



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A abordagem e o ensino da escrita na educação pré-escolar e
no ensino do 1.º ciclo do ensino básico**

ANA CRISTINA LOPES PIMENTEL

Especialidade:

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora:

Prof.^a Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada

Abril 2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A abordagem e o ensino da escrita na educação pré-escolar e
no ensino do 1.º ciclo do ensino básico**

ANA CRISTINA LOPES PIMENTEL

Relatório de Estágio apresentado na
Universidade dos Açores com vista à
obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico sob orientação científica da Prof.^a
Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada

Abril 2014

Resumo

O presente relatório de estágio dá conta do trabalho desenvolvido durante as práticas educativas supervisionadas I e II, decorridas nos contextos de pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico.

Este documento tem por base a temática da escrita que se constitui como o fio condutor de todo o trabalho, procurando dar resposta aos seguintes objetivos: apresentar, de forma reflexiva, as práticas de escrita, desenvolvidas pela estagiária em contexto de pré-escolar e do 1.º ciclo; analisar as conceções e as representações de práticas de escrita desenvolvidas por educadores de infância e professores do 1.º Ciclo e ainda, estabelecer um paralelo entre as práticas da estagiária e dos profissionais de docência relativamente ao domínio em estudo. Com vista à consecução destes objetivos, organizamos o presente trabalho em três capítulos.

O primeiro capítulo procura caracterizar os níveis educativos da educação pré-escolar e do ensino do 1.º Ciclo, contextos em que realizamos os nossos estágios, bem como descrever o perfil e necessidades de formação dos respetivos profissionais de docência.

O segundo capítulo dá conta de um enquadramento teórico sobre a temática de aprofundamento deste relatório. Assim, focamos a literacia emergente, as conceções precoces sobre a escrita, sobre a abordagem à escrita em contexto pré-escolar e o ensino da escrita em contexto de 1.º ciclo. Também nos referimos a atividades e ambientes propícios ao desenvolvimento da escrita.

O terceiro capítulo apresenta a abordagem investigativa levada a cabo no domínio da escrita. Para o efeito, em primeiro lugar, explicitamos o conjunto de processos metodológicos utilizados, após o que descrevemos, de forma reflexiva, as práticas de escrita desenvolvidas pela estagiária no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Posteriormente, são analisadas as conceções e práticas de abordagem à escrita dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo, dados que nos serviram de base para um exercício de comparação entre as práticas dos docentes e da estagiária.

Da totalidade dos resultados obtidos verificou-se que as práticas de escrita estão presentes em ambos os contextos educativos e são desenvolvidas de forma intencional pelos docentes. Constatou-se ainda que, as estratégias privilegiadas no pré-escolar prendem-se com a leitura e a escrita diante das crianças, a valorização e incentivo em

relação às tentativas de escrita das crianças, o treino da consciência fonológica e a associação entre texto e imagem.

No 1.º ciclo verificou-se uma tendência para o desenvolvimento de práticas de escrita que valorizam este domínio da língua, isto é, os docentes envolvem os alunos em estratégias de planificação, textualização e revisão. Porém, denotou-se uma menor presença no discurso dos docentes, em relação a estratégias ligadas ao subprocesso de textualização, o que nos leva a inferir que este poderá ser o subprocesso menos trabalhado pelos professores. Também aferimos que as práticas relatadas tendem a inscrever-se numa perspetiva interativa e comunicativa da escrita, sendo os colegas de turma os interlocutores preferidos.

Palavras-chave: Práticas educativas; Abordagem à escrita; Ensino da escrita;

Abstract

The present teacher training report gives an overview of the work done during the Supervised Educational Practices I and II occurred in the context of preschool education and elementary school.

This document is based on writing theme that constitute as a conductor wire of the whole job, seeking to meet the objectives outlined for this report. They were: To present, in a reflexive form, the writing practices developed by the intern in context of preschool and elementary school; To analyze the conceptions and representation of the writing practices by preschool and elementary school teachers and also To establish a parallel between the intern practices and the professional teachers relating to the field of writing.

In order to achieve these goals, we organize this work in three chapters. The first chapter seeks to characterize levels of education from preschool education and elementary school teaching, contexts in which we conduct our internships, and seek to describe the profile and training needs of the respective professional teaching.

The second chapter gives an account of a theoretical framework on the theme of deepening this report. Thus, we focus on emergent literacy, early conceptions about writing, about the approach to writing in preschool context and the context of the teaching of writing in elementary school. Also we refer to activities and favorable environments to the development of writing.

The third chapter presents the investigative approach undertaken in the field of writing. For this purpose, first, we make explicit the set of methodological procedures used, after which we describe, reflexively, the writing practices developed by an intern in preschool and 1st cycle of elementary school. Subsequently we analyze the conceptions and practices of the approach to writing of childhood educators and elementary school teachers, data which served as the basis for an exercise of comparing the practices of teachers and the intern.

Based on the full set of results that was obtained, it was found that the writing practices are present in both educational contexts and are developed intentionally by teachers. It was further observed that the main strategies used in preschool relate to reading and writing in front of children, appreciation and encouragement when children

do writing activities, the training of phonological awareness and the association between text and image.

In elementary school it has been verified that there was a tendency for the development of writing practices that value this field of language as a process, that is, the teachers involve students in planning, writing and review strategies. However it has been denoted a minor presence in the discourse of teachers in relation to strategies linked to sub-process of writing, which leads us to infer that this might be the least sub process worked by teachers. Also we verified that the reported practices tend to be part of an interactive and communicative perspective of writing, being the classmates the preferred interlocutors.

Keywords: Educational Practices; Written Language; Teaching Writing; Pre-school; Elementary School.

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho não poderia deixar de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para que a sua consecução fosse possível.

À Prof.^a Doutora Maria da Graça Borges Castanho, pelo profissionalismo e rigor com que orientou este trabalho, pelo tempo disponível, pelo apoio e importantes sugestões que me deu ao longo deste processo.

Aos meus pais e irmão por todo o apoio, sacrifício, e confiança que sempre depositaram em mim. Pela compreensão e tolerância nos momentos menos bons deste processo.

Ao meu namorado, por todo o apoio, amor, força e otimismo concedidos durante os momentos bons e menos bons deste meu processo de formação. Por toda a compreensão durante os muitos momentos em que estive ausente e pelo auxílio na consecução de alguns materiais pedagógicos.

Aos meus avós pelas suas orações, carinho e sábios conselhos.

À minha amiga e colega Telma pelo apoio, conselhos genuínos, pela amizade e companheirismo demonstrados ao longo dos estágios e deste trajeto formativo.

À Tatiana, à Patrícia, Cristelle, à Alexandra, à Luciana e à Maria, pela amizade e por terem acreditado em mim.

A todas as crianças que tornaram este relatório possível. Que ao me brindarem com a sua inocência e genuinidade, me ensinaram a ser cada dia melhor.

Aos docentes orientadores de estágio, Mestre Ana Sequeira e Doutor Adolfo Fialho, pelos conselhos, sugestões e apoio dados.

À educadora e professora cooperantes, por partilharem a sua experiência e sabedoria e por nos terem acolhido, gentilmente, nas suas salas.

A todos docentes que deram o seu contributo académico, em especial à Doutora Margarida Serpa, Doutor Emanuel Oliveira Medeiros e Doutora Susana Mira-Leal pela lisura, profissionalismo e pelas importantes oportunidades de reflexão facultadas.

A todos os docentes entrevistados, que colaboraram com este trabalho.

Por fim, agradeço a Deus, por ter sido o meu incansável Guardião.

A todos, muito obrigada!

Índice Geral

Resumo.....	i
Abstract	iii
Agradecimentos	v
Índice de Anexos	viii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Quadros	xi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I: AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	3
1. A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
2.O papel do profissional de ensino e sua formação	10
2.1. O papel do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	10
2.2. A formação dos profissionais de docência	16
CAPÍTULO II: A PROBLEMÁTICA DA ESCRITA À LUZ DA LITERATURA DA ESPECIALIDADE	20
1. A literacia emergente.....	21
2. Conceptualizações infantis sobre a escrita.....	25
3. Os Modelos e Perspetivas de escrita	29
4. A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar	33
5. O ensino/aprendizagem da escrita no 1.º CEB.....	37
6. Atividades e ambientes propícios ao desenvolvimento da escrita	42
CAPÍTULO III: PERCURSOS METODOLÓGICOS	49
1. Problemática e objetivos do estudo	50
2. Natureza e modelo do estudo	52
3. Participantes no estudo	52
4. Processo de recolha de dados.....	53
5. Processo de análise dos dados.....	55

6. Apresentação e análise dos dados	56
7. A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar	57
7.1. A escola e o meio envolvente	59
7.2. O grupo de crianças.....	60
7.3. Atividades de abordagem à escrita na Prática Educativa Supervisionada I	62
8. A Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	81
8.1. Caraterização da escola e do meio envolvente	82
8.2. Caraterização da turma.....	83
8.3. Atividades de abordagem à escrita na Prática Educativa Supervisionada II.....	85
9. A análise das conceções e práticas de abordagem à escrita no pré-escolar e seu ensino no 1.º ciclo	95
Conclusões do relatório de estágio	114
Referências Bibliográficas	119
Anexos.....	127

Índice de Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista

Anexo II – Sistema de Categorias

Anexo III – Fotografia das etiquetas de identificação dos trabalhos das crianças

Anexo IV – Ficha de observação n.º 1 “Recorte e colagem”

Anexo V – Fotografia trabalho realizado pela criança A

Anexo VI – Ficha de observação n.º 2 “O convite”

Anexo VII – Convite para a exposição elaborado pelo grupo de crianças

Anexo VIII – Fotografia do cartaz “Museu dos meninos da Piedade”

Anexo IX – Ficha de observação n.º 3 “Visita de estudo ao museu”

Anexo X – Fotografia da receção das crianças durante a exposição

Anexo XI – Ficha de observação n.º 8 “O que já sabemos e o que queremos saber”

Anexo XII – Aviso informativo para os encarregados de educação

Anexo XIII – Fotografia das embalagens trazidas pelas crianças

Anexo XIV – Ficha de observação n.º 7 “Exploração das embalagens”

Anexo XV – Fotografia do cartaz “o que já sabemos e o que queremos saber”

Anexo XVI – Ficha de observação n.º 9 “Exploração da visita de estudo ao minimercado”

Anexo XVII – Fotografia da separação das embalagens

Anexo XVIII – Ficha de observação n.º 10 “grupos para a etiquetagem do minimercado Marujinho”

Anexo XIX – Fotografia da legenda de produtos do minimercado Marujinho

Anexo XX – Fotografia das etiquetas para o minimercado Marujinho

Anexo XXI – Fotografia das crianças a consultarem os panfletos

Anexo XXII – Ficha de observação n.º 11 “Etiquetagem do minimercado Marujinho”

Anexo XXIII – Fotografia do balão de pensamento do Marujinho

Anexo XXIV – Ficha de observação n.º 12 “Criação de um slogan publicitário”

Anexo XXV – Fotografia da elaboração dos cartazes publicitários

Anexo XXVI – Fotografia dos cartazes publicitários realizados pelas crianças

Anexo XXVII – Fotografia das carteiras

Anexo XXVIII – Fotografia registo de contas das crianças

Anexo XXIX – Ficha de observação n.º 13 “Quando o dinheiro acabar?”

Anexo XXX – Ficha de observação n.º 14 “Os cartões de multibanco”

Anexo XXXI – Ficha de observação n.º 5 “Poema para o dia da mãe”

Anexo XXXII – Poema para o dia da mãe elaborado pelo grupo de crianças

Anexo XXXIII – Ficha de observação n.º 6 “Decoração do álbum para o dia da mãe”

Anexo XXXIV – Fotografia do desenho elaborado pela criança **L**

Anexo XXXV – Fotografia do desenho elaborado pela criança **J**

Anexo XXXVI – Guião de escrita

Anexo XXXVII – Fotografia do jornal de parede

Anexo XXXVIII – Fotografias dos cartões de boas festas realizados pelos alunos

Anexo XXXIX – Fotografia da entrega dos cartões ao destinatário

Índice de Figuras

Figura 1 – Lista de compras elaborada pela criança M 74

Figura 2 - Cartão de multibanco elaborado pela criança G..... 76

Índice de Quadros

Quadro 1 – Razões, para a abordagem e ensino da escrita, expressas no discurso dos docentes e nas práticas da estagiária	96
Quadro 2 - Sentimentos associados ao ensino e abordagem da escrita	97
Quadro 3 - Tema associado às atividades de abordagem e ensino da escrita, presente no discurso dos docentes e nas atividades desenvolvidas pela estagiária.....	98
Quadro 4 - Tipo de tarefas e textos propostos pelos docentes e pela estagiária investigadora.....	99
Quadro 5 - Destinatários e permanência das atividades de escrita relatadas pelos docentes e desenvolvidas pela estagiária	101
Quadro 6 - Modalidade de trabalho patente nas atividades descritas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora	103
Quadro 7 - Ponto de partida das atividades relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária.....	104
Quadro 8 - Materiais utilizados e disponibilizados pelos docentes e pela estagiária investigadora.....	106
Quadro 9 - Estratégias de abordagem à escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora.....	108
Quadro 10 - Estratégias associadas ao subprocesso de planificação, desenvolvidas durante as atividades de escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora.....	109
Quadro 11 - Estratégias associadas ao subprocesso de textualização, desenvolvidas durante as atividades de escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora.....	110
Quadro 12 - Estratégias associadas ao subprocesso de revisão, desenvolvidas durante as atividades de escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora	112

Lista de siglas

ATL – Atividades Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E – Educador de Infância

EI – Estagiária “Investigadora”

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P – Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico

PESI – Prática Educativa Supervisionada I

PESII – Prática Educativa Supervisionada II

Introdução

O presente relatório surge como uma condição para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme os termos do Decreto-Lei n.º 47/2007, de 22 de fevereiro. Este documento incide, particularmente, sobre as práticas educativas realizadas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Estas práticas proporcionaram-nos o contacto com a realidade escolar e traduziram-se em momentos formativos bastante enriquecedores, onde nos foi possível relacionar os pressupostos teóricos com a prática. Como defende Ribeiro (1990), “a teoria e a prática do ensino devem interpenetrar-se (...), desenvolvendo-se simultânea e progressivamente” (p. 78). Fruto da experiência, também aprendemos que não há teorias infalíveis ou aplicáveis a todas as crianças e contextos (Katz & McClellan, 2005), sendo que a observação atenta das crianças e do meio envolvente torna-se fundamental, de modo a permitir a adequação do ensino e das “teorias” à realidade escolar.

Neste sentido, cada vez mais, são exigidos ao professor conhecimentos científicos e técnicas pautados pelo rigor, bem como capacidades de análise, de questionamento e de resolução de problemas, o que pressupõe que o docente assuma uma atitude reflexiva e investigativa (Cunha, 2008).

Com efeito, propusemo-nos, com este trabalho lançar um olhar reflexivo sobre as nossas práticas e assumir uma atitude investigativa, desenvolvendo um aprofundamento da temática da abordagem e ensino da escrita, uma vez que este domínio da língua se afigura complexo de aprender e de ensinar (Barbeiro & Pereira, 2007).

Deste modo, o breve estudo por nós desenvolvido foi norteado pelos seguintes objetivos:

- Apresentar, de forma reflexiva, as práticas de escrita, desenvolvidas pela estagiária em contexto de pré-escolar e do 1.º ciclo;
- Analisar as conceções e práticas de escrita junto de educadores de infância e professores do 1.º ciclo;
- Estabelecer o paralelo entre as práticas da estagiária e dos profissionais de docência no respeitante ao domínio da escrita.

Estes objetivos foram assegurados, por meio de um trabalho qualitativo, que se constituiu na recolha e tratamento de dados empíricos e entrevistas a profissionais de docência que se encontram em exercício profissional.

Todo o trabalho encontra-se organizado em três capítulos, sendo que o primeiro incide sobre as características e especificidades da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como revisita as questões teóricas que caracterizam o perfil dos educadores de infância e professores do 1.º CEB e sua respetiva formação. O segundo capítulo apresenta um enquadramento teórico sobre a problemática da escrita, onde evidenciamos as aprendizagens e conhecimentos precoces que as crianças possuem antes do ensino formal daquele domínio da língua. Fazemos referência, ainda no segundo capítulo, aos diversos modelos e perspetivas que procuram explicar o ensino da escrita. Além disso, este capítulo caracteriza a abordagem à escrita no pré-escolar e o seu ensino no 1.º ciclo do ensino básico, bem como descreve as estratégias e as atividades a ter em conta pelos educadores e professores no sentido de potenciar o desenvolvimento das competências de escrita nas crianças e alunos.

No terceiro capítulo apresentamos um breve estudo por nós desenvolvido acerca da abordagem e ensino da escrita naqueles níveis educativos. A este propósito, apresentamos o percurso metodológico por nós efetuado, explicitando a problemática, os objetivos, a natureza do estudo, os participantes e ainda, os procedimentos de recolha e tratamento de dados. Por fim, partilhamos os dados e resultados obtidos, destacando as principais conclusões a que chegamos.

O término deste relatório dá-se tecendo algumas considerações finais de todo o processo formativo aqui tratado, fazendo menção às principais aprendizagens, conclusões e limitações surgidas com a elaboração deste trabalho.

**CAPÍTULO I: AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Introdução

Neste capítulo, procuramos caracterizar as duas etapas educativas, por nós vivenciadas no âmbito dos estágios pedagógicos, realizados em sede de Práticas Educativas Supervisionadas I e II, duas disciplinas que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além da habilitação para a docência que estes estágios nos proporcionaram, deram-nos a possibilidade de, em contextos escolares reais, desenvolvermos um estudo mais aprofundado sobre a abordagem à escrita na educação pré-escolar e seu ensino no 1.º ciclo do ensino básico.

Assim sendo, pareceu-nos de grande relevância conhecer os documentos oficiais e os estudos que fazem o enquadramento teórico destes dois níveis educativos, alvo da nossa formação, bem como do nosso esforço investigativo no domínio da escrita, temática norteadora do nosso relatório.

Também, enquanto futuros profissionais de docência, procuramos destacar as principais funções e competências que caracterizam o perfil dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, referindo-nos também à formação destes.

Assim, recorreremos à legislação, aos documentos norteadores, dos dois níveis educativos (pré-escolar e ensino do 1.º ciclo), e à literatura na área. Com vista a conseguir retratar melhor o que se espera em cada contexto educativo e dos respetivos profissionais de docência. Uma vez que um profissional de educação para atuar com confiança e competência necessita de alicerçar “os seus fazeres pedagógicos (...) [em] teorias sólidas” (Stemmer, 2006, p. 41) e porque apesar de o “ensino continuar a ser uma arte não dispensa de forma alguma uma sólida formação teórica” (Perrenoud, 1993, p. 149).

1. A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Educação Pré-Escolar é, atualmente, reconhecida como sendo uma fase importante para o desenvolvimento equilibrado da criança, visa proporcionar-lhe “oportunidades de autonomia e socialização, preparando-a para uma escolaridade bem-sucedida” (Ministério da Educação, 2000). Segundo o relatório para a UNESCO, as crianças que beneficiam deste tipo de educação “têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente” (Delors, 1998, p. 110).

Todavia, este nível educativo nem sempre foi reconhecido como tal, vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. Foi a partir do século XIX que este nível educativo surgiu em Portugal devido, essencialmente, a fatores como a crescente afirmação da classe média, a valorização da criança na sociedade, o processo de industrialização, o êxodo rural, a procura de níveis de educação mais elevados e o aumento da incursão da mulher no mundo laboral (Ministério da Educação, 2000).

Nesta sequência de acontecimentos, a educação pré-escolar surge com o intuito principal de complementar as famílias na educação dos seus filhos, principalmente junto daquelas em que as mulheres estavam inseridas no mercado de trabalho. Porém, é a partir de 1910 que este nível educativo adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino, o que despoletou um progressivo reconhecimento da sua função educativa, sendo que, em 1919, passa a integrar formalmente o ensino primário oficial, isto até 1937 (*idem*).

No final dos anos 60, a educação pré-escolar começa a reafirmar-se, com a criação de creches e jardins-de-infância, cuja função primordial era a de substituir a família durante os horários de trabalho. Nesta sequência, em 1973 é aprovada a lei que aprova a Reforma do Sistema Educativo e, este nível educativo passa a fazer, novamente, parte do sistema educativo português, o que possibilitou, em 1978, o início do exercício de funções dos primeiros jardins-de-infância oficiais (Ministério da Educação, 2000).

Desde então, Portugal veio a assistir, de entre avanços e recuos, a uma progressiva afirmação da educação pré-escolar, que foi oficialmente consagrada como “a primeira etapa da educação básica ao longo da vida” com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que ainda hoje rege este nível educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, artigo 2.º).

Esta lei reconhece oficialmente esta etapa como “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (*idem*) e deixa de ser vista como uma mera compensação à educação das famílias, mas sim como uma etapa que visa favorecer harmoniosamente o desenvolvimento das crianças em colaboração com as famílias, o que pressupõe uma mediação entre as aprendizagens educativas e as culturas de origem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, esta mesma lei (n.º 5/97) consagrou, ao abrigo do artigo 10º do capítulo IV, os objetivos da educação pré-escolar que ainda hoje se mantêm. Desta forma, os objetivos deste nível educativo são:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;

De uma forma sintética, é possível elencar que da educação pré-escolar se espera que se valorize a criança e se parta dos conhecimentos de que ela é portadora para chegar às aprendizagens educativas, não esquecendo a família e a comunidade de onde esta é oriunda. Ou seja, espera-se que esta etapa educativa articule o processo educativo com a comunidade, famílias, trabalhando em colaboração com e a partir destes. É também esperado, que se respeite a individualidade de cada criança, contudo, sem descorar da adoção de práticas de convivência democrática e de cooperação, com vista ao desenvolvimento global da criança e o favorecimento de aprendizagens significativas.

Com vista a assegurar uma melhoria da educação pré-escolar e a concretização dos objetivos pedagógicos advogados pela Lei n.º 5/97, os educadores de infância contam com um conjunto de princípios norteadores que visam auxiliá-los na condução do processo educativo. Este documento constitui-se como um referencial comum, explanados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), emanadas pelo Ministério da Educação (1997).

As OCEPE centram-se, na sua essência, em indicações para o educador de infância, incluindo indicações pedagógicas gerais de ação e referências gerais para o planeamento das aprendizagens no âmbito das áreas de conteúdo.

O mesmo documento distingue, três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação que integra, por seu turno, três domínios: das expressões (motora, dramática, plástica e musical); da linguagem oral e abordagem à escrita; da matemática (Ministério da Educação, 1997).

Centradas nas aprendizagens das crianças e com vista a “esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010), foram criadas um conjunto de metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas crianças, no final daquela etapa educativa.

Estas metas, por sua vez, traduzem-se em orientações mais explícitas que auxiliam a gestão do processo educativo, por parte do educador de infância. Assim, e com base no que foi definido pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010) encontra-se previsto um conjunto de aprendizagens que as crianças, durante a educação pré-escolar devem realizar nas demais áreas de conteúdo e domínios enunciados nas OCEPE, de modo a possibilitar que todas as crianças ao chegarem ao 1.º ciclo “possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (*idem*).

Na sequência destas orientações curriculares e, com vista a uma maior adequação curricular à região, a Região Autónoma dos Açores também elaborou um conjunto de princípios orientadores a ter em conta na referida região (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A).

Desta forma, os educadores de infância, que exercem as suas funções na região, contam com um Referencial Curricular para a Educação Básica (CREB), que prevê, para a Educação Pré-Escolar, uma abordagem de oito competências-chave (competência em línguas, competência matemática, competência científica e tecnológica, competência cultural e artística; competência digital; competência físico-motora; competência de autonomia e gestão da aprendizagem e competência social e de cidadania).

De acordo com o referido documento, e apesar das especificidades regionais, a abordagem que se pretende das competências-chave deve ancorar-se nos fundamentos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estes fundamentos são: i) considerar o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; ii) partir do que a criança já sabe é capaz, como base de novas aprendizagens; iii) alicerçar-se num trabalho pedagógico diferenciado, centrado na cooperação e desenvolvido no grupo, de modo a dar resposta a todas as crianças; iv) promover uma construção integrada do saber, em que as diferentes áreas contribuem de forma interligada para as várias competência-chave (Secretaria Regional de Educação e Formação, 2011, p. 40).

No respeitante à abordagem à escrita na educação pré-escolar, o Ministério da Educação (1997) advoga que este domínio da língua não só faz parte do quotidiano infantil de muitas crianças, como deve ser abordado de forma intencional por parte do

educador de infância. Cabendo a este também, a valorização e incentivo das tentativas de escrita das crianças, mesmo as não conseguidas e ainda, criar um ambiente educativo rico em escrita, que permita à criança contactar e familiarizar-se com o com o código escrito (*idem*).

O mesmo documento orientador da educação pré-escolar faz referência à dimensão transversal da língua portuguesa, lembrando que esta, incluindo o domínio da escrita, deve estar presente e deve ser abordada no âmbito dos diversos conteúdos, nas demais áreas curriculares (Ministério da Educação, 1997).

É portanto inquestionável que é da responsabilidade da educação pré-escolar favorecer e facilitar a emergência da escrita (*idem*).

Quanto ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este corresponde à segunda etapa da Educação Básica, sendo a Educação Pré-Escolar a primeira, como já vimos no tópico anterior. Porém, enquanto a educação pré-escolar se assume com um carácter facultativo, o 1.º ciclo do ensino básico se constitui como o primeiro nível de ensino obrigatório (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Tendo por base o diploma relativo à Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Capítulo II, artigo 7.º), os objetivos, desta primeira etapa de ensino obrigatório, são os seguintes:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de cooperação e relação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- k) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;

- l) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- n) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Tendo por base os pressupostos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram estabelecidos um conjunto de objetivos programáticos que pretendem orientar as práticas dos docentes do ensino básico, objetivos estes, clarificados no documento emanado pelo Ministério da Educação em 2004 designado por *Organização Curricular e Programas*. Este documento prevê portanto a consecução de um conjunto de objetivos para cada área curricular, nomeadamente as áreas de: Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Estes pressupostos programáticos visam, na sua essência, constituir “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Com o intuito de esclarecer os pressupostos programáticos, o Ministério da Educação, em colaboração com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, estabeleceu um conjunto de metas curriculares que devem ser atingidas por cada aluno, no final do 1.º ciclo do ensino básico, em cada área curricular.

Paralelamente e à semelhança das orientações curriculares para a educação pré-escolar, os documentos norteadores do 1.º ciclo do ensino básico foram adequados às características regionais dos Açores, através da elaboração de um currículo regional.

Este conceito é entendido no Decreto Legislativo Regional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver nos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A).

Segundo o artigo 2.º, do Capítulo I, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, este currículo regional concretiza “no respeito pelos objectivos consagrados na Lei de bases do Sistema Educativo”, isto é, partindo dos pressupostos definidos a nível nacional.

Com efeito, o ensino 1.º ciclo do ensino básico da região açoriana conta com o Referencial Curricular para a Educação Básica, que prevê o desenvolvimento de oito competências-chave, já mencionada acima.

Este documento sugere uma abordagem por competências que pressupõe “uma lógica de integração e sequencialidade”, pretendendo que seja facilitada a integração

dos saberes, com base na perspectiva de que cada área curricular contribui para a construção de aprendizagens transversais. Todavia, o este referencial curricular (CREB) assume que a integração dos saberes deve ocorrer “sem prejuízo da também imprescindível promoção de aprendizagens específicas de cada área” (Secretaria Regional de Educação e Formação, 2011, p. 47).

Em suma, este nível de ensino é o começo da formação ao longo da vida. Tal como evidencia Delors (1998, p. 106) “a educação básica é um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender”.

No que concerne ao ensino da escrita, este, é referenciado pelo Ministério da Educação (2009) como sendo um domínio transversal ao currículo, o qual deve fazer parte integrante e deve ser abordado no âmbito das diversas áreas curriculares.

Além disso, este domínio terá implicações no sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares, pois como lembra Sá (2004) o ensino da escrita e o da Língua Portuguesa, em geral, permitirá aos alunos adquirirem estratégias que lhes auxiliarão no domínio das suas metodologias de estudo, tais como: tirar notas, sublinhar a informação relevante de um texto e resumir. Reforçando esta ideia, o Ministério da Educação (2009) admite que “o ensino e aprendizagem do português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (p. 6).

Porque é inquestionável a responsabilidade da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico em favorecer e facilitar, respetivamente a abordagem da escrita e o seu ensino, daí o nosso interesse em explorar este domínio, nas etapas educativas em estudo, tarefa que iremos concretizar no Capítulo II deste relatório.

2.O papel do profissional de ensino e sua formação

2.1. O papel do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino

básico

O papel do professor¹ tem sofrido diversas mudanças devido à alteração e à evolução permanente da sociedade e da escola (Cunha, 2008). Mas, a principal função incumbida ao professor é, inevitavelmente, a função de ensinar, isto é, de permitir que

¹ Neste tópico, a designação abrange, também, os educadores de infância, isto é, os profissionais de docência.

os alunos aprendam os conteúdos previstos e delineados para determinado nível de ensino, o que nas palavras de Roldão (1999) consiste em conseguir “através de ações adequadas, fazer aprender alguma coisa a alguém” (cit. in Roldão, 2001, p. 10).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o perfil geral do docente (professor e educador de infância) é caracterizado por quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A primeira dimensão caracteriza os docentes como profissionais que têm a função específica de ensinar, que se apoiam num saber integrado, resultante do saber próprio da profissão, da investigação e da reflexão sobre as suas práticas educativas.

A segunda dimensão enunciada, na mesma fonte legal, advoga que o professor deve ser promotor de aprendizagens significativas, resultantes das práticas de diferenciação pedagógica, e que este deve estimular a construção de regras de convivência democrática.

A terceira dimensão apela à capacidade interventiva do professor, nomeadamente na participação na elaboração dos projetos de escola, bem como ao enriquecimento das práticas educativas, recorrendo à comunidade e às famílias.

Por fim, a quarta dimensão caracteriza o docente como um profissional reflexivo, que se apoia na investigação e trabalha cooperativamente com outros profissionais.

Este perfil geral dos docentes é especificado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde são definidos os desempenhos específicos do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Tendo por base este diploma legal, é possível expor que se espera de ambos os profissionais que planifiquem e conduzam o processo educativo, tendo por base os conhecimentos, capacidades, interesses e dificuldades das crianças, devendo por isso, recolher estes dados por meio da observação e análise das crianças. Por outras palavras, é pretendido que os docentes estabeleçam uma mediação entre o que é necessário que a criança aprenda e as suas necessidades, individualidades e conhecimentos, de modo a adequar e diferenciar a sua ação, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Outro aspeto, evidente nos dois perfis, tem a ver com a integração curricular, esperando-se que estes agentes educativos conheçam e mobilizem os conteúdos curriculares, no sentido de conseguirem incrementar uma articulação entre eles.

É também comum aos dois perfis o apelo a um desenvolvimento relacional positivo dos docentes com as crianças, bem como a promoção de práticas de cooperação e respeito pelos outros.

Contudo, são apontadas, no Decreto-Lei n.º 241/2001, determinadas especificidades a estes docentes, tendo em conta o nível educativo em que trabalham.

Desta forma, compete ao educador de infância: uma organização e gestão flexível e diversificada do tempo educativo, propiciando a apropriação de referências temporais por parte das crianças; o desenvolvimento de projetos, sugeridos por ele, pelas crianças ou suscitados por situações emergentes e, fomentar a curiosidade natural das crianças e a sua disposição para aprender.

Do professor do 1.º ciclo, espera-se que este: apele e incentive os seus alunos a participar mais ativamente no processo de ensino; incentive o desenvolvimento, nos alunos, de hábitos de autorregulação da própria aprendizagem; participe, em colaboração com outros docentes, na elaboração do projeto educativo de escola e de turma; articule o processo de ensino, tendo em conta as aprendizagens realizadas, pelos alunos, no nível educativo precedente e a realizar no nível de ensino posterior, promovendo uma continuidade educativa (*idem*).

Tendo por base os dois perfis acima analisados, é possível reiterar que se torna fundamental que o docente conheça bem as suas crianças e tenha em conta as diferenças e características individuais de cada uma delas para melhor adequar a sua ação. Tal como afirma Medeiros (2010, p. 56): “cada criança que nasce e cresce não é apenas mais um ser humano, é aquela criança na sua dignidade e individualidade irredutíveis”, por isso, de acordo com o mesmo autor é fundamental que o ensino, que integra a educação, respeite a “diversidade curricular que cada um é no seu projeto de ser e de vida”, devendo, portanto, os docentes conhecer e respeitar “a pessoa que mora e cresce no aluno”(Medeiros, 2010, p. 63). E, através deste conhecimento, poder romper com a indiferença às diferenças adotando estratégias de diferenciação” (Perrenoud, 1993).

Esta ideia é reforçada e apoiada por Homann *et al.*, (1979, p 11), que reivindicam que “os processos educativos que ignorem ou tentem eliminar estas características [das crianças] terão, sem dúvida, consequências desastrosas”, ou seja, comprometerá a função do professor, definida por Rolão (1999), de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (cit. in Roldão 2001, p 10).

Sendo assim, é função do professor encontrar percursos/itinerários diferentes, de modo a conseguir que todas as crianças realizem as mesmas aprendizagens, isto é, diferenciar (Perrenoud, 2001). Porém, esta prática de diferenciação é esclarecida por

Cadima *et al.* (1997, p. 14) que explica que não se trata de “dar mais a quem tem menos”, mas sim que se organize e adeque o processo educativo, de modo a que “cada aluno seja confrontado (...) com situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, p. 27) e, porque ser professor implica “a escolha das melhores maneiras de agir” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Outro aspeto do perfil dos docentes, reforçado nos documentos legais acima mencionados (Decreto-Lei n.º 241/2001), tem a ver com as capacidades reflexiva e investigativa exigidas aos docentes. A este respeito, diversos autores acreditam que estas capacidades melhoram a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e por conseguinte, melhoram o próprio desempenho do docente. Pois de acordo com Medeiros (2006) é fundamental dar lugar à reflexão e à crítica no seio escolar, permitindo que a Escola seja um lugar potenciador do pensar reflexivo e crítico. Neste sentido, urge que os docentes deixem de ter uma atitude acrítica e apática em relação às questões da educação (Medeiros, 2010).

Também Alarcão (2001, p. 21) reforça esta questão dizendo que a atualidade exige que o professor não seja “um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais”. A mesma autora vai mais longe afirmando que: “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador”, devendo agir como um “intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 25). Nesta sequência de ideias, Hameline (1995, p. 46) sublinha que “o educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal”.

A esclarecer esta ideia, Alarcão (1996, p. 9) refere que “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal”, daí urgir que o docente assuma o papel de pesquisador e de produtor de conhecimentos (Barreto, 2006).

Porém, a mesma autora recorda que este processo de reflexão pressupõe que haja uma relação entre teoria e experiência, pensamento e ação, uma vez que “quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido” (*idem*, p. 7). Esta ideia é complementada por Cunha (2008) que explica que a reflexão deve ser acompanhada pelas diversas teorias, com vista à construção de uma prática eficaz e fundamentada, que resulta num equilíbrio entre teoria e prática.

Esta necessidade de relacionar a teoria e prática, isto é, o conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar, é também realçada por Roldão (2008) que preconiza o seguinte:

o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência (p. 182).

Esta prática reflexiva permitirá ao docente “assegurar a construção de sua experiência profissional, no sentido de se aperfeiçoar não apenas para saber, mas também, para atuar” (Barreto, 2006, p. 166).

Também Cunha (2008, p. 80) argumenta que “o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências”.

Além disso, e indo ao encontro de Delors (1998), o professor tem a grande responsabilidade de formar as novas gerações e por isso, desempenha um papel preponderante na formação de atitudes, que podem ser positivas ou negativas. Deste modo, o mesmo autor defende que estes profissionais “devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (p. 131).

Além das competências pedagógicas, exigem-se ao professor, de acordo com Delors (1998), qualidades humanas como a autoridade, a empatia, a humildade e a paciência. Também, Esteve (1995, p. 103) acrescenta que se espera que o professor “desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno”.

Do estudo levado a cabo por Seiça (2003) foram definidos um conjunto de deveres do professor, em relação à profissão e em relação aos alunos.

Deste modo, Seiça (2003, pp. 233 - 234) concluiu que, em relação à profissão o professor deve:

- Procurar consensos sobre as finalidades do ensino e respetivas estratégias;
- Empenhar-se e cumprir rigorosamente as funções docentes;
- Comprometer-se com as decisões colegialmente tomadas;
- Subordinar-se aos interesses pessoais, aos do grupo disciplinar, da escola e dos alunos;
- Atualizar-se cientificamente.

E, em relação aos alunos, o professor deve

- Respeitar o aluno enquanto pessoa;

- Estar atento e cuidar dos alunos enquanto pessoas;
- Acompanhar e promover a autonomia pessoal do aluno;
- Transmitir valores;
- Transmitir conhecimentos com rigor e clareza;
- Promover a capacidade de reflexão e da curiosidade intelectual dos alunos.

Cabe então ao professor o desempenho de múltiplas e variadas funções, desde as científico-pedagógicas às humanas. Formosinho (1992) agrupou-as, defendendo que estas se traduzem na capacidade de o professor ser:

o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático das relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende (...), um actor, um educador cívico, social e moral, um modelo (...), um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem (cit. in Cunha, 2008, p. 54).

Porém, este conjunto de competências e funções não retratam um único perfil de professor, atendendo ao facto de que cada um exerce a sua função, de acordo com a sua individualidade e a realidade em que o faz, pois tal como alerta Ribeiro (1990):

não há fórmulas de ensino aplicáveis pelos professores em todas as circunstâncias e a todos os alunos, não há métodos aplicáveis a todos os contextos, em qualquer momento e sob quaisquer condições; não há teorias da educação, princípios de aprendizagem, tecnologias de ensino universalmente aceites das quais se possa derivar um único perfil de professor adequado a qualquer circunstâncias (p. 82).

Cada professor constrói o seu perfil, ou a sua identidade durante a sua prática de ensino. Identidade que é construída pela associação do “eu profissional”, enquanto docente, com o “eu pessoal”, enquanto pessoa, por outras palavras e citando Nóvoa (1992, p. 16): “a maneira que cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Por esse motivo, Perrenoud (1993) reforça que se torna necessário que o docente tenha consciência da influência da dimensão pessoal no exercício da sua profissão, de modo a conseguir “controlar as influências” que exerce nos alunos (p. 150).

Em suma, o professor é, de acordo com Roldão (2008), “aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” e isto pressupõe que este seja

especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) pela incorporação dos processos de aceder a, usar o conhecimento pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia de apropriação ocorra no aprendente (p. 182).

Estas capacidades, exigidas ao docente, além de se irem desenvolvendo ao longo da vida profissional (Herdeiro & Silva, 2008), traduzem-se em mudanças na formação

dos próprios docentes (Formosinho, 2000) e atendendo a este facto, dedicamos o próximo tópico à formação de professores.

2.2. A formação dos profissionais de docência

A formação dos profissionais de docência tem vindo a ser discutida difícil defini-la exatamente. Todavia, alguns autores têm sugerido algumas definições, por exemplo, Ribeiro (1990) define-a como um “processo de desenvolvimento permanente do professor” que engloba a formação inicial, que ocorre antes do exercício das funções docentes, e a formação contínua, que ocorre durante “o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente” (p. 7).

Também Cunha (2008) faz menção ao conceito defendido por Félix (1991) que caracteriza a formação de professores (educadores e professores) como “o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência”. Este processo visa auxiliar os futuros professores a ensinar e aos professores em exercício, pretende proporcionar-lhes uma contínua melhoria da sua atividade profissional (*idem*). O mesmo autor acrescenta ainda que este processo é constituído pela ação e reflexão do professor, bem como pela própria necessidade de este se assumir como investigador, que desempenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Estas perspetivas derivam, em grande parte, das rápidas, intensas e complexas mudanças a que a sociedade está sujeita, que influenciarão, em larga medida, o funcionamento da Escola e da Educação em geral, que não se mantêm inertes aos seus efeitos.

Ora, sendo “o ensino é uma prática social” (Sacristán, 1995, p. 66), urge que a escola acompanhe estas metamorfoses sociais e com ela os profissionais de ensino. Pois os educadores e professores não podem ficar alheios a estes acontecimentos, devendo também eles, adaptarem-se, atualizarem-se e estudarem continuamente (Barreto, 2006). Porque, como nos diz Delors (1998) “a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes” (p. 89).

Esta necessidade de atualização de conhecimentos, remete para o conceito de formação contínua de professores, que é fulcral, na opinião de Cunha (2008).

Este autor realça que o professor que confia, quase exclusivamente, nos conhecimentos que adquiriu ao longo da formação inicial “está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais”, além do mais, a simples

prática do ensino, por si só, também não garante o seu melhoramento, enquanto profissional (Cunha, 2008, p. 85)

Esta ideia assenta na perspectiva de que a formação inicial, isolada, não é suficiente para o exercício profissional docente, pois como sublinha Delors (1998, p. 139), a formação inicial dos docentes “não lhes basta para o resto da vida: precisam [os professores] de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida”.

Arends (1999, p. 19) também explicita esta ideia dizendo que o professor não aprende a ensinar no final do seu curso, quer isto dizer, aquando da sua formação inicial, mas sim durante a sua vida enquanto docente: “aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas críticas”. Atendendo a este facto espera-se que o professor seja “continuadamente um estudioso e investigador do processo de ensino e um praticante desse mesmo processo, desde o início da sua formação e ao longo de toda a sua actividade profissional” (Ribeiro, 1990, p. 83).

Nesta ótica, surge o conceito de formação contínua, que vai para além da formação inicial, compreendendo “um conjunto de actividades formativas” que vêm na sequência da formação inicial (*idem*, p. 10). Estas actividades formativas, ainda no entender de Ribeiro (1990, p. 10), visam, na sua essência, aperfeiçoar os conhecimentos, aptidões e atitudes dos professores com vista “à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”.

Porém, é importante esclarecer que esta formação não pretende funcionar como um “remendo” da formação inicial, antes, “é a renovação, é actualização articulada a um projeto maior de educação” (Barreto, 2006, p. 164). Ou seja, assenta numa perspectiva de actualização das aprendizagens anteriores do docente, de modo a que este possa “buscar caminhos mais adequados para superar dificuldades” (*idem*, p. 169).

Clarificado este processo de formação, evidencia-se agora os principais princípios, que legalmente foram estabelecidos, para orientar a formação de educadores de infância e de professores do ensino básico, nomeadamente os definidos no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro.

Desta forma, e partindo do pressuposto de que a formação contínua dos docentes é indissociável da formação inicial, o artigo 3.º, do capítulo I, da referida fonte legal, advoga que:

- Na formação inicial devem ser contempladas as componentes de formação pessoal, social e cultural da preparação científica e formação pedagógico-didática;
- Na formação contínua deve ser promovida o desenvolvimento profissional permanente dos docentes, de acordo com uma perspetiva de autoaprendizagem;
- A formação deve garantir a integração de aspetos científicos e pedagógicos, bem como das componentes teórica e prática;
- A formação deve ser flexível e mutável, adequada aos docentes, devendo assentar em práticas metodológicas que virão auxiliar as funções docentes;
- A formação deve beneficiar práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, bem como o envolvimento construtivo com o meio.

Assim, torna-se fundamental que a formação de professores permita que estes se formem como “professores eficientes e reflexivos, que saibam responder às necessidades dos alunos, da classe e da escola como um todo e às suas necessidades enquanto pessoas e professores” (Cunha, 2008, p. 114).

Segundo Braga (2001, p. 28) os programas de formação de professores cada vez mais têm vindo a privilegiar as experiências práticas, “de forma a que os futuros professores encontrem a realidade da vida da sala de aula”.

Nesta linha de raciocínio, a Universidade dos Açores, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporciona aos seus alunos o contacto com a realidade de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, no âmbito das práticas supervisionadas I e II. Também concede, ao longo do curso, unidades curriculares no domínio da língua, nomeadamente: Bases de Análise Gramatical; Compreensão e Expressão em Língua Portuguesa; Português Instrumental; Práticas Textuais do Português; Didática da Língua Portuguesa; Literatura para a Infância e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Estas disciplinas afiguram-se de grande relevância e importância para a nossa formação no idioma materno e, no caso concreto da escrita, temática alvo de aprofundamento neste trabalho, serviram para a consciencialização e reflexão acerca da importância que este domínio tem no sucesso escolar e futuro profissional dos alunos.

Síntese

Neste primeiro capítulo, procuramos apresentar um quadro teórico, que caracterizasse os níveis educativos da educação pré-escolar e do ensino do 1.º Ciclo, bem do perfil e a formação dos respetivos profissionais de ensino. Assim procedemos porque, enquanto futuras profissionais de educação, pretendíamos inteirarmo-nos das principais questões teóricas que sustentam estes níveis educativos, de modo a conseguirmos sustentar e assegurar a qualidade educativa do nosso futuro desempenho.

Permitiu-nos também esta incursão compreender a relevância que a escrita tem nos dois níveis de ensino em análise, o que reforçou a nossa convicção da necessidade de estudar de forma mais aprofundada esta temática, tarefa que nos vai ocupar no próximo capítulo.

**CAPÍTULO II: A PROBLEMÁTICA DA ESCRITA À LUZ DA
LITERATURA DA ESPECIALIDADE**

Introdução

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica da nossa componente investigativa, resultante do aprofundamento da temática da abordagem e ensino da escrita. Dando cumprimento a este desígnio, passamos a explorar as seguintes dimensões: a literacia emergente, as conceptualizações infantis sobre a escrita, os modelos e perspectivas de escrita, a abordagem à escrita na educação pré-escolar, o ensino/aprendizagem da escrita no 1.º ciclo do ensino básico e ainda, destacamos algumas atividades e ambientes propícios ao desenvolvimento da escrita.

1. A literacia emergente

O conceito de literacia, amplamente explorado nos nossos dias, prende-se com a capacidade de os indivíduos manusearem, em seu proveito, textos escritos no seu dia a dia. Organizações de renome internacional, como a Unesco, a Unicef, o Banco Mundial, etc. têm vindo a sugerir com insistência que há que promover a literacia mundialmente, por forma a que as populações acedam à informação e, deste modo, possam ser sujeitos interventivos nas suas comunidades e na definição dos seus destinos (Castanho, 2007).

No que diz respeito propriamente dito à literacia emergente, sabe-se, hoje, que tanto à entrada para a Educação Pré-Escolar como à entrada para o ensino formal, 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças trazem diversos conhecimentos no âmbito das diversas áreas do saber. Como afirma Vigotsky (1997): “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (cit in Martins & Niza, 1998a, p. 32).

Este princípio de Vigotsky tem vindo a ser reconhecido pela investigação, também em relação à aprendizagem da linguagem escrita, pois esta tem vindo a demonstrar que cada criança, antes de entrar na escola, elabora diversos conhecimentos sobre a linguagem escrita e, ainda, faz diversas tentativas de escrita mesmo antes de ter sido alfabetizada (Mata, 2008; Martins & Niza 1998a; Martins & Niza 1998b; Ferreiro & Teberosky 1999).

A este respeito, Ferreiro e Palacio (1990) esclarecem que as crianças, ao entrarem no contexto escolar, levam consigo “diferentes experiências com textos, diferentes contextos internos, dadas as diferenças na qualidade e na quantidade das situações particulares de usos da língua escrita” (p. 167). Reforçando esta ideia, Martins (2000) refere que a criança não é um recipiente passivo de literacia, pois ao crescer numa cultura onde a escrita existe, faz com que esta pense sobre ela e desenvolva

conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa (cit. in Marques, 2011).

Nesta linha de pensamento, Gomes e Santos (2005), à luz de vários estudos, afirmam que:

a incursão nos domínios da linguagem escrita tem o seu início antes da entrada formal na escola, e que as interações que as crianças mais novas vão estabelecendo, com outras pessoas (crianças e adultos), quer com diversos materiais de literacia (e.g., livros, revistas, lápis, canetas), vão determinar o maior ou menor sucesso em aprender a ler e a escrever (p. 1).

E é nesta perspectiva que o conceito de literacia emergente surge com vista a realçar o envolvimento precoce das crianças em relação à leitura e à escrita e ainda, com vista a acentuar a interdependência e inter-relação entre estes dois domínios da língua (Mata, 2008). Assim, este conceito resultou de uma reflexão entre os dois termos que o constituem: «literacia» e «emergente». O primeiro diz respeito à relação estreita entre leitura e escrita, uma vez que estes se influenciam mutuamente no seu processo de desenvolvimento e o segundo tem a ver com o processo de construção de conhecimentos, por parte da criança, que resulta de um envolvimento precoce da mesma com linguagem escrita (*idem*).

Assim sendo, o conceito de literacia emergente não surge como sendo um processo formal de ensino da leitura e da escrita, antes “ênfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos” (Gomes & Santos, 2005, p. 10).

Resumindo, este conceito traduz, essencialmente, a construção, por parte das crianças, de concepções sobre leitura e escrita, que advém de um processo de reflexão e questionamento que as mesmas realizam sobre o código escrito presente no mundo que as rodeia (Neves & Martins, 1994; Martins & Niza, 1998;), porque: “a criança inserida num contexto permeado pela escrita (...) não permanece incólume [antes] manifesta uma curiosidade premente de decifrar e compreender o seu significado” (Stemmer, 2006, p. 25).

Nesta ótica, faz todo o sentido a afirmação de Rego (1998) que nos diz que “a alfabetização transforma-se num processo que se inicia muito antes de a criança ser efectivamente capaz de ler e escrever convencionalmente” (cit. in Martins & Niza, 1998b, p. 53), isto é, antes de iniciar a aprendizagem formal destes domínios.

Neste sentido, à medida que as crianças vão construindo as suas concepções sobre a linguagem escrita e elaborando hipóteses explicativas sobre a mesma, procurando

compreendê-la, tentam identificar regularidades, características e funções a ela inerentes (Moniz, 2009), que posteriormente serão confrontadas com as noções que o professor transmite (Neves & Martins, 1994).

De acordo com Mata (2008) este processo de descoberta da leitura e da escrita torna-se notório quando as crianças começam a realizar tentativas de reprodução da escrita através de garatujas ou “formas tipo letra” (p. 9), isto é, quando estas se apercebem que para se poder escrever torna-se necessário utilizar “uns desenhos especiais – as letras” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2010). Por outras palavras, as crianças vão descobrindo e se apercebendo de que “a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas” (Mata, 2008, p. 9).

Outro aspeto notório desta emergência da literacia acontece quando as crianças antecipam acontecimentos, narram e recontam histórias, imitando assim alguns comportamentos de leitor (Mata, 2008).

O nível destas conceções construídas pelas crianças é diversificado e a “maior ou menor aproximação dessas conceptualizações das de uma pessoa já escolarizada, dependem do contacto e das interações que as crianças tiveram possibilidade de estabelecer com o código escrito com o texto escrito antes de entrarem para a escola” (Martins & Niza, 1998a).

Neste sentido, Mata (2008) acrescenta que é o envolvimento contextualizado e sistematizado das crianças com a linguagem escrita que permitirá que estas vão construindo e alargando os seus conhecimentos sobre a mesma, pois: “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (p. 14).

Também, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar apontam que o contacto com o código escrito incentiva as crianças nas suas tentativas de escrita, que por sua vez, vão-se tornando cada vez mais próximas do modelo de escrita convencional (Ministério da Educação, 1997). Estas tentativas de escrita podem surgir como imitação ou por própria criação das crianças, por vezes, com características muito particulares e diferentes das formas e regras convencionais (Mata, 2008), que apesar disso, devem ser valorizadas, exploradas e incentivadas por parte do educador de infância (Ministério da Educação, 1997; Mata, 2008, Martins & Niza, 1998b).

Nesta ótica, os autores supra mencionados realçam a importância de os educadores de infância e professores de 1.º Ciclo conhecerem o que cada criança já sabe sobre a linguagem escrita, de modo a que estes possam “começar onde a criança se

encontra” (Ferreiro & Palacio, 1990, p. 167), adequando o ensino com vista à evolução das diversas conceptualizações das crianças (Santos, 2007).

O diagnóstico e o desenvolvimento destas concepções torna-se fundamental para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, porque tal como afirmam Downing *et al.* (1984) “muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças (...)” (cit. in Martins & Niza, 1998b, p. 18).

Diversos autores têm apontado para a estreita relação entre os domínios da leitura e da escrita. De acordo com Castanho (2001a) o domínio da escrita encontra-se “em total interligação com a leitura”(p. 388). Pois como explica a mesma autora a leitura implica o contato direto com o código escrito, bem como o ato de escrever pressupõe competências leitoras, que serão mobilizadas antes, durante e depois da atividade de escrita de um texto. Esta ideia está patente na seguinte afirmação: “não há texto lido que não tenha sido escrito, bem como não há texto escrito que não tenha sido lido”(Castanho, 2001a, p. 388).

Mata (2008) ao fazer referência ao conceito de “literacia emergente”, também, realça que a leitura e escrita estão inter-relacionadas e desenvolvem-se em simultâneo, isto quer dizer que as crianças ao contactarem e refletirem sobre a linguagem escrita vão construindo os seus conhecimentos sobre leitura e escrita.

No que respeita a esta estreita relação entre estes dois domínios da língua, a mesma autora vem reforçar a ideia supramencionada “quando escrevemos também lemos e, portanto, num momento de escrita também há leitura”, adiantando que “as convenções são as mesmas e o objeto de conhecimento é o mesmo – a linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 11).

Lima (2007) também faz referência à complementaridade e interdependência destes dois domínios da língua, afirmando que “ler é determinante para a aprendizagem da escrita, mas ler com gosto e de forma significativa, atentando-se não só no conteúdo dos textos e no tecnicismo, mas sobretudo, na organização discursiva, na lógica do parágrafo, na construção da frase...” (p. 206). A mesma autora acrescenta que, em relação à lecionação, torna-se bastante proficuo e ajustado trabalhar os conteúdos do funcionamento da língua aquando do exercício de escrita, isto é de forma contextualizada (*idem*, 2007).

Carvalho (2012) faz, também, menção a esta complementaridade e relação existente entre estes dois domínios da língua, mostrando que a leitura potencia o desenvolvimento de competências de escrita, como a própria escrita potencia o

desenvolvimento de competências leitoras, nomeadamente auxiliando a compreensão de um texto. Além deste contributo e reciprocidade entre estes domínios, ambos podem ser implicados durante as atividades de leitura e escrita.

Clarificando esta ideia, a leitura favorece a apropriação por parte do leitor das convenções e estruturas da linguagem escrita, nomeadamente a familiarização com determinados padrões sintáticos, a imagem mental da forma escrita de algumas palavras e a apropriação de características de diferentes géneros textuais. Durante o processo de escrita, a leitura é implicada em diversos momentos, nomeadamente na planificação, quando o escrevente recorre a textos que possuem informação relevante para a produção escrita e nos momentos em que quem escreve revê o seu texto, recorrendo a leitura do que já foi escrito. O contrário também acontece, durante a atividade de leitura, o leitor pode recorrer à escrita, designadamente, pela tomada de notas, síntese ou resumo (Carvalho, 2012).

Sendo este dois domínios complementares, o seu desenvolvimento e emergência ocorrem em simultâneo. As abordagens à escrita devem ser favorecidas e desenvolvidas de forma intencional no âmbito da educação pré-escolar, uma vez que “(...) as práticas desenvolvidas nos jardins de infância em torno da linguagem escrita têm um papel determinante no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, na construção de um projecto pessoal de leitor/escritor” (Martins & Niza, 1998a, pp. 32-33).

2. Conceptualizações infantis sobre a escrita

Como já vimos, o contato das crianças com o código escrito desempenha um grande impacto na construção precoce das suas conceções e, este é, por sua vez, diferente de criança para criança, por isso os conhecimentos que estas trazem, tanto à entrada do pré-escolar como à entrada do 1.º CEB, serão também muito distintos (Mata, 2008;). E é por esse motivo que se torna fundamental, que professores e educadores de infância valorizem e conheçam as conceções das suas crianças, estando atentos às suas tentativas de escrita, de forma a perceberem o modo como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita. (Mata, 2008, Martins & Niza, 1998a).

Como acima já se mencionou desde tenra idade, que as crianças se interrogam e vão colocando hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, suas características convencionais e formais e as suas relações com a oralidade, construindo conceções sobre a linguagem escrita.

Estas descobertas e concepções precoces sobre a linguagem escrita, que as crianças vão construindo podem desenvolver-se acerca de: aspetos ligados à funcionalidade da escrita, aspetos figurativos da linguagem escrita e aspetos conceituais da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998b; Mata, 2008).

Relativamente às concepções precoces associadas às descobertas sobre a funcionalidade da linguagem escrita, as crianças vão se apercebendo da importância e da utilidade da linguagem escrita no quotidiano e vão usando a mesma, ainda que de forma não convencional, com propósitos e finalidades diversos (Mata, 2008).

Esta descoberta faz com que as crianças possam ir definindo razões e sentidos para a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo-lhes, assim, elaborarem um projeto pessoal de leitor/escritor, ou seja, estas vão atribuindo sentido à sua própria aprendizagem da linguagem escrita (Rogovas-Chauveau, 1993, cit. in Martins & Niza, 1998b).

Estes sentidos, atribuídos pelas crianças à utilização da linguagem escrita, muito têm a ver com o contato com práticas de leitura e escrita no seu dia-a-dia, observando por exemplo o seus pais a lerem um jornal, a escreverem uma lista de compras ou lendo livros. A observação destas práticas desencadeiam nas crianças o gosto e a vontade de quererem, também, vir a ler e a escrever (Martins & Niza, 1998b).

Além do sentido e razões que as crianças vão atribuindo à linguagem escrita, também vão identificando algumas características relativamente às suas múltiplas utilizações, isto é, através do contato precoce que vão estabelecendo com “utilizadores de escrita” estas vão compreendendo que “diversos tipos de suporte correspondem a diferentes conteúdos de escrita” (*idem*, p. 51). De acordo com Mata (2008) a partir da observação que as crianças fazem das pessoas que leem, começam também a compreender algumas características inerentes à leitura, nomeadamente a postura, seguir com o dedo, o virar as páginas, o movimento dos olhos e dos lábios e da expressividade na leitura oral.

No que respeita às concepções precoces sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita, dizem respeito às descobertas e concepções das crianças acerca dos aspetos formais da linguagem escrita, nomeadamente sobre: “(...) um ato de leitura; material de leitura; convenções do universo gráfico; termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita; regras convencionais de escrita” (Martins e Niza, 1998b, p. 58).

As concepções, construídas pelas crianças, sobre um ato de leitura, de acordo com um estudo levado a cabo com crianças de idade pré-escolar pelas autoras supracitadas, podem ser por exemplo, considerarem que “a leitura não é possível sem voz”, isto

porque ainda não se apropriaram de que é possível ler silenciosamente; outras crianças já colocam a hipótese de a leitura poder ocorrer com ou sem voz; há ainda outras crianças que distinguem a leitura do olhar, justificando, por exemplo com o tempo de fixação do olhar perante um suporte de escrita.

As concepções das crianças sobre os aspetos formais do material de leitura circunscrevem-se em hipóteses que traduzem a possibilidade de se ler um suporte escrito que apresente mais do que duas letras e que não tenham letras repetidas. Estas concepções decorrem através de critérios de quantidade e de variedade, definidos pelas crianças (Martins & Niza, 1998b; Ferreiro & Teberosky, 1999).

No que concerne às concepções sobre os aspetos convencionais do universo gráfico, as crianças podem ou não fazer diferenciação entre letras e sinais de pontuação, bem como algumas crianças se apropriam de questões acerca da orientação espacial da leitura, nomeadamente a direccionalidade da linguagem escrita (lê-se da esquerda para a direita e de cima para baixo) (Martins & Niza, 1998b; Mata, 2008; Baptista, Viana & Barbeiro, 2010).

Em relação às concepções sobre determinados termos técnicos associados à linguagem escrita, alguns estudos têm vindo a demonstrar que em idade pré-escolar as crianças diferenciam os termos letra e número, tendendo a confundir os termos letra, palavra, frase, linha, título e autor de uma história (Martins & Niza, 1998b; Fijalkow, 1989, 1993, cit. in Martins e Niza, 1998b).

Em relação às concepções infantis associadas ao aspeto concetual da linguagem escrita, têm vindo a ser estudadas por diversos autores, ao solicitarem às crianças, antes de estas terem sido alfabetizadas, que «escrevessem» e «lessem», como soubessem, um conjunto de palavras ou frases, sendo as pioneiras as autoras Ferreiro e Teberosky.

Ferreiro e Teberosky (1999) ao analisarem as produções escritas das crianças situaram as suas concepções em três níveis que, por sua vez, estão subdivididos em fases.

As autoras supracitadas identificaram duas fases no primeiro nível: a fase de indiferenciação e a fase da pré-escrita (diferenciação progressiva). Neste nível, encontram-se as crianças que não fazem diferenciação entre escrita e desenho (indiferenciação e diferenciação progressiva), sendo que as suas produções escritas são essencialmente pseudo letras e formas que a criança «escreve» numa organização linear.

Baptista, Viana e Barbeiro (2010) referem também que numa fase inicial da descoberta das letras, as crianças ao representarem o seu nome nem sempre percebem a sua função, reconhecendo-o como uma totalidade, isto é, como uma imagem.

Também Neves e Martins (1994) fazem referência a diversos estudos que demonstram que numa primeira fase, o facto de a criança garatujar, não significa que compreende que a escrita codifica uma mensagem, ou seja, quando o faz, ela não tem presente a intenção de comunicar (Ferreiro; Teberosky, 1980; Ferreira Gomez-Palacio e col, 1989; Martins & Mendes, 1987, cit. in Neves & Martins, 1994).

No segundo nível, Ferreiro e Teberosky (1999) identificam a fase pré silábica. Em que as crianças, nas suas produções escritas, respeitam os princípios da variabilidade qualitativa e da quantidade mínima. O primeiro surge quando a criança já coloca a hipótese que coisas com significados diferentes escrevem-se com grafismos diferentes, assim como, objetos com dimensões pequenas escrevem-se com letras pequenas e objetos com grandes dimensões escrevem-se com letras maiores. Por outro lado, a criança coloca a hipótese que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos, isto é, escreve mais letras para objetos maiores e menos letras para objetos menores.

Na opinião de Baptista, Viana e Barbeiro (2010), a criança, ao ter a noção que numa representação de uma cadeia gráfica existem letras diferentes, recorre muitas vezes às letras do seu nome, alterando a posição das mesmas para representar palavras diferentes.

Comparativamente ao nível 1, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), neste segundo nível, a forma da grafia já se aproxima mais à das letras convencionais.

No que diz respeito ao terceiro nível este é composto por quatro fases, a silábica, a silábica com fonetização, silábica-alfabética e alfabética (*idem*).

Na primeira, a criança assume cada letra como sendo uma sílaba, isto é, cada grafema representado corresponde a uma sílaba.

Na fase silábica com fonetização, a criança faz correspondência de letra-som, em que algumas situações o som corresponde a uma sílaba e noutras a um fonema.

Na fase silábica-alfabética a criança descobre que as sílabas são constituídas por mais do que um som, o que faz com que nas suas produções escritas comecem a aparecer nas palavras, sílabas representadas por mais do que uma letra (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Quanto à última fase, a alfabética, Ferreiro e Teberosky referem que a criança percebe que a cada grafema da escrita corresponde um fonema menor do que a sílaba. Ao que Baptista, Viana e Barbeiro (2010) denominam por descoberta do princípio alfabético. Porém, de acordo com estes autores, nesta fase a criança confrontar-se-á com as dificuldades a nível das convenções ortográficas.

Por todos estes conhecimentos que as crianças vão construindo à medida que contatam com o código escrito, professores e educadores devem estar atentos a estas concepções e devem para além de valorizarem e tentarem perceber o que a criança pretendeu e que tipo de raciocínio fez ao “escrever” determinadas garatujas, devem criar momentos ricos que permitam o desenvolvimento da literacia, pois, são os conhecimentos pré-leitores acerca da linguagem oral e escrita, em contexto pré-escolar, que influenciam o sucesso da aprendizagem escolar nos anos subsequentes (Almeida, 2011; Gomes & Santos, 2005; Barcelos, 2011).

3. Os Modelos e Perspetivas de escrita

Como já tivemos oportunidade de referir, é no 1º ciclo que se prevê o ensino propriamente dito da escrita. Assim sendo, é muito importante conhecer os modelos de escrita proposta pelos estudiosos desta matéria.

A partir dos anos 70, têm vindo a surgir diversas investigações que se têm centrado na análise e compreensão das operações e estratégias cognitivas envolvidas no processo de escrita. Destas investigações têm vindo a ser propostos diversos modelos que procuram explicar os processos envolvidos no ato de escrever que podem ser classificados como modelos lineares e modelos não lineares de escrita (Martins & Niza, 1998b).

De uma forma sucinta, os primeiros caracterizam-se por incluir uma sequência de três subprocessos de escrita uniformes e lineares no tempo, tais como: a planificação, a escrita e a reescrita (Santana, 2007).

Rohman e Wlecke (1964) e King (1978) definiram modelos lineares que admitem que o processo de escrita se desenvolve durante três fases, e são elas a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A primeira fase corresponde ao momento em que o escrevente pensa sobre o que vai escrever, isto é explora o tema e as ideias que pretende vir a comunicar, planifica. Na segunda fase, a da escrita, propriamente dita, o escrevente organiza as suas ideias e pensamento em frases. Por fim, a fase da reescrita, terceira fase, corresponde à avaliação de todo o texto, em que o escrevente pode suprimir, substituir ou acrescentar palavras ou expressões, de acordo com a sua intenção (cit. in Martins & Niza, 1998b).

Porém, a visão do processo de escrita como sendo uma sequência de fases (linear e fixa no tempo) veio a sofrer algumas críticas, pois estudos posteriores vieram a demonstrar que a escrita ocorre por meio de processos interativos e recíprocos, que

podem ocorrer a qualquer momento do ato de escrita de um texto (Martins & Niza, 1998b). Foi esta nova perspectiva que deu lugar aos modelos não lineares de escrita.

Apesar de estes novos modelos preverem também a existência dos três subprocessos de escrita, não os encaram como fases sequenciais, mas como subprocessos que interagem uns com os outros, de uma forma recursiva. Pois como adianta Camps (1990) “el escritor hace y rehace constantemente, planifica y replanifica sobre la marcha, reescribe, corrige, etc.” (p. 4).

De entre os modelos não lineares, os que mais têm contribuído para esta nova visão da escrita, como um processo recursivo, são os modelos de Hayes e Flower (1981) e Bereiter e Scardamalia (1987) (cit. in Carvalho, 1999).

O modelo de Hayes e Flower (1981) contribuiu com grandes avanços na compreensão dos processos de escrita. Este modelo considera que existem três grandes subprocessos durante o processo de escrita: a planificação, a tradução e a revisão, que ocorrem, interactivamente, ao longo do processo.

Segundo estes autores, a planificação consiste na tomada de notas e na procura de informação sobre o texto, que é organizada num plano, respeitando uma ordem hierárquica, do que se pretende escrever. A tradução consiste na passagem do plano para um conjunto de frases organizadas e adequadas ao leitor. A revisão consiste na verificação da qualidade do texto e no seu melhoramento, porém este subprocesso não ocorre apenas no final do processo de escrita, mas sim, no decorrer do mesmo. Este subprocesso de revisão pode modificar o plano, que por sua vez poderá provocar mudanças na tradução e que implicará uma nova revisão (*idem*).

Todavia, estes modelos foram também recebendo críticas, nomeadamente por considerarem o ato de escrita, um ato individualista e por apenas contemplarem os processos cognitivos a ele subjacentes. Nesta sequência surgiram perspectivas que apostavam numa dimensão mais social da escrita, que defendiam que “o conhecimento da realidade só é possível como uma função de interação entre indivíduos, as suas comunidades e os contextos materiais destas comunidades”, advogando que “aquele que escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social” (Martins & Niza, 1998b, p. 166).

De acordo com estas perspectivas sociais, a representação que o escrevente tem sobre a funcionalidade do seu escrito é fundamental para o processo de escrita. Isto implica a consideração, por parte do escrevente, do tema/ assunto sobre o qual vai escrever, das condições em que irá fazê-lo, das finalidades, objetivos da sua escrita, bem como do destinatário da mesma (*idem*).

Estas perspectivas acreditam que o ensino da escrita deve ser levado a cabo por meio de estratégias de colaboração e interação, ou seja, pela interação com a escrita dos outros (Martins & Niza, 1998b). Esta colaboração tem vindo a ser defendida por diversos autores como promotora do desenvolvimento múltiplas aprendizagens, tais como: sociais - porque se aprende a negociar e a respeitar a opinião do outro e textuais - porque este trabalho partilhado obriga à consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita, de modo a poderem argumentar os seus pontos de vista aos colegas (Brufee, 1984; Elbow, 1973; Elbow & Belanoff, 1995; Moffet, 1981; Spear, 1988; cit. in Martins & Niza, 1998b).

Além dos modelos acima descritos, alguns autores têm dedicado o seu estudo, no sentido de perceberem como se desenvolve os processos de escrita em crianças que se encontram no início do ensino formal. De entre eles, destaca-se o modelo de Nicholls *et al.* (1989, cit. in Martins & Niza, 1998b).

Este modelo defende que a escrita da criança implica a resolução de dois grandes problemas, um tem a ver com os aspetos conceptuais da escrita, que envolvem o conhecimento sobre o que se vai dizer, o outro diz respeito aos aspetos de realização da escrita, que envolvem a capacidade de tornar a mensagem legível para o destinatário (Nicholls *et al.* cit. in Martins & Niza, 1998b).

A investigação sobre o ensino da escrita também deu origem ao surgimento de diversas perspectivas, que influenciaram as práticas educativas no âmbito deste domínio.

Considerando as diversas perspectivas de ensino da escrita que foram surgindo, Niza (1998a) relembra três principais tendências. A primeira diz respeito a uma visão clássica que percecionava a língua como um sistema padronizado, em que a sua aquisição ocorreria por meio da passagem de um “estado de incompetência linguística” para “um estado de competência” através do treino, da cópia e da reprodução de modelos “corretos”(p. 11). A segunda tendência assumia a escrita como um objeto de conhecimento construído individualmente, por meio de conflitos cognitivos, em que o erro era perspectivado como tendo uma função construtiva e aceleradora do processo de aprendizagem. A terceira tendência veio a valorizar a existência de um “conflito sócio-cognitivo” do processo de alfabetização que assenta no pressuposto de que a aprendizagem ocorre através da interação social e cooperada.

Esta última tendência, de acordo com Niza (1998a), aproxima-se cada vez mais da proposta já feita por Vygotsky (1988) ao defender que: “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças; a escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e

deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida; A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro” (p. 13).

Carvalho (1999) também apresenta três perspectivas do ensino da escrita, a primeira enquadra-se numa pedagogia mais tradicional, que valorizava o produto, focando-se nas questões da ortografia e transcrição. No âmbito desta conceção, as “boas escritas” tinham de respeitar modelos literários e ignorava-se as dimensões comunicativa e funcional da linguagem. Acerca desta perspectiva, Cassany (1998) acrescenta que a mesma via o ensino da língua como um conjunto de conteúdos que tinham de ser memorizados e decorados, cingindo-se, em grande parte, a ditados, cópias e na execução dos trabalhos de casa, sendo sobrevalorizada a parte gramatical: “saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales” (p. 83).

A segunda perspectiva enunciada por Carvalho (1999), que se enraizou entre a década de 60 e 70, prende-se com uma nítida desvalorização da escrita, em esta passou a ser encarada como se se tratasse de uma mera transcrição/tradução da oralidade. Por outras palavras, a escrita era vista como um “substituto gráfico de uma comunicação” (p. 105). A terceira perspectiva integra uma pedagogia da reescrita, centrada no processo, ao invés de se centrar na transcrição (*idem*).

Também Freire (2010) resume as diferentes perspectivas do ensino da escrita, fazendo referência à existência de três focos: a escrita com foco no escritor, a escrita com foco na língua e a escrita com foco na interação.

O primeiro diz respeito à escrita individualista, em que o escritor escreve de forma individual, ignorando a existência de um interlocutor em que a escrita servia apenas como um meio de representação do pensamento e de ideias.

O segundo foco valoriza, essencialmente, o conhecimento dos aspetos gramaticais e do vocabulário erudito. Pois, como adianta Freire (2010), segundo esta perspectiva só “escreve bem aquele que simplesmente domina a gramática normativa; ou (...) quem utiliza um vocabulário rebuscado” (p. 3). Nesta perspectiva, os aspetos linguísticos eram sobrevalorizados, bastando o conhecimento linguístico para que o escritor pudesse codificar o texto e este, por sua vez, pudesse ser decodificado pelo destinatário.

Conforme indica o mesmo autor, a escrita pressupõe sempre um interlocutor, isto é, “quem escreve, o faz para um outrem ou para si mesmo” (p. 2). Deste modo, o referido autor faz referência ao terceiro foco. A escrita com foco na interação é que Freire (2010) acredita ser a “que melhor caracteriza o ato de escrever” (p. 4). Porque

quem escreve planeia, pensa e reformula o seu discurso de acordo com as suas intenções comunicativas, com contexto e com o interlocutor. Por outras palavras o autor do texto, à medida que vai escrevendo, vai reformulando o seu texto, de modo a torna-lo mais claro para o interlocutor (*idem*).

Este terceiro foco vem ao encontro das perspetivas de Niza e Soares (1998) que defendem que a escrita deve pressupor sempre a existência de um interlocutor, afirmando que as práticas de escrita devem “decorrer de situações com sentido social, isto é, de situações em que escrever se transforma numa necessidade para os alunos e num instrumento de comunicação” (p. 86).

Atualmente, os estudos sobre o ensino da escrita têm vindo a mostrar que mais do que *saber*, e acumular conteúdos, devemos nos centrar no *saber fazer* e no *saber ser* (Cassany, 1993), isto é, o ensino deve focalizar-se no desenvolvimento dos processos pessoais de escrita de cada aluno, tais como: aprender a procurar e a ordenar ideias; pensar a quem se destina o texto; e avaliar e rever o mesmo.

4. A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar

Depois de um breve enquadramento sobre as conceções infantis sobre a linguagem escrita e sobre as diferentes perspetiva e modelos, apresenta-se algumas sugestões dadas por diversas entidades sobre uma abordagem proficua da linguagem escrita, na Educação Pré-Escolar. Porque “embora saibamos (...) de que cabe à escola alfabetizar as crianças, é impossível que este tema não esteja presente no quotidiano infantil” (Stemmer, 2006, p. 20).

De acordo com Almeida (2011), o jardim-de-infância constitui um local privilegiado para o desenvolvimento de conceções sobre a leitura e escrita, por isso estas devem ser incentivadas e trabalhadas de forma intencional por parte do educador de infância.

O potencial da educação pré-escolar no desenvolvimento de competências de leitura e escrita também foi verificado por Santos (2007). Na investigação que desenvolveu a autora verificou que cabe ao educador saber tirar partido de todos os momentos que decorrem no dia-a-dia da sala de atividades.

Santos (2007) adianta que a leitura e a escrita podem ser abordadas nos diversos momentos da rotina diária: no acolhimento das crianças; durante a planificação das atividades; no decorrer das atividades livres, que devem ser sempre desenvolvidas pelo

educador; no momento de arrumação da sala; durante a avaliação das atividades e ainda nos momentos de trabalho em grupo (*idem*).

No entanto, diversos autores recordam que em contexto pré-escolar não se pretende que a criança faça aprendizagens formais sobre a leitura e a escrita, mas sim, que a sua emergência seja facilitada (Almeida, 2011; Ministério da Educação, 1997).

Por outras palavras, não se pretende, na educação pré-escolar, ensinar a escrever, mas sim proporcionar um contato com a escrita e levar as crianças a reconhecerem a sua importância no quotidiano e suas funcionalidades, através de experiências de escrita que acontecem de forma natural e integrada na rotina. Reforçando esta ideia, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar deixam claro que “não se trata de uma introdução formal e «clássica» à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, pp. 65). Também Mata (2008) acrescenta que o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de “proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (p. 43).

Com efeito, esta emergência pretende-se que ocorra de forma intencional, por parte do educador e de forma natural por parte da criança. Assim, partindo das conceções das crianças e dos sentidos que estas atribuem à linguagem escrita espera-se do educador de infância uma atitude que contrarie as práticas tradicionais, em que “a aquisição da escrita surge como imposição externa, como atividade sem sentido dissociada da comunicação e do prazer (...)” (Martins & Niza, 1998a p. 57).

Nesta linha de ideias, Ferreiro e Teberosky (1999) advogam que escrever não é sinónimo de copiar, bem como obrigar a criança a fazer algo que esta não quer, pois estas práticas condicionam a sua aprendizagem e exploração. Pelo que as mesmas autoras aconselham ao educador não evitar os erros das crianças, de modo a não as impedirem de pensar.

Mata (2008) adianta ainda que, na educação pré-escolar, não é pretendido que haja uma “preparação” artificial da criança para o 1.º ciclo do ensino básico, através de exercícios impostos de grafismos sem sentido para as crianças. A par disto, deseja-se que o educador utilize de forma natural a linguagem escrita no dia-a-dia do jardim-de-infância, permitindo que as crianças possam: “explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização” (p. 46).

Além disso, a mesma autora relembra que o educador deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, bem como a sua diversidade de conhecimentos prévios, uma vez que “cada criança deve progredir dentro do que for possível (...) sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos” (*idem*, p. 43).

Nesta sequência, Mata (2008) acredita que o envolvimento rico e significativo com a linguagem escrita no pré-escolar só se consegue se as crianças, não só presenciarem a utilização da linguagem escrita, por parte do adulto, como também, tiverem oportunidade de a utilizarem: por necessidade, sabendo para que se escreve; sentindo-se desafiadas e motivadas para aderirem e resolverem tarefas de escrita cada vez mais complexas. Acrescenta ainda que o incentivo, o apoio do adulto e o caráter lúdico das tarefas são essenciais (*idem*; Mata, 2006).

Cabe então ao educador de infância “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da linguagem escrita, favorecendo a emergência da escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 71). Todavia, a este respeito, Martins e Niza (1998b) alertam que “a simples presença de coisas escritas pelo educador ou por outros não desperta necessariamente interesse e interrogações por parte das crianças”, pelo que a exploração que o educador faz do material escrito e o encorajamento que dá às crianças para explorarem-no torna-se fundamental (p. 85).

Apoiadas, portanto, no papel preponderante que o educador de infância tem em proporcionar a emergência da escrita e permitir o alargamento das conceções das crianças, Martins e Niza (1998b) sugerem algumas estratégias facilitadoras do desenvolvimento deste domínio.

Assim sendo, estas autoras consideram muito importante que o educador de infância planeie e desenvolva o seu trabalho pedagógico a partir de experiências do quotidiano e significativas para as crianças, de modo a que estas possam comunicar o que sentem, o que pensam e o que sabem. Outra aspeto essencial que o educador deve ter em conta, tem a ver com a necessidade de este valorizar e respeitar as descobertas e a linguagem das crianças, utilizando-as como ponto de partida para desenvolver um trabalho pedagógico intencional sobre a linguagem escrita. Pois,

quando um adulto aceita estas tentativas de escrita e conversa com a criança acerca do que ela quis dizer, traduz a garatuja da criança para uma escrita correcta, a incentiva a escrever mais, está a ajudar a criança a aprender a escrever” (Martins & Niza, 1998a, p. 40).

As mesmas autoras consideram crucial que o educador tenha uma atitude de encorajamento perante as tentativas de escrita/leitura das crianças, “entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento” (Martins & Niza, 1998b, p. 82). A propósito, o Ministério da Educação sublinha que “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas deverão ser valorizadas e incentivadas” (1997, p. 69)

Além disso, o educador deve servir de modelo para as crianças, lendo, escrevendo perante, para, ou com elas, explicando porque o faz, e ainda utilizando uma linguagem apropriada. Assim, o educador assume-se com o “estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto” (Fernando, 2005, cit. in Moniz, 2009, p. 65).

Ainda, perante as tentativas de escrita das crianças o educador deve inquirir a criança sobre o que queria dizer com o que escreveu, de modo a permitir à criança ir percebendo que a escrita permite codificar mensagens (Martins & Niza, 1998b), bem como deve dar resposta às solicitações e questões das crianças, estando atento às necessidades de cada um delas (Mata, 2008).

As autoras supracitadas acrescentam ainda que o educador deve fazer registos, diante das crianças, sobre o que estas dizem, com o intuito de lhes mostrar que “a escrita é um instrumento auxiliar de memória” (Martins & Niza, 1998b, p. 85). Estes registos também ajudarão as crianças a perceber que o que é proferido oralmente pode ser escrito (Ministério da Educação, 1997), permitindo-lhes estabelecer uma relação entre o oral e o escrito. Como defendem Martins e Niza (1998a), quando os educadores de infância “escrevem à frente das crianças o que estas dizem, quando vão pronunciando palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita, o que escreveram (...) estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções” (p. 46).

Outros aspetos importantes que devem ser tidos em conta pelos educadores de infância, por serem facilitadores do desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita e consequentemente relevantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, são a exploração e desenvolvimento sistemático da consciência fonológica, o conhecimento do nome das letras e a exploração e confronto de diversos tipos de escrita e concepções (Mata, 2008). Este último aspeto é realçado pela mesma autora, pois defende que através da comparação de diversas concepções e formas de escrita, as crianças terão “oportunidade de refletir de forma mais aprofundada e, muitas vezes, de reformular e reelaborar as suas estratégias e concepções” (*idem*, p. 45).

Como acima já se referiu, apesar de a emergência da escrita, em contexto pré-escolar, dever surgir de forma natural e contextualizado nas tarefas do dia-a-dia, devem resultar de uma prática intencional de interação com a linguagem escrita, por parte do educador de infância, por exemplo, disponibilizando por toda a sala diversos materiais de leitura e escrita e explorando-as com as crianças. A exemplo disso, o Ministério da Educação faz notar que “a oportunidade de «imitar» a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, (...) de uma lista telefónica, de revistas (...)” (1997, p.69).

Martins e Niza (1998b) resumem algumas das principais funções do educador de infância que, na sua opinião, facilitam a emergência e o desenvolvimento da linguagem escrita. As funções do educador passam por este se tornar: “auditor das falas das crianças; respeitador da diversidade dos alunos, facilitador das relações sociais e das aprendizagens; escriba das crianças e criador de situações-problema” (p. 93).

Em suma, o ato educativo deve ser organizado e planeado a partir de experiências concretas e reais das crianças, de acordo com o reconhecimento que o educador tem sobre os conhecimentos, interesses, necessidades e capacidades de cada uma delas (Silva, 1991, cit. in Moniz, 2009).

5. O ensino/aprendizagem da escrita no 1.º CEB

Como já vimos, as crianças quando chegam à escola já construíram os seus próprios objetivos para a sua própria aprendizagem da linguagem escrita, bem como já possuem diversas ideias e conceções sobre as características e convenções da mesma. Aspeto este que não pode ser ignorado pelos professores do 1.º Ciclo que irão ensinar, formalmente, estas crianças a aprender a ler e a escrever de forma convencional (Niza & Soares, 1998).

O conhecimento das conceções dos alunos, por parte do professor, torna-se fundamental para que este possa “perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita, uma vez que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado”(Martins & Niza, 1998b, p. 65).

Nesta linha de pensamento, Costa e Silva (2013) subscrevendo as palavras de Cagliari (1990), acreditam que um dos motivos do insucesso escolar, no domínio da linguagem escrita, é o facto de o professor não ter em conta as conceções e experiências prévias dos seus alunos acerca da linguagem escrita, admitindo que este fracasso “se

deve ao preconceito em relação aos dialetos diferentes do padrão formal, já que dessa forma o ensino se torna algo imposto, distante do aluno” (p. 4).

Como lembra o Ministério da Educação (2009), “a aprendizagem constitui um «movimento» apoiado em aprendizagens anteriores” (p. 10), daí ser crucial que o professor seja “antes de mais um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos” (*idem*, p. 15).

Neste sentido, Lima (2007) acrescenta que a escola só será responsável se possibilitar uma aprendizagem sólida de escrita aos seus alunos. Para tal, para além do esforço e empenho que os alunos devem revelar na aprendizagem deste domínio, a mesma autora atribui maior ênfase à responsabilidade e ao papel preponderante que o professor deve assumir, pois considera que cabe ao docente “não só o ensino da técnica e o acompanhamento do exercício orientado, mas também a motivação dos alunos para empreenderem um esforço pessoal” (*idem*, p. 202).

Nesta ótica, Rosa e Soares (1998) acrescentam que o ensino da escrita implica a existência de um trabalho através do qual os alunos possam estabelecer relações entre o sentido global do texto e as estruturas básicas da língua, de modo a que estes venham a conhecer as regras convencionais da escrita.

Nesta sequência de ideias, diversos autores têm apontado como sendo o caminho mais profícuo em relação ao ensino da escrita, o da escrita processual, que implica “(...) ensinar a escrever, num exercício sistemático e orientado, que lhes permita [aos alunos] um saber-fazer melhor, progressivo e contínuo” (Lima, 2007, p. 206), apetrechando-os de estratégias diversificadas, para que estes possam escolher a que melhor se adequa ao ato de escrita (Cassany, 1993).

Atendendo a este carácter processual da escrita, Castanho (2001b) esclarece que esta atividade envolve diferentes momentos que “vão desde a pré-escrita – fase de preparação e planificação do texto – até à textualização efectiva que ganha forma e consistência com diversas e sucessivas revisões” (p. 109).

De acordo com Pinto (2012) este ensino processual inclui o ensino direto de estratégias de autorregulação, que permitam solucionar problemas que advêm da produção escrita. Tal como afirma a mesma autora, a produção de um texto escrito é atualmente “encarada como uma série de tarefas de resolução de problemas onde para além do conhecimento processual estão envolvidas diversas estratégias que podem e devem ser ensinadas diretamente” (p. 297). Assim, nesta perspetiva, o docente deve assumir o papel de “facilitador de práticas de produção textual e não um mero classificador de textos” (*idem*, p. 111).

Reforçando esta ideia, Martins e Niza (1998b) também admitem que o professor deve levar a criança a compreender e a apropriar-se das diversas operações que o processo de escrita envolve, isto é, deve trabalhar e explorar os diversos processos de escrita de forma explícita, nomeadamente contemplando os seguintes momentos: preparação para a escrita, escrita, revisão e apresentação.

O primeiro momento implica a clarificação sobre o tema sobre o qual se escreve, a finalidade da escrita, o destinatário da escrita e os suportes e materiais de escrita necessários (Martins & Niza, 1998b). Como já vimos anteriormente, quando se escreve, escreve-se para alguém, pelo que o conhecimento do interlocutor torna-se fundamental para não só tornar a escrita dos alunos mais real, como também os motivará a escrever bem e a cuidar do seu texto (Freire, 2010). Porque “ninguém escreve para ninguém. Há sempre um destinatário e um possível leitor” (Pinto, 2012, p. 299).

O segundo momento envolve diversas operações, nomeadamente a escrita do texto e o processo de codificação. Em relação à primeira, Martins e Niza (1998b) sugerem dois tipos de estratégias pedagógicas: o desenvolvimento da escrita a partir do que a criança já é capaz de fazer e o desenvolvimento da escrita a partir da elaboração de pré-textos. Relativamente ao processo de codificação, as autoras consideram que este requerer a resolução de múltiplos problemas, por parte das crianças, designadamente: a orientação da escrita, a escolha das letras, o desenho das letras, a separação entre palavras, a utilização de letras maiúsculas ou minúsculas, a translineação e a estrutura da frase.

O terceiro momento que corresponde à revisão do texto implica que se faça uma releitura, uma avaliação e correção do mesmo (*idem*). Durante esta fase, Cassany, (1993) e Jiménez et al (1995) acrescentam que se torna crucial a forma como o professor corrige os textos, pelo que estes aconselham que o docente deve dar instruções concretas aos alunos sobre o que devem melhorar no seu texto, evitando os comentários genéricos, que não irão ajudar a criança a melhorar o seu texto (cit. in Martins & Niza, 1998b). Além disso, torna-se importante que o professor valorize, também os aspetos positivos presentes na escrita dos alunos (Niza & Soares, 1998).

Além disso, Martins e Niza (1998b) alertam para o facto de não se dever deixar passar muito tempo entre a produção do texto e o momento de revisão, para que as crianças não corram o risco de esquecer as suas principais dificuldades decorridas no momento de escrita. Outras estratégias de revisão sugeridas pelas autoras prendem-se com a criação de oportunidades em que são os próprios alunos a corrigirem os seus textos: uma primeira sugestão corresponde à autocorreção, em que cada aluno corrige o

seu próprio texto, sendo necessário, nesta situação, que o professor disponibilize materiais que o auxiliem nesta tarefa, como dicionários, listas de palavras, ou outros textos já trabalhados. A outra estratégia tem a ver com a hétero-correção de textos que pode ocorrer pela troca de textos entre pares e ainda pela correção de textos a pares.

O quarto momento corresponde ao momento de apresentação, em que os alunos devem cuidar da apresentação final do seu texto, adequando-o às suas funções comunicativas e aos destinatários, tornando-o legível e perceptível (*idem*).

Barbeiro e Pereira (2007) definiram, também, alguns princípios orientadores, que acreditam ser indutores de um bom ensino da escrita e conseqüentemente de uma aprendizagem profícua neste domínio.

Assim sendo, estes autores explicam que o ensino da escrita deve ocorrer desde o início da escolaridade, incluindo a produção textual, devido à complexidade a ela associada. Também defendem que este ensino, para além de dever proporcionar uma prática sistemática e intensiva, deve ser de carácter processual, envolvendo de forma explícita, as diversas habilidades associadas às componentes de planificação, textualização e revisão.

Preconizam, ainda, que o ensino da escrita deve permitir o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes ao nível escolar e social e deve ser contínuo, isto é, deve envolver atividades sequenciais que permitam aos alunos ganharem progressiva autonomia na produção textual. Este ensino também deve permitir uma regulação externa e interna da produção textual e deve assegurar uma complexificação gradual das atividades de produção escrita (*idem*).

Com vista à operacionalização dos princípios norteadores acima enunciados, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem um conjunto de estratégias de ação centradas na vertente processual e na vertente contextual, designadamente: a facilitação processual, a escrita colaborativa, a reflexão sobre a escrita, a integração de saberes e a realização de funções. A primeira implica o proporcionar de tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão.

A segunda pressupõe a escrita colaborativa, que prevê a existência de um trabalho a pares ou em grupos, constituídos por elementos com diferentes desempenhos, de modo a levar os alunos a contatarem e a discutirem sobre diferentes formas de resolução de problemas que vão surgindo.

A estratégia de reflexão aponta para que se proporcione momentos em que se fale e converse sobre os textos e o processo que conduziu à sua construção.

A estratégia da integração de saberes envolve os conhecimentos adquiridos antes do ato de escrita (e.g. conhecimentos sobre o tema/assunto) e os conhecimentos provenientes da produção escrita (e.g. o surgimento de novas reescritas e a permanência do produto).

Por fim, a estratégia de realização de funções tem a ver com a definição das finalidades e funções da escrita, o que implica dar a conhecer aos alunos a função que a sua escrita desempenhará, de acordo com a intencionalidade (e.g. expressar, registar, organizar...).

Centrando-nos nas componentes ou subprocessos da produção escrita, que devem ser explicitamente trabalhados com os alunos, é importante recordar o carácter interativo e recursivo que estas devem assumir durante o processo. Como afirma Amor (2001, p. 163): “todo o texto resulta de operações de reescrita” e ainda, “um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo” (Pereira, 2003, p. 114).

Tendo em conta esta interação entre os diferentes subprocessos de escrita, Barbeiro e Pereira (2007) evidenciam alguns aspetos cruciais de cada uma das componentes. A planificação corresponde ao subprocesso de escrita em que se estabelecem objetivos; são definidas intenções e funções da escrita; ativados e selecionados conteúdos necessários à construção do texto; e programadas e organizadas as tarefas de escrita.

A textualização diz respeito ao subprocesso de escrita que se dedica à organização propriamente dita do texto através da combinação das expressões linguísticas. Esta componente, que envolve a escrita propriamente dita, pressupõe que o escrevente, à medida que vai elaborando o texto, explicita o conteúdo a tratar, que já fora genericamente delineado, e articule as expressões linguísticas de forma coesa e coerente.

A componente da reflexão implica que haja leitura do que se está escrevendo ou do que já se escreveu, podendo, portanto, ocorrer durante todo o processo de escrita. Esta componente é marcada principalmente pela reflexão em relação ao texto, que através do confronto dos aspetos delineados na planificação, pode implicar a reformulação do texto e ainda, pode originar novas planificações e reescritas.

Em síntese, torna-se pertinente destacar os aspetos, enumerados por Goodman (2005, pp. 4-5), que, no seu entender, podem tornar a aprendizagem da língua mais fácil para os aprendizes e conseqüentemente, podem orientar as práticas de ensino da língua.

Assim sendo, de acordo com o referido autor, torna-se fácil a aprendizagem de uma língua quando esta é real e natural; é integrada; tem sentido; é interessante; é relevante; pertence ao aluno; é parte de um facto real; tem utilidade social; tem um propósito para o aluno; o aluno é quem escolhe utilizá-la; é acessível ao aluno e, o aluno tem poder para a utilizar.

6. Atividades e ambientes propícios ao desenvolvimento da escrita

O gosto e interesse pela linguagem escrita “varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças” (Martins & Niza, 1998a, p. 32).

Para tal, é necessário, também, que os ambientes e atividades, proporcionados em contexto pré-escolar, sejam estimulantes e propícios a este desenvolvimento, contribuindo para que as crianças adquiram razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998b).

Este enriquecimento passa por “tornar a escrita na sala tão presente quanto possível” (Santos, 2007, p. 55), ou seja, torna-se fundamental apetrechar as salas de atividades com materiais e suportes de escrita², pois como já vimos o contato frequente com o código escrito potencia a emergência da leitura e da escrita (Mata, 2008).

No entanto, este contato com os suportes de escrita deve ser complementado com a criação de áreas orientadas especificamente para o desenvolvimento deste domínio (e.g. a área da biblioteca e do computador), bem como com a estruturação intencional de momentos e atividades que desenvolvam a linguagem escrita das crianças (Santos, 2007).

Nesta sequência de ideias, Stemmer (2006) sugere um conjunto de procedimentos de carácter mais construtivista, que o educador deve ter em conta, com vista a favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças ao nível da leitura e da escrita. Por exemplo, o autor propõe a elaboração com as crianças de textos, designadamente cartas, histórias, convites, bilhetes...

Stemmer (2006) também aconselha que se dê oportunidade às crianças para anteciparem o sentido de um texto, permitindo-lhes que procedam à “leitura” dos elementos para-textuais de um livro, como é o caso das imagens.

Outro parecer do mesmo autor aponta para a importância de se permitir às crianças que contatem e observem diversos materiais de escrita, bem como a

² Ou portadores de texto: “são todos os materiais onde existe escrita e que são passíveis de uma leitura” (Mata, 2008, p. 15). Por exemplo, etiquetas, notícias, histórias, livros, cartazes, avisos, entre outros.

possibilidade de estas explorarem e presenciarem os diversos usos da escrita com a elaboração de diversos tipos de texto (e.g. receitas, notícias, propagandas, revistas e poesias...).

Sendo estes os procedimentos construtivistas mais aceitáveis pela literatura, no sentido de permitirem uma aprendizagem mais eficaz, Stemmer (2006) faz, no entanto, referência a algumas atividades de cariz mais tecnicista, aceitando o facto de que há determinadas especificidades da escrita que devem ser ensinadas diretamente às crianças, nomeadamente: apresentar letras soltas às crianças, efetuar alguns exercícios de perceção e memorização, propor grafismos, explorar as letras iniciais e finais das palavras e ainda estabelecer correspondência entre som e grafia.

A este respeito, Mata (2008) apresenta alguns aspetos orientadores facilitadores da emergência da linguagem escrita, sugerindo que o ambiente de aprendizagem proporcionado pelo educador deve:

- Ser positivo, facilitador da exploração da escrita (...) e encorajador para a produção de escrita;
- Ser estimulante para a utilização real da escrita, em que o escrito seja introduzido de forma natural e funcional;
- Promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita;
- Respeitador das características e diferenças concetuais das crianças;
- Permitir que as crianças sejam «produtoras» de escrita;
- Dar oportunidades de escolha de acordo com os gostos e vivências de cada um;

Também, Martins e Niza (1998a; 1998b) propõem algumas atividades/experiências que podem favorecer a emergência da escrita, bem como promover o desenvolvimento das aprendizagens das crianças de uma forma mais significativa. Assim, estas autoras sugerem que se organize um caderno para cada criança, onde esta possa escrever livremente (e.g. garatujar, escrever letras, inventar palavras, inventar textos, escrever palavras conhecidas, etc.) e onde o educador pode escrever relatos feitos por cada criança, que por sua vez, poderá ilustrar e assinar os mesmos.

Mata (2008) apresenta também atividades. Esta autora sugere, por exemplo, a construção de livros de «alfabeto» onde cada criança pode selecionar uma letra e desenhar alguns objetos ou animais cujo nome comece pela letra escolhida, devendo o educador registar o nome dos objetos ilustrados pelas crianças e estas poderão copiá-los para o livro.

Martins e Niza (1998a) aconselham à distribuição de letras móveis e cartões pelas crianças, com palavras escritas (significativas e do interesse das crianças, e.g. nome próprio), de modo a que estas possam reconstruir estas palavras.

As mesmas autoras também aconselham a existência de uma pequena biblioteca na sala, que contenha diversos suportes de escrita que os alunos possam contatar nos momentos de escolha livre e nos momentos destinados à leitura (e.g. livros de histórias, livros sobre temas do interesse das crianças, revistas, enciclopédias ilustradas, etc.).

Outras atividades que o educador pode oferecer passam por organizar um mapa de presença, onde as crianças, diariamente, preenchem-no e contam com o seu nome e o dos colegas, permitindo-lhes ir adquirindo conhecimentos sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998b).

As mesmas autoras sugerem que o educador proceda, juntamente com as crianças, à etiquetagem das diversas peças de mobiliário da sala.

Também defendem que o educador deve ler diariamente diversos materiais de escrita e histórias, para as crianças, pois de acordo com as autoras supracitadas, as crianças “quando ouvem ler histórias (...) estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado” (p. 88).

Como a escola não é o único meio onde as crianças contam com a linguagem escrita e as aprendizagens tornam-se mais significativas para as crianças se envolverem o meio onde elas vivem, Martins e Niza (1998a; 1998b) sugerem que o educador solicite às crianças que tragam de casa alguns objetos ou materiais que contenham palavras escritas, para posteriormente, poder levá-las, em conjunto, à sua classificação quanto ao tipo de suporte, ao tipo de letra e ao tipo de conteúdo, bem como incentivá-las a discutir sobre o que poderá estar escrito naqueles suportes (e.g. embalagens, livros, jornais, revistas, etc.).

No que concerne ao papel do educador de infância, propriamente dito, Mata (2008) aconselha que este deve:

- Proporcionar oportunidades para escrever;
- Integrar a escrita nas vivências e rotinas do jardim-de-infância;
- Servir de modelo às crianças;
- Registrar por escrito 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 atividades de escrita interativa, onde vai solicitando a participação das crianças, consoante o conhecimento de cada uma;
- Produzir livros diversos, trabalhando os procedimentos para a sua elaboração: tema geral, conteúdo específico, redação do texto, revisão, reformulação, cópia do texto, definitivo, ilustração do livro e sua paginação, bem como explorando as componentes de um livro (capa, índice...);
- Promover a utilização do computador;
- Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita;

Tendo em conta as perspetivas mais atuais do ensino da escrita, propostas para o 1.º ciclo do ensino básico, alguns autores têm, igualmente, apresentado diversas sugestões de atividades e ambientes educativos que acreditam ser potenciadoras do ensino/aprendizagem deste domínio da língua.

Niza e Soares (1998) consideram que, para que os alunos possam aprender a escrever, o professor deverá criar: um ambiente rico em escrita, com a disponibilização de livros, jornais, revistas, listas de palavras e com a afixação de diversos trabalhos produzidos pelos alunos; uma área destinada à produção escrita, que contenha mesas, cadeiras, computador, papel, lápis, canetas; um tempo destinado ao aperfeiçoamento dos textos.

Também Barbeiro e Pereira (2007) propõem a criação, na sala de aula, de um ambiente motivador e favorável que leve os alunos à superação de diversos problemas de escrita, seja pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização, por parte do docente, dos aspetos positivos e das “conquistas” alcançadas pelos alunos, neste domínio da língua (p. 14).

Os mesmos autores defendem ainda que as atividades de escrita que o professor deve proporcionar devem ser criadas ou recriadas tendo por base as respostas às seguintes questões: 1. Quem escreve? (um ou vários autores); 2. Para quem escreve? (quem é o destinatário e como o documento escrito poderá chegar até ele); 3. Sobre o que se escreve? (conhecimento necessário para se escrever, o disponível e o que deve ser procurado); 4. Com que objetivos? (as funções da escrita); 5. Como escrever? (instrumentos de escrita e recursos necessários e colaborações que poderão ser obtidas durante o processo); 6. Em que meios ou suportes permanecerá o texto produzido? (caderno, blogue, jornal escolar, etc.); 7. Que resposta pode obter? (e.g. resposta a cartas, questionários, apreciações, comentários, reflexões, etc.).

Martins e Niza (1998b) aconselham atividades como: a escrita de um texto em pequeno grupo (e.g. cartaz, aviso, notícia, poema...); a escrita a pares de uma canção ou poema conhecido; a correção de um texto em pequeno grupo e a reconstrução a meias de um conto conhecido a partir de frases desordenadas.

Relativamente ao trabalho em pequeno grupo e em grande grupo, as mesmas autoras, baseadas em vários trabalhos de investigação, acreditam que estes “trazem benefícios em termos da aprendizagem para todas as crianças, quer para aquelas que têm mais dificuldades, quer para as crianças com mais conhecimentos” (p. 243).

A propósito, Niza, Segura e Mota (2011, p. 41) adiantam que as crianças, geralmente, apresentam alguma resistência para aderirem a atividades de revisão do seu

próprio texto, revelando ter “muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer”, pelo que, de acordo com estas autoras, as interações com o professor, com os pares e com a turma revelam-se muito benéficas, pois auxiliam o autor do texto a procurar clarificar cada vez mais o seu texto, ao confrontar-se com as dúvidas, questões e sugestões que lhe são apresentadas.

Além disso, Niza & Soares (1998) sugerem que se deve aproveitar as situações significativas que vão ocorrendo no dia-a-dia para o desenvolvimento da linguagem escrita como é o caso de visitas de estudo, convites e cartas e a correspondência interescolar.

As mesmas autoras propõem ainda que o professor guarde e organize os textos dos alunos por temáticas e, em momentos diferentes do ano, vá mostrando aos alunos estes textos, de modo a que estes possam identificar diferenças e progressos na escrita. Também aconselham a criação de diversas situações em que os alunos sintam necessidade em recolher informação e possam comparar os diferentes textos produzidos pelos colegas e por outros autores (e.g. relatos, notícias, atas, cartazes).

Ainda estas autoras apontam que o professor deve estimular a turma para a criação de um jornal que possa difundir as suas produções escritas, como relatos de visitas de estudo e de experiências, notícias da turma, histórias, adivinhas, lengalengas etc. Para Azevedo (2011) a criação de um jornal escolar é um exemplo de uma atividade que funciona para os alunos como um elemento motivacional para a aprendizagem da escrita.

Outras atividades que podem ser propostas aos alunos são: a continuação de histórias iniciadas pelos colegas, em que os alunos apenas conhecem uma parte desta e a descrição de colegas, de objetos, entre outros (Rosa & Soares, 1998).

Outra prática aconselhada por Lima (2007), como sendo “um caminho seguro para a aprendizagem da escrita”(p. 212), é a criação e orientação de uma oficina de escrita em contexto de sala de aula. Esta oficina de escrita “visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de modo planificado e sistemático” (Lima, 2007 p. 212). Esta oficina de escrita implica, na opinião de Coimbra (2011), a implementação, na sala de aula, de listas de verificação, de grelhas de revisão e de autoavaliação, de esquemas conceptuais e a utilização de *software* informático.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 44) também consideram benéfico a existência de um caderno individual de escrita, em que cada aluno poderá escrever voluntariamente sobre

o que quiser. Todavia, os mesmos autores esclarecem que é igualmente importante que os alunos partilhem as suas produções escritas individuais, permitindo “que todos beneficiem do conhecimento das produções individuais” e facilitando a deteção de eventuais problemas de escrita. Assim, cada aluno pode colher sugestões para a melhoria e reescrita dos seus textos.

É este conjunto de atividades, em que os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e extraescolar, em que são respeitados os ritmos, conhecimentos, necessidades, interesses e individualidades de cada um deles, que se constitui como um instrumento poderoso “para fundar a relação com a escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

Nesta ótica, Cassany (1993) salienta que se torna fundamental motivar os alunos para a escrita, defendendo que este objetivo só é possível alcançar se se “buscar experiências de escrita que envolvam emocionalmente os alunos”, isto é, que leve os escreventes a expressarem os seus gostos pessoais, interesses, ideias, sensações e preocupações.

Assim, as atividades de escrita devem ser orientadas de modo a permitir aos alunos construírem um “bom perfil de escritor” (Cassany *et al.*, 2002, cit. in Niza, Segura & Mota, 2011, p. 22).

Na opinião destes autores, um bom escritor deve possuir um conjunto de características. Estas características são:

- Tem consciência da audiência (leitores);
- Planifica o texto;
- Relê os fragmentos escritos;
- Revê o texto;
- Utiliza processos recursivos de escrita;
- Mobiliza estratégias de apoio.

Em suma, as atividades e o próprio ensino da escrita não podem ser alheios ao princípio enunciado por Amor (2001), de que a aprendizagem da escrita não pressupõe um “percurso com hora de partida e de chegada”, mas sim é um “projeto de vida”, que ocorre durante toda a vida e de forma diferente de individuo para individuo (p. 168).

Síntese

Neste capítulo apresentamos um enquadramento teórico sobre a literacia emergente, as conceções precoces sobre a escrita, sobre a abordagem à escrita em contexto pré-escolar e o ensino da escrita em contexto de 1.º ciclo, referindo-nos também, a atividades e ambientes propícios ao desenvolvimento da escrita.

No capítulo que se segue incidiremos a nossa atenção sobre esta temática, porém aprofundando-a através de uma abordagem investigativa. Assim, apresentaremos, em primeiro lugar, o percurso metodológico por nós efetuado, referindo-nos aos objetivos impulsionadores do estudo, aos participantes e sua natureza, bem como explicitaremos os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos analíticos. Num segundo momento, apresentamos e analisamos os dados obtidos.

CAPÍTULO III: PERCursos METODOLÓGICOS

Introdução

Neste capítulo, explanaremos o trabalho de aprofundamento que realizamos sobre a temática da abordagem à escrita no pré-escolar e do seu ensino no 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, começamos por fazer referência à problemática e aos objetivos impulsionadores do estudo, depois esclarecemos sobre a natureza do mesmo e os seus participantes. Também explicitamos os procedimentos de recolha e análise dos dados efetuados.

Posteriormente, exporemos os dados recolhidos em duas partes distintas. Na Parte I, apresentaremos as práticas de escrita da estagiária, autora deste relatório, desenvolvidas no âmbito dos estágios em contexto de pré-escolar e do 1.º ciclo.

Na Parte II, centrar-nos-emos nos dados recolhidos junto de educadores de infância e docentes do 1.º ciclo, no que diz respeito às suas conceções e práticas de escrita. Dando assim cumprimento ao segundo objetivo do nosso estudo (*Analisar as conceções e práticas de escrita junto dos educadores e professores do 1.º ciclo*).

Estabeleceremos, ainda nesta parte, sempre que possível ou relevante, o paralelo entre os dados recolhidos através dos depoimentos dos profissionais de docência e as práticas levadas a cabo pela estagiária.

1. Problemática e objetivos do estudo

Em primeiro lugar, gostaríamos de realçar que a escolha por esta temática, nada tem a ver com uma sobrevalorização, da nossa parte, por este domínio da língua, pois bem sabemos que um professor de 1.º ciclo e um educador de infância deve valorizar todos os domínios e áreas curriculares, respeitando a relevância e importância destes na promoção de um desenvolvimento pleno e equilibrado dos alunos.

Todavia, como se exige cada vez mais capacidades reflexivas e investigativas por parte dos professores, como nos apercebemos no primeiro capítulo, optamos pelo domínio da escrita para realizarmos este aprofundamento teórico e reflexivo, com vista a uma melhor compreensão das nossas próprias práticas.

A este respeito, Alarcão (1996, p. 7) adianta que “é importante que o professor reflecta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua praxis ou (...) sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma”.

A escolha por este domínio da língua prende-se, essencialmente, com o facto de este se afigurar relativamente complexo tanto para quem ensina como para quem aprende. Assim, procurámos compreender o fenómeno da escrita, a par de uma busca constante de melhores práticas de abordagem e ensino deste domínio, com vista a obtermos uma maior consciência dos aspetos a ter em conta, bem como com o intuito de facilitar, no futuro, a sua lecionação.

Além disso, é sabido, que a escrita não é uma realidade exclusiva do 1.º ciclo do ensino básico, pois as crianças ao contatarem com o código escrito desenvolvem aprendizagens e conceções sobre o mesmo, que não podem ser ignoradas pelos agentes educativos (Martins & Niza. 1998a; 1998b; Mata, 2006). Exigindo-se, portanto, aos educadores de infância que planeiem, de forma intencional, as práticas de abordagem à escrita com o intuito de potenciar e clarificar as conceções prévias das crianças sobre o código escrito (Ministério da Educação, 1997).

Também no 1.º ciclo, os alunos deparam-se com inúmeras dificuldades na aprendizagem da escrita e os professores nem sempre encontram caminhos facilitadores para esta aprendizagem, sendo-lhes aconselhado percecionarem o ensino da escrita como um processo, que envolve a explicitação e o ensino de um conjunto de estratégias aos alunos (Cassany, 1993).

Atendendo a esta complexidade associada à aprendizagem, mas também ao ensino da escrita, procuramos aprofundar os nossos conhecimentos realizando uma leitura aprofundada da literatura na área, bem como refletindo e analisando sobre as nossas próprias práticas de escrita e ainda conhecendo práticas de outros profissionais de docência. Pois este domínio da língua, no futuro, terá grande influência no sucesso ou insucesso escolar das crianças, que, com frequência, terão de recorrer a processos de escrita para poderem: estudar, ler, resolver problemas, revelar conhecimentos através dos testes e trabalhos escritos.

Neste sentido, o nosso estudo foi norteado pelos seguintes objetivos:

- Apresentar, de forma reflexiva, as práticas de escrita, desenvolvidas pela estagiária em contexto de pré-escolar e do 1.º ciclo;
- Analisar as conceções e práticas de escrita junto de educadores de infância e professores do 1.º ciclo;
- Estabelecer o paralelo entre as práticas da estagiária e dos profissionais de docência no respeitante ao domínio da escrita.

2. Natureza e modelo do estudo

Tendo em conta os objetivos delineados para este estudo, achamos ser mais adequado realizar uma abordagem de natureza descritiva, centrada no processo cujos dados recolhidos pretendem essencialmente construir abstrações, que nos permitam refletir sobre as questões em análise, sem o intuito de confirmar hipóteses e de generalizar resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Isto é, consideramos que a nossa abordagem investigativa se justifica como “um paradigma transponível no quadro de uma prática refletida”, tal como define Perrenoud (1993, p. 117), pois escolhemos compreender a nossa prática, mobilizando os acontecimentos observados e a literatura na área.

Neste sentido, optámos por enveredar por uma metodologia de carácter qualitativo, uma vez que este estudo pretende traduzir-se numa pesquisa “auto-reflectida”, das nossas próprias práticas, com vista ao seu melhoramento (Kemis cit. in Alarcão, 2001, p. 26). E, porque também é um objetivo, deste nosso estudo, analisar concepções e práticas de abordagem à escrita no pré-escolar e o seu ensino no 1.º ciclo, só os métodos qualitativos permitem estudar significados de carácter subjetivo, estudando “a vida social no seu próprio quadro natural, sem a distorcer ou controlar” (Moreira, 2007, p. 50).

3. Participantes no estudo

Este estudo tem como participantes a estagiária “investigadora”, 8 profissionais de docência (4 educadores de infância e 4 professores do 1º ciclo do ensino básico) e 36 crianças (19 do pré-escolar e 17 do 1.º ciclo), com quem partilhamos os estágios aqui em análise.

A investigadora assume esse papel, na medida em que descreve de forma crítica e reflexiva as suas próprias práticas de abordagem e ensino da escrita, desenvolvidas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II

Optamos por educadores e professores, de modo a conseguirmos obter referências dos dois contextos educativos em que os estágios, por nós realizados, tiveram lugar. Além disso, a distribuição equitativa dos mesmos deveu-se à nossa pretensão de garantir um equilíbrio entre as duas realidades educativas.

Acrescentamos ainda que os educadores e professores entrevistados são do sexo feminino, a sua média de idades ronda, aproximadamente, os 38 anos e ainda, apresentam entre dez a quinze anos de serviço.

Resguardando a identidade dos participantes atribuímos códigos aos mesmos, sendo que os educadores de infância serão denominados por E1, E2, E3 e E4, os professores de 1.º ciclo serão designados por P1, P2, P3 e P4. Às crianças participantes nos estágios pedagógicos atribuímos letras. Para as crianças do pré-escolar optamos por A, B, C, D, etc., enquanto as do 1.º ciclo são identificadas pelas seguintes designações A1, A2, A3, A4, etc. Também atribuímos uma designação para a estagiária “investigadora” (EI).

4. Processo de recolha de dados

A recolha de dados torna-se essencial em qualquer abordagem investigativa, pois esta nos fornece elementos importantes para compreendermos e conhecermos melhor uma determinada realidade.

Relembrando que um dos objetivos do nosso estudo incide sobre uma descrição reflexiva das práticas da estagiária, autora deste relatório, a recolha de dados tornou-se fundamental, porque facilitou o processo reflexivo da mesma, favorecendo um distanciamento importante sobre as ocorrências.

Desta forma, os dados, que suportam o nosso estudo e que procuram dar resposta ao nosso primeiro objetivo, foram recolhidos através da observação, apoiada por registos e notas de campo, diários descritivos, registos fotográficos e trabalhos realizados pelos alunos. Os dados recolhidos para responder ao segundo objetivo deste estudo, foram conseguidos através de depoimentos de docentes (educadores de infância e professores), recolhidos por meio da entrevista. Sendo que, o terceiro objetivo do nosso estudo conta com o confronto dos dados supra mencionados.

A opção pela observação direta deveu-se ao facto de esta permitir a recolha de informações espontâneas, o que acrescenta uma elevada autenticidade às mesmas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Esta autenticidade foi assegurada pelas notas de campo e registos de observação, uma vez que, “o investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 199), porém, de acordo com os mesmos autores, estes registos nem sempre são possíveis de efetuar, pelo que neste caso, é aconselhado que o observador transcreva “os comportamentos observados imediatamente após a observação” (*idem*, p. 199). Esta situação foi por nós tida em conta, pois nos momentos que não conseguimos registar os

elementos observados, descrevemos logo que possível o que tinha sucedido, daí a nossa opção pelos diários descritivos.

Também, os diários descritivos constituem uma outra forma de pensar e compreender sobre a nossa prática, pois como afirma Holly (1992, p. 101) os professores que optam pela elaboração de diários são docentes que “escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la”.

Os registos fotográficos e os trabalhos realizados pelas crianças, envolvidas nas práticas educativas, aqui apresentadas, pretendem complementar os dados obtidos através da observação, permitindo uma melhor estruturação e ilustração dos factos ocorridos. Para Martins (2007) os registos fotográficos permitem uma descrição dos traços constituintes, que revelam “o aqui e o agora” de uma situação observada (cit. in Sousa, 2010). Também, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que este tipo de registo se pode tornar num elemento auxiliar da investigação qualitativa, fornecendo dados que auxiliam a descrever e a compreender o subjetivo.

A escolha pela entrevista deveu-se ao facto de esta permitir uma proximidade entre o entrevistador e entrevistado e por se aproximar “da arte de conversação” (Moreira, 2007, p. 203). Além disso, é através da entrevista que conseguimos ter acesso a relatos mais profundos e autênticos dos entrevistados, permitindo-nos aceder a “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

Assim sendo, optamos por uma entrevista semiestruturada que teve por base um guião com um conjunto de questões orientadoras (cf. Anexo I), que nos deu a liberdade de as ordenar de acordo com o decorrer da entrevista, bem como de a reencaminhar para os objetivos pretendidos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Porém, tentamos não forçar eventuais respostas, procurando deixar o entrevistado pronunciar-se sobre o que considerava relevante, pois como aconselha Bell (1997) “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” (pp. 121-122).

Acrescentamos que as entrevistas foram realizadas em locais distintos, acordados com os próprios entrevistados, sendo que na sua maioria ocorreram nos próprios locais de trabalho. Referimos ainda que, antes da entrevista propriamente dita, providenciamos uma breve conversa introdutória com os entrevistados, no sentido de garantirmos a confidencialidade e apresentarmos os objetivos da entrevista.

5. Processo de análise dos dados

Este trabalho de aprofundamento investigativo, procurou revestir-se de um rigor analítico, pelo que optamos por tratar os dados recolhidos através da análise de conteúdo, com vista a conseguirmos “uma divisão mais analítica e fina da realidade”, obrigando-nos “a escutar e a olhar com mais atenção” e ajudando-nos “a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não-dito” (Perrenoud, 1993, pp. 122-123). Além disso, a análise de conteúdo permite-nos relativizar “as evidências do senso comum” (*idem*, p. 123).

O nosso corpus documental, isto é “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1995, p. 96), é constituído pelas entrevistas realizadas aos docentes e pelas fichas de observação e diários descritivos recolhidos aquando das práticas desenvolvidas pela estagiária “investigadora”.

Para tal, optamos por nos basear, essencialmente, nas orientações de análise de conteúdo feitas por Bardin (1995). Deste modo, e atendendo à natureza dos materiais em estudo, descobrimos um conjunto de categorias que melhor possibilitassem a análise dos mesmos. Pois, como indicam Albarello *et al.* (1997) “uma análise qualitativa de materiais de entrevistas consiste essencialmente em descobrir «categorias»” (p. 118).

Nesta sequência, podemos dizer que as categorias que criamos se revelaram abertas e foram sendo definidas à medida que nos fomos deixando “invadir por impressões e orientações” causadas pelo primeiro contato que estabelecemos com o nosso corpus, através da “leitura flutuante” (Bardin, 1995, p. 96). Desta leitura obtivemos doze categorias, as quais integram quatro dimensões. O sistema de categorias (cf. Anexo II) é constituído pelas categorias que se seguem:

Dimensão A – Motivações/sentimentos subjacentes à abordagem e ensino da escrita

1. Razões para a abordagem e ensino da escrita
2. Sentimentos associados às práticas de abordagem e ensino da escrita

Dimensão B – Natureza/contexto das atividades propostas

3. Tema
4. Tipo de tarefas/textos propostos
5. Destinatários/ permanência do texto
6. Modalidade de trabalho
7. Ponto de partida das atividades

Dimensão C – Abordagem à escrita

8. Materiais utilizados/disponíveis

9. Estratégias utilizadas

Dimensão D – Ensino da escrita

10. Estratégias desenvolvidas durante o subprocesso de planificação no decorrer das atividades de escrita
11. Estratégias desenvolvidas durante o subprocesso de textualização no decorrer das atividades de escrita
12. Estratégias desenvolvidas durante o subprocesso de revisão no decorrer das atividades de escrita

Este sistema de categorias permitiu-nos organizar os dados em quadros síntese, que resultaram do “recorte” do *corpus* documental, através da codificação em unidades de registo que nos permitirá realizar uma contagem frequencial (Bardin, 1995).

Durante a análise de conteúdo tivemos em conta as regras enunciadas pelo autor supracitado, nomeadamente as regras de exaustividade, uma vez que, tivemos a preocupação de cobrir todos os elementos do *corpus* documental através da aplicação do sistema de categorias; as de homogeneidade, porque as categorias pertencem a um campo semântico comum e definido; as de exclusividade, pois tivemos o cuidado de que um mesmo elemento de conteúdo não fosse classificado em duas categorias diferentes; as de objetividade, em que, ao codificarmos em momentos distintos, chegamos a um mesmo resultado; as de pertinência, na medida em que procuramos dar resposta, adequando a análise aos nossos objetivos (*idem*).

No tópico seguinte apresentaremos os dados em duas partes, a primeira incidirá sobre a descrição reflexiva das práticas de escrita desenvolvidas pela estagiária “investigadora” e a segunda contemplará os dados recolhidos junto dos docentes entrevistados, bem como os dados das práticas da estagiária, organizados em quadros síntese, por categorias, onde estabeleceremos o confronto entre as práticas da estagiária e as práticas descritas pelos docentes.

Fazemos notar que a comparação ou confronto que pretendemos estabelecer entre as práticas da estagiária e os relatos de práticas dos profissionais de docência não pretende avaliar o trabalho destes profissionais, nem tão pouco pretende analisar a frequência com que se trabalha a escrita ou a qualidade das propostas de trabalho. Mas sim, enriquecer o nosso conhecimento de práticas de escrita com o depoimento de outros agentes educativos.

6. Apresentação e análise dos dados

Os objetivos que estabelecemos para o nosso estudo, obrigam-nos não só apresentar as nossas práticas de escrita, como também conhecer as práticas relatadas

pelos profissionais de docência, a fim de podermos comparar o que fez a estagiária com o que preconizam os educadores e docentes.

Para isso, dividimos os dados em duas partes, a primeira parte contextualiza e incide sobre as práticas desenvolvidas pela estagiária nos dois contextos de estágio, a segunda parte contempla os dados recolhidos das entrevistas realizadas e os dados obtidos em relação às práticas da estagiária.

Esta opção tem a ver com a necessidade que temos de dar a conhecer os contextos educativos onde se desenvolveram as práticas, nomeadamente o meio envolvente à escola e as características dos grupos de crianças, pois constituíram-se como referenciais importantes, que influenciaram algumas das escolhas didáticas da estagiária.

Depois de contextualizados os contextos de ação, apresentaremos os dados recolhidos relativos às práticas de abordagem à escrita desenvolvidas pela estagiária em contexto de pré-escolar seguindo-se a apresentação das práticas desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico. Estes dados serão apresentados de forma descritiva, por experiências de aprendizagem, de modo a garantir uma melhor perceção e compreensão do leitor em relação às atividades desenvolvidas.

À medida que descrevemos as atividades, lançamos, também, um olhar crítico sobre as mesmas refletindo sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em cada uma delas. Corroborando com esta nossa opção, Bogdan e Biklen (1994) referem que a descrição torna-se útil “quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (p. 49).

Acrescentamos ainda que, na Parte I deste tópico será nossa preocupação, descrever as nossas práticas, tentando sempre que possível explicitar o nosso posicionamento face às categorias que estarão em análise na Parte II, aquando da apresentação dos dados obtidos a partir das entrevistas.

Parte I

7. A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica desenvolvida na educação pré-escolar surgiu no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I (PESI) e, cada estagiário interveniente pôde beneficiar de três intervenções, sendo duas delas constituídas por dois dias e meio e uma delas por cinco dias de prática (semana intensiva). De entre as diversas experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, optamos

por selecionar três das que, na nossa opinião, se revelaram mais proficuas para o grupo de crianças, porém em todas elas tecemos algumas sugestões de melhoria.

As nossas intervenções tiveram, além de outras justificações, questões semelhantes, que as sustentaram. Deste modo, as nossas práticas assentaram em pressupostos de integração curricular, pois procuramos integrar aspetos do interesse dos alunos, aspetos relativos ao meio, bem como procuramos articular as áreas curriculares.

Nesta ótica, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apontam para a necessidade de se proporcionar uma construção articulada do saber, em que as diferentes áreas não devem “ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Também, porque, de acordo com Beane (2002), a integração se constitui como uma porta para o êxito dos alunos, no sentido em que esta proporciona um acesso ao conhecimento mais alargado, pois é uma conceção curricular que visa a procura e a aplicação do conhecimento em torno da resolução de problemas ou questões significantes para professores e alunos.

Além dos princípios de integração curricular, norteamos as nossas intervenções de acordo com a problemática que definimos para o grupo no nosso projeto formativo individual: *De que forma as crianças desenvolverão competências de escrita, nomeadamente gráfica e compositiva, de forma integrada às diversas áreas de conteúdo e reconheçam a sua importância e funcionalidades?*

Esta problemática adveio das observações que realizamos, inicialmente, do grupo de crianças, que nos indicaram que este apresentava um gosto e interesse especial por atividades que envolvessem a leitura e a escrita, revelando alguma curiosidade em querer também, decifrar o código escrito. Neste sentido, observamos aqui o nosso principal ponto de partida das nossas atividades em contexto de pré-escolar, que se inscrevem na subcategoria 7.2 (cf. Quadro 7, Parte II, deste tópico).

E atendendo a este interesse manifestado pelas crianças em relação ao código escrito, achamos pertinente tirar partido dele, no sentido de desenvolver com elas, práticas de abordagem à escrita, que desenvolvessem não só o gosto, mas os conhecimentos precoces e hipóteses construídas por elas, em relação ao código escrito. Estas foram as principais razões subjacentes às nossas práticas, que correspondem às subcategorias 1.1. e 1.3. (cf. Quadro 1)

Porém, como ficou explanado no nosso projeto formativo individual, não pretendíamos, nem podíamos, apenas desenvolver atividades de escrita, então decidimos

desenvolver atividades que estimulassem a linguagem escrita, de forma articulada às restantes áreas de conteúdo e de forma integrada à realidade das crianças, tirando partido da transversalidade deste domínio da língua.

De modo a permitir uma melhor contextualização do referido estágio, abaixo apresentamos as principais características da escola, do meio envolvente e do grupo de crianças que nos acolheu.

7.1. A escola e o meio envolvente

A Prática Educativa Supervisionada I decorreu numa escola da cidade de Ponta Delgada, que integra o núcleo de escolas da Escola Básica Integrada de Canto da Maia.

O estabelecimento de ensino em questão possui as valências de creche e jardim-de-infância, albergando crianças dos 4 meses aos 5 anos. É constituído por uma cozinha, um refeitório, uma sala polivalente, uma sala de reuniões, uma sala multimédia, um gabinete de coordenação, uma sala de arquivo, uma sala de refeições para funcionários, uma lavandaria, uma sala de computadores e de material de expressão musical e seis salas de atividades, sendo quatro de jardim-de-infância e duas de creche. Ao nível do espaço exterior a instituição dispõe de dois recreios, sendo um com parte cimentada e parte ajardinada e o outro com baloiços e escorregas.

Esta escola conta com um corpo docente constituído por seis Educadoras de Infância, duas Educadoras de apoio, um professor de Expressão Musical e um professor de Expressão Físico-Motora.

O corpo não docente é composto por nove assistentes operacionais, uma cozinheira e ainda conta com a colaboração de duas funcionárias externas, pertencentes à empresa que confeciona as refeições servidas na escola.

No que respeita ao meio envolvente, o estabelecimento escolar situa-se na cidade de Ponta Delgada, mais propriamente na freguesia de S. Clara. Esta localidade apresenta diversos pontos de interesse didático e pedagógico que podem constituir-se como mais-valias para potenciar as aprendizagens das crianças. Pois é sabido que o meio envolvente pode influenciar positivamente as aprendizagens das crianças e trazer benefícios para a escola. Como admite o Ministério da Educação “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças” (1997, p. 23). E, por esse motivo tornou-se essencial que nós, durante as nossas

intervenções, procurássemos enriquecê-las recorrendo a alguns dos recursos do meio social próximo da escola.

Assim sendo, de entre as indústrias, serviços, estabelecimentos comerciais e instituições religiosas e culturais que se encontram no meio envolvente destacamos os que foram tidos em conta ao longo do estágio, por exemplo em visitas de estudo.

Ao longo do nosso estágio proporcionamos uma visita de estudo ao Museu Carlos Machado, no âmbito da exploração do tema “a arte”, de modo a que as crianças pudessem contactar diretamente com algumas destas manifestações artísticas. Uma vez que “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (Ministério da Educação, 1997, p. 63).

Também, usufruímos da proximidade da escola a um minimercado para poder organizar uma visita de estudo ao referido estabelecimento comercial, que esteve vinculada ao desenvolvimento de um mini projeto intitulado por “minimercado Marujinho”, que mais à frente, neste capítulo se explorará melhor.

Após este enquadramento da instituição e do meio envolvente, centrar-nos-emos na caracterização do grupo de crianças. Relembramos que para proteger a identidade de cada uma delas, atribuímos-lhes letras.

7.2. O grupo de crianças

O grupo de crianças, com quem desenvolvemos a nossa prática educativa, era constituído por 19 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Este grupo revelou-se muito coeso e próximo à educadora, sendo de referir que esta já acompanhava a maioria das crianças desde os 14 meses de idade. Outro fator que considero importante referir tem a ver com a proximidade do grupo de crianças a uma personagem fictícia denominada por “Marujinho”, que foi introduzida pela educadora aquando da introdução do primeiro manual que o grupo trabalhou, intitulado por Marujinho. O grupo estabelece frequentemente contato com esta personagem através de cartas e mensagens que ele os vai enviando. Atendendo a este interesse das crianças, aproveitamos a referida personagem e integramo-la nas nossas práticas educativas, de modo a permitir um maior envolvimento das crianças.

Centrando-nos agora nas características e individualidades das crianças do grupo, destacamos uma das crianças (criança A), que se encontrava sinalizada com perturbações do espectro autista. Esta criança recebe apoio de uma educadora do Núcleo de Ensino Especial, de uma terapeuta da fala e de uma psicóloga. As principais dificuldades detetadas nesta criança prendem-se com perturbações ao nível da fala, designadamente ao nível da articulação e produção de determinados sons e, ao nível do estabelecimento de contato visual durante uma comunicação. Porém, esta criança apresentava um bom desenvolvimento global e conseguia acompanhar o restante grupo, interagindo com os colegas e participando nas demais atividades propostas.

De um modo geral, este grupo apresentou-se muito curioso, participativo, comunicativo, alegre, afetuoso e autónomo no desempenho das rotinas diárias.

Também, o grupo apresentava, normalmente, grande receptividade a atividades propostas pelos adultos, todavia, revelavam um interesse especial pela área da casinha, fator este que também por nós foi tido em conta nas nossas práticas educativas.

No domínio da Formação Pessoal e Social, o grupo demonstrava reconhecer a existência de regras e rotinas e cumpriam-nas autonomamente. No que respeita à resolução e gestão de conflitos, estas crianças apresentavam alguma facilidade em gerir, expressando com alguma naturalidade as suas ideias, opiniões, emoções e necessidades, aproveitando, muitas vezes os momentos de tapete (momentos destinados à exploração em grande grupo).

Ao nível da Expressões, as crianças apresentavam alguma facilidade em memorizar e reproduzir canções e lengalengas, em utilizar diversos materiais e utensílios de plástico para representarem diversas vivências através da pintura, do desenho e modelagem, todavia o desenho era a representação artística predileta, havendo a necessidade de incentiva-las mais para as restantes modalidades artísticas. Além disso, as crianças revelavam alguma aptidão e interesse em participarem em dramatizações, sendo que as mais tímidas necessitavam de um incentivo e apoio extra por parte do adulto.

No domínio da Matemática, o grupo reconhecia alguns números e reconheciam as diversas formas geométricas. Apresentavam um especial interesse e facilidade na construção de puzzles, também se revelaram capazes na classificação e seriação de objetos, de acordo com as suas características e ainda, faziam contagens simples e interpretavam dados presentes no seu dia-a-dia, como é o caso do quadro de presenças.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças, por se revelarem muito interessadas e curiosas perante o mundo que lhes rodeia, apresentavam conhecimentos sobre o seu próprio corpo, sobre as principais características dos animais e ainda identificavam algumas características de fenómenos naturais, como o ciclo da água. Também, reconheciam o seu agregado familiar, a localidade onde vivem e ainda identificavam algumas características do meio envolvente como as festividades e a gastronomia.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo já escrevia o seu nome e reconhecia o nome dos seus colegas. Identificava algumas letras e apresentava grande motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, deslocando-se com alguma frequência para a área da biblioteca com o objetivo de “lerem”. Revelavam, também grande interesse em ouvir histórias e recontavam-nas com alguma facilidade. Além disso, o grupo expressava-se oralmente de uma forma clara e era capaz de descrever e contar acontecimentos do dia-a-dia, à exceção da criança A, acima referida.

7.3. Atividades de abordagem à escrita na Prática Educativa Supervisionada

I

7.3.1. Experiência de Aprendizagem 1- A arte

A primeira experiência de aprendizagem decorreu na primeira intervenção educativa, de 8 a 10 de abril, e tinha como principal objetivo abordar a temática “a Arte”, permitindo às crianças o conhecimento e o contato com artistas e obras eruditas no campo. Esta aproximação das crianças com meios artísticos mais eruditos é na opinião de Godinho e Brito (2010) da responsabilidade da escola, uma vez que, em contexto não escolar as crianças estabelecem contato, normalmente, com culturas musicais e visuais mais populares, o que poderá provocar nas crianças uma “maior habituação” a este tipo de manifestações. Neste sentido, os mesmos autores advogam que: “é função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos” (p. 10) e foi esta a nossa principal intenção.

Deste modo, esta temática começou por ser abordada oralmente com as crianças, onde se explorou os diferentes tipos de arte. Após o diálogo sobre as diferentes modalidades artísticas foi apresentado ao grupo três exemplos de obras de arte: relativamente à pintura, apresentaram-se as obras “a lavadeira das sete cidades” e

“violas” do pintor açoriano Domingos Rebelo; em relação à escultura, mostraram-se as obras, “Oferenda” e “Sátiro”, do escultor Ernesto Canto da Maia, ao mesmo tempo que se alertou para o facto de este artista se tratar do patrono da Escola Básica Integrada Canto da Maia, na qual se insere a escola deste grupo de crianças. Por fim, no que respeita às colagens, fez-se referência às obras de Pablo Picasso como: “a garrafa” e “a guitarra”.

Após esta contextualização, as crianças foram convidadas a realizar as suas próprias “obras de arte”, podendo escolher a modalidade que preferissem. É de referir que apesar de o tema em causa ser a arte, isto é de acordo com a temática em leccionação, a estagiária tinha a intenção de abordar à escrita (cf. subcategoria 3.1. – Quadro 3), além de que o desenho, por si só, é também uma forma de escrita (Ministério da Educação, 1997).

Assim, as crianças distribuíram-se pelas diversas mesas de trabalho, organizadas com os materiais necessários para cada modalidade expressiva (pintura, recorte e colagem e modelagem) e realizaram as suas composições plásticas (cf. subcategoria 4.1.2. – Quadro 4).

À medida que cada criança ia terminando o seu trabalho foi colocando-o numa bancada forrada com papel, onde se registou por baixo de cada trabalho o nome da criança, bem como o título que cada uma atribuiu ao seu trabalho (cf. Anexo III). Este aspeto é valorizado por Mata (2008) que acredita que o envolvimento com a linguagem escrita torna-se muito rico e significativo se as crianças presenciarem a utilização da linguagem escrita por parte do educador e se tiverem oportunidade de elas próprias utilizarem a escrita: por necessidade, sabendo para que se escreve.

Nesta ordem de ideias, acrescentamos que este registo foi feito maioritariamente pela estagiária, enquanto as crianças diziam o nome das suas obras. Este registo escrito inscreve-se na categoria 9 que corresponde a algumas estratégias de abordagem à escrita, nomeadamente a legenda de desenhos e outros registos (cf. Quadro 9).

Perante a solicitação de algumas crianças, a estagiária também permitiu que fossem elas próprias a tentar escrever o seu nome e o título que atribuíram ao seu trabalho, como podemos ver, por exemplo no seguinte diálogo entre a estagiária (EI) e a criança A (cf. Anexo IV):

“EI: Como se vai chamar a tua obra?

A: Vai se chamar domingo, carros, cidade e lagoa

EI: Então vou escrever o título da tua obra aqui

A: Não. Eu consigo escrever
EI: Está bem
(A escreveu 'DOMINGO' copiando a palavra de um recorte de jornal)
EI: Muito bem, Domingo.
(A escreveu sozinho 'CARRO')
A: Já não me lembro da última letra
EI: O que queres escrever?
A: É carros.
EI: Carros, a última letra é o S.
(A estagiária regista numa folha à parte a letra 'S')".

Neste registo de observação é possível verificar que a estagiária procurou incentivar a escrita da criança, bem como se preocupou em dizer oralmente o que a criança escrevia ou copiava, de modo a se certificar de que a criança sabia sobre o que realmente escrevia (cf. Subcategorias 9.3 e 9.6 – Quadro 9). Além disso, através da observação que realizamos deste acontecimento, é notória a noção de que a criança tem da linearidade da escrita, bem como do seu reconhecimento quanto ao significado das palavras, pois no seu trabalho constavam colagens de carros, bem como de estradas movimentadas, o que está relacionado com o título que escolheu (cf. Anexo V).

Na segunda parte da manhã, do mesmo dia, a estagiária reuniu o grupo de crianças e sugeriu a realização de uma exposição dos trabalhos realizados à escola, explorando questões como: “o que precisamos para fazer uma exposição com os nossos trabalhos?”; “Que título dar à nossa exposição?”; “Quem convidar?”, “Como convidar?”

Partindo destas questões surgiu, no seio do grupo, a necessidade de se elaborarem convites. Assim, em grande grupo, a estagiária dirigiu-se ao quadro negro e registou a palavra “CONVITE” e depois elaborou o conteúdo do mesmo, tendo em conta as sugestões dadas pelas crianças. Assim, a estagiária foi registando as frases ditas pelas crianças, também as leu e as reformulou à medida que ia escrevendo, como se pode ver no seguinte excerto de um dos registos de observação, que revelam esta troca de sugestões entre as crianças e a estagiária (cf. Anexo VI):

“N: Vocês venham que vai ser divertido.
EI: Pode ser, mas se calhar devemos dizer quem somos, não é?
F: Os meninos da Piedade convidam...
L: Também pode ser os artistas da sala da Piedade convidam...
EI: Pois pode! Então, vamos escrever a primeira frase. Os artistas da sala da Piedade convidam... convidam para quê?
F: Para visitarem as nossas esculturas!
EI: São só esculturas?”

A versão final do convite foi escrita numa folha, pela estagiária, que por sua vez, foi passada a computador pelas crianças (cf. Anexo VII).

Nesta atividade de escrita do convite, é possível verificar que esta não se reveste de uma atividade maçuda e “obrigatória”, revelando-se, pelo contrário, motivadora.

Acreditamos que grande parte desta motivação teve a ver com o facto de as crianças terem sido esclarecidas quanto à utilidade da atividade de escrita, bem como em relação aos seus destinatários, que neste caso, foram pessoas próximas às crianças. Estes aspetos são apoiados por diversos autores, que defendem que se torna fulcral que a abordagem à escrita ocorra de forma natural e necessária, enquadrada nas práticas diárias do jardim-de-infância (Martins & Niza, 1998a; 1998b; Ferreiro & Teberosky, 1999; Ministério da Educação, 1997; Mata, 2008).

Na sequência do convite, a estagiária também sugeriu às crianças a possibilidade de colocarem à entrada da sala um cartaz a identificar a exposição, pedindo-lhes ajuda sobre o que poderia ser escrito no mesmo. Depois de alguma troca de ideias, a estagiária registou numa folha o texto que fora acordado para o cartaz: “Museu dos meninos da sala da Piedade” (cf. Anexo VIII).

No dia 9 de abril, o grupo de crianças deslocou-se ao museu Carlos Machado para fazer uma visita guiada à exposição do escultor Canto da Maia, que no dia anterior havia sido abordado.

Depois de as crianças escutarem as explicações que a guia do museu foi fazendo de cada escultura, esta sugeriu-lhes que se dirigissem para junto da escultura que mais haviam gostado. Depois entregou a cada criança um lápis e um pedaço de papel para que cada uma escrevesse o sentimento que a escultura escolhida lhes fazia lembrar.

Esta atividade de escrita foi muito bem acolhida pelas crianças, e foi auxiliada pelos adultos ali presentes (cf. Anexo IX).

No dia 10 de abril, as crianças ajudaram a estagiária a organizar a exposição colocando os seus trabalhos distribuídos pelas mesas e com as respetivas etiquetas de identificação do título da obra e nome do autor (cf. Anexo III). Além disso, afixaram, no exterior da sala, o cartaz referente ao título da exposição (cf. Anexo VIII).

Após a organização dos trabalhos, as crianças distribuíram-se pelas diversas mesas e receberam os colegas, explicando o tipo de trabalho que haviam feito, inclusive, algumas crianças conseguiram identificar os títulos dos trabalhos produzidos pelos colegas (cf. Anexo X).

Tecendo uma associação entre o que aqui foi exposto e as categorias apresentadas no Parte II, deste tópico, é possível verificar que, nesta experiência de aprendizagem, a estagiária optou por abordar à escrita de forma articulada com a temática em lecionação

(cf. Categoria 3.1. – Quadro 3). As tarefas, propostas pela interveniente, correspondem ao desenho e ao convite elaborado e inscreve-se no tipo de texto informativo (cf. Indicadores 4.1.2; 4.2.4. – Quadro 4).

Relativamente à categoria 5 destaca-se a comunidade escolar como o principal destinatário do texto (cf. indicador 5.1.4. – Quadro 5).

A modalidade de trabalho das atividades optadas, tanto foi em grande grupo, como individual (cf. subcategorias 6.1. e 6.2.).

Os principais materiais disponibilizados e utilizados foram o papel, o lápis, o quadro negro e o computador (cf. indicadores 8.1.1.; 8.1.2.; 8.1.10; 8.1.11 – Quadro 8).

No que respeita às principais estratégias de abordagem à escrita, adotadas pela estagiária, destaca-se o incentivo à escrita das crianças e a escrita diante das mesmas, legendando os desenhos e fazendo outros registos (cf. subcategoria 9.3. e indicadores 9.8.1. e 9.8.4. – Quadro 9).

7.3.2. Experiência 2 - O Minimercado Marujinho

Esta experiência de aprendizagem decorreu ao longo de duas intervenções, uma vez que se tratou do desenvolvimento de um trabalho de projeto realizado com as crianças, que consistiu na criação de um minimercado no interior da sala de atividades.

Neste sentido, no dia 29 de abril, pelas 14h, a estagiária, reuniu-se na área do tapete com as crianças, dando início ao Projeto “Minimercado do Marujinho”. Este projeto foi sugerido ao grupo, por meio de uma conversa, em que a estagiária informou as crianças que havia recebido um telefonema do Marujinho, personagem fictícia, mas muito querida pelo grupo, como referimos acima na caracterização do grupo de crianças.

Nesta sequência, a estagiária informou que o Marujinho tinha suscitado a ideia de que o grupo dos cinco anos pudesse criar um minimercado dentro da sala, de modo a conseguir fazer as compras para a casinha, uma área que suscita, também, grande interesse à maioria do grupo.

É de referir que esta proposta foi bem acolhida pelas crianças, que se mostraram muito entusiasmadas com a ideia.

Neste seguimento, a estagiária lançou a seguinte questão: “Para criarmos um minimercado na nossa sala, o que acham que nós precisamos?”. Perante esta interrogação, o grupo revelou-se muito participativo, contribuindo com diversas ideias.

No sentido de organizar todas as ideias das crianças, a estagiária começou por registar no quadro o que estas iam dizendo. Atendendo à diversidade de ideias e às concepções das crianças sobre o tema, a estagiária dividiu o quadro em duas colunas, a primeira com o título “o que já sabemos?” e a segunda intitulada com “o que queremos saber?” Note-se aqui, mais uma vez o recurso natural à escrita e o registo das ideias das crianças, facilitando-os a compreensão de que o que é dito pode ser escrito (Ministério da Educação, 1997). Além disso, quando os adultos registam o que as crianças vão dizendo e ao mesmo tempo vão relendo o que escreveram, apontando para as palavras, estão, na opinião de Martins e Niza (1998a, p. 46), “a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções”.

Também foi possível verificar que as crianças sabiam o sentido atribuído à escrita naquele momento, distinguindo bem as duas colunas registadas no quadro, tome-se por exemplo, a seguinte intervenção de uma das crianças (Q), durante o registo de ideias no quadro, que ilustra isso mesmo (cf. Anexo XI):

Q: Carros verdadeiros.

EI: Carros verdadeiros? Queres saber se são vendidos ou dizes que se vendem?

Q: Quero saber porque não sei bem se isto se vende lá. Carros. É para escrever naquele lado. (a criança Q apontou para a coluna intitulada “o que queremos saber”)

Tendo em consideração a natureza da atividade acima descrita, a estagiária apelou diretamente à participação de três crianças, que normalmente revelavam maior inibição e menor iniciativa em tarefas de grande grupo.

Desta forma, a interveniente solicitou a estas crianças que fossem à área da casinha procurar elementos que achassem que poderiam fazer parte de um minimercado (a área da casinha era a preferida das três crianças).

Nesta sequência, as crianças, em causa, trouxeram para a área do tapete os elementos que haviam encontrado e apresentaram-nos aos colegas, que por sua vez, refletiram com a estagiária sobre em que coluna deveriam ser registados.

A este respeito, Silva (1991, cit. in Moniz, 2009) reforça esta prática afirmando que o ato educativo deve ser organizado e planeado a partir de experiências concretas e reais das crianças, de acordo com os interesses, necessidades e capacidades que o educador reconhece em cada uma delas.

No seguimento do levantamento de ideias sobre o minimercado, a estagiária acrescentou que seria interessante que cada criança, em casa, procurasse junto dos pais embalagens que achassem que poderiam pertencer ao minimercado da sala.

Seguidamente, a interveniente procedeu à leitura de um folheto informativo para os pais que solicitava a contribuição de embalagens e a autorização das crianças para a visita de estudo a um minimercado (cf. Anexo XII).

Com esta solicitação, notou-se um aumento da motivação e interesse das crianças, pois ficaram muito empolgadas pelo facto de os pais participarem de certo modo no projeto. A reforçar esta ideia, Davies, Marques e Silva (1993) já se pronunciavam sobre os benefícios da participação familiar nas atividades escolares das crianças, destacando que o envolvimento dos mesmos na escola motivam as crianças para a aprendizagem e contribui para um maior sucesso escolar das mesmas.

No dia 30 de abril, pelas 9h, este empenho e motivação por parte das crianças foram efetivamente observados com uma elevada participação das mesmas com embalagens e outros materiais trazidos de casa (cf. Anexo XIII).

Cada criança teve oportunidade de partilhar com os colegas as embalagens que haviam trazido, as quais a estagiária aproveitou para proceder à exploração das embalagens, apelando ao reconhecimento do produto, em causa e ainda, ao reconhecimento de algumas marcas e letras, neles presentes. Este tipo de exploração, de diferentes suportes de escrita, é defendido por Martins e Niza (1998a; 1998b) que explicam ser uma estratégia que permite o desenvolvimento das conceções das crianças sobre a escrita.

Vejam um excerto das observações da exploração realizada, que mostram o reconhecimento dos produtos e das marcas realizados pelas crianças (cf. Anexo XIV):

I: É uma pasta de dentes.

EI: É uma pasta de dentes e qual é a marca?

S: Continente!

B: Marca continente!

EI: Muito bem.

(**EI** Retira outra embalagem do saco.)

P: Continente.

C: É café.

H: É cacau!

EI: Vamos ver se é cacau... O Francisco vai tentar ver aqui.

(A estagiária aponta para as letras da embalagem)

H: Um 'quê', um 'A', um 'efe' e um 'E'.

EI: Ca-fé."

Esta atividade, apesar de explorar questões mais ligadas à decifração e à leitura, não deixa de ser enriquecedora no que respeita ao desenvolvimento de aprendizagens da escrita, nomeadamente permitindo às crianças contatarem com o código escrito e

aperceberem-se da forma como determinadas palavras são escritas e ainda, como se verifica no excerto acima explanado, permitindo às crianças confrontarem e esclarecerem as suas conceções.

Assim, acreditamos que a exploração do código escrito influencia positivamente o alargamento das conceções das crianças sobre a leitura e a escrita. Porque como nos esclarece Mata (2008) a leitura e a escrita desenvolvem-se de forma interligada.

Por volta das 10h, depois de as crianças terem sido alertadas para aquilo que queriam realmente saber, através de uma nova leitura, por parte da estagiária do cartaz “o que já sabemos e o que queremos saber” (cf. Anexo XV), as crianças deslocaram-se, a pé, até ao minimercado da rua, numa visita de estudo. Durante a visita, a estagiária fez referência a alguns produtos, à sua disposição, alertou as crianças para a existência de etiquetas com o preço e o nome do produto, lendo, algumas delas, em voz alta. No final da visita, a interveniente comprou maçãs para as crianças, as quais foram pesadas e pagas diante das mesmas, de forma intencional.

De regresso à sala de atividades, deu-se início a uma reflexão de grupo, na área do tapete, em que o grupo voltou a rever o cartaz “o que já sabemos e o que queremos saber”. Esta revisão deu origem a uma conversa sobre outros aspetos não presentes no cartaz, mas que se encontravam no minimercado. Deste diálogo, o grupo concluiu que necessitavam etiquetar as embalagens com os preços e suas designações, bem como deveriam agrupar os produtos respeitando as suas características, por exemplo, agrupar os produtos de higiene e de limpeza num grupo e os produtos alimentícios noutra grupo.

Este momento de partilha de ideias está explícito no excerto que se segue, revelando também, o empenho das crianças na consecução do projeto (cf. Anexo XVI):

E: Tinha preços e os nomes das coisas que a Cristina leu.

EI: Bem visto. Quem mais reparou nisso?

S: Eu vi. É para as pessoas saberem o que é que está ali e para verem se têm dinheiro.

EI: Isso mesmo. Todos os produtos têm etiquetas com o seu nome e preço. Acho que também precisamos de ter etiquetas no nosso minimercado.

(...)

B: Temos de por as palavras e os números.”

Neste seguimento, o grupo procedeu à separação das diversas embalagens, agrupando-as. Para uma melhor organização da tarefa, a estagiária formou pequenos grupos de trabalho, que ficariam responsáveis por um determinado conjunto de embalagens. (cf. Anexo XVII).

No dia 2 de maio, as crianças deram continuidade ao projeto, etiquetando com a estagiária os diversos produtos. Deste modo, a etiquetagem foi realizada em pequenos

grupos, havendo rotatividade entre os mesmos pelas áreas livres e pelo minimercado da sala.

Para tal, a estagiária socorreu-se da sua folha de registo com os grupos e este facto despertou algum interesse por parte de duas crianças sobre o papel escrito, revelando nitidamente a curiosidade natural que as crianças têm em relação ao mundo que as rodeia e, em relação ao código escrito, o que favorece o seu levantamento de hipóteses e a construção de conceções sobre o mesmo. Esta curiosidade das crianças está patente no diálogo que se segue (cf. Anexo XVIII):

F: Tens aí os nossos nomes, é? (...) Cristina! Tens aí os nossos nomes escritos?

EI: Sim tenho. Tive de os escrever para não me esquecer dos grupos.

F: Posso ver?

(...)

EI: Olha, aqui tenho os vossos nomes por grupos. Vê se encontras o teu nome.

F: Ah... É este? Está diferente.

EI: É este. Sim, está diferente porque escrevi um pouco à pressa.”

Esta evidência vem corroborar com as constatações de Stemmer (2006) que realçam o seguinte: “a criança inserida num contexto permeado pela escrita (...) não permanece incólume [antes] manifesta uma curiosidade premente de decifrar e compreender o seu significado” (p. 25).

Nesta linha de atuação, a estagiária procedeu, com cada grupo, à etiquetagem do minimercado, sendo de referir que esta foi guiada por uma legenda, em que a interveniente atribuiu uma cor a cada grupo de produtos, de modo a facilitar a ‘leitura’ das crianças (cf. Anexo XIX). As etiquetas respeitavam a cor definida para o grupo de produtos em questão (cf. Anexo XX).

É importante acrescentar também que algumas etiquetas já tinham o nome de alguns produtos, previstos pela estagiária, enquanto outras encontravam-se totalmente vazias, sendo necessário escrever, no momento, o nome de alguns produtos, o que proporcionou, na nossa opinião, momentos ricos que envolveram tentativas de leitura, por parte das crianças, bem como de associação som-grafema, quando confrontadas com a escrita de determinadas palavras.

Durante a etiquetagem, providenciou-se um conjunto de panfletos publicitários, que auxiliaram as crianças a procurarem palavras escritas, bem como alguns preços (cf. Anexo XXI).

Além disso, também é de acrescentar que a estagiária procurou sempre incentivar as crianças, ou no reconhecimento de letras, ou na associação entre o oral e o escrito,

bem como na consulta dos panfletos. Esta exploração vai ao encontro do que sugere Martins e Niza (1998b) que afirmam que o facto de as crianças estarem apenas perante material escrito, não implica forçosamente que demonstrem curiosidade ou coloquem interrogações sobre o mesmo, sendo a exploração que o educador faz deste material e o encorajamento que dá às crianças essencial.

Este encorajamento e incentivo por parte da estagiária podem ser observados no seguinte diálogo (cf. Anexo XXII):

EI: Bo-la-chas. Como será que posso escrever Bo-la-chas.

P: Começa com o ‘BÔ’.

(A estagiária **Ei** regista a sílaba BO)

B: Tem o ‘O’ do meu nome, do Pedro e do Rodrigo... E o ‘A’ também é do meu nome.

EI: Pois tem. Com que letra começa a palavra bolacha?

B: É o ‘Bê’ igual à Beatriz.

EI: Isso mesmo. Vamos ver se encontramos aí no panfleto a palavra bolacha para nos ajudar a escrever o resto da palavra.”

No dia seguinte, dia 3 de maio, o projeto continuou com a etiquetagem, por parte dos grupos que ainda não haviam etiquetado os seus produtos, ocorrendo nos mesmos moldes dos grupos anteriores.

No final do dia, a estagiária reuniu-se na área do tapete com as crianças e, ao alertar o grupo para a existência de um balão de pensamento do Marujinho, previamente colocado junto à imagem do Marujinho, existente na sala de atividades (cf. Anexo XXIII). Perante esta chamada de atenção, as crianças refletiram sobre a criação do minimercado e conferiram se tudo o que tinham indicado como sendo dúvidas, no quadro “o que já sabemos e o que queremos saber”, fora ou não esclarecido.

Mais uma vez, nota-se por parte da estagiária a tentativa de integrar práticas de leitura e de escrita de forma natural nas atividades desenvolvidas, levando as crianças a contatarem diretamente com mais material escrito e a perceberem, mais uma vez, que este codifica uma mensagem com significado. Além disso, a estagiária volta a integrar elementos próximos e significativos para as crianças, como é o caso do Marujinho, aproximando-se novamente de mais uma prática de integração curricular, envolvendo as dimensões de integração de e no meio e de integração dos alunos (Alonso, 2001).

No dia 21 de maio, terceira e última intervenção, a estagiária começou por, em grande grupo, recordar o projeto do minimercado, fazendo alusão ao cartaz “O que já sabemos e o que queremos saber” e sugeriu às crianças a criação de um *slogan* publicitário para o minimercado. Este *slogan* foi realizado através de uma espécie de

brainstorming, em que as crianças começaram por dizer diversas palavras que rimavam com marujinho, as quais foram sendo registadas no quadro negro, pela interveniente.

Depois de feita a lista de palavras, a estagiária incitou as crianças a excluírem as palavras que nada tinham a ver com minimercado, como foi o caso de golfinho e bebezinho. Em relação às restantes palavras houve a necessidade de existir uma votação de grupo, sendo as palavras eleitas ‘baratinho e, dinheirinho’ (cf. Anexo XXIV).

Partindo destas palavras, as crianças começaram a criar frases e, de entre as sugestões, o grupo chegou ao seguinte *slogan*: “*Poupe muito dinheirinho no minimercado Marujinho*”, que por sua vez, ficou registado no quadro negro.

Na tarefa descrita, verifica-se, mais uma vez, que a estagiária utiliza a escrita de forma natural, recorrendo a esta de modo a registar e organizar as ideias ditas pelas crianças, o que favorece na apreensão, por parte das crianças, das diversas convencionais associadas à escrita.

Nesta atividade, registou-se novamente uma participação ativa, por parte das crianças, na partilha de palavras que rimassem entre si, porém a compreensão das crianças do que era efetivamente um *slogan* pareceu ter ficado comprometida. Neste caso, acreditamos que seria conveniente uma exploração prévia, mais esclarecedora, por parte da estagiária, no sentido de explicar que era um *slogan* e quais as suas funções, pois esta limitou-se simplesmente a dar exemplos de outros slogans conhecidos e a dizer que teriam de fazer um para o minimercado da sala.

Este esclarecimento inicial das crianças poderia ter ajudado muito mais na sua participação. Além disso, permitiria que estas iniciassem uma atividade de escrita sabendo exatamente a sua finalidade, pois este conhecimento é fundamental, de modo a que as crianças possam atribuir razões, sentidos, propósitos e finalidades em relação ao uso da escrita (Stemmer, 2006; Mata, 2008).

Num momento posterior, a estagiária convidou o grupo de crianças a elaborar cartazes publicitários aos produtos do minimercado (cf. Anexo XXV). Nesta tarefa, as crianças usufruíram de diversas revistas e panfletos publicitários que puderam recortar para publicitar os produtos existentes no minimercado da sala.

Importa referir que esta atividade foi realizada em pequenos grupos, os mesmos grupos de trabalho da etiquetagem dos produtos. Durante esta tarefa as crianças procuraram os produtos que pretendiam publicitar nos panfletos, recorreram ao minimercado para confirmar os preços estabelecidos e ainda registaram o *slogan* criado no cartaz (cf. Anexo XXVI). Também, se observou que algumas crianças quiseram

escrever de baixo das imagens dos produtos a sua designação, o que foi incentivado pela estagiária interveniente, porém, na maioria dos casos foi a estagiária quem procedeu a esta tarefa.

No dia 22 de maio, último dia de intervenção, a estagiária abordou a temática do dinheiro através da exploração da história “Tomás descobre o dinheiro”, que foi dramatizada por meio de teatro de fantoches. Nesta opção pesou o facto de, em observações anteriores, a estagiária ter reparado que as crianças ao adquirirem os produtos do minimercado não procediam ao pagamento dos mesmos.

Portanto, após a exploração da história, constatou-se que as crianças ficaram sensibilizadas para a necessidade de se ter de pagar os produtos que se pretendem adquirir, nomeadamente, no “minimercado Marujinho”. Assim, a estagiária distribuiu por cada criança uma carteira com dinheiro (cf. Anexo XXVII) e realizou uma breve exploração do mesmo, recorrendo ao quadro. Cada criança escreveu o seu nome na sua carteira e ficou bastante empolgada para poder fazer compras.

Por este motivo, a estagiária deu oportunidade às crianças para estarem nas atividades de escolha livre e concentrou a sua atenção nas “brincadeiras” que decorreram na casinha e no minimercado. As crianças que se encontravam nas referidas áreas ocuparam os seus “papéis”, havendo dois vendedores e dois compradores. Nestas áreas, a estagiária disponibilizou, de forma intencional, materiais de escrita que pudessem vir a ser utilizados, de forma livre e em contexto de brincadeira, pelas crianças, nomeadamente blocos de notas, folhas brancas, lápis e panfletos publicitários. Este facto é sugerido pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar: “a oportunidade de «imitar» a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, (...) de uma lista telefónica, de revistas (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.69).

Durante esta atividade livre, foi possível observar uma das crianças, que se encontrava na área da casinha, a ‘escrever’ num papel, uma lista de compras, antes de se dirigir ao minimercado. Esta tentativa de escrita pode ser observada na ilustração que se segue (Figura 1):

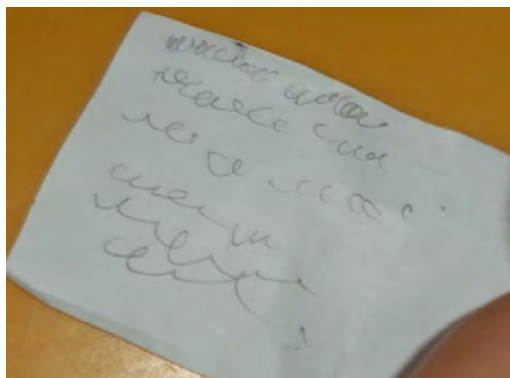


Figura 1 – Lista de compras elaborada pela criança M

Analisando a produção da criança M, é possível verificar que esta não se encontra de acordo com a escrita convencional, pois apresenta um conjunto de garatujas que, à partida, não revelam significado. Porém, perante estas garatujas podemos perceber que a criança, em questão, já conhece aspetos importantes sobre a linguagem escrita, nomeadamente a sua direccionalidade, que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Também, quando inquirida sobre o que estava a “escrever” a criança atribuiu significado à sua produção, afirmando tratar-se de uma lista de compras que continha o que ela precisava comprar. Atendendo à significação que a criança atribuiu à sua “escrita”, é possível verificar que a criança M já atribui propósitos e razões específicas à escrita, reconhecendo-a como útil no dia-a-dia.

É de referir que esta tentativa de escrita, por parte da criança, foi incentivada pela estagiária, apesar de não se tratar de uma escrita convencional. Além de que, a estagiária revelou preocupar-se em perceber o que a criança pretendia dizer com a sua escrita, valorizando e respeitando a tentativa da criança. Este incentivo e respeito pelas garatujas das crianças tem vindo a ser apontado como proficuo para o desenvolvimento do gosto e interesse das crianças pela escrita. Como nos adiantam diversos autores como Ministério da Educação (1997); Martins e Niza, 1998b; Ferreiro e Teberosky (1999) e Mata (2008), as tentativas de escrita, mesmo que não convencionais, devem ser respeitadas, valorizadas e incentivadas por parte do educador.

Além deste acontecimento, as crianças que se encontravam no minimercado foram incentivadas pela estagiária a copiarem os preços dos produtos para um papel (cf. Anexo XXVIII), de modo a indicarem o preço dos produtos que os compradores pretendiam levar. Este registo foi, do mesmo modo, apoiado e auxiliado pela estagiária.

No entanto, apesar de acreditarmos que a intencionalidade educativa, patente neste acontecimento, foi de certo modo proficua, a forma como a estagiária pediu para as crianças registarem os preços dificultou uma posterior contagem (cálculo) por parte

das mesmas. Seria uma boa solução solicitar às crianças que registassem os preços de dois produtos de cada vez.

No início da tarde, a estagiária ao estabelecer um diálogo com as crianças, principalmente sobre o funcionamento do minimercado, deparou-se com algumas inquietações das mesmas. As crianças revelaram sobretudo um descontentamento em relação ao facto de ao fazerem compras no minimercado corriam o risco de ficarem sem dinheiro na sua carteira, aspeto que não havia sido pensado previamente pela estagiária, como podemos ver na seguinte conversa (cf. Anexo XXIX):

S: Pois. Eu não quis brincar mais porque a Margarida não queria dar-me mais dinheiro.

EI: Então porquê?

M: Eu não quis dar mais dinheiro porque tinha pouco dinheiro.

Ei: Ah...se calhar temos de combinar uma forma de vocês receberem dinheiro, como se fosse um ordenado...

Q: Como se a gente trabalhasse?

EI: Sim, tenho de tratar disso..."

Neste pequeno diálogo nota-se que a estagiária não estava à espera daquela situação, nem a tinha previsto. Porém, a interveniente veio a aceitar uma proposta de uma das crianças, que pareceu resolver a situação, no momento, e além disso, iria permitir mais uma atividade de abordagem à escrita enriquecedora. A sugestão da criança **F** foi a seguinte:

F: Mas porque é que a gente não tem aqueles cartões que é só passar na máquina e já está?

EI: Se calhar é uma boa ideia... Um cartão de multibanco serve para pagar compras e normalmente cada pessoa tem um código..."

Nesta sequência, a estagiária aproveitou a deixa e começou por explorar o seu próprio cartão de multibanco, referindo-se e apontando para o texto e para os números, nele, presentes:

EI: "BANIF é o nome do banco, onde tenho o meu dinheiro. Estes, são os números do meu cartão... E aqui está o meu nome..."

Neste seguimento, a estagiária fez a mesma exploração com outro cartão de multibanco, de uma das colegas, o que a levou, mais uma vez ao quadro negro, a registar a sigla BES, explicando o seu significado (cf. Anexo XXIX).

Desta forma, a estagiária optou por dar continuidade à questão, por ter despoletado interesse nas crianças. Assim, propôs a cada criança a elaboração do seu próprio cartão de multibanco. Para esta atividade a estagiária recorreu a caixas de cereais, disponíveis na sala, desenhou nelas o molde dos cartões e as crianças

recortaram. Além disso, as crianças puderam escrever o seu nome e o nome do banco no seu cartão, através da cópia.

Nesta tarefa, todas as crianças fizeram questão de serem elas próprias a escrever no cartão, ainda que tenha sido necessário a estagiária ter escrito as designações dos bancos numa folha à parte para elas copiarem. Este apoio da estagiária encontra-se visível no seguinte diálogo (cf. Anexo XXX):

“(A criança I depois de escrever ‘BE’ diz)

I: Esta não sei fazer.

(e aponta para a letra ‘S’)

EI: Não tem problema, eu vou voltar a escrever nesta folha para veres como é.

I: Eu não consigo.

EI: Não faz mal, eu escrevo mesmo no teu cartão.

I: Mas eu queria fazer sozinha.

EI: Então eu faço a letra ‘S’ com o lápis muito clarinho e tu passas por cima, pode ser?

I: Pode”

Abaixo se apresenta, na Figura 2, um dos cartões de multibanco elaborado pela criança G.

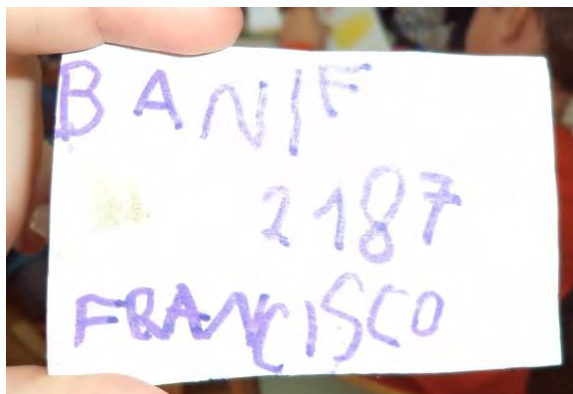


Figura 2 cartão de multibanco elaborado pela criança G

Observando a Figura 2, é possível verificar que, apesar de o registo feito pela criança ter sido feito através da cópia, esta conseguiu desenhar as letras de forma perceptível, bem como os números. É ainda de referir que as crianças, durante esta atividade, não procederam à cópia por copiar, pois sabiam bem o que estavam a escrever, nomeadamente sabiam quando escreviam o seu nome, quando se tratava da designação do banco e ainda, verificou-se que estas conseguiam estabelecer a diferença entre letras e números.

De um modo geral, esta experiência de aprendizagem enquadra-se nas seguintes categorias, explanadas na Parte II, deste tópico.

Relativamente à categoria 1, é patente o intuito demonstrado pela estagiária em alargar os conhecimentos das crianças, inscrevendo-se assim na subcategoria 1.1. (cf. Quadro 1).

No que respeita à categoria 2, verifica-se sentimentos de satisfação, por parte da estagiária, durante esta experiência de aprendizagem (Cf. Quadro 2).

Em relação à temática, é possível também perceber uma articulação desta com as questões afetivas para as crianças, nomeadamente adotando a personagem do Marujinho (cf. subcategoria 3.3. – Quadro 3). Associada a este fato, foi também da preocupação da estagiária propor tarefas que fossem do agrado das crianças, partindo de atividades que integravam aspetos do seu interesse, designadamente a consecução de um minimercado junto à área da casinha (cf. subcategoria 7.2. – Quadro 7).

No respeitante ao tipo de tarefas e tipo de textos propostos, observa-se uma incidência nas tarefas de “cópia” e de “escritas” de pequenas frases (cf. indicadores 4.1.3. e 4.1.6. – Quadro 4) e o tipo de textos propostos assume o carácter informativo, designadamente com a escrita do *slogan* e dos cartazes publicitários (cf. indicadores 4.2.4. – Quadro 4).

Os destinatários destas atividades foram os colegas da sala, bem como os textos foram afixados na própria sala (cf. indicadores 5.1.2. e 5.2.1. – Quadro 5).

A modalidade de trabalho das atividades propostas foi a modalidade em grupo, enquadrando-se na subcategoria 6.2. (cf. Quadro 6) e os materiais utilizados e disponibilizados foram o papel, o lápis, o quadro negro e as revistas e panfletos (cf. indicadores – Quadro 8).

Por fim, as estratégias de abordagem à escrita, mobilizadas pela estagiária, nesta experiência de aprendizagem, prendem-se com o registo de ideias das crianças e outros registos feitos na sua presença, a etiquetagem de objetos, a explicitação dos registos escritos, a exploração do código escrito, o incentivo às tentativas de leitura e de escrita das crianças e ainda, o questionamento das crianças sobre o que pretendem significar com as suas produções (cf. Quadro 9).

7.3.3. Experiência 3 - A prenda para o dia da mãe

Esta experiência de aprendizagem desenvolveu-se durante o dia 29 de abril e contempla, essencialmente, um conjunto de tarefas realizadas com as crianças, com vista à preparação da prenda para o dia da mãe. E, nos mesmos moldes das experiências

de aprendizagem acima descritas, procurou-se articular áreas de conteúdo, envolvendo neste caso, a interligação entre o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita com o domínio da expressão plástica, porém é no domínio da abordagem à escrita que focamos a nossa atenção.

Assim sendo, a experiência de aprendizagem iniciou-se com uma leitura oral, por parte da estagiária, do poema “A mãe” de Luísa Ducla Soares.

Depois da leitura do poema, a estagiária explorou o mesmo com as crianças, começando por abordar o título, o assunto e ainda fez referência à autora do mesmo.

Desta exploração, foi curioso verificar que as crianças reconheceram a autora do livro, referindo que se tratava da mesma pessoa que escreveu o poema “O menino do contra”, que outrora foi explorado pela educadora cooperante.

Outro aspeto curioso que ocorreu durante a exploração do poema, nomeadamente sobre o assunto do mesmo, prendeu-se com a manifestação de desagrado por parte da criança A em relação ao poema. Este desagrado não foi ignorado pela estagiária, que procurou saber a razão daquela opinião. Nesta sequência, deparou-se com a resignação da criança A que afirmou não ter gostado do poema, justificando que a sua mãe não era nenhuma árvore. Esta declaração da criança foi pertinente, pois revelou que esta não entendeu a comparação que a autora faz, revelando ter feito uma compreensão literal do texto.

Diante desta constatação da criança A, a estagiária procurou explicar a comparação entre a mãe e a árvore, dizendo que, do mesmo modo que a mãe podia ter filhos, a árvore também dava os seus frutos. Explicação que foi consentida pela criança, contudo, esta continuou a afirmar que não achava que a sua mãe seria uma árvore. Lembramos que esta criança sofria de perturbações do espectro do autismo, o que explica de certo modo a sua contrariedade, mas também, faz parte do seu nível etário apresentar alguma dificuldade na compreensão de metáforas.

Na sequência disto, a atividade prosseguiu com a elaboração, em grande grupo, de um poema para oferecer no dia da mãe. Para o efeito, a estagiária começou por registar no quadro as palavras ‘amor’ e ‘coração’, explicando que estas deveriam fazer parte do poema.

Neste seguimento, as crianças começaram a sugerir alguns versos para o poema, que foram sendo registados pela estagiária no quadro. Esta foi dando sugestões e incentivando as crianças para tentarem elaborar frases que rimassem entre si, porém

procurou aceitar as propostas dadas pelas crianças, como se pode ver no exemplo seguinte (cf. Anexo XXXI):

“EI: Que palavra rima com amor?
N: Sabor.
S: Flor.
(...)
EI: Então já vimos que amor rima com sabor ou flor, que frase podemos escrever?
S: Mãe, eu não tenho flor.
O: Mãe, eu amo-te muito.
EI: Então podemos começar assim: Mãe não te ofereço uma flor, mas dou-te o meu...
(A estagiária aponta para a zona do peito.)
O: Amor.
((...) a estagiária regista a nova frase)”

Outra questão interessante que ocorreu durante esta atividade tem a ver com a intervenção da criança **L**, que revela, não só a sua curiosidade perante o texto escrito no quadro, mas, também, a associação e o reconhecimento de letras que lhe são familiares. Esta intervenção decorreu como mostra o seguinte excerto (cf. Anexo XXXI):

“L: Oh Cristina tem aí muitas letras do meu nome.
(a criança chama três vezes a atenção da estagiária)
EI: Diz lá (...) onde estão as letras do teu nome? Queres vir aqui mostrar?
(**L** levantou-se, dirigiu-se ao quadro e apontou para as letras ‘M’; ‘A’; ‘U’; ‘E’)
EI: Muito bem.
(...)
M: Também tem letras do meu nome.
EI: Então anda cá Margarida mostrar quais são”

Confrontada com este interesse manifestado pelas crianças, a estagiária poderia não ter dado continuidade, uma vez que se encontrava no meio de uma atividade, todavia não deixou de permitir às crianças que partilhassem com os colegas as suas constatações, o que julgamos ter sido benéfico, não só para as crianças que intervieram, mas também para o restante grupo, que se não tinham reparado naqueles aspetos, poderão passar a fazê-lo.

A propósito, Mata (2008) diz-nos que é através deste contato sistematizado e contextualizado com o código escrito que o conhecimento que as crianças já possuem, sobre a leitura e a escrita, “vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado” (p. 14).

Depois de construído o poema de grupo para o dia da mãe (cf. Anexo XXXII), as crianças nas mesas de trabalho, dispuseram de materiais de pintura (pinceis e tintas) e de modelagem (massa de moldar e moldes), com vista à decoração da capa de um álbum

de fotografias. Este álbum seria a prenda para o dia da mãe, e no seu interior levou fotografias de cada criança, bem como o poema elaborado pelas mesmas.

No decorrer desta atividade, a estagiária foi circulando pelas mesas e tentou perceber o que cada criança pretendia significar com os seus desenhos e decorações, obtendo explicações muito interessantes e até mesmo profundas, revelando, que efetivamente, o desenho é também uma forma de escrita (Ministério da Educação, 1997). Estas significações dos desenhos das crianças estão patentes nos seguintes excertos (cf. Anexo XXXIII):

L: Fiz três corações. O mais pequenino é da minha irmã Olívia. O a seguir é o meu e o grande é do meu pai.

EI: Ah... muito giro. E o coração da tua mãe?

L: “O coração da minha mãe é isto tudo porque tem lá dentro estes corações”

(L aponta para o fundo do desenho, pintado de vermelho)”.

Nesta descrição nota-se perfeitamente que a criança L com aquele desenho tinha uma intensão e um significado bem definido (cf. Anexo XXXIV). O seguinte exemplo revela a mesma coisa, no entanto, a significação do desenho atribuída pela criança J (cf. Anexo XXXV) torna-se mais profunda, pois revela sentimentos associados à chegada do novo irmão. Como retrata o diálogo seguinte (cf. Anexo XXXIII):

J: Fiz o coração da minha mãe e dois patinhos a dar dois beijinhos no coração.

EI: Quem são estes patinhos?

J: Sou eu e o mano. A parte maior do coração é do Miguel porque a minha mãe está mais tempo com ele e a pequenina é minha.

EI: O Miguel é um bebé. É normal que precise um pouco mais da mãe. Mas tu podes ajudá-la a tratar dele e assim estás mais tempo com os dois, não é?”

Olhando para estes exemplos, defendemos que a estagiária deveria ter optado por registar os relatos das crianças no interior do álbum, em vez de ter optado pelo poema elaborado pelo grupo, uma vez que a escrita efetuada diante das crianças ganharia muito mais significado para elas, podendo contribuir para a significação das aprendizagens das crianças, nomeadamente ao reconhecerem alguns aspetos figurativos e convencionais da escrita, bem como perceberem que o que é dito pode ser escrito e que o escrito comporta uma mensagem (Martins & Niza, 1998a; 1998b; Mata, 2008).

Em relação ao poema, este poderia ser registado numa página final do álbum. No entanto, convém referir que enquanto a estagiária registava o poema no álbum fê-lo diante das crianças, proferindo o mesmo oralmente, o que não deixa de ser uma prática positiva ao nível da abordagem à escrita.

Face à experiência aqui apresentada e estabelecendo ligação com as categorias apresentadas na Parte II, passamos a enquadrar o enunciado com as categorias.

Nesta experiência educativa a razão subjacente à sua abordagem corresponde à subcategoria 1.1., que visava alargar os conhecimentos das crianças (cf. Quadro 1).

O tipo de texto elaborado enquadra-se no texto poético (cf. indicador 4.2.1 – Quadro 4), cujo interlocutor corresponde às mães das crianças (cf. subcategoria 5.1.5. – Quadro 5) e a temática subjacente à atividade integra o tema em lecionação, o dia da mãe (cf. subcategoria 3.1.).

A modalidade de trabalho corresponde à modalidade de trabalho em grupo, porém registou-se momentos de trabalho individual (cf. subcategorias 6.1. e 6.2. – Quadro 6).

As atividades tiveram como ponto de partidas as curiosidades e interesses das crianças (cf. subcategoria 7.2. – Quadro 7).

As estratégias, de abordagem à escrita, mobilizadas incidiram: na leitura por parte da estagiária (cf. indicador 9.1.1.); na explicitação dos registos escritos (cf. subcategoria 9.6); no incentivo à escrita por parte das crianças (cf. subcategoria 9.3) e no questionamento em relação à significação das produções feitas pelas crianças, que neste caso, foi os desenhos (cf. subcategoria 9.9).

8. A Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º ciclo surgiu no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II (PESII).

Cada núcleo de estágio contou com dois estagiários o que permitiu um maior tempo de intervenção em relação ao estágio de pré-escolar. Assim, cada estagiário interveniente pôde usufruir de cinco intervenções, sendo quatro delas constituídas por dois dias e meio e uma delas por cinco dias (semana intensiva).

As práticas desenvolvidas tiveram, nos mesmos moldes do pré-escolar, em conta as observações realizadas aos alunos, nomeadamente sobre as suas principais necessidades e interesses. Estas práticas também resultaram de uma preocupação da estagiária em conseguir uma integração curricular, incluindo a integração de saberes e interesses dos alunos; a integração do meio e a articulação entre áreas curriculares e saberes (Beane, 2002; Alonso, 2001).

Além disso, as referidas práticas foram conduzidas com vista à atenuação da problemática encontrada na turma e explanada no projeto formativo individual, que se

traduziu na seguinte questão: *Até que ponto, as atividades de escrita, com fim comunicativo, mediadas pelas fases de planificação, textualização e revisão, poderão promover o desenvolvimento de competências de escrita?*

Esta problemática adveio das observações que fizemos dos alunos, que nos levou a constatar que a escrita se constitui uma atividade do seu interesse, principalmente se esta tiver um propósito comunicativo. Porém, as crianças demonstraram ter algumas dificuldades na construção do texto, principalmente na organização de ideias, na fluidez do discurso, na coerência e ainda, revelando alguns problemas de ortografia e de sintaxe (Projeto Formativo Individual - PESII).

Portanto, foi neste sentido que nos propusemos, no nosso projeto formativo, a colmatar estas dificuldades das crianças, promovendo atividades que envolvessem as etapas de facilitação processual, apontadas, como sendo facilitadoras e potenciadoras da aprendizagem da escrita, por diversos autores (Cassany, 1993; Martins & Niza, 1998b; Amor, 2001; Castanho, 2001; Barbeiro & Pereira, 2007; Lima, 2007; Baptista, Viana & Barbeiro, 2010).

De entre as atividades desenvolvidas, escolhemos três delas que julgamos retratar as principais estratégias desenvolvidas no domínio da escrita, bem como alguns dos nossos principais constrangimentos na sua concretização.

Antes da descrição das atividades propriamente ditas, apresentamos as caracterizações da escola, meio envolvente e da turma, de modo a contextualizar as práticas desenvolvidas.

8.1. Caracterização da escola e do meio envolvente

A Prática Educativa Supervisionada II decorreu numa escola de Ponta Delgada, que integra o agrupamento de escolas da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, que oferece as valências de educação pré-escolar, de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e ainda assegura o funcionamento de atividades extra curriculares.

A escola que nos acolheu oferece formação, ao nível da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico e no ano em que realizamos o nosso estágio, a escola encontrava-se em obras de requalificação, o que implicou que as aulas decorressem numa outra escola dos arredores de Ponta Delgada.

Deste modo, a escola, contava com espaços como por exemplo, o refeitório, o pavilhão desportivo, um amplo espaço exterior, com baloiços e escorregas, onde

decorreram as áreas de expressão motora não coadjuvadas. Disponha, também de uma pequena área polivalente que, pontualmente, também foi utilizada por nós no desenvolvimento de atividades de expressão motora. Nesta área polivalente, encontrava-se uma pequena arrecadação com materiais auxiliares à expressão motora, que puderam ser utilizados nas nossas intervenções, tais como: cordas, patins, arcos, bolas, colchões, coletes e algumas raquetes.

A nossa sala de aula era partilhada com o ATL (atividades de tempos livres), o que não nos permitia afixar muitos dos nossos materiais. Contudo, na zona exterior à sala, contamos com algum espaço de cortiça que foi utilizado para afixação de trabalhos dos alunos, nomeadamente o jornal de parede realizado pela turma.

Relativamente ao meio circundante, a localidade que nos albergou, apresenta também diversos pontos de interesse didático e pedagógico que poderiam potenciar as aprendizagens das crianças.

E como acreditamos que o contato com a realidade afigura-se uma mais-valia para as aprendizagens das crianças, tiramos partido do museu-oficina situado na freguesia das Capelas, que representa o comércio e os serviços oferecidos no passado no concelho de Ponta Delgada.

No tópico seguinte apresentamos as principais características da turma, que apuramos através de observações e de inquéritos realizados aos alunos.

8.2. Caracterização da turma

A turma, com quem desenvolvemos a nossa prática educativa, era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos e encontrava-se no 3.º ano de escolaridade.

A maioria dos alunos residia no concelho de Ponta Delgada, havendo duas alunas que eram oriundas do concelho da Ribeira Grande.

Em termos interpessoais, a turma revelou-se coesa e unida, mostrando haver um bom relacionamento entre os seus elementos, que poderá advir do facto de na sua maioria, os alunos terem permanecido juntos desde o 1.º ano de escolaridade. No ano letivo em que desenvolvemos o nosso estágio, a turma recebeu cinco novos alunos, quatro deles repetentes: três encontravam-se a repetir pela segunda vez o 3.º ano de escolaridade (A7, A8 e A12) e um aluno encontrava-se a nível do 1.º ano (A17). É de

referir que este aluno por ser de etnia cigana, nos anos anteriores, apresentou um elevado nível de absentismo, contabilizando, no último ano, apenas vinte presenças.

Já, o quinto aluno novo que a turma albergou (A2) não se encontrava a repetir o ano, apenas foi transferido de outra escola. Destes novos alunos, observou-se uma boa integração dos mesmos na turma, nomeadamente, no que se refere a situações de entreajuda na sala de aula, na participação de brincadeiras no recreio.

Relativamente aos gostos e interesses da turma, apuramos que, na sua maioria gostava de ir à praia, brincar, ver televisão, jogar futebol, andar de bicicleta e passear nos seus tempos livres.

Ao nível das atividades extracurriculares, grande parte dos alunos frequentava as ATL, ou atividades como a natação, o futebol e o Hip-Hop, havendo três alunos que não se encontravam inscritos em nenhuma atividade extracurricular.

Em termos motivacionais, a turma apresentou na sua globalidade interesse e gosto por aprender, sendo as disciplinas de expressão plástica, de estudo do meio e de português as preferidas. Sendo a área de menor interesse, por parte da turma a Matemática.

As atividades que a turma demonstrou gostar mais de fazer na escola eram principalmente brincar, ler e escrever.

No que concerne à gestão do trabalho escolar, a turma apesar de interessada, apresentava ritmos de trabalho e de aprendizagem bastante distintos. De modo a facilitar a nossa intervenção, organizamos os alunos que apresentavam características um pouco semelhantes entre si em grupos, o que resultou em três grandes grupos A, B e C.

Assim sendo, o grupo A foi constituído pelos alunos mais autónomos, participativos e com um bom ritmo de aprendizagem, compreendendo os alunos A1, A2, A8, A11, A15 e A16. O grupo B agrupou os alunos empenhados e trabalhadores, porém, um pouco lentos na execução dos trabalhos e pouco autónomos e participativos: A5, A6, A7, A10, A12 e A A14. O grupo C foi formado pelos alunos A3, A4, A9, A13 e A17, que revelavam muitas dificuldades ao nível da aprendizagem e de concentração, mostravam-se muito lentos e muito pouco participativos, sendo que os alunos A13 e A17 os que necessitavam de um ensino mais diferenciado.

Relativamente aos desempenhos gerais da turma nas diversas áreas foi possível verificar que:

Na leitura (voz alta e silenciosa), a turma apresentava mais dificuldades, ao nível da compreensão e da fluência leitora, havendo casos de uma leitura muito “silabada”,

essencialmente apoiada na decifração letra-fonema, sendo mais notório os casos dos alunos A4, A5 e A17. Porém, os alunos A1, A8, A11, A 15 e A16 fazem uma leitura bastante fluente e expressiva revelando extraírem significado de um texto.

Ao nível da escrita, a principal dificuldade, sentida pela turma, prendia-se com a produção textual, que apesar de gostarem de escrever, revelavam poucos conhecimentos das estratégias e processos de escrita, o que resultava em alguns textos pobres ao nível lexical, da coerência e coesão textual.

No respeitante à oralidade, a turma não apresentava erros linguísticos acentuados, no entanto, revelava-se pouco expressiva no que respeita à exteriorização e explicação de ideias e pontos de vista.

Na área da matemática, as principais dificuldades dos alunos prendiam-se com a interpretação de enunciados e com a justificação e apresentação do raciocínio e de estratégias de resolução.

Na área do estudo do meio, os alunos não revelavam hábitos de estudo, apesar de a professora cooperante ter organizado um caderno, onde estes registavam regularmente os conceitos, esquemas e apontamentos mais relevantes.

Em relação à área das expressões, os alunos demonstraram maior interesse pelas atividades associadas à expressão plástica. No caso das expressões dramática e musical, os alunos mais tímidos e reservados apresentavam mais dificuldades nas atividades a elas associadas, implicando da parte do adulto um maior incentivo e ajuda.

8.3. Atividades de abordagem à escrita na Prática Educativa Supervisionada

II

8.3.1. Experiência de Aprendizagem 1- Escrita de um texto narrativo

A experiência de aprendizagem decorreu no dia 27 de novembro e consistiu na elaboração de um texto narrativo, de forma individual, pelos alunos. Os principais objetivos assentes nesta atividade prenderam-se com facto de permitir aos alunos confrontarem-se com as suas dificuldades de escrita e ainda, levá-los a tentar superá-las através de um guião de escrita (cf. Anexo XXXVI), que envolvia as fases de planificação, textualização e revisão. A par disso, esta atividade também visava abordar a escrita como um conteúdo curricular (cf. subcategoria 1.4).

Este guião foi elaborado com o objetivo de auxiliar os alunos na escrita de um texto narrativo, permitindo-lhes experimentar algumas estratégias facilitadoras do processo de escrita e perceber que o texto que escrevem pode sempre ser melhorado e ser alvo de reflexão (Cassany, 1993; Pereira, 2003). Nesta ótica, esta atividade baseou-se, essencialmente, nos pressupostos teóricos que defendem que o ensino da escrita deve valorizar os aspetos processuais da escrita, envolvendo as etapas de planificação, textualização e revisão (Pereira, 2003) e ainda que o ensino deste domínio deve incidir no desenvolvimento de processos pessoais, levando o aluno a: aprender a procurar ideias, pensar a quem se destina o texto, avaliar e rever o mesmo (Cassany, 1993).

Deste modo, a atividade desenvolveu-se em quatro momentos. Num primeiro momento, a estagiária explicou oralmente que pretendia que os alunos, individualmente, escrevessem um texto narrativo, respeitando as indicações que estariam na primeira parte do guião, nomeadamente as personagens, o tempo, a ação... Explicou ainda que, antes de cada um passar à escrita do texto, pretendia que planificassem o mesmo preenchendo no guião, a parte dedicada à planificação.

Depois continuou informando que, numa primeira fase, iriam proceder à planificação do texto, depois passariam à sua escrita e no final deveriam revê-lo e melhorá-lo e só depois passá-lo a limpo.

Após a breve explicação, num segundo momento, a estagiária distribuiu pelos alunos apenas a primeira página do guião, referente à planificação, dando-lhes um momento específico para estruturarem as suas ideias e o que pretendiam escrever. Num segundo momento, a interveniente distribuiu a segunda página do guião referente à textualização, propriamente dita, do texto e, num terceiro momento entregou a última parte do guião referente à revisão do texto, que continha, para além de uma lista de verificação, um espaço onde os alunos deveriam passar o seu texto a limpo.

No início da atividade, os alunos começaram por “planear” o texto, preenchendo as lacunas da primeira página do guião, pedindo, pontualmente, esclarecimentos à interveniente.

No momento da textualização, as solicitações à estagiária começaram a acentuar-se, revelando principalmente a dificuldade, por parte dos alunos, em articularem os diversos “tópicos” preenchidos na planificação, de modo a formarem um texto. O que implicou uma circulação e um apoio mais acentuado da estagiária, no sentido de explicar que deveriam formar uma história respeitando aqueles itens. Também, a estagiária deu sugestões, aos alunos, como: “Numa introdução devemos apresentar o

início da história... Vamos ver o que definiste... O macaco entrou às escondidas na biblioteca... Quando? Se foi no inverno, podes começar... Num dia de inverno, um macaco chamado... Vá, agora continua...” e ainda: “Lê lá o que escreveste... Achas que a tua história tem um princípio, um meio e um fim? Ele entrou na biblioteca e o que aconteceu? Foi apanhado por alguém? Começou a ler? Vamos lá pensar no que poderá ter acontecido, com quem poderá ter falado o macaco... Pensar...”.

Este auxílio prestado pela estagiária, durante o subprocesso de textualização, enquadra-se nas subcategorias 11.1.1. e 11.1.3 (cf. Quadro 11).

No momento da revisão, os alunos, na sua maioria, revelaram resignação e desinteresse e afirmaram expressões como: A1: “Oh professora... que paciência para escrever tudo outra vez” - esta afirmação surpreendeu-nos por vir de uma aluna bastante empenhada e recetiva a quaisquer propostas. Além deste, a estagiária confrontou-se com outros manifestos, por exemplo o aluno A9 referiu o seguinte: “Eh professora o meu texto está todo bom, não vou passar a limpo...”. Contudo, perante estas expressões, a estagiária procurou incentivar os alunos: “Há sempre coisinhas a melhorar nos nossos textos, até nos meus... Lê com atenção, corrige o que estiver menos bem e acrescenta os aspetos da grelha que não mencionaste... Por exemplo, definiste um problema inicial? Ele foi resolvido na conclusão? Se não foi, vão tentar resolver...”

Depois desta descrição, tecemos a nossa análise crítica, propriamente dita. Ora, começamos por analisar o documento entregue aos alunos, denominado por “guião de escrita”.

Relativamente à primeira página do guião, que corresponde à etapa de planificação, esta sugere aos alunos que planifiquem um texto narrativo, solicitando que estes preencham uma tabela com enunciados relativos a alguns elementos que podem constituir um texto narrativo. Tendo em conta o objetivo de facilitação processual de escrita, à partida, só o preenchimento de elementos constituintes de uma história não permite aos alunos relacionar os mesmos, nem lhes permite fazer um encadeamento lógico de todo o texto.

Pois, analisando o documento, não há referência da necessidade de haver uma articulação entre os diferentes elementos, nele apresentados, nem há evidências de questões orientadoras que permitam aos alunos estruturarem a sua escrita. Para além disso, nesta planificação não há indicações sobre o motivo e a finalidade daquela produção escrita. Também, tendo em conta que, o objetivo da proposta era a escrita de um texto narrativo, a parte referente à conclusão é apresentada aos alunos como se se

tratasse de uma última ação, o que na verdade não é, uma vez que a conclusão envolve o “resultado” das diversas ações da história, ou seja, é o desfecho da narrativa e é onde se apresenta a resolução de um problema inicial. E este “problema inicial” também não faz parte dos elementos elencados nesta etapa.

No que respeita à etapa destinada à textualização, não se encontra a existência de elementos norteadores que facilitem a escrita dos alunos, encontrando-se sim, um espaço para que eles façam a redação do texto de acordo com a sua planificação.

Em relação à parte do documento dedicado à revisão, este fornece aos alunos alguns critérios, que podem facilitar o processo de avaliação da sua produção escrita, o que é por si só positivo, no entanto esta revisão não se afigurou como sendo viável pois os critérios que apresenta não foram previamente apresentados aos alunos na etapa de planificação, nem no momento de textualização, o que fez com que estes ao se confrontarem com eles sentissem algum desânimo e frustração, como acima já referenciamos. Para além disso, é possível constatar que a atividade não possuía uma finalidade, propriamente, definida, nem um destinatário. A esta ausência de um objetivo definido e de um fim comunicativo, Carvalho (1999) denomina de artificialismo da escrita, pois os alunos no ato de planificar necessitam de conhecer a finalidade do que vão escrever, bem como a quem se destina o texto, porque “ninguém escreve para ninguém. Há sempre um destinatário e um possível leitor” (Pinto, 2012, p. 299).

Agora, refletindo sobre a aplicação da atividade, o facto de a estagiária ter entregue as etapas do guião separadamente, dificultou o processo de escrita em si, fazendo com que este se aproximasse de um processo linear e estanque, afastando a possibilidade de se constituir como um processo facilitador e recursivo, como era pretendido, antes da aplicação da atividade. Este aspeto enquadra-se no indicador 12.3.2 (cf. Quadro 12). A este respeito, Pereira (2003) lembra que “um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo”.

Todavia, durante a tarefa de escrita, a estagiária foi apoiando os alunos, dando algumas sugestões e ideias, tanto ao nível da escrita do texto, bem como alertando para alguns aspetos a serem melhorados pelos mesmos, o que atenua, de certo modo, esta questão de a revisão ter ocorrido exclusivamente no final.

Neste sentido, e relacionando com as categorias explicitadas na Parte II, deste tópico, verifica-se que nesta experiência de aprendizagem a estagiária sentiu dificuldades em gerir e colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos (cf. subcategoria 2.2. – Quadro 2), bem como se verificou que a temática subjacente à proposta de escrita

incide em questões do imaginário (cf. subcategoria 3.2. – Quadro 3), sendo a natureza do texto do tipo narrativo (cf. indicador 4.2.5. – Quadro 4).

Relativamente às estratégias desenvolvidas pela estagiária, estas incidiram no subprocesso de planificação, apenas na consecução de um guião de escrita (cf. 10.3. – Quadro 10). No subprocesso de textualização, as estratégias resultaram em sugestões acerca da organização de ideias do texto (cf. indicador 11.1.1 – Quadro 11), bem como em esclarecimentos das dúvidas dos alunos (cf. indicador 11.1.3 – Quadro 11). No subprocesso de revisão constata-se que o único interveniente na revisão foi a estagiária (cf. indicador 12.1.1 – Quadro 12), que o objeto de análise incidiu no respeito pelo tema, na adequação ao tipo de texto e em aspetos ortográficos (cf. indicadores 12.2.1; 12.2.2; e 12.2.4 – Quadro 12). Além disso, verifica-se que o subprocesso de revisão dá-se no final do processo de escrita, o que se enquadra no indicador 12.3.2. (cf. Quadro 12).

8.3.2. Experiência de Aprendizagem 2 – Jornal de parede

Esta experiência de aprendizagem consistiu num projeto desenvolvido com os alunos, em tempo extra letivo, que visava contribuir para uma menor acentuação da problemática encontrada naquela turma, referenciada acima na parte introdutória deste ponto. Esta razão subjacente à prática de escrita insere-se na subcategoria 1.1., explanada na Parte II, deste tópico (cf. Quadro 1).

Assim sendo, este projeto visava a elaboração de um jornal de parede, que pretendia que os alunos pudessem vir a escrever livremente, em cooperação e de uma forma interessante. Previa ainda, que os alunos pudessem experienciar as estratégias de facilitação processual (planificação, textualização e revisão) e escrever com uma finalidade comunicativa. Também pretendia tornar a aprendizagem da escrita significativa, no sentido em que envolveria temáticas que fossem do dia-a-dia dos alunos, ou pelo menos próximas a estes. De acordo com Azevedo (2011) a criação de um jornal escolar é um exemplo de uma atividade que se constituiu motivadora para a aprendizagem da escrita, por parte dos alunos.

O jornal de parede iniciou-se, no dia 16 de outubro, com a sugestão deste, por parte da estagiária, à turma, que desde o início acolheu com interesse e motivação.

Depois da sugestão, a estagiária incitou os alunos a participarem numa chuva de ideias (*brainstorming*) sobre a palavra jornal, no sentido de acolher diversas palavras associadas a este tema (cf. subcategoria 10.2. – Quadro 2).

Neste seguimento, e depois de diversas sugestões e ideias, a estagiária procurou organizar todas as ideias em grupos temáticos que deveriam fazer parte do jornal. Assim, emergiram os seguintes grupos: A- notícias; B- Atividades (adivinhas e anedotas); C – Poemas; D – Curiosidades.

Sendo este um projeto extracurricular, os alunos não eram “obrigados” a participar, pelo que só integraram nos grupos temáticos os alunos interessados. É curioso partilhar que inicialmente o projeto contou com cerca de 10 participantes, mas no decorrer deste integraram mais 4 alunos, o que numa turma de 17 alunos, revela uma participação bastante positiva.

Depois de definidos os grupos de trabalho, os alunos, semanalmente, reuniram-se com a estagiária, na hora do intervalo, para trabalhar os seus textos (cerca de 15 minutos). Esta hora foi a única possível para trabalhar com os alunos, visto que depois das aulas estes tinham os autocarros para apanhar.

Este limite temporal dificultou um pouco a consecução do projeto, uma vez que a modalidade de trabalho e o conjunto de informações a tratar implicavam um trabalho moroso.

Além disso, este trabalho exigia, de cada grupo de trabalho, a mobilização de diversas competências como: a pesquisa, seleção de informação, planificação dos textos, sua textualização e revisões. Esta natureza de trabalho, também, implicava uma grande orientação por parte da estagiária, tarefa que nem sempre foi fácil. Pois, no decurso do projeto, a estagiária, por vezes, só conseguiu dar apoio a dois grupos, por sessão.

Este apoio, dado pela estagiária, decorreu desde o dar ideias, sugerir pesquisas em casa, alertar para alguns erros linguísticos e melhorias do texto, bem como elogiar o trabalho conseguido pelos alunos. Este último aspeto torna-se muito importante, porque as pequenas conquistas dos alunos devem ser valorizadas (Niza & Soares, 1998; Barbeiro & Pereira, 2007).

Relativamente a isto, estas interações entre o professor e pares traz benefícios para o autor do texto, auxiliando-o a procurar clarificar cada vez mais o seu texto, ao confrontar-se com as dúvidas, questões e sugestões que lhe são apresentadas (Mota, 2011).

Apesar da limitação temporal e do moroso trabalho, o projeto conseguiu ver “nascer” o primeiro jornal de parede da turma, no dia 11 de dezembro.

Esta conquista foi conseguida porque a estagiária no início de dezembro, confrontada com todas as limitações acima descritas, optou por uma nova modalidade de trabalho, principalmente em relação aos textos mais complexos, como foi o caso das notícias. O grupo de trabalho das notícias decidiu relatar as visitas de estudo realizadas pela turma, o que exigiu um maior acompanhamento por parte da estagiária, no sentido de conseguir que os alunos fizessem sucessivas reformulações do texto. Pois esta não pretendeu levar os textos para casa e corrigir sem que os alunos observassem e percebessem as alterações.

Com efeito, a estagiária optou por reunir todos os participantes do projeto, em duas horas de almoço e com o contributo de todos os colegas e da própria estagiária, reconstruíram e aperfeiçoaram os textos, que depois foram passados a limpo e afixados no cartaz, junto dos outros trabalhos, no exterior da sala (cf. Anexo XXXVII).

Acreditamos que a estratégia adotada pela estagiária foi positiva, porque confrontada com as dificuldades dos alunos na escrita dos textos e diante da sua falta de experiência e tempo em dar uma orientação adequada, a construção do texto, em grande grupo, permitiu que todos os alunos partilhassem e dessem sugestões sobre os textos. Também, possibilitou, aos alunos, a observação dos subprocessos de planificação, textualização e revisão, uma vez que perante as sugestões da turma, a estagiária releu o texto, fazendo supressões, substituições e correções, à medida que o foi elaborando (Camps, 1990).

Como admitem Martins & Niza (1998b) os trabalhos de escrita coletiva “trazem benefícios em termos da aprendizagem para todas as crianças, quer para aquelas que têm mais dificuldades, quer para as crianças com mais conhecimentos” (p. 243).

De um modo geral, apesar dos percalços do projeto, julgamos que esta atividade tenha sido positiva para os alunos, porque proporcionou, ainda que, de forma limitada, o trabalho em equipa e a experiência das estratégias de planificação, textualização e revisão. Também aguçou o gosto dos alunos em relação à escrita, porque a estagiária, no final do seu estágio, deparou-se com as seguintes preocupações dos alunos: “Se a professora se vai embora, como vai ser o nosso jornal?”; “A professora vai continuar a trabalhar connosco no jornal? Podíamos falar do Natal nos outros países que a professora falou...”

Estas expressões revelam o empenho e a motivação dos alunos. Achamos que a base desta volição passa pela proximidade dos alunos em relação às temáticas tratadas, pois foram temas significativos e relacionados com o seu dia-a-dia (Martins & Niza, 1998b). Além disso, o facto de os alunos terem tido a possibilidade de expor os seus textos à escola, tornou a prática de escrita real e integrada, incentivando-os a quererem escrever mais e melhor (Goodman, 2005).

Ainda, é importante referir que esta experiência trouxe vantagens para a própria estagiária interveniente, pois fê-la confrontar-se com as dificuldades de propor e orientar atividades de escrita centradas no processo, que a auxiliará em práticas futuras.

Antes de terminar, partilhamos uma curiosidade pertinente que tem a ver com a última visita que a estagiária fez à escola cerca de dois meses depois do estágio ter terminado. A aluna A11 correu em direção à estagiária e depois de um longo abraço disse: “Professora, metemos mais coisas no nosso jornal sobre a droga, a professora tem que ver!”. Este incidente revela que não só o projeto iniciado pela estagiária foi continuado pela professora titular, como os alunos ainda continuam envolvidos e motivados com a sua elaboração, dando razão a Niza e Soares (1998) que defendem que o jornal é um ótimo meio ao permitir difundir os trabalhos de escrita dos alunos.

Fazendo um apanhado geral, esta experiência de aprendizagem favoreceu a existência de diversos grupos de trabalho (cf. subcategoria 6.2.), o que pressupôs a existência de uma diversidade de textos, nomeadamente textos poéticos, informativos e adivinhas (cf. indicadores 4.2.1.; 4.2.4 e 4.2.4. – Quadro 4).

Além disso, esta atividade elegeu a comunidade escolar como principal destinatário do jornal, recurso pedagógico que permaneceu afixado no exterior da sala de aula (cf. subcategorias 5.1.2 e 5.2.1. – Quadro 5).

No que concerne às estratégias desenvolvidas pela estagiária, ao nível do subprocesso de planificação, verificou-se a opção pela pesquisa e recolha de informação e pelo brainstorming (cf. subcategorias 10.1. e 10.2. – Quadro 10).

Em relação ao subprocesso de textualização a estagiária voltou a optar por dar sugestões aos alunos ao nível da organização de ideias e ao nível do esclarecimento de dúvidas (cf. indicadores 11.1.1 e 11.1.3. – Quadro 11). Perante as dificuldades, a estagiária incentivou o uso do dicionário, bem como promoveu a escrita em grande grupo (cf. subcategorias 11.2. e 11.3. – Quadro 11).

Relativamente ao subprocesso de revisão, este foi realizado ao longo do processo (cf. indicador 12.3.1. – Quadro 12), tendo como intervenientes a estagiária e os autores dos textos (cf. indicador 12.1.3 – Quadro 12).

8.3.3. Experiência de aprendizagem 3 – Uma mensagem de Natal

Esta atividade ocorreu no dia 10 de dezembro e consistiu na escrita de uma mensagem de Natal para um colega da turma. Foi uma atividade individual que pretendia, novamente, tornar a escrita significativa, bem como mobilizar, junto dos alunos, os diversos mecanismos de planificação, textualização e revisão, com vista à facilitação do processo de escrita.

A atividade iniciou-se com uma breve explicação, por parte da estagiária, dos objetivos da atividade de escrita. A este respeito, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que se torna crucial, que o professor informe os alunos sobre as finalidades e as funções que a sua escrita desempenhará. Deste modo, a interveniente começou por informar os alunos que cada um iria escrever uma mensagem de “boas festas” a um colega da turma, colega este que seria sorteado antes de os alunos iniciarem a elaboração do texto. É de referir que, depois do sorteio, apenas os autores do texto tiveram conhecimento do destinatário da sua mensagem escrita. Só no final, foram desvendados os destinatários a toda a turma.

Assim, procedeu-se a um sorteio, de modo a que cada aluno ficasse a conhecer o destinatário da sua mensagem escrita. Este conhecimento é, na nossa opinião muito importante, no sentido em que permite aos alunos ganharem uma melhor consciência do que têm de escrever, planeando a sua escrita de acordo com o leitor do seu texto.

Esta ideia vai ao encontro de Niza e Soares (1998) que defendem que as práticas de escrita devem assentar em situações com sentido social, transformando-se num instrumento comunicativo. Além disso, Carvalho (1999) acrescenta que este conhecimento dos destinatários facilita o ensino da escrita evitando o carácter artificial que as práticas de escrita muitas vezes apresentam.

Nesta sequência, cada aluno planeou o seu texto, no seu caderno, explicitando o que pretendia escrever. Para auxiliar, a estagiária registou no quadro negro as seguintes questões orientadoras: O que vou escrever?; Para quem vou escrever?; O que gostava de escrever e dizer ao meu colega?; O que será que o meu colega gostaria que eu lhe

escrevesse?. Depois do planeamento, os alunos começaram a escrever a mensagem de Natal que pretendiam endereçar ao seu colega.

Durante o momento de escrita, a estagiária circulou pela sala e foi dando indicações e sugestões individuais aos alunos, de modo a auxiliar a escrita dos mesmos, intervindo, por exemplo, com estas achegas: “Vais desejar-lhe só Bom Natal? Hum... deixa-me ver para quem vais mandar a mensagem... Pensa no que lhe queres dizer. Pensa naquilo que conheces dele e na mensagem que lhe pretendes passar este Natal”.

Além disso, a estagiária foi corrigindo algumas questões ortográficas e até questões ao nível da coerência do texto, lendo em voz alta para o aluno e questionando-o “Não achas que podes melhorar esta frase aqui? E que tal se dissesse assim...”

Depois de o rascunho ter sido alvo de melhoria e ter sido reescrito e “aprovado” pela estagiária, os alunos passaram-no para o cartão de boas festas, assinando o seu com o seu nome (cf. Anexo XXXVIII).

Esta abordagem da escrita, sob o ponto de vista processual, foi, na nossa opinião, positiva porque a estagiária conseguiu intervir, pontualmente, dando sugestões de melhoria do texto ao longo do processo e que, de acordo com Carvalho (1999), permite ao docente uma melhor identificação das reais dificuldades dos alunos, possibilitando incidir sobre dimensões específicas, neste domínio. Para além disso, fez com que os alunos efetuassem “escritas conscientes (...) [e] reescritas orientadas” (Pereira, 2003, p. 2).

No final da atividade, cada aluno, na sua vez, chamou o interlocutor da sua mensagem e entregou-a (cf. Anexo XXXIX).

Porém, achamos que seria muito mais enriquecedor para os alunos se, no final, as mensagens tivessem sido partilhadas com a turma, pois daria a conhecer à turma outras formas de escrita. Como sugerem Barbeiro e Pereira (2007) é através da partilha que se consegue “que todos beneficiem do conhecimento das produções individuais e facilita a deteção de eventuais problemas de escrita” (p. 44).

De um modo geral, aferimos que, esta experiência resultou na elaboração de um texto informativo (cf. indicador 4.2.4. – Quadro 4), teve como interlocutores os colegas da turma (cf. indicador 5.1.5. – Quadro 5). A mesma foi realizada individualmente (cf. subcategoria 6.1 – Quadro 6) e teve como razão principal motivar para a escrita (cf. subcategoria 1.3. – Quadro 1).

Também admitiu estratégias desenvolvidas durante o subprocesso planificação, nomeadamente a partilha de ideias e a exploração oral (cf. subcategoria 10.2.). Ao nível

da revisão foram valorizadas, pela estagiária, as sugestões em relação à organização de ideias, bem como o esclarecimento de dúvidas (cf. indicadores 11.1.1. e 11.1.3. – Quadro 11). A revisão foi realizada pelos autores do próprio texto em conjunto com a estagiária e decorreu ao longo do processo de escrita (cf. indicadores 12.1.3. e 12.3.1. - Quadro 12).

Parte II

9. A análise das concepções e práticas de abordagem à escrita no pré-escolar e seu ensino no 1.º ciclo

Nesta segunda parte, apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos educadores e professores sobre as suas concepções e práticas de abordagem e ensino da escrita. Procurando responder ao segundo objetivo do nosso estudo (*Analisar as concepções e práticas de escrita junto de educadores de infância e professores do 1.º ciclo*). Também apresentamos os dados obtidos em relação às práticas de escrita desenvolvidas pela estagiária, nos dois contextos de estágio, PESI e PESII (Prática Educativa Supervisionada I e II), com vista a conseguirmos dar resposta ao terceiro objetivo deste trabalho (*Estabelecer o paralelo entre as práticas da estagiária e dos profissionais de docência no respeitante ao domínio da escrita*).

Para facilitar a leitura e compreensão do leitor, apresentamos os dados em quadros síntese, respeitando a ordem das categorias definida no sistema de categorias (cf. Anexo II).

Relembramos que não é nosso intuito tirar ilações quantitativas do trabalho realizado e relatado, mas sim enquadrar e conhecer outras práticas que são realizadas pelos docentes.

Categoria 1 - Razões para a abordagem e ensino da escrita

Com o objetivo de conhecer as representações dos docentes acerca da abordagem à escrita e seu ensino, consideramos importante, conhecer as razões que os levam a desenvolver práticas de abordagem e ensino da escrita. Do mesmo modo, apresentamos as razões subjacentes às atividades de escrita desenvolvidas pela estagiária “investigadora.” Estas razões são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Razões, para a abordagem e ensino da escrita, expressas no discurso dos docentes e nas práticas da estagiária

Subcategoria	Unidades de Registo			
	Entrevistas		Planificações Estagiária (EI)	
	Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
1.1. Alargar os conhecimentos das crianças sobre a escrita	13	4	3	3
1.2. Preparar as crianças para o 1.º Ciclo	1	0	0	0
1.3. Cultivar o gosto pela escrita	1	8	2	2
1.4. Conteúdo curricular	1	1	0	1
1.5. Desenvolve o sentido crítico/pensamento	0	3	0	0
1.6. Desenvolve o sentido estético e expressivo	0	4	0	0
1.7. Desenvolve a criatividade	0	2	0	0
1.8. É necessária à vida	1	2	0	0

Observando o Quadro 1, percebemos que os docentes inquiridos, tanto os educadores como os professores, apontam diferentes razões que justificam as suas práticas de abordagem e ensino da escrita. É assim, evidente uma pequena diferença entre as justificações apresentadas pelos educadores e pelos professores.

De acordo com os depoimentos dos educadores de infância, percebe-se que a principal razão que os leva a abordar a escrita prende-se com o facto de esta abordagem permitir o alargamento dos conhecimentos das crianças naquele domínio da língua, como elucidam as seguintes expressões:

“Não obrigo, nem ensino a escrever porque acho que isso é numa fase mais à frente... É para o primeiro ciclo e acho que está lá muito bem, mas procuro facilitar as aprendizagens delas” (E2).

“Sim, porque é através das atividades que nós vamos colocando aqui no jardim-de-infância que as crianças vão ganhando alguma consciência fonológica e aumentando o seu domínio e conhecimento linguístico” (E3).

Esta linha de pensamento vai ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que indicam que em contexto de pré-escolar não se pretende “uma introdução formal e «clássica» à leitura e escrita”, mas uma facilitação da emergência da linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997, pp. 65).

Segundo os discursos dos professores verifica-se que a razão mais recorrente, que subjaz às suas práticas de ensino da escrita, é a de motivar para a escrita. Esta ideia está patente nos seguintes excertos:

“É uma forma de despertar para a escrita das palavras, das frases, dos textos e por aí adiante... Desenvolver o gosto pela escrita” (P3).

“É para eles começarem a tomar, assim, mais gosto pela leitura e pela escrita” (P2).

Além dessas preocupações, também, é possível verificar outras razões relatadas pelos professores que não foram mencionadas por nenhum educador de infância, nomeadamente, em relação ao desenvolvimento do sentido crítico, do sentido estético e expressivo, bem como ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Uma minoria dos docentes expressaram como razões que justificam as suas práticas o facto de a escrita tratar-se de um domínio curricular, que deve ser trabalhado. E apenas um educador de infância referiu abordar a escrita com o intuito de preparar as crianças para o 1.º ciclo do ensino básico.

No que respeita às razões subjacentes às práticas da estagiária verifica-se uma igual incidência nos dois contextos educativos, onde decorreram os estágios, sendo que as atividades de escrita visaram alargar os conhecimentos das crianças, bem como cultivar o gosto destas pela escrita.

Categoria 2 - Sentimentos associados às práticas de abordagem e ensino da escrita

No sentido de conhecer melhor as práticas dos docentes, achamos também pertinente conhecer os sentimentos expressos pelos mesmos em relação à escrita, bem como os sentidos pela estagiária “investigadora”, uma vez que este domínio da língua tem-se afigurado complexo (Pereira, 2003; Batista, Viana & Barbeiro, 2010).

Estes dados encontram-se explanados no Quadro 2.

Quadro 2 - Sentimentos associados ao ensino e abordagem da escrita

Subcategorias	Unidades de Registo			
	Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
	Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
2.1 Satisfação/ admiração	4	6	2	1
2.2 Dificuldade	0	4	0	3

De acordo com os dados acima apresentados, a satisfação é o sentimento mais frequente no discurso dos docentes, sendo o único expresso pelos educadores de infância. Este sentimento satisfatório em relação às práticas de abordagem e ensino da escrita são notórios nos seguintes exemplos:

“E é muito engraçado ver porque eles, naquela semana, estão sempre a ir buscar aquilo que explorei” (E3).

“(…) E tem corrido bem. (…) Por isso continuo a optar por esse caminho” (E4).

“Eu vejo que há uma riqueza enorme... Sinto-me muito orgulhosa e satisfeita” (P4).

Também a estagiária não revelou dificuldades em relação ao contexto de pré-escolar (PESI), revelando apenas, constrangimentos durante as práticas de ensino da escrita, em contexto do estágio de 1.º ciclo. Porém, no 1.º ciclo, esta revelou satisfação aquando da superação das dificuldades sentidas. Esta evidência é exemplificada no seguinte excerto:

“Apesar das dificuldades, fiquei contente com o resultado final do trabalho e com o empenho e participação dos alunos” (EI - Diário 5).

Documentando as dificuldades expressas pelos docentes temos o seguinte exemplo:

“É muito difícil fazer rentabilizar o tempo porque há muitas metas para cumprir e o tempo é curto” (P3).

Categoria 3 - Tema

Relativamente ao tema, procuramos compreender as temáticas que, normalmente, estão associadas às atividades de escrita desenvolvidas pelos docentes e pela estagiária, no sentido de perceber se há alguma reincidência a este nível que caracterize as suas práticas. Interessa-nos, portanto, perceber se o tema das atividades é definido em conformidade com os conteúdos em lecionação, se está ligado a questões do imaginário, se tem a ver com questões próximas e afetivas para as crianças ou se está associado a questões do quotidiano. O Quadro 3 apresenta os dados relativos a esta categoria.

Quadro 3 - Tema associado às atividades de abordagem e ensino da escrita, presente no discurso dos docentes e nas atividades desenvolvidas pela estagiária

Subcategorias	Unidades de Registo			
	Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
	Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
3.1 De acordo com os conteúdos/temas em lecionação	14	14	4	1
3.2. Questões do imaginário	0	4	0	1
3.3. De acordo com a relação afetiva para as crianças	13	1	1	0
3.4. De acordo com o quotidiano das crianças	0	2	0	0

De um modo geral, verificamos que a maioria dos temas subjacentes às atividades de escrita, desenvolvidas pelos docentes e pela estagiária, estão associados aos conteúdos abordados pelos mesmos. Esta opção evidencia a transversalidade do domínio da escrita, que permite que este seja abordado no âmbito dos demais conteúdos e das diversas áreas curriculares (Ministério da Educação, 2009). A este respeito, ousamos referir que esta prática se torna vantajosa, no sentido em que permite rentabilizar o tempo, e ainda, permite uma maior integração das aprendizagens realizadas pelos alunos, tanto ao nível da escrita, como ao nível dos conteúdos tratados.

Porém, no discurso dos educadores de infância, também se registou uma acentuada frequência na opção por temas associados à relação afetiva para as crianças, o que contribui para uma maior significação das aprendizagens (Cassany, 1993; Niza & Soares, 1998). Neste caso, as atividades associadas ao nome e aos familiares das crianças foram as mais evidenciadas.

Perante isto, é importante lembrar que tanto a integração das atividades de escrita com os conteúdos em lecionação como a sua proximidade ao aluno são aspetos que potenciam e facilitam as aprendizagens dos alunos ao nível da escrita (Goodman, 2005).

Com menor frequência, mas também referenciada pelos professores, são as atividades cuja temática se relaciona com o imaginário, fator que também potencia as aprendizagens dos alunos, tornando a escrita um meio potenciador da criatividade.

Categoria 4 - Tipos de tarefas/textos

O ensino deve permitir o contato com as diversas tipologias textuais, favorecendo uma progressiva autonomia na produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007). Nesta ótica, procuramos perceber que tipo de tarefas e textos são privilegiados pelos docentes e pela estagiária (Quadro 4).

Quadro 4 - Tipo de tarefas e textos propostos pelos docentes e pela estagiária investigadora

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo			
		Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
		Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
4.1. Tarefas	4.1.1. Exercícios de motricidade fina	11	2	0	0
	4.1.2. Desenhos/pinturas	8	0	2	1
	4.1.3. Cópias	18	1	3	0
	4.1.4. Preenchimento de lacunas	0	1	0	0

	4.1.5. Legendagem	0	3	0	0
	4.1.6. Escrita de frases simples/ pequenos textos	0	7	2	0
	4.1.7. Recontos	2	3	0	0
	4.1.8. Resumos	0	13	0	0
	4.1.9. Respostas a enunciados	0	2	0	0
4.2. Tipos de texto	4.2.1. Poéticos	0	8	4	4
	4.2.2. Dramáticos	0	1	0	0
	4.2.3. Banda desenhada	0	1	0	0
	4.2.4. Informativos (aviso, notícia...)	0	8	7	8
	4.2.5. Narrativos (descrições, contos...)	1	5	0	1
	4.2.6. Adivinhas	0	0	0	1

Realizando uma leitura global dos dados acima apresentados, é possível verificar que os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico são os que revelam, no seu discurso, uma maior diversidade de tarefas e géneros textuais propostos aos alunos, em relação aos educadores de infância. Contudo, as tarefas mais evidentes no discurso dos professores são os resumos e a escrita de frases e textos simples. Em relação aos géneros textuais, os seus relatos incidem sobre os textos poéticos, informativos e narrativos.

Já, os educadores de infância revelam uma maior incidência em propor tarefas ao nível da motricidade fina, dos desenhos e das cópias. O que diverge com as propostas referidas pelos professores de 1.º ciclo. Exemplificando estas incidências temos as seguintes expressões:

“Há sempre resumos a fazer” (P2).

“Aí já começo com cópias... Eles comecem por fazer cópias das letras” (E4).

“(...) a gente escreve e eles copiam” (E2).

“Eles têm feito grafismo” (E1).

“Ao fazerem o desenho das suas vivências estão escrevendo” (E2).

No que respeita às práticas da estagiária nota-se uma maior incidência, em contexto de pré-escolar, em tarefas como os desenhos, as cópias e de propostas de textos informativos e poéticos. Ao nível do 1.º ciclo a estagiária volta a preferir os textos poéticos e informativos, observando-se pouca diversidade de géneros textuais nas atividades desenvolvidas.

Em relação ao desenho, o Ministério da Educação (1997) refere que este deve ser proposto e considerado pelos educadores como uma forma de escrita. Em relação à cópia, os autores têm referido que se deve incentivar a escrita das crianças, principalmente quando estas revelam interesse e percebem a necessidade de o fazer.

Porém, a literatura alerta para o facto de não se dever “cair” em práticas tecnicistas e tradicionais que forcem a escrita das crianças, devendo-se, acima de tudo, permitir um contato e uma exploração intencional com a escrita, em anos pré-escolares, que leve as crianças a progredirem naturalmente nos seus conhecimentos sobre a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998a; Ferreiro & Teberosky, 1999; Mata, 2008).

Categoria 5 - Destinatários e permanência do texto

Numa atividade de escrita, a existência de um interlocutor ou destinatário é fundamental, no sentido de valorizar e tornar as práticas dos alunos mais reais, transformando-as em instrumentos de comunicação (Freire, 2010; Niza & Soares, 1998). Também, a permanência do texto influencia a predisposição para a aprendizagem da escrita, uma vez que o reconhecimento do trabalho dos alunos, expondo-o ou divulgando-o, incentiva-os a querer fazer mais e melhor (Azevedo, 2011).

Atendendo à relevância destes dois aspetos, procuramos também perceber em que medida estes são tidos em conta nas atividades proporcionadas pelos docentes e pela estagiária “investigadora”, como se pode ver no Quadro 5.

Quadro 5 - Destinatários e permanência das atividades de escrita relatadas pelos docentes e desenvolvidas pela estagiária

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo			
		Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
		Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
5.1. Destinatários	5.1.1. Professor	0	0	0	0
	5.1.2. Colegas de turma	1	7	0	3
	5.1.3. Próprio autor	0	0	0	0
	5.1.4. Comunidade escolar	0	2	1	1
	5.1.5. Pais/família	2	3	6	0
5.2. Permanência do texto	5.2.1. Jornal de parede/cartazes	1	7	4	4
	5.2.2. Cadernos diários/ fichas	1	3	0	1
	5.2.3. Ficheiros comuns à turma	0	2	0	0

Os destinatários, das atividades de escrita, mais valorizados no discurso dos docentes entrevistados são os colegas de turma e os familiares. Porém, esta importância é maioritariamente atribuída pelos professores de 1.º ciclo do ensino básico. No relato dos educadores de infância há uma menor referência a este nível, contando-se com três registos, dois, apontando a família, e um, apontando os colegas de turma como destinatários das produções escritas.

As afirmações que se seguem mostram a valorização atribuída por parte dos professores aos interlocutores:

“No último dia da semana, na sexta-feira eles apresentaram o seu trabalho à turma, que é uma coisa que eles valorizam muito... É o fazer e depois apresentar aos colegas” (P2).

“E eles apresentaram à turma” (P1).

Em relação às práticas da estagiária “investigadora”, constata-se que esta teve em conta, nas atividades de escrita que desenvolveu, a existência de destinatários, todavia consagrou maior importância em contexto de estágio no 1.º ciclo do ensino básico (PESII), privilegiando os colegas de turma como os principais interlocutores.

Relativamente à permanência das produções escritas verifica-se, mais uma vez, uma maior valorização por parte dos professores do que por parte dos educadores, sendo que o meio de difusão mais evidenciado foi a afixação dos trabalhos em cartazes. O caderno diário também foi referido algumas vezes como sendo um suporte de permanência das produções escritas dos alunos. Estes dados são ilustrados pelas seguintes afirmações:

“Sim, está afixado na sala de aula. Sempre, todos os trabalhos que eles fazem eu gosto de afixar” (P1).

“E era afixado na sala como sendo o conto do mês. Dentro da sala” (P3).

“Finalmente fizeram a exposição no jornal de parede” (P2).

Já, nas práticas da estagiária nota-se uma igualdade em ambos os contextos de estágio, constatando-se que a afixação dos trabalhos em cartazes e na consecução de um jornal de parede foram valorizadas. Porém, é de voltar a lembrar que a primeira experiência de aprendizagem levada a cabo pela estagiária, no domínio da escrita, em contexto de 1.º ciclo, não contou com a existência de destinatários e o texto dos alunos permaneceu na ficha-guião.

Categoria 6 - Modalidade de trabalho

A modalidade de trabalho é também um aspeto importante que nos permite caracterizar as práticas dos docentes. Para tal, apresenta-se as incidências encontradas no discurso dos docentes relativamente à modalidade de trabalho privilegiada, bem como nas atividades levadas a cabo pela estagiária, como se pode ver no Quadro 6.

Quadro 6 - Modalidade de trabalho patente nas atividades descritas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora

Subcategorias	Unidades de Registo			
	Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
	Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
6.1. Individual	0	3	1	2
6.2. Cooperativa (par/grupo/turma)	4	22	9	5

Parece-nos existir uma maior incidência, tanto da parte dos docentes entrevistados como da parte da estagiária “investigadora”, pela modalidade de trabalho cooperativa.

Esta opção é valorizada por alguns autores, no sentido em que o trabalho de grupo permite enriquecer as aprendizagens dos alunos à medida que estes vão visualizando as estratégias utilizadas pelos colegas durante o processo de escrita, afigurando-se assim uma estratégia facilitadora da aprendizagem da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Todavia, a modalidade de trabalho individual não é completamente posta de parte pelos participantes no estudo, uma vez que também é importante que os alunos encontrem e descubram as suas próprias estratégias de escrita (Cassany, 1993). Apenas não se registou nenhuma referência a esta modalidade no depoimento dos educadores de infância.

Categoria 7 - Ponto de partida das atividades

As práticas de abordagem e ensino da escrita desenvolvidas pelos docentes devem basear-se numa intencionalidade educativa explícita que tem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a sua faixa etária, os seus interesses e vivências (Niza & Soares, 1998; Ministério da Educação, 2009).

Neste sentido, importou-nos conhecer quais os aspetos que os participantes no estudo têm em conta antes de proporem uma determinada atividade no domínio da escrita. Os dados recolhidos a este respeito estão patentes no Quadro 7.

Quadro 7 - Ponto de partida das atividades relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária

Subcategorias	Unidades de Registo			
	Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
	Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
7.1. Conhecimentos prévios das crianças/ literacia familiar	8	0	1	0
7.2. Curiosidades, interesses e necessidades das crianças	14	10	3	1
7.3. Idade/nível das crianças	14	14	0	0
7.4. Utilidade e aplicabilidade da escrita	0	1	0	0
7.5. Gosto e interesse pessoal do docente	0	3	0	0
7.6. Metas curriculares/conteúdos a lecionar	0	1	0	0

De um modo geral, percebe-se uma maior preocupação, de todos os participantes do estudo, em propor atividades que têm por base a curiosidade e o interesse dos alunos. Exemplificando esta tendência, temos os seguintes excertos:

“Porque eles gostam de ver o seu trabalho. Gostam de ver aquilo que fizeram” (P1).

“Atividades que lhes despertam o interesse e que não sejam maçudas (...) o interesse é a base” (E2).

“Uma vez que suscitou interesse nas crianças” (EI – Diário 2).

Outro aspeto que foi referenciado com alguma frequência pelos docentes, como sendo tido em conta aquando da escolha e planeamento das atividades, prende-se com a faixa etária e o nível das crianças. Pois no discurso dos entrevistados denotamos uma preocupação em adequar a complexidade das atividades às realidades dos alunos. O que vai ao encontro do que defendem Barbeiro e Pereira (2007) que nos lembram que é fundamental que a complexidade das atividades de escrita seja progressiva e gradual. Também, o Ministério da Educação (2009) afirma que cabe ao professor um olhar atento às realidades etárias dos seus alunos. Esta atenção dos docentes às idades dos alunos é documentada nos seguintes exemplos:

“As atividades... Costumo fazer a nível gradual, deste o primeiro ao quarto ano. Têm de ser sempre adequadas às idades” (P3).

“Primeiro costuma ser pequenino e simples, mas é o 1º ano e vão depois surgindo outros textos” (P4).

“Depois vai evoluindo à medida que eles vão evoluindo” (P1).

No que respeita à proposta de atividades de acordo com conhecimentos prévios dos alunos foi apenas notório no discurso dos educadores de infância e nas práticas da estagiária em contexto de pré-escolar.

Este aspeto tem sido apontado por diversos autores como sendo fundamental ser conhecido e considerado pelos agentes educativos aquando do planeamento das suas práticas, incluindo as atividades ao nível da escrita. Pois aquilo que a criança já sabe deve ser o ponto de partida das propostas dos docentes (Martins & Niza, 1998b, Niza & Soares, 1998; Mata, 2008; Ministério da Educação, 2009). Ilustrando esta ideia tomemos o seguinte exemplo expresso por um dos educadores entrevistados, que revela atender aos conhecimentos prévios e emergentes das crianças que advêm do contato com o código escrito no meio em que vivem:

“Porque todas as crianças ou a maioria delas têm contacto com a escrita nos livros, nos panfletos que lhes chegam a casa, na televisão...” (E1).

A estagiária também revelou ter em conta as curiosidades e interesses das crianças, porém este ponto de partida é mais evidente nas práticas desenvolvidas em contexto pré-escolar do que em contexto de 1.º ciclo. Perante estes dados, consideramos que foi mais fácil partir incorporar os interesses das crianças do pré-escolar do que as de 1.º ciclo, pois estas revelaram com mais abertura os seus gostos e curiosidades. Todavia, com vista à promoção de aprendizagens mais significativas, seria útil termos procurado, junto dos alunos, inquiri-los sobre os seus reais interesses e curiosidades.

Categoria 8 - Material

Quanto mais contato as crianças estabelecerem com o código escrito, maior propensão terão em desenvolver conceções emergentes sobre a linguagem escrita, uma vez que o contato precoce favorece a emergência da leitura e da escrita (Mata, 2008, Stemmer, 2006). Devido a estas evidências, a literatura tem demonstrado que o jardim-de-infância é um local privilegiado para facilitar a emergência da escrita. Esta facilitação passa pelo apetrechamento das salas de atividades com materiais escritos e com materiais que permitam às crianças experimentarem a escrita (Santos, 2007; Mata, 2008). Também ao nível do ensino formal da escrita, os recursos podem contribuir tanto para a facilitação do ensino como da produção escrita dos alunos, nomeadamente através de listas de palavras, dicionários, gramáticas, entre outros (Niza & Soares, 1998).

Nesta ótica quisemos, também, conhecer o tipo de materiais selecionados pelos docentes e pela estagiária (cf. Quadro 8).

Quadro 8 - Materiais utilizados e disponibilizados pelos docentes e pela estagiária investigadora

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo			
		Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
		Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
8.1. Materiais	8.1.1. Papel/cadernos/fichas	5	2	4	0
	8.1.2. Lápis/canetas	4	3	2	0
	8.1.3. Livros/manuais/ficheiros	9	2	0	0
	8.1.4. Listas de palavras	0	2	0	0
	8.1.5. Letras (soltas)	2	0	0	0
	8.1.6. Pictogramas/imagens legendadas	10	1	2	0
	8.1.7. Cartões palavras-modelo	2	2	0	0
	8.1.8. Dicionários	0	3	0	1
	8.1.9. Quadro de presenças	3	0	0	0
	8.1.10. Quadro negro	0	5	8	1
	8.1.11. Computador	0	6	1	0
	8.1.12. Plasticina	0	1	0	0
	8.1.13. Revistas/jornais	1	0	4	0
	8.1.14. Jogos de palavras	0	0	0	0
	8.1.15. Imagens	0	2	0	0
8.2. Acessibilidade aos materiais	8.2.1. Livre	2	2	1	0
	8.2.2. Orientada	2	0	0	0

Os dados supra apresentados fazem transparecer que, ao nível do discurso, os docentes socorrem-se de materiais, no sentido de potenciarem as suas práticas de ensino e abordagem da escrita. No entanto, constata-se uma diferença em relação às preferências dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo do ensino básico.

Os educadores de infância enfatizam o recurso aos pictogramas e às imagens legendadas. Também o livro foi referenciado, por estes, como um recurso imprescindível na sala de atividades, que não só facilita a emergência da leitura como também a da escrita. Os materiais de escrita (folhas e lápis) foram apontados, pelos educadores, como recursos existentes nas salas de atividades. Além disso, o quadro de presenças foi referido por estes profissionais como outro suporte de escrita.

Os materiais referenciados enquadram-se nos recursos sugeridos pela literatura e o contato com estes vai permitindo às crianças irem adquirindo conhecimentos sobre os aspectos figurativos da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998b).

No que respeita aos materiais referidos pelos professores, denotamos uma valorização em relação à utilização do computador e do quadro negro, verificando-se porém, registos ao nível dos cadernos e material riscador (canetas/lápis). Outro recurso eleito por estes profissionais foi o dicionário, que resulta como um instrumento auxiliador da escrita dos alunos.

Quanto aos recursos privilegiados pela estagiária constatamos uma maior diversidade de materiais durante a prática educativa em contexto de pré-escolar (PESI), destacando-se o recurso ao quadro negro, ao material de escrita (folhas e lápis), bem como à disponibilização de revistas e panfletos. Já no 1.º ciclo, apenas se registou o recurso ao quadro negro e ao dicionário.

Relativamente ao acesso das crianças aos materiais, depreendemos uma disponibilização livre dos mesmos, por parte dos participantes, todavia no discurso dos educadores registou-se uma restrição do material em situações de atividades “orientadas”. A estagiária também permitiu que as crianças tivessem acesso livre aos materiais de escrita, especialmente no pré-escolar, incluindo também alguns blocos de notas e lápis nas áreas de “brincadeira livre”.

Categoria 9 - Estratégias de abordagem à escrita

Como vimos no capítulo anterior, apenas o contato da criança com material escrito não basta, no sentido de enriquecer e facilitar o processo de emergência da escrita. Para tal, cabe ao educador agir de forma intencional, desenvolvendo estratégias capazes de potenciar as aprendizagens das crianças. As estratégias são diversas e passam, essencialmente, por valorizar a escrita das crianças, ler e explorar o material escrito com elas, escrever diante delas, registando o que elas dizem e, satisfazer ao máximo as curiosidades expressas por elas em relação à linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997; Martins & Niza, 1998b, Mata, 2008).

Assim sendo, pretendemos saber quais as principais estratégias mobilizadas pelos docentes e pela estagiária ao nível da abordagem à escrita, sendo estas mais dirigidas para o contexto pré-escolar (cf. Quadro 9).

Quadro 9 - Estratégias de abordagem à escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo			
		Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
		Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
9.1. Leitura	9.1.1. Pela docente	8	3	8	0
	9.1.2. Pelas crianças	3	0	5	0
	9.1.3. Pela turma	0	5	0	0
9.2. Treinar a consciência fonológica		19	1	10	0
9.3. Incentivar/valorizar a escrita das crianças		12	1	14	0
9.4. Corrigir as garatujas das crianças		1	0	0	0
9.5. Explorar o código escrito		5	1	11	0
9.6. Informar/ explicar o conteúdo da escrita		8	0	14	0
9.7. Fazer associação texto/letra-imagem		10	0	1	0
9.8. Escrever diante das crianças	9.8.1. Legendar desenhos/garatujas	3	0	3	0
	9.8.2. Registrar frases ditas pelas crianças	9	0	14	0
	9.8.3. Etiquetar objetos	0	0	3	0
	9.8.4. Outros registos escritos	3	0	16	0
9.9. Questionar o que as crianças pretendem significar com as suas garatujas/desenhos		0	0	5	0

Analisando o Quadro 9 torna-se notório que as estratégias de abordagem à escrita estão maioritariamente presentes no discurso dos educadores de infância e nas práticas da estagiária em contexto de pré-escolar. No entanto, encontramos também alguns registos no discurso dos professores de 1. Ciclo. Estes registos surgem aquando dos relatos de práticas de ensino da escrita nos primeiros anos daquele nível de ensino (1.º e 2.º anos), sendo a leitura a principal estratégia apontada.

Focando a nossa análise nos registos encontrados nos depoimentos dos educadores de infância, é possível perceber uma maior incidência nas seguintes estratégias: leitura para as crianças; desenvolvimento da consciência fonológica; exploração do código escrito (identificação de letras, palavras, frases...); escrita diante das crianças e explicitação dos conteúdos registados.

Observemos, agora, alguns exemplos elucidativos destas estratégias:

“Mas eu também exploro muito a consciência fonológica, porque eu acho que no pré-escolar a abordagem à escrita deve ser trabalhada na base da consciencialização dos sons” (E3).

“Agora, tento dar valor àquilo que eles escrevem e portanto o que eles querem escrever eu ajudo” (E2).

“E eu fui escrevendo (...) e eles sabem que têm de parar o discurso para eu continuar a escrever porque não escrevo ao ritmo que eles falam” (E1)

Além dessas estratégias os educadores salientam também como estratégia utilizada a associação texto-imagem.

A estagiária apresentou também a adoção de estratégias como: o treino da consciência fonológica, o incentivo à escrita das crianças, a explicitação da informação presente nos registos escritos, a escrita diante das crianças, designadamente através da legendagem de desenhos, do registo de frases ditas por elas, da etiquetagem de materiais e ainda em registos diversos. Além disso, a estagiária adotou a estratégia de questionamento em relação à significação atribuída pelas crianças às suas garatuhas e desenhos. Esta preocupação está patente em diversos registos de observação, sendo um deles já explicitado na parte I deste tópico.

Categoria 10 - Estratégias desenvolvidas durante o subprocesso de planificação

Visto que as estratégias referentes à categoria 9 se dedicavam à abordagem à escrita em contexto pré-escolar, neste momento focamo-nos na análise de estratégias de ensino da escrita como processo, que envolve os subprocessos de planificação, textualização e revisão (Castanho, 2001b; Barbeiro & Pereira, 2007).

Nesta categoria centramo-nos na análise das estratégias associadas ao subprocesso de planificação referidas e utilizadas pelos participantes no estudo. Os dados recolhidos a este respeito encontram-se expostos no Quadro 10.

Quadro 10 - Estratégias associadas ao subprocesso de planificação, desenvolvidas durante as atividades de escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora

Subcategorias	Unidades de Registo			
	Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
	Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
10.1. Pesquisa/recolha de informação	0	5	1	2
10.2. Partilha de ideias/ revisões	0	9	0	6
10.3. Esquemas/guiões/indicações	0	16	0	6
10.4. Observação de imagens	0	3	0	0

Baseando-nos nos dados acima apresentados, verificamos uma ausência no discurso dos educadores de infância acerca deste subprocesso, bem como apenas um

registo ao nível da pesquisa e recolha de informação levado a cabo pela estagiária em contexto de pré-escolar.

É portanto, no contexto de 1.º ciclo, onde a escrita é ensinada formalmente, que este subprocesso é mais valorizado, nomeadamente ao nível da mobilização de estratégias como: a elaboração de esquemas e guiões de escrita, a pesquisa e recolha de dados e a partilha de ideias e revisões temáticas, onde os professores discutem com os alunos o que o texto deve tratar. Vejamos alguns excertos que revelam estas incidências:

“No início começo sempre por explicar o para quê, qual é o objetivo com aquele texto. Porque eles têm que saber o que é que vão fazer, como é que vão fazer e, no fim, o que é que eu vou querer que eles me tenham feito” (P3)

“Costumamos fazer muito, antes de um texto é... digamos uma tempestade de ideias ou chuva de ideias que a gente às vezes faz no início, em que eles fazem exploração oral e depois apontamos tudo o que foi referido e o que é mais importante para depois fazer o texto” (P2).

“Eu às vezes dou um guião ou têm um esquema e eles têm que fazer o texto a partir dali” (P1).

Em relação a este subprocesso, Barbeiro e Pereira (2007) e Martins e Niza (1998b) referem que este deve ser um momento onde se deve esclarecer os alunos sobre os objetivos, as intenções, o destinatário e os conteúdos a abordar no texto. É portanto, o momento onde se deve programar a escrita, o que observando os dados, parece ir ao encontro das práticas dos professores entrevistados.

Categoria 11 - Estratégias desenvolvidas durante o subprocesso de textualização

Como já vimos, a textualização é um dos subprocessos da escrita, que envolve, também, estratégias de facilitação do processo de escrita. Assim sendo, o Quadro 11 apresenta as estratégias desenvolvidas durante este subprocesso.

Quadro 11 - Estratégias associadas ao subprocesso de textualização, desenvolvidas durante as atividades de escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo			
		Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
		Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
11.1. Sugestões/ indicações	11.1.1. Organização e desenvolvimento de ideias	0	2	0	3
	11.1.2. Ortografia/acentuação/sinais auxiliares/parágrafos	0	1	0	0
	11.1.3. Esclarecimento de dúvidas	0	4	0	3
11.2. Incentivo à consulta do dicionário/gramática		0	2	0	1
11.3. Promoção do trabalho de grupo		0	1	0	1

O Quadro 11 revela-nos informação que nos permite observar as estratégias eleitas pelos docentes durante o subprocesso de textualização.

Assim sendo, percebemos que há uma maior intervenção dos docentes, ao nível da textualização, quando solicitados ou confrontados pelas dúvidas dos alunos. Todavia, também foram registados, no discurso docente, apoios à escrita dos alunos ao nível da organização e desenvolvimento de ideias do texto e ao nível de algumas correções ortográficas. Também, foram registados, ainda com pouca frequência, o incentivo à consulta do dicionário e a promoção do trabalho coletivo como estratégias de facilitação processual.

Embora sejam referidas estratégias inerentes a este subprocesso, verificamos que a textualização é o subprocesso menos valorizado pelos professores, uma vez que, comparando com o Quadro anterior (cf. Quadro 10) e com o Quadro seguinte (cf. Quadro 12), os subprocessos de planificação e de revisão foram mais referenciados.

A estagiária optou por auxiliar os alunos durante o processo, principalmente oferecendo-lhes sugestões ao nível da organização e desenvolvimento de ideias e concedendo esclarecimentos a dúvidas expressas pelos alunos, como já se explicitou e exemplificou no tópico anterior. Também se registou, durante o desenvolvimento das atividades de escrita, o incentivo à consulta da gramática e ainda, à opção pelo texto coletivo, quando confrontada com dificuldades em orientar o trabalho desenvolvido em pequenos grupos.

Categoria 12 - Estratégias desenvolvidas durante o subprocesso de revisão

Quanto às estratégias desenvolvidas pelos participantes no estudo ao nível da revisão da escrita, obtivemos a seguinte informação, explanada no Quadro 12:

Quadro 12 - Estratégias associadas ao subprocesso de revisão, desenvolvidas durante as atividades de escrita relatadas pelos docentes e realizadas pela estagiária investigadora

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo			
		Entrevistas		Práticas da Estagiária (EI)	
		Educadores (E)	Professores (P)	PESI	PESII
12.1. Intervenientes na revisão	12.1.1. Professor	0	9	0	1
	12.1.2. Autor/(es) do texto	0	4	0	3
	12.1.3. Autor/(es) e professor	0	4	0	3
	12.1.4. Grupo turma e professor	0	10	0	1
12.2. Objeto de análise	12.2.1. Respeito pelo tema/coerência	0	2	0	1
	12.2.2. Adequação ao tipo de texto	0	3	0	4
	12.2.3. Coesão lexical/gramatical	0	6	0	4
	12.2.4. Ortografia/accentuação/sinais auxiliares	0	6	0	5
12.3. Momento de revisão	12.3.1. Durante o processo de escrita	0	9	0	8
	12.3.2. Após a conclusão do produto	0	7	0	3

Em relação aos intervenientes no subprocesso de revisão verifica-se, no relato dos professores, uma acentuação ao nível da revisão em grande grupo. Porém, também se registou um número substancial que nos leva a constatar que o professor ainda é um elemento privilegiado no que respeita à revisão das produções escritas. Com menor frequência de registos temos o autor do texto como revisor do seu próprio trabalho e ainda, verifica-se a revisão conjunta entre professor e autor do texto.

No que concerne aos participantes na revisão, a literatura tem apoiado a revisão em grande grupo, que permite uma reflexão partilhada e um enriquecimento coletivo do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Como adiantam Segura e Mota (2011), a esta tarefa, muitas vezes, torna-se um processo muito difícil de executar pelas crianças, principalmente em idades de 1.º ciclo. Facto que vivenciamos durante a nossa prática educativa, em que as crianças demonstraram frustração e dificuldade em avaliarem sozinhas o seu texto.

No entanto Cassany, (1993) e Jiménez et al (1995) alertam que as sugestões executadas, pelo professor, com os alunos no momento de revisão do texto devem ser

concretas e claras, devendo-se evitar comentários genéricos (cit. in Martins & Niza, 1998b).

No que respeita aos objetos de análise que mereceram maior atenção dos professores e da estagiária prenderam-se com a adequação ao tipo de texto, com os aspetos associados à coesão textual e ainda com questões ligadas à ortografia e acentuação.

Relativamente ao momento de revisão, depreende-se uma valorização da revisão durante o processo de escrita, aspeto este defendido por Pereira (2003). Todavia também se registaram evidências que apontam para uma revisão após a conclusão do produto.

Em relação às estratégias privilegiadas pela estagiária, durante o subprocesso de revisão, depreendemos que esta optou por serem os alunos os principais intervenientes neste processo. Contudo, foi também notório a revisão conjunta entre a estagiária e os autores do texto. Ao nível do objeto de análise valorizado, pela estagiária no momento de revisão dos textos, aferimos que esta incidiu nas questões ortográficas, na adequação do texto ao tipo de texto proposto e ainda considerou aspetos ao nível da coesão gramatical. No respeitante ao momento de revisão privilegiado nota-se uma maior intervenção ao longo do processo de escrita.

Síntese

Neste capítulo apresentamos o conjunto de processos metodológicos por nós efetuado, no âmbito da nossa abordagem investigativa sobre a abordagem à escrita no pré-escolar e seu ensino no 1.º ciclo do ensino básico.

Também explanamos os dados recolhidos, apresentando-os em duas partes distintas. Na primeira parte procedemos à apresentação e reflexão das práticas de abordagem à escrita e seu ensino, desenvolvidas pela estagiária, nos dois contextos de estágio pedagógico (pré-escolar e 1.º ciclo). A segunda parte centrou-se na análise dos dados recolhidos junto de educadores de infância e professores do 1.º ciclo, no que diz respeito às suas conceções e práticas de escrita. Aproveitando estes resultados, estabelecemos um confronto entre as práticas relatadas pelos docentes e as práticas desenvolvidas pela estagiária, nos dois contextos educativos.

Em suma, gostaríamos de evidenciar que, perante os dados obtidos neste estudo, há, na globalidade, uma valorização da escrita, quer por parte da EI quer por parte dos

profissionais de docência entrevistados, tanto ao nível do pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico. Também não encontramos discrepâncias evidentes entre o que é proposto pela literatura na área para os dois contextos educativos e os relatos de práticas dos docentes.

Conclusões do relatório de estágio

Este trabalho possibilitou-nos refletir sobre as práticas da estagiária, desenvolvidas nos estágios em contexto de pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa perspetiva investigativa ao nível de um melhor conhecimento temático sobre a abordagem à escrita no pré-escolar e seu ensino no 1.º ciclo do ensino básico. Além disso, permitiu complementar o nosso saber através da revisão da literatura na área e no conhecimento acerca das representações de práticas de outros agentes educativos, nomeadamente, através da análise de depoimentos de educadores de infância e professores de 1.º ciclo do ensino básico.

Assim sendo, cumpre-nos, neste momento final, enunciar as principais conclusões e considerações a que chegamos com a elaboração deste relatório, tendo por base os três objetivos norteadores deste trabalho. Deste modo, afigura-se de real importância compreender até que ponto esses objetivos foram bem sucedidos no esforço investigativo que desenvolvemos.

Relativamente ao primeiro objetivo (*Apresentar, de forma reflexiva, as práticas de escrita, desenvolvidas pela estagiária em contexto de pré-escolar e de 1.º ciclo*) consideramos que este foi alcançado, porém temos consciência de que nem todas as tarefas de escrita, desenvolvidas por nós, no âmbito dos estágios, foram exploradas neste documento. Face à limitação de páginas, tivemos de selecionar apenas as atividades que nos pareceram mais enriquecedoras quer para nós quer para as crianças alvo da nossa intervenção.

Debruçando-nos sobre os dados que obtivemos relativamente a este primeiro objetivo, depreendemos que, na globalidade, a estagiária à medida que se foi confrontando com constrangimentos foi melhorando as suas práticas subsequentes, sendo este facto mais evidente em contexto do 1.º ciclo.

Em contexto de pré-escolar, verificamos uma preocupação, por parte da estagiária, em propor atividades de abordagem à escrita que fossem funcionais e do interesse das crianças, tentando ao máximo facilitar o processo de emergência da escrita, sem ter que

“forçar” o mesmo. Para tal, consideramos ter sido uma vantagem a estagiária ter optado por integrar as práticas de escrita no decorrer de projetos e experiências de aprendizagem, que permitiram às crianças perceberem a utilidade e pertinência das mesmas. Além disso, a estagiária procurou integrar nas suas práticas aspetos do interesse das crianças o que facilitou o desenvolvimento das atividades e manteve as crianças motivadas e participativas. Também foi notório o empenho da estagiária em incentivar as tentativas de escrita e de leitura das crianças, bem como ao revelar interesse sobre as mesmas questionando as crianças sobre o que pretendiam significar.

Também se registou diversos momentos intencionais de registo escrito, por parte da estagiária, contudo, algumas explicações das crianças sobre os seus desenhos ficaram por registar, o que seria mais uma estratégia de enriquecimento da abordagem à escrita.

Relativamente às intervenções realizadas em contexto de 1.º ciclo verificou-se uma primeira abordagem prática pouco coerente com as intenções da estagiária. Observou-se na primeira experiência prática, dificuldades, por parte da interveniente, em gerir a atividade de produção escrita e em permitir aos alunos vivenciarem a escrita como um processo recursivo e interativo. Além da linearidade patente na primeira abordagem da estagiária, verificou-se um artificialismo na atividade proposta, onde não foi dado a conhecer aos alunos o interlocutor do texto, nem as suas intenções comunicativas. Porém, nas atividades seguintes, constatou-se uma melhoria nestes aspetos, verificando-se a explicitação de destinatários, o que tornou o processo de escrita mais interessante e significativo para os alunos, bem como contribuiu para que estes revelassem uma maior preocupação em querer cuidar da apresentação do seu texto, recorrendo ao longo do processo, à revisão.

No que concerne ao nosso segundo objetivo (*Analisar as concepções e as concepções e práticas de escrita junto de educadores de infância e professores do 1.º ciclo*) este também foi alcançado. Importa, contudo, referir que relativamente às práticas efetivas dos docentes, estamos conscientes de que acedemos a uma informação “incompleta” pois, em conformidade com Albarello *et al.*, (1997), sabemos que as entrevistas apenas nos permitem aceder às representações dos docentes (p. 88).

Todavia, perante os dados a que chegamos, é-nos possível concluir que, de uma maneira geral, os docentes entrevistados valorizam o domínio da escrita e ainda se revelam satisfeitos relativamente às suas práticas. Os resultados também fazem transparecer uma intencionalidade educativa, por parte dos profissionais de docência, no

sentido em que estes se referem a atividades e a estratégias específicas que visam potencializar as aprendizagens dos alunos.

Porém, encontramos diferenças no discurso dos educadores de infância e dos professores, principalmente no que respeita às estratégias e tipo de atividades privilegiadas. Esta divergência prende-se essencialmente com as especificidades de cada um dos contextos educativos (pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico), facto que era de se esperar.

Globalmente, no relato dos educadores de infância, prevalece a ideia de que no pré-escolar não se pretende alfabetizar nem ensinar a escrever, mas visa-se, essencialmente, alargar os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita o que se coaduna com as indicações emanadas pelo Ministério da Educação (1997). Neste sentido afere-se uma valorização de estratégias como a leitura e a escrita diante das crianças, a valorização das iniciativas de escrita das crianças e ainda a estimulação da consciência fonológica e associação entre texto e imagem. Contudo, esta representação parece opor-se às tarefas propostas por estes agentes educativos, pois registou-se uma elevada referência destes ao nível da implementação de tarefas associadas ao desenvolvimento da motricidade fina e da cópia, o que nos remete para uma “imposição” e um ensino mais tecnicista da escrita.

No que concerne às representações dos professores de 1.º ciclo, depreendemos que estes, no global, promovem atividades de escrita que têm como principais destinatários os colegas de turma e a família, bem como valorizam, no seu discurso, a modalidade de trabalho em grupo.

Também denotamos que estes agentes educativos apontam para a implementação de estratégias associadas ao ensino da escrita, designadamente inerentes aos subprocessos de planificação, textualização e revisão. No entanto, destas estratégias, o subprocesso de textualização parece ser o menos tido em conta pelos professores, havendo uma maior incidência no desenvolvimento de estratégias relativamente aos subprocessos de planificação e revisão do texto. Mediante estas preferências, apraz-nos afirmar que as práticas dos professores aproximam-se das conceções de ensino que admitem a escrita como um processo interativo e não linear, nomeadamente ao percebermos que o momento de revisão mais salientado ocorre durante o processo de escrita. Todavia, a revisão após a conclusão do produto ainda é uma prática evidenciada no relato dos professores.

Complementarmente a isso, e tentando enquadrar as representações dos docentes relativamente às suas práticas educativas, verificamos uma tendência em relação à perspectiva do ensino da escrita mais atual, nomeadamente a que implica uma intencionalidade comunicativa, que pressupõe o trabalho cooperativo e ainda assume a escrita como um processo interativo (Freire, 2010). Porém, esta tendência não é exclusivamente representativa das práticas dos docentes, pois verificou-se no seu discurso indícios que nos levam a enquadrá-las nas perspectivas do ensino da escrita clássica (Niza, 19981) ou tradicional (Carvalho, 1999) que valorizam as questões gramaticais e ortográficas.

Em relação ao nosso terceiro objetivo (*Estabelecer o paralelo entre as práticas da estagiária e dos profissionais de docência no respeitante ao domínio da escrita*), procuramos conhecer outras práticas desenvolvidas por docentes em exercício, de modo a alargar o nosso conhecimento neste domínio da língua, sem nos cingirmos apenas à realidade vivenciada pela estagiária.

Deste modo, e, estabelecendo um confronto entre as práticas desenvolvidas pela estagiária e os relatos de práticas dos docentes, é possível depreender que há, no geral, um consenso entre as estratégias privilegiadas, bem como na aposta pelo trabalho colaborativo e na associação dos temas das produções de escrita com os conteúdos em lecionação. Esta opção remete-nos para o carácter transversal do domínio da escrita, que permite articulá-lo com as diversas áreas curriculares.

No cômputo global, consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados com este trabalho, porém temos consciência de que diversos aspetos associados à abordagem à escrita e seu ensino ficaram por aprofundar.

Com vista a obtermos um conhecimento mais autêntico sobre outras práticas desenvolvidas por docentes, seria de todo vantajoso, alargarmos os participantes no estudo, bem como complementarmos as entrevistas com outros elementos de recolha de dados, por exemplo, através da observação direta de práticas. Assim, deixamos esta possibilidade de escrutínio de boas práticas de abordagem à escrita para futuros estudos.

Além destas conclusões, ficou-nos claro que, hoje em dia, é incontestável, que tanto à entrada para o pré-escolar como à entrada para o ensino formal, 1.º ciclo, as crianças trazem consigo diversos conhecimentos sobre linguagem escrita. Por isso, é de todo fundamental que os agentes educativos, destes níveis de ensino, reconheçam a influência que estas concepções terão na futura aprendizagem da escrita das crianças. Para tal, torna-se fulcral que os profissionais de docência se preocupem em conhecer as

concepções das crianças, no sentido de “programarem” o seu ensino, a partir do que elas já sabem.

Gostaríamos também de destacar o princípio da transversalidade inerente a este domínio da língua, o que deve, também ser tido em conta pelos docentes em geral. A este respeito, acreditamos que a monodocência oferece vantagens relativamente às práticas de integração e articulação dos diversos conteúdos e áreas curriculares, bem como favorece o ensino transversal do português.

Ainda, o término deste relatório permite-nos olhar, em futuras práticas, para a abordagem à escrita e para o seu ensino com outra clareza e consciencialização das estratégias mais proficuas para cada contexto educativo. No entanto, sabemos que não existem “receitas” aplicáveis a todos os contextos e a todas as crianças, devendo sempre existir uma adaptação e adequação do ensino às realidades educativas.

Por isso, enquanto futuras professoras/educadoras consideramos fundamental procurar conhecer, entender e descobrir cada uma das crianças que nos serão confiadas. Cada uma, com as suas vivências, experiências, sonhos, objetivos, necessidades e potencialidades, que deverão ser tidos em conta pelo docente, de modo a permitir ao máximo que cada uma se desenvolva global e equilibradamente.

Além disso, compreendemos que ser professor “exige orientações para um permanente questionamento dos saberes-teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes sectores da sociedade” (Cunha, 2008, p. 91), por isso, espera-se que o docente assuma o papel de “profissional autónomo, que reflecte, que toma decisões e que inova a sua prática profissional” (Shön, 2000, cit. in Herdeiro & Silva, 2008, p. 9).

Neste sentido, gostaríamos de realçar que a elaboração deste trabalho nos permitiu debruçar sobre as nossas práticas com uma atitude reflexiva, o que foi uma mais-valia no culminar desta primeira etapa da nossa formação inicial de educadores e professores.

Queremos, ainda, salientar que pretendemos continuar a ter esta atitude reflexiva sobre a nossa ação durante a nossa vida. Desta forma, terminamos este trabalho e esta primeira etapa de desenvolvimento docente com a sincera expectativa que, daqui em diante, consigamos manter sempre viva a nossa predisposição para aprender.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? (pp. 21-30) In Campos, B. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Geroges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, S. (2011). *A ler bem vou mais além – estudo da relação entre a competências leitoras e pré-leitoras e obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado em Psicologia). Porto: Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Alonso, L. (2001). Texto citado por Dinis, R. (2013). Apontamentos das aulas de Diferenciação e Integração Curricular – Universidade dos Açores.
- Amor, E. (2001). Repensar a (didática da) escrita: Breves reflexões. (pp. 163-168) In. Sequeira, F.; Carvalho, J & Gomes, A (org.). *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Minho: Universidade do Minho.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Comunicação proferida no VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. Escola. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Baptista, A., & Viana, F. & Barbeiro, L. (2010). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Barbier, J., Mota I., Estrela M. & Estrela A. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barcelos, T. (2011). *A aquisição da leitura e da escrita na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. (dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Barreto, E. (2006). Processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor. In Raup, M. (org.). *Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças dos 0 a 6 anos*. Florianópolis: UFSC.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cadima, A.; et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacciin: algunas implicaciones para la enseñanza*. Infância y aprendizaje. (49) 3-20.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Minho: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2012). *Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar*. Anais do SIELP, vol.2, (1). Uberlândia: EDUFU.

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1993). *Ideas para desarrollar los procesos de redacción*. Barcelona: *Cadernos de Pedagogia* (216).
- Castanho, M. (2001a). *A leitura através do currículo nas escolas do 2.º ciclo em Portugal*. (Tese de doutoramento em metodologia do ensino do português). Braga: Universidade do Minho.
- Castanho, G. (2001b). Que práticas de escrita na disciplina de didática do português? (pp. 97-112) In Sequeira, F.; Carvalho, J & Gomes, A (org.). *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Minho: Universidade do Minho.
- Castanho, M. (2007). *Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique*. Post-doctoral Research Report. Cambridge: Harvard University.
- Cavaco, M. (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. (pp. 155-191) In Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Coimbra, M. (2011). *Escrita processual e (meta)cognição: perspetivas*. *Revista OZARFAXINARS*, (29) 1-6.
- Costa, I. & Silva, F. (2013). *Alfabetização e letramento: discutindo conceitos*. Artigo acessado a 28-01-2014, disponível em <http://www.partes.com.br/2013/06/05/alfabetizacao-e-letramento/>
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs.). (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. (1990). *Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas*. (3.º edição) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, J. (2000). *Especialização Docente e a Administração das Escolas análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas*. Educação, Sociedade & Culturas (13) 7-42.
- Freire, J. (2010). *Produção textual – uma atitude sociointerativa: foco no escritor, na língua ou na interação?*. Alagoas: Universidade Aberta do Brasil.
- Gomes, I. & Santos, N. (2005). *Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino”* In Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (2) 312-326.
- Godinho, J. e Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Goodman, K. (2005). *What’s Whole in Whole Language*. RDR Books.
- Hameline, D. (1995). O educador e a acção sensata.(pp. 35-62). In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Hayes, J. & Flower, L. (1981). *A cognitive process theory of writing*. Vol. 32; No 4; pp. 365-386.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *Anais (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.

- Holly, M. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Homann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. (2.^a edição). Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2005). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. (pp. 11-48). In Formosinho, J. (org.). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Lima, P. (2007). *Uma aprendizagem consciente da escrita: princípios e práticas*. In Arquipélago – Ciências da Educação, (8) 199-220. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Lisboa: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marques, L. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. (dissertação de mestrado em Ciências da Educação) Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- Martins, M., & Niza, I. (1998a). *Entrar no mundo da escrita*. In Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 23-37) Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Martins, M., & Niza, I. (1998b). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Medeiros, E. (2010). *Crescer ser pela educação: renovar o mundo pelos olhares e vozes das crianças*. In Itinerários de Filosofia da Educação. Porto: Edições Afrontamento. (8) 53-74.

- Medeiros, E. (2010). *Filosofia da Educação e Cidadania: Caminhos de Projeto e Realização*. (Cap. VII). In Medeiros, E. (coord.) *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Acedidas a 12-02-2014, disponíveis em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Metas Curriculares*. Acedidas a 12-02-2014, disponíveis em <http://www.dgicd.min-edu.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>
- Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. (Dissertação de mestrado em supervisão pedagógica). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neves, M. & Martins, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Edita.

- Niza, I. & Soares, J. (1998). *Desenvolver a linguagem escrita*. In Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 75-170) Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1998a). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 11-19) Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1998b). *Entrar no mundo da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2003). *Para uma Didática da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidade*. Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A. (2000). *Escrever em Português Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Atmed Editora.
- Pinto, C. (2012). *Aprender a arte de escrever no 1º CEB – o contributo do PNEP*. Revista científica EXEDRA. (6) 295-308.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1990). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. (2.^a edição). Lisboa: Texto Edição.

- Roldão, M. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In Campos, B. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Saber (e) Educar (13). pp. 171-184. Minho: Universidade do Minho.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 251-349). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, I. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. (Tese de doutoramento em supervisão pedagógica). Angra de Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Secretaria Regional de Educação e Formação (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional de Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
- Seiça, A. (2003). *A docência como práxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Sousa, J. (2010). *Estudo Exploratório num Lar da 3ª Idade – Dissertação de Mestrado em Arte e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stemmer, M. (2006). A leitura e a escrita: uma linguagem histórica e presente na educação infantil. In Raup, M. (org.) *Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças dos 0 aos 6 anos*. Florianópolis: UFSC.

Legislação Consultada

- **Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro** – define a formação de educadores de infância e professores do ensino básico.
- **Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro** – estabelece o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.
- **Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001** – define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- **Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto** – aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- **Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto** – segunda alteração à lei n.º 46/86, que estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- **Decreto-Lei n.º 47/2007, de 22 de fevereiro** – define as condições de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.
- **Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho** – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional.

Anexos