus filhos” (Calkins, 2002, pp.52/3). Assim, como refere o mesmo autor, estes devem observar as crianças, dialogar com estas e recolher amostras dos trabalhos desenvolvidos. Para este autor (p.62), cabe também ao professor oferecer as condições adequadas ao desenvolvimento da escrita, isto é, “fornecer o tempo, materiais e estrutura para toda esta escrita/diálogo/leitura/escuta e responder, ampliando o que as crianças são capazes de fazer”.

Na educação pré-escolar, as crianças usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversas e de modo contextualizado e natural, desempenhando funções apropriadas.

Para que o educador garanta a interação da criança com a linguagem escrita, é necessário que adote as estratégias adequadas à abordagem ao processo de escrita.

O estudo e caracterização da linguagem escrita têm sido desenvolvidos por vários autores que procuram explicitar as relações, de ordem variada, que se estabelecem entre o discurso escrito e a linguagem oral. Na fase da pré-escrita privilegiam-se os métodos orais, nomeadamente a exposição, a interrogação e o diálogo, meios indispensáveis para a formação dos alunos. Quanto às estratégias estas devem ser as de individualização e as de grupo, sendo que embora se considere ambas indispensáveis, o trabalho em equipa tem um inquestionável valor formativo e social tanto para o professor como para o aluno. Os diversos recursos materiais e didáticos também devem ser tidos em conta no quotidiano da formação de professores e alunos.

Com o intuito de promover a linguagem oral, o educador deve implementar estratégias de questionamento. O domínio da linguagem oral é, pois, fundamental para o educador criar condições e situações de aprendizagem para as crianças desenvolverem competências de escrita. Neste sentido, “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam

formas mais elaboradas de representação” (ME/DEB, 1997, p.67). Também é importante que o educador valorize e registre as situações de escrita espontânea das crianças, as quais “são adequadas para fomentar a dúvida ortográfica e para estimular os alunos a usar autonomamente o dicionário e assumir uma postura de revisão dos seus escritos” (Morais, 2002. p.73).

Para incentivar o contato com o código escrito, cabe ao educador adotar estratégias de leitura de textos e estratégias de manipulação (por exemplo, manipular livros e jogos de letras). Esta intenção “transparece nas oportunidades que cria ao proporcionar materiais de escrita e leitura diversos, em diferentes locais da sala, e ao incentivar a sua exploração” (Mata, 2008, p.13). Também as atividades que permitem a manipulação de objetos pressupõem “que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME/DEB, 1997, p.23). Além disso, “há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras (...)” (ME/DEB, 1997, p.71).

Como forma de fomentar atividades de grupo, o educador deve recorrer a estratégias de aprendizagem cooperativa, como por exemplo trabalhos no domínio das expressões artísticas (plástica e dramática). Como referem Lopes e Silva (2008, p.6) “a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. (...) A interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências sociais e o feedback sobre a actividade são componentes da aprendizagem cooperativa que contribuem para criar um tipo específico de interações e que permitem distinguir as actividades cooperativas das actividades tradicionais de trabalho em grupo”.

As oficinas de escrita proporcionam uma nova imagem para as salas de atividades, em que as crianças escrevem sobre o que é real para elas. Neste sentido, os educadores têm o papel de escutar, orientar e guiar a escrita das crianças.

Contudo, não basta criar condições para as crianças desenvolverem a escrita, mas é necessário, sobretudo, criar hábitos de escrita. Tal é conseguido mediante a implementação de atividades nas oficinas de escrita, ajudando as crianças a crescerem como escritoras. Estas oferecem momentos de conexão pessoal, a partir da qual tudo se desenvolve. Neste contexto,

o educador tem a função de escutar, de orientar e de guiar as crianças, pois também é importante que estas sejam escutadas, sendo essencial para o ensino da escrita. Necessitamos, pois, de “escrever, mas também necessitamos ser ouvidos” (Calkins, 2002, p.23).

Neste sentido, “a pré – escola tem como objectivo desenvolver todas as possibilidades da criança, de modo a permitir-lhe formar a sua personalidade e dar-lhe as melhores oportunidades de sucesso na escola e na vida” (Dorance,2004, p.5).

2.2.2. - Aprendizagem Formal da Linguagem Escrita

O período escolar caracteriza-se por um conjunto de aprendizagens mais elaboradas em que as crianças aprendem a escrever letras, palavras, frases e textos. Fosnot (1995) refere que a aprendizagem da escrita nos alunos no 1º ciclo se faz de maneira diferente. Assim, no nível três, correspondente ao primeiro e segundo ano do 1º Ciclo do E.B, as crianças começam a formar palavras a partir da junção de vogais e consoantes. O nível quatro, abrangendo as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, corresponde ao período em que as crianças começam a associar determinados padrões a determinados sons.

Cabral (2004) reflete sobre o papel da Escola no processo de ensino/ aprendizagem da escrita. A autora avança que a escola desempenha um papel fundamental na promoção da competência de literacia e, portanto, na promoção da competência de escrita. O desenvolvimento da competência de literacia implica, pois “a apropriação do poder das palavras ” e “o desenvolvimento da capacidade de pensar, de reflectir, de criticar, de agir” (p. 15).

Existe uma profunda necessidade dos seres humanos representarem as suas experiências no mundo através da escrita. Como afirma Calkins (2002, p.15), “escrevemos porque queremos entender nossas vidas”. A escrita é, portanto, uma parte regular e frequente da vida das crianças.

A aprendizagem da escrita depende de vários fatores, os quais adquirem maior ou menor importância, consoante os estádios em que se encontra a escrita. Assim, Rebelo (2001) refere as condições relevantes para a aprendizagem da escrita, a saber: o desenvolvimento perceptivo, linguístico e motor; a linguagem já adquirida a nível de compreensão e expressão; a atenção e a concentração; as funções perceptivo-cognitivas; a memória; o desenvolvimento

intelectual; o desenvolvimento motor, em especial a motricidade fina. O autor acrescenta ainda as seguintes condições que influenciam o processo de escrita na escola: os professores, os currículos, os recursos materiais, a organização escolar; fatores relacionados com a qualidade do ensino, o interesse, a motivação, as atitudes dos alunos e os comportamentos afetivos. Neste contexto, Silva (2001) refere um conjunto de condições ambientais que contribuem para o desenvolvimento da escrita na aula de língua materna: uma biblioteca apetrechada, com espaços disponíveis para a leitura, para a reflexão e para a escrita; os livros e os computadores, com todas as suas potencialidades.

A Escola é, portanto, o contexto privilegiado de desenvolvimento da competência de literacia no domínio da escrita. Assim, mais do que ensinar a escrever palavras ou textos, a escola deve apoiar os alunos “no processo de apropriação dos sentidos dos textos que leem e no processo de descoberta ou de reconstrução das realidades que desejam escrever, narrar, analisar ou criticar, nos textos que escrevem” (Cabral, 2004, p.16). Mais especificamente, cabe aos professores promover, no decorrer das atividades letivas, um clima pedagógico que promova a aprendizagem da escrita pela problematização, pela análise e pela descoberta.

As mutações sociais, acompanhadas de rápidos avanços científicos e tecnológicos, exigem dos docentes uma mudança cultural com conhecimentos e uma formação mais exigentes que lhes permita ensinar de modo consciente e ativo, mediante os mecanismos mais adequados aos interesses e necessidades dos alunos. Neste contexto, justifica-se falar do papel dos professores na adoção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem na sala de aula.

Após a abordagem das estratégias de ensino na aprendizagem em geral, importa falar da utilização das estratégias na aula de língua materna.

Dada a importância da área de Português como disciplina transversal ao currículo, isto é, diretamente implicada no sucesso ou insucesso das demais áreas curriculares, justifica-se falar da utilização das estratégias de ensino ou as ações do professor relativamente às atividades específicas a desenvolver. A Área Curricular de Português é considerada um espaço transversal e transdisciplinar, tendo como missão levar o aluno a conhecer-se a si próprio e ao mundo em que vive. Assim, “ensinar Português é levar o sujeito da aprendizagem a encontrar-se consigo próprio, com o mundo em que vive, com os mundos que o precederam

e com aqueles que lhe sobreviverão, numa palavra, levá-lo a viver a cultura” (Santos *et al.*, 1988, p.12).

A aula de Português é o espaço onde os alunos têm oportunidades de desenvolver competências comunicativas e expressivas através do saber e do saber fazer. O desenvolvimento da língua e da escrita constituem o centro de qualquer identidade nos diversos estádios de transição escolar. Assim, todos “os esforços no sentido de adquirir e desenvolver competências escritas são vitais ao desenvolvimento de identidade individual tanto durante a vida escolar como social” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.15).

Como adianta Silva (2001)

“a capacidade de expressão escrita, por ser uma arte e uma técnica práticas que em muito se cruzam com o estilo pessoal, dificilmente se ensina, sobretudo se, da parte do aluno, não existir uma prática persistente, contínua, motivada e devidamente orientada. A aprendizagem da escrita implica, pois, que seja o aluno a construir o domínio dessa técnica, melhorando continuamente o saber prático de criação textual” (p. 138).

Para a abordagem das estratégias de ensino da expressão escrita na aula de Português, os autores Lopes e Silva (2010) referem as seguintes: 1º Estratégia de escrita (planeamento, revisão e edição de texto); 2º Fazer sumários; 3º Escrita colaborativa; 4º Objetivos de produtos específicos; 5º Processador de texto; 5º Combinar frases; 6º Combinar frases; 7º Pré – Escrita; 8º Atividades de inquérito; 9º Abordagem ao processo de escrita; 10º Estudo de modelos; e 11º Escrita para aprender a matéria.

Silva (2000) considera o estudo do texto, nas suas diferentes tipologias, como o aspeto central da disciplina.

“Na verdade na aula de língua materna o estudo do texto constitui-se uma das melhores oportunidades para o desenvolvimento do oral e do escrito, do vocabulário, da interação e competências comunicativas, da dimensão cultural, lógica, ideológica e literária, das regras de funcionamento da língua e das práticas para a saber usar ...” (p.366).

Também no que se refere às estratégias de estruturação do texto, isto é, de planeamento, revisão e edição, Carvalho (2001) apresenta a sua perspetiva, reconhecendo que a produção de textos com base na estrutura formal é uma tarefa complexa para a criança.

Para o referido autor (2001, p. 74) as crianças sentem dificuldades em planificar o texto que pretendem escrever. Planificar o texto é, pois, uma tarefa complexa que “implica

considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles”.

A redação, por seu lado, é a componente que mais tempo ocupa no processo de escrita, pois, relaciona-se com um conjunto diverso de aspetos que têm de ser processados simultaneamente. O mesmo autor adianta que as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na redação dos textos “dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade que, não estando ainda automatizados, têm de ser consciencializados, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais profundos do texto” (Carvalho, 2001, pp. 75/6).

Tal como a planificação, a revisão também reveste-se de um carácter abstrato, embora as crianças revejam os seus textos de uma forma mais concreta e pontual. Ainda segundo Carvalho (2001, p.76) a revisão “exige a confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido, a colocação de quem escreve no papel do alocutário, tudo isto a um nível abstracto”.

Na mesma linha de pensamento, a autora Castanho (2001, p.109) refere que a escrita passa por diferentes momentos que “vão desde a pré-escrita – fase de preparação e planificação do texto – até à textualização efectiva que ganha forma e consistência com diversas e sucessivas revisões que poderão surgir na sequência de várias conferências (...)”.

A escrita criativa constitui outra estratégia específica utilizada na aula de Português. Este método enfatiza o jogo o qual contém regras que se tem que obedecer. A relevância do jogo como elemento da escrita criativa está na experiência e no prazer que este proporciona. Segundo Bach (1991, a superioridade da expressão escrita estabelece uma estreita relação com o clima de trabalho (grupo), a criatividade e a mensagem produzida (a narrativa). Assim, “o aluno, a partir de elementos indutores, terá recurso às suas faculdades criadoras de maneira a produzir sem demasiadas dificuldades uma mensagem – no caso, uma narrativa” (p.15). Para o mesmo autor (1991, p.15), a narrativa é definida como “ (...) a forma acabada da criatividade, a criação, acessível ao seu destinatário; mas é também, (...), o material de base, sem o qual a criatividade não poderia existir.” Em relação ao grupo, a narrativa enquanto material é o “motor dinamizador”, possibilitando a confrontação e a partilha das ideias emitidas.

Na aula de Português, o professor deverá delinear a sua estratégia a partir da centralidade do texto, estabelecendo diálogos com os alunos. Os professores devem propor as tarefas aos alunos e ouvir as suas sugestões para as atividades e os materiais a utilizar. É importante o envolvimento de todos no trabalho a realizar. Os alunos devem utilizar dicionários, gramáticas, com o apoio do professor; devem trocar entre si os textos produzidos, os quais depois de lidos são frequentemente reescritos, antes da apreciação do professor (a). Os professores devem participar no processo de crescimento dos seus alunos, orientando-os no melhor percurso a seguir, em caso de desânimo, incentivar a sua auto-estima e o apreço pelo esforço, sempre necessário no processo de crescer e aprender.

Quando o professor sugere aos alunos a produção de textos deve explicitar os objetivos pretendidos. Como tal, “o aluno que produz o texto encontra-se na situação de aplicação de um conhecimento que adquiriu ou numa situação de apropriação desse conhecimento, de construção do seu saber” (Contente, 2000, p.28).

As regras de funcionamento da língua também são importantes no processo de produção dos textos, levando á tomada de consciência da língua. Assim, “se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta” (Morais, 2002, p.23).

Deste modo, o sucesso das aprendizagens de escrita dos alunos depende da delineação cuidada e correta das estratégias de ensino. Como adianta Silva (2000, p.367) “só entendidas de forma integrada, consideradas na complexidade que as caracteriza, selecionadas partindo das situações concretas de ensino a que se aplicam (...), elas poderão ajudar a escola a desempenhar o papel formativo que lhe compete”. Cabe, assim, ao professor melhorar as situações de ensino.

Capítulo 3 – Da Descrição à Análise e Reflexão sobre as Práticas Educativas Supervisionadas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

“A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção.”

(Sacristán, 1995, p.82)

“O processo de apropriação da linguagem escrita principia muito antes da entrada formal e obrigatória da criança na escola, e uma das implicações práticas desse entendimento é a de que o ensino da escrita é também responsabilidade da educação pré-escolar.”

(Raupp, 2006, p. 32)

No 1º CEB “ a capacidade de expressão escrita se conquista sobretudo pela *exercitação prática feita de um modo sistemático e apoiado pelo docente.*”

(Silva, 2001, p. 142)

Nos dois capítulos precedentes, foram reunidas, de modo fundamentado e articulado, as diversas perspetivas teóricas, consideradas indispensáveis para se abordar a linguagem escrita no âmbito das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem. O presente capítulo refere-se às intervenções educativas desenvolvidas nos contextos pré-escolar e 1º CEB, em que se parte de uma descrição das práticas de ensino de pré-escrita e de escrita, culminado na análise e reflexão, cientificamente sustentada, das problemáticas suscitadas.

3.1. - O Processo dos Estágios Pedagógicos

A Prática Educativa decorreu em dois contextos diferenciados e complementares: a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do EB.

Considerar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica no percurso de vida da criança implica refletir sobre o papel do educador na promoção de atividades e estratégias, com vista ao desenvolvimento das crianças nos diversos domínios:

Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social. Segundo o Referencial Curricular Regional da Educação Básica (2011, p.40), as competências nesses domínios assentam nos fundamentos das Orientações Curriculares para a Educação Pré – escolar, sendo de referir os seguintes: “ (i) considerar o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; (ii) partir do que a criança já sabe e é capaz, como base de novas aprendizagens; (iii) alicerçar-se num trabalho pedagógico diferenciado (...) e (iv) promover uma construção integrada do saber (...)”. Deste modo, as competências na Educação Pré -Escolar são desenvolvidas atendendo ao carácter globalizante e integrante que caracteriza esta fase. O contexto da Educação Pré-Escolar é, portanto, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da ação e da reflexão partilhada, mediante a promoção de atividades que favorecem “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME/DEB, 1997, p. 15).

O Estágio Pedagógico no Pré-Escolar surgiu integrado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada I, desenvolvido na Escola EB1/JI de Matriz, mais particularmente na sala verde do jardim-de-infância.

O Ensino Básico integra-se no quadro de uma formação universal e homogénea. Assim, de acordo com os Programas propostos para o 1º Ciclo, existe um conjunto de princípios gerais que norteiam a ação educativa do professor, com vista a uma escola de sucesso. Neste contexto, o professor deve potenciar situações de “aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME/DEB, 2004, p.23). Além disso, o professor deverá ainda considerar um conjunto de atitudes e valores profissionais. Neste sentido, parafraseando o exposto no Programa Curricular do 1º Ciclo (2004, p 24), o professor deverá adotar as seguintes atitudes e valores profissionais: respeitar as diferenças e os ritmos individuais; valorizar as experiências dos alunos; considerar os interesses e as necessidades individuais; estimular as interações e a partilha de saberes e experiências; incentivar a autonomia e a responsabilidade dos alunos aquando da participação destes nas atividades de grupo e de escola; valorizar as aquisições e as produções dos alunos; desenvolver as competências de autonomia nos alunos; e promover um clima escolar propício ao desenvolvimento social e moral. É, pois, neste contexto que Dias (2010, p. 39) salienta que

“podemos crescer e realizar-nos no mundo dos *valores*, progredindo pelo caminho da *educação*”.

O Estágio Pedagógico no 1º Ciclo do EB surgiu, assim, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada II, tendo a prática educativa sido desenvolvida na Turma n.º 48 do 4.º ano de escolaridade, da escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado.

De acordo com o Programa das Práticas Educativas Supervisionadas I e II (2010/2012, p.3), foram delineados os seguintes objetivos de cariz teórico-prático, tais como: i) Explicitar conhecimentos, capacidades, atitudes no domínio da educação relevantes para o desenvolvimento da docência no Jardim-de-infância” e “no 1º Ciclo do Ensino Básico e para a co-participação em ações na comunidade educativa; ii) Considerar os contextos educativos enquanto espaços propiciadores para a formulação de questões de investigação; iii) Fundamentar as suas opções educativas, tendo por base a investigação desenvolvida; iv) Relacionar-se positivamente com os diferentes intervenientes do seu processo formativo; v) Estabelecer uma relação empática com as crianças, valorizando as respetivas culturas de origem; vi) Desenvolver o currículo, mobilizando essencialmente conhecimentos científicos das áreas de Ciências da Educação, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Currículo para o 1º Ciclo, numa perspetiva interdisciplinar, conducentes à interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; vii) Planificar de acordo com as Orientações Curriculares e o Programa do 1º CEB, a partir de decisões tomadas, colaborativa ou individualmente, integrando os projetos a concretizar; viii) Criar dispositivos de avaliação, numa perspetiva de reorientação da sua ação pedagógica e tendo em conta as Metas de Aprendizagem definidas para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1ºCEB; ix) Gerir situações conflituais, de diferentes tipos, surgidas nos contextos onde desenvolvem a sua ação, proporcionando oportunidades formativas neste domínio; x) Expressar-se com correção ao nível da comunicação oral e escrita, nos vários domínios da sua ação e intervenção; e xi) Posicionar-se criticamente em relação às suas conceções e à pertinência e eficácia da prática realizada, reajustando-as, em função da análise dos processos de ensino e dos resultados da aprendizagem e da investigação educacional.

O desenvolvimento das práticas educativas em ambos os ciclos levou a estagiária a recorrer a procedimentos teórico-metodológicos que se inscrevem no perfil de competências

do educador/professor, nomeadamente ao nível da observação, da planificação, da execução ou implementação, da avaliação e da análise reflexiva. De referir que tais pré-requisitos ocorreram nas fases de pré, inter e pós ação.

A observação constituiu a primeira etapa do processo de estágio e, portanto, a base do planeamento e da avaliação das práticas educativas. Assim, numa primeira fase, a observação serviu como instrumento de recolha de informações e de evidências dos trabalhos realizados pelas crianças. Tal permitiu a consulta direta dos documentos oficiais da escola, nomeadamente o PEE, o PCE, o PCG, o PCT, o PAA e os processos individuais das crianças, bem como a observação direta das aprendizagens das crianças. Neste sentido, Lefèvre (1978, p.93) sublinha que “o conhecimento psicológico global duma turma, assim como o conhecimento particular de cada aluno, pode imprimir à organização geral do trabalho da turma, como à do trabalho de cada aluno, aspectos muito particulares que facilitam os fins educativos” Também foi neste âmbito que a estagiária procedeu à aplicação de grelhas de observação direta para observar as crianças, individualmente e em grupo. Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 164) a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.” Estes dados permitiram também obter conhecimentos sobre as características do meio, da família, da escola, da sala de atividades/aula e da rotina diária/tempos letivos.

Numa segunda fase, a estagiária dirigiu-se aos intervenientes do processo para obter a informação procurada, mediante a aplicação de técnicas de observação indireta (entrevistas exploratórias). Ainda segundo os referidos autores (2003, p. 69) as entrevistas exploratórias têm “como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”, devendo estas terem um carácter aberto e flexível. Também se procedeu à observação indireta do comportamento das crianças em situações de aprendizagem diversas, tendo como suporte o registo fotográfico/vídeo. Como tal foi elaborado um pedido de autorização aos pais para fins de trabalho académico, salvaguardando-se a confidencialidade das informações cedidas. (cf. Anexos 1/46) É, portanto, na fase de observação que o educador/professor deve possuir registos sólidos, relativos ao grupo de crianças, que garantam uma planificação posterior adequada aos objetivos pretendidos.

No processo formativo, o educador/professor também deve adotar uma pedagogia organizada e estruturada. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a pedagogia estruturada “implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p.18).

Os princípios orientadores, os valores e as práticas patentes, nos documentos oficiais da escola, articularam-se, de forma harmoniosa, com o projeto formativo e com as sequências didáticas elaboradas. Também, a pesquisa de fontes bibliográficas de carácter científico e específico, constituíram-se como fundamentos das intenções das práticas educativas.

O projeto formativo constituiu um instrumento de orientação e de planeamento das intervenções desenvolvidas junto do grupo de crianças da sala do JI e da turma do 4ª ano do 1º CEB. Como refere Capucha (2008, p. 57), a palavra projeto constitui, em termos gerais, o “nível concreto de planeamento que define uma intervenção direccionada para a concretização de um conjunto de objectivos e para a qual foram afectados meios.” Em particular, o projeto do educador/professor é um “projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (ME, 1997, p.44). Neste sentido, pretendeu-se com o referido documento a concretização de um projeto singular, contextualizado, dinâmico, aberto e flexível. Foram, assim, apresentadas para o pré-escolar e para o 1º CEB, sob a forma de calendarização, as várias fases de concretização dos projetos com propostas de atividades e macro-estratégias. (cf. Anexos 2/47)

Por seu lado, a elaboração das sequências didáticas ou planos de aula, no âmbito das atividades, obedeceu a uma estrutura específica, a qual contribuiu para a antecipação das ações educativas, tanto em termos da preparação do material teórico como em termos da construção dos recursos práticos. Os planos de aula a curto prazo, em contexto de estágio, são, portanto, “estruturados a partir dos planos a médio prazo, organizam períodos de ensino de duração curta (por exemplo, uma aula ou um pequeno número de aulas)” (Damião, 1996, p.64). Assim, a primeira parte consistiu na descrição da situação do grupo ao nível dos saberes adquiridos e dificuldades apresentadas. Posteriormente, prosseguiu-se com a justificação das opções que procurava fundamentar as ações a implementar, articulando com os modelos de ensino, as metodologias, as competências e as estratégias nas diferentes áreas e

domínios curriculares. Seguiu-se a elaboração da grelha de etapas da sequência didática, onde se mencionavam as competências a desenvolver, os descritores de desempenho, as atividades/experiências de aprendizagem, os indicadores de aprendizagem e, por fim, os recursos necessários para a realização das atividades. Além disso, partiu-se das características, dos interesses e das necessidades das crianças para, deste modo, garantir o planeamento de situações de aprendizagem capazes de despertar o interesse nestas, orientando-as, apoiando-as e encorajando-as nas situações de maior exigência. Como reconhece Damião (1996, p.69), os pré-requisitos referem-se às “competências dos alunos – considerados individualmente e /ou em grupo – de tipo cognitivo, afectivo e motor relacionados directa ou indirectamente com a educação escolar e entendidas como necessárias à estruturação de um determinado processo de ensino- aprendizagem”. Neste sentido, o conceito pode ser entendido numa dupla perspectiva: como constatação das competências que os alunos já detêm e como competências que os alunos deverão deter à partida e deverão adquirir.

Após a delineação dos planos, foi tempo de colocar em prática as atividades e as estratégias propostas, de acordo com as características do grupo e as condicionantes do espaço e do tempo. Em ambos os contextos, houve a preocupação de preparar a prática educativa com vista à promoção do conhecimento, assente numa atitude de valorização e de atualização permanente da prática, procurando adaptar as estratégias e as atividades seleccionadas às características de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, bem como analisando e refletindo sobre as problemáticas inerentes às diferentes situações de ensino/aprendizagem.

A avaliação também assumiu um papel preponderante, quer em termos de processo, quer em termos dos efeitos das aprendizagens. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997, p.27). A avaliação é, pois uma forma específica de conhecer e de se relacionar com a realidade educativa, fomentando mudanças de otimização.

A avaliação das ações educativas no pré-escolar e no 1º CEB foi, essencialmente, de carácter formativo. Como acrescentam Ribeiro e Ribeiro (1989, p. 348), “a avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência e ao sucesso nas tarefas que realizam”. Neste sentido, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8, o educador/professor

“avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. Além disso, foi possível diagnosticar, no decorrer do processo educativo, situações de aprendizagem com aproveitamento e outras com insucesso, tendo-se aplicado *listas de verificação*. Segundo Damião (1996), uma das principais vantagens deste instrumento é que permite avaliar as competências dos alunos em termos de comportamentos observáveis. Contudo, refere a mesma autora, não permitem avaliar as competências ao nível dos pensamentos e dos sentimentos e dificulta o processo de observação e de registo das competências dos alunos sempre que o número destes aumenta. A avaliação dos efeitos permite, pois, ao educador/professor verificar se o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento das aprendizagens.

A prática teve também um carácter analítico-reflexivo nos momentos de pré, inter e pós observação, planificação, ação e avaliação, sustentada por numa revisão teórica consistente. Como defendem Antolí e Munõz (1997, p.67), os docentes devem preparar-se para refletir sobre a prática mediante “a procura de informação e a actualização de dados e teorias que possam fornecer-lhes uma base para modificar ou até inovar as suas actividades na sala de aula”. Assim, mediante a mobilização e a aplicação de conhecimentos sobre as práticas de investigação educacional foi possível obter dados relevantes e úteis para a viabilização dos planos de formação implementados e para a ativação do pensamento reflexivo, em tempo útil.

Deste modo, as práticas educativas na EPE e no 1º CEB visaram descrever as atividades e as estratégias utilizadas para o ensino e aprendizagem da escrita na sala de atividades/aula, bem como apresentar o resultado das aprendizagens, isto é, os modos como as crianças se apropriaram da linguagem escrita. Além disso, as práticas de pré-escrita e de escrita foram desenvolvidas de forma integrada, desempenhando um papel fundamental na promoção aprendizagens significativas e diversificadas em todas as áreas curriculares. Assim, a aprendizagem da área de Expressão e Comunicação no pré-escolar e da área de Português no 1º CEB, assume o princípio da transversalidade, na medida em que “está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (DREF, 2009, p.12). As aprendizagens proporcionadas determinam o desenvolvimento cognitivo, identitário dos alunos, reforçando a sua afirmação pessoal, integração sociocultural e oportunidades profissionais futuras neste

sentido, “à área de Português cumpre alargar as experiências alargadas dos alunos de forma a favorecer a apropriação de modo fluente e adequado de competências de comunicação fundamentais” (DREF, 2011, p. 48).

Assim, como vinculado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8, o educador de infância/professor do 1º Ciclo planificam e operacionalizam “actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”.

3.2. - Intervenção Educativa no Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é, por excelência, o espaço onde o educador atua junto de um conjunto de condições que caracterizam o ambiente educativo e que influem na forma como organiza o processo de ensino/aprendizagem. Como tal, refere Marcos (1997, p. 182), “exige-se ao educador infantil que possua uma formação adequada e um perfil profissional que lhe assegure ser conhecedor das estratégias e dos métodos mais apropriados para a educação das crianças dessa idade”. Neste contexto, antes de evidenciar as práticas de ensino/aprendizagem, importa saber em que condições se concretizaram. Por forma a garantir o sucesso do desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem foi importante conhecer a organização física da escola e da sala de atividades, a estrutura das tarefas de aprendizagem e o ambiente de interação entre os participantes.

3.2.1. - Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo desempenha um papel fundamental como promotor das aprendizagens das crianças e como suporte facilitador de formação e de trabalho do educador. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem-se à organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular do educador, o qual “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. Além disso, acrescenta que deverá “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (ME/DEB, 1997, p. 31).

3.2.1.1. - Caracterização da Escola e da Sala de Atividades

O espaço físico da escola, seja ele interior ou exterior, oferece diversas potencialidades e oportunidades educativas.

A Escola EB1/JI de Matriz, situada na freguesia de São Sebastião, é um núcleo de ensino de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, integrado na Unidade Orgânica do Sistema Educativo, Escola Básica Integrada de Roberto Ivens. Além disso, é uma instituição rodeada de vários organismos e serviços que constituem pontos de referência para o desenvolvimento de atividades e projetos educativos coletivos. Enumeram-se algumas destas potencialidades de cariz histórico, cultural, arquitetónico e natural, nomeadamente a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Posto de Correios de Ponta Delgada, o Jardim José do Canto, entre outros. O meio envolvente exerce influência, de forma indireta, na educação das crianças e também dos educadores. Assim, “o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças (...) e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (ME/DEB, 1997, pp. 23/33).

Relativamente ao espaço físico, a escola era composta por dezassete salas (três salas de Jardim - de- Infância; doze salas de aula de 1º ciclo; uma sala da UNECA e uma pequena sala de pessoal), sete gabinetes (um de coordenação, quatro para o Apoio, um para a Educação Especial e um para a reprografia), uma arrecadação de material de Educação Física, uma ludoteca, uma despensa, quatro arrecadações de material pedagógico, catorze casas de banho (doze para alunos e dois para professores), um polivalente e um refeitório. Além disso, a escola oferecia como condições exteriores, um campo de jogos, um parque infantil, espaços de relva e de cimento e dois alpendres.

No que se refere ao corpo docente, este era constituído por três Educadoras de Infância, uma Educadora de Apoio educativo, uma Educadora especializada em Necessidades Educativas Especiais (NEE), doze Professores do 1º Ciclo, três Professores de Educação Física - Motora em itinerância, duas Professoras de Inglês, duas Professoras de Apoio Educativo e duas Professoras do 1º Ciclo para Apoio aos alunos com Necessidades

Educativas Especiais (NEE). O corpo não docente era formado por duas Técnicas de Educação Especial e seis Auxiliares de Ação Educativa. Quanto aos alunos, estes abrangiam um total de 294 alunos, dos quais 60 frequentavam o Pré-Escolar e 234 o 1º Ciclo do EB.

No que concerne aos órgãos de gestão, a escola da Matriz tinha uma Coordenadora de Núcleo e uma Associação de Pais.

Em termos sociais a escola estabelecia parcerias com algumas instituições locais, nomeadamente: a Câmara Municipal de Ponta Delgada, as Associações Desportivas, o Centro de Saúde, os Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada, o Conservatório Regional de Ponta Delgada, os Serviços Agrários, Universidade dos Açores, Ecoteca, Biblioteca e Arquivo Regional de Ponta Delgada e Polícia de Segurança Pública.

Num âmbito mais restrito, a sala verde do JI era o espaço onde o grupo de vinte crianças, a educadora e as estagiárias permaneciam a maior parte do tempo e onde desenvolviam diversas atividades de cariz lúdico - pedagógico. Neste sentido, a estrutura do espaço desempenha um papel fundamental na estrutura do ensino e das aprendizagens. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1987, p.51), a organização do espaço é fundamental para a aprendizagem ativa, pois afeta o grau de atividade que a criança pode atingir, as escolhas e a facilidade de concretizar os seus planos e as relações que estabelece com as outras pessoas. Neste contexto, os mesmos autores adiantam que “o espaço da sala de atividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas. Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidade de trabalho”.

A sala era ampla e demarcada por diferentes áreas onde as crianças realizavam diversas atividades: a área do acolhimento, a área da biblioteca (oficina da leitura e da escrita), a área da garagem, a área dos jogos de construção, a área da casinha, a área da plástica e a área das plantas. (cf. Anexo 3)

A área do acolhimento era o espaço onde o grupo dialogava e partilhava opiniões sobre diversas temáticas relativas ao fim de semana, ao tempo, à introdução e à conclusão de determinadas atividades, entre outras. Por seu lado, na área da biblioteca as crianças escutavam as histórias contadas pela estagiária, contavam elas próprias as suas histórias e liam diversos livros de literatura infantil que tinham à sua disposição. Além disso,

desenhavam e escreviam aos amigos, depositando a correspondência no marco de correios. As áreas de acolhimento no tapete e área da biblioteca são designadas como áreas das atividades repousantes e assumem um papel muito importante no desenvolvimento de atividades expressivas e comunicativas, devendo estar apetrechadas de materiais como livros, papéis, lápis, envelopes, entre outros. Estas áreas devem proporcionar às crianças momentos de concentração e de conforto, devendo estar “tão longe quanto possível das áreas barulhentas da sala. (...) uma alcatifa ou uma carpete feita de quadrados tornam o trabalho no chão especialmente convidativo” (Hohmann *et al.*, 1987, p. 66).

A área da garagem e a área dos jogos de construção eram espaços onde crianças manipulavam determinados brinquedos e jogos. Estas áreas destinam-se, pois, ao desenvolvimento das atividades individuais e de grupo, as quais devem dispor de um conjunto de materiais didáticos manipuláveis, nomeadamente, carrinhos, *puzzles*, pequenos jogos (legos), entre outros. A área dos jogos de construções contribui para o desenvolvimento intelectual e fomenta momentos de concentração e de interação entre os participantes. Segundo Vygotsky “o desenvolvimento cognitivo das crianças é consideravelmente favorecido pelas interações sociais” (como citado em Bee, 2003, p.208). É, pois, através do jogo que a criança aprende sobre os sentimentos e sobre as reações dos outros.

A área da casinha era o espaço do faz de conta onde as crianças representavam e imitavam diversos papéis sociais. A área da casinha é designada pelos autores como o centro de “simulação” e de desempenho de papéis. Neste espaço, as crianças têm a oportunidade de reunir e de representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam e experimentam. A representação de papéis reais ou imaginários nas diversas situações “ajuda as crianças a entender o mundo dos adultos (...). Dá-lhes a possibilidade de trabalharem em conjunto, de exprimirem sentimentos e ideias e de utilizarem a linguagem para comunicarem os seus papéis e responderem às necessidades e pedidos dos outros” (Hohmann *et al.*, 1987, p. 56). Além de ser utilizada pelas crianças para o jogo dramático coletivo, a área da casinha também serve de local para estas explorarem, imaginarem coisas e utilizarem as ferramentas, os utensílios e peças de vestuário que aí podem encontrar.

A área da plástica dispunha de diversos materiais (tintas, pincéis, plasticina, tesouras, lápis de cor, massa de moldar, folhas, cartolinas, colas, entre outros), de três blocos de mesas como suporte para o desenvolvimento das atividades e dois estendais para pendurar trabalhos

diversos realizados pelas crianças. A área de expressão plástica desempenha, portanto, um papel fundamental na sala de atividades. Este espaço deve oferecer condições propícias para as crianças desenvolverem as atividades diárias, tais como: um chão liso, mesas baixas, grandes e resistentes, espaços para pendurar os bibes e para secar as pinturas e zonas limpeza das mãos para as atividades que provocam mais sujidade. Além disso, deve conter prateleiras baixas para arrumação de materiais, prateleiras de secagem, prateleiras para papel, cavaletes e caixas de arrumação. As zonas de arrumação dos materiais e dos desenhos também devem de estar devidamente etiquetadas, para que as crianças saibam encontrar e repor, autonomamente, os seus próprios materiais.

Além das áreas referidas, diversos autores defendem a importância de outros espaços potenciadores das aprendizagens ativas, sendo de destacar, a área das plantas, a área de música e movimento, a área de blocos, a área de construções, a área de água e areia e a área de animais e plantas. Deste modo, para os autores Hohmann, *et al.* (1987, p.18), “é a partir das experiências activas com objectos que se deve construir toda a atividade Pré-Escolar de aprendizagem. Estas aprendizagens podem enriquecer-se por meio da linguagem e da representação não-verbal”.

Independentemente da estrutura pouco ou muito delimitada da sala de atividades, é conveniente que todas as áreas de trabalho se localizem em volta do perímetro da sala, deixando um espaço central para a movimentação de uma área para a outra e para reuniões de grupo e jogos de ação. Como referem os autores Hohmann, *et al.* (1987, p. 51), “as crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos”.

O conhecimento do modo como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, bem como a exploração do espaço, permite que as crianças desenvolvam determinadas competências, nomeadamente de autonomia e de responsabilização. Neste sentido, as crianças desenvolviam algumas atividades de forma autónoma, nomeadamente jogos do faz-de-conta, montagem de puzzles e de legos, escrita de cartas aos colegas, limpeza e arrumação da sala, entre outros. No que concerne à autonomia, as crianças ao participarem nas atividades, individualmente ou em grupo, aprendem a tomar decisões sobre as mudanças a realizar.

Também as possibilidades de escolha e a manipulação dos materiais de diversas formas, implica que as crianças partilhem com elevada responsabilidade.

3.2.1.2. - Caracterização da Rotina Diária

A organização do tempo corresponde, no geral, a uma distribuição estruturada e flexível, com caráter de periodicidade e com elevado sentido para as crianças.

A rotina diária é uma forma das crianças aprenderem a sucessão dos dias, a qual obedece a um determinado ritmo. Assim, a rotina reveste-se de um caráter educativo, na medida em que “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 (...)” (ME/DEB, 1997, p. 40). De acordo com Hohmann, *et al.* (1987, p. 81) a rotina diária é uma estrutura coerente que permite libertar as crianças e os adultos “da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos”. Contudo, a rotina pode sofrer alterações de acordo com as propostas do educador ou das crianças.

Na perspetiva dos autores Hohman e Weikart (2004), a rotina diária tem três objetivos fundamentais: proporciona uma sequência planeamento – trabalho – síntese de memória às crianças; promove diversos tipos de interação (entre as crianças e entre estas e os adultos) e tempos de atividades da iniciativa das crianças e dos adultos; e proporciona tempo para trabalhar em ambientes diversificados.

Para cumprir os objetivos da rotina diária é necessário que o educador auxilie a criança na aprendizagem da rotina. Assim, “as crianças têm de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem” (Hohmann, *et al.*, 1987, p. 81). Enumeram-se alguns dos principais elementos da rotina do Currículo de Orientação Cognitivista, tais como: tempo de planeamento; tempo de trabalho; tempo de arrumar; tempo de síntese de memória, de refeição ligeira e de pequenos grupos; tempo de recreio ao ar livre; e tempo de trabalho em círculo. Ainda segundo os mesmos autores supra mencionados, “cada componente de uma rotina diária deve proporcionar à criança um tipo diferente de experiência” (1987, p. 82).

Para dar uma ideia um pouco mais aproximada das experiências de rotina das crianças, pretende-se descrever as atividades de um dia – tipo na sala do JI.

O dia de atividades começava por volta das 9h00 com o habitual acolhimento, nomeadamente com a canção do “Bom dia”, seguindo-se a escolha do chefe e posteriormente a marcação do dia, do tempo e das presenças.

Nos momentos de diálogo, as crianças falavam das atividades e das aprendizagens adquiridas no dia anterior ou no fim-de-semana. Posteriormente, pelas 9h30, iniciavam-se as atividades sugeridas e planificadas pela estagiária ou propostas pelas crianças, sendo estas desenvolvidas quer em grupo quer individualmente. Neste período tudo se passava num ambiente natural e muito adaptado ao ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Assim, parafraseando Hohman e Weikart (2004), com o objetivo de respeitar a sequência diária das atividades, o educador adota atividades/estratégias quer em pequeno grupo, o que permite encorajar as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares, quer em grande grupo em que as crianças e os adultos iniciam atividades de expressões artísticas e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões coletivas e de projetos, tendo em conta, fatores como: a gestão do tempo; os interesses, as dificuldades e as necessidades coletivas/individuais.

No período compreendido entre as 10h30 e as 11h00, as crianças seguiam para o intervalo/recreio, em que realizavam atividades livres. Pelas 11h00, as atividades propostas e as atividades livres prosseguiam e se prologavam até às 12h30.

A interrupção para almoço ocorria das 12h30 às 13h30. De tarde, as atividades tinham início às 13h30 com canção a “Boa tarde”, e desenvolviam-se, posteriormente, várias atividades (contar histórias, dizer lengalengas, aprender rimas, poesia e canções, pintura e desenhos). Por volta das 14h30, concluíam-se as atividades/trabalhos orientados bem como os jogos livres e procedia-se à arrumação da sala. Às 14h345 a estagiária fazia uma reflexão com o grupo, destacando os aspetos menos conseguidos, os mais conseguidos e os aspetos a melhorar, relativamente às atividades desenvolvidas. O *términus* das atividades na sala do JI ocorria por volta das 15h00.

Deste modo, pode-se dizer que as referências temporais permitem à criança compreender o tempo passado, presente, futuro, bem como o contexto diário, semanal, mensal e anual. O educador, cada criança e o grupo de crianças desempenham um papel fundamental na organização do tempo. O quotidiano habitual na sala do Pré-Escolar, “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações (...) e permite

oportunidades de aprendizagem diversificadas (...).” ME/DEB (1997, p. 40) A estruturação do tempo educativo é feita de forma flexível, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo e atendendo às características de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

3.2.1.3. - Caracterização do Grupo

No contexto da educação pré-escolar a criança surge integrada num grupo com características próprias, implicando-se em atividades específicas e interagindo com outras crianças, partilhando espaços e tempos comuns. Segundo Bee (2003, p.508), os anos pré-escolares constituem um período “em que são plantadas as sementes das habilidades sociais e da personalidade da criança”. Neste sentido, a autora apresenta as principais características das crianças com 5 e 6 anos, ressaltando-se aqui apenas as relativas à linguagem e à socialização. Assim, o grupo de crianças com 5 e 6 anos faz inflexões, usa o passado verbal, os plurais e elabora frases na voz passiva. Em termos de desenvolvimento social, os jogos sociodramáticos predominam nestas idades.

Mediante a consulta atenta e precisa do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e dos processos individuais das crianças, foi possível obter um conhecimento das especificidades do grupo de crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997, p.25) “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”.

Existem vários fatores que influem no modo de funcionamento de um grupo, nomeadamente, as características individuais das crianças, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, as diferentes idades das crianças e a dimensão do grupo. Se atendermos às características pessoais e familiares, o grupo era constituído por vinte elementos com idades compreendidas entre 5 e 6 anos, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Além disso, eram provenientes de uma estrutura familiar muito heterogénea. (cf. Anexo 4)

Em termos de estrutura das aprendizagens, o grupo era heterogéneo, sendo constituído por um grupo de crianças autónomas e por um grupo de crianças com necessidade de acompanhamento mais individualizado. Neste último caso, cabe ao educador estabelecer

interações individuais com cada criança, de modo a facilitar a sua inserção no grupo e a relação com as outras crianças. Assim, “a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças desempenha um papel fundamental neste processo” (ME/DEB,1997, p. 36). Além disso, “ o docente tem de ser capaz de se relacionar (...) com os outros professores, com os pais e com o meio” (Antolí & Munõz, 1997, p.40). Tal contribui para reforçar o sentido de pertença da criança no grupo, no seio da família e no meio em geral.

A Educação Pré-Escolar constitui também o espaço privilegiado para o desenvolvimento da socialização, isto é, da interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças.

No que concerne à dinâmica global, as crianças estabeleciam relações de cooperação e de interajuda durante as atividades potenciadas em grupo. Neste sentido, defende-se que “ a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35) É, pois importante que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos, fazendo com que as crianças tenham a oportunidade de confrontar opiniões e resolver problemas ou dificuldades que decorrem de uma tarefa comum. Também cabe ao educador promover aprendizagens cooperativas nos trabalhos de grupo, de modo a que cada criança se desenvolva e aprenda, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das outras crianças. “A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidade de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (ME/DEB, 1997, p. 36). Tal implica que o educador proporcione condições e situações diversificadas de aprendizagem para permitir a participação ativa da criança no grupo.

3.2.2. - Práticas Educativas no Âmbito da Pré-Escrita

Pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8, se define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o qual mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado e transversal nos diversos âmbitos, nomeadamente a Expressão e a Comunicação, o Conhecimento do Mundo e a Formação

Pessoal e Social. Mais especificamente, no domínio da Expressão e Comunicação, o educador de infância:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos;
- d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f) Desenvolve atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g) Organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
- h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
- i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos.

Como estipulado na alínea e) do artigo n.º 10 da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97 de 10/ um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “ desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.”

A linguagem oral constitui o suporte de todas as aprendizagens da criança em idade Pré-Escolar, mais particularmente, na apropriação das funções da linguagem escrita. Como tal, cabe ao educador “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p.66). Neste sentido, a estagiária procedeu, no

decorrer das práticas educativas, à observação e registo da linguagem oral das crianças, tendo como suporte determinadas situações de aprendizagem e contextos de comunicação (cf. Anexos 6/7). Ainda como consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8, o educador de infância observa cada criança, bem como os grupos de pequena e de grande dimensão, “com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”.

De salientar ainda que o levantamento dos dados sobre a linguagem das crianças constituiu um pré-requisito para as intervenções subsequentes, permitindo melhorar as condições de planificação e de avaliação.

Em qualquer situação de planeamento das estratégias e das actividades de pré-escrita, a estagiária teve em consideração as características de desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Neste sentido, planear implica “que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME/DEB, 1997, p.26). Neste âmbito, foram elaboradas várias grelhas de etapas das sequências didáticas referentes a actividades e estratégias de pré – escrita. Estas obedeceram uma estrutura flexível, isto é, corresponderam ao grau de adesão das crianças às actividades propostas, às dificuldades por estas apresentadas, ao ritmo de desenvolvimento das suas competências e aos interesses e sugestões das crianças. Por isso, o educador deve ter em consideração “a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças”(ME/DEB, 1997, p. 26).

A adoção das estratégias e a implementação das actividades de pré-escrita tiveram como intuito primordial o desenvolvimento de diversas competências nas crianças. Como tal, o sucesso das aprendizagens da criança é garantido pela Educação Pré-Escolar “na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (ME/ DEB, 1997, p. 18). Assim, com o intuito de obter um conhecimento prévio das estratégias e das actividades de pré – escrita, utilizadas na sala do JI, a estagiária aplicou uma entrevista exploratória à educadora. Os dados da presente entrevista estarão contemplados na fase de análise e reflexão. (cf. Anexo 5)

A partir da avaliação processual e de produto, procedeu-se às avaliações das aprendizagens de pré-escrita nas crianças, permitindo “reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargam os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (ME/DEB, 1997, p.93). Por seu lado, para o registo do resultado dessas aprendizagens, a estagiária recorreu ao instrumento de avaliação designado por *Listas de verificação*. Neste contexto, Damião (1996, p.200) adianta que as listas de verificação são instrumentos que “permitem *sistematizar* competências (cognitivas, afectivas, motoras) que os alunos deverão desenvolver e permitem, posteriormente, *registar* a sua aquisição”.

Todas as situações/práticas de pré-escrita foram contempladas em tempos e em espaços de reflexão partilhada, tendo sido passíveis de registo, permitindo abrir novas perspectivas de ação, tendo presente o auto-desenvolvimento e o desenvolvimento das crianças.

3.2.2.1. - Apresentação e Descrição das Situações/Práticas

Pelas vantagens que as atividades de pré-escrita têm na melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças, gostaria de partilhar algumas amostras de enunciados orais, tentativas de escrita, produções plásticas e representações simbólicas, para, assim, analisar e refletir, num momento posterior, sobre o processo que as levou a descobrir, a aprender e a controlar a escrita à medida que se foram implementando estratégias de pré-escrita.

Para que se possa compreender as situações em análise, passo a relatar as atividades e as estratégias de pré-escrita em três blocos fundamentais: as atividades de expressão e comunicação oral e escrita, as atividades de expressão plástica e as atividades de expressão corporal e dramática.

3.2.2.1.1. - Bloco 1: Atividades de Expressão e Comunicação Oral e Escrita

Atividade 1 | Exploração e escrita das vogais

Enquadramento: A presente atividade surgiu no âmbito da sequência didática desenhada para o dia 22 de março de 2011 (cf. Anexo 8). Mais concretamente, a sua implementação foi realizada após a reprodução e exploração de uma canção alusiva à comemoração do “Dia Mundial da Árvore”.

Objetivos:

- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo
- Criar atividades que permitam estimular a linguagem oral
- Permitir a exploração de diversas formas de grafismo
- Fomentar o registo das letras
- Promover momentos de trabalho autónomo

Descrição: Após a exploração das partes constituintes da árvore, as crianças cantaram a canção “A árvore da montanha, aeiou” (cf. Anexo 9), visualizando as vogais nas suas diferentes formas de representação e verbalizando-as.

Numa fase posterior, e como forma de aplicar os conhecimentos apreendidos, as crianças realizaram fichas de grafismos (cf. Anexos 10/11) e de vogais (cf. Anexo 12). Também houve o propósito de adaptar os recursos ao nível de aprendizagens das crianças.

Em termos de procedimentos, foram aplicadas estratégias de questionamento, aquando da situação de diálogo sobre as vogais, e de autonomia na realização das fichas de trabalho. (cf. Anexo 13)

Atividade 2 | Invenção de uma história a partir da sequência e leitura de imagens

Enquadramento: A atividade mencionada foi desenvolvida no dia 5 de abril de 2011 e esteve associada à festividade da “Páscoa” (cf. Anexo 17). Assim, procurando estimular a

imaginação e a criatividade, as crianças inventaram uma história a partir da manipulação de uma diversidade de imagens.

Objetivos:

- Facultar diversos materiais para a construção de histórias
- Promover atividades que permitam estimular a criatividade nas crianças
- Possibilitar a invenção de histórias a partir de sequências de imagens
- Permitir formas de expressão lúdica da linguagem oral nas crianças
- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo
- Registrar o que as crianças dizem ou contam

Descrição: A partir da formação de três grupos, a estagiária distribuiu os materiais necessários à construção das histórias, entre os quais diversas imagens alusivas à Páscoa e cartolinas divididas em quatro quadrados. Após a explicitação dos objetivos da atividade, com base num modelo do “método dos 4 quadrados” apresentado (cf. Anexo 18), as crianças procederam à sequência das imagens. Seguiram-se momentos de diálogo e de harmonia nos grupos, ficando a estagiária no papel de orientar os trabalhos desenvolvidos.

A atividade proposta foi finalizada com a apresentação oral das histórias inventadas, a partir da leitura das imagens sequenciadas. À medida que as histórias foram sendo contadas, a estagiária registou a linguagem oral das crianças, mediante suporte vídeo. Na intervenção educativa subsequente, a estagiária leu as histórias, contadas pelas crianças (sem a respetiva correção ortográfica), a fim de estas tomarem conhecimento da forma como utilizam a linguagem oral.

Os principais procedimentos adotados na atividade em causa foram as estratégias de manipulação, de aprendizagem criativa, de leitura e de cooperação. (cf. Anexo 19)

Atividade 3 | Elaboração de postais e tentativas de escrita de cartas

Enquadramento: A atividade acima apresentada foi desenvolvida nos dias 16 e 17 de maio de 2011 (cf. Anexos 24/25). A mesma foi realizada em dois momentos: antes e após a visita

de estudo ao Posto de Correios de Ponta Delgada (cf. Anexo 26). Além disso, a mesma atividade surgiu associada ao conteúdo das Profissões, tendo-se explorado, mais concretamente, a profissão do carteiro.

Objetivos:

- Proporcionar atividades que permitam trabalhar a motricidade fina
- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo
- Criar situações de cooperação entre as crianças
- Alargar o clima de comunicação em diferentes contextos
- Criar um ambiente espontâneo e facilitador de uma familiarização com o código escrito
- Incentivar e valorizar as tentativas de escrita

Descrição: Após a introdução ao tema “As profissões”, em que a estagiária proporcionou um momento de diálogo sobre as profissões dos pais das crianças, e depois de estas terem a noção da diversidade de profissões que existem, o grupo desenvolveu a primeira parte da atividade, a qual consistiu na elaboração dos postais, posteriormente enviado aos pais. Quando as crianças terminaram a decoração dos postais, a estagiária registou as suas mensagens.

A segunda parte da atividade, nomeadamente a “escrita” de cartas aos amigos da sala, foi concretizada após a visita de estudo ao Posto de Correios e depois das crianças terem construído o cantinho da escrita na sala (cf. Anexo 27). De imediato, criaram-se oportunidades propícias e livres para as crianças desafiarem a escrita, imitando letras e palavras, acompanhadas de desenhos e com propósitos definidos, nomeadamente “escrever” para o amigo da sala.

Relativamente às estratégias, estas foram, essencialmente, ativas, manipulativas e cooperativas, embora com momentos de trabalho autónomo. (cf. Anexo 28)

Outras Situações de Aprendizagem: Além das atividades proporcionadas, a estagiária obteve registos de pré-escrita no âmbito de diversas situações de aprendizagem, sendo de referir: a escrita dos nomes, patente nos trabalhos desenvolvidos e no quadro das presenças; a

manipulação de jogos de letras (alfabetos ilustrados e alfabetos de puzzle de encaixar); e o contato com o código escrito, mediante a leitura de imagens de livros de histórias e a leitura de outros documentos escritos – por exemplo, lista telefónica (cf. Anexo 31). Também foram potenciadas situações de diálogo com as crianças, como, por exemplo, o diálogo sobre o fim de semana a partir de imagens (cf. Anexo 6) e outras oportunidades como a leitura de histórias às crianças. De referir que tais situações de aprendizagem surgiram, sobretudo, associadas às atividades de rotina e livres, nas diversas áreas da sala a saber na área dos jogos, da casinha e da biblioteca.

3.2.2.1.2. - Bloco 2: Atividades de Expressão Plástica

Atividade 4 | Desenho “As repartições da casa”

Enquadramento: A propósito da abordagem ao conteúdo “Segurança em casa”, foi feita uma introdução às divisões da casa e respetivos objetos associados a cada repartição. Assim sendo, a atividade supra mencionada foi realizada após o diálogo sobre o fim-de-semana, no dia 2 de maio de 2011 (cf. Anexo 33).

Objetivos:

- Proporcionar atividades que permitam trabalhar a motricidade fina
- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Diversificar os materiais e instrumentos de expressão plástica
- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo
- Promover a interação das crianças durante as atividades de expressão plástica
- Valorizar o sentido estético e a expressividade de cada criança

Descrição: Após o diálogo sobre o fim-de-semana, cujo registo aparece documentado (cf. Anexo 4), foi proposto às crianças a elaboração de desenhos sobre as diversas repartições da casa, tendo como intuito a perceção do espaço interior. Assim, a partir de uma estrutura de habitação pré-elaborada pela estagiária, cada criança tirou à sorte o nome de um objeto ou

mobiliário, para desenhar de seguida. Assim, após as crianças terminarem o desenho, fizeram a associação do objeto ou mobiliário à repartição correspondente, colando-o. O resultado desta atividade foi a disposição de todos os elementos desenhados pelas crianças na estrutura da casa, tendo-se exposto, posteriormente, na área da casinha. Esta atividade foi de extrema relevância para as crianças trabalharem a motricidade fina, condição essencial para a destreza e autonomia na escrita.

De referir que após a referida atividade, uma criança sugeriu que cada um elaborasse o desenho da sua casa. A sugestão foi aprovada pela estagiária, aumentando o conhecimento destas também em relação ao espaço exterior da casa. Tal veio facilitar a abordagem do conteúdo “Segurança em casa”, sobretudo, a perceção das crianças em relação às condições do espaço físico das habitações, a fim de procederem com segurança em caso de acidentes domésticos.

Para a concretização da atividade mencionada a estagiária recorreu, essencialmente, ao trabalho ativo, cooperativo, manipulativo, embora com momentos de trabalho autónomo. (cf. Anexo 34)

Atividade 5 | Pintura do “Quarto *em Arles*” de Van Gogh

Enquadramento: No dia 3 de maio de 2011, a estagiária promoveu momentos de expressão artística, proporcionando às crianças uma atividade de expressão plástica no domínio da pintura, nomeadamente a representação do quadro “Quarto *em Arles*” do ilustre pintor Van Gogh. (cf. Anexo 37) Esta atividade decorreu após o diálogo em grande grupo, em que tomaram conhecimento da vida e obra do pintor

Objetivos:

- Criar situações de diálogo
- Proporcionar atividades que permitam trabalhar a motricidade fina
- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Diversificar os materiais e instrumentos de expressão plástica
- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo

- Criar situações de cooperação entre as crianças
- Valorizar o sentido estético de cada criança
- Proporcionar atividades que valorizem a expressão artística

Descrição: Com o intuito de as crianças conhecerem um pouco da vida e obra do pintor, a estagiária fomentou um momento de interação e de diálogo, mediante a leitura do livro “*Vincent Van Gogh e as Cores do Vento*”. Neste sentido, as crianças participaram questionando, expressando a sua opinião e descrevendo as imagens do livro.

Seguiu-se a preparação do espaço e dos materiais, bem como a disposição dos grupos, fatores propícios para as crianças manipularem e desenvolverem o sentido estético nas suas obras de arte, a partir da observação do quadro de Van Gogh.

Para a referida atividade propuseram-se estratégias de trabalho cooperativo, manipulativo, ativo e autónomo. (cf. Anexo 38)

3.2.2.1.3. - Bloco 3: Atividades de Expressão Dramática

Atividade 6 | Invenção e dramatização da história “As sementinhas floridas”

Enquadramento: A propósito da comemoração do primeiro dia da Primavera, isto é, o dia 21 de março, as crianças inventaram uma história sobre o nascimento das flores, tendo culminado com a dramatização da mesma. Essa atividade surgiu na sequência do diálogo inicial sobre a estação da Primavera, estabelecido entre os elementos do grupo. (cf. Anexo 41)

Objetivos:

- Proporcionar situações de diálogo
- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Diversificar os materiais de expressão dramática
- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo
- Organizar o espaço e os materiais
- Desencadear ações de orientação espacial

- Desenvolver a expressão motora
- Potenciar atividades no âmbito do jogo simbólico
- Permitir formas de expressão lúdica da linguagem oral nas crianças
- Criar situações de cooperação entre as crianças
- Registrar o que as crianças dizem ou contam

Descrição: Com o intuito de introduzir o tema da “Primavera”, as crianças começaram a observar algumas imagens alusivas à estação, discutindo oralmente a importância e a constituição das flores.

Posteriormente, a estagiária apresentou um conjunto de adereços (sol, lua, nuvem, cartões com imagens de diversas flores) e pediu ao grupo que inventasse uma história. Assim, as crianças apresentaram várias ideias para a elaboração da história, tendo-se registado a história intitulada “As sementinhas floridas”.

Após a produção da história, a estagiária procedeu à distribuição dos materiais e as crianças partiram, de imediato, para a dramatização. Cada criança, representando uma sementinha, que se transformou em flor, expressou-se através de movimentos corporais espontâneos e livres. Tais momentos constituíram ocasiões propícias para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.

A atividade descrita foi concretizada em grande grupo tendo por base os procedimentos de trabalho ativo, cooperativo e manipulativo.” (cf. Anexo 42)

3.2.2.2. - Análise e Reflexão das Situações/Práticas Descritas

Após a descrição das práticas educativas de pré-escrita experimentadas e observadas, importa, neste tópico, proceder à análise crítico-reflexiva das aprendizagens das crianças como resultado das atividades e estratégias adotadas pela estagiária. Também serão apresentadas algumas respostas da entrevista exploratória aplicada à educadora, como forma de complementar a análise das práticas. De acordo com os autores Paquay, *et al.* (2001, p.33), a análise e a reflexão das práticas educativas “é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual traduz saberes sobre a ação e formaliza os saberes da ação”. Neste sentido, é importante que o (futuro) professor desenvolva

competências de saber-analisar, saber-refletir e saber-justificar mediante um trabalho sobre as próprias práticas e experiências.

No decorrer das práticas educativas, foi intenção da estagiária adequar as estratégias e as atividades pedagógicas às necessidades, interesses e saberes das crianças, no sentido de desenvolverem o gosto e adquirirem o hábito de escrever. Um dos fundamentos das Orientações Curriculares (1997, p. 14) consiste, pois, no “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (...)”, em que se pretende partir do que esta já sabe e valorizar os seus saberes para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

O projeto de desenvolvimento da escrita, na sala do pré-escolar, foi o resultado de um trabalho contínuo e dinâmico, em que a estagiária proporcionou condições e disponibilizou meios diversos às crianças para que pudessem desenvolver a escrita de forma espontânea, criativa, autónoma e cooperativa.

Para o desenvolvimento das competências na área da escrita, foram proporcionadas atividades orientadas e livres. No âmbito das atividades sugeridas, constatou-se um elevado interesse, curiosidade e empenho do grupo. Assim, nas atividades promotoras da linguagem oral e escrita, nomeadamente na atividade de “Exploração e escrita das vogais”, verificou-se, em algumas crianças, (sobretudo na criança S), o domínio avançado no conhecimento das vogais, e a facilidade na leitura de determinadas palavras e frases simples. Esta constatação pareceu estar associada ao facto de essas crianças terem sido muito estimuladas para a leitura no ambiente familiar. Outras crianças também se destacaram ao nível da aprendizagem das vogais, pelo interesse e dedicação demonstrados.

No que concerne às fichas de grafismos e de vogais, estas foram implementadas com o intuito das crianças desenharem traços e fazerem a cópia das vogais e pronunciarem as letras. Neste sentido, Cunha (2004, p.45) afirma que “A escrita é desenvolvida paralelamente ao processo de iniciação à leitura e envolve: (...), cópia de letras e cópia de palavras.” As letras e as palavras devem ser escolhidas pelo educador de modo que tenham significado para as crianças.

O grafismo está presente nas múltiplas atividades realizadas na infância. Assim, “ as crianças combinam a criação de tracemas ou de tipologias lineares com o apuramento dos registos motrizes, quer dizer, com os gestos que materializam as garatujas em traços diversos” (Monclús, 1997, p.1363). A sugestão da implementação de fichas de grafismos, com diversos

modos de expressão gráfica, permitiu que as crianças que apresentavam mais dificuldades ao nível da motricidade fina, desenhassem traços. Segundo a referida autora (1997), este tipo de atividade permite que as crianças se divirtam e observam aspetos de ritmo linear, sequências e formas estáticas e dinâmicas. Os grafismos constituem, portanto, uma forma de escrita, estando também associados à representação da forma da linguagem plástica infantil, a qual varia de acordo com as características de personalidade de cada criança.

Com base nas respostas da educadora relativamente às atividades/estratégias de pré-escrita, utilizadas junto do grupo de crianças (cf. Anexo 5), foi possível verificar semelhanças no seu modo de atuação, quando comparado com as atividades/estratégias propostas pela estagiária: “ (...) propondo actividades orientadas ex: grafismos simples (...) avaliando a destreza manual de cada criança.”

Foram ainda implementadas atividades que permitiram o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente ao nível da leitura de figuras. Segundo Cabral (1994, p.111), a oralidade “pode e deve estar ao serviço de aprendizagens que contribuirão para o domínio da escrita: a análise de textos para a aquisição de modelos textuais, o alargamento vocabular, a apropriação de estruturas de gramática de frase ou de gramática textual são momentos de inegável contribuição para a passagem à escrita.” A linguagem verbal enquanto sistema de comunicação, indispensável à transmissão do pensamento, permite à criança descrever o mundo que a rodeia, trazer da memória o que lembra, comunicar e socializar-se.

A atividade denominada “Invenção de uma história a partir da sequência e leitura de imagens” permitiu desenvolver nas crianças a aprendizagem cooperativa e a “escrita” criativa, levando também à aprendizagem de conteúdos específicos (conhecimento informal da estrutura do texto narrativo). Citando as palavras de Cunha (2004, p.12), “conhecimento, flexibilidade e criatividade são condições indispensáveis ao educador que quer utilizar estes recursos pedagógicos com eficácia”. Assim, as crianças, a partir da organização e da leitura das imagens, pertencentes ao seu universo de conhecimentos, contaram oralmente as histórias. Como referem Smith, Cowie e Blades (2001, p.356) “a forma narrativa desempenha um papel crucial no desenvolvimento da capacidade que a criança tem de dar sentido e significado aos acontecimentos da sua vida.” É, pois, importante que o educador estimule as crianças a contar histórias, pois, nestas geralmente “ inventam personagens, mas as suas histórias tendem a reflectir emoções que elas próprias experimentaram” (Hohman & Weikart, 2009, p.592).

O reconhecimento de figuras que representa algo conhecido, constitui a primeira identificação gráfica que a criança faz. O processo de leitura e de pré-escrita tem início quando a criança “lê figuras” reconhecendo fotografias ou identificando desenhos. Assim, segundo Cunha (2004, p.23) “o contato com a representação gráfica da realidade, o prazer de identificá-la numa forma de expressão tão diferente, fazem parte do despertar da motivação para a leitura”, sendo uma das formas em que a criança começa a ter contato com o código escrito. Neste âmbito, pode-se dizer que a linguagem oral se relaciona com o discurso escrito, cabendo ao educador a tarefa de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME/DEB, 1997, pp.66/7).

O registo e a leitura das histórias produzidas pelas crianças foram uma constante ao longo do estágio. Assim, o educador deve escrever as histórias que as crianças contam e depois ler exatamente como disseram, sem corrigir a pontuação ou a sequência de palavras. Como afirmam Hohman e Weikart (2009, p.564) tal “valoriza o trabalho da criança e ajuda esta a associar a linguagem falada com a linguagem escrita”.

O momento auge da prática educativa na sala do Pré-Escolar foi a construção do cantinho da escrita, integrado na área da biblioteca. Em termos de resultados de aprendizagem esperados, pretendeu-se desenvolver nas crianças a capacidade de utilizar o registo como forma de consolidar a escrita, sendo operacionalizada mediante a realização de diversas atividades orientadas e livres.

A atividade de elaboração dos postais para os pais, a qual surgiu no âmbito da acção educativa associada ao tema *Profissões*, foi um momento favorável e convidativo ao desenvolvimento da escrita, em que as crianças escreveram o seu nome e fizeram pequenos desenhos que pareciam representar o que, no fundo, gostariam de escrever.

As crianças também tiveram a oportunidade de visitar o Posto de Correios de Ponta Delgada e na sequência da visita aprenderam outras funcionalidades da linguagem escrita num contexto de aprendizagem diferente. Segundo Raupp (2006, p.31), “a criança vive numa sociedade letrada, onde a linguagem escrita encontra-se presente nas mais variadas formas, seja através de cartas, jornais, livros, propagandas, placas, rótulos”. Também o contato com outras instituições locais permitiu estimular a aprendizagem da linguagem escrita nas

crianças, sendo que “há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como (...) serviços e instituições locais que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (ME/DEB, 1997, p.44).

As crianças imitam a escrita muito antes da entrada para a escola “fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significados.” (Niza & Martins, 1998: 40) É, pois, com base nas garatujas das crianças que se pretende trabalhar a escrita espontânea. Deste modo, as crianças tentam “imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito” (ME/DEB, 1997, p.69). A criança começa a conhecer as regras do código escrito, reproduzindo algumas palavras, como por exemplo escrever o seu nome. Através da reprodução do seu nome, a criança faz comparações entre letras que se repetem noutras palavras, nomeadamente o nome dos colegas. A escrita do nome próprio em letra maiúscula de imprensa e a escrita da data foi um facto observado nas crianças do pré-escolar.

No decorrer da atividade da “escrita” de cartas aos amigos da sala, as crianças fizeram várias tentativas de escrita, escrevendo o seu nome e o nome dos amigos a quem se destinava a carta. Assim, a aprendizagem do nome próprio “tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve” (ME/DEB, 1997, p.69). Também algumas tentativas de escrita feitas pelas crianças foram acompanhadas de desenhos e imagens recortadas. De referir que a mestranda teve a intenção de criar um cantinho da escrita, de modo a constituir mais um espaço lúdico-pedagógico onde as crianças pudessem desfrutar e desenvolver competências de escrita nas atividades livres. Este espaço foi muito apreciado pela educadora, a qual fez um trabalho de continuidade nos dias subsequentes às intervenções realizadas. A partir de então, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas em escrever cartas umas às outras, fazendo parte da rotina diária destas.

No âmbito das atividades livres e de rotina, foram distribuídos vários recursos pela sala (folhas brancas, lápis, livro de receitas, jornais, lista telefónica), a fim de as crianças desenvolverem o gosto e o hábito de escrever de forma espontânea e autónoma, desenhando, fazendo tentativas de escrita ou estabelecendo o contato com o código escrito. Neste sentido, Mata (2008, p.56) reconhece a importância de se “proporcionar oportunidades para escrever, tanto em actividades sugeridas ou orientadas como em situação de jogo e brincadeira, e facilitar o acesso a papéis diversificados, desde envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas

lisas, quadriculadas ou de linhas, agendas, etc. Estes materiais podem estar disponíveis em diversos locais da sala, nas diferentes áreas em que esta se organiza”.

Com o propósito de estimular a escrita livre, a estagiária elaborou um novo quadro de presenças em que as crianças pudessem escrever o seu primeiro nome, de forma autónoma e responsável, sendo propício à criação de hábitos diários de escrita. Ao longo do estágio, algumas crianças, tais como a criança R e S, revelaram muito interesse e empenho em escrever o primeiro e o último nome, em letra maiúscula de imprensa, tornando-se num exemplo para as restantes que se mantiveram atentas e curiosas a fim de poderem também fazer produzir o seu nome completo.

O contacto óculo-manual com o código escrito depende das múltiplas vivências e experiências da criança. Assim, foi proporcionado, durante as atividades livres, o contacto das crianças com vários documentos escritos, nomeadamente, jornais, livros de receitas, livros de histórias, listas telefónicas, bem como a exploração de jogos de palavras. “O 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” (ME/DEB, 1997, p.70). Neste contexto, as atividades livres da educadora e da estagiária foram consensuais ao proporcionarem às crianças o contato e o manuseamento de jogos de letras e palavras. Como salienta Cunha (2004, p.45), “os jogos de letras e palavras podem ser de grande ajuda no processo de alfabetização, pois, para que uma criança aprenda a ler, são fundamentais a motivação para a leitura e a capacidade de discriminar o som e a forma das letras”. Durante a prática educativa cabe ao educador criar um ambiente estimulante e propício à manipulação de materiais e à interação grupal.

Quanto à possibilidade das crianças contatarem com o código escrito, a educadora afirmou que tal era conseguido pelo contato que as crianças estabeleciam com os livros, revistas, jornais, entre outros. Neste âmbito de atuação, a educadora e a estagiárias coincidiram.

O desenho e a pintura desempenham um papel muito importante na educação pré-escolar e, em particular, constituem uma forma de escrita. Nesta perspetiva, o desenho constitui uma das práticas mais acessíveis e mais frequentes, cabendo ao educador torná-la uma atividade educativa. As crianças elaboraram um desenho da sua casa e a pintura do pintor

conhecido, pois, “recriar momentos de uma actividade, (...), são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo (...)” (ME/DEB, 1997, p.62).

Assim, o grupo de crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar elaborou uma diversidade de desenhos, os quais se enquadraram nos temas desenvolvidos. Por exemplo, aquando da introdução ao tema *Segurança em casa*, as crianças fizeram um desenho representativo da sua casa, descrevendo, oralmente, as divisões da casa, bem como a parte exterior da mesma. A forma como as crianças exprimem, descrevem, inventam e representam a realidade através do desenho, constitui uma fonte rica e inesgotável de informação para o educador. Assim, “no desenho infantil deve-se destacar: o valor plástico das suas qualidades técnicas; o valor projectivo (...); o valor narrativo (...), e o valor sociocultural, (...)” (Monclús, 1997, p.1364). O grupo de idades das crianças de 5 e 6 anos corresponde, assim, ao estágio em que aparecem os pré – esquemas, isto é, figuras simples desenhadas. Também as atividades de pintura constituem um meio de representação individual, por meio do qual, cada criança “ poderá identificar-se com as suas cores preferidas ao mesmo tempo que, de forma colectiva – no grupo, (...) – poderá executar o conhecimento dos diversos conteúdos estudados” (Monclús, 1997, p.1358). Neste contexto, as crianças desenvolveram capacidades expressivas diversas, de acordo com o seu toque pessoal. Cabe, assim, ao educador propor temas adequados para as crianças pintarem, tendo em conta as obras de pintores de diversas épocas.

Quanto ao contributo da expressão plástica no desenvolvimento da linguagem escrita, a educadora e a estagiária não apostaram nas mesmas práticas de ensino. Enquanto a educadora sugeriu a modelagem, o recorte e a colagem como formas de expressar a linguagem escrita, a estagiária recorreu ao desenho e à pintura como formas de pré-escrita, certa de que todas as formas de expressão são pertinentes e valiosas.

A expressão corporal e dramática também constitui uma forma de estimular a expressão de sentimentos na criança. Neste sentido, a atividade proporcionada teve um impacto muito positivo nas aprendizagens das crianças, quer no modo de expressão oral, quer na representação corporal. A capacidade inventiva, expressiva e criativa da criança também foi realçada. Como tal, a autora Cunha (2004, p.12) afirma que “ as situações lúdicas de aprendizagem precisam de ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem

utilizar, para saber se são adequados às suas propostas e de atenderem às necessidades do nível de desempenho das crianças”.

3.3. - Intervenção Educativa no 1º CEB

Para descrever as práticas educativas de escrita foi imprescindível a obtenção de um conhecimento aprofundado da escola que acompanhou o processo formativo, enquadrá-la no meio envolvente e caracterizá-la em termos da sua estrutura física, administrativa e humana.

3.3.1. - Organização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo diz respeito às condições que contribuem para melhorar as funções educativas do professor, sendo de referir, os níveis de interação dos diferentes intervenientes no grupo e a gestão dos recursos humanos e materiais. Como tal, a articulação entre estes três aspetos deve corresponder às características do grupo e das necessidades de cada aluno. Um ambiente de aprendizagem produtivo é, pois, “caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas para que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e onde os alunos possuem as competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula” (Arends, 2000, p.129).

3.3.1.1. - Caracterização da Escola, da Sala de Atividades e dos Tempos Letivos

A organização e a utilização do espaço, seja ele interior ou exterior, são aspetos indispensáveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os espaços oferecem uma diversidade de equipamentos e materiais, os quais condicionam, em grande medida, a dinâmica do grupo e o que as crianças podem fazer e aprender. Assim, “o espaço é um recurso que deve ser administrado convenientemente para favorecer as decisões organizativas e curriculares mais adequadas à educação dos alunos” (Marcos, 1997, p.212). Como tal, cabe ao professor fazer a escolha e a utilização dos equipamentos e dos materiais segundo regras adequadas às características do grupo.

A Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado é um núcleo de ensino de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, integrado na

Unidade Orgânica do Sistema Educativo, Escola Básica Integrada Canto da Maia. Geograficamente, a escola fica situada na freguesia da Fajã de Baixo, a qual ocupa uma área de 4,07 km² e tem cerca de 4475 habitantes.

A relação entre a escola e o meio permite compreender melhor a escola como uma instituição rodeada de potencialidades que oferecem à comunidade educativa o desenvolvimento de atividades e projetos educativos coletivos. Neste contexto, “o Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.11). Assim sendo, a freguesia da Fajã de Baixo oferece uma diversidade de serviços e recursos de cariz oficial, público e privado que contribuem para o dinamismo das atividades e projetos curriculares de escola. Neste âmbito, destacam-se empresas de referência, nomeadamente a Nova Gráfica que dispõe de um conjunto de recursos que permitem enriquecer os conhecimentos dos alunos nas diversas áreas curriculares. Segundo Hargreaves (1998, p.16) “uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior”. Assim, com o intuito de conhecer, usufruir e explorar os recursos disponíveis cabe à escola criar oportunidades para os alunos interagirem com o meio envolvente

Como refere Andrés (1997, p.571), “as condições físicas da escola (...) são factores que influenciam os resultados educativos dos alunos”. Quanto à estrutura física da escola a presente informação remonta às antigas instalações no período do estágio, sendo que, no presente, a escola está a ser alvo de remodelações. Assim, em termos de estrutura física interna a escola dispunha de 14 salas de aula para o 1º Ciclo. Além disso, as aulas de Educação Físico – Motora eram realizadas no ginásio, espaço esse que oferecia as condições básicas às sessões programadas. A escola também dispunha de um amplo espaço exterior com zonas verdes e de cimento para o desenvolvimento de outras atividades livres e desportivas.

Para o desenvolvimento das atividades como, por exemplo, a pesquisa na internet, a prática de jogos lúdico-pedagógicos ou mesmo a visualização de vídeos, a escola oferecia uma sala de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), a qual funcionava também

como espaço de biblioteca. Para usufruir deste espaço as turmas tinham um horário específico.

No que se refere ao corpo docente, este era constituído por dezasseis professores, dois docentes de Apoio Educativo e dois docentes com especialidade em Necessidades Educativas Especiais.

A escola abrangia um total de 280 alunos, dos quais 212 frequentam o 1º Ciclo.

Especificamente, a sala de aula da turma n.º 48 do 4º ano era o espaço privilegiado onde o grupo de dezasseis alunos, a professora titular e as estagiárias permaneciam a maior parte do dia e desenvolviam diversas atividades de cariz lúdico-pedagógico.

Relativamente à estrutura física da sala, esta abrangia de vários espaços de apoio às áreas de Português, de Matemática, de Estudo do Meio, de Cidadania, de Expressão Plástica e de Estudo Autónomo (cf. Anexo 48). Para aceder a estas áreas, as quais serviam essencialmente de consulta, os alunos obedeciam a certas regras, como por exemplo, pedir para saírem do seu lugar. Como refere Arends (2000, p.95), “cada configuração tem as suas próprias regras de participação, e estas necessitam de ser claramente explicitadas aos alunos”.

No que concerne à área de Língua Portuguesa, esta dispunha de um placard, cartazes e documentos ilustrativos de alguns conteúdos de referência e de auxílio para os alunos, a saber: os sinónimos/antónimos, a família de palavras, os nomes comuns, próprios e coletivos, a classificação das palavras quanto ao número e ao género, o grau dos nomes, os sinais gráficos de acentuação, a divisão silábica, a sílaba tónica e átona, as diferenças entre o texto em prosa e a poesia, os sinais de pontuação, os tipos de frase, as formas de frase, os ditongos orais e nasais, os grupos, nominal e verbal e os verbos quanto ao número e a pessoa. Além disso, e como novas aquisições das estagiárias, a sala passou a usufruir do espaço da Biblioteca, o qual incluía as oficinas da leitura e da escrita.

É de referir ainda o espaço destinado ao Tempo de Estudo Autónomo, o qual era composto por um bloco de gavetas de ficheiros com diversas fichas, desafios e tarefas das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Cidadania.

Além disso, a sala tinha dois recursos pedagógicos que serviam como suportes de registo para as aulas, nomeadamente o computador e os quadros a giz.

Relativamente à disposição das mesas da sala, estas encontravam-se dispostas em U, facilitando a visualização do grupo e a comunicação entre todos os intervenientes na sala de aula.

Tal como o espaço, o fator tempo, isto é, a duração do dia escolar dos alunos também condiciona e produz as aprendizagens destes. Segundo Marcos (1997, p. 201), o horário escolar é “o resultado da distribuição do tempo lectivo e do tempo de recreio e descanso ao longo do dia”, o qual pode ser organizado em sessões únicas de manhã ou de tarde ou em sessões separadas. Assim, o dia escolar dos alunos regia-se por um horário, o qual contemplava as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a respetiva duração. (cf. Anexo 49)

3.3.1.2. - Caracterização do Grupo

Com base na consulta dos processos individuais dos alunos e no PCG, fornecidos pela professora titular, foi possível obter informações sobre as características gerais do grupo.

A turma era composta por dezasseis alunos, sendo nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. No que concerne ao meio sócio-familiar, a maior parte dos pais possuía como habilitações literárias o 2º Ciclo. Além disso, as profissões exercidas por estes eram muito variadas, tal como documentado. (cf. Anexo 50) Este é, pois, um grupo de crianças que, segundo Piaget (como citado em Smith, 2001, p.404), se situa no estágio das operações concretas em que o desenvolvimento da linguagem acompanha o desenvolvimento do raciocínio que se torna mais flexível. A criança passa, assim, a ter em conta os diferentes aspetos de uma mesma tarefa ao mesmo tempo.

No que concerne ao nível das aprendizagens, a turma era heterogénea, sendo que a maioria dos alunos se situava no nível IV, com exceção de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais que se encontrava no nível II. Além disso, oito alunos recebiam Apoio Educativo (cf. Anexo 51). De modo a responder às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, a estagiária recorreu a estratégias de ensino individualizado e cooperativo. Como refere Perrenoud (1993, p.101), para que se consiga uma formação justa é, pois, “necessário respeitar os ritmos de aprendizagem, partir da produção e da vivência dos alunos, instaurar na

sala de aula verdadeiras situações de comunicação, proporcionar ocasiões para praticar a língua, observar mais o seu funcionamento do que interiorizar regras”.

Em termos da dinâmica de grupo, os alunos demonstraram um elevado interesse, curiosidade e motivação pela diversidade de atividades sugeridas e potenciadas. Como tal, a maioria tinha por hábito estudar todos os dias, apresentando sucesso nas aprendizagens, outros, porém, com mais dificuldades, tiveram que receber auxílio direto a fim de progredirem nas aprendizagens.

No que concerne à relação existente no grupo, os alunos estabeleciam uma relação de cooperação e entreajuda, manifestando formas de empatia e disponibilidade aquando a realização das tarefas individuais e de grupo.

Relativamente à participação dos alunos nas atividades da escola, salienta-se a participação destes na produção de textos no jornal da escola “O Mágico”. Tal consistiu numa forma de incentivar os alunos a criarem o hábito de escrever para outros leitores, nomeadamente professores, alunos das outras turmas e pais e/ou encarregados de educação.

Deste modo, foi com base no diagnóstico das aprendizagens bem sucedidas e das dificuldades dos alunos que a estagiária proporcionou momentos de aprendizagem intensiva e adequados às características e necessidades da turma.

3.3.2.- Práticas Educativas no Âmbito da Escrita

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8 define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo numa perspetiva de currículo integrado. Como tal, cabe a este promover a aprendizagem de competências socialmente significativas no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, associadas aos objetivos específicos de cada área curricular, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Físico-Motora e as Expressões Artísticas. Assim, no que respeita, particularmente, à área de Português, o professor do 1º CEB: a) Desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal; b) Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com

a comunicação oral; c) Incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados; d) Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades; e) Fomenta nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspectos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa; f) Promove nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Tais enunciados constituem as competências essenciais do professor do 1º ciclo, as quais se articulam com os objetivos de desenvolvimento integral e sequencial no percurso de toda a escolaridade básica.

A fase da observação contemplou os mesmos procedimentos anteriormente mencionados no estágio em contexto Pré-Escolar. Assim, também se procedeu, neste ciclo, à aplicação da entrevista exploratória, desta vez, dirigida à professora titular, a fim de se obter conhecimentos sobre as estratégias de ensino da escrita, utilizadas na sala de aula (cf. Anexo 52). Também com o intuito de recolher evidências da escrita dos alunos para contemplar na ação educativa da semana intensiva (dia 31 de outubro de 2011), a estagiária recorreu à observação direta (cf. Anexos 53/54). Além disso, foram recolhidos registos de textos produzidos pelos alunos, sendo apenas mencionados e aprofundados na análise reflexiva os de estilo narrativo.

Tal como o contexto pré-escolar, também o ensino da escrita no 1º CEB obedeceu às fases subsequentes de preparação, de execução, de avaliação e de reflexão das práticas, embora correspondendo a níveis de aprendizagem diferentes.

3.3.2.1. - Apresentação e Descrição das Situações/Práticas

Neste ponto, a descrição das situações/práticas de escrita apresenta-se organizada em três blocos fundamentais: as atividades de escrita formal, as atividades de escrita criativa e funcional e outras situações de escrita. Em cada uma das atividades far-se-á referência ao enquadramento da atividade, aos objetivos associados, à sua descrição e às estratégias adotadas para a sua implementação.

3.3.2.1.1. - Bloco 1: Atividades de Escrita Funcional

Atividade 1 | Invenção e dramatização da história “O Castelo enfeitado”

Enquadramento: A presente atividade surgiu integrada no âmbito da sequência didática desenhada para o dia 31 de outubro de 2011 (cf. Anexo 55). Mais concretamente, a sua implementação foi realizada após o diálogo sobre o fim-de-semana e a leitura e discussão do excerto do livro de Luísa Ducla Soares sobre a data comemorativa do “Dia das Bruxas – Halloween”.

Objetivos:

- Promover situações de diálogo em grande grupo
- Proporcionar práticas de escrita funcional
- Criar atividades que permitam estimular a linguagem oral
- Proporcionar momentos de expressão dramática
- Diversificar os materiais de expressão dramática
- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Criar um clima de comunicação entre o professor e os alunos
- Escutar cada aluno no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição de cada aluno no grupo
- Criar situações de cooperação entre os alunos

Descrição: A estagiária distribuiu o texto dramático “O castelo enfeitado”, e os alunos realizaram a leitura orientada, expressiva e dialogada. Após a leitura, os alunos fizeram a interpretação oral do texto dramático quanto à sua estrutura, às personagens, ao tempo, à ação, ao espaço, ao vocabulário utilizado, aos sinais de pontuação, à acentuação gráfica. Este foi um momento propício à recorrência dos conhecimentos que os alunos já possuíam. De referir que o texto foi elaborado pelos alunos e, posteriormente, corrigido e adaptado pelo grupo de estagiárias na semana antecedente.

Num momento subsequente os alunos tiveram a oportunidade de representar a história com os fantoches. Tal atividade não se circunscreveu apenas à sala de aula, tendo-se feito a

dramatização da história para os grupos de crianças do Jardim-de-Infância e as turmas do 4º ano. Esta foi uma atividade prevista no PAA, em que a estagiária e os alunos tiveram o privilégio de participar.

De modo a interligar as atividades aos objetivos propostos, a estagiária concebeu diversas estratégias de escrita de caráter genérico (estratégias de integração dos conteúdos, de aprendizagem cooperativa, de questionamento, de manipulação e de leitura de textos) e específico (escrita colaborativa e escrita para rever os conteúdos). (cf. Anexo 56)

Atividade 8 | Relatório da visita de estudo à Nova Gráfica

Enquadramento: A referida atividade foi delineada no âmbito da sequência didática do dia 22 de novembro de 2011 (cf. Anexo 59). Assim, os alunos visitaram a Nova Gráfica, uma empresa local, dispondo de um documento guia, o panfleto da visita de estudo elaborado pela estagiária (cf. Anexo 61). Nesse espaço os alunos conheceram os diversos setores de trabalho da empresa, nomeadamente: a fotocomposição (computadores); a impressão e os acabamentos. Esta constituiu também um momento dos alunos consolidarem os conteúdos abordados nas aulas anteriores sobre a estrutura e o ciclo do livro. Durante a visita os alunos tiveram ainda a oportunidade de mostrar a uma ilustradora o livro “Os Reis da 1ª Dinastia”, elaborado no âmbito das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português, na intervenção precedente. (cf. Anexos 60/62)

Objetivos:

- Proporcionar atividades de escrita coletiva
- Criar um clima de comunicação entre o educador e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Valorizar a contribuição da criança no grupo
- Criar atividades que permitam estimular a linguagem oral
- Criar situações de cooperação entre os alunos
- Alargar o clima de comunicação em diferentes contextos

Descrição: No período após a visita de estudo, a estagiária estabeleceu o diálogo com os alunos, sob a forma de questões, a fim de começar a estruturar as ideias para o relatório da visita efetuada. De seguida, a estagiária mostrou o modelo do relatório para os alunos se orientarem. Assim, foi pedido que cada aluno elaborasse um rascunho do relatório com o esquema das principais informações que retiveram da visita. Depois, em grupo, foi elaborado um texto coletivo, no quadro, procedendo de igual modo à correção ortográfica. Por fim, fez-se a releitura e reescrita do texto produzido, sendo, posteriormente, editado no jornal da escola “O Mágico”.

O desenvolvimento da atividade teve em consideração um conjunto de procedimentos ou estratégias que permitiram o ensino da escrita, sendo de referir: as estratégias de aprendizagem cooperativa, de questionamento, de leitura de textos, de planeamento, revisão e edição de texto e a escrita colaborativa. Foram proporcionados também momentos de escrita autónoma, sobretudo, na fase de planeamento da informação. (cf. Anexo 63)

3.3.2.1.2. - Bloco 2: Atividades de Escrita Criativa e Funcional

Atividade 9 | Histórias Encaixotadas

Enquadramento: No dia 12 de dezembro de 2011, os alunos realizaram diversas atividades, de caráter lúdico- pedagógico, no âmbito do ateliê de escrita criativa de Natal, entre as quais a atividade denominada “Histórias encaixotadas”. (cf. Anexo 67)

Objetivos:

- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Facultar diversos materiais para a construção de histórias
- Proporcionar o contato com vários tipos e formatos de texto
- Fomentar o gosto pela escrita criativa
- Permitir formas de expressão lúdica da linguagem escrita nas crianças
- Criar um clima de comunicação entre o professor e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Promover momentos de trabalho autónomo

- Promover momentos de trabalho cooperativo

Descrição: Na parede frontal da sala foram dispostos diversos cartazes com diferentes tipologias de textos (narrativo, dramático, poético, banda desenhada), bem como provérbios, anedotas, adivinhas e receitas alusivas ao Natal. Seguiu-se um momento de diálogo sobre os tipos de textos e suas características, sendo uma forma de consolidar os conhecimentos já adquiridos.

Depois da apresentação do ateliê, a estagiária apresentou a atividade “Histórias encaixotadas” e partiu para a explicitação dos objetivos desta. O recurso que serviu de suporte para a atividade foi um trenó com quatro “presentes”, isto é, caixas contendo elementos referentes ao espaço/ local onde se passa a história; personagens caracterizadas; conflito e objetos, uma ferramenta fundamental para os alunos desenvolverem a capacidade de produzir história de forma criativa.

No desenvolvimento da atividade, a estagiária pediu a cada aluno que tirasse um elemento, sendo que no caso das personagens, podiam tirar três elementos e dois elementos, no caso dos objetos e do espaço/local.

Depois de tirarem os elementos de todas as caixas, o aluno N sugeriu que se escrevesse no quadro os elementos tirados á sorte, sendo estes: personagens (Cão Cozinheiro, Urso Marinheiro e Padeiro Guloso), objetos (cachecol e alfinete), conflito (Os Duendes invadiram a loja dos brinquedos) e o espaço/ local (Escola e Castelo). Assim, os alunos partiram para a construção da história, tendo em conta as etapas de produção do texto narrativo. Além disso, os textos foram produzidos num ambiente calmo e relaxante e propício a novas aprendizagens, ao som de melodias natalícias. No decorrer da atividade, a estagiária acompanhou e orientou cada aluno, quer na estrutura das ideias, quer na correção dos textos produzidos. No final da atividade, alguns alunos leram as histórias produzidas.

A atividade descrita foi concretizada em grande grupo, sobretudo na fase de introdução. Neste sentido, foram adotadas estratégias de aprendizagem cooperativa, de manipulação, de leitura de textos, de objetivos de produtos específicos, de escrita autónoma e escrita criativa. (cf. Anexo 68)

Atividade 10 | Jogo do Tempo

Enquadramento: No dia 12 de dezembro de 2011, mais propriamente no momento posterior à atividade “ Histórias Encaixotadas”, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer uma escritora, a qual, juntamente com a estagiária dinamizaram a atividade denominada “ Jogo do Tempo, tendo surgido no âmbito do ateliê de escrita criativa *Pequenos Grandes Escritores*. De seguida, a mestranda pedirá à convidada que comece a dinamizar a atividade de escrita criativa com os alunos, assim que achar oportuno. (cf. Anexo 67)

Objetivos:

- Criar oportunidades para as crianças manipularem objetos
- Facultar diversos materiais para a construção de histórias
- Fomentar o gosto pela escrita criativa
- Permitir formas de expressão lúdica da linguagem escrita nas crianças
- Criar um clima de comunicação entre o professor e as crianças e entre as crianças
- Escutar cada criança no decorrer das atividades
- Promover momentos de trabalho cooperativo

Descrição Após a explicitação das regras do jogo, entre as quais escrever uma história coletiva no espaço de tempo entre quatro a cinco minutos, cada aluno contribuiu com a escrita de uma frase para a história coletiva. As frases inventadas foram escritas numa folha única, das quais se obteve a primeira versão da história, a qual foi lida ao grupo pela escritora. (cf. Anexo 77)

Posteriormente, foram introduzidos novos elementos, nomeadamente imagens, cuja finalidade foi o aperfeiçoamento da história anteriormente produzida. (cf. Anexo 76) Assim, os alunos selecionaram e recortaram as imagens, as quais foram integradas na reconstituição da história. Durante a produção oral da história pelos alunos, a estagiária procedeu ao registo da mesma, tendo sido lida ao grupo no final da atividade. O empenho demonstrado pelos alunos na atividade de escrita criativa foi reconhecido com a entrega de certificados de participação. (cf. Anexo 79)

Para a concretização da atividade mencionada a estagiária recorreu, essencialmente, a estratégias de aprendizagem cooperativa, de manipulação, de leitura de textos, de escrita colaborativa e de escrita criativa. (cf. Anexo 75)

3.3.2.1.3. - Bloco 3: Outras Atividades/Situações de Escrita

Além das atividades descritas, a estagiária proporcionou outras atividades/situações de aprendizagem aos alunos com o intuito de desenvolver competências de trabalho cooperativo e autónomo. Neste âmbito, destacam-se as seguintes: atividade das rimas (em que os alunos a partir do seu nome próprio inventaram rimas); escrita de receitas de Natal (a partir de um livro de receitas, os alunos escolheram e escreveram a receita para oferecer aos pais); tempo de estudo autónomo (os alunos dirigiam-se, autonomamente, ao espaço para realizar fichas auto – corretivas com conteúdos das diversas áreas curriculares); escrita de palavras nos glossários (na sequência da aprendizagem de conceitos nas diferentes áreas, os alunos escreviam as palavras e os respetivos significados, servindo como instrumento de consulta); escrita nos cadernos de oficina da escrita (todos os trabalhos de produção de texto e escrita de frases eram registados nos cadernos e colocados no espaço da biblioteca onde funcionava também a oficina da leitura). (cf. Anexos 80/81/82/83)

3.3.2.2. - Análise e Reflexão das Situações/Práticas Descritas

Do conjunto das práticas de escrita anteriormente descritas, apenas irei aprofundar a produção do texto narrativo, integrado na atividade de escrita criativa e funcional propiciada. Mais concretamente debruçar-me-ei sobre a atividade denominada “Histórias Encaixotadas”. Esta escolha justifica-se pela intenção de se associar à produção do texto funcional, nas suas diversas tipologias, a componente criativa e lúdica da escrita. Além disso, optou-se, desta vez, por uma análise de cariz mais específico, de modo a tornar mais profunda a análise. Concomitantemente, e sempre que se justificar conveniente, serão feitas comparações com as estratégias de ensino adotadas pela professora titular na sala de aula. (cf. Anexo 52)

O instrumento utilizado para a análise das produções escritas dos alunos foi o sistema de categorização, contendo diversas sub-categorias. O objetivo foi equiparar as narrativas dos alunos, tendo em conta a estrutura do texto narrativo, e avaliar a capacidade inventiva e

criativa destes, a partir da introdução dos elementos iniciais (cartões com as personagens, os objetos, o conflito e o espaço/ local). (cf. Anexo 73)

Para a presente análise foram selecionados quatro textos dos alunos O, A, E e K., tendo os mesmos sido transcritos pela estagiária, quer na forma da linguagem dos alunos, quer na forma de texto corrigido.

Assim, a partir da observação atenta e da equiparação dos textos dos alunos, resultou a seguinte análise:

No que concerne à subcategoria *localização temporal inicial*, todos os alunos implicados nesta análise começaram a sua história com a expressão “era uma vez”, correspondendo assim ao plano da narrativa.

No que se refere à subcategoria *localização espacial inicial*, os alunos no geral introduziram o elemento espaço na abertura inicial da história, verificando-se desta forma, uma coesão textual.

Quanto às *personagens*, todos os alunos introduziram no texto as personagens esperadas. No entanto, também acrescentaram novas personagens (Aluno O – rei dos duendes); (Aluno A – diretora da escola e alunos); (Aluno E – princesa Marly) e (Aluno K – clientes).

Relativamente à *introdução de objetos* na história, verificou-se que os alunos para além de introduzirem os objetos esperados, fizeram referência a novos elementos, sendo os casos do aluno A (quadro) e do aluno E (boneca).

No que diz respeito à *sequencialização de eventos*, todos os textos obedeceram a uma ordem coerente e relevante, pautada por marcadores lógicos e temporais (“então”, “certo dia”, “quando”, “um dia”, “numa manhã de Inverno”, “depois”). Também no que concerne à introdução do diálogo no corpo do texto, notou-se que apenas os alunos E e O o fizeram, permitindo fazer uma distinção entre as falas do narrador e das personagens.

Por fim, verificou-se que os alunos terminaram as suas histórias de forma diferente. O aluno A finalizou a história de forma convencional, ou seja, recorrendo à expressão *viveram felizes para sempre*, utilizada na literatura infantil. Por seu lado, os restantes alunos apresentaram formas menos convencionais de fechamento da história, por exemplo “(...) Então os duendes deram o cachecol e o alfinete a eles e voltaram a sua cidade”.

Após a análise dos dados selecionados, pude inferir que todos os alunos seguiram a estrutura do texto narrativo. Além disso, ao longo das suas histórias, referiram todos os elementos esperados, embora usando a criatividade para introduzir novos elementos. Neste sentido, a estagiária conseguiu implementar com sucesso as estratégias de escrita associadas a objetivos de produtos específicos (cumprir a estrutura do texto narrativo), bem como as estratégias de escrita criativa (introdução de novos elementos e introdução e encadeamento de novas ideias), além das já referenciadas no tópico antecedente. Neste âmbito, tanto o caráter individual como o caráter cooperativo da atividade, foram relevantes para o aperfeiçoamento das aprendizagens, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do gosto pela escrita.

Quando questionada sobre as possibilidades de se harmonizar a escrita funcional e a escrita criativa aquando da produção de textos na sala de aula, a professora titular de turma respondeu o seguinte: “*Sim, porque (...) as atividades de escrita criativa contribuem de forma integral para o desenvolvimento das capacidades e competências do domínio da leitura e da escrita dos alunos.*” Com base nessa resposta notou-se um elevado espírito de abertura da professora relativamente ao que a estagiária se propôs concretizar.

Deste modo, no decurso da produção textual o professor deve “ouvir os alunos, deixá-los pronunciarem-se livremente, favorecer neles a descoberta de ideias e de valores que os textos suscitam (...) instigando ao debate aberto e livre, ao conhecimento, à criatividade (...)” (Silva, 2000, p.366) Assim, o professor deve proporcionar momentos e instrumentos para os alunos criarem os seus próprios textos, desempenhando um papel preponderante no estímulo e no incentivo às atividades de escrita. No entanto, nem sempre depende da vontade ou da intenção do professor em querer conduzir um projeto de escrita bem estruturado, nomeadamente ao nível do seguimento das fases de planificação, de textualização e de revisão, estando, por isso, condicionado a fatores implícitos e explícitos ao sistema educativo, sobretudo de ordem burocrática.

É, pois, importante que o professor potencie situações de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos para a escrita na sala de aula. O treino da escrita passa pela implementação de oficinas de escrita, as quais devem constar nas rotinas diárias dos alunos. Assim, “uma das tarefas pedagógicas do professor deverá consistir na criação de condições materiais para que os alunos possam escrever: um ambiente rico em escrita (...), uma área

destinada à produção de escrita (...), um tempo destinado ao aperfeiçoamento de textos (...)" (Niza & Soares, 1998, p. 87).

Relativamente às práticas de oficina de escrita, a professora titular referiu que promovem nos alunos *"(...) o gosto e a motivação pela leitura e escrita, desenvolvendo-lhes as capacidades e competências curriculares no domínio das mesmas. Proporciona ainda na sala de aula um ambiente dinâmico, de interação e participação, o que está diretamente implicado no sucesso educativo dos alunos."* Tal correspondeu também às intenções da estagiária, tendo tornado possível a concretização de algumas práticas de escrita neste âmbito, embora consciente do pouco tempo destinado para esse fim.

A oportunidade concedida aos alunos para lerem os seus textos permitiu uma maior consciência dos seus escritos, melhorando os seus aspetos formais. Deste modo, o aluno ao redigir o texto torna a sua escrita mais aperfeiçoada e quando faz uma leitura estruturada do mesmo apercebe-se da estrutura frásica, lexical e criativa do texto. Por isso, *"a leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil"* (Contente, 2000, p.27).

Capítulo 4. - Considerações Finais

Considerando a cognição e a expressão de sentimentos e de emoções duas componentes fundamentais do processo de escrita, importa, nesta fase do relatório de estágio, expressar e partilhar, de modo consciente, o resultado das vivências e das experiências de ensino no contexto dos estágios pedagógicos, com base numa atitude inovadora e flexível. Pretende-se com isso evidenciar a ideia defendida por Sá-Chaves (2005, p.122) de que a “formação de professores passa por uma mudança, busca novas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nas quais razão e emoção convivam harmoniosamente”.

A oportunidade de escolha das situações problemáticas desenvolvidas, mais concretamente, no domínio da linguagem escrita, constituiu um desafio, na medida em que, possibilitou o aprofundamento e a reflexão sobre aspetos inerentes à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em idade pré-escolar e escolar, provocando mudanças nas estratégias de intervenção. Também constituiu um projeto, permitindo explanar, de modo significativo e contextualizado, as atividades e as estratégias lúdico-pedagógicas de pré-escrita e de escrita selecionadas. Neste sentido, “ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da inquietude provocada pela irrepetibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal” (Gonçalves, 2006, p.9).

Tendo em conta o âmago das práticas descritas no corpo do trabalho, importa registar as condições favoráveis, as limitações e indicar as recomendações gerais das práticas educativas, com base numa atitude de valorização de uma atualização permanente da prática. Como afirma Perrenoud (2002, p.17), “para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda a estratégia de inovação”. O novo papel docente é, pois, determinado pela evolução do sistema educativo que obriga a uma formação cada vez mais atualizada e renovada.

Uma das condições favoráveis, resultantes das práticas educativas, liga-se ao carácter sistemático e sequenciado das orientações teórico-práticas nas fases de pré, inter e pós ações educativas, embora com um grau de maturação maior no período de estágio no 1º CEB.

Em segundo lugar, destaca-se o espírito de abertura e a cooperação favorável das instituições escolares em todas as fases de execução dos estágios, quer no respeitante à

cedência de material teórico indispensável para a conceção dos projetos formativos e sequências didáticas, quer no que concerne à partilha e à troca de saberes úteis e de experiências enriquecedoras.

Outra condição merecedora de destaque foi a possibilidade de abordar, no âmbito deste relatório, as estratégias de ensino, mais especificamente no domínio da escrita, permitindo refletir sobre a forma como os educadores/professores se tornam mais conscientes dos seus saberes ao utilizarem as estratégias de pré-escrita e de escrita na análise de situações e na resolução dos problemas, bem como na procura e na seleção da informação e dos recursos adequados. Assim, mediante os resultados das práticas de ensino da escrita, foi possível demonstrar que a escrita pode ser perspectivada numa vertente lúdica (criatividade) e numa perspetiva normativa (apropriação de técnicas e de modelos), permitindo “conciliar-se o prazer e o esforço, a criatividade e a norma, a invenção e a produção” (Vilela *et al.* 1994, p.70).

A qualidade do ensino passa também pelas oportunidades de discussão e de reflexão proporcionadas, possibilitando identificar problemáticas ou limitações inerentes a contextos específicos, bem como a tomada de consciência das necessidades e interesses dos alunos com vista ao melhoramento das práticas de ensino e de aprendizagem.

Em primeiro lugar, é de salientar a ausência de uma formação específica no domínio das estratégias de ensino direcionadas para os alunos. Neste contexto, torna-se importante formar professores em estratégias de aprendizagem, sendo que os alunos constituem os principais ingredientes do sucesso da formação dos professores neste domínio. Assim sendo, o docente responsável pela lecionação da escrita deve aprender a adotar estratégias, sobretudo, de carácter específico, o que requer flexibilidade na sua utilização, isto é, uma atitude de respeito pelos diferentes ambientes educativos e pelos diversos domínios de objetivos educacionais. Como adiantam Ribeiro e Ribeiro (1989, p.434), “a seleção de estratégias docentes e actividades didácticas representa, assim, uma operação fundamental para o sucesso final que se pretende, sendo o papel do professor crucial nesta área de competência”. Neste contexto, Nisbet (1992) apresenta um conjunto de procedimentos, os quais são utilizados de modo consensual ao nível dos diversos programas curriculares aquando do ensino das estratégias, sendo de referir os seguintes: i) *modelação*, em que o professor consciente das suas formas de pensar, explicita as suas estratégias que se tornam

comuns para os alunos; ii) *questionação*, em que se pretende saber quais as questões a colocar, iii) *discussão*, em que se analisa os argumentos e as razões que fundamentam as conclusões e as afirmações; e iv) *aprendizagem cooperativa*, em que se discutem e partilham as estratégias no trabalho em pares ou em pequenos grupos, contribuindo para as aprendizagens mútuas. Para o mesmo autor, os procedimentos referidos são do conhecimento do professor, devendo ser utilizados não só para motivar os alunos, mas sobretudo para ensinar a pensar. Assim, cabe ao educador/professor planificar as estratégias de ensino e as experiências de aprendizagem. Silva (2000, pp.364/5) refere também algumas condições que o educador/professor estratégico deve ter em conta: “A delineação das estratégias terá que ser cuidada”; “As estratégias deverão ser variadas”; “As estratégias deverão ser equilibradamente constituídas, a pensar no sucesso dos alunos (...)”; e “A delineação de estratégias deverá respeitar o nível de desenvolvimento dos alunos.” Neste sentido, as estratégias deverão ser construídas e postas em prática de modo adequado e correto, respeitando a realidade dos alunos e contribuindo para o aperfeiçoamento e a melhoria das suas aprendizagens.

Em segundo lugar, refere-se à falta de estruturação das oficinas de escrita nos contextos de estágio, sobretudo no 1º ciclo. Mais particularmente, o escasso tempo dedicado às atividades de escrita funcional, no respeitante à planificação e à revisão. É, pois, preciso repensar e reavaliar as situações de aprendizagem da escrita na sala de aula, de modo a permitir um maior contato com a linguagem escrita e o aperfeiçoamento desta. Como reconhece Vilas-Boas (2001, p.9) “é preciso que o aluno tenha tempo para, enquanto escreve, conversar com o professor, trocar ideias com os colegas, comparar textos, é preciso que numa sequência de aulas devidamente programada, lhe seja dada a possibilidade de ir reescrevendo o seu texto, acompanhado pelo professor”. Admita-se que o ensino da escrita não é uma tarefa fácil, mas é necessária para que os alunos possam transpor para o papel o seu pensamento, com a ajuda do professor, e criar um espaço de produção escrita que se traduza num modo de expressão de relação consigo próprio e com os outros. Deste modo, como refere Silva (2001), a expressão escrita dificilmente se ensina, pois embora o professor desempenhe a função de ‘organizador’ das aprendizagens dos alunos e de ‘treinador’ das suas capacidades, é ao aluno que cabe a função principal de garantir a sua própria aprendizagem, sendo um agente ativo neste processo. O treino é a principal estratégia que o aluno deve utilizar, o qual se vai desenvolvendo através da prática contínua. Para o referido autor (2001, p.139) tal demonstra

que “o ensino da escrita seja mais uma actividade prática do que um ensino demasiado teorizante”. Do mesmo modo, o professor deve agir na prática, aprendendo e ensinando estratégias. Por isso, cada vez mais, acredito que ensinar não é apenas debitar conhecimento. É, sobretudo, ser capaz de orientar o aluno, desafiando-o, apoiando-o e encorajando-o, no decorrer do seu percurso de aprendizagem e de crescimento, de modo a que consiga realizar as tarefas necessárias à construção da sua identidade.

Tendo em conta que “a concepção de um projecto de inovação educacional é acompanhada, em certa medida, da previsão de processos de configuração das acções e dos dispositivos da sua concretização que se orientem no sentido das intenções desejadas e dos “perfis de mudança” previstos.” (Leite, 2003, p.101), reconheço, com convicção e consciência, ter adotado, no decorrer das práticas educativas, estratégias e atividades inéditas e inovadoras que procuraram desenvolver os aspetos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita, o nível do pré-escolar e do 1º CEB. Como resultado, obtive, por parte das crianças, a adesão, o entusiasmo, a euforia e o prazer de aprender. É, portanto, com base num projeto de dinamização criativo e inovador que permite abrir novas hipóteses de invenção e de experimentação, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Daí a grande responsabilidade do educador/professor “em planificar um trabalho, tanto quanto possível diversificado, em meios e objectivos, para corresponder simultaneamente a todas as solicitações individuais dos alunos, em cada estágio de desenvolvimento” (Santos & Balancho, 1993, p.51).

É, precisamente, no mundo das vivências e das experiências que todos “esperam do professor a capacidade de criar momentos mágicos em que ocorra a compreensão, a descoberta, a emoção estática, a tomada de consciência ética, ... todos esperam ainda que do seu rosto não desapareça o sorriso, que ele não desista e que não se canse. Numa palavra, todos esperam o milagre” (Azevedo, 2009, p.36). Deste modo, de acordo com a minha experiência de ensino, penso ter contribuído para a criação de ambientes educativos de verdadeira aprendizagem, acreditando no tal “milagre”, ou seja, que existe um processo de ensino/aprendizagem que não é ilusório ou irreal, mas sim passível de concretização.

Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. P. e Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição, Coimbra: Almedina.
- Antunes, F. P. (1998). *Errar: Reflexões Pedagógicas sobre o erro*. Centro de Publicações da Universidade de Macau.
- Arends, R. I. (2000). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, M. da C. (2009). Educação e Formação de Professores: Horizontes de Desenvolvimento Integral e Cidadania. In Medeiros, Emanuel Oliveira (Coord.), *Educação, Cultura e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bach, P. (1991). *O Prazer na Escrita*. Rito Tinto: Edições Asa.
- Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento*. 9ª Edição, Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In Fonseca, F. I. (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M.L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Calkins, L.M. (2002). *A Arte de Ensinar a Escrever- O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artmed.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guia Prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Castanho, G. B. (2001). Que Práticas de Escrita na Disciplina de Didáctica do Português. *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho, pp. 97-111.
- Charlier, E. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., e Charlier, E. (Orgs.), *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.
- Cunha, N. H. S. (2004). *Brinquedo, Linguagem e Alfabetização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Damião, M. H. (1996). *Pré. inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Dias, J. R. (2010). A Cidadania Terrestre e a Família e Dignidade Humanas. In Medeiros, E. O. (Coord.), *A Educação como Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dorance, S. (2004). *Actividades Criativas na Pré-Escola*. 1º Edição, Lisboa: Papa- Letras.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Secretaria Regional da Educação e Formação/Direcção Regional da Educação e Formação. (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: SREF/DREF.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. e Estrela, M. t. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.
- Font, C. M. (org.). (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. 1ª Edição, Porto: Edições Asa.

- Fosnot, C. T. (1995). *Professores e Alunos Questionam-se – Uma Abordagem Construtivista do Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gil, J. e Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Golçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, E.M.F.S. e Medeiros, T. (2005). (Re) pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., e Jesus, H.P. de (Orgs.), *Supervisão: investigações em contexto educativo*. Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores/ Direcção Regional da Educação /Universidade dos Açores.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. 1ª Edição, Alfragide: Academia do Livro.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós – moderna*. Lisboa: McGRAW- HILL.
- Hohman, M. e Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. 5º Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. P. (1987). *A Criança em Acção*. 2ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holly, M. L. (2007). Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. In Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, Observador e Actor*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e turma*. Porto: ASA.

- Lerner, J. (1989). *Learning Disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin Comp. Boston.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de Infância.: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais* Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., e Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª Edição, Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moita, M. da C. (2007). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Morais, A. G. de (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª Edição, São Paulo: Ática.
- Niza, I. e Soares, J. (1998). Desenvolver a Linguagem Escrita. In Niza, S. (Coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Niza, I. e Martins, M.A. (1998). Entrar no Mundo da Escrita. In Niza, S. (Coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. 1ª Edição, Lisboa: Edições Asa.
- Pacheco, J.A. de B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). (2001). *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Paquay, L. e Wagner, Marie-Cécile.(2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., e Charlier, E. (Orgs.), *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Patrício, M.F. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. 3ª Edição, Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, I.I.E.
- Perrenoud, P. (2002). A Formação dos Professores no Século XXI. In Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., e Alessandrini, C. D, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Petrucci, V. B.C. e Batiston, R.R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In Peleias, I. R. (Org.), *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Raupp, M. D. (2006). *Reflexões sobre a Infância: conhecendo crianças dos 0 a 6 anos*. Santa Catarina: UFSC – Florianópolis.

- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. 3ª Edição, Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, J. A.S. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. 2ª edição, Edições ASA. Lisboa.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino - Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. 2ª Edição, Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. 6ª Edição, Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. do C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva de questionar o Currículo*. 1ª Edição, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. do C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.
- Sá – Chaves, I. (Org.). (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. I. da Silva (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, Angra do Heroísmo.
- Santos, O. et al (1988). *Outras Palavras. Livro do Professor*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, A. M. R. dos e Balancho, M. J. S. (1993). *A Criatividade no Ensino do Português*. 7ª Edição, Lisboa: Texto Editora.

- Serpa, M. da S. D. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamento para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. G. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta da auto – regulação*. 1ª Edição, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Smith, P. K., Cowie, H., e Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1999). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vilar, A. M. (1992). *A Avaliação? Um Novo Discurso?* 1ª Edição, Lisboa: Edições Asa.
- Vilas – Boas, A. J. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever*. 1ª Edição, Lisboa: Edições Asa.
- Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita – Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In Fonseca, F. I. (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, A., Alsina P., Bantulà, J., Carranza, M., Dilmé, D., Torrellad, M., Gratacós, R., Noguerol, A., Oliver, M., Oró, I., Pérez, P. e Ríos, J. (1993). *Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó/ ICE, U. Barcelona (MIE, 8).
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K.M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Outras referências e fontes consultadas

- Alzina, R.B. (1997). Factores de aprendizagem / A construção do conhecimento/ Tutoria e orientação. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol.2, pp. 311-459.
- Andrés, J. M. (1997). A avaliação educativa. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 3, pp. 533 – 584.
- Antolí, V. B., Pavía, V. S. F. e Munõz, F. I. (1997). A didáctica como campo de conhecimento científico/ As estratégias metodológicas. *Enciclopédia Geral da Educação*. vol.3, pp. 559- 792.
- Antolí, V. B. e Munõz, F. I. (1997). A profissão e acção docentes/ A formação de professores. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 1, pp. 31-92.
- Carvalho, J. A. B. (2001).O Ensino da Escrita. *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho, pp. 53-65.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro
- Decreto-Legislativo Regional n.º21/2007/A, de 30/8
- Decreto-Lei n.º 74/ 2006, de 24 de Março
- Decreto - Lei n.º 43/ 2007, de 22 de Fevereiro
- Dicionário de Psicologia (1984), Verbo. Lisboa.
- Lei de bases do sistema educativo - Lei nº 49/2005 de 30/8.
- Marcos, S. A. (1997). A organização do tempo e do espaço escolares. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 1, pp. 182-212.
- Monclús, M. B. (1997). Artes plásticas. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 6, pp. 1344 -1381.

- Nisbet, J. (1992). Ensinar e aprender a pensar: Uma revisão temática. *Inovação*, nº 2- 3; vol. 5, p. 21.
- Peixoto, E., Sequeira, A. C., Morais, F. M. P. de, e Rodrigues, G. A. (2010/2011). *Programa da Disciplina de Prática Educativa Supervisionada I- Espaços de Aprendizagem em Contexto*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/ DCE.
- Peixoto, E., Fialho, A., Sequeira, A. C., e Dinis, R.. (2011/2012). *Programa da Disciplina de Prática Educativa Supervisionada I- Espaços de Aprendizagem em Contexto*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/ DCE.
- Silva, A. C. da (2001). O Ensino da Escrita na UBI: Visões e Previsões. *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho, pp. 137-144.
- Silva, L. M. (2000). “Estratégias de Ensino” e construção da aprendizagem (na especificidade da disciplina de Português, língua materna). In *Actas do IV Colóquio sobre questões Curriculares. Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho, pp. 362-367.

ANEXOS