



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

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

**Estratégias de Abordagem à Escrita Criativa em Educação Pré-
Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Mestranda: Catarina Machado Pamplona Nunes

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Angra do Heroísmo, 30 de abril de 2013

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

Catarina Machado Pamplona Nunes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Estratégias de Abordagem à Escrita Criativa em Educação Pré-Escolar e 1º
Ciclo do Ensino Básico**

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

“A escrita é uma área onde todos somos aprendizes e ninguém pode afirmar que é mestre.”

Ernest Hemingway

Agradecimentos

Ao finalizar esta etapa do meu percurso académico, não poderia deixar de dirigir alguns agradecimentos especiais que, de alguma forma, me permitiram chegar a esta fase tão importante da minha vida.

Aos meus pais, por todo o apoio incondicional, pois sem este não teria sido possível chegar até aqui.

À orientadora Ana Isabel da Silva Santos, por tão prontamente ter aceite o meu convite para me orientar neste percurso, salientando toda a sua disponibilidade e apoio.

À educadora Anabela Ribeiro e ao docente Francisco Valadão, que me receberam nas suas salas e tanto me apoiaram e ajudaram a ultrapassar as minhas inseguranças, no decorrer dos estágios.

A todos os alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, nestes dois níveis de ensino.

Aos docentes das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, Professora Ana Isabel Santos, Professora Josélia Fonseca e Professor Pedro González, que tanto me ajudaram, e sempre de forma construtiva.

À minha turma, por toda a convivência, apoio, partilhas e risos que me proporcionaram quer ao longo da Licenciatura em Educação Básica, quer ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, e não menos especial, às minhas colegas de estágio, Dulce Luís e Raquel Nogueira, por todos os bons, e menos bons, momentos que passamos juntas durante os estágios, por toda a ajuda e apoio que se gerou neste grupo, e por tudo o que aprendi com elas ao longo destes meses.

Resumo

Este Relatório de Estágio surge no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores.

A área escolhida para aprofundar, aquando dessas mesmas práticas, foi a área da escrita, especificamente a escrita criativa.

O interesse por este tema despertou, de início, devido a um trabalho que foi realizado durante a Licenciatura em Educação Básica. Contudo, além deste facto, verificou-se também que as crianças que constituíam a turma de Educação Pré-Escolar não se encontravam muito estimuladas para a escrita, apesar da grande maioria se encontrar a finalizar este nível de educação; fator este que nos fez decidir, definitivamente, enveredar por este tema. Por tudo isto, e também por considerar um tema muito interessante e que se encontra em voga atualmente, decidiu-se explorá-lo mais, aprofundando-o e propondo atividades práticas nos diferentes níveis de escolaridade (não só na Educação Pré-Escolar, mas também ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Desta forma, o principal objetivo deste trabalho é o de se tentar estimular, nestes grupos de crianças, o gosto pela escrita, usando o lúdico e trabalhando a criatividade.

Ao longo deste trabalho abordaremos a escrita em geral e a escrita criativa em particular, mostrando exemplos de atividades realizadas e outras ideias possíveis.

Após a realização deste trabalho podemos afirmar que a utilização de estratégias de escrita criativa, para estimulação do gosto pela escrita, tornam-se muito vantajosas no percurso escolar das crianças, como forma de os incentivar a escrever mais e melhor.

Abstract

This internship report arises in the framework of the subject of Supervised Educational Practice I and II, which is part of the curriculum for a Masters in Pre-School and Primary School Education, of the Department of Educational Science of the University of the Azores.

The selected area that is to be studied in-depth, with regards to these options, is the area of writing, specifically creative writing.

Interest in this subject occurred originally with a project that was done for the Degree in Basic Education. Besides this fact, however, we realized that the children that constituted the Pre-school class were not very stimulated when it came to writing, despite the fact that the vast majority were at the end of this educational level; this being the factor that made us decide to definitively choose this theme. Due to all this and also because we consider this to be a very interesting theme which is currently popular, we decided to explore it further, and in a more in-depth way, by proposing practical activities for the different school levels (not only in pre-school education but also at the primary school level).

In this way, the principal objective of this report is to try to stimulate, in these groups of children, a taste for writing, using fun and games, and working on creativity.

Throughout this report, we will address writing in general and creative writing in particular, showing examples of activities that we did and other possible ideas.

After the completion of this report we can affirm that the use of creative writing strategies, to stimulate an enjoyment of writing, becomes very advantageous to the children's learning plan, as a means of encouraging them to write more and better.

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Siglas e abreviaturas.....	x
Capítulo 1 – Introdução.....	1
Capítulo 2 – A escrita: a sua importância no contexto da intervenção pedagógica.....	3
2.1 – O que é a escrita e qual a sua importância?.....	3
2.2 – A relação oralidade, leitura e escrita.....	6
2.3 – A evolução da aprendizagem da escrita.....	9
2.4 – Como estimular o gosto pela escrita e qual o papel do educador/professor?..	15
Capítulo 3 – Escrita criativa.....	26
3.1 – Definição de criatividade.....	26
3.2 – O que é a escrita criativa e qual a sua importância?.....	30
3.3 – Quais as funcionalidades deste tipo de escrita?.....	33
3.4 – Possíveis abordagens à escrita criativa.....	34
3.5 – Qual o papel do professor perante este tipo de escrita?.....	37
Capítulo 4 - Organização Metodológica da Intervenção.....	41
4.1 - Caracterização dos Contextos de Intervenção.....	41
4.2 - Organização da intervenção.....	53
4.3 - Objetivos.....	54
4.4 - Instrumentos e Técnicas de Avaliação e Sistematização da Intervenção	55
Capítulo 5 – Estratégias de intervenção implementadas.....	59
5.1 - Educação Pré-Escolar.....	59
5.2 - 1º Ciclo do Ensino Básico.....	71
Capítulo 6 - Reflexão final e Conclusões.....	84
Referências Bibliográficas.....	87
Anexos.....	92

Índice de Figuras

Figura 1: Construção da história, com o fantoche a passar de mão em mão.....	60
Figura 2: Colocação de imagens no estendal de imagens.....	61
Figura 3: Estendal de imagens.....	61
Figura 4: Registo da produção da história.....	63
Figura 5: Produção de histórias individuais no flanelógrafo.....	63
Figura 6: Produção de histórias individuais no flanelógrafo.....	63
Figura 7: Material didático “Mil e uma histórias”.....	65
Figura 8: Produção da história individual.....	65
Figura 9: Utilização alternativa para o estendal de imagens.....	66
Figura 10: Utilização alternativa para o estendal de imagens.....	66
Figura 11: Flanelógrafo.....	67
Figura 12: Momento de escrita no caderno das novidades.....	68
Figura 13: Biblioteca da sala após reestruturação.....	69
Figura 14: Ficheiro de escrita criativa.....	72
Figura 15: Ficheiro de escrita criativa.....	72
Figura 16: Álbum de Palavras.....	74
Figura 17: Manipulação do Álbum de Palavras.....	74
Figura 18: Material didático “Mil e uma histórias”.....	79
Figura 19: Registo dos cartões, para a posterior produção da história escrita.....	79
Figura 20: Registo das perguntas e respostas.....	80

Siglas e abreviaturas

EC – Escrita Criativa

EEL - Escrita Expressiva e Lúdica

TEEL – Técnica(s) de Escrita Expressiva e Lúdica

CLC – Competência Linguístico-Criativa

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

M.E.M. – Movimento da Escola Moderna

C.C.E. – Conselho de Cooperação Educativa

P.I.T. – Plano Individual de Trabalho

T.E.A. – Trabalho de Estudo Autónomo

Capítulo 1 - Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, especificamente, relacionado com os estágios realizados em contexto de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Quanto ao tema deste relatório, a sua escolha baseou-se, inicialmente, num trabalho que tinha sido realizado sobre este tema, durante a licenciatura em Educação Básica, mais concretamente, na disciplina de Didática da Língua Portuguesa, o que provocou o despertar do interesse sobre este assunto.

Por outro lado, na sala de Educação Pré-Escolar onde decorria o primeiro estágio (Prática Educativa Supervisionada I), aquando da realização do projecto do presente relatório, deparamo-nos com o facto de, apesar das idades das crianças estarem compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, as crianças não manifestavam muito gosto pela escrita, não frequentando muitas vezes a área da escrita (a não ser que escolhessem uma tarefa desta área que implicasse o uso do computador). Tal facto não deveria ocorrer, pois como refere Cabral (2001), “A escrita deve ocupar um largo espaço no espectro de atividades da criança” (p. 9). Além disso, “as crianças aprendem importantes noções do sistema escrito mesmo quando, todavia, não lêem ou escrevem da maneira convencional” (Gillanders, 2005, p. 10). Este facto foi ainda mais motivador para a decisão de se enveredar pela exploração deste tema, estipulando, assim, como principal objetivo tentar estimular, neste grupo de crianças, o gosto pela escrita, o que os ajudaria também na sua transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois “preparar a criança para escrever é fundamental.” (Cabral, 2001, p. 9). Por tudo isto, e acima de tudo, por considerar um tema muito interessante, decidiu-se explorá-lo mais, aprofundando-o e propondo atividades práticas nos diferentes níveis de escolaridade (Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Relativamente à estrutura deste Relatório de Estágio, este divide-se em seis capítulos, sendo o primeiro o correspondente à introdução em questão.

Quanto ao segundo capítulo, este centra-se na pesquisa bibliográfica relativa à importância da escrita no contexto de intervenção pedagógica.

No terceiro capítulo ocupamo-nos, em específico, da temática deste relatório, ou seja, abordamos aspetos específicos da escrita criativa.

No capítulo seguinte, aborda-se a organização metodológica respeitante a toda a intervenção realizada, em ambas as Práticas Educativas Supervisionadas. Nesta abordagem referem-se todas as caracterizações necessárias, a organização da intervenção, os objetivos pretendidos e, por fim, os instrumentos e técnicas de avaliação e sistematização da intervenção.

O quinto capítulo acaba por ser um capítulo também de vertente mais prática, tal como o anterior, pois é nele que se referem todas as estratégias de intervenção implementadas, no âmbito da escrita criativa, nos dois níveis de ensino abrangidos.

Por fim, o sexto, e último, capítulo diz respeito às reflexões finais e conclusões retiradas deste Relatório de Estágio.

Capítulo 2 – A escrita: a sua importância no contexto da intervenção pedagógica

2.1 – O que é a escrita e qual a sua importância?

A escrita é fundamental à vida do ser humano, pois é um dos processos que nos permite comunicar com os outros, neste caso, transmitindo mensagens escritas, (independentemente dos seus diversos formatos, ou seja, através de cartas, livros, e-mail, recados, etc.). Mais do que isso, a escrita tem o poder de mexer com o nosso mundo interior, que, por sua vez, é considerado por Cerrillo (2008) como “um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias” (p. 183).

Assim sendo, de acordo com Cabral (2001), o ato de escrita é “geralmente considerado como um processo de construção do pensamento (...) que facilita a expressão do mundo pessoal, das ideias, dos sentimentos (...)” (p. 9); “o acto de escrita é um acto de comunicação. Como tal implica uma intenção e supõe um destinatário” (p. 31). Ainda realçando estas ideias, Rebelo (1990) salienta que “escrever significa que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. (...) A linguagem escrita (...) é valorizada nos programas escolares porque é a linguagem dos que dominam a sociedade” (p. 91). Exatamente pelo facto de ser um processo que tem que ser entendido pelos outros, a mesma autora refere ainda que “escrever implica precisamente realizar uma análise mental, pois é necessário reproduzir aquilo que se ouve” (p. 94).

Contudo, Pereira (2008) realça que “a língua não é um simples instrumento mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, dos pensamentos; antes, organiza-os; também não é apenas um meio de comunicação, mas de definição e de construção da própria realidade” (p. 12). Por isso, “a escrita não pode ser reduzida a uma simples transcrição do oral ou de um pensamento já formulado “na cabeça”; pelo contrário, possui uma função cognitiva específica, possibilitando operações intelectuais diferentes das que o oral autoriza” (p. 13).

Por tudo o que foi dito anteriormente, e voltando a falar na valorização que o processo de aprendizagem da escrita deve ter no quotidiano dos seres humanos, Pereira (2008) salienta que

a escrita, (...), não é uma competência que se aprenda por *vias travessas*; pelo contrário, esta deve ter “vida própria”, constituindo, pois, um conhecimento

processual que não se compadece com uma simples passagem de saber declarativo a saber processual, exigindo, portanto, uma intervenção programada. (p. 42)

Esta programação ou intencionalidade é importante, pois a escrita “ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico” (Cerrillo, 2008, p. 182), daí que a sua aprendizagem se deva realizar de um modo consciente.

A partir do que foi referido, é possível compreender a importância da escola em todo este processo, pois só através dela é permitido descobrir a referida intervenção programada, realizada com o auxílio dos professores e dos próprios colegas. O papel da escola no processo de aprendizagem da escrita é fundamental, pois “*a língua escrita é importante dentro da escola, porque é importante fora dela*” (Pereira, 2008, p. 86).

Numa perspetiva evolutiva, Alves Martins e Niza (1998) salientam que as crianças só podiam aprender a ler e a escrever quando demonstrassem um certo grau de maturidade, por exemplo, ao nível da motricidade fina e da estruturação espacial e temporal. Desse modo, dava-se muita importância à realização de atividades propedêuticas (grafismos) e considerava-se o ato de escrever como uma atividade individual e isolada, sem que pudesse existir uma interação entre os alunos (pp. 159-160).

No entanto, é de realçar a opinião dos mesmos autores, ao referirem que

hoje, considera-se que a aprendizagem da escrita não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever, mas pela prática efectiva da escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo (p. 160).

Assim, “estas situações de “escrita” e de “leitura” para as quais as crianças são hoje desafiadas eram impensáveis há algumas décadas, uma vez que só se considerava possível pedir às crianças que escrevessem ou que lessem quando já tivessem sido alfabetizadas” (p. 64).

Tratando-se do facto de esta opinião já ter mais de uma década, é notório, felizmente, que cada vez mais se conseguem progressos nesta área, em favorecimento dos alunos. Atualmente, “as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9).

A escrita também é muito importante para se adquirir uma melhor cultura literária, pois “com o acesso à literatura (...), as crianças adquirem balizas culturais que os textos lhes oferecem: valores, modos de ver e de pensar, formas de escrever e de dizer.” (Sousa & Cardoso, 2011, p. 75), não sendo referida a sua importância apenas como uma forma de correspondência, mas sim de aquisição de valores sociais, etc.

Para uma melhor aprendizagem do processo de evolução da escrita, “é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler a escrever, com propósitos claros, e que participem também regularmente nessas atividades” (Mata, 2008, p. 15). Isto permite às crianças descobrir e utilizar, de forma correta, as diferentes funções que se encontram associadas ao processo de escrita.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), a abordagem à escrita é indiscutivelmente parte da Educação Pré-Escolar, não como “introdução formal e “clássica”” à escrita, mas como meio de “facilitar a emergência da linguagem escrita” (p. 65). É muito importante que, desde cedo, a criança tenha a oportunidade de “imitar” a escrita, não no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, não se limitando apenas a copiar, mas sim a tentar escrever como sabe. Pelo facto de a escrita fazer parte do nosso quotidiano, “todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (p. 69). Para isso, “ao educador compete criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 93).

Segundo Mata (2008),

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

De acordo com esta ideia, Rog (2002) refere que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar deveriam escrever todos os dias, pois “daily writing helps develop an understanding of the forms and functions of print. (...) Our first writing goal at the kindergarten level is to encourage children to put down their ideas on paper” (p. 75).

Em contexto de Educação Pré-escolar, os vários tipos de quadros, normalmente existentes nas salas (de presenças, dos aniversários, do tempo meteorológico, etc.),

“constituem excelentes oportunidades para familiarizar diariamente as crianças com o vasto mundo da escrita” (Rigolet, 2000, p. 114).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como na Educação Pré-Escolar, devemos “dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...), partir de e apoiar-se nas suas produções, significa construir com as crianças um percurso de descoberta e redescoberta da Língua.” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo, 2004, p. 146). Para isto, também se deve “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo, 2004, p. 146).

Em síntese, e segundo o documento *Criar o gosto pela escrita - Formação de Professores* (Ministério da Educação, 1998), “os alunos precisam de escrever muito de modo a experimentarem múltiplas situações de resolução de problemas que toda a escrita constitui” (p. 93), pois “os tempos que correm podem não ser muito bons, mas teremos de ser nós, os de hoje, a reinventar e reorganizar o que temos para se conseguir melhorar a escrita de amanhã” (Matos, 2005, p. 43). Por isso, é muito importante que as crianças compreendam, como já foi referido, que a escrita pressupõe um destinatário, fazendo com que isto seja a principal motivação, isto é, segundo Rog (2002), “the most powerful motivation for writing is the knowledge that someone else will read it” (p. 78).

2.2 – A relação oralidade, leitura e escrita

Olhando para este tópico, numa primeira fase, numa perspetiva evolutiva, podemos afirmar, segundo Rebelo (1990), no início dos estudos sobre estes conceitos, que se pensava que a leitura e a escrita eram aspetos opostos no campo da linguagem. A mesma autora refere ainda que “a leitura e a escrita são realmente duas actividades diferentes com características próprias, não se podendo considerar que a escrita é um simples decalco da fala ou que ler é semelhante a escrever” (p. 96).

No entanto, segundo Sérgio Niza, citado por Pereira (2008),

a escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz, necessariamente, à produção da escrita. É por esse motivo que, no plano estratégico-pedagógico, é mais

vantajoso partir da escrita para a leitura. Além disso, é mais fácil que um aluno que escreva muito venha a gostar mais de ler. (pp. 47-48)

Desta forma, conseguimos notar que afinal estes conceitos não são tão contraditórios assim, tal como inicialmente se poderia fazer parecer.

Nesta ordem de ideias, Pereira (2008) reforça que “se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora” (p. 48), mostrando, desta forma, que em vez de opostos, estes são afinal conceitos indissociáveis. Concordando com esta ideia, Cerrillo (2008) salienta que “leitura e escrita são complementares, na medida em que ambas são necessárias no processo de formação do indivíduo leitor” (p. 179).

Esta necessidade de abordar a relação existente entre a oralidade, a leitura e a escrita surgiu pelo facto de que desde cedo, ainda ao nível da Educação Pré-Escolar, as crianças mostram que sentem necessidade de perceber que tipo de relação é esta, ou seja, “as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 47).

Com base nesta curiosidade inata que as crianças revelam, “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p. 9). Assim sendo, não se deve “negar” explicações quando as crianças nos colocam alguma questão, isto é, não nos devemos limitar a adiar respostas usando a desculpa de que são questões que irão aprender noutra etapa posterior da vida deles; devemos sim responder, pelo menos, ao indispensável que a criança necessita de saber, no momento em que nos questiona, não sendo também necessário um grande aprofundamento, mas pelo menos não lhes “destruímos” a vontade de questionar e de querer aprender mais.

À medida que vão surgindo mais oportunidades de escrita, as crianças vão compreendendo a ligação existente entre as letras, que se vão escrevendo, com os respetivos sons, ao formar palavras.

Segundo Mata (2008), “a leitura e a escrita devem ser utilizadas como actividades coordenadas e complementares” (p. 22), pois “quando escrevemos também lemos e, portanto, num momento de escrita também há leitura” (p. 11).

No entanto, é de todo necessário referir que, estes diferentes tipos de linguagens (linguagem oral e linguagem escrita), apesar de complementares são um pouco divergentes. Assim sendo, Alves Martins e Niza (1998) apresentam as principais características que as diferenciam. Estas autoras referem que a linguagem oral apresenta uma:

Relação directa entre interlocutores; Contexto de comunicação conhecido e partilhado pelos interlocutores; Regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores; A planificação do que se vai dizer não é feita necessariamente a priori; Sequência de sons produzidos ao longo de um tempo; Transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo (p. 26).

Por oposição a esta caracterização, surge a linguagem escrita que, por sua vez:

Não pressupõe uma relação directa entre interlocutores; Contexto de comunicação não partilhado entre quem escreve e quem lê; Não regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores; Planificação do texto no seu conjunto; Sequência de marcas organizadas num espaço; Permanente, espacial e visual (p. 26).

Assim, tal significa que, se na linguagem oral é possível ajustar o discurso consoante o que se pretende, pois consegue-se verificar a reacção que o nosso discurso está a provocar no outro interveniente, na linguagem escrita quem escreve não é observado pelos destinatários, não conseguindo assim, enquanto escreve, antever as reacções de quem irá ler o seu texto. Por outro lado, se na linguagem escrita existe uma necessidade de se realizar uma planificação antecipada sobre aquilo que se quer dizer, para que se possa escrever de uma forma cuidada, pois como refere Sena-Lino (2008), “uma lista ajuda a programar, e as ideias ficam seguras, mas a trabalhar também na sua mente. Mais tarde, quando tiver tempo para escrevê-las, terão já alguma coisa de novo” (p. 25), este facto não acontece na oralidade. Daí a importância de ter sempre por perto um caderno e um lápis para poder anotar as ideias quando estas surgem, antes que desapareçam à mesma velocidade que apareceram. Corroborando este facto, existe uma comparação muito interessante que nos diz que “a inspiração é semelhante a uma lebre: tão veloz que, se não a agarrarmos, já só vemos as orelhas a desaparecerem” (Mancelos, 2011, p. 32). Por fim, se na linguagem escrita, por um texto ser considerado permanente, espacial e visual, significa que “um texto escrito pode ser lido, relido, reproduzido” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 25), na linguagem oral tal não acontece. Corroborando esta ideia, Cerrillo

(2008) menciona que “a escrita é uma forma de comunicação importantíssima, que, ao contrário da linguagem oral, oferece a possibilidade de reproduzir, guardar e recriar os textos.” (p. 178).

Assim, é de ressaltar a importância da escola nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, não só olhando pela sua forma de decodificar mensagens ao ler e ao escrever, mas, além disso, é fundamental que as crianças percebam o significado inerente ao que leem ou escrevem. Segundo Sousa e Cardoso (2011), “os alunos aprendem a ler uma sucessão de palavras que se dispõem linearmente no espaço da folha mas precisam também de aprender a reconstruir a significação” (p. 74). Corroborando esta ideia, Pereira (2008), salienta que é “necessário actuar na escola de modo que a criança estabeleça com o saber ler e o saber escrever uma relação positiva, sendo capaz de lhe atribuir sentidos” (p. 26). Cerrillo (2008) vai mais longe ao afirmar que “a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da selecção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias” (p. 178).

Resumindo, a escola tem um papel fundamental nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; processos estes que se tornam mais fáceis quando há uma relação saudável entre aluno/professor e até mesmo entre alunos, facilitando assim as aprendizagens, tornando-as mais enriquecedoras e significativas. Assim sendo, no documento *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores* (Ministério da Educação, 1998) encontra-se registado que

Tal como a fala se desenvolve e organiza em interacção com outros falantes, também a escrita se desenvolve e organiza a partir da produção de escrita em interacção com outras crianças, com o professor, com o meio mais alargado e distante (p. 86).

2.3 – A evolução da aprendizagem da escrita

Após uma abordagem geral sobre a escrita, e qual a sua relação com a oralidade, julga-se necessário pormenorizar esta questão, ou seja, conhecer melhor qual o processo de evolução pelo qual se aperfeiçoa a escrita, pois de acordo com Pereira (2008), “o conhecimento do mundo da linguagem escrita não é adquirido pela criança de um dia para o outro; antes integra um processo extenso e complexo” (p. 85).

No entanto, antes de passarmos às etapas que sustentam esta evolução, é necessário fazer referência ao conceito da literacia emergente, como sendo uma base deste processo de evolução, pois “a literacia emergente está (...) relacionada com os primeiros passos que as crianças percorrem até à aquisição do mundo da escrita e da leitura (Korat, 2005)” (Câmara Municipal de Matosinhos, 2009, p. 6). Aprofundando este conceito, este tipo de literacia

procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras (Mata, 2008, p. 10).

Este mesmo conceito contempla, ainda, “o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 10), daí a enorme importância de as crianças deverem visualizar os adultos a escrever e a ler, em diversas situações.

Corroborando a ideia referida no ponto anterior do presente capítulo (“A relação oralidade, leitura e escrita”), de que as crianças possuem uma curiosidade inata sobre a linguagem escrita, Mata (2008) salienta que “as crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc.” (p. 33).

No seguimento desta ideia, e iniciando em particular a evolução da aprendizagem da escrita, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), é referido que “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (p. 69), sendo este o primeiro passo para a aprendizagem do código escrito.

Apesar de distinguirem a escrita do desenho, nesta fase as crianças ainda não atribuem à escrita uma mensagem, um significado, pois não a veem como uma forma de comunicação. Esta ideia é reforçada pelas palavras de Calkins, Hartman e White (2008) ao referirem que

como no início do ano as crianças com frequência se sentem mais confortáveis com o desenho do que com a escrita, desenhar pode ser uma maneira de ajudá-las a sentirem confortáveis representando coisas importantes sobre si mesmas no papel. Desejamos que nossos pequenos aprendizes compreendam que o processo de

desenhar – e, logo, o processo de escrever também – começa com o impulso de fazer significado (p. 126).

De acordo com a opinião anterior, Mata (2008) avança com a ideia de que o processo de aprendizagem da escrita se inicia ao descobrir que esta existe, “mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada (...). Posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas” (p. 9). Quando se apercebem deste facto, as crianças passam a usar a escrita no seu quotidiano como forma de cumprir certas finalidades, ou seja, usam-na com uma dada função e não apenas como jogo/brincadeira.

A mesma autora refere que, a partir desta altura, as crianças começam então a tentar escrever como sabem, imitando o que observam. Apesar disto, mesmo distinguindo a escrita do desenho, a maior parte das crianças ainda não é capaz de distinguir letras de números, acabando por escrever tudo misturado. Nesta fase de iniciação também é muito usual que continuem a surgir garatujas no meio das letras e dos números. Outro fator que é importante abordar diz respeito à orientação que as crianças dão à escrita, pois nem sempre as crianças compreendem logo que a escrita se produz de cima para baixo e da esquerda para a direita; se bem que a maior dificuldade surge no segundo aspeto (Mata, 2008, pp. 34-36).

Numa fase seguinte, as crianças quando começam a escrever, normalmente, as letras que mais utilizam são as letras do seu nome, mesmo que não as utilizem na sua ordem correta, são mesmo assim utilizadas para escrever outras palavras ou até mesmo frases. Corroborando esta ideia, Mata (2008) menciona que “são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro.” (p. 38). Durante esta fase, as crianças começam a compreender que a escrita é uma representação da oralidade, pois já começam a associar as letras aos sons. Esta associação pode ser “de uma letra para cada palavra ou para cada sílaba, ou associando duas ou mais letras a cada sílaba isolada, de modo a fazer corresponder tudo o que se escreveu com a emissão oral” (p. 41).

Esta evolução corresponde, em síntese, às etapas propostas por Alves Martins e Niza (1998), sendo estas: escrita pré-silábica, escrita silábica e escrita com fonetização.

Na escrita pré-silábica, normalmente as crianças ainda não associam bem a escrita à oralidade, pois quando lhes é pedido que escrevam diferentes palavras (com diferentes dimensões) é normal que o façam escrevendo palavras com a mesma dimensão do referente e com o mesmo conjunto de letras (ou seja, as letras que a criança conhece), variando apenas as suas posições (podem ainda aparecer também algarismos misturados). Outra característica

desta fase é o facto de as crianças produzirem uma leitura global das palavras, isto é, “quando se lhe pede que leia o que escreveu produz uma leitura global, apontando com o dedo de uma forma vaga para a totalidade do seu escrito” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 68), não conseguindo associar as letras aos seus sons. Nesta fase, pode também acontecer que “a criança estabeleça relação entre a sua escrita e o tamanho do referente” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 68), isto é, por exemplo, se lhe pedirmos para escrever a palavra “gatinho”, a criança pode apresentar menos quantidade de grafemas, ou grafemas mais pequenos, comparativamente à sua escrita da palavra “gato”. Para isto, podem surgir justificações do tipo: “Gatinho tem menos letras que gato porque o gatinho é mais pequeno” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 68). Estas situações podem ser designadas por hipóteses quantitativas do referente.

Na etapa seguinte, ou seja, na escrita silábica, como o próprio nome indica, “a unidade do oral representada na escrita é a sílaba” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 68), mesmo que a letra escrita não corresponda a nenhuma das que compõem a respetiva sílaba.

Por fim, na escrita com fonetização, “a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética); as letras escolhidas não são arbitrárias” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 70), pois, normalmente, as crianças já escrevem um fonema por sílaba. Abordando especificamente a escrita alfabética, esta surge quando as crianças já são capazes de escrever corretamente (ou quase), isto é, quando a sua escrita é perceptível, mesmo que existam erros ortográficos (em parte por confusão de fonemas) ou não existam espaços entre as várias palavras de uma frase, etc.

Aquando das etapas desta evolução, principalmente nas etapas onde a escrita das crianças não é perceptível, Rog (2002) destaca uma estratégia que é importante de notar. Refere o autor que os professores poderiam chamar esta escrita das crianças como uma “escrita mágica”. Assim sendo, “some teachers say children’s writing is “magic writing” (...) because they are the only ones with the magic power to read their writing, which is distinguished from “book writing”, which anyone can read” (p. 77).

Outro aspeto importante de referenciar tem a ver com as várias ideias que as crianças têm sobre as diversas utilidades da escrita, isto é, para Mata (2008), ao questionarmos as crianças sobre a importância da escrita no seu futuro, ou seja, quando se tenta perceber o porquê de quererem aprender a escrever, deparamo-nos com uma variedade de opiniões, que, por sua vez, variam consoante as idades das crianças. Desta forma, numa primeira fase, as crianças, normalmente, querem escrever “para serem crescidos, para aprenderem, porque

gostam ou porque os pais ficam contentes” (p. 24). Numa fase seguinte, as crianças já querem escrever “para escrever as letras, ou ler o nome dos pais e/ou irmãos, ou ainda escrever algumas palavras isoladas” (p. 24). Por fim, “começam a referir querer ler histórias, ou que escrever serve para mandar cartas a quem está longe, ou ainda que querem aprender a ler para poderem ler as legendas dos filmes sozinhos” (p. 24). Como é visível nestas últimas citações, nota-se pelas respostas das crianças que estas querem saber escrever, muitas vezes, para ler; o que demonstra a eterna ligação de complementaridade existente entre a leitura e a escrita.

Corroborando esta ideia, Sousa e Cardoso (2011), salientam que “nos primeiros anos, é fundamental a prática diária de leitura e escrita de textos. Todas as actividades devem ser pretexto para descobrir, reescrever, recordar textos” (p. 76).

Após esta abordagem mais relativa à Educação Pré-Escolar e ao início do 1º Ciclo do Ensino Básico, é também necessário referir que a evolução da aprendizagem da escrita não se esgota nestas três fases atrás abordadas (escrita pré-silábica, escrita silábica e escrita com fonetização). Assim sendo, e quando direcionamos a nossa atenção para os processos de aprendizagem formal da escrita, conseguimos identificar duas perspetivas de ensino da escrita: uma de orientação cognitivista e uma de abordagem textual. Dentro da abordagem de orientação cognitivista encontramos os modelos lineares e os modelos não lineares, que distinguem vários momentos pelos quais se aperfeiçoa a escrita. Apesar disso, ainda no âmbito desta abordagem, estão presentes as perspetivas sociais da escrita e os modelos de revisão. Desta forma, de acordo com Alves Martins e Niza (1998), e segundo os modelos lineares de escrita de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978), existem três fases na composição da escrita, sendo estas: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita. A pré-escrita consiste em elaborar o pensamento, de uma forma concisa, para construir o texto que se pretende escrever. Na fase da escrita ou articulação acontece o ato de escrita propriamente dito, ou seja, a articulação do discurso (que se pretende em frases claras e coerentes). Por fim, na reescrita pretende-se substituir, eliminar ou acrescentar palavras e expressões de forma a melhorar o texto que foi produzido na fase anterior; no fundo, significa corrigir o trabalho produzido.

Por outro lado, Alves Martins e Niza (1998), também apresentam um outro tipo de modelo, ou seja, um modelo não linear de escrita, de Hayes e Flower (1980), que também se divide em três fases: planificação, tradução e revisão. Na planificação dá-se a procura de informação importante para o que se pretende escrever, juntamente com anotações do que for mais relevante. Na tradução pretende-se transformar as anteriores anotações em frases

escritas, coerentemente, para poder produzir um texto fluente para que o leitor o compreenda. Por fim, na revisão, tal como na anterior reescrita, pretende-se melhorar o conteúdo do texto produzido.

A diferença entre estes dois tipos de modelos é que a revisão (ao contrário da reescrita) pode ocorrer ao longo de toda a produção do texto e não apenas no final, daí a falta de existência da anterior linearidade.

Esta fase final de ambos os modelos é fundamental, pois segundo Norton (2001), o segredo de um bom escritor está em “cortar, remendar, limar, trocar, simplificar, até que o leitor diga que leu o romance numa noite, que a sua leitura foi fácil, porque as palavras pareciam fluir” (p. 115). Corroborando esta ideia, Mancelos (2011) menciona que “normalmente, um autor passa quase tantas horas a rever, a rasgar papéis e a depurar um trabalho literário, quantas despendeu a escrever o rascunho de um texto” (p. 21). Este mesmo autor refere ainda que ao relermos os textos

descobrimos falhas, repetições de palavras, inconsistências, parágrafos sem ritmo, descrições apressadas, etc. Tal experiência significa que a inspiração constitui a faísca que desencadeia a fogueira, e apenas isso. Posteriormente, é necessário alimentar a chama, através de um cuidadoso trabalho de reescrita (p. 30).

Ainda abordando as fases de revisão e reescrita, achamos interessante salientar a opinião de Sena-Lino (2008), que refere que, aquando destas etapas, por vezes, utiliza a “ferramenta” de inversão, isto é, realiza uma troca dos elementos da frase (normalmente os substantivos), provocando uma inversão da lógica do texto. Este autor usa esta ferramenta linguística “na revisão e reescrita de um texto, sobretudo quando sinto que um excesso de lógica ou um estilo demasiado penteadinho fazem perder a sua força” (p. 51). Esta é uma estratégia muito interessante quando se pretende escrever um texto de uma forma mais criativa, assunto este do qual se ocupará o próximo capítulo deste relatório.

Por outro lado, no que diz respeito às perspetivas sociais da escrita, e segundo Santana (2007), a escrita passa a ser considerada como “uma construção social que tem em conta a representação da tarefa por parte de quem escreve, ou seja, as suas ideias acerca do tema e da situação, as finalidades do texto e os seus destinatários” (p. 46). É ainda de salientar que nesta perspetiva da escrita torna-se muito importante a componente da motivação/afeto.

Relativamente aos modelos de revisão, podemos verificar que a modificação final do texto é fundamental e surge com o único intuito de o melhorar, cada vez mais, para se tornar

uma leitura agradável ao leitor que se dispuser a lê-lo. Para isso, Santana (2007) distingue três operações que podem ocorrer nestes modelos, sendo estas: detecção, identificação e avaliação e correção.

Assim sendo, a detecção corresponde à tomada de consciência de que existe uma disfunção ou discrepância no texto. A identificação acontece quando se consegue perceber, ao certo, que tipo de problema ocorreu (mesmo que ainda não se saiba como se deverá proceder para a sua alteração). Por fim, na avaliação e correção já se consegue perspetivar a solução para efetuar a correção necessário no texto.

Por fim, abordando a outra perspetiva de ensino da escrita, ou seja, a abordagem textual, esta encontra-se mais direcionada “para a análise da semântica e da pragmática, anteriormente relegadas para segundo plano” (Santana, 2007, p. 55). Deste modo, esta perspetiva assume “a escrita com toda a sua complexidade e não apenas através da análise linear e justaposta das suas componentes mais simples” (Santana, 2007, p. 55).

2.4 – Como estimular o gosto pela escrita e qual o papel do educador/professor?

Primeiramente, antes de estimular o gosto pela escrita, é fundamental que o educador/professor estimule o gosto pela frequência no ambiente escolar. Assim sendo, Rog (2002) deixa a seguinte mensagem: “For us as teachers, the message is obvious: We must make that first year an experience that is warm with love, busy with activity, and rich with meaning” (p. 3).

Após uma boa inserção e adaptação dos alunos no seu novo ambiente, ou seja, em contexto escolar, passaremos então a referir o que se deve fazer para incentivar a interação dos alunos com a linguagem escrita.

Deste modo, o estímulo necessário para que possa existir uma relação próxima com a linguagem escrita deve aparecer de uma forma natural e não imposta, ou seja, inicialmente é muito importante que, na sala de aula, exista um bom acesso à escrita, devendo esta estar apetrechada com materiais que proporcionem momentos de escrita e com trabalhos afixados.

Assim sendo, para que toda a aprendizagem da escrita ocorra de uma forma sadia e benéfica, é de salientar que segundo o documento *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores* (Ministério da Educação, 1998),

uma das tarefas pedagógicas do professor deverá consistir na criação de condições materiais para que os alunos possam escrever: **um ambiente rico em escrita** (textos produzidos pelos alunos e trabalhados com eles, listas de palavras, livros, jornais, registos das produções, cartazes...), **uma área destinada à produção de escrita** (mesas, cadeiras, papel, lápis, canetas, computador e impressora, máquina de escrever, duplicador...), **um tempo destinado ao aperfeiçoamento de textos** (duas a três vezes por semana) (p. 87).

Desta forma, Loughlin e Suina (1995) consideram que:

existen dos razones principais para la exposición de mensajes escritos en el ambiente de aprendizaje. Una es la de proporcionar oportunidades para que los niños lean símbolos y textos. (...) La outra razón es la de desarrollar la conciencia de la escritura como un medio de expresión, comunicación y satisfacción (p. 203).

Contudo, a escrita não se desenvolve apenas com a visualização dos trabalhos que se encontram afixados na sala de aula. Além disso, tal como já foi referido, também é necessário que exista uma área destinada à produção de escrita.

A existência desta área, na opinião de Cabral (2001), é fundamental para que as crianças tenham oportunidades de trabalhar num espaço específico onde se estimule e motive para a produção escrita. Para esta autora, este espaço deve ser entendido segundo duas dimensões: uma dimensão psicológica e uma dimensão física. Assim sendo, a dimensão psicológica é “entendida como a atitude de disponibilidade do adulto face às solicitações da criança, de incentivo à criação e sugestão de situações que conduzam à escrita” (p. 15), enquanto que a dimensão física consiste no “ lugar onde efectivamente a criança escreve (...) «O cantinho da escrita»” (p. 15). Para ela, este “cantinho da escrita” deve conter materiais que estimulem a produção da escrita, como por exemplo: listas de palavras; letras do alfabeto; cartazes com imagens e/ou desenhos; papel de carta e sobrescritos; material de leitura (revistas, jornais, etc.); revistas e folhetos para recortar; um dicionário; um placard de cortiça para afixar os trabalhos produzidos; instrumentos de escrita (cadernos, lápis, borrachas, etc.); um computador (se possível); dossiers para arquivar trabalhos; e jogos com palavras (pp. 15-16).

Ao existir uma área da escrita, é importante que cada criança tenha o seu caderno individual, onde possa “Garatujar; Escrever letras; Inventar palavras; Inventar textos;

Escrever palavras conhecidas como o seu nome, o nome dos companheiros, etc.” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 83). O professor deve, assim, incentivar a prática da escrita livre nos seus alunos, pois “pode (...) reforçar-se a prática da escrita livre por meio de cadernos individuais onde as crianças possam escrever o que quiserem e como souberem” (*Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores*, Ministério da Educação, 1998, p. 92). A partir desta estratégia de escrita livre pretende-se estimular a criatividade dos alunos, levando-os a escrever de forma prazerosa e não encarando a escrita como uma imposição escolar, à qual, normalmente, vão criando uma certa aversão ao longo de todo o seu percurso escolar.

Esta liberdade de escrita é fundamental para que as crianças sintam mais gosto por esta área, pois sentem que ali têm liberdade para escreverem o que quiserem e como souberem, sem serem penalizadas pelos erros que possam cometer.

Assim sendo, é muito importante que os educadores planifiquem e organizem as suas práticas, de forma a que existam muitos momentos que envolvam a linguagem escrita, nas suas mais diversas formas, para que as crianças se comecem a consciencializar desses diferentes tipos, pois “não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interactivos ricos, porque o desenvolvimento sempre é fruto da interacção” (Carvajal Pérez & Raos Garcia, 2001, citados por Pereira, 2008, p. 31). Corroborando esta ideia, Santos (2007) menciona que

não é pelo facto dos materiais estarem disponíveis para as crianças e de se introduzirem novos materiais que as crianças vão evoluir em termos de aprendizagem e conhecimentos neste domínio. É (...) necessário que o educador se consciencialize do seu papel enquanto elemento privilegiado de intervenção, capaz de conceber actividades que envolvam activamente as crianças (p. 64).

Surgindo, novamente, ao encontro desta ideia, e mostrando que a escrita não se limita ao interior da sala de aula, Curto, Morillo e Teixidó (2008) referem que

há linguagem escrita na rua, na TV, na roupa, nas sacolas de compras, nas caixas de correio de cada casa, nos jornais e nas revistas, nas embalagens dos alimentos, em *outdoors*, em cartazes, nos carros: em todos os lugares.

Mas, esta presença – passiva – não é suficiente para que a criança aprenda (p. 74).

Estes autores salientam ainda que, para que esta presença se torna ativa, é necessário que as crianças tenham oportunidades de ver os adultos a utilizar a linguagem escrita ativamente, no seu quotidiano (p. 74). Assim sendo, Santos (2007) nota a importância da

observação, por parte da criança, de situações de escrita, onde o educador registre: palavras conhecidas; histórias conhecidas ou inventadas; relatos de acontecimentos relacionados com o grupo; as regras da sala; o ditado das crianças; reescreva a escrita não convencional realizada pela criança (p. 65).

Para tornar o processo de aprendizagem da escrita mais ativo, o educador deve fomentar, nos seus alunos, um interesse pela área da escrita, explicando-lhes porque sente necessidade de utilizar a escrita (por exemplo, escrever anotações para não se esquecer de nada importante; utilizar a escrita para comunicar com os outros, para realizar pesquisas, etc.); e deve, também, criar oportunidades, intencionalmente, de exploração de diferentes materiais de escrita e de leitura, incitando a sua devida exploração.

Esta intencionalidade pedagógica é

o elemento que melhor caracteriza a prática pedagógica deste profissional da educação e é nesse sentido que, na abordagem à leitura e à escrita, à semelhança do trabalho que é desenvolvido noutros domínios do desenvolvimento infantil, é vital que o educador defina antecipadamente estratégias específicas de intervenção por forma a garantir uma intervenção de qualidade (Santos, 2007, p. 63).

Contudo, esta intencionalidade também se poderá verificar não apenas em situações planificadas (como anteriormente já se referiu que devem existir), isto é, o educador pode e deve aproveitar as situações espontâneas que surjam (como por exemplo, de dúvidas de alunos) para explorar certos conceitos, de forma a abordar a importância da escrita, pois

em ambientes estimulantes, onde o educador consegue mobilizar estratégias e estímulos adequados, o interesse e curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita, vão surgir e desenvolver-se como reflexo das experimentações das crianças e da continuidade que o educador dá às suas iniciativas e curiosidade (Mata, 2008, p. 21).

É de extrema importância que o educador aproveite todos os pensamentos e observações que surgirem por parte das crianças, pois o facto de se ensinar partindo das suas ideias torna-se numa forma muito rica de se realizarem aprendizagens significativas, tal como refere Blomstand (2000, citado por Pereira, 2008), “[l]a instrucción debe empezar a partir de los interés del estudiante, pero éste debe recibir estímulo y ayuda para adentrarse en nuevas áreas de interés y asumir parte de responsabilidade en su propio desarrollo” (p. 66).

Além do trabalho nesta área, outra estratégia importante para estimular o gosto pela escrita consiste em apresentar aos alunos, sempre que possível, atividades novas e diversificadas, pois como refere Pereira (2008), “só os exercícios de leitura e de escrita – desafiante relativamente ao que já é conhecido e, portanto, com determinado grau de opacidade cognitiva – são susceptíveis de produzir aprendizagens significativas” (p. 18), pois conferem um maior grau de exigência e, como tal, geram nos alunos uma maior vontade de demonstrarem que são capazes de os realizar.

Esta diversificação é fundamental, pois segundo com Alves Martins e Niza (1998), “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças” (p. 49). Corroborando estas ideias, Cabral (2001) afirma que “Tarefas há de tal forma aliciantes que constituem elas próprias uma forma de motivação para a escrita” (p. 9).

Outra estratégia que pode ajudar no incentivo à produção escrita, consiste em pedir, pelo menos no princípio, que as crianças escrevam de acordo com os seus interesses e as suas preferências, pois normalmente as crianças gostam de escrever sobre si próprias e sobre os acontecimentos do seu quotidiano, logo é fundamental que se dê importância a esses factos. Esta ideia também se encontra visivelmente expressa nas palavras de Cerrillo (2008) ao referir que

o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada a escrever sobre experiências próprias, sobre temas compreensíveis, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco, ou sobre o que não possa expressar com o seu caudal linguístico (p. 181).

Ainda na enumeração de algumas estratégias que ajudem no processo de evolução da escrita, outra estratégia fundamental consiste em ouvir contar histórias, pois isto permite “alargar o imaginário, o prazer pelo texto, para além de enriquecer o vocabulário e o

conhecimento do funcionamento da língua” (Santos & Serra, 2011, p. 189). Esta estratégia é, assim, uma forma de angariar novas ideias, baseando-se nas histórias que vão ouvindo, ficando com uma maior noção de vários exemplos de enredos que poderão criar ou adaptar em ocasiões posteriores, aquando da escrita dos seus textos.

Segundo Mata (2008), o educador, para desenvolver e explorar as funcionalidades da escrita, pode também

proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades (...); integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância (...); servir de modelo às crianças (...); integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos (...); construir com as crianças livros com funções diversas (...): proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala (...); nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes (...); envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar (pp. 25-26).

Por tudo isto, o educador deve escrever, sempre que possível, em frente às crianças, fazendo com que elas percebam que ele está a escrever e qual a razão de o estar a fazer, podendo assim ir distinguindo a escrita de um recado, de uma carta, de uma produção dos próprios alunos, de uma receita, etc.

É também importante que estes registos (ou pelos menos alguns deles), como já foi referido anteriormente, permaneçam afixados na sala para que os alunos os possam ver e utilizar como bases para as suas tentativas de escrita, se assim o desejarem, fazendo assim da escrita “um instrumento auxiliar da memória” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 85), visto que a memória, por sua vez, “pode ser um reduto infinito de ideias e imaginação” (Sena-Lino, 2008, p. 107).

Apesar de até agora se ter referido mais o papel dos educadores de infância, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não podem ser esquecidos, tendo estes os mesmos deveres que têm sido referidos para os educadores, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, logicamente, devem aprofundar mais a escrita e, para isso, arranjar estratégias mais complexas.

Assim sendo, tal como um educador, um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser capaz de motivar os seus alunos para o processo de aprendizagem da linguagem escrita,

fazendo com que estes demonstrem interesse por sua própria iniciativa, mostrando que querem saber mais e aprender mais. Esta motivação pode surgir através do feedback positivo e construtivo que o adulto deve fazer sobre os trabalhos que as crianças desenvolvem.

Deste modo, o professor deve mostrar aos seus alunos que a escrita é algo acessível e fundamental no quotidiano, em vez de problematizar como se este fosse um conceito inatingível. Realçando esta ideia, Cabral (2001) refere que

é essencial valorizar o trabalho escrito produzido pela criança, fazendo ressaltar aspectos relacionados com o conteúdo: a originalidade, o imprevisto, a importância do assunto abordado, etc.; ou aspectos formais: a utilização de uma palavra «bonita» ou difícil, a correção, a elegância ou a simplicidade (p. 10).

Uma forma de as crianças perceberem que o professor está sempre presente para as ajudar é visível quando se assiste a uma aula onde o docente se encontra sempre em movimento dentro da sala, ou seja, circulando por todos os trabalhos que estão ser desenvolvidos, como forma de resolver os problemas e dissipar todas as dúvidas que lhe vão sendo colocadas. Assim, segundo Rog (2002), “as children write, the teacher should circulate around the room, offering encouragement, assistance, and scaffolding as needed” (p. 77).

Ao referir este acompanhamento constante que o docente deve praticar para com os seus alunos, é de extrema importância falar sobre o seu papel aquando dos momentos de correção e avaliação dos trabalhos das crianças, nomeadamente, falando das suas produções escritas.

Relativamente aos níveis de escrita mais avançados (ainda durante o 1º Ciclo do Ensino Básico), o professor não se deve limitar a esperar que os alunos produzam os seus textos para só depois os corrigir depois de terminados, ou seja, o professor deve criar momentos de trabalhos de escrita com os alunos, de forma a promover um ensino mais pormenorizado e individual, pois como se encontra explícito no documento *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores* (Ministério da Educação, 1998), “a ajuda durante a produção de textos pelas crianças é mais importante e mais eficaz para a aprendizagem da escrita do que as correções feitas pelo professor depois de os textos já estarem escritos” (p. 87), pois se as crianças “apenas escrevem para ser corrigidas e avaliadas escreverão cada vez menos e cada vez com mais insegurança” (p. 86).

Contudo, ao corrigir os textos onde não conseguiu intervir, é fundamental que as correções a entregar aos alunos surjam como indicações construtivas, concretas e precisas,

pois, segundo o mesmo documento, “por parte do professor espera-se um atitude de aceitação daquilo que as crianças são capazes de produzir, sem as interromper constantemente com correções inibidoras, mas prestando uma permanente atenção às competências linguísticas e comunicativas que tem de ajudar a desenvolver” (p. 92). Corroborando esta ideia, Santos (2008), menciona que “temos de ter muito cuidado (...) com a questão da avaliação dos textos (...). A avaliação tem de ser realizada em conjunto e sempre numa perspectiva construtiva” (p. 35), devendo apresentar-se sempre dicas e sugestões com vista à melhoria dos textos.

O professor não deveria levar muito tempo até conseguir corrigir os trabalhos dos alunos, para que estes não se dispersem nas várias correções, misturando-as com outros trabalhos. É também importante que, em alguns casos, seja proposto aos alunos que sejam eles próprios a tentar corrigir os seus trabalhos, tentando assim perceber melhor como os podem melhorar.

Voltando à questão de ser necessário estimular e motivar os alunos, ao longo de todo o complexo processo de aprendizagem da escrita, a escola não se pode encontrar sozinha nesta luta, ou seja, além da sua fulcral importância, também é fundamental que o processo iniciado na escola não deixe de ser continuado em casa, envolvendo toda a família dos alunos, não se esgotando nos pais. Este aspeto é imprescindível, pois

as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como, e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008, p. 14).

Outra opinião que vai ao encontro do que acabou de ser dito, surge nas palavras de Alves Martins e Niza (1998) que referem que

algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que lêem, falam das suas leituras, lêem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu

quotidiano. Esses comportamentos desencadeiam nos filhos o desejo de poderem, também eles, vir a ler e a escrever (p. 51).

Outra forma das crianças desenvolverem bastante a sua aprendizagem é com os próprios colegas, ou seja, além do trabalho realizado entre professor/aluno é também de referir a importância de todo o trabalho que pode ser produzido com base na relação aluno/aluno. O trabalho entre colegas também é fundamental, pois segundo Alves Martins e Niza (1998), o trabalho cooperativo torna-se positivo para os dois alunos, ou seja, a criança que se encontra num nível mais avançado do conhecimento, para poder explicar o que precisa ao colega vê-se obrigado a ter que repensar a forma como o vai fazer pois tem que perceber quais as dificuldades do colega. Por outro lado, a criança que sente as dificuldades também é beneficiada porque aprende de uma forma que lhe é muito próxima, pois está a ser-lhe explicado por um colega, normalmente, com uma idade próxima, o que facilita a sua interação.

Concretamente, em termos de escrita, este trabalho cooperativo também é de destacar, pois “o diálogo entre “escritores” funciona como estratégia pedagógica para a descoberta profunda do funcionamento dos textos” (Pereira, 2008, p. 32), podendo-se, assim, proceder à comparação de trabalhos (quando necessário) com o intuito de “compreender como os outros fazem, ou tendo que justificar por que escreveram de determinado modo, terão oportunidade de reflectir de forma mais aprofundada e, muitas vezes, de reformular e reelaborar as suas estratégias e concepções” (Mata, 2008, p. 45).

Para além da vertente de comparação de trabalhos, também é importante o trabalho de crítica do trabalho dos colegas, numa perspectiva positiva e construtiva, pois “começando por criticar o trabalho dos outros, aprenderão a criticar o próprio trabalho. Não devem temer o erro, porque podem aprender com ele” (Norton, 2001, p. 116).

Relativamente às ações que o educador deve ter em conta, para uma melhor aprendizagem da escrita pelos seus alunos, Mata (2008) enumera as seguintes:

Proporcionar oportunidades para escrever, tanto em actividades sugeridas ou orientadas como em situação de jogo e brincadeira (...); Integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância (...); Servir de modelo às crianças, escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito (...); Registrar por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as

crianças dizem (...); Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas (...); Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar (...); Desenvolver actividades de escrita interactiva, onde vai solicitando a participação das crianças consoante o conhecimento de cada uma (...); Produzir livros diversos, trabalhando os procedimentos para a sua elaboração (...); Construção de livros de “alfabeto”, onde cada criança escolhe uma letra e numa folha desenha alguns objectos cujo nome comece por essa letra (...); Promover a utilização do computador (...); Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita (...). (pp. 56-58).

Assim sendo, esta mesma autora menciona que “o ambiente de aprendizagem e o papel do educador, em complementaridade e articulação com o da família, assumem um papel essencial na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita” (p. 24).

Contudo, é de extrema importância referir que, para que o trabalho do professor tenha o sucesso desejado, é necessário que este seja detentor de uma capacidade de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, sempre como forma de as melhorar, de modo a que o seu modo de ensino permita a solidificação de aprendizagens significativas nos seus alunos.

Por fim, ao terminar este tópico, é importante referir como fator de estimulação e motivação para o processo de escrita, o facto de se dever apostar na sua componente mais lúdica, pois “a brincadeira e o jogo são uma das vias fundamentais de aprendizagem na infância” (Mata, 2008, p. 47). Logo, as “situações contextualizadas de escrita não podem acontecer à margem da actividade lúdica da criança” (Santos, 2007, p. 64). Neste sentido, se se ajudar as crianças

a pensar que as palavras podem também ser usadas como peças de um jogo e que com elas podem fazer brincadeiras divertidas e até construírem um conto, poderão transformar a reticência de algumas crianças em relação à escrita em curiosidade e vontade de conhecer as palavras a fundo (Norton, 2001, p. 13).

É com base nesta ludicidade que se pretende explorar melhor a escrita, numa perspetiva mais criativa. Segundo Pereira (2008), “Rui Vieira de Castro e Lurdes de Sousa (1998), (...) revelam (...), um grande peso atribuído à dimensão *criativa* e à dimensão *autónoma* da escrita” (p. 94). Assim sendo, para motivar a um maior interesse pela escrita

podem efetuar-se, desde cedo, exercícios que apelem a uma escrita criativa, estimulando nos alunos, como o próprio nome indica, a sua criatividade.

Este espírito criativo, muitas vezes, acaba por ser escasso, especialmente devido ao medo que as crianças têm de errar e de virem a ser repreendidas por tal. Desta forma, o capítulo que se segue estudará mais pormenorizadamente este tipo de escrita, ou seja, a escrita criativa, mostrando formas para se combater este medo.

Capítulo 3 – Escrita criativa

3.1 – Definição de criatividade

Existem inúmeras definições de criatividade, nos dias que correm. Assim sendo, passamos a citar algumas definições sobre este conceito.

Segundo Sartori e Fialho (2009) “autores como Vasconcelos (1990), Mirshawaka (1992), Alencar (1996), Oech (1997), Weisberg (2006), colocam que a criatividade é um potencial humano que consiste em processos cognitivos, intuitivos e que não possui um procedimento estruturado” (p. 9).

Já para Bono (1994), segundo os mesmos autores, a “criatividade não é simplesmente uma maneira de fazer melhor as coisas. Sem ela, somos incapazes de fazer pleno uso das informações e experiências que já estão disponíveis e estão presas a antigas estruturas, padrões, conceitos e percepções” (p. 9).

Para Kneller (1978), segundo Sartori e Fialho (2009), “a criatividade é um processo de mudança, de desenvolvimento e de evolução na organização da vida subjetiva” (p. 10).

Mais uma vez, referido pelos mesmos autores, para Csikszentmihalyi (1988) “a criatividade é um produto da interação entre três subsistemas: o domínio, a pessoa e o campo” (p. 10). Segundo Martins (2004), também citando Csikszentmihalyi (1988), “a criatividade não é um atributo do indivíduo, mas antes dos sistemas sociais que fazem julgamentos sobre o indivíduo”. Este autor defende ainda que “o trabalho criativo não resulta apenas da acção individual” (p. 304).

Por fim, para Alencar (1996), citado por Sartori e Fialho (2009), a criatividade surge como

uma habilidade necessária, que deve ser incentivada no contexto educacional por: a) promover o bem-estar emocional causado por experiências de aprendizagem criativa, o que contribui para uma melhor qualidade de vida das pessoas; b) auxiliar na formação profissional, uma vez que a criatividade se apresenta como uma ferramenta fundamental, que ajuda o indivíduo a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo nosso tempo (p. 10).

Contudo, após a descrição de todas estas definições, basear-nos-emos na seguinte definição, segundo Sartori e Fialho (2009), que nos dizem que a

criatividade pode ser vista como algo passível de desenvolvimento, um atributo que está presente em qualquer ser humano e que, a partir de alguns fatores, pode ser estimulada ou inibida e é um produto da interação entre a cultura, as regras e as pessoas (p. 10).

Quanto a esta definição de criatividade julgamos ser a mais coerente e, ao mesmo tempo, a mais abrangente (relativamente às acima descritas), pois faz uma junção dos aspetos mais importantes presentes nas anteriores definições, ou seja, o facto de ser um potencial humano, de ser indispensável à resolução de problemas no quotidiano e por surgir da interação entre o indivíduo e o meio, fazendo-o agir de acordo com as suas necessidades.

Assim sendo, a criatividade está presente em todos os seres humanos (sendo uma capacidade inata e exclusiva destes), podendo esta ser mais ou menos desenvolvida. Como já se referiu, esta surge a partir da relação entre os indivíduos e o meio que os rodeia, mais especificamente, os conhecimentos que os indivíduos possuem (fatores intrapsíquicos) e o meio que os rodeia, ou seja, cultura, regras da sociedade, etc. (fatores de ordem social). A criatividade incentiva-nos a querer fazer mais e melhor, a querer “realizar, agir e fazer” (Sartori & Fialho, 2009, p. 9). Contudo, quando esta não é estimulada podem surgir bloqueios que, por sua vez, segundo Mancelos (2011), podem surgir devido ao receio de escrever, ao medo de falhar ou ao desinteresse pelo projeto que o aluno está a realizar (p. 31), que serão, logicamente, muito prejudiciais à criatividade infantil, pois segundo Sartori e Fialho (2009), “a criatividade não é privilégio de alguns iluminados, ela pode ser desenvolvida necessitando, no entanto, de determinadas condições para se manifestar” (p. 3). Corroborando esta ideia, Santos e Serra (2011), referem que “a criatividade é algo que todos podemos utilizar. (...) é como se estivéssemos a trabalhar um músculo. Quanto mais o exercitamos, mais eficiente se torna, mais forte fica, mais capaz de se adaptar a mudanças e desafios” (p. 182).

Para que a criatividade surja, é necessário também que se promova a autoconfiança dos alunos, pois é fulcral incentivá-los a fazer cada vez mais e melhor; caso contrário, se os alunos não acreditarem nas suas próprias capacidades vai ser muito mais difícil conseguirem ser originais, criativos e distinguirem-se pela positiva. Assim sendo, Alcântara (2000), citado por Dias (2006, p. 12), enumera as estratégias suscitadoras da criatividade, que têm como base imprescindível a confiança em si próprio, sendo estas:

- a) Apreciar qualquer esforço criativo, por pequeno que seja, do aluno.
- b) Fazer-lhe ver que as suas ideias têm valor.
- c) Tratar com respeito as perguntas feitas por ele.
- d) Proporcionar-lhe um clima de segurança psicológica em que possa pensar, sentir e criar livremente.
- e) Inspirar-lhe confiança na sua capacidade criativa.
- f) Observar o talento da criança em qualquer campo e agir em consequência.
- g) Animá-lo nas suas tendências.
- h) Recompensar todo o trabalho criativo.

Relativamente ao que já foi referido, a escola surge aqui com um papel fundamental. O de garantir que existam as condições necessárias para que o aluno seja capaz “de criar, a partir do que já foi aprendido, resultando assim, em novos conhecimentos” (Sartori & Fialho, 2009, p. 11). É de realçar este papel da escola no processo criativo, pois analisando-o numa perspetiva evolutiva, pode verificar-se que, atualmente, as realidades já se alteraram muito, para melhor, pois em outros tempos “nas nossas escolas a imaginação é tratada como a parente pobre, em favor da atenção e da memória” (Gianni Rodari, citado por Norton, 2001, p. 24), ou como refere Cerrillo (2008),

infelizmente, em não poucos casos, o potencial criador e imaginativo da população escolar não se fomenta na escola tanto quanto seria desejável, antes, pelo contrário – primado o ensino e a prática de conteúdos e destrezas gramaticais -, pouco a pouco, se vai reduzindo esse potencial (p. 178);

realidade esta que se foi alterando, aos poucos, com o passar dos anos e com o despertar de novas mentalidades.

Neste sentido, surge patente a necessidade de também os próprios professores serem, no fundo, criativos, para poderem estimular a criatividade dos seus alunos. Assim sendo, Woods (1991), citado por Dias (2006), menciona que a “criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes. Supõe-se, quase por definição, que os próprios professores são criativos” (p. 13).

Desta forma, com o processo criativo passa-se “de uma aprendizagem por recepção para uma aprendizagem por descoberta” (Martins, 2004, p. 296), onde as crianças passam de

um papel estático (onde o papel preponderante corresponde ao professor) para uma intervenção ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Martins (2004), “talvez a criatividade seja o objectivo mais difícil de atingir no todo das intenções pedagógicas. Mas (...) deve ser o objectivo primeiro, o imediato e o indispensável” (p. 297). Cada vez mais, nos dias que correm, a criatividade é vista como algo indispensável ao processo educativo e não só; também é indispensável para as restantes dimensões da vida da criança.

Segundo Sartori e Fialho (2009), “na primeira infância, a criatividade deve vir de experiências estimuladoras (...), proporcionando a essas crianças a oportunidade de serem autoconfiantes, podendo assim identificar suas competências e limites pessoais” (p. 3). É muito importante que as crianças sejam estimuladas no que toca à criatividade desde cedo, pois nestas idades o ser humano é por natureza um ser muito criativo, não existindo barreiras no seu pensamento que o impeça de progredir (caso não existam entraves colocados por parte dos adultos). Esta autoconfiança de que falam estes autores é extremamente importante para as crianças, pois esta acaba por torná-las muito mais autónomas; o que se torna, por sua vez, fundamental para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

A criatividade, hoje em dia, é muito valorizada, pois “existe uma grande valorização dos “cérebros” que são capazes de inventar, de criar e de retirar enorme prazer da novidade e da procura de novas possibilidades” (Hargreaves, 2003, p. 34). Juntando isto ao facto destes “cérebros” mais inovadores trabalharem em equipa, acontece que “comunicam facilmente uns com os outros, têm acesso regular ao conhecimento externo e são capazes de gerar e de aplicar novas ideias em conjunto” (Hargreaves, 2003, p. 35), verificando-se, assim, várias vantagens do trabalho cooperativo.

Para que exista este surgimento de novas ideias, terá sempre que existir um certo risco (existe um certo medo de arriscar, da aceitação dos outros, etc.). Contudo, só assim se consegue dar lugar à criatividade. De acordo com Santos e Serra (2011), “para se ser mais criativo, é necessário aprender a conhecer a própria criatividade, saber identificar o estado mental mais propício ao seu uso e, claro, desenvolver o seu potencial” (p. 180).

Concluindo, “si somos capaces de fomentar en nuestras aulas la creatividad, estaremos construyendo un futuro más esperanzador para todos, ya que el ser creativo es aquel que está abierto a nuevas experiencias” (Fuegel & Montoliu, 2000, citadas por Dias, 2006, p. 59).

3.2 – O que é a escrita criativa e qual a sua importância?

De acordo com Matos (2005), “a escrita (...) pode transformar-se num jogo intelectual altamente criativo” (pp. 39-40). Já para Norton (2001), “o acto de escrever é alcançar a liberdade, porque o pensamento não se detém nem conhece fronteiras” (p. 112).

Ao escrever, tem de existir um enorme cuidado para se assegurar que o texto, ao ser lido por outros, vai ter o impacto que era esperado pelo autor, ou seja, temos de refletir bem sobre a nossa escrita para que os leitores a entendam tal como pretendido. Para isso, o uso de todos os sentidos é fundamental, isto é, segundo Sena-Lino (2008),

o uso dos sentidos dá contexto ao leitor, que tem de ver, sentir, cheirar e ouvir o sítio onde a acção se passa. Precisa disso para se colocar lá. Sem um uso dos sentidos correcto, o leitor nunca entra verdadeiramente na nossa história (p. 30).

Pelas palavras de Matos (2005), conseguimos depreender que existe “uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade, que deverá ser explorada em termos pedagógicos e que poderá fazer a diferença no “como ensinar a escrever”” (p. 40). Para o mesmo autor, “das ligações entre “escrita” e “criatividade” surgem, por vezes, designações como “escrita criativa”, que, regra geral, se refere à expressão do “eu” com características ou intenções mais ou menos literárias” (p. 40), conceito este do qual nos ocuparemos ao longo deste capítulo.

Ao especificar a abordagem a este tópico, ou seja, abordando mais pormenorizadamente a escrita criativa, começaremos por realçar alguns aspetos históricos, e depois passaremos a enumerar algumas opiniões sobre este conceito de escrita.

Desta forma, numa perspetiva histórica, segundo Mancelos (2011), o primeiro livro que pode ser considerado como o primeiro manual de escrita criativa, surge em 1210, sendo este redigido pelo monge e poeta inglês Geoffrey de Vinsauf. Este livro intitula-se *Poetria Nova* e trata-te de uma obra onde o autor, em latim, explica estratégias para escrever e sugere exercícios que ainda hoje serão viáveis de serem executados (p. 117). Contudo, só uma centenas de anos mais tarde é que se começou a dar novamente valor a este tipo de escrita, pois os cursos de escrita criativa “desde 1880 que existem na Harvard University, multiplicando-se durante a década de trinta, altura em que surge o primeiro mestrado na área, na Iowa University (Vanderslice 37)” (p. 12). Assim, podemos concluir que esta disciplina foi abarcada pelos programas académicos, há mais de um século.

Nesta altura, a escrita criativa era vista “como o primo distante dos Estudos Literários (Ramey 44). Hoje, esta disciplina adquire visibilidade e torna-se credível nos círculos universitários, graças a cada vez mais programas de Mestrado e de Doutoramento” (p. 123).

As justificações, que este mesmo autor dá, para que só nos últimos anos se tenha vindo a dar mais notoriedade a este tipo de escrita, consistem em, ultimamente, existir muita gente interessada em frequentar oficinas de escrita criativa, também por forma de julgar que nestas oficinas irão encontrar receitas que os permitam alcançar um rápido êxito como escritores, acabando estas por serem consideradas novidade.

Assim sendo, e passando às diversas opiniões sobre este tipo de escrita, nas palavras de Mancelos (2011), a escrita criativa “consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (...) ou não literários (...)” (p. 13).

Segundo Santos e Serra (2011), “esta designação, muito utilizada nos dias que vão correndo, abrange, a nosso ver, uma série de exercícios que têm, como principal objectivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolvida, mais livre, mais... criativa” (p. 178).

De acordo com a revista *Noesis* (2008, 72):

Nuno Leitão (...) considera que a escrita criativa, não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal. Para Margarida Fonseca Santos, (...), a escrita criativa, mais do que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos (p. 24).

Nesta mesma revista, especificamente, na entrevista realizada a Margarida Fonseca Santos, esta refere que “a escrita criativa é um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso através da escrita.” (p. 35). Segundo esta autora, é o referido conjunto de exercícios que nos serve de ferramenta para descobrirmos esse novo mundo, e, logo, a nossa criatividade; mais ainda, refere que

a escrita criativa ou, num sentido mais lato, o desenvolvimento da criatividade muda a atitude perante a vida, a nossa forma de encarar os acontecimentos. De certo modo, é uma atitude que implica percebermos que, se nos confrontarmos com um determinado limite, vamos ter de o contornar. É uma possibilidade de

acedermos ao pensamento lateral, um tipo de pensamento que, geralmente, não é estimulado. O pensamento lateral tem a ver com as soluções que não são óbvias e que, até podendo parecer descabidas, podem ser grandes invenções (p. 37).

Um aspeto importante, segundo Mancelos (2011), que é necessário esclarecer surge pelo facto de muita gente pensar que através da escrita criativa vão conseguir arranjar fórmulas infalíveis para melhorar o seu processo de escrita. No entanto, é importante alertar para que os alunos percebam que a partir deste tipo de escrita, o que vão conseguir são conselhos, dicas e estratégias para melhorarem a sua forma de escrever, permitindo fazê-lo de uma forma mais livre e espontânea, não existindo nenhum tipo de regra ou receita.

Deste modo, o que interessa é a vontade de experimentar sem receios. Este autor defende, também, que não só é possível lecionar este tipo de escrita como refere que “todos os dias é feito, em milhares de escolas, pelo mundo fora” (Mancelos, 2011, p. 14). Aquando desta leção, a preocupação maior desta disciplina não está de todo relacionada “com o êxito imediato ou o facilitismo literário, mas sim com a *qualidade* que permite escrever obras que sobrevivam ao teste do tempo” (p. 126).

No entanto, não se pode desvalorizar um facto que é recorrente acontecer ao iniciar a tentativa de escrever utilizando estas estratégias, que é a falta de prática. É normal que, ao princípio, os alunos bloqueiem o seu pensamento, ficando parados em frente a uma folha branca sem que as ideias lhes ocorram. Isto pode acontecer por vários motivos, pois “há várias coisas que os podem bloquear: o medo, a preguiça, a consciência, o sentido crítico” (Norton, 2001, p. 110).

Outro fator que pode ser considerado um obstáculo é a autocrítica. No entanto, se esta for doseada tal como deveria, pode, e deve, transformar-se em algo benéfico. Ora vejamos. Segundo Norton (2001), deve explicar-se aos alunos que “para começarem um conto, a autocrítica torna-se um obstáculo mas, se a deixarem para mais tarde, quando já tiverem acabado de escrever, pode tornar-se não só produtiva, mas também necessária para poderem corrigir melhor o conto” (p. 111).

Por fim, este tipo de escrita deve fazer-se acompanhar pela “chamada *leitura criativa*. Tal consiste em ler um texto de forma atenta, não apenas para melhor o fruir, mas também para compreender a sua orgânica e tentar perceber como o autor conseguiu obter um determinado efeito” (Mancelos, 2011, p. 120), fazendo destes conceitos concomitantes e inseparáveis, como já foi abordado, de uma forma mais pormenorizada, no ponto do trabalho sobre “A relação oralidade, leitura e escrita”.

3.3 – Quais as funcionalidades deste tipo de escrita?

Este tipo de escrita tem como finalidade ajudar as crianças a desenvolverem uma escrita expressiva, pois esta surge também como apoio às crianças que têm mais dificuldades em se expressarem, mostrando-lhes que podem combater as três falhas que, normalmente, acontecem quando queremos escrever, isto é, “Uma delas é sentirmos que não temos ideias. Outra é acharmos que escrevemos sempre da mesma maneira. Mas o pior é quando nos pomos a pensar que não somos criativos...!” (Santos & Serra, 2011, p. 9).

Neste tipo de escrita é importante realçar que esta não deverá, de modo algum, ser vista como uma escrita limitadora. Pelo contrário, deverá surgir “sem receio de censuras e com o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (Dias, 2006, p. 19). É um tipo de escrita expressiva que permite que as crianças comuniquem “as vivências reais, o seu mundo imaginado ou a visão que possuem do mundo que os rodeia” (Dias, 2006, p. 19).

A escrita criativa serve, também, como forma de combater o medo que as crianças têm de escrever e de errar. Como refere Mata (2008),

as crianças podem e devem brincar com a escrita, não só porque gostam e necessitam de o fazer, mas também porque quando se brinca não existe exigência nem pressão para que a tarefa fique correcta. Se falhar, não faz mal, e se quiser pode tentar novamente (p. 48).

Outra vertente funcional deste tipo de escrita, não deixando de existir na escrita em geral, tem a ver com a sua dimensão axiológica, isto é, a verificação de como as crianças conseguem transmitir valores (morais, sociais, etc.) através dos seus escritos. Sendo assim, pode afirmar-se que educar para a criatividade é sem dúvida educar para valores, pois através desta podem promover-se valores como: autonomia, confiança, motivação, liberdade, cooperação, avaliação, reflexão, justiça, respeito, responsabilidade, solidariedade, etc. – valores estes que são possíveis de depreender através da escrita dos alunos.

Para se perceber melhor como seria possível encontrar este tipo de valores em textos dos alunos, iremos abordar as duas vertentes da dimensão axiológica, isto é, a vertente ética e a vertente estética.

No que toca à vertente ética dos valores, esta está relacionada com o desenvolvimento moral dos indivíduos. Assim sendo, através deste tipo de escrita, o professor consegue extrair

o que se encontra por detrás dos textos dos seus alunos, ou seja, consegue perceber quais são os valores que estão implícitos no que eles escreveram, compreendendo o que nos querem transmitir sobre a sua realidade, ou sobre o mundo que os rodeia e que, por vezes, os atormenta. Através deste meio conseguimos perceber, concretamente, como é que as crianças percecionam valores como a autonomia, a responsabilidade, a justiça, etc.

Relativamente à vertente estética, esta não se encontra apenas relacionada com o desenvolvimento moral dos indivíduos, mas também com a forma como estes exprimem a sua inserção na realidade, ou com a forma como veem a realidade; pois, educar para a estética é também educar para a sensibilidade. Visto isto, “os valores estéticos são da maior importância educativa” (Patrício, 1993, p. 117), porque nos ajudam a tomar consciência e a tornarmo-nos cidadãos ativos na sociedade em que estamos inseridos. Por sua vez, esta tomada de consciência (que através do processo reflexivo das nossas ações faz de nós cidadãos-ativos) também se consegue avaliar através dos textos que as crianças produzem, ou seja, através das reflexões que as crianças realizam, dando-nos assim indicações do que para elas são valores estéticos e quais as formas mais corretas de intervir perante a sociedade de uma forma responsável e consciente. Por conseguinte, os valores estéticos podem ser: o Belo, o Feio, a Harmonia, etc.

Concluindo, e associando estas duas vertentes, é importante referir que estas acabam por ser indissociáveis, pois como refere Patrício (1993), “Um educador sabe (...) que o valor estético pedagogicamente promovível é subordinado à ordem ética dos valores” (p. 120).

3.4 – Possíveis abordagens à escrita criativa

Neste tópico pretende-se abordar, de uma forma mais específica, alguns tipos de exercícios que se podem realizar (dissemos alguns e não todos, pois não existe uma lista de onde se possam retirar todos os tipos de exercícios possíveis; pelo contrário, há que puxar pela imaginação e conseguir novos exercícios sempre que for necessário). Estes exercícios serão apenas enunciados e não descritos exaustivamente, por este não se tratar de um estudo intensivo de escrita criativa, mas sim de uma abordagem mais superficial, pois dar-se-á mais ênfase aos exercícios que foram realmente realizados em contexto de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Desta forma, Santos e Serra (2011) referem que

quando queremos escrever, é necessário entrar em contacto com ideias que estão guardadas há muito tempo, memórias de situações e de emoções, frases engraçadas ou estranhas, enfim, tudo aquilo que o nosso cérebro guardou ao longo dos anos. E também é necessário recolher todas as possíveis novas ideias...! (p. 10).

Corroborando esta ideia, Norton (2001) salienta que “um jogo, uma palavra, um desafio, uma adivinha, podem fazer surgir à superfície uma quantidade de coisas, cheiros, músicas, sonhos, passeios e tantas outras que pareciam esquecidas e afinal estavam guardadas no imenso arquivo da nossa memória” (p. 26). Assim, podemos concluir que, para que possamos aceder a este nosso arquivo mental, torna-se importante fazê-lo através de diversos tipos de jogos de linguagem.

Para se explorar melhor este tópico é necessário abordar o conceito de EEL (Escrita Expressiva e Lúdica), que funciona como uma ligação mais específica com a vida real, pois há uma maior expressão do próprio “eu” consoante as suas próprias vivências, o que faz com que os alunos consigam explicitar o seu mundo imaginado ou a sua própria visão perante o mundo que nos rodeia; isto é, no fundo, a EEL não é mais do que o conceito de escrita criativa já abordado.

Por sua vez, as TEEL (Técnica(s) de Escrita Expressiva e Lúdica) surgem com o nome “técnica”, pois Dias (2006) refere que este conceito significa, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001), “Processos e instrumentos de que se serve uma ciência ou uma arte” (p. 13). Neste caso, em específico, ainda nas palavras de Dias (2006), “o processo é o seu **desenvolvimento** e o instrumento é o jogo/exercício que permite alcançar a **produção escrita** na arte de escrever.” (p. 13). Estas técnicas pretendem, assim, “constituir o fundamento para uma relação de prazer e de descoberta para com a escrita, em forma de jogo” (p. 14).

Partindo da utilização e dinamização destas técnicas, ou jogos, levamos “os nossos alunos a escreverem com autonomia, prazer, criatividade e aplicação, desenvolvendo a sua Competência Linguístico-Criativa” (Dias, 2006, p. 8).

Era fundamental que, nós educadores/professores, conseguíssemos fazer com que os nossos alunos escrevessem

sem receios, com motivação e confiança na sua capacidade criadora e criativa, numa atitude de permanente experimentação de EEL, com tudo o que isso implica: conhecimento da TEEL, criação, apreciação dos efeitos e resultados, com a

consequente introdução de modificações, reescrita e a leitura aos colegas (Dias, 2006, pp. 22-23).

Como já foi referido, as TEEL não deixam de ser os diferentes tipos de exercícios possíveis de se executar neste tipo de escrita. Estas técnicas “reflectem um processo de estímulo à inovação, revelador de vias possíveis para ultrapassar problemas dos alunos, no âmbito da escrita, e, simultaneamente, constituem um desafio para que sejam divulgadas situações de melhoria e de progresso” (p. 10).

Segundo a mesma autora, no âmbito da sua obra, estas técnicas dividem-se em vários tipos: técnicas de ligação de palavras (onde surgem exercícios como por exemplo: palavra puxa palavra, letra puxa palavra, número puxa palavra, caligramas, acrósticos, lipogramas, e letra imposta); técnicas de intercâmbio (por exemplo: Quem sou eu?, Saber seleccionar, Eu sou..., Eu e o grupo...); e técnicas de dinâmica de grupo (por exemplo: Imagem com criação de texto, Três palavras para um texto, Duas palavras para um poema, e *Brainstorming* ou chuva de ideias) (Dias, 2006, pp. 26-58).

Como já foi mencionado anteriormente, este tipo de escrita pode ser explorado através de inúmeros exercícios, deixando aqui apenas alguns exemplos, tais como: “decomposição dos nomes de cada um, poemas com sons ritmados sem sentido, textos onde é proibido usar a letra *o*, criação de diálogos para bandas desenhadas ou transposição para o papel de uma conversa entre o lápis e a borracha” (Norton, 2001, p. 10), completar frases, escrever poemas e outros textos partindo de alguma frase iniciada, adaptar contos tradicionais, fazer “resumos de filmes, inventando adivinhas, escrevendo perguntas e respostas em papéis diferentes que, depois de baralhados, provocarão o riso ao ouvir-se o resultado final (...)” (p. 10). Outros exemplos serão “escrita no ar, caligramas, versos encadeados, poemas desarticulados, narrações em cadeia, poemas ao acaso” (Cerrillo, 2008, p. 187), ou então “dizer palavras à toa e escolher as duas mais longínquas, de modo a criar um binómio fantástico de Rodari. Ou escrever um texto em que a última letra de uma palavra tem de ser a primeira da palavra seguinte” (Santos, 2008, p. 37), entre infinitos outros exemplos.

Segundo Cerrillo (2008), estes exercícios criativos contemplam duas vertentes: por um lado a produção de histórias, e, por outro lado, a transmissão de emoções (p. 190).

Este tipo de jogos surge com o principal intuito de desinibir um pouco mais os alunos, fazendo-os encarar a escrita de uma forma mais divertida, e, por conseguinte, fazê-los perder um pouco o medo de se expressarem. O facto de encararem a escrita desta forma, ajuda-os,

pois, como refere Norton (2001), “a introdução do lúdico, do ridículo, da gargalhada, é o segredo do êxito deste método” (p. 10).

De acordo com Mancelos (2011), uma fonte muito importante de inspiração para a realização de exercícios deste género, ou seja, para a construção de textos, podem ser os sonhos, ou melhor, os conteúdos destes.

No entanto, é fulcral que os alunos percebam que, para além da brincadeira, “todos estes exercícios implicam algum esforço, uma vontade de ir mais longe” (Santos, 2008, p. 37).

Passando à fase seguinte, ou seja, depois de escolhido o exercício que nos levará à produção ou escrita do texto pretendido, há que ter em especial atenção a forma como este é iniciado, pois o primeiro parágrafo (ou *incipit*) é fundamental numa história; havendo mesmo quem defenda que a leitura do parágrafo inicial é mais importante do que a visualização da capa do livro ou da leitura do resumo que se encontra na contracapa. Estas ideias encontram-se expressas nas palavras de Mancelos (2011) quando refere que “diversos teóricos da Escrita Criativa chamam *hook* (“anzol”) às linhas iniciais de uma história, pois são precisamente estas que *prendem* o leitor” (p. 38), ou seja, “as primeiras linhas constituem o cartão-de-visita de um texto” (p. 38). No entanto, deve ter-se sempre uma especial atenção, pois podem existir situações enganadoras, isto é, situações em que por o *incipit* não se destacar, não quer dizer que não se trate de uma boa obra literária.

Como já foi referido, “um *incipit* funcional *atrai* a atenção do leitor, *prende-o* à obra, convida-o para uma dança de fantasia” (Mancelos, 2011, p. 40). Logo, para que isso aconteça, e segundo o mesmo autor, são apresentados alguns objetivos para estas linhas iniciais, sendo estes, por exemplo: suscitar a curiosidade do leitor por uma personagem em especial; gerar um cenário interessante onde se desenrolará a história; chocar ou surpreender o leitor; e, introduzir um mistério, uma intriga ou um conflito, suscitando nos leitores a curiosidade de querer saber o seu desenlace (pp. 41-42).

3.5 – Qual o papel do professor perante este tipo de escrita?

Nos tempos que correm, por ser cada vez mais um “tempo em que a informática e os jogos electrónicos proliferam na nossa sociedade, é árdua a tarefa de levarmos os nossos alunos a escreverem com motivação” (Dias, 2006, p. 13). Contudo, “levarmos os alunos a

redigirem frases e textos expressivos e criativos é um desafio que vale a pena enfrentarmos” (p. 13).

Segundo o mesmo autor, mas invocando Bach (2001), este refere a importância da escrita como forma de proporcionar satisfação ao autor. Para tal, o professor tem um papel fundamental, devendo portanto:

- Transmitir segurança ao aluno, acreditar nas suas possibilidades e revelar confiança nas suas capacidades;
- Conceder o tempo necessário a cada um, para que não percamos, pelo caminho, aqueles cujo ritmo é inferior nem cansemos os mais rápidos;
- Desdramatizar o erro, já que o mesmo faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, apelando ao mesmo como ponto de apoio e não como uma sanção, uma vez que através de uma escrita sem receios será possível participar na sua remediação;
- Reconhecer o direito à expressão pessoal, levando cada aluno a uma produção escrita e demonstrativa da sua capacidade criativa;
- Diferenciar o julgamento, transmitindo confiança ao aluno, para que emita as suas ideias sem qualquer receio e agarre a base da produção criativa (p. 22).

O facto de se considerar possível que o professor “ensine a escrever” partindo do trabalho de produção de textos que realiza com os seus alunos é importantíssimo, pois o trabalho que surge partindo do que as crianças aprendem, sentem e pensam torna-se muito mais valorizado e significativo.

De acordo com Cerrillo (2008), “o trabalho dos docentes deve procurar o desenvolvimento de mentes criativas, aplicadas também à aprendizagem e expressão linguísticas. Uma mente criativa é aquela que trabalha sempre: perguntando, descobrindo problemas, emitindo juízos autônomos, sem inibições” (p. 180). Assim sendo, “o professor não só é um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade” (p. 180).

Ao estimular o gosto pela escrita criativa, o professor está, paralelamente, a tentar combater o medo que as crianças têm de escrever. Segundo Santos e Serra (2011), “quem não está treinado para usar a sua criatividade, ao ser confrontado com um tema livre, assusta-se. Depois, ao pensar que os outros vão ouvir o que escreveu, bloqueia” (p. 180). Daí a importância da ação do professor, pois “quem ensina tem de revelar imaginação, variando

situações de aprendizagem, exercícios, comportamentos, modificando os estímulos, quanto mais não seja para manter a um nível razoável a atenção ou a participação do aluno” (Morissette & Gingras, 1994, citados por Dias, 2006, p. 64).

Norton (2001), cita Sigmund Freud quando este disse que “o escritor criativo faz a mesma coisa que uma criança quando brinca e reorganiza o mundo ao seu gosto usando a imaginação e a fantasia como matéria-prima” (p. 25).

Segundo esta mesma autora, “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (p. 25). Para que isso aconteça, o professor tem um papel fundamental neste processo, pois é ele que deve incentivar e estimular nas crianças o gosto pela brincadeira, pelo disparate, e logo pelo uso da sua criatividade, enquanto meio de desinibição dos alunos.

Para isso, o professor tem de conhecer muito bem os seus alunos, de forma a conseguir ajudá-los da melhor maneira possível, adotando as estratégias de ensino que ele considerar serem as mais adequadas a cada um deles (balanceando, cuidadosamente o que aprende na teoria, com a sua realidade, ou seja, a sua vivência do dia-a-dia), pois “cada turma é um universo de personalidades, potencialidades, ideias e preferências. Cabe ao docente compreender cada aluno, para melhor o orientar no desenvolvimento da sua CLC” (Dias, 2006, p. 64).

Este conhecimento da turma torna-se crucial, pois o professor tem que ter consciência de que, apesar de, regra geral, os alunos de uma turma terem idades cronológicas próximas, podem encontrar-se em diferentes “fases no desenvolvimento intelectual e afectivo, pelo que será vantajoso aceitar e propor TEEL diversificadas que possam encontrar eco nos alunos, despertando-lhes o seu interesse, empenho e sensibilidade – factores que facilmente os motivarão à escrita” (Dias, 2006, p. 65).

Outra estratégia que o professor deve adotar passa pela promoção de um bom ambiente de sala de aula, onde as crianças não se devam sentir pressionadas; muito pelo contrário, devem sentir-se liberas, soltas, relaxadas, sem nada que os aprisione a mente.

De acordo com Dias (2006), passaremos a citar as qualidades que esta autora julga serem as essenciais, num professor, para poder dinamizar as TEEL. Assim sendo, um professor deve ser:

- Aberto às necessidades dos alunos;
- Estimulador da expressão oral e da escrita criativa;
- Colaborador e criador, juntamente com os alunos;

- Facilitador do processo de aprendizagem;
- Flexível e adaptável a novas situações;
- Fomentador do aprofundamento linguístico-criativo;
- Fomentador da coesão e da cooperação do grupo-turma;
- Inovador, empreendedor e capaz de aceitar positivamente os desafios;
- Líder de aprendizagem e, simultaneamente, aprendiz;
- Líder de inovação na sala de aula;
- Promotor de equipas de aprendizagem;
- Promotor de momentos de reflexão;
- Promotor de um saber inter e transdisciplinar (pp. 68-69).

Segundo Lobo *et al.* (2001), citados por Dias (2006), um professor deve ser “integrado em grupos, implicado no seu processo de (auto)formação, capaz de dialogar, preocupado com exigências de respeito e rigor” (p. 67). Através desta citação conseguimos compreender a extrema necessidade de, cada vez mais, o professor se mostrar aberto a novas ideias e a novos conhecimentos, envolvendo-se em formações e “autoformações”; fazendo de si, por um lado, um profissional capaz de trabalhar em cooperação com os seus colegas, e, por outro lado, um profissional capaz de ser autodidata, mostrando vontade de aprender por si só. Outra característica importante está relacionada com a sua capacidade de reflexão, pois este deve refletir sobre as suas práticas, sempre com o intuito de as melhorar para que, por sua vez, possa aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Desta forma, podemos concluir que a importância do professor nunca se esgota, pois

quando o aluno expande a sua criatividade e começa a escrever e a criar autonomamente sem revelar problemas a nível da caligrafia, da ortografia, da morfologia, da sintaxe e da organização e coerência de ideias, o professor continuará a ser um animador (Dias, 2006, p. 64).

Capítulo 4 - Organização Metodológica da Intervenção

Durante este capítulo, como o próprio nome indica, será analisada toda a parte metodológica deste trabalho. Assim sendo, serão apresentadas as caracterizações das duas escolas envolvidas, das duas salas (em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico), e das crianças que compunham as duas turmas em questão. Além destas caracterizações será também apresentada a organização da intervenção pedagógica, no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, juntamente com os respetivos objetivos definidos, no âmbito dessa mesma prática, no que se refere ao trabalho realizado sobre o tema em questão, nomeadamente, a escrita criativa. Por fim, serão ainda apresentados os instrumentos e técnicas de avaliação e sistematização da intervenção, ou seja, os instrumentos e técnicas a partir dos quais nos foi permitido avaliar toda a prática pedagógica.

4.1 – Caracterização dos Contextos de Intervenção

Educação Pré-Escolar

Caracterização da escola

A escola onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada I, dizendo respeito ao nível de Educação Pré-Escolar, denominava-se EB1/JI de Tomás de Borba, que por sua vez se situa na escola sede, EBS Tomás de Borba, na freguesia de S. Pedro (S. Carlos).

Relativamente ao meio externo à escola, ainda na área desta freguesia, existem diversas infraestruturas com possibilidade de serem devidamente exploradas em âmbitos pedagógicos, como por exemplo: Escola Profissional e Creche da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, Clínica Veterinária de S. Pedro, Centro Social e Paroquial de S. Pedro, Junta de Freguesia de S. Pedro, RTP-Açores, Universidades dos Açores, Angraflor, Rádio Horizonte, Rádio Clube de Angra, Talho de S. Pedro, entre outros.

O edifício sede da EBS Tomás de Borba foi inaugurado a 9 de Maio de 2008 possuindo, atualmente, 1300 alunos. Esta é uma escola que abrange desde a Educação Pré-

Escolar até ao 12º ano, possuindo também a vertente do ensino artístico (valência esta que tem uma importância fulcral nesta escola).

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

Por ser uma escola recente, pode referir-se que possui excelentes instalações (quer ao nível dos edifícios de salas de aula e outras, quer ao nível do pavilhão gimnodesportivo e arredores) e que se encontra muito bem apetrechada com todos os devidos materiais (incluindo as tecnologias mais recentes).

Caracterização da sala

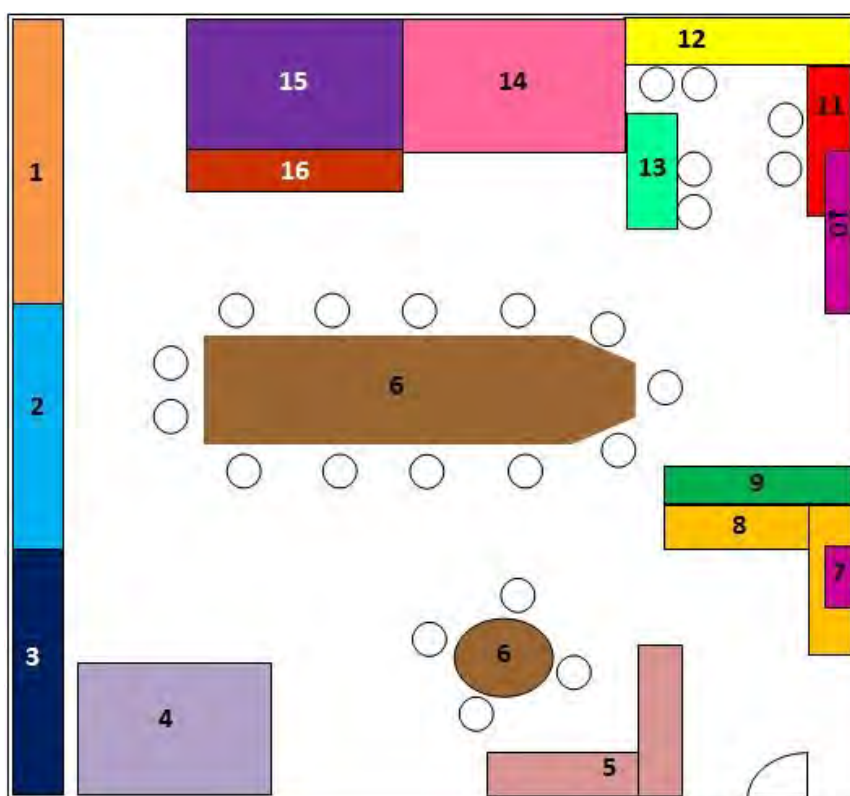
A sala de Educação Pré-Escolar onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada I era frequentada por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Relativamente às práticas da educadora cooperante, é necessário referir que não nos foi possível observá-las, pois na semana de observação que antecedeu este ciclo de intervenções, a educadora cooperante encontrava-se de baixa médica, tendo sido necessário substituí-la por outra educadora. Assim sendo, apesar de não ter sido possível observar o normal funcionamento daquela sala, ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada I, fomos dialogando com a educadora cooperante e compreendendo certos aspetos importantes de mencionar quanto às suas práticas pedagógicas, visto que esta não seguia um único modelo de ensino, com todas as suas respetivas características.

Desta forma, nesta sala utilizava-se um currículo construído com base nas ideias tanto dos alunos como da educadora. Este facto vai ao encontro das opiniões de Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), que referem que “os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente” (p. 111). Devido a este facto, de as ideias poderem surgir por parte das crianças, também acabam por surgir curiosidades que estas têm e que são exploradas a partir de projetos. Neste caso não se

fala na verdadeira metodologia do trabalho por projeto, pois verificamos que os projetos não chegam à última fase desse tipo de trabalho, enunciada por Vasconcelos (1998), citada por Maia (2009), ou seja, passam pela definição do problema, pela planificação e lançamento do trabalho, pela execução; mas, não atingem a fase de avaliação e divulgação do trabalho (p. 51). Podemos referir o exemplo de um projeto que estava a ser desenvolvido sobre os animais, que perdurou por todo aquele ano letivo. Por fim, salientamos o facto de nesta sala existir também uma preocupação para com as expressões musical e plástica.

Em termos de espaço, esta sala encontrava-se dividida em onze áreas de trabalho, sendo estas: do computador, da escrita, da casinha, da matemática, dos jogos e da expressão musical, da garagem, da manta, da biblioteca e da expressão dramática, do recorte e colagem, das ciências e da pintura e, por fim, a área de trabalho da aluna com N.E.E.. Assim sendo, abaixo segue uma esquematização da sala em questão, com a respetiva legenda.



Legenda:

- 1- Área da pintura;
- 2- Área das ciências;
- 3- Área da biblioteca e da expressão dramática;

- 4- Área da manta;
- 5- Área dos jogos e expressão musical;
- 6- Mesas de trabalho;
- 7- Starboard;
- 8- Área da garagem;
- 9- Arquivo de trabalhos e plasticina;
- 10- Quadro branco;
- 11- Área do computador;
- 12- Área da escrita;
- 13- Área da matemática;
- 14- Área da casinha;
- 15- Área de trabalho da aluna com NEE;
- 16- Revistas e jornais para recorte.

A área do computador (situada junto à área da escrita) dispunha de dois computadores, sendo estes utilizados para jogos interativos de carácter didático-pedagógico; para escrever no Word (lengalengas, letras de canções, palavras, frases, textos de projetos, texto de visitas de estudo, etc.) e para realizar pesquisas na internet. O uso desta área encontrava-se sempre diretamente relacionado, de uma forma ou de outra, com algumas das restantes áreas de conteúdo (linguagem oral e escrita, expressão musical, matemática e conhecimento do mundo).

A área da escrita encontrava-se junto à área do computador, o que está adequado pois estas são duas áreas que requerem mais atenção e concentração e, deste modo, devem estar mais “isoladas”. O tipo de material existente nesta área passava por cadernos individuais (cadernos estes que não são pautados para que as crianças escrevam como sabem ou copiem palavras sem que existam restrições de tamanho de letra); caixa com tiras de papel onde se encontravam escritas diversas palavras com as respetivas imagens; letras móveis e tiras de papel com os nomes das crianças, acompanhados das respetivas fotografias. Assim sendo, julgou-se necessário aprimorar um pouco mais esta área, passando pela introdução de novos materiais, com o intuito de estimular mais o gosto pela escrita nas crianças desta turma.

Outra das áreas existentes na sala é a área da casinha, uma área de trabalho comum nas salas de educação de infância, e que tem como objetivo primordial o de desenvolver a representação de papéis, estimulando-as para a expressão dramática, ao expressarem-se

livremente e representarem situações do quotidiano sem que lhes seja pedido, de modo a não existirem certas inibições, e comunicação entre as crianças. Esta área encontrava-se junto à área da escrita, o que não deveria acontecer, pois esta é uma área mais ruidosa e que perturba os alunos que frequentam a área da escrita. Neste espaço existia um quarto de cama e uma cozinha (brinquedos estes que se encontram em bom estado de conservação), não sendo uma área espaçosa, bem pelo contrário. Certas limitações desta sala, como a localização desta área, surgem porque, além de ser uma sala de tamanho reduzido, tem uma parede, de certa forma, desperdiçada, pois toda ela é corrida por uma bancada alta.

A área da matemática situava-se entre as áreas da casinha e do computador e ao lado da área da escrita. Com esta área acontece o mesmo problema do que com a área da escrita, ou seja, esta encontrava-se demasiado perto da casinha, destabilizando a concentração dos alunos que escolhem como área de trabalho a matemática. Esta área dispunha de uma caixa com blocos lógicos e jogos que promovem o raciocínio lógico-matemático.

A área dos jogos encontrava-se do lado esquerdo aquando da entrada na sala. Pensamos que esta área deveria estar junto das áreas da matemática e da escrita e não separada destas, pelo facto de possuir jogos indicados para ambas as áreas, mas tal não era possível, pois não havia como reagrupar os armários onde estão expostos os materiais. Apesar disso, esta área dispunha de diversos tipos de jogos: de encaixe, de construção, de associação, de enfiamentos, de contagem, tabuleiros, puzzles, etc. Esta área, como foi referido inicialmente, estava associada à expressão musical pois existia a necessidade de partilhar o espaço dos armários.

A área da garagem encontrava-se em frente à entrada da sala. Também é um espaço que acaba por não ser muito funcional, pois é uma área que exige espaço para as construções, acabando por ficar brinquedos espalhados pelo chão num sítio de passagem, como para idas à casa de banho, etc. Esta área dispunha de uma tapete e de diferentes caixas de madeira com diferentes materiais, tais como: carrinhos de diversos tamanhos, retângulos de madeira, jogos de encaixe e representações de animais domésticos e selvagens. Neste espaço, as crianças realizavam construções, comparações, seriações, resolviam problemas espaciais e brincavam ao faz-de-conta.

A área da manta situava-se junto à área da biblioteca e era constituída por uma “tapete” quadrada, de material esponjoso (lavável) com as cores primárias. Era nesta área que se realizavam as reuniões em grande grupo, se partilhavam informações, se contavam histórias, lengalengas e canções, se aprendiam novas temáticas e se explicavam as atividades

a realizar num momento posterior. Era nesta área que as crianças se concentravam, tanto à sua chegada como à saída no final do dia.

A área da biblioteca, como já foi referido, situava-se junto à área da manta e estava associada à expressão dramática. Esta área dispunha de um grande número de livros, sendo a sua maioria, no entanto, desatualizados e em mau estado de conservação. Relativamente a este facto, achamos por bem pensar em estratégias que resultassem numa alteração benéfica deste facto, ou seja, que visassem a melhoria da qualidade dos materiais, visto que naquele caso a quantidade não estava a ser sinónimo de qualidade.

Relativamente à área da expressão dramática, como já foi referido, estava associada à área da biblioteca e apenas dispunha de um conjunto de fantoches de mão e de dedo.

A área do recorte e colagem não se encontrava muito visível, pois não possuía uma zona de trabalho específica, ou seja, os materiais (como revistas e jornais) encontravam-se por baixo da bancada e ao escolher esta área as crianças trabalhavam na grande mesa de trabalho coletivo.

Quanto às áreas das ciências e da pintura, estas encontravam-se na mesma situação da área anterior. Aqui existiam materiais como: pincéis, tintas, frascos de vidro, rolos, esponjas e escovas de dentes. Quanto à área das ciências, especificamente, esta encontrava-se no mesmo espaço físico, pois é uma área recente, que foi criada por uma das colegas de estágio por ser uma área que não existia nesta sala e, por isso, ainda existem muitos ajustes necessários a realizar.

Por fim, devo ainda referir que existia uma área de trabalho definida para a criança com Necessidades Educativas Especiais. Era neste espaço que esta aluna realizava as suas atividades com a educadora de ensino especial que a acompanhava, não deixando de realizar as mesmas atividades que os seus colegas, sempre que lhe era possível.

Caracterização das crianças

A turma em questão era constituída por dezasseis (16) crianças, sendo doze (12) do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino.

Pode dizer-se que esta turma era heterogénea no que toca às idades das crianças, mas também ao seu desenvolvimento cognitivo, pois quatro destes alunos demonstravam

dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, tendo-se gerando assim a necessidade de receberem apoio, que no caso era realizado fora da sala.

Outro facto que importa referir diz respeito à existência, nesta turma, de uma criança que pertence ao regime de Educação Especial, tendo que estar permanentemente acompanhada por uma educadora especializada.

Neste grupo três das crianças frequentavam a sala pela primeira vez naquele ano letivo.

Relativamente à área de residência destes mesmos alunos, estes dividem-se por sete freguesias do Concelho de Angra do Heroísmo, existindo uma maior incidência nas freguesias de S. Pedro, São Mateus e S. Bartolomeu.

Outros pontos que foram analisados, ao caracterizar este grupo de crianças, dizem respeito às profissões dos seus pais e aos respetivos níveis de escolarização. Assim sendo, e sem descrever exaustivamente todas as profissões, verificou-se que existia uma grande diversidade em termos de ocupações profissionais (nas profissões dos pais predominavam os assistentes operacionais e vigilantes, enquanto que nas profissões das mães predominavam as assistentes operacionais, assistentes técnicas, educadoras de infância e empregadas de balcão), o que se poderia tornar benéfico em possíveis inclusões dos encarregados de educação em atividades com este grupo de crianças. No entanto, tal não aconteceu em muitos casos, também por falta de tempo, pois existiriam mais oportunidades se de um ano letivo, na sua totalidade, se tratasse. Outro ponto, que foi alvo de análise, dizia respeito ao nível de escolarização dos encarregados de educação e notou-se que, no geral, este era bastante satisfatório, pois a maioria finalizou o 3º Ciclo do Ensino Básico, existindo mesmo dois casos de frequência em licenciaturas e dois casos de frequência em mestrados. No geral, era notório que as mães possuíam níveis de escolarização mais elevados do que os dos pais.

Relativamente ao número de irmãos dos alunos desta turma, é de destacar que a maioria tem irmãos, existindo apenas quatro crianças que não os tem. É também importante referir que existia um caso de irmãos, nomeadamente, duas irmãs gémeas.

Por fim, e relativamente ao tema deste relatório em particular, ou seja, no âmbito da escrita, consideramos que este grupo de crianças não se encontrava muito estimulado para esta área, pois ao entrar naquela sala não era notório que existisse uma grande apetência e vontade, por parte dos alunos, em conhecer melhor as letras, ou em realizar tentativas de leitura, etc. Também notamos que não existia muita afluência à área da escrita no tempo de atividades autónomas. Desta forma, tentamos alterar um pouco este facto, propondo algumas

atividades de escrita criativa (normalmente uma por cada semana de intervenção, que serão descritas adiante no capítulo 5, intitulado “Estratégias de Intervenção Implementadas”), para serem realizadas individualmente, em pequeno e em grande grupo, e introduzimos também novos materiais na área da escrita, com o intuito de despertar um maior interesse por aquela área. Consideramos que tal aconteceu, mas não de uma forma talvez muito sólida, pois sempre que eram introduzidos novos materiais, existiam sempre crianças que os queriam explorar e, posteriormente, trabalhar com os mesmos. Contudo, notava-se que se dirigiam mais àquela área naquela semana, mas depois (nas semanas de observação, que antecediam as intervenções) notava-se que tal já não acontecia, ou seja, gostavam de explorar as novidades, como é natural, mas depois o gosto pela escrita e a vontade de “brincar com as letras” perdia-se um pouco.

1º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização da escola

A escola onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada II, dizendo respeito ao ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, denominava-se EB1/JI da Vila Nova, que por sua vez pertence à Escola Básica Integrada da Praia da Vitória.

Relativamente ao meio externo à escola, nesta freguesia existem diversas infraestruturas/instituições com possibilidade de serem devidamente exploradas em âmbitos pedagógicos, como por exemplo: a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, o Grupo Folclórico, o Centro de Convívio e Apoio à 3ª Idade, Creche e ATL, RIAC, a Sociedade Recreativa, a Banda Filarmónica, o Grupo Desportivo, o Campo de Jogos, o Agrupamento de Escuteiros, a Igreja Paroquial, a Ermida, o Centro Paroquial, mercearias, minimercados, restaurantes, padaria/pastelaria, farmácia, carpintaria, posto de leite (UNICOL), oficina de mecânica, instalações da Escola Profissional da Praia da Vitória em prol do desenvolvimento do projeto PRORURAL (secretaria regional dos recursos naturais) e loja de roupa e calçado. Possui ainda um porto de pescas e uma zona balnear.

A EB1/JI da Vila Nova possui, atualmente, 89 alunos, sendo uma escola que abrange desde a Educação Pré-Escolar até 4º ano de escolaridade.

Caracterização da sala

Ao iniciar a caracterização da sala é necessário referir qual o modelo pedagógico seguido pelo cooperante, sendo este o Movimento da Escola Moderna (M.E.M.).

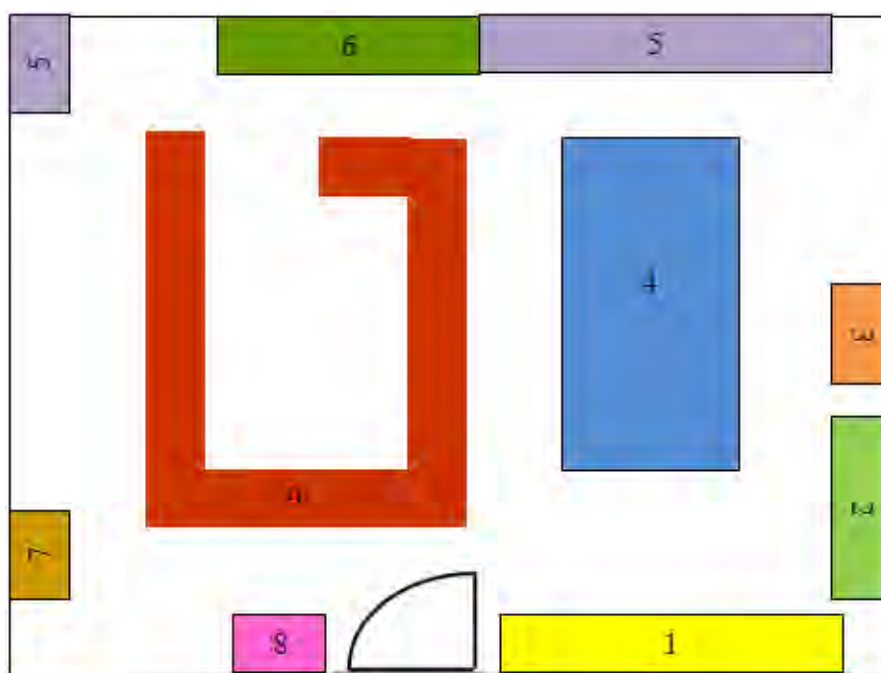
Explorando um pouco mais este modelo pedagógico, verificamos que em termos históricos, e segundo González (2003), “o M.E.M. encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet”, que referia que a interação professor/aluno é um bem imprescindível para melhores aprendizagens e melhor qualidade de ensino. No entanto, segundo Niza e Santana (1996), este modelo surgiu, em Portugal, no início dos anos 60, como forma de dar resposta às necessidades e problemas sentidos pelos professores na época. Pelas revistas *Escola Moderna*, citado por González (2003), “O Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal” (p. 38).

Após esta breve referência histórica, é importante referir as principais características diferenciadoras deste modelo. Assim sendo, a primeira característica está relacionada com a participação ativa dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem. Esta participação verifica-se ao nível da organização do espaço, do tempo, dos recursos e até de conteúdos a serem lecionados, pois neste modelo dá-se muita atenção aos interesses das crianças. Para ajudar nestas organizações, neste modelo existem tempos diários de Conselho de Cooperação Educativa (C.C.E.), onde se executam as planificações semanais, diárias e os momentos de “ler, mostrar e contar” (onde as crianças apresentam trabalhos aos colegas). Outra das características diferenciadoras é a existência de um instrumento de trabalho denominado de Plano Individual de Trabalho (P.I.T.), que consiste num registo semanal onde os alunos planificam autonomamente (com supervisão do docente) os trabalhos que vão realizar durante a semana, tendo em conta as suas dificuldades, necessidades e interesses. A execução destes trabalhos é feita noutra tempo de trabalho diário, específico deste modelo, designado por Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.). Estes momentos promovem tanto a interajuda entre os alunos como a interajuda entre professor/aluno ou professor/alunos. Este tempo é precioso para tentar superar as dificuldades dos alunos, tornando-se, assim, um tempo imprescindível para a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Outro instrumento de pilotagem utilizado neste modelo é intitulado Diário de Turma e consiste numa tabela, dividida em três

colunas, onde se pode ler “gostei”, “não gostei” e “sugiro”. Este instrumento dá liberdade a cada criança para escrever em qualquer uma das colunas sabendo que no Conselho de Cooperação Educativa do fim da semana será discutido tudo o que lá foi registado ao longo da semana. Esta reunião no final da semana intitula-se por Conselho de Turma. Por fim, outra característica que importa referir é o facto de neste modelo se trabalhar muito por metodologia de projeto. Esta metodologia permite o envolvimento dos alunos, fazendo com que estes aprendam consoante os seus interesses e curiosidades, promovendo-se assim aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Uma última característica deste modelo que importa referir, é a forma como se realiza a abordagem à leitura e à escrita, ou seja, esta abordagem é feita a partir de uma estratégia interativa, onde se valoriza o reconhecimento global das palavras em vez de se iniciar a abordagem pela aprendizagem individual das letras.

Relativamente à organização do espaço, esta sala estava dividida em seis áreas, sendo estas: área da biblioteca, área da língua portuguesa, área do estudo do meio, área dos computadores, área do planeamento e área da matemática. Desta forma, abaixo apresenta-se uma esquematização da sala em questão, acompanhada da respetiva legenda.



Legenda:

- 1- Área da biblioteca;
- 2- Área da língua portuguesa;
- 3- Área do estudo do meio;

- 4- Área dos computadores;
- 5- Área do planeamento;
- 6- Quadro / Projetor e ebam;
- 7- Secretária do professor;
- 8- Área da matemática;
- 9- Mesas de trabalho.

A área da biblioteca encontrava-se muito bem apetrechada, possuindo uma grande quantidade e variedade de livros, adequados às diferentes idades dos alunos e que se encontravam em bom estado de conservação. A biblioteca ia sendo renovada sempre que os alunos achassem necessário, sendo eles próprios a realizar a troca de livros na biblioteca da escola. É importante referir que a biblioteca da escola é muito rica, pois não só possui uma enorme quantidade de livros, como muitos deles são livros recentes. Além disso são destinados a diferentes públicos-alvo, sendo adequados às diferentes faixas etárias existentes nos diferentes níveis de ensino que esta escola abrange.

Quanto à área da língua portuguesa, esta possui um conjunto de ficheiros (capas com diversos exercícios, que surgem consoante os temas que vão sendo abordados nas aulas e servem como forma de aprofundar conhecimentos ou de dissipar dúvidas) que eram utilizados no Tempo de Estudo Autónomo. Para além disso, esta área também possui um quadro branco e letras móveis que auxiliam na abordagem à leitura e à escrita, para os alunos que se encontravam a este nível.

No que toca à área do estudo do meio, e à semelhança da área anterior, esta também possuía um conjunto de ficheiros para que os alunos realizassem os exercícios propostos, no Tempo de Estudo Autónomo.

A área dos computadores era uma área extremamente completa e atualizada, pois dispunha de cinco computadores, que eram utilizados para jogos interativos de caráter didático-pedagógico, para escrever no Word (textos livres, textos para o jornal da turma, informação para os projetos, etc.) e para realizar pesquisas na internet.

A área do planeamento contempla todos os tipos de ficheiros que são necessários à estruturação e organização da sala (por exemplo: grelhas de preenchimento da planificação semanal, da planificação diária, planos individuais de trabalho, etc.), assim como o arquivo dos trabalhos dos alunos, por cada semana de trabalho.

A área da matemática, da mesma forma do que as áreas de língua portuguesa e de estudo do meio, também contemplava diversos ficheiros para serem trabalhados relativamente aos conteúdos que iam sendo lecionados. Além destes ficheiros, nesta área também existiam jogos e outros materiais que poderiam ser utilizados como auxílio (por exemplo: calculadoras, régua, geoplanos, sólidos geométricos, etc.) na resolução dos problemas propostos.

Caracterização das crianças

A turma em questão era constituída por quinze (15) crianças, sendo sete (7) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino, tendo as idades compreendidas entre os sete (7) e os dez (10) anos.

É também de notar que, nesta turma, nem todos os alunos se encontravam ao nível do 4º ano de escolaridade, existindo dois casos de alunos matriculados no 2º ano. Contudo, existiam, na realidade, alunos ao nível dos quatro diferentes níveis de escolaridade, estando dois alunos ao nível de um primeiro ano, outros dois ao nível do segundo ano e outro aluno ao nível do terceiro ano de escolaridade. Os restantes sim, encontravam-se ao nível do 4º ano de escolaridade. Com toda esta heterogeneidade tornava-se, por vezes, muito complicada a gestão desta turma.

Quanto à área de residência destes alunos, a sua maioria (treze alunos) moram na freguesia onde está inserida a escola.

Analisando as profissões dos pais, podemos referir que a maioria das mães destes alunos são domésticas e os pais são pedreiros, carpinteiros e eletricitas.

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria apenas finalizou o 2º Ciclo do Ensino Básico, existindo o caso de um pai e os casos de duas mães que finalizaram o ensino secundário. Contudo, não é de registar nenhum caso de frequência no ensino superior.

Relativamente ao número de irmãos, podemos registar que quatro dos alunos não têm irmãos, oito têm apenas um irmão, dois têm dois irmãos e um aluno tem quatro irmãos.

No que toca à análise dos apoios educativos que eram efetuados nesta turma, pode afirmar-se que a maioria dos alunos (8 alunos) usufruía de apoio externo à sala de aula, facto este que é muito importante de notar para se poder ter em linha de conta as estratégias a

utilizar na sala de aula, tornando-as adequadas a estes alunos que demonstravam mais dificuldades.

Nesta sala podiam assinalar-se três casos de crianças que estavam a frequentá-la pela primeira vez, sendo necessária uma atenção especial, pois toda a organização do modelo pedagógico em questão era novidade para elas, o que dificultou, no início, a sua adaptação.

Abordando, especificamente, o tema deste relatório, isto é, caracterizando estas crianças no âmbito da escrita, é de notar que a maioria dos alunos desta turma já demonstravam uma certa aptidão para escrever, tendo como exemplo deste facto (relativamente aos anos anteriores) a existência de um jornal de turma, para o qual as crianças produzem os seus textos e notícias para uma posterior publicação. O que era de notar neste grupo era mais a sua falta de criatividade, se assim se pode chamar, ou seja, notava-se que os alunos escreviam muito baseados em algum facto que tinham visto ou ouvido e não se distanciavam muito das suas realidades para dar asas à sua imaginação, acabando, desta forma, por não sair muito da sua zona de conforto para poderem criar algum texto diferente. Outra situação onde este aspeto era notório era, por exemplo, nos comentários aos trabalhos dos colegas, onde muitas vezes a maioria dos alunos referia “O teu texto/trabalho está bom e criativo”, quando na verdade, em alguns casos, tal podia não corresponder à verdade, mas agarravam-se às frases feitas que conheceram um dia e eram referidas como verdades absolutas para qualquer situação. Assim sendo, e através de várias atividades de escrita criativa (descritas no quinto capítulo, intitulado “Estratégias de Intervenção Implementadas”), pretendia-se alterar um pouco estas realidades.

4.2 – Organização da Intervenção

A intervenção pedagógica distribuiu-se em dois semestres, decorrendo o primeiro de Fevereiro a Maio de 2012, no âmbito da Educação Pré-Escolar (Prática Educativa Supervisionada I). Este estágio foi realizado na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. No início desta intervenção passamos por um período de observação da sala e respetivas rotinas e trabalhos, perfazendo uma semana de trabalho. Após esta observação iniciaram-se as intervenções a cargo das estagiárias, estando três por cada sala, o que totalizou, no final desta primeira etapa do estágio, quatro semanas contínuas a cada uma.

No segundo semestre, decorreu a intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa sala de 4º ano de escolaridade (Prática Educativa Supervisionada II), de Setembro a Dezembro de 2012. Desta vez, a escola onde se realizaram estes trabalhos denominava-se por EB1/JI da Vila Nova. No entanto, decorreu exatamente o mesmo esquema do primeiro semestre, ou seja, três estagiárias por sala, intervindo simultaneamente e totalizando quatro semanas de trabalho a cada uma.

4.3 – Objetivos

Relativamente aos objetivos para este relatório, e para a sua definição em termos daquilo que se pretendia para as crianças, foi feito um levantamento de quais os mais adequados nos documentos já existentes para este fim. Desta forma, e baseando-nos nas Metas de Aprendizagem, chamou-nos à atenção, privilegiadamente, o facto da criança dever saber que a escrita e o desenho transmitem informação (meta final 16, do domínio “conhecimento das convenções gráficas”); de dever atribuir significado à escrita, em contexto (meta final 19, do domínio “conhecimento das convenções gráficas”); de dever usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos, como por exemplo, fazer listagens enviar mensagens, escrever histórias, etc. (meta final 24, do domínio “conhecimento das convenções gráficas”) e, por fim, de dever partilhar informação oralmente através de frases coerentes (meta final 32, do domínio “compreensão de discursos orais e interação verbal”).

Quanto ao Programa de Português do Ensino Básico, também se destaca um objetivo fundamental para este trabalho, ou seja, o facto de ser esperado para o terceiro e quarto anos, em termos de escrita, que as crianças possam “escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” (p. 26).

No que diz respeito aos objetivos definidos para a estagiária, estes não foram concebidos com base em nenhum documento oficial, mas sim de acordo com as intenções que esta tinha para a realização deste trabalho.

Assim sendo, os objetivos para o presente Relatório de Estágio são:

1. Para as crianças:

- 1.1. Identificar a utilidade da escrita no quotidiano;

- 1.2. Perceber que a escrita transmite informação, sendo uma forma de comunicação;
- 1.3. Comunicar oralmente de forma clara e coerente;
- 1.4. Escrever livremente e com criatividade.

2. Para a estagiária:

- 2.1. Estimular o gosto pela escrita;
- 2.2. Desenvolver nas crianças uma maior aptidão para realizar atividades de escrita criativa;
- 2.3. Estimular a criatividade nos alunos.

4.4 – Instrumentos e Técnicas de Avaliação e Sistematização da Intervenção

Estes instrumentos e técnicas de avaliação surgem porque

es imposible que un Docente guarde en su memoria todos los hechos relevantes que ocurren con su grupo de niños durante el transcurso del día. Por ello, debemos contar con instrumentos prácticos en los cuales “depositar” la información diariamente y recurrir a ella cuando sea preciso (Troconis, 1990, p. 81).

Desta forma, passaremos a descrever os instrumentos e técnicas que foram escolhidos para serem utilizados neste trabalho, sendo estes: grelhas de registo tipo escala de classificação, diário de bordo, análise documental, observação participante, fotografia e vídeo.

- Grelhas de registo tipo escala de classificação: estas grelhas têm como principal objetivo o de registar a avaliação das crianças. Segundo Troconis (1990), estas escalas de avaliação servem para catalogar a aquisição, ou não, de certos comportamentos das crianças. Deste modo, o docente tem de escolher previamente quais os comportamento que pretende que sejam avaliados, pela impossibilidade lógica de serem todos observados ao mesmo tempo. Assim sendo, estas grelhas foram concebidas em função dos objetivos (que se pretendiam que fossem avaliados) e da respetiva identificação de cada criança.

Desta forma, por estas grelhas permitirem diversas categorias (e não apenas Sim/Não) preenchem-se diariamente, utilizando as seguintes descrições: **B**– Bem / **M**–Mal / **Md**–Mostra dificuldades / **F**–Faltou / **Nr**–Não realizou a atividade. Estas categorias foram escolhidas pela estagiária, pois “pueden ser assignadas por cada Docente do acuerdo a su critério, a sus necesidades y a las de su grupo” (Troconis, 1990, p. 97).

- Diário de Bordo: este é um instrumento de trabalho muito importante, pois tem como principal intuito o de ser um “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (Zabalza, 2002, p. 91), através do qual estes expõem, explicam e interpretam as suas ações, quer seja durante ou fora das aulas. Contudo, Bogdan e Biklen (2003) aconselham que não se escreva durante as aulas, perante os alunos, sugerindo evitar “andar sempre de papel e lápis na mão, embora quando necessário possa fazer rapidamente um rascunho” (p. 130). Pretende-se que estes registos não sejam textos muito rebuscados, pois, segundo Bogdan e Biklen (2003), “um aspecto agradável das notas de campo é não requererem tantas exigências como a generalidade dos textos escritos. Espera-se que as notas de campo fluam, que saiam directamente da sua cabeça e que representem o seu estilo particular” (p. 151), referindo também que “as notas devem ser simplesmente completas e claras” (p. 152).

Outro aspeto que importa referir é que não é o principal objetivo deste instrumento de trabalho servir como guião para planificar as aulas, pois segundo Zabalza (2002), “um ou outro dos diários inclui ocasionalmente referências ao modo como os professores programam as aulas. Mas isso não é o habitual” (p. 43). Este não é um instrumento de investigação, mas sim de proveito próprio, pois permite que os professores façam uma análise reflexiva sobre o seu trabalho, sendo este o seu objetivo. Inicialmente, a utilização deste instrumento pode tornar-se um pouco confusa, quando os professores não estão habituados a descrever as suas práticas. No entanto,

“logo que os professores se “encaixam” na dinâmica do diário, reconhecem-lhe, de um modo geral, muito sentido e uma grande utilidade e, a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os

propósitos iniciais do investigador (o professor utiliza-o como algo seu e para si)” (Zabalza, 2002, p. 93).

Assim sendo, passa assim a ser uma nova forma de aprendizagem, pois, segundo o mesmo autor, “o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. [. . . .] a narração constitui-se em reflexão” (p. 95).

- Análise documental: Esta análise consiste no visionamento, com fins analíticos, de documentos já existentes, como por exemplo, os projetos curriculares de turma dos cooperantes, os projetos educativos de escola, etc. Assim sendo, “a pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88). Neste tipo de pesquisa, ou seja, “na pesquisa arquivística ou documental e no que respeita à natureza dos documentos a investigar, há que distinguir entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados” (p. 89), sendo os documentos oficiais os já referidos anteriormente, como por exemplo, os projetos educativos de escola, os projetos curriculares de escola, plano de atividades, etc. Já quanto aos documentos privados serão os próprios documentos dos alunos que se encontrarão nas mãos dos educadores/professores sob sigilo profissional.
- Observação participante: Para abordarmos esta técnica de recolha de informação, é necessário definir-se, em primeiro plano, observação. Desta forma, segundo Afonso (2005), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91).

Relativamente a este tipo de observação, o observador “partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 155), ou seja, pertencem todos ao mesmo contexto. Assim sendo, este tipo de observação “tem por objetivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria

acesso” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 155). Esta é uma técnica muito utilizada quando o observador pretende conhecer um meio social que lhe é externo, integrando-se nas atividades deste.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), “a *observação participante* é uma técnica de observação associada aos sistemas narrativos de registo de dados”, o que nos remete para o instrumento atrás mencionado, ou seja, para os registos do diário de bordo.

- Outros instrumentos de recolha de informação:

- Fotografia:

A fotografia é outro instrumento fundamental para analisar os trabalhos das crianças, pois são registos que perduram para lá do que, muitas vezes, a memória conserva. Assim sendo, como refere Máximo-Esteves (2008, p. 91), citada por Alves (2010), as fotografias contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (pp. 48-49). No entanto, é importante notar que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 191).

- Vídeo:

Este tipo de instrumento é muito utilizado para analisar os trabalhos que se pretende, pois, segundo Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p. 136), permitindo assim ao observador prestar a máxima atenção aos mínimos detalhes, que no momento da ação não conseguiu discernir, acabando por refletir sobre estes numa fase posterior.

Capítulo 5 – Estratégias de intervenção implementadas

Neste capítulo pretende-se especificar quais as atividades que foram realizadas, aquando das Práticas Educativas Supervisionadas I e II (isto é, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico), no âmbito da escrita criativa. Assim sendo, para os diferentes níveis de ensino, serão exploradas, individualmente, as atividades que foram realizadas. Para isto, numa primeira fase, enunciam-se as atividades e, de seguida, procede-se à sua análise mais pormenorizada.

5. 1 – Educação Pré-Escolar

No decurso da Prática Educativa Supervisionada I, ou seja, numa sala de jardim-de-infância, foram realizadas várias atividades mais direcionadas para a escrita criativa, tentando, sempre que possível, realizar, pelo menos, uma atividade deste género por cada semana de intervenção. De seguida passaremos a descrever, pormenorizadamente, cada uma das atividades implementadas, tendo sido definidos, para todas elas, os seguintes objetivos: contribuir para a produção de uma história; descrever pessoas, objetos e ações; e partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

a) O Palhaço Rebolito:

A primeira atividade foi uma atividade menos complexa, e com sentido introdutório. Foi realizada na primeira semana de intervenção, ainda sem uma noção precisa do nível de conhecimentos dos alunos desta turma. Assim sendo, a sua realização apenas implicou a presença de um pequeno palhaço (fantoche de dedo) e da imaginação das crianças. O que se pretendia que as crianças fizessem era construir um pouco da história daquele palhaço à medida que este ia passando de mão em mão. Desta forma, o palhaço (por ser a semana que antecedia o Carnaval) foi mostrado às crianças, deixando a cargo da turma decidir qual seria o seu nome, acabando por se chamar “Palhaço Rebolito”. Após tal decisão foi pedido que, em conjunto, decidissem, também, um bom título para criarem a história daquele palhaço, tendo-se chegado ao consenso do título “O palhaço mais engraçado... Qual será?”.



Figura 1: Construção da história, com o fantoche a passar de mão em mão.

De seguida, o Palhaço Rebolito foi passando de mão em mão e cada criança foi criando e acrescentando uma parte da história. À medida que as crianças iam construindo o texto, os seus depoimentos iam sendo registados.

Nesta atividade não foi possível a participação de todos os alunos, pois cinco deles mostraram-se reticentes a intervir e a participar na elaboração deste texto. Um facto importante de referir é que esta história deveria ter sido novamente explorada noutra ocasião, mas tal acabou por não acontecer, também por inexperiência da estagiária e por querer introduzir novos conceitos.

Analisando o texto que resultou desta atividade é de salientar que a história produzida não era muito coerente, pois de criança para criança, por vezes, dava-se um “salto” nos acontecimentos, perdendo-se o fio condutor da história (mesmo apesar de algumas perguntas que iam sendo lançadas como auxílio, ao ver que as crianças estavam com dificuldades em prosseguir a história). Relativamente à escrita criativa, obviamente as crianças não conseguiam redigir a história, mas no que toca à criatividade, que poderia ter surgido de uma forma mais marcante, também não se verificou muito. Este facto acabou por confirmar, ou ir ao encontro, de alguma forma, à primeira análise no que tocava à abordagem à leitura e à escrita (no tópico “Caracterização das crianças”), ou seja, não existia neste grupo uma grande apetência para produzir histórias de forma criativa.

b) Estendal de imagens:

A segunda atividade foi realizada na semana de intervenção seguinte, e acabou por surgir em concordância com um trabalho da colega que tinha intervindo na semana anterior,

tornando este um trabalho mais contextualizado, ou seja, esta atividade de escrita criativa teve como base as mesmas personagens da história que tinha sido trabalhada na semana anterior.

Desta forma, foram construídos pequenos cartões que continham as seguintes imagens: uma flor, uma menina, uma avó, um “smile” triste e outro alegre, uma casa, um gato e um rato. Para a sala levou-se um estendal em madeira, de pequena dimensão, para que à medida que se estendessem os cartões se fosse visualizando o desenlace da história, sendo esta uma estratégia que surgiu com o intuito de tornar o trabalho mais apelativo e motivador para as crianças, sendo uma forma diferente de se construir uma história.

Assim, os cartões foram espalhados de forma a ficarem com as imagens viradas para baixo e, aleatoriamente, uma criança de cada par retirava (à medida que fosse chamada) uma das imagens e colocava-a no estendal.



Figura 2: Colocação de imagens no estendal de imagens.



Figura 3: Estendal de imagens.

À medida que as imagens iam sendo estendidas, as crianças construía os diferentes momentos da história. Esta aleatoriedade ao retirar as imagens evitou uma “colagem” à história inicial, que tinha sido explorada na semana anterior. Esta atividade foi realizada a pares, para que existisse cooperação entre os elementos, tendo estes de ser capazes de construir um momento da história, num pequeno espaço de tempo. Relativamente ao restante grupo, só intervinha na sua vez de retirar um cartão. À medida que se ia delineando a história, os grupos podiam voltar a referir as imagens que já tinham sido estendidas. No fim desta atividade, foram transcritos para o Word os excertos da história que cada par tinha criado, formando assim um pequeno livro, onde cada página continha um excerto de cada grupo, ficando a ilustração a cargo destes. Assim, esta história intitulou-se “O Ratinho João na sua casa” (**Anexo 1**) e passou a ser mais um livro da biblioteca da sala. Este facto de serem os alunos a criarem os seus próprios livros ajuda-os a perceber e a ter, no fundo, mais cuidados

com os livros. Notou-se uma maior preocupação na preservação dos livros que já existiam na sala, o que não acontecia até então, pois nesta sala existia um grande número de livros em mau estado de conservação.

Quanto à análise deste texto, é de referir que nesta atividade já se notou uma evolução, embora não tão notória quanto o desejável, no que diz respeito à criatividade das crianças. Assim sendo, a turma respeitou sempre a ordem de saída dos cartões, mas na sua maioria apenas se limitavam a criar uma pequena frase onde pudessem incluir o elemento que surgiu no cartão. Contudo, é de salientar um par que teve a preocupação de introduzir novos elementos externos às imagens apresentadas (introduziram o elemento “sol”), dando assim um salto entre a história que tinha sido apresentada na semana anterior e esta que se encontrava em processo de criação. Esta também é uma forma de as crianças perceberem que baseando-se nas mesmas personagens existe sempre a possibilidade de criar inúmeras histórias diferentes. Outro aspeto que se torna importante realçar é que outro par teve a preocupação de introduzir uma fala no texto (“Ai que bom estar em casa!”), dando voz à própria personagem, coisa que não acontecia no primeiro texto que produziram. Por fim, também foi interessante visualizar que outro grupo ainda teve a preocupação de dar mais do que um sentido à mesma imagem, ou seja, ao sair o cartão que tinha representado uma casa, este grupo começou por falar de uma casa abandonada e, de seguida, de outra casa nova para onde as personagens tinham ido viver.

Outro facto marcante, que surgiu aquando da realização deste trabalho, disse respeito à participação especial da “chefe de turma” daquele dia, ou seja, esta aluna decidiu (além de fazer par com outro colega para criar a história) escrever, tal como sabia, a história que estava a ser produzida. O caderno onde ela redigia a história era um instrumento que foi introduzido pelo grupo de estagiárias como forma de motivar o gosto pela escrita nestas crianças, tendo-se tornado um instrumento de trabalho muito motivador para este relatório em especial.

Assim sendo, o chefe da turma, diariamente, registava as novidades que os colegas queriam contar, durante o acolhimento. Neste dia em específico, e devido ao trabalho que estava a ser desenvolvido, a chefe decidiu que queria registar o texto tal como a estagiária também o fazia.



Figura 4: Registo da produção da história.

c) O Dragão Rabugento:

A atividade de escrita criativa que se seguiu baseou-se na exploração de uma história, através de um flanelógrafo. A história em questão intitulava-se “O Dragão Rabugento” (uma das histórias da Biblioteca de Valores). Esta mesma história à medida que ia sendo contada ia sendo, também, representada através de vários cenários (construídos em madeira e feltro) com as respetivas personagens e também objetos que fazem parte deste conto. Com esta atividade pretendia-se, numa segunda fase, que as crianças, com todas aquelas personagens e objetos, criassem a sua própria história passando uma a uma pelo flanelógrafo.



Figura 5: Produção de histórias individuais no flanelógrafo.



Figura 6: Produção de histórias individuais no flanelógrafo.

Contudo, ao analisar o decurso desta atividade é de referir que esta não atingiu de todo as expectativas esperadas, pois a maioria das crianças apenas brincava com o material que lhe tinha sido disponibilizado, acabando por não ter a preocupação de construir uma história, nem mesmo com as perguntas que iam sendo lançadas como auxílio (como por exemplo: Quem é esta menina? Para onde vai o dragão? Etc.). Deste modo, o material ficou na sala, mais especificamente na área da escrita, para que as crianças o explorassem se assim o entendessem, no Tempo de Atividades Autónomas. Com isto pretendia-se que na semana de intervenção seguinte se pudesse fazer uma nova tentativa e assim as crianças já conseguissem realizar a atividade como era pretendido. Contudo, tal não aconteceu, novamente, como seria o esperado. As crianças tentaram criar mais uns pequenos traços da sua história, mas não se conseguiam desviar na totalidade do conto original, ficando o fator da criatividade muito aquém do esperado. Outro fator importante, e que interferiu bastante nesta atividade, em qualquer uma das tentativas, está relacionado com o barulho que se fazia sentir na sala sempre que se trabalhava com as crianças individualmente. Por desenvolver este trabalho em Tempo de Atividades Autónomas, e mesmo intercedendo junto das crianças antes do início de cada atividade para tentarem não fazer muito barulho nas restantes áreas de trabalho, tal não acontecia.

No entanto, é de ressaltar o caso de um aluno que demonstrou um pouco mais de autonomia e criatividade, pois começou a sua história com um início diferente do original e ao longo do conto, apesar de relatar alguns acontecimentos idênticos aos da história inicial, davam-lhes o seu cunho pessoal, criando-os à sua maneira (por exemplo: em vez do dragão estar a tomar o pequeno-almoço em casa, ele colocou o sofá na rua para que ele tomasse o seu pequeno-almoço “ao ar livre”; outro exemplo ocorreu na representação da festa final da história, em que ele não quis utilizar o cenário que existia para esse efeito criando ele próprio a sua própria festa, com um cenário e personagens/objetos diferentes).

Concluindo, no geral, as histórias produzidas com esta atividade acabaram por se tornar um conjunto de acontecimentos isolados, sem possuírem um fio condutor que lhes desse sentido, que os relacionasse de forma coerente. Além disso, outra falha que surgiu nestes trabalhos, em consequência do que já foi descrito anteriormente, foi o facto de estas histórias terminarem de forma incompleta, pois as crianças não conseguiam dar asas à sua imaginação para lhes dar um final original, ficando assim os finais comprometidos ou, em alguns casos, inexistentes.

d) Mil e uma histórias:

Para a última atividade de escrita criativa, com esta turma, foram utilizados diferentes conjuntos de cartões, cada um com a sua finalidade, ou seja, um determinado conjunto de cartões possuía diferentes inícios de histórias, outro conjunto representava várias personagens, outro a missão que a personagem escolhida ia realizar e, por fim, o local onde esta ação se iria desenrolar. É de notar que destes cartões fazia parte um conjunto que continha vários finais de histórias, mas nesta faixa etária estes cartões não foram utilizados para poder dar mais margem de manobra às crianças para terem a liberdade de inventarem o final da sua história.

Assim sendo, cada criança tinha os vários conjuntos de cartões ao seu dispor (virados para baixo) e, aleatoriamente, retirava um cartão de cada categoria, por uma determinada ordem (inícios de histórias, personagens, locais, missões, mais locais e mais personagens) e, após retirar todos os cartões, com eles construía a sua própria história.



Figura 7: Material didático "Mil e uma histórias".



Figura 8: Produção da história individual.

No decorrer desta atividade, os alunos demonstraram, novamente, uma certa falta de criatividade pois, no geral, limitavam-se a sequenciar os acontecimentos à medida que iam ligando os cartões, não conseguindo ir além do que era visível, dando asas à sua imaginação; apesar disso, pode referir-se que eram histórias breves, mas com coerência na forma como as crianças ligavam os acontecimentos (**Anexo 2**). Por outro lado, verificou-se que existia uma grande dificuldade em criar/inventar para além do essencial, pois notou-se que as crianças ficavam inseguras e receosas, demonstrando de alguma forma, não só falta de criatividade, mas também falta de autonomia e segurança.

Outro aspeto importante de referir é que nenhuma destas histórias teve um final criativo, pois as crianças apenas finalizavam a história com a interpretação do último cartão que lhes cabia em sorte.

Contudo, deve referir-se que um aspeto que interferiu bastante, perturbando o trabalho, foi (tal como na atividade anterior) o barulho que se fazia sentir na sala, pois como não eram atividades realizadas em grande grupo, o trabalhar com cada criança individualmente não se tornou tarefa fácil, pois as restantes crianças não conseguiram fazer o silêncio que lhes tinha sido pedido, enquanto se encontram nas restantes áreas de trabalho.

Materiais introduzidos na área da escrita

Apesar das atividades que foram realizadas no âmbito da escrita criativa, já descritas anteriormente, é de referir que alguns dos materiais utilizados nestas mesmas atividades passaram a fazer parte da área da escrita, como forma de despertar um novo interesse por aquela área que se encontrava um pouco “abandonada”, não em termos de condições físicas, mas sim porque poucas crianças optavam por esta área como área de trabalho. Desta forma, nesta área foram introduzidos o estendal de madeira, o flanelógrafo e o “caderno das novidades”.

Quanto ao estendal, este material (após a sua utilidade na produção da história) tinha várias possibilidades de exploração, como por exemplo: servia para as crianças estenderem as letras móveis de modo a formarem palavras (registo que já se encontrava feito em tiras de papel, com a palavra e a respetiva imagem) ou para estenderem palavras (tiras de papel já mencionadas anteriormente) e transcrevê-las para os seus cadernos individuais, etc.



Figura 9: Utilização alternativa para o estendal de imagens.



Figura 10: Utilização alternativa para o estendal de imagens.

Outro dos materiais a ser introduzido nesta área foi o flanelógrafo, que era constituído por várias placas de madeira, forradas com diferentes feltros, formando assim diferentes cenários e respetivas personagens e objetos que tinham feito parte de uma história que tinha sido explorada com esta turma. A partir destes materiais, as crianças podiam criar as suas próprias histórias, conjugando os cenários e todos os restantes elementos de inúmeras formas.



Figura 11: Flanelógrafo.

Por fim, o outro material introduzido denominava-se “caderno das novidades”. Este caderno surgiu, no início do estágio, como sendo mais uma forma de estimular o gosto e o interesse pela escrita, pois

“a utilização de técnicas que propiciem o prazer da escrita deixa marcas positivas e provoca alterações frutíferas nos nossos alunos, quando, por exemplo, estes conseguem superar, de algum modo, obstáculos condicionados pelo receio de não serem capazes de realizar determinada produção escrita. Simultaneamente, estar-se-á a contribuir para o prazer da leitura, uma vez que a construção de texto exige encontrar soluções para os problemas de construção, pela organização e desenvolvimento do pensamento, o que permite acelerar aprendizagens, quer da leitura quer da escrita” (Dias, 2006, p. 21).

Assim sendo, este instrumento de trabalho era utilizado, diariamente, pelo “chefe da turma”, aquando do acolhimento. Neste momento do dia, os chefes iam registando, como sabiam, o que os colegas tinham para dizer, como por exemplo, quais as novidades que contavam.



Figura 12: Momento de escrita no caderno das novidades.

Desta forma, penso que foi uma estratégia que resultou muito bem, pois os alunos encaravam aquela “tarefa de escrever” com muita responsabilidade, empenhando-se muito e querendo sempre mostrar o que já tinham escrito, como forma de receberem aprovação por parte das estagiárias.

Dinamização da biblioteca

A estratégia de dinamizar a biblioteca da sala surgiu como outra forma de incentivar a leitura e a escrita, pois como já referiam Abreu, Sequeira e Escoval (1990), “a biblioteca da turma ou da escola é um óptimo recurso a dinamizar, como meio de promoção da leitura e de hábitos de pesquisa” (p. 55). Além disso, serviu também para que as crianças percebessem qual a importância da escrita, dos livros e da preservação dos livros, percebendo quais os cuidados que devem ter para com estes. Assim sendo, esta atenção passou a revelar-se também para com os livros que foram construídos pelos próprios alunos, pois assim conseguem ter mais responsabilidade sobre o que eles próprios construíram, não querendo estragar de nenhum modo o trabalho por eles realizado. Corroborando esta ideia, Abreu, Sequeira e Escoval (1990) referem que

a dinamização das bibliotecas, através da organização e exploração das obras existentes, através da aquisição de outras obras e da feitura e aproveitamento de trabalhos dos alunos, é um auxiliar didáctico precioso para os professores, criando, ao mesmo tempo, nos alunos, hábitos de leitura e de pesquisa (p. 55).

Relativamente a esta dinamização, foi dedicada uma semana de intervenção à biblioteca. Nesta semana realizou-se uma visita de estudo à biblioteca da escola com o intuito de se perceber como esta se encontra organizada e para sabermos mais sobre os livros. Para se compreender melhor a importância da escrita e dos livros em si, analisou-se o ciclo do livro, partindo da história “Ciclo do livro”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães, desde o escritor, passando pela edição, ilustração, gráfica e terminando nas livrarias/bibliotecas. Após esta análise, ao longo do decorrer da semana, as crianças separaram todos os livros que estavam em mau estado de conservação, percebendo o porquê de tal ter acontecido e percebendo também que não podiam “tratar” os livros como acontecia até ali, atirando-os, rasgando-os, etc., não demonstrando muito cuidado. Após esta atividade foi criada uma nova biblioteca na sala, categorizando os livros que restaram da seleção feita, colocando-os verticalmente e organizando-os por temas, tendo as crianças também estado envolvidas na construção dos suportes para os livros. Esta foi uma semana muito interessante, pois penso que foi uma estratégia útil e completa para as crianças perceberem a importância da escrita, o trabalho que está envolvido por detrás da produção de um livro e compreender, também, quais os cuidados que devem ter para com os livros. Desta forma, pretendia-se aumentar o interesse destes alunos pela leitura e pela escrita. Se mais tempo houvesse a partir desta dinamização poderiam ter sido realizadas mais atividades relacionadas com o tema do presente relatório de estágio, constituindo mais obras escritas para completar a renovada biblioteca, visto que esta ficou limitada em termos de quantidades de livros, após a seleção feita.



Figura 13: Biblioteca da sala após reestruturação.

Reflexão global das atividades realizadas na Educação Pré-Escolar

Relacionando as atividades que foram descritas anteriormente, pode afirmar-se que foram sentidas algumas dificuldades aquando da sua realização, pois este grupo de crianças não se encontrava muito estimulado nesta área (em termos de produção de histórias suas), nem mesmo na expressão dramática em si, o que dificultou um pouco o trabalho. Por outro lado, verificou-se uma certa evolução no que toca à participação dos alunos, assim como em termos da escrita criativa, ou seja, em termos de estratégias para a participação dos alunos nestas atividades, iniciaram-se os trabalhos com a participação de toda a turma, depois a pares e, numa última fase, de forma individual. Estas estratégias surgiram com esta ordem por se ter tentado realizar as atividades de forma a que todas as crianças participassem, tentando fazer com que não existissem muitas inibições, deixando o grupo trabalhar todo em conjunto, como era habitual, e, só numa fase posterior, dar lugar aos trabalhos individuais, juntamente com a estagiária.

É necessário apresentar uma nota quanto aos objetivos definidos para estas atividades, pois estes não correspondem, exatamente, aos objetivos enunciados para este relatório, mas são sim formas mais específicas de se chegar a estes (que são mais gerais). Assim sendo, os dois primeiros objetivos definidos (“contribuir para a produção de uma história” e “descrever pessoas, objetos e ações”) não deixam de fazer parte dos objetivos do relatório ligados à identificação da utilidade da escrita, como forma de comunicação. Quanto ao terceiro objetivo (“partilhar informação oralmente através de frases coerentes”), este corresponde, logicamente, ao objetivo do relatório “comunicar oralmente de forma clara e coerente”.

Em termos de escrita criativa, também se notou uma pequena evolução, pois apesar de a criatividade não ter sido expressa tal como seria de esperar, melhorou em parte, relativamente ao primeiro trabalho, pois na atividade final já se começou a notar que as histórias (apesar de breves) já eram construídas com uma coerência diferente, com um fio condutor. É também de notar que, embora não tenha sido expresso na análise desta atividade, por esta ter sido feita de um modo global, algumas das crianças conseguiram criar um ou outro acontecimento criativo na sua história (como por exemplo, o aparecimento de um extraterrestre que mostrou o sinal de “STOP” a uma serpente que queria atravessar na passadeira). Embora este facto não tenha sido uma constante, já foi um progresso satisfatório após a realização de todas estas atividades. Desta forma, é de destacar o pouco tempo existente de estágio, que impede um pouco a continuação dos trabalhos, pois ficamos com a sensação de trabalho inacabado assim

que se começa a notar, de alguma forma, uma evolução nos alunos. Torna-se um pouco desmotivante perceber que os alunos estavam a começar a envolver-se mais neste tipo de atividades, mas que não existe mais tempo disponível para avançar e desenvolver mais atividades deste género.

Concluindo, nestas atividades não existiram produções escritas por parte das crianças, à exceção da história produzida na atividade “Estendal de imagens” em que a chefe de turma registou a história tal como sabia, mostrando assim interesse pela escrita, coisa que não acontecia muito até à aparição do “caderno das novidades”. Nas duas primeiras atividades os textos foram, logicamente, redigidos pela estagiária, mas tinham a participação das crianças na ilustração dos seus depoimentos. Desta forma, em termos de escrita, a participação das crianças cingia-se à oralidade, tendo em atenção a sua faixa etária, mas não deixando assim de serem consideradas atividades de escrita criativa.

5.2 – 1º Ciclo do Ensino Básico

No decurso da Prática Educativa Supervisionada II, numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente num 4º ano de escolaridade, foram realizadas várias atividades mais direcionadas para a escrita criativa, as quais passaremos a descrever de seguida, de uma forma individual e pormenorizada.

a) Ficheiro de escrita criativa

Este ficheiro não corresponde apenas a uma atividade, mas sim a um conjunto de atividades de escrita criativa. Este ficheiro surgiu como um complemento à área da língua portuguesa onde já existiam outros ficheiros, relativos aos conteúdos de língua portuguesa que já tinham sido lecionados. Os alunos realizam os exercícios, presentes nestes ficheiros, no Tempo de Estudo Autónomo (momentos que fazem parte da agenda semanal desta sala, por se tratar de uma sala onde o cooperante segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, já descrito aquando da caracterização desta sala).



Figura 14: Ficheiro de escrita criativa.

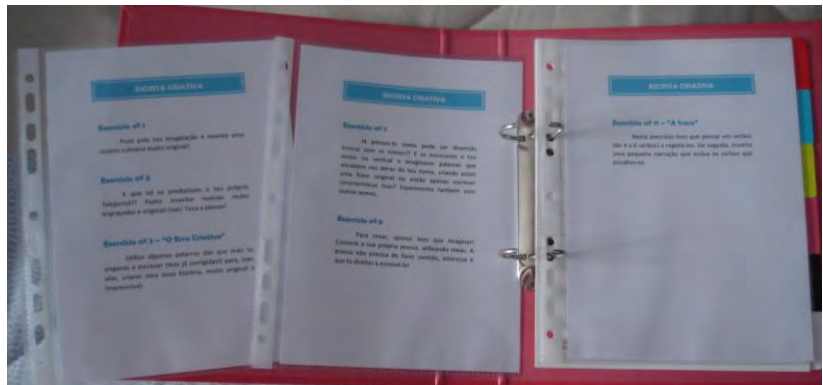


Figura 15: Ficheiro de escrita criativa.

Relativamente às atividades presentes neste ficheiro, estas são o resultado de pesquisas em bibliografia específica sobre este tema e outras fruto de algumas adaptações de várias dessas atividades. É de referir que mesmo as atividades presentes na bibliografia sofreram adaptações, especialmente na forma como foram explicitadas, ou seja, o seu enunciado foi adaptado de forma a ficar mais perceptível pelos alunos.

Infelizmente, não se conseguiu que todos os alunos realizassem todas as atividades propostas neste ficheiro, pois nestes tempos de T.E.A. os alunos tinham que realizar também atividades de outras áreas, e obviamente, não se podiam cingir apenas à língua portuguesa. Apesar disso, apenas duas das atividades ainda não tinham sido realizadas, por pelo menos um dos alunos, até ao fim da Prática Educativa Supervisionada II, o que já consideramos um facto positivo. Quanto aos textos que surgiram, é de referir que apareceram trabalhos muito interessantes e criativos. Por outro lado, notou-se que muitos dos alunos ao lerem o enunciado “bloqueavam”, tendo que pedir, muitas vezes, ajuda para iniciar a atividade que lhes estava a ser proposta.

Este ficheiro foi implementado nesta sala, pois consideramos que o T.E.A. é um tempo privilegiado de produção de trabalho, logo seria uma ótima forma de ver nascer produções escritas, de forma autónoma, tendo este ficheiro o principal objetivo de incentivar o gosto pela escrita.

Antes de passar à análise destes trabalhos, é importante referir que, nestes exercícios de escrita criativa, não se iriam corrigir os possíveis erros ortográficos que surgissem, de forma a não “bloquear” a imaginação das crianças, pelo seu possível medo de errar (o que não é de todo o objetivo deste tipo de estratégia, muito pelo contrário), pois segundo Santos (2008) “quando se está a trabalhar a criatividade em torno da escrita, não se deve estar

sistematicamente a corrigir os erros ortográficos. (...) A primeira parte, que implica deixar correr a criatividade, não deve estar centrada nestes aspectos” (*Noesis*, p. 35). Corroborando esta ideia, Cerrillo (2008) também refere que “as correcções ortográficas devem ser feitas *a posteriori*” (p. 186).

No entanto, neste nível de ensino, foi possível constatar que estes alunos, no geral da turma, davam muitos erros ortográficos; então optou-se por, nos casos em que estas atividades estavam a ser realizadas com o auxílio da estagiária, corrigi-los à medida que estes iam surgindo.

Para proceder à análise dos textos passaremos a descrever alguns enunciados (com os registos fotográficos dos trabalhos em anexo) que faziam parte deste ficheiro, com a respetiva análise de alguns dos textos produzidos pelos alunos.

a. 1) Exercício 1

“Puxa pela tua imaginação e inventa uma receita culinária muito original!”

Ao analisar este exercício podemos afirmar que os trabalhos aproximaram-se da estrutura que uma receita deve seguir. Assim sendo, em termos de criatividade, são textos que superaram as expectativas para um primeiro exercício (**Anexo 3**), apesar dos erros ortográficos que surgiram e da falta de pontuação verificada.

a. 2) Exercício 2

“E que tal se produzisses o teu próprio Telejornal?! Podes inventar notícias muito engraçadas e originais tuas! Toca a pensar!”

Este exercício foi realizado após ter sido abordada a estrutura de uma notícia, na aula de língua portuguesa, aprendendo quais as suas principais características, etc. Neste texto também é visível que existem poucos erros ortográficos, pois este foi um trabalho feito com o auxílio da estagiária, por pedido da aluna em questão. Quanto à pontuação e à construção das frases pode verificar-se que não houve grande interferência da estagiária, tendo intervindo apenas nos casos de ortografia, pelo motivo já explicado na descrição deste ficheiro. Como é visível (**Anexo 4**), a primeira notícia consegue ser mais criativa do que a segunda, na forma

como são expostos os factos, no nome dado ao interveniente e no próprio conteúdo em questão.

a. 3) Exercício 4 – “O Binómio Fantástico”

“Para este exercício realizar, ao dicionário tens de ir pesquisar! Como fazer? Escolhes duas palavras à sorte e a partir delas tens que construir uma história.”

Para analisar este exercício é necessário referir que foi realizado de uma forma diferente, ou seja, não de uma forma autónoma pelos alunos no tempo de T.E.A., nem da forma como pedia o enunciado. Assim sendo, a estagiária juntou dois alunos que se encontravam a realizar a abordagem à leitura e à escrita pela estratégia interativa (já descrita anteriormente no tópico “Caracterização da sala”) e decidiu adaptar este exercício pedindo-lhes que escolhessem as palavras não de um dicionário, mas sim do “álbum de palavras” (instrumento de trabalho que foi introduzido na sala como auxílio para estes alunos, neste tipo de estratégia. Este álbum tem como objetivo fazer com que as crianças associem a imagem à respetiva palavra, visto que uma das características desta estratégias é o reconhecimento global das palavras).

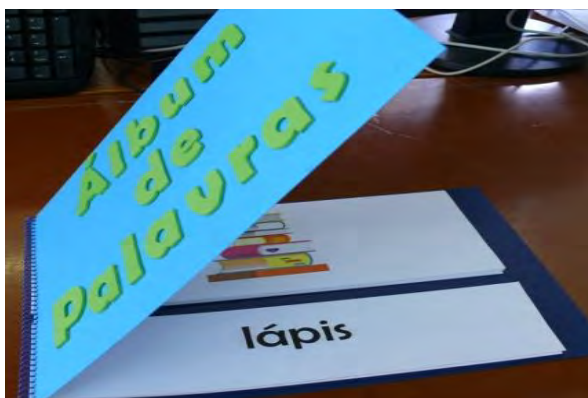


Figura 16: Álbum de Palavras.



Figura 17: Manipulação do Álbum de Palavras.

Desta forma, estes alunos escolheram as palavras e pensaram no texto que queriam construir, sendo este registado pela estagiária. Numa fase posterior foi-lhes pedido que transcrevessem o texto e o ilustrassem (**Anexo 5**).

Apesar de serem textos muito curtos, pode notar-se que um deles, tendo em atenção o nível de ensino e de dificuldades da criança em questão, se encontra bastante criativo, o que

foi um passo muito satisfatório relativamente ao trabalho que vinha sendo desenvolvido com esta criança.

a. 4) Exercício 5

“Para este exercício realizar, jornais tens que encontrar! Recorta de jornais várias palavras e constrói um título que aches engraçado. A partir desse título cria a tua própria história.”

Ao analisar o primeiro trabalho (**Anexo 6**), podemos verificar que este não é um texto que expresse muita criatividade no sentido de criar factos insólitos ou improváveis, por exemplo; mas, não deixa de ser um texto criativo no que toca à associação que a criança faz mostrando, indiretamente, a sua preocupação com a tão falada crise económica, transportando para o texto factos sociais reais.

Relativamente ao segundo texto (**Anexo 6**), e à semelhança do primeiro, podemos verificar que esta autora demonstrou, através da sua escrita, mesmo que não de uma forma muito explícita, a sua preocupação para com a quantidade de pessoas que se deparam, cada vez mais, com a pobreza. Assim, repare-se que o título escolhido por esta aluna acaba por não fazer muito sentido quando lemos o texto em questão, parecendo-nos este merecedor de um título diferente. No entanto, no final do texto já se encontra a associação feita com o respetivo título, o que faz com que este seja um texto um pouco confuso (além de breve).

É de referir que ambos os textos apresentados foram trabalhos realizados fora da sala de aula, tendo este exercício sido escolhido por estas alunas como trabalho de casa.

a. 5) Exercício 6

“Gostas de rimar?! Então faz um levantamento de várias rimas que te lembres de repente e depois com o que tiveres registado inventa uma história/uma poesia. Vais ver que crias algo muito divertido!”

Relativamente ao texto escolhido (**Anexo 7**) para ilustrar este exercício, é de notar que a aluna não compreendeu o enunciado, pois não conseguiu produzir nem uma história, nem

uma poesia, limitando-se a criar frases soltas onde pudesse inserir as rimas que tinha escolhido.

a. 6) Exercício 7

“Já pensas-te como pode ser divertido brincar com os nomes?! E se escreveres o teu nome na vertical e imaginares palavras que encaixem nas letras do teu nome, criando assim uma frase original ou então apenas escrever características tuas? Experimenta também com outros nomes.”

No trabalho em questão (**Anexo 8**) a aluna realizou as duas vertentes do exercício que eram sugeridas no enunciado. Quanto à realização deste trabalho, é de notar que a aluna em questão teve algumas dúvidas no arranjar adjetivos para o seu nome, mas o seu maior desafio foi mesmo o conseguir criar uma frase coerente, intercalando as palavras com as letras do seu nome. No entanto, apesar das dificuldades sentidas, foi um trabalho que resultou bem.

a. 7) Exercício 9 – “A letra proibida”

“E se um texto quisesses escrever, mas uma certa letra não pudesse aparecer?! Como farias se quisesses escrever um texto chamado “A viagem da Tartaruga”, sendo a letra proibida a letra “t”? Tens que usar a tua imaginação!”

Este foi um dos textos mais interessantes de ver a ser criado, pois tornou-se um desafio constante. Como é visível (**Anexo 9**) foi um texto que estava constantemente a ser apagado, pois a aluna escrevia o que entendia e a estagiária alertava “Vê bem. Parece-me que tens a letra “t” nesta palavra”. Assim, a aluna tinha que voltar a repensar aquela frase arranjando sinónimos para as palavras que não poderia escrever, o que nem sempre foi tarefa fácil. Uma das situações mais engraçadas foi visualizar a forma que a aluna encontrou para poder colocar o nome da estagiária, tal como o das restantes colegas. Para ela foi um autêntico quebra-cabeças pensar em como é que iria substituir o nome “Catarina”, porque queria colocar este nome juntamente com os nomes das restantes estagiárias, acabando por escrever “a professora que fez os ficheiros”.

Concluindo, este foi um trabalho realizado em conjunto com a estagiária, a pedido da aluna, mas tendo em conta o desafio mental que significou para esta, foi o trabalho que resultou de um modo muito satisfatório.

a. 8) Exercício 11 – “A frase”

“Neste exercício tens que pensar em verbos (de 4 a 6 verbos) e registá-los. De seguida, inventa uma pequena narração que inclua os verbos que escolhes-te.”

Quanto a este trabalho (**Anexo 10**) é de referir que foi realizado pelo básico, ou seja, foi criada uma narrativa muito breve, escrevendo apenas o indispensável para poder fazer a ligação entre os diferentes verbos escolhidos, ficando assim comprometido o fator da criatividade neste texto (mesmo sendo uma história com sentido), pois este ficou bastante aquém do que seria de esperar.

a. 9) Exercício 13

“Consegues dar uma notícia boa e uma notícia má ao mesmo tempo?! Parece-te difícil?! Vê o exemplo: “A mousse estava ótima. Não sobrou nada para ti...”

Agora dá asas à tua imaginação e inventa outros exemplos.”

Este é outro dos exercícios que é bastante interessante ver ser criado, pelo menos até os alunos compreenderem bem como devem realizá-lo, e depois é só deixar que a sua imaginação flua. Assim sendo, o trabalho aqui apresentado (**Anexo 11**) tornou-se (em algumas frases mais do que noutras) bem criativo, notando-se que é um exercício que provoca o riso nos alunos, vendo que lhes dá gosto realizá-lo.

b) Mil e uma histórias (Anexo 12**)**

Esta atividade, à semelhança da concretizada na Educação Pré-Escolar, foi realizada nos tempos de T.E.A. e consistia na produção de inúmeras histórias partindo de um conjunto

de cartões que possuíam diferentes inícios de histórias, personagens, locais, missões, etc. e, por fim, finais de histórias.

Desta forma, os alunos iam retirando, aleatoriamente, um cartão de cada conjunto e, aos poucos, tinham que encontrar uma ligação entre estes, por mais estranha que esta parecesse, fazendo-a de forma criativa e produzindo uma história com coerência.

Assim sendo, comparativamente à Educação Pré-Escolar, nesta atividade decidiu-se que os alunos iriam construir a história à medida que iam retirando os cartões, e não depois de já terem retirado todos, para dar às crianças mais oportunidades de se expressarem antes de aparecer o próximo cartão, não caindo assim na “tentação” de apenas ligar um cartão ao próximo, sem adicionar nenhum acontecimento importante. Foram também acrescentados os finais das histórias, coisa que não aconteceu no anterior nível de ensino.

Relativamente aos objetivos desta atividade, são os mesmos que tinham sido estipulados para a Educação Pré-Escolar (tendo surgido esta repetição da mesma atividade com o intuito de comparar estes diferentes níveis de ensino), ou seja: contribuir para a produção de uma história; descrever pessoas, objetos e ações; e partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

Analisando as histórias que surgiram com a realização desta atividade, é de referir que todos os alunos se empenharam nesta tarefa, existindo ainda seis alunos que quiseram repeti-la e um aluno que a quis realizar quatro vezes (em dias diferentes).

Refletindo sobre os textos criados, é notório que, neste nível de ensino, existia um grau de criatividade muito mais elevado, também por ser uma faixa etária distante da anterior e, também, por ser um grupo de alunos que estava, de alguma forma, habituado a lidar com a escrita e com a produção de histórias. Já não existiram aquelas histórias em que os alunos se limitavam a ligar os cartões, sem criar acontecimentos adicionais.

No entanto, é de salientar que, no geral, este grupo apresentava algumas dificuldades ao nível da língua portuguesa, nomeadamente, na expressão oral. A sua oralidade não era, por vezes, a mais correta, fator este que pensamos surgir devido ao facto de esta escola estar inserida numa freguesia rural.

Focando agora a atenção nos conteúdos das histórias, é de realçar que (comparativamente à Educação Pré-Escolar, e tal como seria de esperar neste nível de ensino) estas histórias já foram construídas com outra coerência, mostrando um fio condutor que lhes dava sentido e, também, já foram finalizadas de uma forma lógica, mesmo antes de surgirem os cartões que continham a expressão final que encerrava a história.

Uma preocupação que se tornou visível, em alguns casos, foi o facto de terem começado a introduzir diálogos, de forma a tornar as histórias mais complexas e completas.

Outra preocupação que foi surgindo, noutros casos, foi o facto de se fazerem diferentes associações, ou seja, associações com outros trabalhos que já tinham sido realizados (por exemplo, um aluno inventou outra receita culinária original durante a sua história, após já ter realizado a do ficheiro de escrita criativa); associações com preocupações sociais (houve casos de histórias em que os alunos referiram, mesmo que de uma forma camuflada, questões como o bullying, a necessidade de se ser solidário para com o próximo, ou até mesmo a necessidade de combater o problema das térmitas); e, por fim, associações com factos da História de Portugal (por exemplo, dando o nome de D. Afonso Henriques ao rei que aparecia no cartão).

Contudo, é importante notar que, mesmo assim, ainda foi necessária a intervenção da estagiária em alguns casos, pois alguns alunos saltavam, por vezes, nos acontecimentos da história, perdendo-se assim o fio condutor da mesma; daí a necessidade de serem colocadas algumas questões como forma de auxílio.

Outro aspeto importante de referir é que esta atividade, inicialmente, seria feita apenas oralmente. Contudo, por própria iniciativa de uma aluna, ao pedir para repetir a atividade pediu também para registar o que lhe ia saindo nos cartões para que, numa fase posterior (como trabalho de casa) registasse a história que tinha produzido oralmente. Aproveitando este trabalho, este texto foi, posteriormente, utilizado em aulas de língua portuguesa ao realizar-se, com toda a turma, um trabalho de melhoramento de texto, o que se tornou ainda mais motivante para esta aluna.



Figura 18: Material didático "Mil e uma histórias".



Figura 19: Registo dos cartões, para a posterior produção da história escrita.

c) Jogo das perguntas

Esta atividade foi planejada para ser uma rotina (pois era para ser uma atividade que seria realizada de uma forma rápida) que iniciaria uma aula de Língua Portuguesa, como forma de provocar o riso e a descontração nos alunos, deixando-os mais relaxados.

O que se pretendia era que cada aluno, em dois papéis diferentes, registasse uma pergunta e, no outro papel, a respetiva resposta. Para esta pergunta não lhes foi imposto qualquer tipo de restrição sobre o tema, sendo que a resposta teria de ser a correta para essa mesma pergunta. De seguida, um aluno recolheu todas as perguntas e baralhou-as dentro de uma caixa, e outro aluno, recolheu todas as respostas e também as baralhou noutra caixa. Assim sendo, o passo seguinte consistiu em ler uma pergunta e uma resposta à sorte, o que resultou em perguntas e respostas completamente descontraídas e sem nexos, o que fez a delícia daqueles alunos, ao ver os disparates que iam surgindo (**Anexo 13**).



Figura 20: Registo das perguntas e respostas.

Esta atividade acabou por não se cingir apenas a uma rotina, pois os alunos mostraram-se interessados e bastante motivados com esta atividade e, como era visível que se estavam a divertir muito com este jogo, foi-lhes dada a oportunidade de o jogarem de forma relaxada, sem apressar a sua realização (já que, supostamente, teria de ser uma atividade rápida).

As perguntas que surgiram conseguiam dividir-se em diferentes categorias, se assim se pode denominar, isto é, existiam conjuntos de pergunta/resposta com contas matemáticas, outros sobre conhecimentos do estudo do meio, e outros aos quais poderíamos denominar de curiosidades ou conhecimento do mundo.

Concluindo, este foi um jogo muito divertido, onde se conseguiu o que era pretendido, ou seja, uma diversidade de perguntas (daí não ter sido dada nenhuma restrição de tema no início) e algumas ideias bem originais.

d) Troca o texto

Esta atividade foi realizada em grupos e, por sua vez, em grande grupo. Assim sendo, cada grupo de alunos tinha que entrar num consenso e escolher um tema (sem qualquer restrição ou imposição por parte da estagiária) para construir a sua história.

Após decidido o tema, cada aluno de cada grupo apenas podia escrever dez palavras no texto (mesmo que a frase que tivesse pensado escrever ficasse inacabada). Assim, os colegas tinham que continuar o texto a partir do momento onde o colega o tinha deixado. Depois de todos os alunos terminarem de escrever a sua parte da história, a ideia era trocar os grupos, permanecendo os textos nas mesas. A ideia de trocarem os grupos e não os textos surgiu como sendo uma forma de tornar a atividade um pouco mais apelativa. Sendo assim, os grupos deparavam-se com textos que não eram os que estavam a trabalhar e que, por sua vez, já tinham sido iniciados, tendo de os continuar de forma coerente.

No entanto, há que referir que esta atividade não decorreu conforme o que tinha sido pensado, pois não foi possível trocar os grupos ao mesmo tempo (mesmo que algum deles tivesse que aguardar uns minutos), ou seja, de forma coordenada, pois um aluno (que tinha muitas dificuldades com a escrita), nem com a ajuda dos seus colegas conseguiu acompanhar o resto da turma, por isso, optou-se por se trocarem os textos, e não os grupos (como estava previsto inicialmente).

Assim sendo, assim que, pelo menos, dois grupos terminaram o seu contributo ao texto, foram trocados os textos nas mesas. Este facto descontrolou um pouco o trabalho, pois fez com que, normalmente, ficassem grupos à espera dos restantes o que gerou uma certa distração e burburinho (mas também não se justificava que a meio daquela atividade conjunta fossem introduzidas outras atividades para quem estava à espera).

Quanto aos textos em si, verificou-se um facto interessante. Ao chegar o texto com o tema “Desporto” a um dos grupos, os seus elementos ficaram muito indignados porque já

eram o último grupo a escrever e aperceberam-se que até àquela altura o texto não abordava o tema que tinha sido proposto, tentando colmatar essa lacuna.

Quanto ao conteúdo final dos textos, apesar dos erros ortográficos e da má pontuação, os exemplos (**Anexo 14**) mostram que estes estão escritos de uma forma bastante criativa (por exemplo, colocando a mãe-natal como uma bruxa má que queria acabar com o Natal ou escrevendo “no dia de são tarde à nunca” para a expressão “no dia de são nunca à tarde”).

Estava previsto que, no final desta atividade, os alunos teriam oportunidade para apresentarem os seus textos, mas tal não aconteceu, pois como esta atividade acabou por se alongar, não restou tempo para que a apresentação fosse feita de seguida.

Reflexão global das atividades realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Em primeiro lugar, à semelhança da Educação Pré-Escolar, é de referir que os objetivos definidos para estas atividades, não correspondem, literalmente, aos objetivos enunciados para este relatório, sendo sim meios mais específicos para se chegar a estes (objetivos mais gerais).

Desta forma, a primeira atividade (ou melhor, conjunto de atividades) surgiu com o objetivo de incentivar o gosto pela escrita, que se insere no objetivo do relatório “estimular o gosto pela escrita” e também no objetivo “escrever livremente e com criatividade”. Na atividade seguinte (Mil e uma histórias), por serem os mesmos objetivos da Educação Pré-Escolar, trata-se, igualmente, da mesma interseção (já referida na reflexão global do anterior nível de ensino). No jogo das perguntas, pretendia-se relaxar os alunos, de uma certa forma, para que através da brincadeira dessem asas à imaginação, estando o objetivo relacionado com esta atividade o de “escrever livremente e com criatividade”. Por fim, na troca de textos, o objetivo consistia em criar histórias, estando este ligado aos objetivos do relatório relacionados com a identificação da utilidade da escrita.

Relativamente às atividades realizadas neste nível de ensino, pode referir-se que foram sentidas algumas dificuldades.

Assim sendo, a primeira dificuldade sentida está relacionada com o facto de estes alunos sentirem muitas dificuldades para interpretar os enunciados autonomamente, no caso do ficheiro de escrita criativa, por exemplo. Quando os trabalhos eram feitos sem pedir auxílio a

nenhum adulto, muitas vezes, os alunos acabavam por realizar trabalhos que não correspondiam ao que lhes tinha sido pedido.

Outra dificuldade sentida estava relacionada com a dimensão dos textos produzidos, pois, apesar de serem alunos que, na sua maioria, já se encontravam a finalizar a 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda não conseguiam escrever textos um pouco mais longos, limitando-se a redigir textos muito breves. Verificou-se que eram alunos que estavam habituados a escrever (pois no seu P.I.T. semanal tinham que escrever pelo menos dois textos), mas não a realizar estes tipos de exercícios, por isso realizavam sempre o mesmo tipo de escrita.

Por outro lado, volta-se a verificar a mesma angústia sentida aquando do estágio na Educação Pré-Escolar, isto é, a falta de tempo para tentar despertar mais a imaginação destes alunos.

Devido também a esta falta de tempo, não foi possível conseguir que todos os alunos realizassem todos os exercícios que tinham sido propostos no ficheiro de escrita criativa, pelo menos até ao final da Prática Educativa Supervisionada II. Falando ainda neste ficheiro, é também possível concluir que uma das alterações que se poderia fazer neste ficheiro era, por exemplo, iniciá-lo com exercícios como o 9 e o 13, descritos anteriormente (em vez se começar logo pela construção de histórias), pois estes são exercícios mais adequados para fazer “desaparecer” o medo da escrita, pois suscitam uma certa brincadeira, tornando-se mais apelativos e provocando o riso e a descontração e, conseqüentemente, a descoberta, a pouco e pouco, do gosto pela escrita.

Capítulo 6 - Reflexão final e Conclusões

Para iniciar este capítulo, começaremos por analisar o cumprimento dos objetivos que tinham sido definidos para este relatório. Assim sendo, podemos afirmar que se conseguiram alcançar todos os objetivos que tinham sido propostos, quer para as crianças, quer para a estagiária. Quanto aos objetivos para as crianças, estes são possíveis de observar nas atividades já descritas anteriormente (estando as relações entre os objetivos do relatório de estágio e os objetivos das atividades, explícitas nas reflexões globais das atividades de cada nível de ensino). Relativamente aos objetivos para o trabalho da estagiária, estes não se encontram expressos numa única atividade específica, mas sim ao longo de toda a leitura deste relatório, percebendo-se que foram sendo todos verificados, de um modo geral. Por exemplo, relativamente ao primeiro objetivo definido (estimular o gosto pela escrita), pode verificar-se que este cumpriu-se através da realização do ficheiro de escrita criativa que foi construído; não deixando, no entanto, de estar relacionado com outras atividades onde também existiu sempre essa preocupação de estimular o gosto pela escrita. Quanto ao segundo objetivo (desenvolver nas crianças uma maior aptidão para realizar atividades de escrita criativa), por exemplo, verificou-se nas estratégias que foram descritas, aquando da Prática Educativa Supervisionada I, onde se pensou na melhor forma de envolver as crianças nas atividades de escrita criativa propostas (realizando primeiro atividades em grande grupo e, por fim, individuais), tendo-se a noção de que eram atividades novas para estas. Assim, teve-se sempre em consideração o pensar em estratégias que levassem as crianças a gostar de realizar as atividades, ao invés de criarem uma possível aversão a esta novidade. Por último, quanto ao terceiro objetivo (estimular a criatividade nos alunos), tentou-se apelar à criatividade das crianças, pelo menos em todos os exercícios realizados com o auxílio da estagiária. Para isso, por exemplo, iam sendo lançadas perguntas com o intuito de aguçar a inspiração e imaginação das crianças durante os trabalhos.

Ao falar da concretização dos objetivos, e apesar de ainda se tratar de um tema pouco trabalhado, é necessário referir que com todo este trabalho obtivemos resultados muitos satisfatórios, tendo em conta que se tratou de uma fase de iniciação e exploração da abordagem à escrita criativa, em dois níveis de ensino muito diferentes.

Contudo, é também necessário explicitar algumas das dificuldades sentidas ao longo de todo este trabalho. Assim sendo, a primeira dificuldade sentida, por parte da estagiária, fez-se sentir aquando da avaliação dos trabalhos dos alunos, pois esta sentia dificuldade em

utilizar o diário de bordo de uma forma constante, ou melhor dizendo, era-lhe complicado conseguir realizar anotações, constantemente, ao longo de todo o dia, aquando da realização dos trabalhos, para que ficasse tudo registado sem perigo de esquecimentos. Assim, optou-se por se reler a planificação, no final de cada dia, e registar apenas os aspetos mais importantes de cada uma das atividades que tinham sido realizadas; sendo certo que, deste modo, se perde um registo mais pormenorizado de cada dia, perdendo-se, por exemplo, frases importantes que os alunos dizem na ocasião, etc.

É também importante salientar a necessidade sentida de talvez poder existir mais tempo de estágio, e de uma forma mais “concentrada”. Esta necessidade impõe-se, pois além de o tempo de estágio se restringir a quatro semanas de intervenção no total, cada uma destas apenas acontecia de três em três semanas. Este facto deixava-nos, por vezes, com a sensação de que alguns dos trabalhos perdiam um pouco o seu seguimento, entre uma intervenção e outra.

Assim sendo, se mais tempo de intervenção existisse, mais hipóteses teríamos de realizar outras atividades nesta área, tentando, assim, elevar mais os níveis de criatividade nas crianças destas turmas. Neste caso, poderiam ser realizados muitos outros exercícios de escrita criativa interessantes, alguns do ficheiro que foi construído (que não chegou a ser concluído, por todos os alunos, até ao final da Prática Educativa Supervisionada II), outros que tiveram que “desaparecer” aquando da seleção de atividades, exatamente por não existir tempo para tudo. Assim, no ficheiro existiam outros exercícios, como por exemplo: “Palavras aos quadrados: Inventar uma frase que te venha à cabeça. Depois, constrói uma tabela com dez colunas e o número de linhas igual ao número de palavras que tiver a tua frase e escreve-a na vertical (uma palavra por linha). E agora o que tens que fazer?! Tens de construir uma nova história (mesmo que não seja real), preenchendo a tabela que construíste e respeitando os espaços que tens disponíveis.” ou “E se os objetos pudessem falar? O que diria um martelo? Provavelmente que está sempre com dores de cabeça... E um candeeiro que tem sempre a lâmpada fundida? O que diria? O que sente? Inventar outras situações deste género.”.

Contudo, tivemos que ter sempre em atenção que não se podia dar muito mais destaque ao tema deste relatório, descurando todos os restantes conteúdos que tinham que ser lecionados.

Como obstáculos verificados, ao nível da Educação Pré-Escolar, distinguimos mais a falta de estimulação sentida para esta área (o que dificultou o trabalho) e o barulho que se

fazia sentir, como plano de fundo, sempre que se tentavam realizar atividades de cariz individual.

Apesar disso, ao longo do estágio neste nível de ensino, foi-nos possível verificar uma maior envolvimento dos alunos nestas atividades (visto que na primeira atividade nem conseguimos a participação de todas as crianças), e também se verificou um progresso notório, no que toca ao nível de criatividade expresso.

Já relativamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, distinguimos como obstáculo principal o facto de, a maioria dos alunos, demonstrar dificuldades na interpretação de enunciados, o que os levava a iniciar, ou mesmo a realizar na totalidade, trabalhos que não correspondiam ao que, supostamente, lhes tinha sido pedido.

Outro fator que também não se conseguiu contornar, aquando deste tempo de estágio, foi o facto de estes alunos não conseguirem escrever textos um pouco mais longos, o que deveria acontecer por já se tratar de um 4º ano de escolaridade. Assim sendo, limitavam-se a escrever textos muito breves, com o que consideravam ser indispensável à sua história. Este facto começou a alterar-se na realização dos exercícios que foram produzidos oralmente, ou seja, na atividade “Mil e uma histórias” já foi possível verificar que alguns dos alunos já construíram histórias bastante mais longas. Se houvesse mais tempo disponível, colocar os alunos a transcrever as suas histórias poderia ser uma forma de eles compreenderem que conseguem criar história de maior dimensão e incentivá-los a escrever mais e melhor.

Desta forma, este relatório pretende, em parte, alertar para a importância de se iniciar a estimulação da língua desde as idades mais tenras, ou seja, desde a Educação Pré-Escolar.

Assim sendo, segundo Dias (2006), citando Lobo et al. (2001), por ser “ também pela língua que as crianças se sociabilizam, devemos investir num ensino de qualidade, desde a educação pré-primária, estimulando a curiosidade pela língua enquanto “objecto vivo”” (p. 67).

Esta importância da Educação Pré-Escolar, perante o ensino da língua materna, e mais especificamente ao âmbito da escrita, torna a ser visível quando Santos (2007) refere que

é essencial repensar a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância, fundamentalmente, desde a perspectiva do educador. E fazê-lo implica, não somente tornar-se consciente do seu papel enquanto organizador, gestor, encorajador ou modelador de situações de aprendizagem no domínio da linguagem escrita mas perceber, ainda, que na actualidade, entender a emergência da literacia significa abrir horizontes à inclusão de novas realidades que se tornam cada vez mais presentes (p. 682).

Referências bibliográficas

- Abreu, I.; Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.;
- Alves, A. C. F. S. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3436/1/Relat%3%b3rio%20de%20Est%3%a1gio.pdf>;
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Cabral, M. A. (2001). *Ideias para escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto;
- Calkins, L., Hartman, A. & White, Z. (2008). *Crianças Produtoras de Texto: A arte de interagir em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Câmara Municipal de Matosinhos – Divisão de Educação e Formação (2009). *A Ler vamos... Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Casa da Leitura;
- Cerrillo, P. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4 (2), 177-191;

- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó M. M. (2008). *Escrever e Ler: Vol. 1 – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: Artmed;
- Dias, M. (2006). *Como abordar... a escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores;
- Gillanders, C. (2005). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares: Manual del docente*. Sevilha: Trillas;
- González, P. F. (2003). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora;
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora;
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.;
- Maia, J. S. (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora;
- Mancelos, J. (2011). *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri;
- Martins, V. M. T. (2004). A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Revista Millenium*, 29, 295-312;
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação;

- Matos, J. C. G. (2005). Escrita criativa. *Cadernos de Estudos*, 2, 37-43;
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004 – 4ª Edição). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades editoriais;
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC;

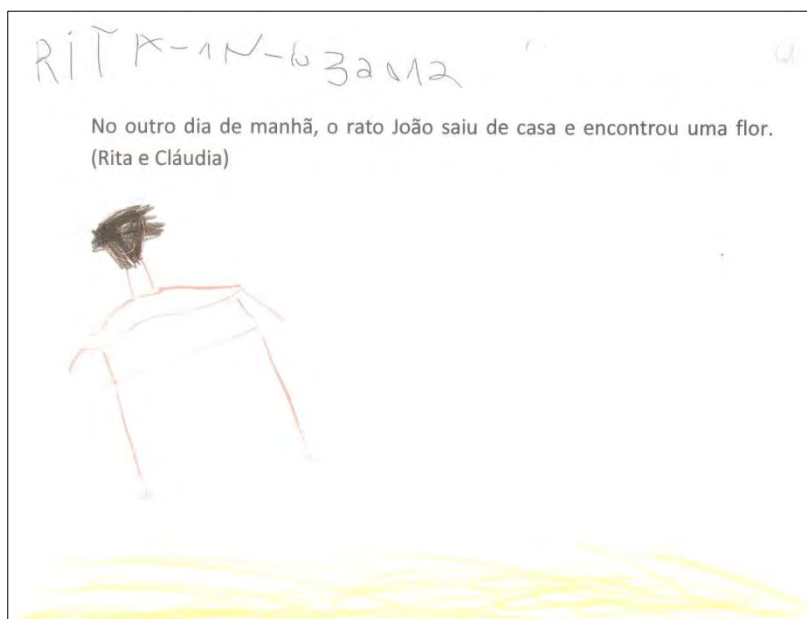
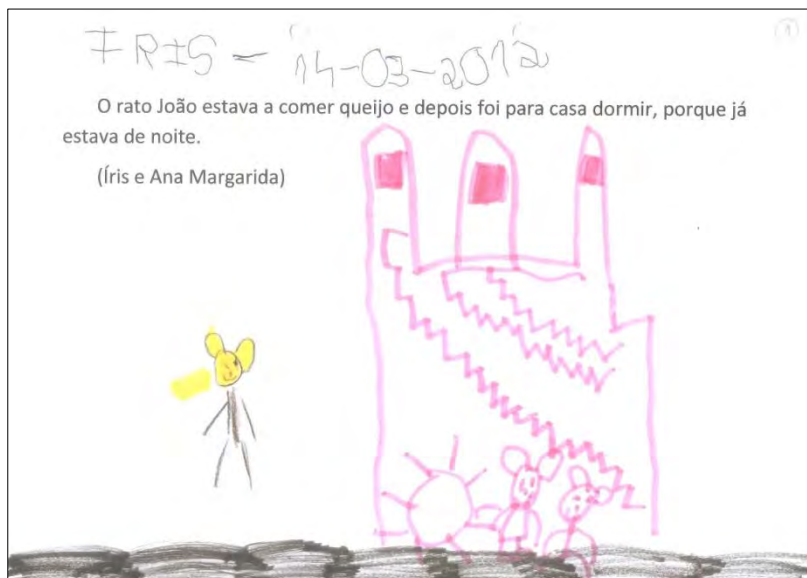
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rog, L. J. (2002). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. USA: Internacional Reading Association;
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. F. & Serra, E. (2011 – 4ª edição). *Quero ser Escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Mirandela: Oficina do Livro;
- Santos, M. E. B. (2008). *Revista Noesis*, 72. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, M. F. (2008). Escrita Criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis*, 72, 34-37;
- Santos, A. I. S. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação – Angra do Heroísmo.
- Sartori, V. & Fialho, F. A. P. (2009). Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo. *Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento*, 1-19;
- Sena-Lino, P. (2008). *Curso de Escrita Criativa I*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2011 – 2ª edição). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri;
- Troconis, G. V. (1990). *La evaluación del niño preescolar*. Caracas: Ofinapro.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora;

- Outros documentos consultados:
 - Projeto curricular de turma da educadora cooperante;
 - Projeto curricular de turma do docente cooperante;
 - Projeto educativo de escola da EBS Tomás de Borba;
 - Projeto educativo de escola da EBI da Praia da Vitória;
 - Projeto curricular de escola da EBS Tomás de Borba;
 - Projeto curricular de escola da EBI da Praia da Vitória.

ANEXOS

Anexo 1

História: “O ratinho João na sua casa”



14-03-2012

3

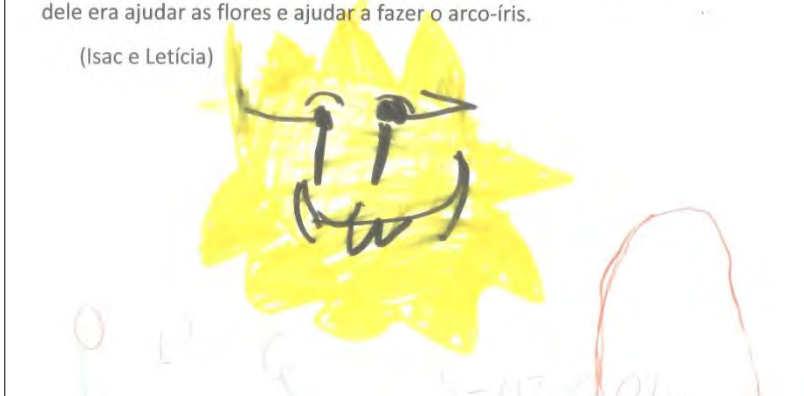
A avó encontrou o rato João a ver a flor, levou-o para casa e colocou-o dentro de uma gaiola. Mas, o rato roeu a gaiola, fugiu e foi para casa.

(Filomena e Florbela)



O rato João encontrou o Sol que estava triste porque não tinha nada para fazer. O rato João disse para o Sol ir para a sua casa para dar luz à flor para não murchar. Assim, o rato João ficou contente porque a sua flor já estava a ficar direita. O rato agradeceu ao Sol e disse-lhe que o trabalho dele era ajudar as flores e ajudar a fazer o arco-íris.

(Isac e Letícia)



SOFIA

14-03-2012

6

O rato João foi dormir e a menina Joana bateu-lhe à porta. Como a casa do rato era muito grande, o Sol estava lá dentro e foi ele quem abriu a porta. Assim, a Joana pegou na flor e foi-se embora. Depois, o rato João acordou e a flor já não estava, então decidiu ir buscar outra flor igual.

(Sofia e Briana)



19-03-2019 MARIÁ APÉ D A

O rato foi para a piscina e depois foi para uma casa abandonada e depois ele viu que tinha lá queijinhos para ele comer. Depois, apareceu uma ratinha e eles tiveram a comer os queijos. Depois eles foram plantar flores roxas, cor-de-rosa e azuis e foram para um lugar muito bonito, que brilhava e eles ficaram muito contentes com a sua nova casa.

(Maria e Margarida)



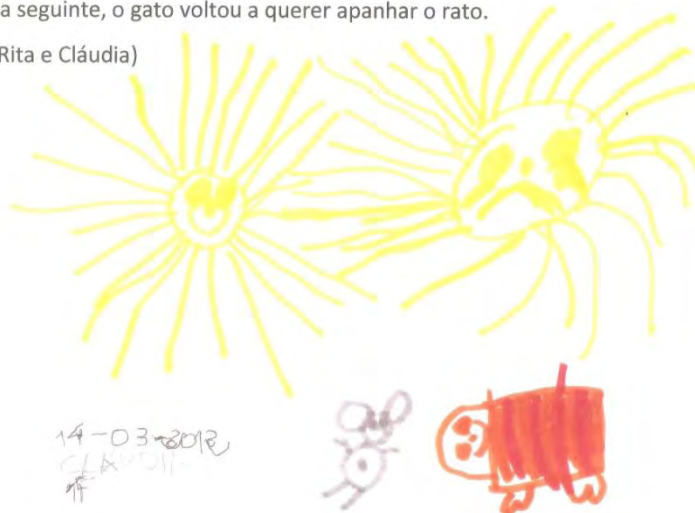
Depois, havia um gato a passear e encontrou o ratinho e a ratinha. Depois, ele foi atrás deles e eles voltaram para casa. E a ratinha disse: "Ai que bom estar em casa!" e depois eles foram comer e dormir.

(Íris e Ana Margarida)



O namorado era triste (rato) e a namorada era feliz (ratinha), por isso, no dia seguinte, o gato voltou a querer apanhar o rato.

(Rita e Cláudia)



Vitória, Vitória... Acabou-se a história!

Anexo 2

História 1

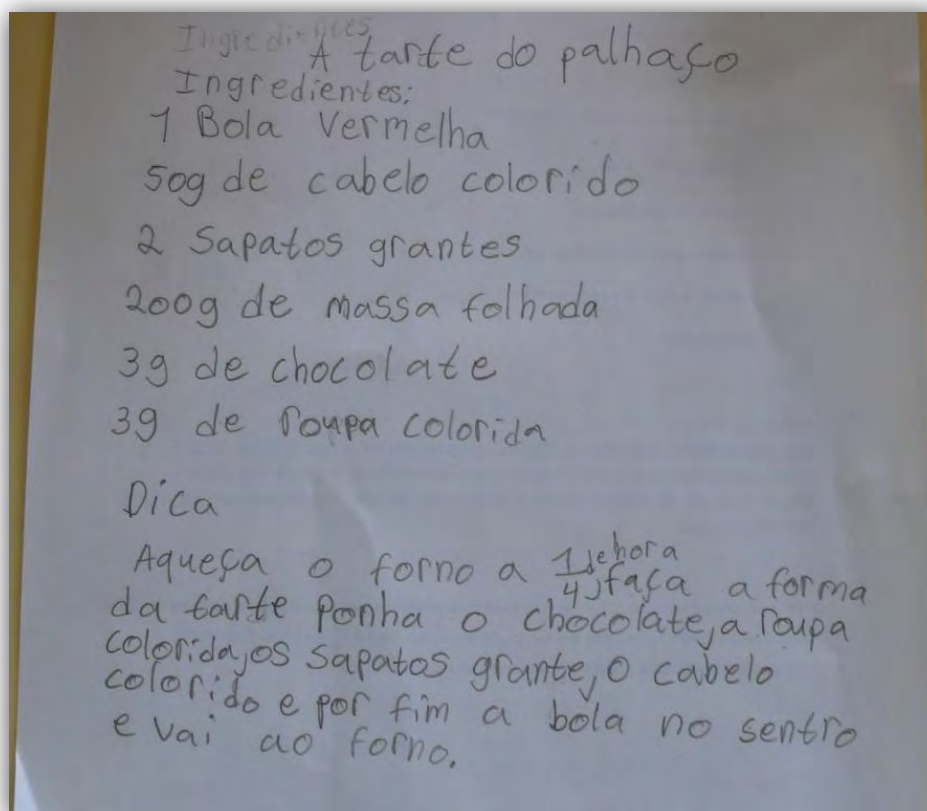
No tempo das fadas havia um cavaleiro que tinha encontrado uma **gruta** e que queria **saber a receita da felicidade**. Depois encontrou um **deserto**, porque a gruta tinha uma passagem secreta. Depois apareceu uma **bruxa** a voar pelo ar numa vassoura e depois a bruxa foi até à **polícia** e o cavaleiro ficou a falar com a polícia.

História 2

No tempo em que as bruxas andavam de vassoura apareceu o **pai natal**. O pai natal foi para a **floresta** dar os presentes. Depois, o pai natal encontrou **uma fada** madrinha. A fada foi para a **lua** porque queria fazer desaparecer a lua, porque ela não gostava da lua. A lua desapareceu e apareceu o **monstro das sete cabeças** e a fada teve medo. Depois o monstro das sete cabeças foi para a polícia e foi morto pela **mulher-polícia**.

Anexo 3

Exercício 1



A tarte esquesita

- 1 Ingredientes:
- 2 carros esmigalhados
- 1kg de cimento mole
- 5kg de telhas velhas
- 3kg de livros estragados
- 500kg de rabo de cavalo
- 1kg de água botre

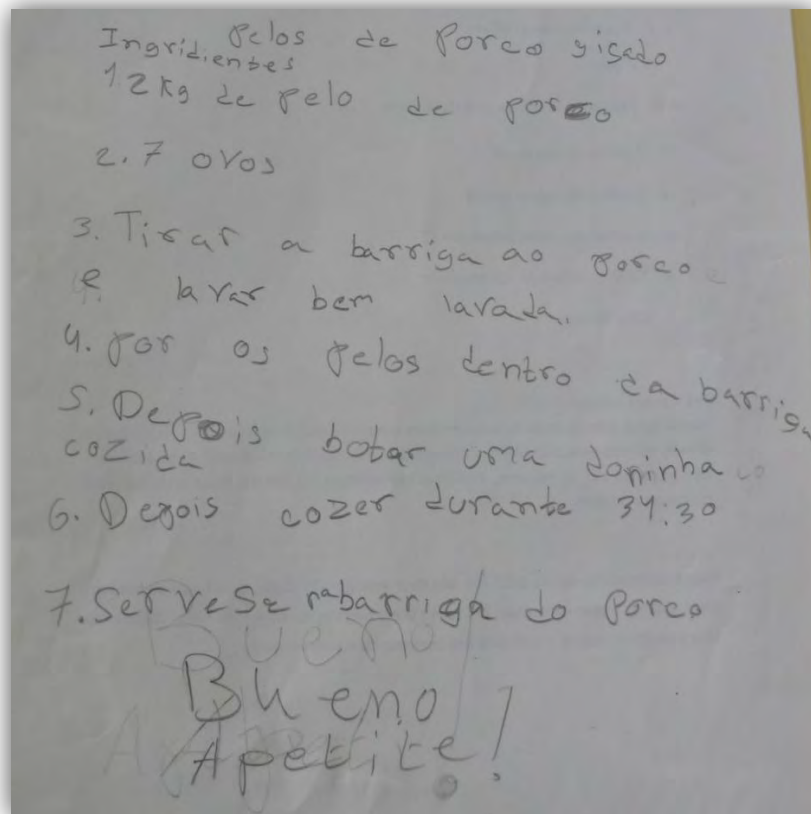
Preparação:
 Junta-se tudo à pancada
 depois mituramos bem
 e aí está a tarte esquesita.

um péssimo apetite.

A tarte esquesita

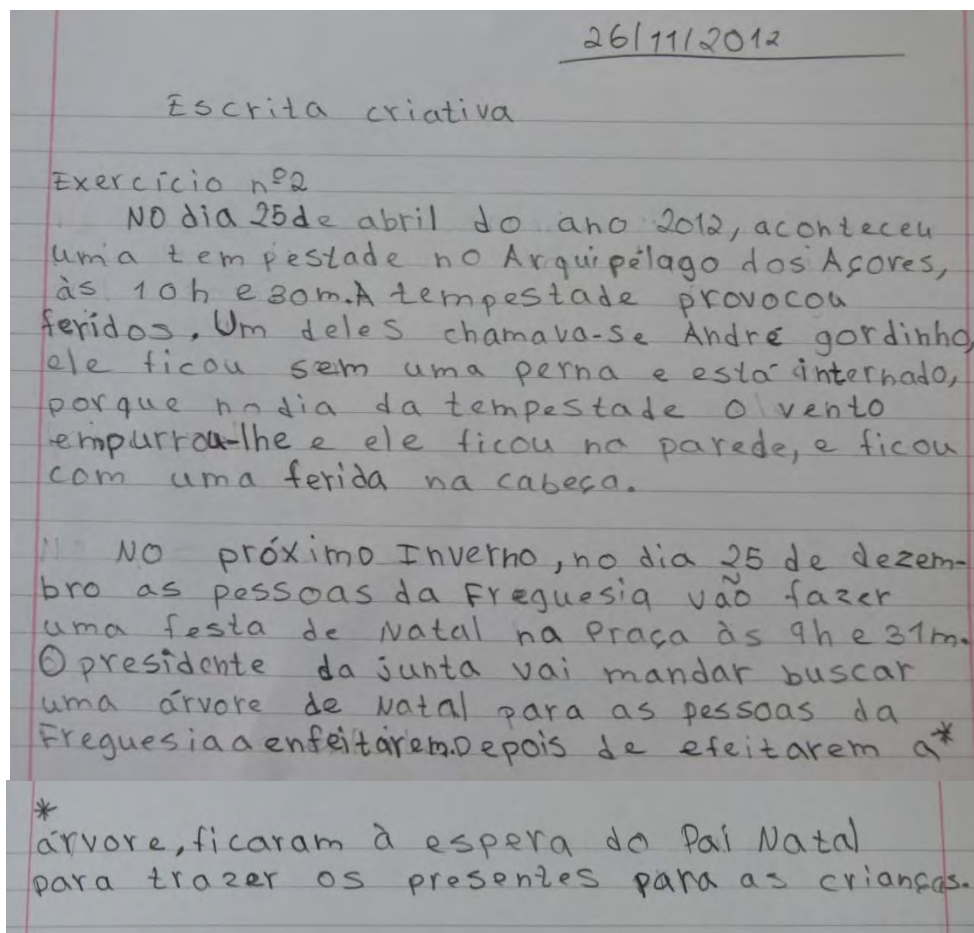
- 2 Ingredientes:
- 25 molhas
- 50 quilos de mirra mui
- 5 lóculas de napel
- 30 lápis
- 1 relógio
- 40 computadores
- 100 bocados de madeira
- 400 olhos de sapo

modo de preparação
 Vai do forno quando estiver
 a esquentar 24 horas, depois fora
 com pele de sapo e regia-se
 de olhos de jacaré. Parte-se os
 lápis e esmaga-se os computadores
 e rebenta-se o relógio, mala-se
 as molhas.



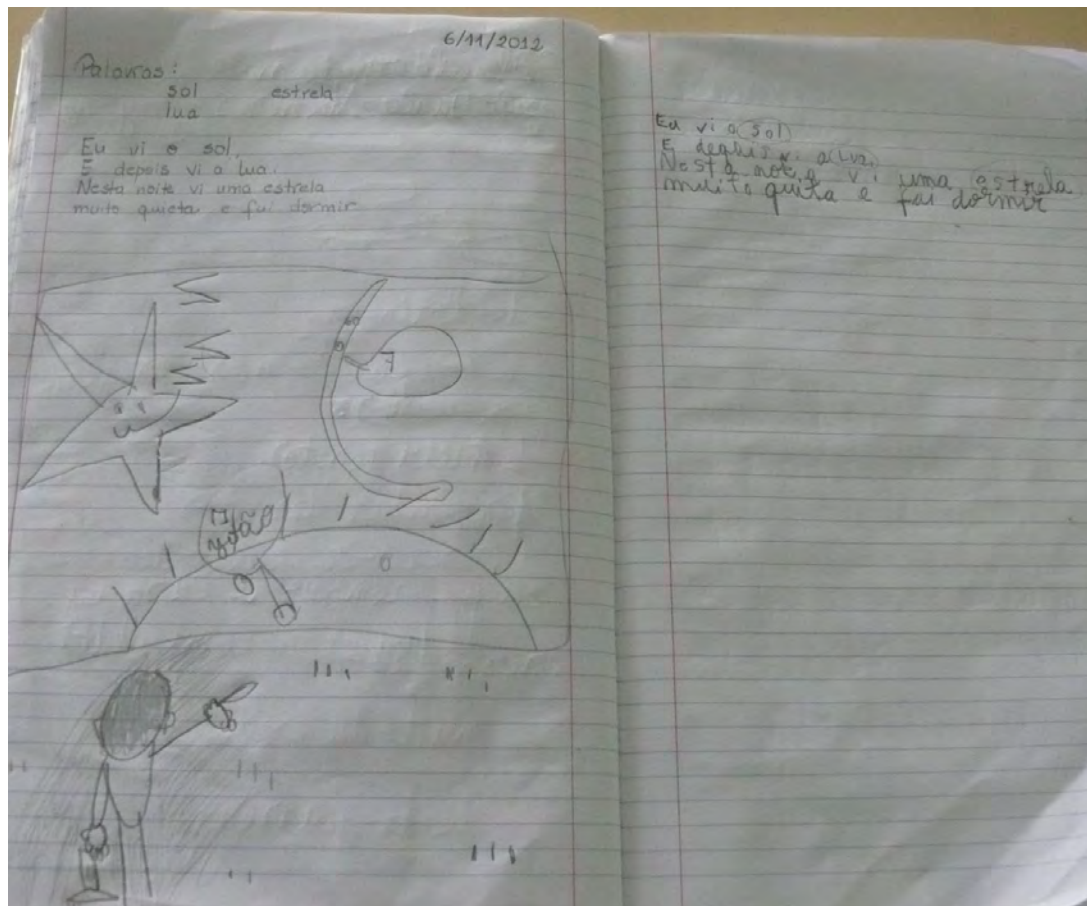
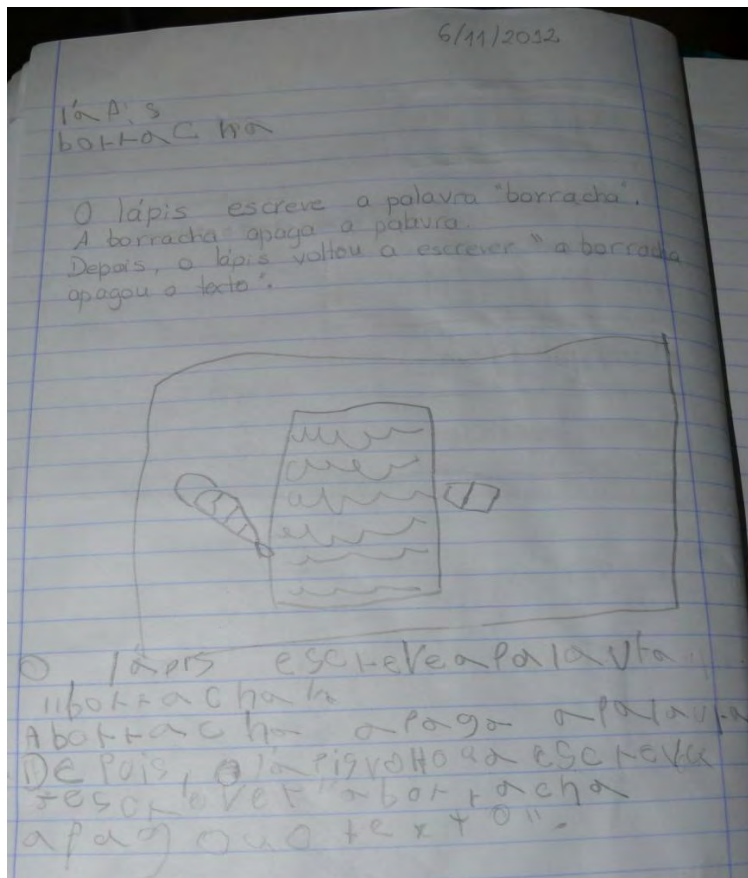
Anexo 4

Exercício 2



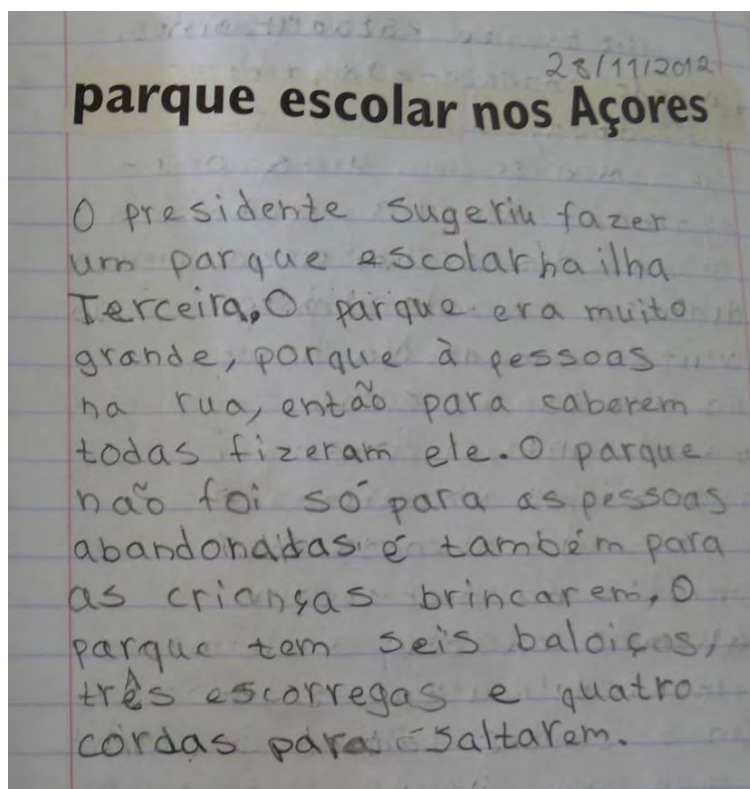
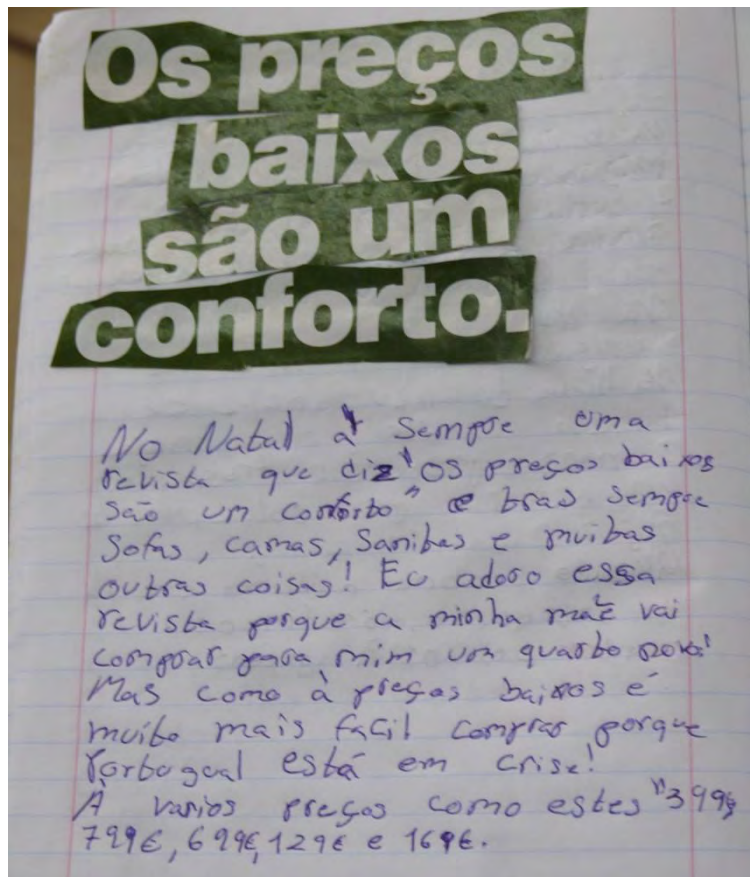
Anexo 5

Exercício 4



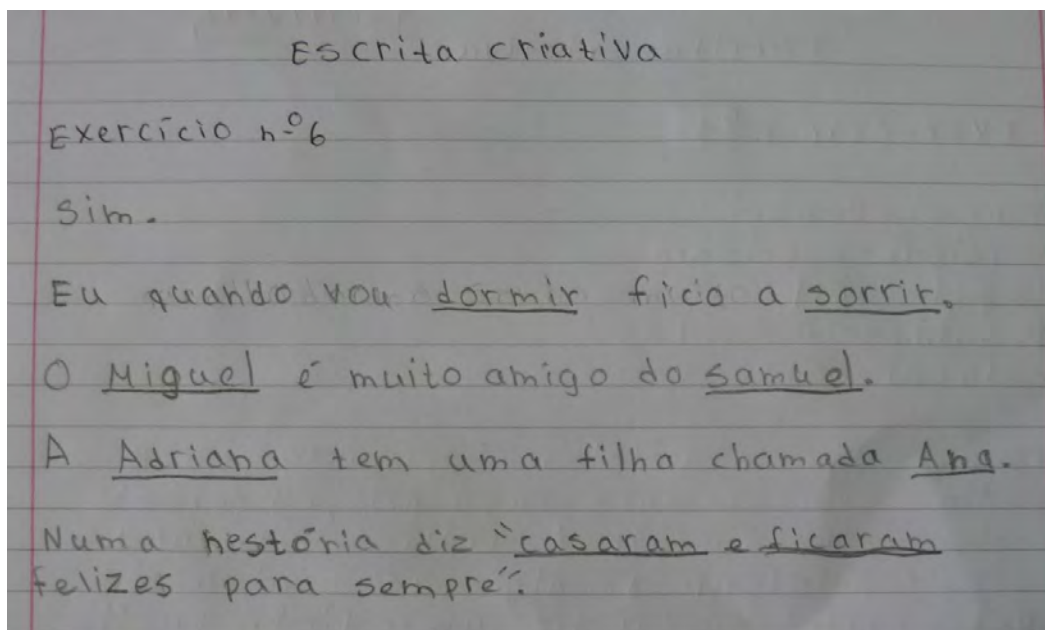
Anexo 6

Exercício 5



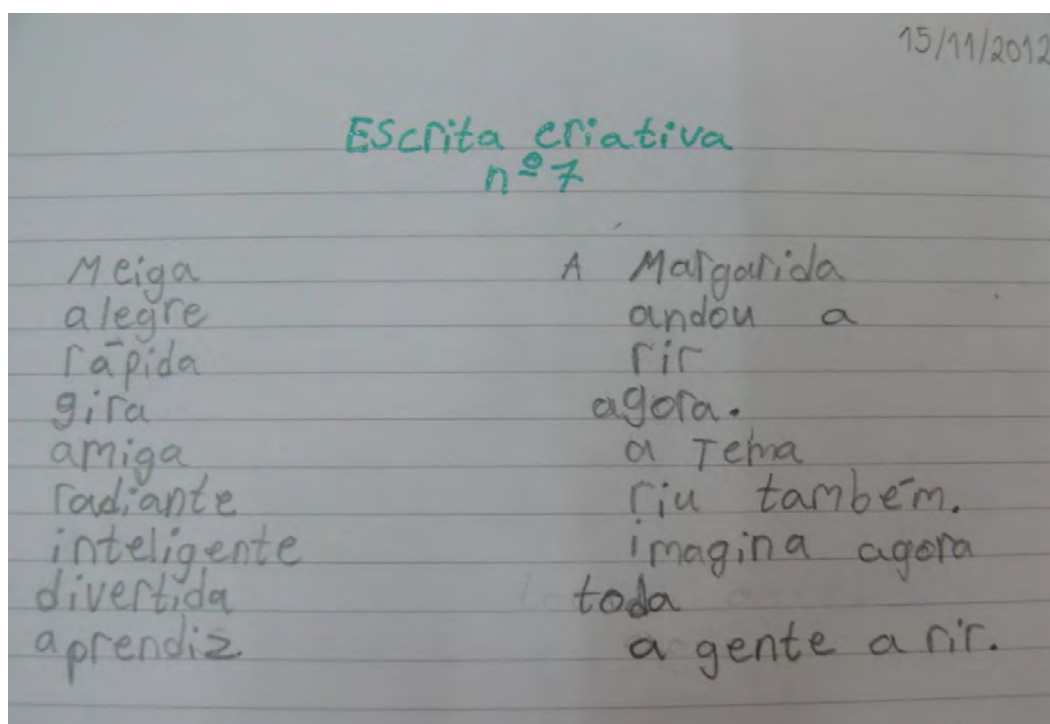
Anexo 7

Exercício 6



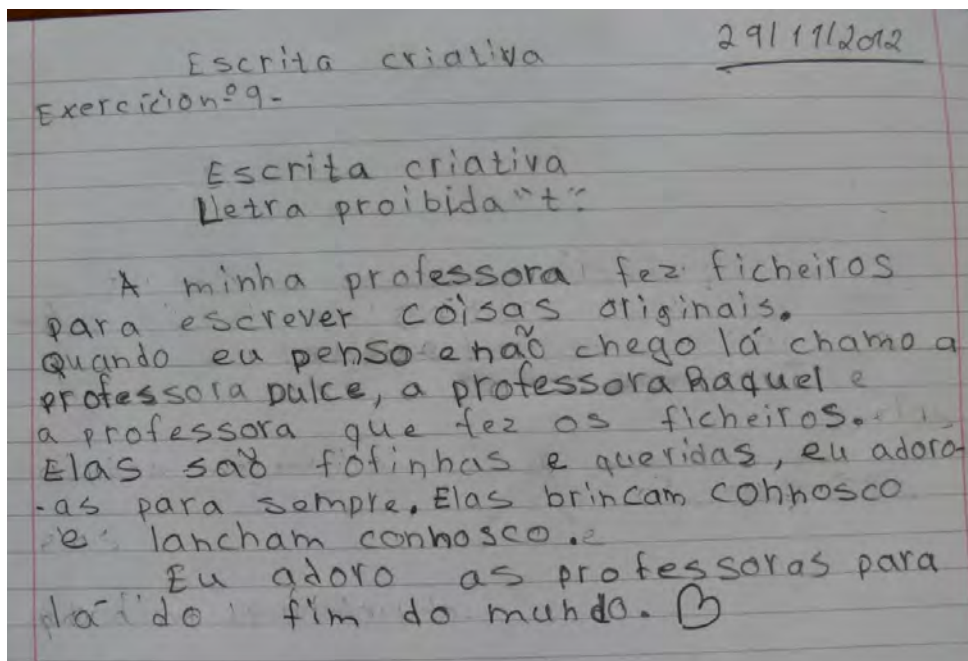
Anexo 8

Exercício 7



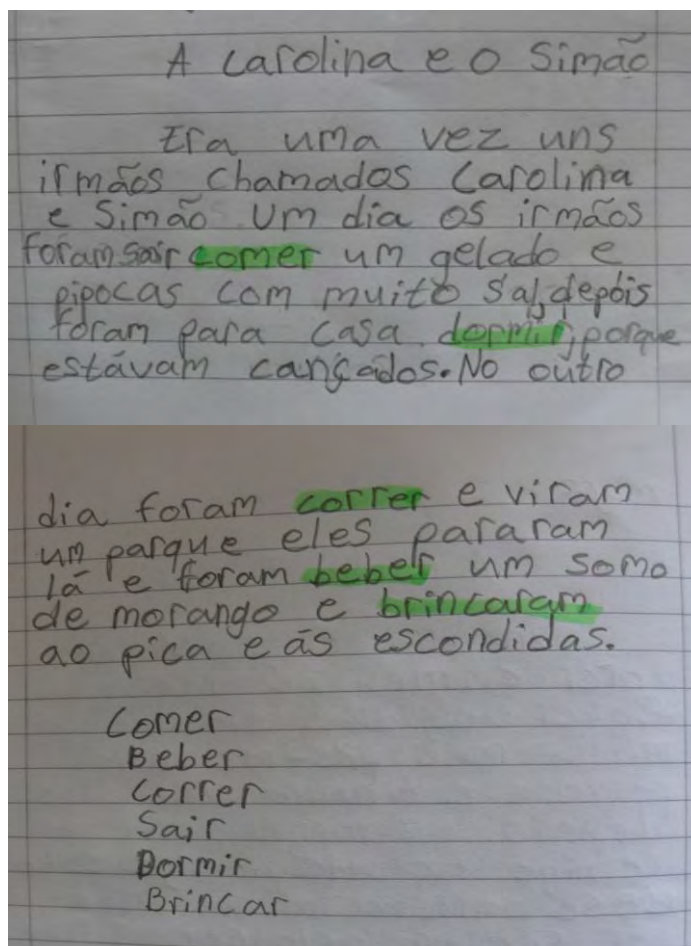
Anexo 9

Exercício 9



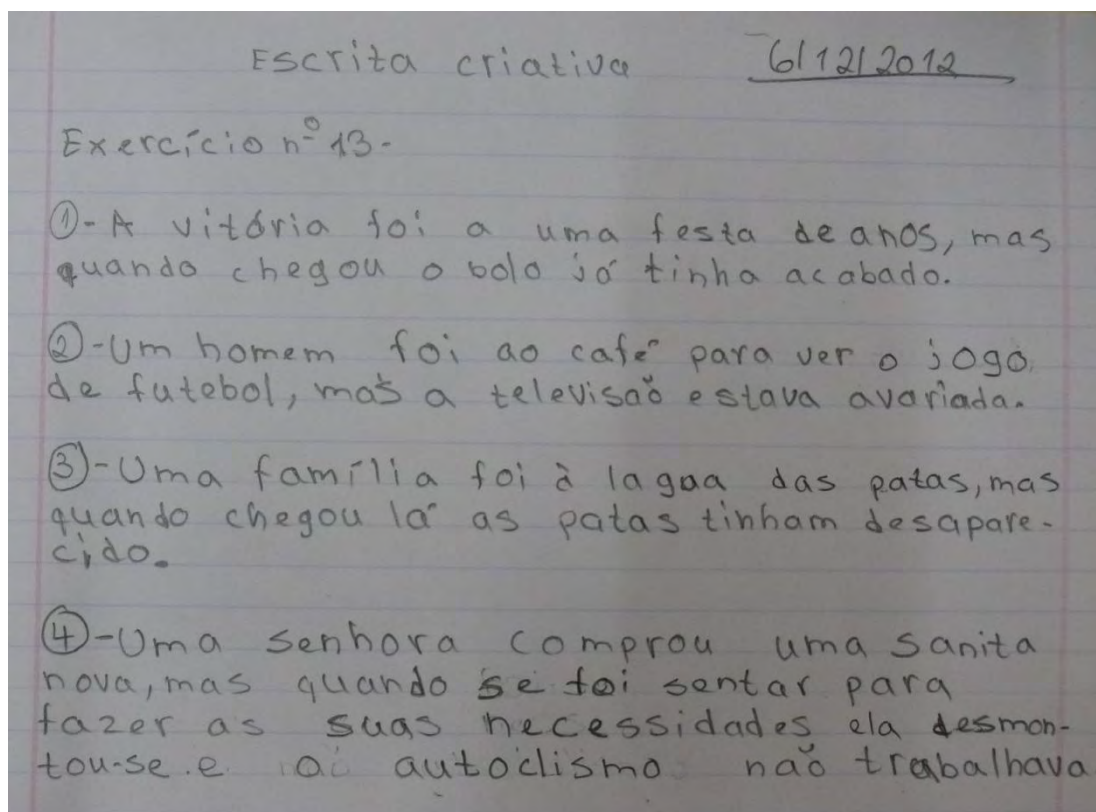
Anexo 10

Exercício 11



Anexo 11

Exercício 13



Anexo 12

História 1

Antigamente havia um **rei** chamado Francisco e ele gostava de mandar muito.

Quando ele ia para o seu quarto só pensava em comer. Então ele dizia para a mulher assim:

- “Esposa, eu preciso de comer um frango assado inteiro, com molho de pedra rochosa dos montes altos do castelo picadinho, com um bocadinho de salsa e um bocadinho de repolho e dois olhos de sapo a flutuar em cima para dar o gosto.”

Mas, a seguir de comer começou a fazer as malas, porque queria ir ao **planeta mágico**, fazer magia para ganhar dinheiro para comprar mais peru. Frango, aliás.

- “Só volto daqui a dois mil anos, com milhões e milhões e milhões e milhões de euros. Vou comprar uma nave espacial, um carro para a gente em vez de andar a pé ou ligar o carro a gente anda a flutuar e quando eu vier vou **encontrar um tesouro** no quintal. Quando eu vier, eu acho que vou comprar uma pá automática que tem uma mão para segurar e um botão onde a gente carrega e aquilo,

automaticamente, de cem em cem segundos, cava. E assim a gente vai encontrar o tesouro. Se não encontrar, temos um plano de reserva, vamos outra vez ao planeta mágico buscar mais milhões e milhões de euros. Se não resultar, se não encontrarmos mais milhões e milhões de euros, vamos ao **planeta Marte** fazer uma visita aos nossos tios, o tio Marte e a tia Marta. Há lá uma estação espacial, regional, e a gente quando for com a nave, em vez de usar as rodas, a gente despenhamos, para ser mais barato. Depois, quando a gente vier do planeta mágico vamos comprar **um gigante** para quando a gente quiser cortar árvores, o gigante apanha e arranca e podemos tirar de lá as formigas, que são as térmitas. É isso... quando for comprar o gigante vou perguntar ao senhor da loja se ele consegue comprar térmitas muito minúsculas. Daquelas térmitas que só ao microscópio se podem ver. Para se saber... só naquele mundo é que se pode apanhar térmitas, porque aqui no nosso mundo são muito raras, por isso não se pode apanhar. Naquele mundo, as térmitas também servem de sementes para cultivar vegetais ou então arbustos. Depois, vamos a outra loja procurar **um duende**, para quando estivermos tristes e deprimidos termos algum entretenho*. Vou pedir a ele se ele saber fazer pipocas com queijo misturado com olhos de sapo e um bocadinho de pelos de porco para dar o gosto e com algumas pulgas e um pouco de urina para dar o sumo. Depois vamos pedir ao duende um milhão de dólares para a gente, e depois **vamos embora que amanhã há mais!**".

*(entretenimento)

História 2

Antigamente havia uma **sereia** que se chamava Rapunzel.

Um dia, ela ia a passear e viu um tubarão. Depois fugiu, mas o tubarão raptou-a e nunca mais ninguém a viu. Então, o rei ficou preocupado e foi à procura dela e viu o tubarão com ela. Depois, ele atacou o tubarão, matou o tubarão, o tubarão morreu e ela foi para casa.

Depois ela foi para um **planeta mágico**, onde havia muitas naves, naves esquisitas submarinas.

Mas, ela estava doente porque o tubarão tinha-a envenenado. Então, ela foi **procurar uma erva** ao planeta mágico que a curasse. Quando fez um chá com aquela planta, foi dormir e sonhou com um país que tinha muitas luzes e era feito de gelado e tinha extraterrestres que os olhos é que eram as luzes.

Depois, apareceu **um pirata** e ela ficou assustada, porque no **país luminoso** havia montes de piratas. Depois, ela foi raptada outra vez e o pai foi outra vez à procura dela. Desta vez, ela foi raptada por um pirata chamado Samuel Fagundes. Depois, **um bombeiro** foi atrás dela, apanhou o pirata, chamou a polícia e o pirata foi preso. Ficou preso vinte anos.

Meu dito meu feito, este conto saiu perfeito!

História 3

No tempo em que as bruxas andavam de vassoura, havia uma fada que queria ser bruxa. A fada chamava-se Fadinha. Ela vivia numa floresta muito longe da cidade, onde havia ursos, borboletas, pássaros, etc.

Um dia, uma bruxa passou por lá e disse:

- “Tu queres ser uma bruxa?”

Ela respondeu:

- “Claro que sim!”

A bruxa disse para ela **descobrir uma espada**, que estava presa numa rocha há muitos anos. A bruxa disse:

- “Vai pela floresta fora, depois entra na cidade, atravessa, e depois vais encontrar a espada.”

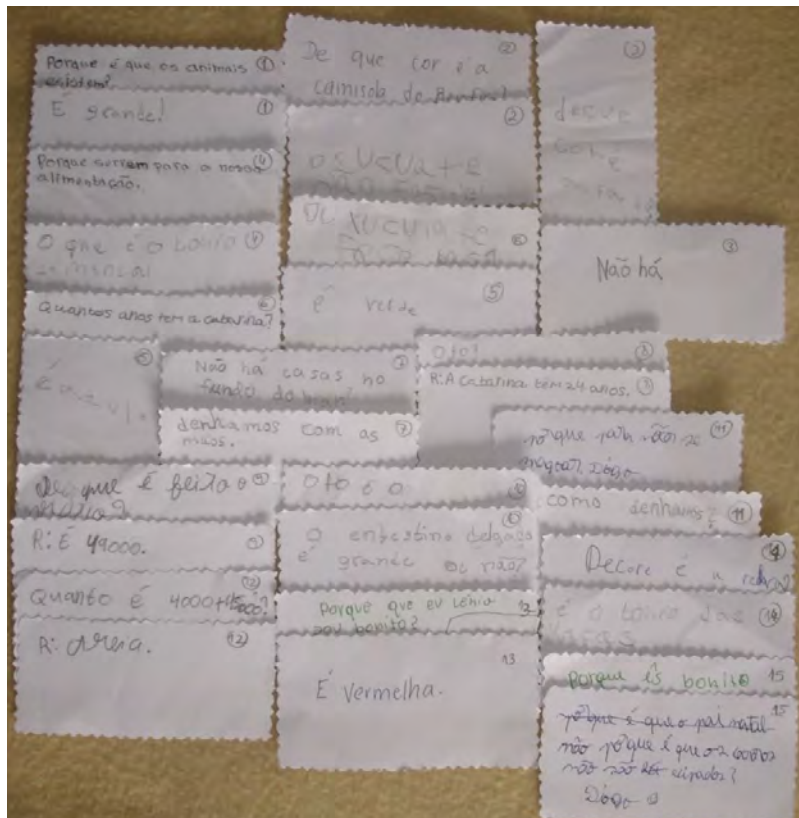
Ela fez o que ela disse. A espada estava **na lua**. A bruxa tinha uma vassoura para emprestar à fada para chegar à lua. Outra **bruxa** deu-lhe a vassoura e depois ela foi à lua. Depois, pegou na espada e trouxe-a para cá. Depois, ela ia dar a espada à primeira bruxa que viu. E deu.

De repente, **um extraterrestre** apareceu e tirou-lhe a espada e levou-a para a lua outra vez. A fada tentou ir atrás dele, mas não conseguiu, porque a vassoura estava partida.

E depois, foram-se as vacas e ficaram os bois.

Anexo 13

Jogo das perguntas



Anexo 14

Troca o texto 1

TEMA: Natal

O Natal

U Num dia de Natal, OS MEUS amigos foram à escola fazer uma festa de Natal que falava sobre o pai Natal. Mas a mãe natal era uma bruxa má, por isso ela queria estragar o natal. No dia de Natal a bruxa que era a mãe Natal era louca e tinha o cabelo em pé e espetou o cabelo com minhocas podres com um pouco de açúcar e molho de pasta de dentes, de fora de ptase e de lamas e comida de cão. Foram asiras poendas e saiu minhocas com ramiola de cão

O papai natal mal cheirava e podres. Um dia

Um dia a mãe natal fez uma maldade, o pai Natal disse-lhe que ela não devia fazer maldades porque assim ninguém gostava dela. O pai natal ficou chateado que até esqueceu-se de entregar os presentes aos meus pobres e aos inocentes.

Troca o texto 2

TEMA: Desporto

Um dia maravilhoso

No dia de São Barde
a nunca existiu o dia
e o dia estava a chover
e o Nuno o esporto estava
todo dia a pensar a mãe
disse:

- O pai está em casa?

- Não disse o pai.

- O filho disse:

- Mãe, o pai está a mentir.

O Nuno quando saiu de casa
foi para o pavilhão,

Jogar futebol no pavilhão e
encontrou o Lénio que estava
a jogar à bola.

depois o Nuno jogou à bola
com o Lénio e com o Diogo e o
Nuno perdeu por 5-0.