

# Abordagem à escrita e desenvolvimento comunicacional na infância

Relatório de estágio

Ana Margarida Rodrigues Gonçalves

Mestrado em

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



# **Abordagens à escrita e desenvolvimento comunicacional na infância**

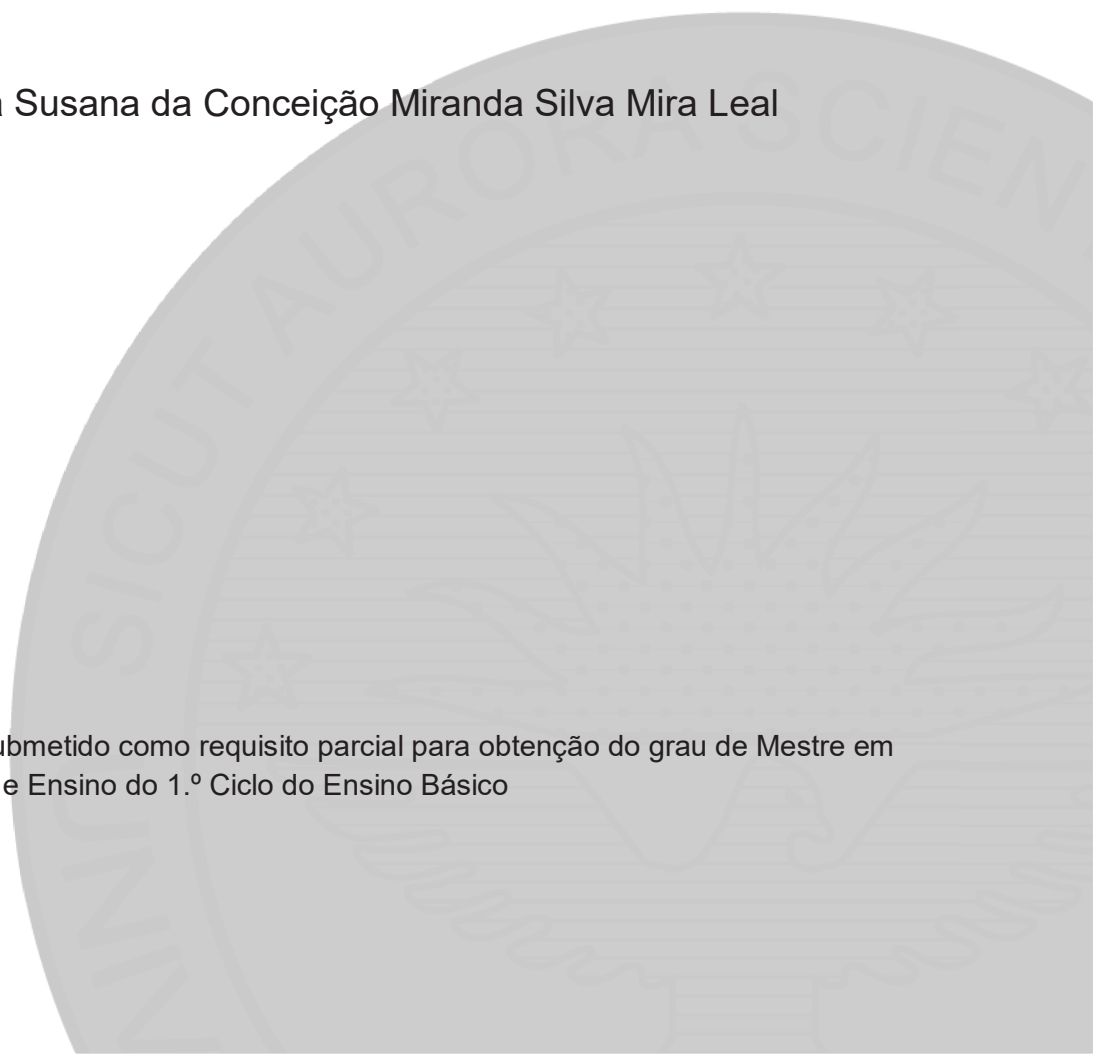
Relatório de Estágio

Ana Margarida Rodrigues Gonçalves

## **Orientador**

Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



A vós, Pai e Mãe

# Índice

Agradecimentos .....	1
Resumo .....	2
Abstract .....	3
Introdução .....	4
Capítulo I - Ensinar e aprender a escrita na infância .....	6
Introdução .....	6
1.1. Abordagens à linguagem escrita aos níveis Pré-escolar e Escolar .....	6
1.2. Estratégias de Aprendizagem da Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	8
1.2.1. O processo de aprendizagem da escrita .....	8
1.2.2. Princípios orientadores das práticas de escrita .....	14
1.2.2.1 A escrita como expressão do imaginário .....	14
1.2.2.2 A escrita no quotidiano .....	21
1.2.2.3 A escrita em colaboração .....	28
Síntese .....	30
Capítulo II – Formação de professores e investigação da prática educativa .....	32
Introdução .....	32
2.1. Perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo .....	32
2.2. Formação do educador de infância e do professor do 1.º ciclo .....	36
2.3. O professor como investigador .....	39
2.4. O processo de reflexão-investigação sobre a prática pedagógica .....	44
Síntese .....	51
Capítulo III – Contexto e ação pedagógica na Educação Pré- Escolar .....	52
Introdução .....	52
3.1 O contexto .....	52

3.1.1 o meio.....	53
3.1.2 a escola.....	54
3.1.3 a sala de atividades.....	54
3.1.4 o grupo .....	57
3.2 A prática pedagógica na Educação Pré-escolar.....	63
3.2.1 Práticas de abordagem à escrita com o grupo .....	65
3.2.2 Aprendizagens observadas durante as atividades de escrita .....	92
Síntese .....	94
<b>Capítulo IV – Contexto e acção pedagógica no Primeiro Ciclo do</b>	
<b>Ensino Básico.....</b>	<b>96</b>
Introdução .....	96
4.1 O contexto.....	96
4.1.1 O meio.....	98
4.1.2 A escola.....	98
4.1.3 A sala .....	99
4.1.4 A turma .....	102
4.2 A prática pedagógica no 1.º ciclo do Ensino Básico .....	104
4.2.1 Práticas de abordagem à escrita com a turma .....	106
4.2.2 Aprendizagens observadas durante as atividades de escrita .....	129
Síntese .....	131
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>134</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>149</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>147</b>

## Índice que Quadros

Quadro I <i>Temas abordados no Estágio Pedagógico I</i> .....	53
Quadro II <i>Atividades na Educação Pré-Escolar</i> .....	148
Quadro III <i>Atividades de abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar</i> .....	64
Quadro IV <i>Aprendizagens a promover na Educação Pré-escolar</i> .....	155
Quadro V <i>Conteúdos programáticos abordados no Estágio Pedagógico II</i> .....	97
Quadro VI <i>Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	158
Quadro VII <i>Atividades de escrita no 1.º Ciclo</i> .....	105
Quadro VIII <i>Aprendizagens a promover no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	165

## Índice de figuras

Figura 1 Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981).....	10
Figura 2 Esquema de etapas do procedimento investigativo (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 30).45	
Figura 3 Planta da sala de Educação Pré-escolar no Estágio I.....	56
Figura 4 Desenho do auto-retrato.....	67
Figura 5 Auto-retrato .....	67
Figura 6 História contada no flanelógrafo .....	68
Figura 7 Criança medindo e registando a sua altura .....	71
Figura 8 Pesagem de objetos da sala.....	72
Figura 9 Pesagem das crianças.....	73
Figura 10 Colagem das rolhas correspondentes ao peso.....	73
Figura 11 Reconto da Lenda.....	73
Figura 12 Escrita não auxiliada do nome da freguesia .....	75
Figura 13 Imagens e respetivas descrições .....	77
Figura 14 Figura para completar com texto.....	77
Figura 15 Texto criado pelas crianças.....	78
Figura 16 Texto criado pelas crianças (pormenor pré-correção).....	78
Figura 17 Assinaturas não-auxiliadas das crianças.....	80
Figura 18 Pormenor da assinatura da criança F .....	80
Figura 19 Registo das regras enunciadas pelas crianças.....	82
Figura 20 Produções das crianças .....	82

Figura 21 Resoluções (promessas) de ano novo .....	84
Figura 22 Criança ilustrando a sua resolução .....	84
Figura 23 Delineação dos pontilhados .....	85
Figura 24 Direção do desenho das linhas .....	87
Figura 25 Livro gigante com a receita do bolo rei.....	89
Figura 26 Receita escrita pela criança K.....	91
Figura 27 Bolo-rei confeccionado na sala .....	92
Figura 28 Planta da sala do 1.º Ciclo (antes) .....	100
Figura 29 Escrita em conjunto de uma notícia.....	111
Figura 30 Exploração do <i>powerpoint</i> sobre magnetismo .....	117
Figura 31 Protocolo de experiência preenchido por um dos grupos.....	119
Figura 32 Realização das experiências .....	118
Figura 33 Apresentações das experiências .....	122
Figura 34 Leitura dramatizada da peça <i>A lebre e a tartaruga</i> .....	123
Figura 35 Planificação e escrita dos textos .....	124
Figura 36 Construção dos fantoches .....	127
Figura 37 Peça <i>Avó Zélia e família</i> .....	128
Figura 38 Peça <i>Os animais</i> .....	128
Figura 39 Peça <i>O agente hamster</i> .....	129

## Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio não seria possível sem a ajuda de todos aqueles que me apoiaram durante esta etapa, e a quem aqui deixo o meu muito obrigada:

À Professora Doutora Susana Mira Leal, pelas orientações, correções, paciência e reuniões;

Aos Orientadores de estágio, pelas horas de explicações e conselhos;

À educadora cooperante, pelas experiências partilhadas;

Ao professor cooperante, pela bondade e boa disposição;

A todas as crianças que fizeram parte desta experiência, pelo amor;

Ao meu par pedagógico, pelas partilhas inesquecíveis;

À minha faialense, pelos desabafos e ideias;

Às minhas amigas, pelas horas que me ouviram falar;

A todo o pessoal da Casa do Povo de Santo António, pela compreensão;

Aos meus avós, pelo orgulho;

Aos meus pais. Por tudo.

## Resumo

O presente relatório pretende expôr as práticas pedagógicas por nós desenvolvidas em contexto de Estágio a nível da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando o desenvolvimento de competências comunicacionais das crianças aquando da realização de atividades de abordagem à escrita nas diferentes áreas curriculares.

Na realização deste relatório, recuperamos as perspetivas de diversos autores sobre a abordagem à escrita na infância, antes de darmos conta das nossas práticas didáticas neste domínio, bem como da nossa reflexão e investigação sobre essas práticas, numa abordagem qualitativa.

No estágio em Educação Pré-escolar, as atividades desenvolvidas incidiram mais frequentemente na área de Expressão e Comunicação, incluindo todos os domínios e subdomínios que a integram, mas tendo uma especial atenção às atividades promovidas no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; nesta, a principal metodologia utilizada foi a de exploração de várias tipologias textuais, como o texto narrativo e expositivo, visando o desenvolvimento de competências comunicacionais e a exploração de diferentes estratégias de familiarização com a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar.

Em contexto de 1.º Ciclo, as atividades promotoras da escrita e da leitura, envolvendo o texto narrativo, dramático e expositivo, tiveram maior destaque relativamente ao desenvolvimento das competências comunicacionais escritas e orais, visando dinamizar a produção de textos com intencionalidades comunicativas diversas.

Ambas as vertentes de estágio pretendiam promover práticas de escrita criativa e colaborativa com as crianças.

Através da análise das atividades e dos resultados obtidos, concluímos que as estratégias adotadas pelos educadores influenciam a forma como as crianças encaram a escrita, e que é necessário promover a sua abordagem desde cedo, de modo a potenciar o desenvolvimento de boas capacidades comunicacionais na infância, sejam elas escritas ou orais, pois estas serão essenciais para o futuro.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino Básico; aprendizagem da escrita; escrita processual.

## Abstract

This report aims to expose the pedagogical practices developed by us in the context of training in Preschool and Primary school, by analyzing the development of communicative skills in children through writing approach activities in different curricular areas.

In this report, we recovered the perspectives of various authors about the writing approach in childhood, before talking of our teaching practices in this area, as well as our reflection and research on these practices, in a qualitative research.

On Preschool Education, the carried out activities focused oftenly in the area of expression and communication, including all domains and subdomains that comprise, but focusing a special attention in activities in the field of Oral Language and writing approach; in this, the main methodology used was the exploration of several textual typologies, like the narrative and expository text, aiming at the development of communicative skills and the exploration of different strategies of familiarization with the written language in Preschool Education.

In context of Primary school, the promotion of writing and reading activities using the dramatic narrative, and expository text, had greater prominence involving the development of written and oral communication skills, in order to boost the production of texts with communicative intentions.

Both aspects of training intended to promote creative and collaborative writing practices with children.

Through the analysis of the activities and the results obtained, we conclude that the strategies adopted by educators influence how children face writing, and it is necessary to promote their approach early on, in order to enhance the development of good communication skills in childhood, whether written or oral, as these will be essential for the future.

Keywords: Preschool education; Primary school; writing learning; procedural writing.

## Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, inseridas no Mestrado Integrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores.

Os estágios pedagógicos foram realizados em dois contextos escolares que apresentavam grandes diferenças entre si, e que nos deram a oportunidade de pôr em prática os ensinamentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, enquanto podíamos sentir na primeira pessoa a verdadeira experiência de ser um educador de infância e um professor do 1.º Ciclo.

Escolhemos o tema da abordagem à escrita e o desenvolvimento de competências comunicacionais na infância para desenvolver neste trabalho porque pretendíamos analisar e refletir sobre a nossa prática pedagógica neste domínio de aprendizagem da língua em particular. Para além disso, sempre sentimos muita curiosidade sobre o que motiva as crianças a quererem aprender a escrever e a ler, e, portanto, sentimo-nos impelidas a procurar quais as melhores formas de lhes dar as ferramentas necessárias para o fazerem por iniciativa própria e com qualidade.

De forma a conduzirmos uma prática orientada, definimos como objetivo geral: Refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre as práticas educativas realizadas em contexto de estágio, e como objetivos específicos:

- a) Explorar diferentes estratégias de familiarização com a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar;
- b) Estimular práticas de escrita criativa;
- c) Dinamizar a produção de textos com intencionalidades comunicativas diversas;
- d) Promover práticas de escrita colaborativa.

A nossa intenção principal com a realização deste trabalho é evidenciar a importância de dinamizar várias estratégias de abordagem à escrita para desenvolver as competências comunicacionais das crianças.

Quanto à organização do relatório, estruturamo-lo em quatro capítulos, seguidos de considerações finais, onde expomos as conclusões tiradas.

O primeiro capítulo dedica-se à revisão da literatura sobre o tema, abordando o processo de aprendizagem da escrita e os princípios orientadores das práticas de abordagem à escrita, em particular na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo aborda a questão da formação de professores e a reflexão-investigação sobre a ação educativa, explicitando as metodologias de recolha e análise de dados por nós utilizadas.

O terceiro capítulo expõe o Estágio Pedagógico I. Naquele fazemos uma caracterização da escola, do meio envolvente, da sala e do grupo de crianças, antes de descrevermos e analisarmos algumas atividades de abordagem à escrita realizadas com o grupo.

O quarto capítulo diz respeito ao Estágio Pedagógico II, também composto por uma caracterização da escola, meio, sala e turma, bem como por uma descrição e análise de algumas atividades em torno da escrita realizadas com a turma potencialmente promotoras do desenvolvimento de diferentes competências comunicacionais.

Para finalizar, apresentamos algumas conclusões tiradas sobre as práticas pedagógicas, bem como as referências bibliográficas utilizadas.

# Capítulo I - Ensinar e aprender a escrita na infância

## Introdução

A comunicação é um elemento essencial para o desenvolvimento e crescimento das sociedades. Assim, é natural que as várias dimensões da comunicação sejam estudadas com uma curiosidade crescente por aqueles que a veem como a ferramenta essencial ao desenvolvimento pessoal e social do Homem.

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma breve fundamentação teórica precedente à componente prática, com vista a definir um ponto de partida para as opções tomadas durante a prática pedagógica e a aprofundar a temática da abordagem à linguagem escrita na infância.

### 1.1. Abordagens à linguagem escrita aos níveis Pré-Escolar e Escolar

A escrita é uma ferramenta imprescindível de comunicação e de desenvolvimento do ser humano. Sendo a aprendizagem do código escrito um processo extremamente complexo, que exige algum nível de desenvolvimento cognitivo por parte do indivíduo que o aprende, esta aprendizagem deve ser realizada de um modo gradual, de modo a que seja interiorizada e utilizada eficazmente no crescimento cognitivo da criança. Por isso mesmo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, 2016, p.64), defendem que a “aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”. Em contexto de sala de aula, a linguagem escrita é passível de ser explorada criativamente com as crianças nas diferentes áreas curriculares.

Como qualquer conceito adquirido pelo ser humano, numa primeira fase da sua aprendizagem a criança não compreende que a escrita codifica uma mensagem. Martins (1994) refere que os rabiscos e as garatujas não têm intenção de transmitir uma mensagem específica, tanto que na fase pré-operatória onde a garatuja tipicamente se insere, ela ainda não diferencia o desenho da escrita (Piaget, 1926).

O mesmo acontece com a leitura. Segundo um estudo realizado por Strommen e Mates (1997) com crianças em idade pré-escolar, a perspetiva das crianças acerca da leitura e da escrita vai-se alterando com o crescimento e com o desenvolvimento das aprendizagens; no início, as crianças focam-se nos comportamentos de leitura observáveis, o segurar o livro e voltar as páginas, comentar as imagens, e acreditam que a leitura se reduz a isso; numa fase

posterior, elas compreendem que o sentido do texto é fixo e que as imagens não fornecem toda a informação, sendo que umas acreditam que é necessário decorar o texto para o ler, e outras acreditam que haverá uma idade específica para aprender a ler. Finalmente, as crianças compreendem a existência de um código e de uma relação entre este e as suas competências de leitura, que desenvolverão progressivamente.

É com o crescimento e a evolução da aprendizagem que a criança começa a compreender a importância da escrita e a tentar, ela própria, transmitir a sua mensagem, mesmo que esta não faça sentido para um adulto formado – ela utiliza um código próprio e pessoal, que só mais tarde deixará de o ser, quando ela interiorizar os códigos gerais utilizados pelos outros (Morais, 2011) e específicos do contexto sociocultural onde se insere.

O primeiro elemento deste código geral é a escrita do próprio nome que, segundo Teberosky (1990), surge geralmente no início do estágio pré-operatório do pensamento pré-conceptual, identificado por Piaget em 1926, e deriva da necessidade de a criança marcar as suas criações e posses – é um marco necessário para o início da descodificação do código escrito, pois é a partir daí que a criança começa a entendê-lo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016, p.69), em idade pré-escolar as crianças já têm muito contacto com o código escrito, independentemente do meio em que interagem. Quer isto dizer que em casa têm livros, revistas, o computador dos pais, a televisão, o correio, etc.; na escola ou jardim de infância têm contacto com toda uma diversidade de atividades com vista a esse mesmo propósito (atividades de rotina onde escrevem o seu nome, a data, o dia da semana, atividades de lazer onde por vezes escrevem sem se aperceberem, onde manipulam e exploram elementos tecnológicos onde o código escrito está presente, entre outras). Mesmo quando andam na rua, existem sinais de trânsito, cartazes publicitários, menus em restaurantes, e muitos mais registos escritos presentes no seu dia-a-dia. A criança vai contactando com o código escrito e tanto vai construindo sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita, como vai percebendo a forma como esta é utilizada em diferentes contextos, com diferentes objetivos.

É no sentido de familiarizar a criança com o código escrito da sua sociedade que o papel do educador de infância se revela de extrema importância; ainda que muitas crianças tenham o apoio dos pais ou de outros familiares nas suas primeiras aprendizagens, é no ambiente mais formal da escola ou do jardim-de-infância que estas aprendizagens se transformam em algo mais completo, especialmente no que toca ao relacionamento entre o código escrito e todos os aspetos do desenvolvimento cognitivo da criança. É principalmente o educador de infância que mostra à criança a importância de aprender o código escrito e as suas aplicações no dia-a-dia, e é a ele que cabe analisar o desenvolvimento linguístico da criança e julgar a melhor

forma de a a estimular e apoiar na aprendizagem, adotando para isso as estratégias e metodologias de ensino que melhor se adequem à criança, tendo em conta as suas dificuldades, facilidades, limitações e capacidades.

## 1.2. Estratégias de Aprendizagem da Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para entendermos o processo de aprendizagem da escrita, necessitamos primeiramente de conhecer as diferentes abordagens ao ensino da escrita e situarmo-nos naquela que preconizamos para uma melhor aprendizagem da escrita.

### 1.2.1. O processo de aprendizagem da escrita

Para Martins (1998), a maneira como a escrita tem sido compreendida com o passar do tempo está relacionada com a forma como tem sido ensinada, e identifica duas abordagens fundamentais ao ensino da escrita.

Existem abordagens orientadas para o produto, que centram a sua atenção no texto final e nas capacidades do aluno. Esta abordagem preconiza dois níveis da competência textual: um ensino centrado na gramática tradicional e nos aspetos formais do texto, ou seja, um nível microestrutural, e um ensino centrado nas funções do discurso e nas características das diferentes formas textuais (Santana, 2007, citado por Gomes, 2013). Em segundo lugar, existem abordagens orientadas para o processo, que assentam pilares nos modelos de composição sociais e lineares e que abordam a criação escrita como um processo cognitivo que atravessa diversos processos, tendo estes uma finalidade funcional comunicativa (Lomas, 2003; Martín & Gallego, 2001; Martins & Niza, 1998, citados por Gomes, 2013) ou epistémica (Santana, 2007, citado por Gomes, 2013).

Até aos anos 60, o ensino da composição escrita reduzia-se à memorização e repetição de blocos textuais, assim como às regras gramaticais, os seus subsistemas e as suas aplicações no texto; os alunos obtinham bons resultados porque memorizavam modelos de certos planos orientadores, ou memorizavam excertos de textos e frases de livros. A escrita era considerada “uma atividade individual e solidária, praticada pelos escritores entendidos como pessoas com características e dotes especiais” (Martins & Niza, 1998, p.160), e a atenção foca-se especialmente na qualidade literária dos textos escritos pelos alunos (Niza, 2004). O texto era tomado como objeto de análise, e não estava sujeito a avaliação de contexto, como quem o

redigiu, como foi redigido ou onde; estes elementos não eram tidos em consideração e não fazem parte da avaliação final, pois não são entendidos como relevantes (Camps, 2005, citado por Gomes, 2013). A avaliação tinha uma função sumativa e não se integrava no processo de aprendizagem (Cassany, 1998).

Contrariando esta abordagem, alguns autores defendem uma abordagem à escrita como processo. De acordo com Santana (2007, citado por Gomes, 2013), os primeiros investigadores desta abordagem criaram um conjunto de modelos classificados como lineares; estes modelos caracterizam-se pela “sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas”, nelas incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita; conceção, incubação e produção; previsão, visão e revisão; e pré-articulação, articulação e pós escrita (Rohman & Wleck, 1964; Britton et al, 1975; Murray, 1978; King, 1978; citados por Gomes, 2013).

Segundo estes autores, o texto resulta na concretização de um conjunto de etapas, que podem ser resumidas da seguinte forma: a pré-escrita diz respeito ao processo exploratório do tema e das ideias, ou seja, a estruturação do que se quer pôr por escrito; a planificação e o processo de ligação do pensamento com a linguagem; a escrita refere-se ao próprio ato da escrita, desde a leitura do código escrito até à escolha de temáticas, dos destinatários, da sequenciação da ação e da conclusão; a reescrita remete para a avaliação dos aspetos linguísticos aos objetivos, ou seja, a “supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões” (Martins & Niza, 1998, pp.163-164).

Assumindo a lógica processual destes modelos, mas não a sua linearidade, os modelos não lineares de escrita diferem dos modelos lineares no que respeita à visão da função da escrita e aos seus modelos de construção. Segundo Flowers e Hayes (1981), a escrita envolve um conjunto de processos mentais que estão contemplados em três dimensões ou domínios: o contexto de produção, a memória a longo prazo do escrevente e o próprio processo de escrita (figura. 1).

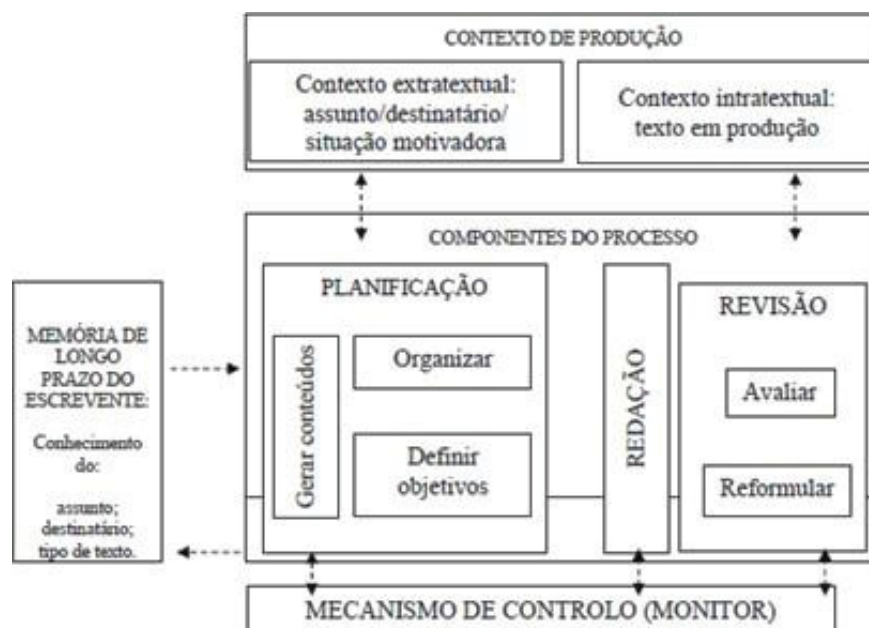


Figura I – Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981)

Figura 1. Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981)

À semelhança dos modelos lineares, este modelo identifica três subprocessos no processo de escrita, ou seja, três operações de pensamento (Gomes, 2013). Flower e Hayes identificam-nos como planificação (*planning*), redação (*translating*) e revisão (*reviewing*), três processos que dialogam de forma dinâmica e recursiva.

A planificação engloba todos os processos mentais que envolvem a conceção e a organização de ideias, e pode compreender-se em três momentos – a procura de informação fidedigna, a seleção da informação mais relevante e a sua organização. No caso da abordagem à escrita na Educação Pré-escolar (EPE), a planificação, ou pré-escrita, preocupa-se mais com a tradução de pensamentos abstratos para o concreto; deve-se dar a entender às crianças que, quando se pretende escrever ou construir um texto, é preciso pensar naquilo que se vai escrever, há que seguir um processo de modo a que a escrita faça sentido. É necessário identificar elementos essenciais para a construção do texto, como por exemplo personagens, momentos de ação, uma sequência temporal e, se houver, uma moral ou conclusão. Neste período de contacto com a escrita, a criança também deve ensaiar formas de escrita, ela própria, o que nos leva já à fase da redação.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o processo de planificação já é mais estruturado e organizado; durante o processo de planificação, os escritores, que neste caso são as crianças, formam uma representação interna do conhecimento que será utilizado na escrita. Esta representação é normalmente mais abstrata do que a representação escrita, e é, portanto, aqui

que o processo da organização se torna útil, ao ajudar o escritor a dar significado estruturado, palpável, às suas ideias (Flower & Hayes, 1981, p.372). Esta etapa é permanentemente revista durante os processos de escrita e de revisão, podendo a própria planificação ser alvo de revisões.

Estes autores utilizam o termo “Translate” (Traduzir) para explicar este processo, pois veêm-no como a necessidade de o autor traduzir em texto um sentido, um significado, que tenha visualizado interiormente (p.373). A redação, ou escrita, é o processo de transição das ideias para linguagem concreta; acontece quando o indivíduo, após ter organizado a informação, expõe as suas ideias num primeiro rascunho e as fundamenta, procurando sempre acrescentar novas ideias que possam surgir posteriormente (Flower & Hayes, 1981). Em atividades de abordagem à escrita na EPE, a fase da redação propriamente dita é realizada pelo educador de infância; no entanto, isto não quer dizer que as crianças não tenham oportunidade de participar nas próprias decisões de escrita, contribuindo com sugestões para o texto registado pelo educador de infância. É também aqui que se deve dar à criança momentos de exploração da escrita, seja através de grafismos, seja através de jogos e brincadeiras de consciência fonológica, grafemas e outros. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, este processo implica conciliar todas as exigências da escrita, como a sintaxe, o léxico e a morfologia da escrita das palavras (idem).

A revisão, ou reescrita, ocorre durante e após o processo de redação; é uma análise continuada do que está a ser escrito e do modo como está a ser escrito, recorrendo à leitura e releitura do texto em construção, e à reflexão sobre a avaliação do mesmo. A revisão exige uma comparação constante com o projeto inicial e uma avaliação evolutiva do processo de construção da escrita que levará ao produto final. Ainda neste modelo, Pereira (2000), afirma que as tarefas de substituir, inserir, reorganizar e excluir devem ser tidas em conta, pois o processo de escrita não as descarta, pelo contrário, valoriza. Na EPE o texto em construção é permanentemente revisto, editado e reescrito, com base nos diversos contributos das crianças, tendo sempre em consideração a possibilidade de se tirar, corrigir ou acrescentar elementos ao texto (Flower & Hayes, 1981, p.374). Para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a revisão é desencadeada por um pensamento que leva a uma reavaliação da escrita ou dos próprios pensamentos de quem escreveu, pois, como defendem Flower e Hayes (1981, p.374), “[...] people revise written as well as unwritten thoughts or statements” (“as pessoas reveem pensamentos ou afirmações tanto escritas como não escritas”). Este processo poderá ser apoiado por instrumentos que alertem os alunos para os aspetos a ter em atenção e os estimulem ao aperfeiçoamento do discurso.

Assim sendo, na nossa prática pedagógica encaramos a aprendizagem da escrita como um processo composto por um conjunto de operações que são suscetíveis de se interrelacionarem de modo repercussivo, como uma teia de pensamento com inúmeras ramificações, ligadas entre si e em constante interação.

Ao estudarmos um pouco as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (2016), podemos encontrar um guia para aquilo que se espera que o educador de infância realize com as crianças no que toca à abordagem à escrita. Tendo consciência que, em regra, as crianças já contactaram com o código escrito antes de entrarem para a Educação Pré-escolar e que continuam a contactar com ele dentro como fora do jardim de infância, é necessário tirar partido das experiências prévias e paralelas da criança, “permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades” (p.69). Trata-se aqui de facilitar a emergência da linguagem escrita, proporcionando contacto com e usando a leitura e a escrita em situações associadas ao quotidiano da criança, ajudando-as a construir sentido para a leitura e a escrita mesmo sem saber decifrar nem escrever formalmente.

As Orientações Curriculares Para a Educação Pré Escolar, doravante designadas com a sigla OCPEPE, (2016) defendem ainda que é importante o educador de infância reforçar a funcionalidade da linguagem escrita com as crianças; sendo que uma das funções da linguagem escrita é “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (p.66). Deste modo, o contacto com diferentes tipos de suportes de escrita, a identificação de diferentes grafismos que correspondem a letras, o reconhecimento de algumas palavras ou de pequenas frases vão permitir uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções como da sua utilidade.

É de salientar também a importância de estimular o gosto das crianças pela leitura e escrita, assim como a sua curiosidade pela aprendizagem das mesmas; aqui, a relação que o educador de infância constrói com a linguagem escrita é essencial para incentivar as crianças a interessarem-se pela mesma e a evoluírem no que lhe diz respeito.

Desta forma, podemos afirmar que o envolvimento das crianças com a leitura e a escrita promove o desenvolvimento de diversas aprendizagens, que se podem dividir em três componentes:

- a) Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto
- b) Identificação de convenções da escrita
- c) Prazer e motivação para ler e escrever

A primeira componente convoca um pressuposto que as crianças não se envolverão na aprendizagem da linguagem escrita se não compreenderem para que é que ela serve, porque é que ela lhes poderá ser útil; para além disso, o facto de aquelas contactarem e compreenderem as funções da linguagem escrita antes de iniciarem a escolaridade obrigatória facilita a aprendizagem da mesma e reflete-se no seu desempenho. Neste sentido, registar o que as crianças dizem, aperfeiçoar textos escritos em grupo e debater em conjunto ideias, regras e planos são meios de proporcionar o contacto com a escrita, abordando a sua funcionalidade.

Neste processo, cumpre também ao educador de infância diversificar o contacto com os diferentes tipos de texto escrito que levem as crianças a compreender e aceitar as funções da escrita, ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento de conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. Consequentemente, a apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, decorrendo do contexto e do uso no quotidiano das crianças. Alguns exemplos disto podem ser a pesquisa de assuntos em livros ou na internet, leitura de notícias em jornais, contos, histórias ou consultas em dicionários e até receitas, passando depois à confecção da mesma; estes exemplos práticos são meios para as crianças usarem a escrita no quotidianos e adquirirem noções sobre as funções desta.

A segunda componente pressupõe que, vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças cedo aprendem a distinguir a escrita do desenho; mais tarde, compreendem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, e começam a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito. Nesta altura as crianças compreendem que escrita e desenho são diferentes, mas que podem surgir muitas vezes associados; que um desenho de um objeto pode substituir a palavra que o nomeia, e que um conjunto de desenhos pode narrar uma sequência de acontecimentos e contar assim uma história. O desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças “considerem que a escrita tem características do código icónico (associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, desconhecem a linearidade e a literalidade da escrita, etc.)” (p.69).

Durante este processo de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão ficando cada vez mais parecidas com as normas de codificação da escrita, podendo notar-se imitação de letras e até de identificação de sílabas; ao aperceber-se de que existe algo pelo qual se pode seguir, a criança começa a apropriar-se dessas regras e deseja começar a reproduzir palavras como o seu nome, o nome de objetos e os nomes de pessoas que lhe são próximas. Aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, que lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e marcar as suas posses e criações de forma clara.

Acresce que, durante a leitura de uma história, o educador de infância deve dialogar com as crianças acerca do que está a ler e os aspectos formais que constituem o texto que lê; deve apontar o título, que transmite o assunto ou tema da história, e perguntar às crianças o que acham que vem a seguir; pode apontar enquanto lê, seguindo a orientação da escrita e da leitura; pode apontar os nomes das personagens, identificando-as; pode apontar palavras e mostrar semelhanças entre elas. Estas estratégias permitem a compreensão da funcionalidade e estrutura do texto, e facilitam a identificação e apropriação gradual das características inerentes às convenções do código escrito.

A terceira componente também se reveste de importância na aprendizagem da escrita. As tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito; é importante que as crianças tomem consciência do valor e finalidade da leitura e da escrita, o que acaba por ser “determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p.71). O prazer e satisfação de se sentirem competentes ao ler e escrever são também as bases para a motivação de querer aprender e de se envolverem com a linguagem escrita. Cabe ao educador de infância criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.

## 1.2.2 Princípios orientadores das práticas de escrita

### 1.2.2.1 A escrita como expressão do imaginário

Quem ensina a escrever deve procurar continuamente novas formas de promover a prática desta atividade. Segundo Matos (2005, p.40), existe uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade, que deverá ser explorada em termos pedagógicos e que poderá fazer a diferença no “como ensinar a escrever”. Quanto mais o educador/professor incentivar as crianças desde cedo a manipularem e articularem o seu pensamento livre com a abordagem ao código escrito, menores são as probabilidades de estes terem medo de escrever e errar – desde que as experiências sejam positivas e construtivas.

Antes sequer de se fazer uma abordagem à escrita como expressão do imaginário, a que nos reportaremos genericamente como escrita criativa, devemos abordar o conceito de criatividade. De acordo com Bono (1994), sem a criatividade somos incapazes de fazer pleno uso das informações e experiências que já estão disponíveis e estão presas a antigas estruturas,

padrões, conceitos e percepções” (p.9). Por outras palavras, as ideias e os conceitos criados pela imaginação podem já existir, mas sem a criatividade, não podem ser postos em prática. Isto aplica-se a diversas situações da realidade da criança, tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar. Para Csikszentmihalyi (1988), “a criatividade não é um atributo do indivíduo, mas antes dos sistemas sociais que fazem julgamentos sobre o indivíduo”, e resulta da interação de três sistemas: “o domínio, a pessoa e o campo” (p.10).

Sartori e Fialho (2009) sintetizam esta ideia, registando que a “criatividade pode ser vista como algo passível de desenvolvimento, um atributo que está presente em qualquer ser humano e que, a partir de alguns fatores, pode ser estimulada ou inibida e é um produto da interação entre a cultura, as regras e as pessoas” (p.10). Esta definição mostra-nos a criatividade como um fator inato e indispensável do ser humano, pois é essencial para a resolução de problemas e para as suas interações gerais com a sociedade e com o meio.

No entanto, e como todas as capacidades inerentes ao ser humano, a criatividade é um elemento que necessita de ser estimulado para dar frutos; caso isto não aconteça, podem surgir bloqueios e impedimentos derivados do receio de escrever, de errar ou do desinteresse face ao projeto a ser desenvolvido (Mancelos, 2011). É precisamente aqui, para evitar bloqueios e para estimular a criatividade, que o professor e o educador de infância surgem como elementos-chave na produção criativa; cabe-lhes encorajar, ou seja, estimular a criança a ter autoconfiança suficiente para ser original, para fazer mais e melhor (Nunes, 2013). Para tal, Alcântara (2000, citado por Nunes, 2013), elenca uma série de estratégias destinadas a encorajar a criatividade nas crianças:

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

A escrita criativa tem como finalidade principal dar ferramentas às crianças para se desenvolverem a nível pessoal e a nível formal na aprendizagem do português: por um lado, elas podem alargar a sua imaginação e interiorizar que não precisam de se limitar no que toca à criatividade; por outro, é uma maneira de melhorarem as suas capacidades de escrita e técnica. Para além disso, a escrita criativa tem outra dimensão: a axiológica. É através daquilo

que os alunos escrevem que o professor/educador pode verificar como é que eles expressam aquilo em que acreditam, os seus valores morais, crenças, medos, entre outros. Para o professor, a escrita criativa pode ser uma maneira de promover valores como a autonomia, a responsabilidade, a confiança, a liberdade, a motivação, a justiça e o respeito.

Assumindo que a escrita criativa também tem uma vertente expressiva e lúdica, que promove uma maior ligação ao “eu” baseado nas suas experiências, podemos afirmar que os jogos de linguagem são uma técnica de ensino da escrita que ajudam a extrair as memórias, vivências e cenas imaginadas pelas crianças, fazendo assim com que a tarefa de escrever se torne um prazer (Norton, 2001). Estas técnicas pretendem, assim, “constituir o fundamento para uma relação de prazer e de descoberta para com a escrita, em forma de jogo” (p.14). Partindo da utilização e dinamização destas técnicas, ou jogos, levamos “os nossos alunos a escreverem com autonomia, prazer, criatividade e aplicação, desenvolvendo a sua Competência Linguístico-Criativa” (Dias, 2006, p.8).

É na utilização destas técnicas que surgem muitos dos jogos e desafios que conduzem à produção de textos criativos. Temos, por exemplo:

- a) técnicas de ligação de palavras (*palavra puxa palavra, letra puxa palavra, número puxa palavra*, caligramas, acrósticos, lipogramas, e letra imposta);
- b) técnicas de intercâmbio (*quem sou eu?*, Saber selecionar, Eu sou..., Eu e o grupo...);
- c) técnicas de dinâmica de grupo (imagem com criação de texto, Três palavras para um texto, Duas palavras para um poema e *Brainstorming* ou chuva de ideias). Dias (2006, pp.26-58).

Segundo Cerrillo (2008), estes exercícios têm por objetivo contemplar duas vertentes: por um lado, a construção de histórias, e, por outro lado, a expressão de emoções; este tipo de jogos surge com o principal intuito de desinibir um pouco mais os alunos, fazendo-os encarar a escrita de uma forma mais divertida, e, conseqüentemente, fazê-los perder um pouco o medo de se expressarem. “Este tipo de escrita tem como finalidade ajudar as crianças a desenvolverem uma escrita expressiva, pois esta surge também como apoio às crianças que têm mais dificuldades em se expressarem” (Nunes, 2013). Segundo Dias (2006), este tipo de escrita deve surgir “sem receio de censuras e com o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (p.19), e como uma forma de combater o medo que as crianças têm de errar quando lhes é proposta uma atividade. Como refere Mata (2008),

as crianças podem e devem brincar com a escrita, não só porque gostam e necessitam de o fazer, mas também porque quando se brinca não existe exigência nem pressão para

que a tarefa fique correcta. Se falhar, não faz mal, e se quiser pode tentar novamente (p. 48).

Sendo que no nosso estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-escolar utilizamos as técnicas *Brainstorming* e imagem com criação de texto, iremos especificar um pouco melhor estas duas técnicas.

O *brainstorming* é uma técnica que começou a ser utilizada no final dos anos 30 na América por grandes corporações como a empresa de publicidade Batten, Barton, Durstine & Osborn, tendo-se depois começado a espalhar para outras empresas, exército, marinha, força aérea, algumas agências federais e posteriormente para universidades, como meio de promover o pensamento criativo. De acordo com Alex F. Osborn, CEO da empresa de publicidade acima referida, o objetivo principal do *brainstorming* é libertar os indivíduos de inibições e criticismo (próprio ou de outros) para que, quando confrontados com um problema, possam pensar no maior número de ideias possível - assume-se aqui que, quanto mais ideias houver, maior será a probabilidade de se encontrar uma solução para o problema (Taylor, Berry & Block, 1958). Estes autores defendem que o *brainstorming* se rege por quatro regras principais:

- a) *O criticismo é posto de parte* – o julgamento adverso de ideias deve ser adiado;
- b) *A espontaneidade é bem-vinda* –quanto mais inusitada for a ideia, melhor, pois é mais fácil acalmar ânimos do que construir ideias do zero;
- c) *Quere-se quantidade* –quanto maior o número de ideias, maior será a probabilidade de se encontrar um vencedor;
- d) *Procura-se combinação e melhoramento* – para além de contribuírem com ideias próprias, os participantes podem sugerir como as ideias dos colegas podem ser melhoradas ou como duas ideias podem ser combinadas para formar outra. (1958, pp.24-25).

Normalmente, esta técnica requer não só que se obedeça a estas 4 regras, mas também que haja cooperação entre os elementos do grupo para atacar o problema. Osborn (citado por Taylor, Berry & Block, 1958) enfatiza a importância da interação em grupo para facilitar o fluxo de ideias e de pensamento.

Surge agora a dúvida de como esta técnica utilizada em empresas e corporações pode ser usada numa sala de Educação Pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como o nome indica, o *brainstorming* consiste numa “chuva de ideias”; através desta técnica, as crianças são encorajadas a expressar ideias, opiniões e palpites sobre um determinado assunto ou problema. Envolve o diálogo entre as crianças e o educador de infância sobre um problema que seja apresentado e a busca pela possível solução – e onde as 4 regras devem ser aplicadas: não

julgar ideias, por mais absurdas que possam parecer, mas analisá-las de uma perspectiva de utilidade, incentivar as crianças a apresentarem o maior número de ideias possível, encorajá-las a pensarem “fora da caixa” (soluções alternativas) e reforçar o pensamento crítico para com as suas ideias e para com as dos colegas.

Esta é uma técnica que pode ser utilizada antes de outras atividades, e pode ser tanto um método de avaliação para o educador/professor como uma forma subtil de introduzir conceitos e convocar conhecimentos e experiências prévias das crianças. É geralmente realizada em grande grupo, no tapete (no caso da EPE), e todas as crianças e o educador de infância são encorajadas a participar; no entanto, acontecem casos onde algumas crianças não desejam participar, e nestas situações a participação não deve ser forçada – as ideias devem ser dadas de livre vontade e encorajadas, não por obrigação. De acordo com Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2009), o *brainstorming* (turbilhão de ideias ou discussão criadora)

é um modo de estimular e gerar novas ideias ancorado no compromisso do educador e dos alunos se considerarem uma equipa. Estabelece-se a regra de que cada um é capaz de produzir ideias acerca do tópico inicial, sendo igualmente essencial planear e definir uma forma de registo (p.74).

Esta atividade pode funcionar por si própria como uma técnica de escrita criativa, quando, por exemplo, o educador de infância regista por escrito as ideias e opiniões dadas pelas crianças à vista das mesmas, por norma no quadro negro, numa cartolina ou numa folha de cenário ou outra grande o suficiente para facilitar a visualização da escrita.

Este registo de ideias tem duas funções principais: a primeira, fazer um registo daquilo que as crianças sabem, pensam, imaginam e gostavam de saber sobre determinado assunto. Isto pode servir como base para a implementação de um projeto de sala ou mesmo de escola, assim como estratégia de comparação “antes e depois” sobre o que se aprendeu sobre aquele assunto. De igual modo pode servir de estratégia na etapa de planificação de um texto. A segunda função é a de dar a conhecer às crianças a relação entre a palavra falada e o código escrito que lhe é correspondente; quando o educador de infância escreve uma palavra ou frase e permite que as crianças assistam a esse processo de registo escrito, está a fazer uma demonstração prática da relação causa-efeito entre o falar e o escrever. Desta forma, a criança vai-se apercebendo que o acto de escrever tem uma função clara e específica, serve um propósito e tem uma utilidade. O *brainstorming* não registado (apenas oral) serve mais uma função introdutória a outras atividades, não tendo o intuito direto de promover o contacto com a escrita.

A imagem com criação de texto é uma técnica de construção de texto que funciona por fases: numa primeira fase, é apresentada uma imagem, ou imagens, acompanhadas de texto

escrito, que o educador de infância lê às crianças como numa qualquer outra história; à medida que a história vai prosseguindo, as imagens mantêm-se, mas o texto vai desaparecendo. Aqui, pede-se às crianças que contem a história por palavras suas, baseando-se nas imagens que visualizaram, enquanto o educador de infância regista por escrito o texto construído pelas crianças; nesta fase, aquele pode ajudar, complementando ideias de várias crianças, corrigindo a construção frásica e gramatical e assegurando-se de que todas as crianças participam e são ouvidas, num processo de escrita e reescrita. O objetivo é concluir a história, em concordância com as imagens, construindo um texto coeso e com um final que transmita uma mensagem ou um valor moral. Com esta técnica podem até fazer-se livros inteiramente “escritos” pelas crianças, porque idealizados e ditados por aquelas, uma vez que elas podem completar histórias com ilustrações suas.

Como refere Nunes (2013), este tipo de atividade tem como principal objetivo desinibir um pouco mais os alunos, fazendo-os perceber que a escrita pode ser divertida, e consequentemente, fazê-los perder um pouco o medo de se expressarem. O fato de encararem a escrita desta forma ajuda-os, pois como refere Norton (2001), “a introdução do lúdico, do ridículo, da gargalhada, é o segredo do êxito deste método” (p.10). Ainda assim, Santos (2008) realça que é importante que as crianças compreendam que, ainda que os exercícios sejam divertidos, vão além da brincadeira e devem também ser encarados como um esforço que se faz para se poder ir mais longe (p.37).

De acordo com Nunes (2013), é extremamente importante que se reconheça que, através desta técnica, o docente tem a capacidade de “ensinar a escrever” (p.38) utilizando as produções das próprias crianças, o que torna a aprendizagem mais significativa, uma vez que as crianças tendem a dar mais valor e significado às suas próprias criações, pois relacionam-se com elas de modo direto e pessoal.

Nunes (2013) baseando-se no trabalho de Dias (2006) e Bach (2001), enuncia um conjunto de deveres do professor/educador quando trabalha a escrita criativa com as crianças:

- a) transmitir segurança ao aluno, acreditar nas suas possibilidades e revelar confiança nas suas capacidades;
- b) conceder o tempo necessário a cada um, para que não percamos, pelo caminho, aqueles cujo ritmo é inferior nem cansemos os mais rápidos;
- c) desdramatizar o erro, já que o mesmo faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, apelando ao mesmo como ponto de apoio e não como uma sanção, uma vez que através de uma escrita sem receios será possível participar na sua remediação;
- d) reconhecer o direito à expressão pessoal, levando cada aluno a uma produção escrita e demonstrativa da sua capacidade criativa;

- e) diferenciar o julgamento, transmitindo confiança ao aluno, para que emita as suas ideias sem qualquer receio e agarre a base da produção criativa (p.38).

estes deveres pressupõem que o educador/professor tenha em conta as capacidades e necessidades individuais de cada criança, respeitando limites e permitindo à criança o exercício do próprio direito de não criar se ela assim o desejar. Para tal, cabe ao educador de infância conhecer muito bem o seu grupo de crianças e procurar conciliar o que sabe na teoria com a realidade que enfrenta no seu quotidiano escolar. Pode acontecer que num grupo de crianças com a mesma idade, ou idades aproximadas, hajam crianças com desenvolvimentos intelectuais e afetivos diferentes, ou mesmo com N.E.E., e nestes casos torna-se imperativo que o educador encontre recursos e estratégias para construir um ensino/aprendizagem diversificado, que suscite interesse e gosto nas crianças e as leve a procurarem fazer mais e melhor (Dias, 2006, citado por Nunes, 2013) na medida das suas possibilidades e ritmos.

A este propósito, Dias (2006) enfatiza a necessidade de criação de um ambiente de sala onde as crianças se sintam soltas, relaxadas e livres de pressões para deixarem as suas criações fluir; segundo esta autora, um educador de infância deve dinamizar o ambiente da sua sala, sendo:

- a) aberto às necessidades dos alunos;
- b) estimulador da expressão oral e da escrita criativa;
- c) colaborador e criador, juntamente com os alunos;
- d) facilitador do processo de aprendizagem;
- e) flexível e adaptável a novas situações;
- f) fomentador do aprofundamento linguístico-criativo;
- g) fomentador da coesão e da cooperação do grupo-turma;
- h) inovador, empreendedor e capaz de aceitar positivamente os desafios;
- i) líder de aprendizagem e, simultaneamente, aprendiz;
- j) líder de inovação na sala de aula;
- k) promotor de equipas de aprendizagem;
- l) promotor de momentos de reflexão;
- m) promotor de um saber inter e transdisciplinar (pp. 68-69).

De acordo com este conjunto de características, podemos concluir que o educador/professor está em permanente ajustamento e atualização, pois para além do currículo estar sempre em mudança, o docente está sempre a aprender com e para as crianças; devendo ajustar-se aos contextos, flexível no tempo e no espaço e adaptável às crianças; trabalhar em função delas, conhecê-las e trabalhar com elas, tendo em vista contribuir para a sua efetiva aprendizagem.

### 1.2.2.2 A escrita no quotidiano

desde cedo, em particular a partir dos quatro anos de idade, as crianças apercebem-se da existência de um código linguístico escrito que tem uma funcionalidade específica de transmitir mensagens, o que é instintivo já que a criança lida com o código escrito no seu quotidiano, pois,

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

É através destas atividades rotineiras que a criança se apercebe que, em certos contextos, a escrita desempenha um papel funcional, ou seja, é realizada em função de um objetivo concreto, seja transmitir uma mensagem, fazer um pedido, dar uma informação, etc.; nesta perspectiva, a escrita é utilizada com um propósito. Como tal, este tipo de escrita utiliza uma estrutura e linguagem próprias, que devem ser aprendidas formalmente num ambiente próprio.

Esta compreensão da funcionalidade da escrita surge também associada a atividades realizadas no jardim-de-infância, onde o código escrito é ativamente utilizado em atividades lúdicas, de lazer e de gestão das rotinas, como marcar a presença, o dia da semana ou o mês do ano.

De acordo com Mata (2008), é necessário considerar quatro aspectos distintos no que toca ao desenvolvimento das competências de escrita por parte da criança:

(1) Demonstrar interesse pela funcionalidade – “A criança demonstra interesse, toma a iniciativa, imita comportamentos de outros, mostrando que está atenta à utilização da linguagem escrita em diferentes contextos.” (p.19). No dia-a-dia, a criança demonstra interesse através de pedidos, comentários, observações ou mesmo utilizações da escrita, realçando o facto de ela compreender que a escrita e a leitura têm uma função específica. Na sua obra, Mata (2008) dá o seguinte exemplo:

A Catarina vê a educadora escrever num bloco de notas e pergunta-lhe: “O que estás a escrever?” Depois de a educadora lhe responder que estava a registar o que os meninos tinham feito e como tinham feito, ela voltou a perguntar: “Para que queres escrever isso?” A educadora explicou-lhe que era para se lembrar do que cada menino já

conseguia fazer. No dia seguinte, quando a educadora estava a fazer alguns registos, a Catarina foi buscar um papel e uma caneta e sentou-se ao seu lado a imitá-la (p.19).

Este interesse natural da criança deve ser incentivado pelo educador de infância, que deve não só explicitar o que está a fazer e porque o está a fazer, como também encorajar a criança a produzir a sua própria escrita, com uma funcionalidade específica.

(2) Identificar funções – no ambiente de sala, o educador de infância deve identificar e explicar concretamente às crianças as diferentes funções do código escrito. Para tal, o educador de infância pode aproveitar solicitações das crianças, mas também deve criar situações que proporcionem explorações variadas. Mata (2008, p.22) exemplifica este aspeto da seguinte forma: “Perante uma lista telefónica velha que levaram para a sala, para aproveitar em trabalhos, o educador questiona as crianças sobre o que é aquilo: “tem coisas escritas... O que está lá escrito? Vamos ler um bocadinho? Para que serve?...””. Aqui, o educador de infância criou uma situação de exploração mais estruturada, estimulando a curiosidade natural das crianças para uma finalidade concreta - questionar a função da escrita.

(3) Identificar diferentes características de suportes com diferentes funções – ao explorarem diversos suportes de escrita, as crianças vão-se apercebendo de certas características específicas de cada um. As listas são escritas ao alto, ao contrário de uma carta; as receitas dão instruções, ao contrário dos contos e histórias; as crianças começam gradualmente a identificar, compreender e apropriar estas particularidades, e têm oportunidades de vivenciar situações onde a linguagem escrita é utilizada de forma natural e num determinado contexto.

Os educadores de infância podem colocar as crianças em situações nas quais estas têm que refletir sobre as características e funções das diferentes formas de texto, seja através da visualização do texto escrito, seja através da leitura e interpretação das mesmas, e tal como afirma Mata (2008),

A estruturação de actividades [...] permite uma reflexão aprofundada, levando as crianças a comparar concepções, confrontar saberes e verbalizar critérios e razões, facilitando uma apropriação cada vez mais estruturada e diversificada dos saberes relativos às utilizações funcionais da leitura e da escrita (p.23).

Isto leva-nos ao próximo ponto, que é

(4) Adequar a função à situação – para além de ser capaz de identificar as diferentes funções da linguagem escrita, é importante que a criança a consiga utilizar de forma ajustada perante uma situação concreta - ou seja, analisar uma situação/problema e identificar qual o suporte escrito mais adequado para a resolver. Mata (2008) dá disto os seguintes exemplos:

- a) “O Mário, quando lhe é dito para trazer o chapéu no dia seguinte, por causa do sol no recreio, pede à educadora para escrever num papel, para ele não se esquecer”.
- b) “Por não chegar a acordo com uma colega sobre o que iam comer ao almoço, a Carla pede à educadora para lhe ler a ementa desse dia”.

A integração destes vários aspetos vai permitir que a criança mobilize mais frequentemente diferentes funções da linguagem escrita em situações reais ou de brincadeira, de modo mais diversificado e elaborado.

Como já vimos, num contexto de EPE, a funcionalidade da escrita começa por ser abordada numa perspetiva de interesse e objetivo comunicacional da criança, num sentido de “para que é que eu quero aprender a escrever”; neste sentido, o contacto precoce com diferentes recursos e suportes de escrita é fundamental para o desenvolvimento na criança da noção do código escrito e da sua função na vida real – contacto este que pode, e deve, ser proporcionado à criança tanto em ambiente escolar como em ambiente familiar.

Cabral (2015, p.40) sugere que o contacto com a linguagem escrita também comece em casa. Os pais devem ler e escrever à frente das crianças, mostrando-lhes o que estão a fazer, explicando o porquê de realizar aquela atividade, e demonstrando, sempre que necessário, ou sempre que a criança pergunte, os mecanismos utilizados para a realização da atividade, quer esta seja de leitura, quer seja de escrita.

Para desenvolver o interesse e curiosidade pela leitura e pela produção escrita, pais e educadores de infância devem ter em atenção e utilizar diferentes tipologias textuais, tendo em conta as suas funcionalidades e pondo em evidência as suas intencionalidades comunicativas. Quer isto dizer que as crianças observam e absorvem todos os estímulos que lhes são fornecidos e que lhes chegam das mais variadas formas.

Ainda neste contexto, a utilização em casa e na escola de diferentes meios de escrita e desenho é extremamente importante para o desenvolvimento do código escrito na criança. De acordo com Santos (2007), numa fase inicial de desenvolvimento cognitivo e motor, a criança mostra uma tendência para imitar o comportamento observado nos adultos e nos seus pares, pelo que todo o processo de produção escrita não traduzirá uma finalidade própria, mas sim uma tentativa de impressionar o adulto com aquilo que sabe fazer; cabe ao adulto, tanto familiar como educador de infância, condicionar esta produção escrita e começar a dirigi-la para uma finalidade concreta, tanto através do seu próprio exemplo como através de ensinamentos práticos e concretos.

São muitas vezes as atividades mais simples que permitem à criança uma aprendizagem mais eficaz, e por vezes os suportes de escrita mais básicos produzem os melhores resultados; o simples lápis e o papel, associados ao rabisco aparentemente sem nexo, são o suporte mais

básico à introdução do código escrito, mas outros suportes mais complexos também podem e devem ser utilizados num contexto familiar. Por exemplo, deixar a criança pintar com os dedos numa superfície lisa, como papel de cenário, escrever com o dedo ou com um pau em terra ou areia, mexer nas letras presentes na sopa de massas, brincar com ímanes de frigorífico, manipular sacos de plástico cheios de tinta e selados com calor, e até manipular as teclas do computador, são técnicas de exploração do código escrito que fornecem uma mais valia ao desenvolvimento cognitivo da criança numa faixa etária na qual a motricidade fina está intrinsecamente ligada a todos os processos de desenvolvimento cognitivo necessário ao bom crescimento da criança.

Como foi referido, os suportes de escrita nem sempre são aproveitados da forma mais proveitosa para a aprendizagem das crianças. Desde os típicos livros de histórias até ao texto no computador, passando por caixas de cereais e medicamentos, folhetos publicitários, panfletos, menus em restaurantes, pósteres na rua, etiquetas, rótulos de embalagens, mensagens no telemóvel, revistas, entre tantos outros suportes que para um adulto podem não parecer importantes, mas que para uma criança são toda uma fonte de informação que por vezes não é aproveitada. Para a criança, aquelas letras e palavras podem significar diferentes coisas, e cabe ao adulto estimular a exploração e antecipação desses significados. Assim, o adulto funciona como uma ferramenta, um canal de transmissão de informação que proporcionará à criança a abertura necessária à compreensão da verdadeira funcionalidade da linguagem escrita.

Neste processo, e através de diversos métodos de exploração, a criança contacta com textos de diferentes tipos e vai-se apercebendo que os diferentes suportes de escrita servem funcionalidades diferentes e transportam textos com intencionalidades comunicativas diferentes. No final da Educação Pré-Escolar, muitas crianças já possuem um conhecimento geral sobre as funcionalidades da escrita e já se referem a essas funções enquanto utilizadores, futuros utilizadores ou como sendo utilizadas por outras pessoas que conhecem (Mata & Sim-Sim, 2008). Este conhecimento é assim passível de ser mais explorado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde as crianças aprofundam as funcionalidades da linguagem escrita e se tornam utilizadores ativos desta, construindo os seus próprios objetivos para a aprendizagem da linguagem escrita.

Atendendo a isto, é pertinente denotar que o professor deve ter presente que o aluno já possui um conjunto de percepções acerca da linguagem escrita; caberá ao professor partir daí para um ensino formal e convencional. O professor deve “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, 1998, p.65).

Alguns autores, como Costa e Silva (2013) e Cagliari (1990) estudaram os motivos do insucesso escolar no domínio da linguagem escrita, concluindo que muito desse insucesso acontece porque os professores não têm em conta as experiências prévias dos alunos e chegam a ignorar as noções já existentes que estes têm do funcionamento da escrita (p.4). Isto é algo que não deveria acontecer, pois como já vimos, a aprendizagem é um movimento constante que, para se manter fluido, necessita de ser constantemente revisitado antes de ser acrescentado. Deste modo, o professor deve ser, antes de mais, um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, Pinto, 2009); Lima (2007, citado por Pimentel, 2014, p.38) reforça esta ideia, afirmando que a escola apenas é responsável por possibilitar uma “aprendizagem sólida de escrita aos seus alunos” e que, ainda que os alunos tenham o dever de se empenharem e esforçarem para aprender, a responsabilidade maior é do professor, que deve acompanhar, orientar e motivar os alunos a se aplicarem no que vão aprender.

Para que exista esta motivação pessoal para aprender, Pimentel (2014), aludindo a Rosa e Soares (1998), afirma que o ensino da escrita deve implicar um trabalho processual 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” (p.38). Quer isto dizer que a aprendizagem faz mais sentido se se relacionar com as experiências reais da vida da criança, e que os professores devem dar-lhe estratégias diversificadas para que cada uma possa escolher a que mais lhe convém para uma aprendizagem eficiente.

Tendo em conta que, aqui, a escrita é vista como um ato processual, é importante referir que esta atividade atravessa tanto a planificação, como a textualização e a revisão dos textos. Nestes sentido, Martins e Niza (1998) afirmam que o professor deve explicar às crianças como operacionalizar de modo proveitoso as várias fases do processo de escrita, e dividem este processo de forma um pouco mais explícita: preparação para a escrita, escrita, revisão e apresentação.

No momento de preparação para a escrita, quem escreve deve clarificar a temática sobre a qual vai escrever, o objetivo da escrita, para quem escreve e o que vai utilizar para escrever (Martins & Niza, 1998); este processo de preparação é, no fundo, uma planificação do texto, permitindo ao aluno organizar as suas ideias, problemáticas e soluções.

O segundo momento, a escrita propriamente dita, é um processo mais complexo, que envolve a produção do texto e uma codificação inerente à escrita; aqui, a criança resolve

problemas como decidir a orientação da escrita, o tamanho e estilo das letras, a utilização de letras maiúsculas ou minúsculas, o espaçamento entre palavras e frases e a própria estrutura das frases (Martins & Niza, 1998).

A revisão do texto implica uma releitura, avaliação e correção do mesmo (*idem*); nesta fase, é importante que o professor especifique à criança os aspetos que deve melhorar no seu trabalho e que evite comentários gerais ou vagos (Cassany, 1993; Jiménez et al, 1995), valorizando sempre os aspetos mais positivos da produção escrita. Para além disso, Martins e Niza (1998) chamam a atenção para que não se deixe passar muito tempo entre a produção escrita e o momento de revisão textual, para evitar que as crianças se esqueçam daquilo em que sentiram mais dificuldades. Estas autoras sugerem também que a revisão e correção seja feita pelos próprios alunos, com a ajuda de materiais disponibilizados pelo professor, como dicionários, listas de palavras, ou textos já trabalhados (citado por Pimentel, 2014). A correção feita pelos alunos pode também ser feita pelos colegas, através da troca de textos ou a pares (*idem*).

O momento final, de apresentação, não se refere a uma apresentação oral ou escrita aos colegas ou professor, mas sim à revisão de aspetos técnicos e estéticos do texto: este deve ser estruturado de acordo com a sua função comunicativa, destinatário, e deve ser legível e perceptível (*idem*).

Ainda que não reportem necessariamente à Educação Pré-Escolar, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que o ensino da escrita é, como já afirmamos, um processo que deve ocorrer desde os primeiros anos de escolaridade e que, devido à sua complexidade, deve incluir, inclusive, a produção textual, já com a aplicação dos métodos de planificação, textualização e revisão; estes mesmos autores registam ainda que este processo de aprendizagem deve permitir o máximo de contacto possível com diversos géneros textuais, adequados ao nível de escolaridade das crianças, de modo a que estas se familiarizem com as diferentes formas de escrita, assim como os diferentes objetivos desta – objetivos estes já referidos nas OCEPE (2016). Para além disso, as atividades de escrita devem proporcionar aos alunos uma progressiva autonomia, à medida que as atividades de produção textual vão ficando cada vez mais complexas.

Para que este desenvolvimento aconteça, Pimentel (2014) sintetiza um conjunto de estratégias que se focam no processo e no contexto da escrita, primeiramente propostos por Barbeiro e Pereira (2007), as quais passamos a resumir:

- a) a facilitação processual, que visa proporcionar tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão;

- b) a escrita colaborativa, que prevê a existência de um trabalho a pares ou em grupos diversificados, no sentido que o constituam elementos de diferentes desempenhos, de modo a que os alunos possa adotar diferentes abordagens a problemas que vão surgindo durante o processo;
- c) a reflexão sobre a escrita, onde aconteçam momentos de conversa sobre os textos e os processos de construção do texto;
- d) a integração de saberes, onde os conhecimentos prévios ao ato de escrita são analisados e comparados aos conhecimentos adquiridos durante e após a escrita (ex. conhecimentos sobre o tema vs surgimento de “novas reescritas e permanência do produto”);
- e) a realização de funções, onde é dado a conhecer aos alunos as finalidades e funções da escrita, ou seja, as funções que a sua escrita desempenhará de acordo com a intencionalidade (2014, pp.40-41).

As estratégias acima referidas são relevantes quando assumem um caráter interativo durante o processo de escrita e estão integradas nas três componentes do processo de produção textual já referido. Barbeiro e Pereira (2007) demonstram alguns aspetos cruciais de cada uma das componentes, tendo em conta a interação dos diferentes processos de escrita; durante a planificação, devem ser estabelecidos objetivos, funções e intenções da escrita, selecionados conteúdos necessários à construção textual, e organizadas tarefas de escrita.

Na textualização, acontece a organização do texto propriamente dito, através da combinação de expressões linguísticas; aqui, espera-se que o escrevente vá explicitando durante a construção da escrita o conteúdo a tratar, que houvera sido esboçado anteriormente, e que “articule as [diferentes] expressões linguísticas de forma coesa e coerente” (Pimentel, 2014, p.41).

A reflexão pode e deve ocorrer durante todo o processo de escrita, pois implica uma leitura daquilo que se escreve e que já se escreveu; se houver um confronto de aspetos delineados na reflexão, podem surgir novas planificações, originando reescritas e reformulações do texto (*idem*).

Para sintetizar, é seguro afirmar que o aspecto funcional da escrita, para além daquele a que imediatamente remetemos quando pensamos neste conceito – o de a escrita transmitir uma mensagem específica para um destinatário específico – se refere também ao sentido que esta tem para quem a aprende; se as situações sobre as quais se escreve forem reais e naturais (Pimentel, 2014), torna-se mais fácil e interessante aprender sobre elas e, conseqüentemente, mais fácil aprender como escrever sobre elas. Tem uma utilidade, um propósito real para quem escreve, e pertence-lhe.

### 1.2.2.3 A escrita em colaboração

No ambiente escolar, as relações afetivo-sociais com os pares são um fator extremamente importante no processo de desenvolvimento cognitivo e social da criança, assim como no processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2006).

Do ponto de vista social, muitos autores defendem que o trabalho de pares ou de grupo na sala de aula deve ser encorajado desde cedo pelos professores e educadores de infância, pois isto permite que as crianças construam um espírito cooperativo e comunicativo que de outra forma teriam mais dificuldade em desenvolver, para além de assimilarem mais facilmente os conhecimentos (Storch, 2005). Este tipo de trabalho visa permitir à criança participar de forma ativa na própria aprendizagem da escrita, atribuindo-lhe significados e sentidos próprios (Ewert, 2009). Neste contexto é necessária uma constante negociação entre os elementos envolvidos, pois assim os pares conseguem resolver problemas de comunicação que surjam durante os trabalhos no espaço de aprendizagem (*idem*). Ainda segundo este autor, a negociação de tarefas e funções é muito solicitada pelos próprios elementos do grupo, pois permite uma boa distribuição, reflexão e discussão de ideias, elucidação de conhecimentos e reformulação e assimilação de conceitos; do mesmo modo, um aluno com mais dificuldades de comunicação ou expressão pode perder inibições e interagir mais com os colegas e professores.

Neste sentido a atividade de produção escrita pressupõe uma dimensão colaborativa. A escrita colaborativa é um processo pelo qual os escritores partilham conhecimentos, seguindo todo um conjunto de regras para que esse trabalho tenha frutos; assim, é importante que o grupo de trabalho tenha um objetivo em comum, para que a colaboração de todos os elementos esteja focada num mesmo ponto e seja rentabilizada ao máximo (Baptista, 2014).

A escrita colaborativa, ou em conjunto, foi recebida com alguma resistência por parte dos professores, pois muitos deles acreditavam que os alunos com mais dificuldades dificilmente trariam algo de produtivo aos grupos de trabalho, e que os alunos que se encontravam num nível de desenvolvimento mais avançado sairiam prejudicados, ficando retidos ou desmotivados por esta dinâmica de trabalho.

Na realidade, quando se compara o ambiente de sala de aula no ensino tradicional e no ensino colaborativo, constata-se que as salas de aula de ensino colaborativo são mais barulhentas e aparentemente desorganizadas; no entanto, o barulho faz parte do processo de aprendizagem, pois é sinal que os alunos estão ativamente a trocar ideias e a comparar ações, ou seja, estão a ter uma aprendizagem ativa (Morefat, s/d, citado por Baptista, 2014). Numa sala de aula de ensino tradicional, o ensino funciona numa só direção, com o professor a transmitir a informação e os alunos a recebê-la; já numa sala de aula colaborativa, o ensino

funciona em três direções: professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, num constante circuito de transmissão de informação e conhecimento. Para mais, o professor procura proporcionar aos seus alunos situações que se transformem em experiências ricas, utilizando a linguagem e a cultura para a construção da aprendizagem (Morefat, s/d, in Baptista, 2014).

Este autor afirma também que, enquanto que no ensino tradicional a autoridade no que toca à definição de objetivos, tarefas e avaliação dos alunos se centra exclusivamente no professor, no ensino colaborativo esta autoridade é partilhada, no sentido em que o professor convida os alunos a definirem os seus próprios objetivos e a realizarem a sua própria avaliação. O professor funciona como um “mediador das situações de ensino-aprendizagem” (Baptista, 2014), servindo como uma base para os alunos que não têm ainda a autonomia suficiente para realizarem determinada tarefa. Para além disso, o professor deve ter sempre o cuidado de criar grupos de trabalho heterogêneos, de forma a que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir e transmitir conhecimentos, dando diferentes perspetivas sobre os assuntos e beneficiando dos colegas de grupo. Os alunos que apresentam mais dificuldades têm o apoio do professor e dos colegas, que também acabam por assimilar melhor os seus conhecimentos. Baptista (2014) regista que Louth, McAllister e McAllister (1993)

fazem referência a um estudo sobre a qualidade de produções escritas em colaboração e produções escritas individuais. Apesar de terem concluído que nos resultados escritos não houve grandes discrepâncias, os alunos que escreveram em colaboração, tiveram resultados posteriores melhores e pareciam sentir-se mais realizados nos seus escritos do que os alunos que escrevem sozinhos (p.40).

A diversidade de opiniões e ideias permitem uma maior descontração e diminuem a ansiedade face a um problema de maior dificuldade, tornando a sua resolução mais fácil e proveitosa e a aprendizagem daí proveniente mais significativa.

Segundo Murray (1992), o trabalho em grupo exige que haja uma troca de ideias, o que implica que estas sejam explicitadas e negociadas com os restantes elementos e os seus significados interiorizados e racionalizados, vindo daí uma “tomada de consciência dos processos linguísticos presentes na escrita” (Baptista, 2014, p.41). Acresce que é uma forma de os alunos aprenderem novos conteúdos linguísticos e desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo (Barbeiro, 1999).

O trabalho colaborativo integra-se assim naturalmente no processo de aprendizagem da escrita, pois tanto inicia numa troca de ideias entre os membros envolvidos, como culmina numa avaliação mais abrangente, uma vez que esta decorre de várias perspetivas que também contribuíram para a realização do texto, passando por todo um processo de negociação e

cedências das várias partes, o que representa um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças.

## Síntese

Grande parte do processo de aprendizagem da linguagem escrita passa obrigatoriamente pelo processo de familiarização com a leitura; em casa, muitas vezes as crianças vêm os familiares a ler o jornal, um livro, uma revista, e associam esse comportamento ao ato de ler.

Outro fator relevante na aprendizagem da leitura e da escrita é a vontade; muitas vezes o querer aprender a ler e a escrever já representa metade do caminho para uma boa aprendizagem. Muitas crianças demonstram vontade de aprender porque encaram a leitura e a escrita como algo extremamente importante que lhes permitirá comunicar, divertir-se, aprender mais sobre o mundo; outras crianças pensam que têm que aprender porque é uma obrigação imposta pela escola, ou pelos pais. Nesta perspectiva, cabe também ao professor conseguir motivar os alunos e dar-lhes um propósito para realizarem essa aprendizagem, que não seja somente o de terem de o fazer (Martins, 1998).

A aprendizagem da escrita é um processo moroso que já foi alvo de diferentes abordagens. Por um lado, existe a abordagem à escrita que a considera orientada para o produto final. Esta abordagem está normalmente relacionada com o método de ensino tradicional, no qual a atenção se foca na qualidade das produções dos alunos (Martins & Niza, 1998). Por outro lado, temos a abordagem que trabalha a escrita como um processo; o que está em causa é todo o processo da composição escrita, desde a formulação das ideias até à eventual revisão do texto, e não tanto a qualidade do texto em si. O que interessa mais é como se chegou lá, e não o que está lá. Deste modo, o processo de construção da escrita deve ser estudado para que possamos não só ensiná-lo como também aprendê-lo. Ao longo deste relatório teremos em conta ambas as abordagens, e procuraremos utilizá-las nas práticas pedagógicas, não desvalorizando uma em função da outra, mas procurando complementá-las quando assim for possível.

Outro factor a ter em conta na abordagem ao ensino da escrita, são os princípios orientadores das práticas da mesma. Aqui, abordamos três princípios: a escrita como expressão do imaginário; a escrita no quotidiano; a escrita em colaboração. Estes três princípios remetem para a escrita criativa, a escrita funcional e a escrita colaborativa, que serão desenvolvidos nas práticas pedagógicas presentes neste relatório.

A abordagem ao ensino da escrita, assim como da leitura, são essenciais para o desenvolvimento de capacidades comunicativas na infância; assim, procuramos desenvolver uma prática pedagógica dinamizada e direcionada para o desenvolvimento destas capacidades.

## Capítulo II – Formação de professores e investigação da prática educativa

### Introdução

Neste capítulo, apresentaremos algumas perspectivas acerca do perfil e formação dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como do processo de investigação da prática pedagógica.

### 2.1. Perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante as últimas décadas, Portugal sofreu diversas revisões educativas, tendo em vista melhorar e facilitar o ensino-aprendizagem nas escolas e jardins-de-infância do país. Esta evolução educativa, que procura enquadrar diferentes metodologias de ensino para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem diferenciada, exige dos profissionais de educação um certo nível de formação formal profissional, um conjunto de competências que, tal como o ensino, é atualmente diferente do que era há algumas décadas (Silva, 2012).

Em Portugal, o quadro geral do sistema educativo que define os perfis de desempenho da profissão docente é dado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Por norma, professores e educadores seguem o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Segundo este decreto-lei, “os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência”.

Segundo o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que especifica os perfis gerais dos docentes, espera-se dos profissionais de educação um certo conjunto de competências. Em primeiro lugar, tanto professores como educadores devem conseguir planificar e conduzir o processo educativo, baseando-se nas capacidades, interesses, conhecimentos e dificuldades das crianças, recolhendo dados através de observação e análise do desenvolvimento das mesmas; é necessário que o docente crie uma relação entre o que é necessário as crianças aprenderem e as suas necessidades e capacidades individuais para o fazerem, de modo a diferenciarem a sua ação educativa e a promoverem uma aprendizagem equânime e cuidada (Pimentel, 2014).

Comum aos dois perfis está também a capacidade de praticar a integração curricular, ou seja, mobilizar os conteúdos curriculares, articulando-os de forma a conseguir um ensino integrado potenciador da interação e articulação entre as aprendizagens no âmbito das várias áreas curriculares. Deve promover a aprendizagem de competências sociais relevantes, ao mesmo tempo que integra diferentes conteúdos de diferentes áreas curriculares de forma a promover um ensino diversificado e mentalmente estimulante (DL 241/2001).

Ainda referindo aspetos comuns, é de frisar a importância do relacionamento docente/criança, que deve ser baseado em aspetos positivos de práticas de cooperação e respeito mútuo.

O Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, identifica algumas especificidades no que toca aos papéis do Educador e do Professor. Segundo o Anexo n.º 1 (ponto II), na Educação Pré-escolar, o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (alínea 1). O educador deve conseguir uma organização e gestão flexível do tempo e do espaço educativos, deve desenvolver projetos sugeridos por si ou pelas crianças e deve fomentar a curiosidade e aptidão naturais daquelas para aprenderem.

Quanto ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, à semelhança do educador, “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Anexo n.º 2, ponto II, alínea 1). Ele deve incentivar os alunos a participarem ativamente no processo de ensino; deve incentivar o desenvolvimento de hábitos de autorregulação da aprendizagem; deve participar e colaborar com outros docentes na elaboração do projeto educativo de escola e de turma; deve conseguir articular o processo de ensino, atendendo às aprendizagens realizadas pelos alunos anteriormente, de modo a conseguir uma continuidade educativa fluída e consecutiva (Anexo n.º 2, ponto II, alíneas 2 a, d, e).

É importante ainda referir que os docentes devem conhecer as suas crianças e que, tendo em conta a sua individualidade, devem adaptar a sua ação educativa de forma a que todas as crianças consigam realizar as mesmas aprendizagens, contribuindo assim para uma pedagogia diferenciada (Anexo n.º 2, ponto III). Esta diferenciação é necessária pois, de acordo com 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”. Homann et al (1979, p.11) confirmam esta opinião ao afirmar que “os processos educativos que ignorem ou tentem eliminar estas características terão, sem dúvida, consequências desastrosas”; por outras

palavras, qualquer metodologia de ensino que não respeite as necessidades e capacidades individuais de cada criança porá em causa o papel do professor/educador enquanto profissional de ensino, e a relevância e o sucesso das próprias práticas.

Abreu (2004) considera a legislação incompleta no que respeita à explicação dada sobre as funções que configuram o perfil profissional de educadores e professores; segundo o autor (2004, p. 282),

o art.º 45.º com o título *Funções de educador e professor* comporta seis pontos, todos eles respeitantes à natureza dos cursos e dos estabelecimentos de ensino superior e universitário que asseguram a qualificação profissional dos educadores e dos professores dos diversos níveis de ensino, nada dizendo que corresponda ao título.

Em alternativa, Abreu apresenta sete tópicos para a configuração do perfil profissional de educadores, professores e formadores:

a) Os professores como agentes de desenvolvimento humano

Os profissionais de educação são especialistas em “saber desenvolver pessoas”, apoiam o reconhecimento e a valorização de potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projeto de vida que lhes permita, tanto a docentes como a crianças, participar num mundo em mudança, instável e incerto.

b) Os professores como agentes de desenvolvimento social

Os professores e educadores, assim como a própria educação, acentuam as possibilidades de valorização de todos os alunos, contribuindo para “atenuar os riscos de exclusão social” e para “compensar eventuais efeitos de desvantagens sócio-culturais” (Abreu, Canário & Valente, 2004, p.288); isto acontece através do desenvolvimento de competências cognitivas e afetivo-sociais dos alunos. Para além disso, a típica “transmissão de conhecimentos” deverá deixar de funcionar como um fim em si mesmo para passar a ser utilizada como um meio instrumental ao serviço da construção de competências básicas e do desenvolvimento das potencialidades diversificadas de cada criança.

c) Os professores como agentes de abertura e flexibilidade face à multiplicidade e complexidade dos problemas

Num mundo de transformações sociais, científicas e tecnológicas extremamente rápidas, os professores devem mostrar confiança nas capacidades humanas para a resolução de problemas. Eles devem apoiar e fundamentar as suas práticas pedagógicas numa visão teórica consistente, fixando bases objetivas e resistentes à mudança, “Porque só o Homem permanece na mudança, na sua complexa condição de ser-de-natureza e ser-de-cultura, as práticas dos professores terão de fundar-se numa Teoria do Homem ou numa Antropologia psicológica e

cultural que contemple a complexidade bio-psico-socio-axiológica do desenvolvimento da personalidade humana” (p.289).

d) O professor como agente investigativo

O professor deve manter uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos, os métodos e os progressos que se vão efetuando (ou não) no desenvolvimento dos alunos, pois “no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação, ser professor é ser perito nas metodologias da investigação de campo e da investigação-ação” (p.289). Ensinar é desenvolver programas de ação e investigação dos processos, variáveis e contingências que influenciam o progresso e resultados dos programas postos em ação.

e) O professor como especialista, treinador e gestor

Para desenvolver as capacidades dos alunos, o professor deve ser multifacetado: deve ser especialista de conhecimentos científicos, treinador de processos cognitivos e emocionais e gestor de estratégias de motivação dos alunos. Estas estratégias são todas suscetíveis de mobilizar a energia, autoconfiança e autoestima das crianças, para que possam criar gosto a enfrentar problemas e a resolvê-los. Isto implica que o professor tenha e demonstre motivação, identificação com e gosto pelo desempenho das atividades profissionais, valorizando também o seu desempenho profissional (p.289).

f) O professor como agente da autoridade

O exercício da autoridade do professor não provém de agentes exteriores, como a delegação ou representação de poderes sociais instituídos, mas sim da identificação pessoal e profissional do mesmo com o propósito e gosto de ajudar os alunos no seu crescimento como pessoas, sendo autor no que diz e no que faz, e assumindo a responsabilidade de partilhar com os alunos a aventura do seu desenvolvimento. A autoridade é reconhecida e apreciada pelos alunos (p.290).

g) O professor como membro integrante da equipa

Tendo em vista o desenvolvimento da personalidade dos alunos, as atividades dos professores devem ser inseridas num trabalho de equipa; de modo a ajudar os alunos a crescerem pessoal e socialmente, os professores não devem agir isoladamente, mas devem interagir, de modo a contribuir para obter objetivos comuns de desenvolvimento em equipas (de turma ou não) de métodos de formação e avaliação (p.290), e a procurarem soluções em conjunto para problemas de cada um.

Abreu (2004) apresenta também algumas considerações quanto às competências necessárias à formação de professores e educadores. Segundo este autor,

O conjunto de competências e de funções que configura o perfil profissional dos educadores, professores e formadores exigido pelas escolas da sociedade do conhecimento e da inovação requer mudanças nas principais modalidades de formação actualmente em vigor nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação. Essas mudanças situam-se, designadamente, no plano dos métodos de ensino e no plano das concepções implícitas que lhes estão subjacentes (p.290).

Deste modo, consideramos relevante lançar um olhar ao que a lei nos especifica sobre a formação de profissionais de educação.

## 2.2 Formação do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, fornece também orientações para as principais funções das instituições envolvidas na formação inicial de docentes, as instituições de formação e as instituições de acreditação. De acordo com o decretado, as instituições de formação estão incumbidas de

definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

Resumidamente, estas instituições visam desenvolver nos futuros docentes as competências necessárias para uma boa prática profissional. Nesta mesma sequência, as instituições de acreditação têm por objetivo avaliar a eficiência da formação pelas anteriores instituições, e caso esta formação se revele positiva, acreditá-la como curso habilitador da profissão docente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo dá-nos a conhecer a importância de uma formação profissional completa, construtiva e proveitosa; torna-se assim necessário dar uma especial atenção à formação inicial, assim como à realização dos estágios pedagógicos em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, os estágios pedagógicos não devem ser vistos como o final da formação, mas sim como uma etapa da formação que Cabral (2015) considera a 2.ª fase principal na formação de professores. A primeira é a formação inicial, a segunda é a iniciação ao ensino, e a terceira a formação contínua (p. 23).

De acordo com esta autora, a formação inicial refere-se àquela dada em instituições de ensino, como universidades ou institutos politécnicos, constituídas por licenciaturas e mestrados integrados ou complementares, nas quais as instituições “ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (Nóvoa, 1989, p. 15).

Mira Leal e Fonseca (2013, p.170), rejeitam uma formação inicial de professores que assente “numa lógica de academização”, que, no entender das autoras,

favorece o desenvolvimento do professor como um mero burocrata da escola, um técnico curricular, que executa o programa da disciplina, para a qual recebeu formação científica específica, que se preocupa mais em cumprir este programa disciplinar na íntegra do que em contextualizá-lo e torná-lo significativo para os alunos.

Em contraponto, as autoras defendem uma formação inicial que potencie nos futuros professores e educadores de infância competências investigativas que lhes permitam uma análise mais objetiva das próprias práticas, tendo em vista a sua reconfiguração.

Segundo o artigo 7.º do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, todas as instituições que ofereçam ciclos de estudos para a habilitação profissional para a docência têm de incluir as seguintes componentes de formação:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional.

Cabral (2015) refere também que esta fase contém uma componente de prática pedagógica, na qual o docente observa, analisa, coopera e intervém na prática, e na qual posteriormente, em cooperação com um orientador da instituição, se responsabiliza pela lecionação de uma ou mais turmas de acordo com o nível de ensino (Formosinho & Niza, citados por Formosinho, 2009, p. 126).

No nosso caso, a formação inicial consistiu de uma licenciatura de três anos, seguida de mestrado integrado de dois anos, no último dos quais estava implícita a realização dos dois estágios pedagógicos, obedecendo assim aos critérios estabelecidos pelo artigo 11.º, alíneas a) e b), do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Os três anos da licenciatura consistiram maioritariamente de aulas teóricas e teórico/práticas, e breves intervenções em ambiente escolar. As áreas contidas nos anos de formação, em particular nos anos de Mestrado, iam desde o Português, com unidades curriculares como *Estratégias de Leitura e Escrita na*

*Aprendizagem e Metodologia do Ensino do Português*, até às Expressões Artísticas, com *Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora na Infância* e *Metodologia do Ensino das EAEFM*, que ensinávamos às crianças, passando pela Filosofia e a Psicologia da Criança, que nos ajudariam a compreender melhor as mentes daqueles com quem iríamos trabalhar, sendo que a formação na área cultural, social e ética foi assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

Os estágios pedagógicos devem ser realizados em instituições educativas, e constituem a fase final e complementar da formação inicial de professores e educadores de infância, visando que os futuros profissionais aprofundem conhecimentos e competências relevantes para a prática da profissão docente.

Quanto à segunda fase, de iniciação ao ensino, Formosinho refere Ribeiro e Ribeiro (1990), que afirmam que este consiste de um período de formação para professores recém-formados, que depois de adquirirem todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência, incluindo prática pedagógica ou estágio pedagógico, no primeiro ano de docência, ficam encarregues de responsabilidades características do cargo e aperfeiçoam as suas capacidades profissionais.

Finalmente, ao longo da sua carreira o docente mantém uma formação contínua que, de acordo com Ribeiro (1989), é um

conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), visando o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

De acordo com Alarcão (2001), podemos basear-nos em dois princípios orientadores para a formação contínua dos professores:

- a) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor;
- b) formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (p. 6)

Desta forma, consideramos relevante abordar a vertente da investigação na prática docente, entendida cada vez mais como uma mola impulsora da capacidade de análise e reflexão sobre a prática e da melhoria da sua eficácia pedagógico-didática.

## 2.3 O professor como investigador

Medeiros (2010) afirma que a escola deve ser um lugar potenciador do raciocínio reflexivo e crítico e, para tal, é necessário que os profissionais de educação adotem uma atitude crítica e ativa sobre as questões da educação; também o Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto, alude à capacidade reflexiva e investigativa dos docentes, que se creem melhorarem a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, melhorarem o seu próprio desempenho.

Recuperando autores como Cochram-Smith e Lytle (1993) e Roldão (2000), Alarcão (2001) apresenta-nos uma breve conceptualização sobre o papel do docente como investigador. Segundo a autora, Cochram-Smith e Lytle (1993) afirmam que o professor-investigador está sempre a procurar saber mais sobre os assuntos que acha relevantes, através de uma pesquisa intencional e sistemática (Alarcão, 2001, p.5). Para aquelas autoras, “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (citadas por Alarcão, 2001, p.5). Ou seja, é um ciclo contínuo de procurar e descobrir mais sobre as suas experiências como profissionais de docência.

A intencionalidade refere-se ao propósito, ou seja, a pesquisa é deliberada e planeada, deixando, no entanto, espaço para a espontaneidade característica de um investigador curioso e com sede de conhecimento, que leve a pesquisas conducentes à procura de respostas para os fenómenos. A sistematicidade refere-se à organização da pesquisa, ou seja, ao processo de recolha e registo de informações, a documentação de experiências dentro e fora de sala de aula, o registo de observações realizadas e a análise de acontecimentos (Cochram-Smith e Lytle, 1993, citadas por Alarcão, 2001, p.5).

Roldão (2000, citada por Alarcão, 2001) considera o “currículo como campo de acção do professor” (p.15), e os professores como os principais especialistas do currículo. Neste sentido, a autora afirma que

pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele (2000, p. 17).

Quer isto dizer que Roldão vê a investigação como uma reflexão e análise da prática quotidiana, considerando-a uma área de saber própria sobre a qual se deve desenvolver e aprofundar e não apenas como algo normal sobre o qual já nem se age.

Como já referimos, os dois princípios orientadores da formação contínua de professores enunciados por Alarcão (2001) estão ambos relacionados com a vertente investigativa da profissão docente (p.5). O primeiro – “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.5) –, defende que o professor como investigador deve ter uma atitude intelectual e crítica sobre a sua profissão, questionando as razões subjacentes às suas decisões educativas, ao sucesso e insucesso dos alunos, às funções da escola e ações sobre ela realizadas, bem como aos manuais escolares e planos de aulas propostos. Para além disso, o professor-investigador deve ser capaz de se organizar para agir perante situações inesperadas, para as compreender e solucionar, sempre de um ponto de vista de questionamento intencional e sistemático.

No que toca ao professor, a investigação realiza-se num contexto específico que apenas este conhece em profundidade, e tem que respeitar o tempo que tem disponível para lhe dedicar, assim como as metodologias de análise que lhe pareçam mais adequadas a cada tópico ou temática de investigação (Alarcão, 2001). Basicamente, o papel do professor como investigador está “intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (p.7).

Recorrendo a Beillerot (1991), Alarcão (2001) relembra as características do trabalho de investigação; analisando a diversidade deste termo, Beillerot (citado por Alarcão, 2001) define-o como o “esforço mental e de acção para aceder a um objecto, a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo a que se acede por acaso ou por intuição” (p.8). Esta definição vai ao encontro daquilo que Cochram-Smith e Lytle (1993, citados por Alarcão, 2001) referem relativamente à objetividade e rigor da investigação; os autores consideram que a investigação deve ser rigorosa quanto à metodologia e deve ser disponibilizada ao público, de modo a que possa ser avaliada, admirada e até aprofundada.

O segundo princípio – “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p. 6) –, defende que a investigação se centra sobretudo em atitudes e competências do investigador, ou seja, deverá ser uma investigação-acção. Alarcão (2001) separa estas competências em categorias, que passamos a enunciar:

Atitudes:

- a) espírito aberto e divergente;
- b) compromisso e perseverança;
- d) c) respeito pelas ideias do outro;
- e) autoconfiança;

- f) capacidade de se sentir questionado;
- g) sentido da realidade;
- h) espírito de aprendizagem ao longo da vida

Competências de ação:

- i) decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos
- j) capacidade de trabalhar em conjunto
- k) pedir colaboração
- l) dar colaboração

Competências metodológicas:

- m) observação
- n) levantamento de hipóteses
- o) formulação de questões de pesquisa
- p) delimitação e focagem das questões a pesquisar
- q) análise
- r) sistematização
- s) estabelecimento de relações temáticas
- t) monitorização

Competências de comunicação:

- u) clareza
- v) diálogo (argumentativo e interpretativo)
- w) realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo. (Alarcão, 2001, p.9).

A autora refere ainda que estas competências vão ao encontro dos objetivos que Roldão (2000, pp.19-20) traça para a formação de docentes:

- a) Formar para compreender e analisar situações de ensino;
- b) Formar para decidir;
- c) Formar para uma cultura profissional colaborativa;
- d) Formar para avaliar a ação;
- e) Formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular.

Ao classificar os vários tipos de investigação, Bell (1993, p.20) começa por descrever brevemente a Investigação-Ação e o modelo do Professor-Investigador; aludindo a autores como Cohen e Manion (1994), a autora realça que este tipo de investigação se caracteriza pela sua duração, pois muitas vezes o trabalho não está terminado quando o projeto acaba, sendo que os investigadores continuam a rever, avaliar e melhorar a sua prática. Para além disso, as

teorias são validadas através da prática, e não validadas independentemente e só depois aplicadas à prática (Elliott, 1991, p.21).

Esta natureza mais prática torna-se atraente para os investigadores que tenham observado um problema no decorrer da sua investigação e que o queiram investigar, aperfeiçoando a sua ação (Bell, 1993). A autora acaba por afirmar que a Investigação-Ação não é um método nem uma técnica, mas consiste numa “abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (umas vezes conjuntamente com investigadores exteriores à instituição, outras não) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*” (p.22).

Ainda refletindo sobre a questão da investigação-ação, Alarcão questiona-se sobre quais as metodologias de investigação que são mais adequadas à formação inicial para preparar o futuro professor-investigador; assim, a autora recorre a Perrenoud (1993), sobre a iniciação à investigação na formação inicial, e apresenta-nos três razões complementares para a importância da mesma:

- a) Como modo de apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas;
- b) Como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;
- c) Como paradigma transponível no quadro de uma prática reflectida. (1993, p.117).

Alarcão convoca a propósito o estudo realizado por Cochram-Smith e Lytle (1993) sobre as estratégias mais utilizadas pelos professores-investigadores no local de trabalho. As autoras revelaram que os professores dão mais importância aos estudos de sala de aula e preferenciam registos “escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas, exploração de teoria a partir de episódios ocorridos”. Referem também que grande parte da investigação utiliza a componente escrita e envolve descrição de acontecimentos, registos, análises e comentários dos mesmos.

As três razões referidas por Perrenoud (1993, citado por Alarcão, 2001) apontam para a necessidade da existência de uma iniciação à investigação que possa preparar os professores para serem investigadores no contexto e exercício da sua profissão, e Alarcão, aceitando estas razões, reflete ainda sobre o modo como as competências investigativas podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Desta forma, a autora apresenta dois cenários passíveis de explicar a dinâmica da formação inicial.

O primeiro cenário defende que uma formação teórico-prática sólida e diversificada se consegue “assegurando a formação para a investigação através de uma disciplina de Investigação em Educação” (Alarcão, 2001, p.11). Quer isto dizer que, no ensino superior, a

investigação só será valorizada se adquirir um espaço disciplinar próprio, lecionado e avaliado por docentes próprios.

A este propósito, Mira Leal e Fonseca (2013, p.171) defendem que o desenvolvimento de competências de investigação “não deve ser apenas perspetivado na leção de disciplinas de metodologias de investigação e elaboração de pequenos trabalhos neste âmbito. Esta perspetiva vem ao encontro do segundo cenário que mencionamos, que aponta para a componente prática, afirmando que a investigação se aprimora “articulando a formação para a investigação com as outras componentes curriculares, sejam elas disciplinares como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento ou transdisciplinares como a Prática Pedagógica” (idem). Uma das afirmações-base para este cenário é a de que “[se] aprende a investigar, investigando”, ou seja, é estudando o desenvolvimento da sua prática que as capacidades de investigação se desenvolvem e que o investigador aprende a investigar.

Os defensores deste cenário afirmam também que o espaço de tempo de um semestre é insuficiente para os alunos se familiarizarem com os métodos investigativos e as técnicas de análise de dados, e que “o ensino teórico da investigação, descontextualizado, cria anticorpos indesejáveis e desmobilizadores de uma atitude investigativa” (p.11). De acordo com esta lógica, o desenvolvimento de competências de investigação deve pressupor “uma interação entre a investigação e o ensino, de modo a que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino” (Formosinho, 2009, citado por Mira Leal & Fonseca, 2013, p.171). A componente investigativa não pode ser apenas teórica, deve ser ensinada e aplicada em contextos transversais da prática, de modo a proporcionar a quem está a iniciar a sua prática investigativa oportunidades de aplicar diversas técnicas durante a realização dos seus trabalhos e projetos e a consciencializar a aplicabilidade, adequação e relevância dessas técnicas na sua ação pedagógica.

Ainda que os dois cenários pareçam à primeira vista contraditórios, é de notar que partilham o entendimento que a aquisição de competências de investigação deve estar presente e visível no projeto de formação e realização. Alarcão (2001) considera-os assim complementares, realçando que, ainda que caiba a cada instituição a responsabilidade de introduzir os seus estudantes na prática investigativa sustentada, os estudantes devem familiarizar-se com a componente investigativa da instituição, devem envolver-se nos projetos nela em curso, e devem realizar as suas próprias investigações, “devidamente acompanhados pelos professores que não só os iniciarão nos conhecimentos e nos processos como também atenderão ao desenvolvimento das imprescindíveis atitudes” (p.11).

Atendendo às diversas visões e opiniões aqui apresentadas sobre o papel do professor investigador e da investigação como auxiliar da prática pedagógica, e da própria formação

docente, “Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores” (Alarcão, 2001, p.12). A convivência com comunidades de aprendizagem onde exista o contacto com o espírito investigativo promove o desenvolvimento do espírito de pesquisa, que impulsionará atitudes autónomas e responsáveis perante a própria aprendizagem. Como afirma Alarcão (2001, p.12):

A capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós. É bom que, desde o primeiro momento, habituemos os nossos alunos a reflectirem sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o seu projecto de alunos que querem vir a ser professores.

## 2.4. O processo de reflexão-investigação sobre a prática pedagógica

Como referimos nos pontos anteriores deste capítulo, o professor (e, por conseguinte, o educador de infância) pode – e deve – adotar uma atitude investigativa no seu trabalho. Assim, durante a realização deste trabalho, adotamos uma atitude investigativa, recorrendo a técnicas de investigação de natureza qualitativa.

A expressão investigação qualitativa é utilizada como um termo que abrange diversas estratégias de investigação, que têm certas características em comum. Os dados recolhidos são chamados qualitativos, o que significa “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), que permitem ao investigador realizar uma análise contínua das suas observações, pois este pretende “tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua optimização” (p.266).

Quivy e Campenhoudt (1995) fornecem ao investigadores um manual para a prática investigativa; nele, os autores caracterizam a investigação comparando-a a uma peça de teatro clássica, com três atos e sete cenas (p.28), como passaremos a explicitar:

Os três atos do procedimento científico:

### a) A ruptura

Este ato consiste basicamente em cortar com ideias pré-concebidas que se possa ter sobre algo, de modo a evitar preconceitos existentes na “bagagem teórica” do investigador; segundo os autores, esta “bagagem” somente nos dá a ilusão de compreendermos as coisas, e portanto é necessário saber deixá-la para trás quando se começa o processo investigativo.

b) A construção

A ruptura acima referida só pode ser feita se existir um sistema conceptual organizado, capaz de explicar a lógica face àquilo que o investigador acredita ser a base para a sua investigação; é através deste sistema, ou teoria, que o investigador pode construir as “proposições explicativas do fenómeno a estudar” (p.29), prevendo qual o plano de pesquisa a definir, que operações aplicar e que consequências esperar. Esta construção teórica é o ponto de partida para uma experimentação e verificação válidas.

c) A verificação

“Uma proposição só tem direito ao estatuto científico na medida em que pode ser verificada pelos factos” (p.29). Ou seja, qualquer tese defendida pelo investigador só pode ser acreditada se for possível corroborá-la com fatos já existentes.

Quanto às “cenas”, ou as etapas do procedimento, são neste manual definidas sete, cada uma delas incorporada num ato respetivo, seguindo uma estrutura lógica. De modo a tornar mais perceptível os atos e etapas, mostraremos em seguida um esquema apresentado pelos autores:

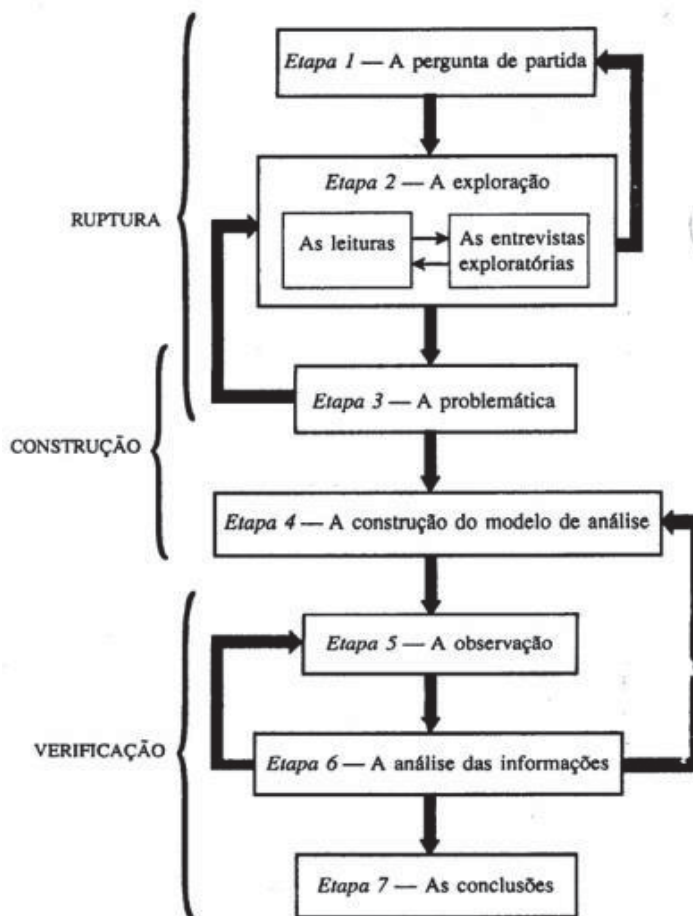


Figura 2. Esquema de etapas do procedimento investigativo (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 30)

Este esquema demonstra a correspondência entre as etapas e os atos do procedimento; aqui, os atos e etapas estão apresentados como operações sequenciadas, que seguem um fio condutor; uma investigação científica não é mecanizada, e, por isso, estão presentes no esquema os circuitos de retroação através dos quais as fases da investigação se relacionam, tornando o processo investigativo fluido e eficiente (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 29).

De forma a contextualizar melhor as etapas do procedimento investigativo, faremos em seguida uma breve análise de cada uma delas, demonstrando a sua importância e a sua relação com as etapas que as antecedem e procedem, e realçando as que mais utilizamos durante o processo investigativo, como a observação e a análise das informações.

Segundo os autores, a pergunta de partida não deve ser nem muito abstrata nem demasiado concreta, e deve conseguir orientar a investigação para um rumo específico. Com esta pergunta, o investigador deve tentar exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber. A pergunta de partida será o primeiro “fio condutor” da investigação e, portanto, deve apresentar qualidades de clareza (ser precisa, concisa e unívoca) exequibilidade (ser realista), e pertinência (ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados).

No caso deste relatório de estágio, não formulamos uma pergunta de partida, mas definimos um conjunto de objetivos de investigação que pretendiam conduzir a nossa ação pedagógica. Tendo o seguinte objetivo geral: Refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre as práticas educativas realizadas em contexto de estágio, definimos como objetivos específicos:

- a) Explorar diferentes estratégias de familiarização com a linguagem escrita na EPE;
- b) Estimular práticas de escrita criativa;
- c) Dinamizar a produção de textos com intencionalidades comunicativas diversas;
- d) Promover práticas de escrita colaborativa;

Estes objetivos serviram como base para a organização das nossas atividades práticas ao longo dos estágios pedagógicos, tendo em conta os contextos educativos em que intervimos.

Delimitado o ponto de partida, torna-se necessário explorar a informação disponível acerca do objeto estudado e encontrar as melhores formas de o abordar. Por um lado, isto requer que o investigador invista algum tempo na leitura de trabalhos realizados por outros investigadores sobre o mesmo assunto fazendo uma filtragem dos documentos a estudar, baseando-se na exigência de clarificar o trabalho em relação a quadros conceptuais reconhecidos. A escolha das leituras deve ser feita tendo em conta certos critérios como a pergunta de partida, a dimensão do programa, os elementos de análise e de interpretação, abordagens diversificadas, períodos de tempo dedicados à reflexão pessoal e às trocas de

pontos de vista. Por outro lado, o investigador pode realizar entrevistas exploratórias pouco diretas, que complementam o trabalho de leitura e permitem-lhe tomar consciência de certos aspetos da questão que estuda que, de outro modo, poderiam não ser aludidos ou devidamente abordados. Tais entrevistas poderão ser dirigidas a três tipos de interlocutores mais pertinentes: os especialistas científicos do objeto estudado, as testemunhas privilegiadas e as pessoas diretamente interessadas (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.87). As entrevistas exploratórias são também frequentemente utilizadas em conjunto com métodos complementares, como a observação e a análise de documentos. É necessário ter em conta que, no final desta etapa, o investigador poderá ter que reformular a sua pergunta de partida, pois podem surgir novas perspetivas com as quais este não contara.

No nosso caso, não realizamos entrevistas, mas procedemos à leitura de bibliografia especializada e ao aprofundamento da nossa compreensão das orientações curriculares aplicáveis aos contextos educativos em estudo, bem como à observação prévia dos contextos em que iríamos intervir.

A construção da problemática de um trabalho investigativo é no fundo a maneira de se questionar os fenómenos estudados, de se abordar a perspetiva teórica que se adotou para tratar o problema; ou seja de se responder ao “como abordar este tópico?”.

Para construir uma problemática, deve-se proceder à seleção dos resultados obtidos durante o trabalho exploratório, tentando esclarecer as perspetivas teóricas fornecidas pelas várias fontes. Este processo leva à definição da própria problemática do projeto. Esta escolha deve ser concreta, relacionada com a pergunta de partida e com o objeto de estudo que seja social e historicamente situado.

No nosso caso, as leituras prévias e a observação permitiram-nos concluir pela necessidade de a nossa ação pedagógica ter uma particular atenção à abordagem à escrita na sala, considerando as dificuldades e necessidades das crianças observadas.

O modelo de análise é o prolongamento natural da problemática, que articula funcionalmente as componentes recolhidas que servirão para observação e análise do objeto de estudo. É composto por conceitos e hipóteses estreitamente relacionados entre si que, em conjunto, formarão um quadro de análise coerente.

A construção dos conceitos é um processo abstrato que tem o objetivo de dar conta do real; para tal, neste processo retêm-se apenas os aspetos essenciais da realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto de uma seleção de indicadores que permitirão medir as dimensões em estudo. Os indicadores são componentes mensuráveis e observáveis dos conceitos, e o seu propósito é conduzir o investigador ao real e fazê-lo confrontar-se com ele (p.121). Recuperando o trabalho de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (s/d), os autores

indicam duas formas de construir um conceito: uma é indutiva, e produz “conceitos operatórios isolados”, e a outra é dedutível e cria “conceitos sistemáticos” (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 121-122).

O “conceito operatório isolado” é construído empiricamente, baseado em observações diretas ou informações reunidas por outros, e os elementos necessários a esta construção são recolhidos na fase exploratória. Já o “conceito sistémico” é construído pelo raciocínio abstrato, como a analogia, a dedução, a oposição e a implicação, entre outros (p.124).

No nosso caso, adotámos um modelo de análise de conteúdo (Bardin, 1977), recuperando nas nossas dimensões, categorias, subcategorias e indicadores, informação recolhida nas leituras exploratórias, designadamente a partir das orientações curriculares em vigor na área da aprendizagem da língua materna na EPE e no 1.º ciclo do Ensino Básico, modelo que mais à frente apresentaremos e explicaremos.

Os autores referem também que nesta etapa o investigador formula hipóteses de trabalho. As hipóteses são proposições que preveem relações entre dois termos; apresentam-se ora como a antecipação de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar (p.135), ou como a antecipação da relação entre dois conceitos. Para conhecer o valor das hipóteses é necessário submetê-las ao teste de factos, ou seja, confrontá-las com dados de observação ou experimentação.

No nosso caso, não optámos pela formulação de hipóteses. Dada a natureza do nosso trabalho, a opção por objetivos de investigação pareceu-nos mais adequada enquanto instrumento de orientação e regulação da nossa ação, considerando que aqueles preconizavam o desenvolvimento da nossa capacidade analítica e reflexiva e o assumir de determinados comportamentos e ações pedagógico-didáticas promotoras das aprendizagens que elegemos no contexto deste trabalho.

A etapa da observação é uma fase intermédia do trabalho de investigação que engloba o conjunto de procedimentos através dos quais o modelo de análise é testado quanto aos dados e factos observáveis (p.154). Numa investigação de tipo qualitativo, um dos tipos de observação mais utilizado é a participante, que adotámos no contexto deste trabalho. Correia (2009) explica que “a Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”, alertando para a necessidade de haver uma compreensão de factos e interações entre sujeitos em observação (p.31). Neste caso, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Neste contexto, a observação

participante permite ao observador “participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (Estrela, 1990, p.35).

A interação observador-observado está ao serviço de observação; tem por objetivo recolher os dados aos quais um observador exterior não teria acesso (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Evertson e Green (1986, citadas por Lessard-Hébert *et al*, 1990) afirmam que a observação participante pode ser mais ativa ou mais passiva, consoante o nível de envolvimento do observador com os acontecimentos e os pontos de vista dos indivíduos. A participação ativa pressupõe que o observador se envolve nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar.

A observação participante permite por isso recolher dois tipos de dados; os dados registados nas notas de trabalho de campo são do tipo de *descrição* narrativa, e aqueles que o investigador anota no seu diário de bordo pertencem ao tipo da *compreensão* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, pp.157-158).

Na nossa prática investigativa recorreremos à observação direta activa, utilizando notas de campo, fotografias, diário de observações, produções das crianças, assim como análises de atas de reuniões e reflexões pessoais. As notas de campo, na perspectiva de Bodgan e Biklen (1994), são um registo escrito que o observador faz daquilo que ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da recolha, e refletindo sobre ela. Os autores referem mesmo que, numa investigação qualitativa, todos os dados podem ser considerados notas de campo, pois são todos os dados recolhidos durante o estudo, “incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (p.150).

No que diz respeito às fotografias e vídeos, Flick (2009) questiona se a utilização destes dados visuais será adequada à pesquisa qualitativa, devido a questões de edição e análise de dados; já Linard (1980, citado por Pavão, 2013) defende que os instrumentos de recolha audiovisuais são estratégias que permitem ao interveniente recordar todos os aspectos da sua ação e também modificá-la em função daquilo que pretende melhorar (p.105).

De acordo com Clark (1981), o diário de observações mantido pelos professores, e mesmo pelos estagiários, pode servir a função de integrar conteúdos em curso, auto-conhecimento e experiências práticas com situações de ensino e de aprendizagem (p.25); manter um diário vai ajudar o estudante a recordar, refletir e organizar o seu desenvolvimento de uma forma pessoal, ao mesmo tempo que demonstra aos estudantes que são responsáveis pela sua própria aquisição e integração de conhecimentos e capacidades (p.25). Zabalza (1994) defende que a finalidade do diário é proporcionar aos professores um espaço onde

possam narrar os seus pensamentos. Ele é também uma expressão que o professor dá da sua própria atuação na sala de aula, de uma perspetiva pessoal.

Na linha de Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990), os dados por nós registados apresentam, portanto, um carácter tanto descritivo como compreensivo, uma vez que foram registados durante o período de observação (diálogos, fotografias) e após o mesmo (atas, anotações).

A recolha de informações requer naturalmente a respetiva análise. Os principais objetivos da análise são a verificação empírica e a interpretação dos factos para que o investigador seja capaz de retirar conclusões e sugerir melhorias e aperfeiçoamentos (p.211).

Durante a análise das informações, é necessário passar por três operações:

i) A preparação dos dados através da sua descrição e agregação. Descrever os dados de uma variável equivale a apresentar a sua distribuição com a ajuda de quadros ou gráficos, pondo em evidência as características da distribuição da variável. Já agregar os dados significa agrupá-los em subcategorias ou exprimi-los por um novo dado pertinente (p.216).

ii) A análise das relações entre as variáveis, que requer o exame das ligações entre as variáveis, revelando a independência, correlação ou ligação lógica que possa existir entre variáveis ou combinações de variáveis (pp.216-217).

iii) A comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças por via da análise estatística de dados e da análise de conteúdo (p.236).

A análise de dados, de acordo com Bodgan e Biklen (1994), “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Trata-se aqui de fazer uma seleção dos dados recolhidos, partindo do geral e indo para o particular, de forma a tornar mais claras as conclusões tiradas com a investigação e pretendendo responder aos objetivos aqui anteriormente referidos.

A conclusão de um projeto é uma das partes principais e muitas vezes aquilo que os leitores costumam ler primeiro, pois se esta for sucinta e bem redigida, poderá fornecer o leitor com uma perspetiva geral da relevância que as descobertas deste possam ter para a sua própria investigação; assim, a conclusão deve conter informações úteis aos potenciais leitores. De uma forma geral, uma boa conclusão deverá conter uma boa retrospectiva das grandes linhas do procedimento (p.241), assinalar novos contributos para o conhecimento, tanto relativos ao objeto de análise, como novos conhecimentos teóricos (pp.242-243) e perspetivar as implicações práticas dos resultados do estudo (pp.245-246).

No caso deste trabalho, pretendíamos não tanto introduzir novos conhecimentos teóricos ou práticos, mas sim apostar na nossa formação como professores-investigadores. Assim, as conclusões que retiramos quanto aos objetivos da nossa ação servirão principalmente para a análise e reflexão sobre essa mesma ação tendo em vista a nossa ação profissional presente e futura, bem como contribuir com a nossa reflexão para a formação e o desenvolvimento de outros profissionais na área, através da partilha de experiências e boas práticas.

## Síntese

Como previsto no nosso Projeto de Relatório de Estágio, as atividades que realizamos com as crianças ao longo das intervenções tiveram, entre outros, o propósito de desenvolver as competências na aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática e do Conhecimento do Mundo.

Ainda que este relatório se centre no ensino e desenvolvimento das capacidades de escrita, as nossas intervenções não podiam nem deviam focar apenas nesta área; assim, tentamos realizar atividades que estimulassem a produção escrita, utilizando diversas técnicas, suportes e materiais, e articulando sempre as diferentes áreas de conteúdo, visando uma aprendizagem integrada e transversal, pois, como afirma Ferreira (2013), “o ensino de Língua Portuguesa caracteriza-se pela potencialidade de adoção de uma perspectiva transversal de conteúdos que não constituem uma disciplina, mas que permeiam a prática educativa e que exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado” (p.2).

Tendo em conta o tema do nosso relatório de estágio, muitas das atividades desenvolvidas visando estas áreas envolveram o Português, em específico o código escrito. Dada a extensão do estágio, e considerando o tema do nosso relatório, optamos por seleccionar cinco das atividades de cada vertente de estágio que nos pareceram mais relevantes para a nossa investigação, e iremos analisá-las detalhadamente neste relatório de estágio, considerando os nossos objetivos de trabalho.

# Capítulo III- Contexto e ação pedagógica na Educação Pré-escolar

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos o contexto de intervenção pedagógica na Educação Pré-escolar, contextualizando o estágio quanto ao meio, escola, sala de atividades e grupo, seguido de uma descrição e análise das atividades realizadas.

### 3.1. O contexto

A prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-escolar surgiu no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico I, realizada no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e ocorreu numa instituição de ensino pública na ilha de São Miguel, prolongando-se durante 230 horas úteis, espalhadas num total de 15 semanas compreendidas nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro.

De acordo com o programa daquele estágio, as intervenções dos estagiários deveriam alternar-se, seguindo um fio condutor, de modo a proporcionar um ensino continuado e enquadrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) e no Currículo Regional para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011). Assim, cada planificação semanal deveria ser feita tendo em conta a intervenção anterior do par pedagógico e considerando as necessidades do grupo de crianças, pois

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, (...) num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).

Cada semana de intervenção tinha um tópico, ou tema, que era geralmente introduzido por uma das estagiárias e continuado pela educadora de infância nessa mesma semana, ou pelo par pedagógico na semana seguinte; isto dava oportunidade às estagiárias de introduzirem e explorarem temas novos com as crianças, utilizando diversas estratégias que permitissem uma integração curricular, tendo também em conta que “o desenvolvimento da criança [se] processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p.11). Assim, as

necessidades das crianças eram postas em primeiro lugar. De modo a proporcionar uma melhor visualização da nossa prática pedagógica, segue-se um pequeno quadro com os temas abordados na prática pedagógica na Educação Pré-escolar:

#### Quadro I

##### *Temas abordados no Estágio Pedagógico I*

<b>Intervenção</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>
<b>(conjunta)</b>	Os animais	Animais domésticos; animais selvagens; características gerais.
<b>Semana individual 1</b>	Alimentação e higiene	Alimentos saudáveis vs alimentos não saudáveis; higiene alimentar; higiene oral; higiene individual.
<b>Semana individual 2</b>	Identidade e cidadania	O meu rosto; o meu corpo; o peso; a altura; a ilha; a freguesia; o São Martinho; regras de bom comportamento; segurança rodoviária
<b>(conjunta)</b>	Natal	O Natal; tradição religiosa; a família
<b>Semana individual 3</b>	Passagem de ano/reis magos	A passagem de ano; os reis magos; o inverno

#### 3.1.1. O meio

O Estágio Pedagógico I realizou-se numa escola do concelho de Ribeira Grande, cujo Projeto Educativo de Escola para o triénio 2015-18 apresentava uma “situação socioeconómica do meio envolvente capaz de desestabilizar as famílias e comprometer o sucesso dos alunos” (p.3), sendo considerada também uma zona de risco no que toca a situações de violência doméstica e falta de comunicação escola-família. Esta última situação estava presente no grupo de crianças do nosso grupo de intervenção. Esta caracterização suscitou em nós expectativas negativas quanto aos dados que iríamos colher durante as observações realizadas; no entanto, durante os momentos de observação e intervenção, foram surgindo elementos inesperados que exigiram que alterássemos as nossas perspetivas e preconceitos. Por exemplo, antes de iniciarmos as observações nas práticas pedagógicas, tínhamos construído algumas ideias quanto aos meios sociais em que as escolas se inseriam e quanto a certos fatores que, na nossa opinião, poderiam afetar o desenvolvimento cognitivo das crianças inseridas neste meio; durante as observações e o desenvolvimento da prática, esses fatores revelaram-se errados ou inexistentes, tendo feito cair por terra aqueles preconceitos. Um dos preconceitos que tínhamos construído, por exemplo, era o de que as crianças da prática pedagógica I não teriam o benefício do apoio parental ou familiar no que toca a estímulos fora da escola, o que não se constatou; de facto, a maioria das crianças do nosso grupo era bastante apoiada pelo ambiente familiar e tinha gosto pela escola e pela aprendizagem. É este um exemplo de que nem sempre as expectativas que se constroem para

um modelo de análise se revelam verdadeiras, e que um investigador deve manter uma mente aberta e sempre sujeita a alterações.

No meio imediatamente próximo à escola existia uma esquadra da PSP, uma serralharia, uma padaria, um porto de pescas, um edifício RIAC e ainda vários clubes desportivos. Por ser uma freguesia com raízes extremamente católicas, o seu maior património arquitetónico consistia principalmente de igrejas e ermidas. Muitas das festas religiosas da freguesia envolviam as crianças, como por exemplo as procissões e os coros que acompanham algumas missas e outras festividades.

As crianças do nosso grupo eram todas residentes na localidade onde a escola estava situada, e a maior parte delas pertencia a famílias cujo rendimento provinha da atividade piscatória, por vezes a um nível socioeconómico baixo.

### 3.1.2. A escola

A nossa instituição de prática pedagógica contava com as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo constituída por 6 salas de Educação Pré-escolar, 15 salas do 1.º Ciclo, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores e apoio educativo, duas salas dedicadas ao núcleo de educação especial, uma arrecadação, uma biblioteca, quatro casas de banho para alunos e duas casas de banho para professores, uma sala de reuniões, um gabinete de coordenação, uma reprografia e secretaria, três recreios interiores, sendo um deles coberto, um ginásio, um campo de futebol sintético, um recreio exterior e uma quinta pedagógica. Era, do nosso ponto de vista, uma escola bem equipada e preparada para responder a várias necessidades das crianças.

Quanto a funcionários, o pessoal docente era composto por 6 educadoras de infância, 15 professores do 1.º ciclo, 3 professores de educação especial, 2 professores de inglês, 1 educador de substituição, 1 professor de apoio e 3 professores de educação física. Conta ainda com 18 assistentes operacionais, 10 do quadro e 8 colaboradores eventuais.

### 3.1.3. A sala de atividades

Um factor extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança é o espaço que a rodeia e onde ela passa a maior parte do seu tempo; sendo que as crianças que frequentam a EPE passam grande parte do seu dia na escola, inclusive em horas de refeições e descanso, podemos afirmar que este espaço deve ser um local seguro, onde a criança se sinta confortável e à vontade para brincar, socializar e aprender. Assim, a sala onde as atividades ocorrem deve ser organizada com a intencionalidade de proporcionar à criança

todo o conforto e oportunidades de aprendizagem possíveis. O educador de infância deve ter em conta as necessidades das crianças e também os objetivos que pretende alcançar com elas, organizando o espaço pelo qual está responsável de modo a harmonizá-lo com o meio onde a escola se insere, a cultura do país ou região e as características socioeconómicas que o rodeiam, como afirma Malaguzzi (1997, citado por Teixeira, 2015).

Segundo o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, a sala do pré-escolar destina-se “ao desenvolvimento de actividades educativas a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo”, devendo

- a) Permitir a utilização e visionamento de meios audiovisuais;
- b) Permitir o obscurecimento parcial e total;
- c) Permitir o contacto visual com o exterior através de portas ou janelas;
- d) Permitir a proteção solar;
- e) Proporcionar o acesso fácil ao exterior;
- f) Permitir a fixação de paramentos verticais de expositores e quadros, [contando que não danifiquem infraestruturas];
- g) Possuir uma zona de bancada fixa com cuba, ponto de água e esgoto, sempre que possível;
- h) Localização: contígua a outra(s) sala(s) de actividades. Comunicação fácil com os vestiários das crianças. Comunicação fácil ou, sempre que possível, directa com o exterior;
- i) Área: 40 m<sup>2</sup> a 50 m<sup>2</sup>.

Dos requisitos acima referidos, apenas o parâmetro e) não se aplicava à sala de actividades, uma vez que não existia uma porta de acesso direto ao exterior, sendo este feito pelos corredores da escola; quanto ao parâmetro i), não sabemos se se aplica ou não à sala, porque não a medimos.

A sala da Educação Pré-escolar onde o nosso estágio pedagógico I decorreu situava-se no lado Norte do edifício; era constituída por oito áreas distintas, que tinham sido organizadas pela educadora de infância e pelas crianças no ano anterior (Figura 3).

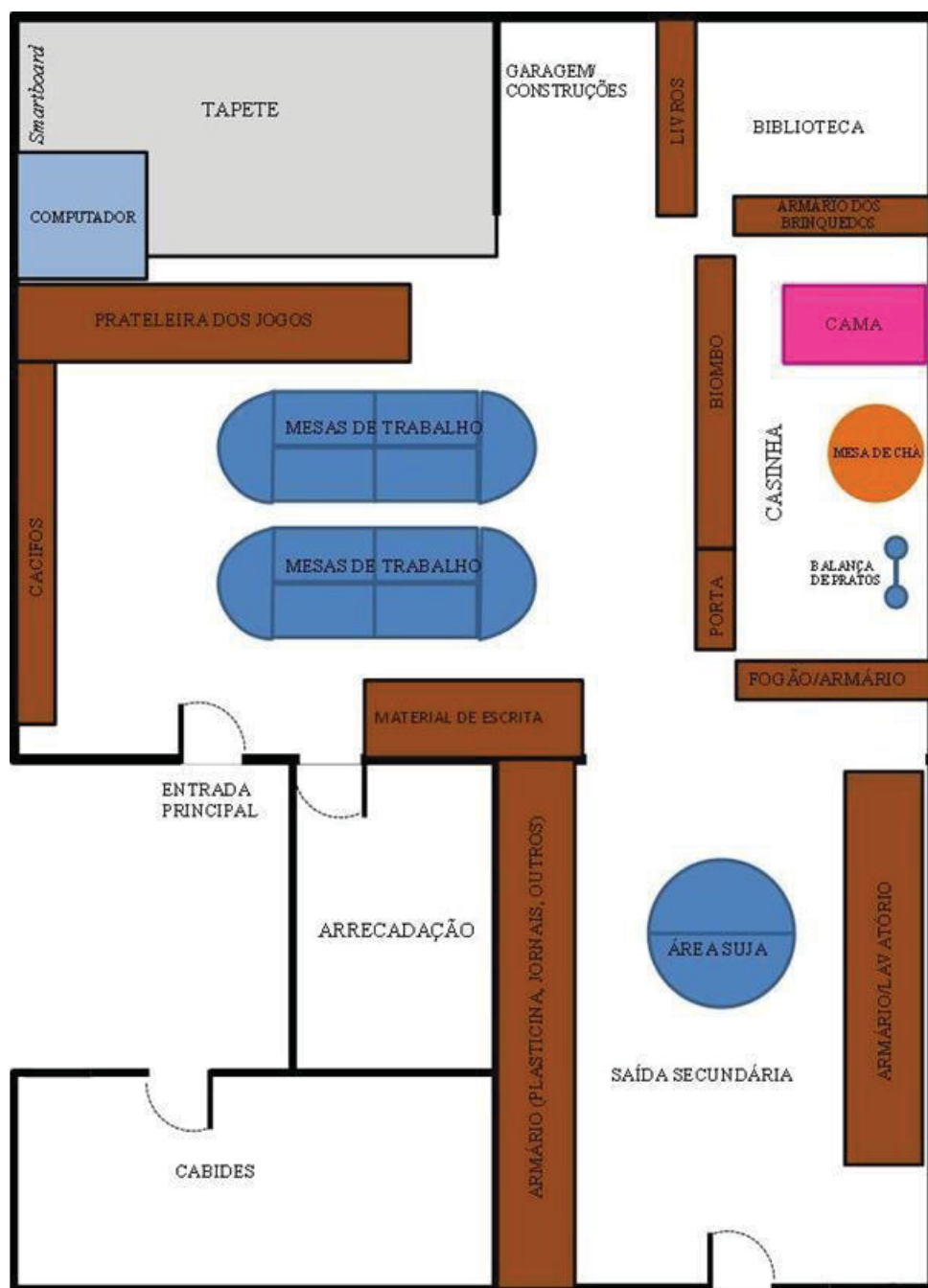


Figura 3. Planta da sala de Educação Pré-escolar no Estágio I

Estas áreas eram “o tapete”, onde se dava o acolhimento matinal, onde se contavam histórias e onde se realizavam algumas atividades em grande grupo; a área do “computador” (que seria apenas utilizado pelas crianças no 3.º período escolar), onde passavam vídeos, filmes e canções que as crianças aprendiam; a área dos jogos, que continha materiais didáticos tanto comprados como construídos pelas estagiárias anteriores, desde jogos matemáticos, de Português, conhecimento do mundo e cidadania; a área de desenho, onde as crianças eram livres de desenhar e pintar em folhas brancas com lápis de cor ou de cera; a área da plasticina, onde as crianças exploravam este material de forma livre, e tinham a responsabilidade de a

arrumar e limpar as mesas se as usassem; a área da casinha, um espaço que continha uma cozinha de brincar e objetos a ela associados: uma cama, um armário de arrumos para brinquedos e, mais tarde, uma balança de pratos; a área da biblioteca, que consistia de um pequeno espaço com dois sofás e uma estante com livros; e a área das construções, onde as crianças brincavam com legos, blocos de construções, carrinhos, animais de plástico e outros.

Cada uma das áreas estava identificada com um cartaz com o seu nome escrito, e um limite de quatro crianças por área, sendo estas identificadas com um crachá que penduravam ao pescoço antes de entrarem na área. As crianças tinham a responsabilidade de conhecer o limite de cada área e, no caso de a área pretendida já estar toda ocupada, deveriam escolher outra sem ficarem frustradas.

A sala possuía também um *smartboard*, utilizado como suporte didático em algumas das atividades realizadas por nós, e uma arrecadação com materiais de papelaria, como cartolinas, goma eva, colas, papel de cenário, e outros, utilizados nas atividades de sala.

#### 3.1.4. O Grupo

O grupo com o qual realizamos o Estágio Pedagógico I era composto por vinte crianças (dez rapazes e dez raparigas), todas com cinco anos de idade com exceção de uma, que já tinha seis anos; uma das crianças tinha necessidades educativas especiais, uma era celíaca (o que exigia a adaptação de qualquer atividade que envolvesse alimentos às especificidades da criança) e duas eram acompanhadas por uma terapeuta da fala. A educadora cooperante tinha-os acompanhado desde que tinham iniciado o percurso na Educação Pré-escolar, sendo que apenas duas crianças eram novas neste grupo, tendo uma vindo do ambiente familiar e outra de outra escola.

Regra geral, era um grupo interessado e participativo, extremamente ativo e enérgico, que demonstrava grande interesse nas atividades propostas e realizadas pelas estagiárias; o grupo em geral tinha tendência a não respeitar as regras já conhecidas da sala (não gritar, não bater ou empurrar, esperar a sua vez para lavar as mãos), e tinha de ser constantemente chamado à atenção para o cumprimento daquelas regras; por norma, apenas cinco crianças não almoçavam na escola.

Através de observação direta do grupo e análise das atividades realizadas pela educadora e estagiárias, percebemos que existia alguma heterogeneidade a nível de aprendizagens; algumas crianças apresentavam um maior nível de desenvolvimento cognitivo em relação a outras, e havia diferentes áreas de interesse no que toca a atividades livres e planeadas; algumas das crianças gostavam de se focar numa determinada área durante as atividades de tempos livres, como por exemplo a zona dos jogos, da plasticina e da casinha.

Sendo que achamos relevante analisar individualmente o perfil de cada criança, de modo a explicitar o acima referido, passaremos agora a uma breve descrição individual de cada uma das crianças. Por razões de privacidade, os nomes das crianças não serão referidos, sendo aquelas nomeadas “Criança A, B, C,” etc.

A criança A era do sexo masculino; tinha tendência a não estar quieto nos momentos do tapete (acolhimento, contar histórias, atividades em grande grupo). Aparentava mostrar muita aptidão para trabalhos manuais, desenho e plástica, pois era possível constatar que os seus desenhos se encontravam numa fase de desenvolvimento que, segundo Piaget, se enquadrava já nos inícios do esquematismo (7 a 10 anos), apesar de ainda se encontrar na fase pré-operatória de desenvolvimento cognitivo (Piaget & Inhelder, 1982). Era autónomo no que diz respeito à higiene pessoal e cuidados com o corpo, pois limpava o nariz e lavava as mãos sozinho, bebia água por iniciativa própria e conseguia atar os atacadores sem ajuda.

A criança B era do sexo feminino; aparentava ser muito tímida, pois não participava de livre vontade nas atividades de grande grupo e, quando era solicitada, falava num tom de voz extremamente baixo, usando poucas palavras; nas atividades de tempo livre costumava brincar sozinha, não interagindo com os colegas. Era uma criança autónoma, pois realizava as atividades de grupo sozinha, e raramente pedia ajuda às educadoras. Também conseguia limpar o seu nariz e beber água sem ajuda, pedindo sempre autorização primeiro para o fazer.

A criança C era do sexo feminino; era uma criança que aparentava ainda não estar adaptada à escola, pois ainda chorava quando era deixada na escola e pedia para se sentar ao lado das educadoras, chegando a vomitar em algumas daquelas situações. Tinha o hábito de pedir a atenção das educadoras, chamando-as constantemente durante a realização de atividades de grupo e de tempos livres, aparentando não ter um nível de autonomia muito elevado, em comparação com os colegas da mesma sala.

A criança D era do sexo masculino; ao que tudo indica, era uma criança autónoma na realização das atividades propostas pelas educadoras, pois raramente fazia perguntas ou apresentava dúvidas sobre as atividades e realizava-as rapidamente (em comparação com os colegas da sala). Nas atividades de tempo livre, costumava normalmente brincar em três das áreas da sala (garagem/construções, casinha e jogos), não demonstrando visível interesse nas outras. Nas atividades realizadas no tapete, como o acolhimento, contar histórias ou revisão dos acontecimentos do dia, costumava estar quieto, mas, por vezes, conversava com os colegas sentados ao seu lado.

A criança E era do sexo feminino; quando observada em ambiente de sala de aula, não aparentava relacionar-se muito com os colegas, com exceção de alguns mais próximos. Durante a realização de atividades de pequeno e grande grupo que envolviam diálogo, apenas

participava quando era solicitada, e quando o fazia, aparentava timidez e respondia num tom de voz muito baixo, tornando difícil a percepção daquilo que dizia. Quanto à autonomia, conseguia realizar as atividades com pouca ajuda, necessitando por vezes apenas de alguma pequena orientação ou encorajamento por parte da educadora (por exemplo, quando não sabia se podia utilizar uma determinada cor no desenho, segurava o lápis dessa cor na mão e olhava para a educadora sem falar, esperando que esta olhasse na direção dela e lhe perguntasse se tinha alguma dúvida); cuidava da sua higiene sem ajuda, limpando o nariz sem que lhe dissessem para o fazer e lavando as mãos autonomamente.

A criança F era do sexo feminino; era a única criança da sala que estava pela primeira vez na escola, vinda diretamente do ambiente familiar. A nível comportamental, era visível que ainda não tinha aprendido as regras da sala no ano anterior; nas atividades do tapete, como o acolhimento, recapitulação das aprendizagens, contagem de histórias e outras, tinha visíveis dificuldades em estar sentada e silenciosa, conversando constantemente com os colegas, levantando-se para se aproximar das educadoras e falando fora da sua vez quando a educadora fazia uma pergunta a um dos colegas. Demonstrava dificuldades em prestar atenção a uma atividade de grande grupo, pois, quando a educadora lhe pedia para responder a uma pergunta ou repetir o que fora dito, não o conseguia fazer ou respondia erradamente. Apesar disto, foi observável uma evolução no que toca ao cumprimento das regras da sala. Imitava muitas vezes os colegas e acabava por adquirir comportamentos que observava nos outros – parecia ter uma necessidade de se integrar no grupo, tentava fazer o mesmo que os outros nas atividades e chegava mesmo a chamar a atenção das educadoras quando o conseguia (F: “Olha, eu também fiz”), ou apontava para as suas pernas cruzadas quando se cantava a lengalenga “1, 2, 3, perninhas à chinês”. A nível do português e da matemática, apresentava mais dificuldades em relação aos restantes colegas: apesar de já conseguir contar até cinco, o que não acontecia no início do ano, tinha dificuldades em diferenciar as letras dos algarismos, e não associava a representação gráfica do algarismo à quantidade (ex. 2 = dois objetos); também não conseguia ainda escrever o seu nome através de cópia, nem identificar as letras do seu nome quando estas estavam isoladas ou em outras palavras.

A criança G era do sexo masculino; aparentemente, era uma criança sossegada e educada, que gostava de chamar a atenção das educadoras quando cumpria as regras da sala de aula, e gostava de repreender os colegas que não as cumpriam. Era uma criança autónoma a nível pessoal, pois realizava as tarefas da higiene sozinha e raramente pedia ajuda. A nível da matemática, aparentava algumas dificuldades na sequenciação dos números a partir do 8, mas tinha boas noções de conceitos mais abstratos que outras crianças do mesmo grupo e idade não tinham adquirido ainda, como, por exemplo, o “maior” e o “menor”. A nível da expressão

artística, apresentava um bom controle da sua motricidade fina, pois os seus desenhos eram muito bem estruturados e de fácil compreensão visual.

A criança H era do sexo feminino; era uma criança que aparentava ser muito desenvolvida e desinibida, pois participava ativamente nas atividades de grande grupo mesmo quando não era solicitada. A nível da língua portuguesa, reconhecia letras, e não costumava apresentar dúvidas ou pedir ajuda na realização das tarefas. Era uma criança versátil, que gostava de brincar em todas as áreas da sala e não se concentrava apenas nas suas preferidas.

A criança I era do sexo feminino; demonstrava ser autónoma, pois realizava as tarefas individuais sem pedir ajuda da educadora e as tarefas de grupo com pouca ajuda; demonstrava iniciativa na participação nas atividades propostas pela educadora e pelas estagiárias, mas por vezes mostrava-se um pouco irrequieta nas atividades no tapete, tendo a educadora que chamar à atenção. Demonstrava boa compreensão quanto aos conteúdos abordados, tanto de matemática como de português, pois, quando lhe eram feitas perguntas de recapitulação do que fora falado na sala, respondia quase sempre corretamente.

A criança J era do sexo feminino; esta criança apresentava alguns problemas de fala, nomeadamente a nível articulatorio, e era acompanhada pela terapeuta da fala da escola. Era uma criança autónoma a nível de higiene pessoal, mas durante a realização de atividades de grande e pequeno grupo por vezes pedia ajuda à educadora. Ao nível da Matemática, especificamente nas situações que requeriam contagens, necessitava de ajuda a partir do número 5. A nível do Português apresentava, como já foi referido, ainda não tinha adquirido completamente a consciência fonológica.

A criança K era do sexo masculino; esta criança estava pela primeira vez naquela sala, tendo frequentado outra escola no ano anterior. Era uma criança autónoma, e aparentava um bom desenvolvimento cognitivo; o seu nível de compreensão Matemática parecia avançada em relação aos colegas, pois, por exemplo, conseguia contar até 30, compreendendo a noção de quantidade associada ao número, e já realizava algumas operações simples de adição, assim como conseguia resolver facilmente problemas de associação de dois ou mais elementos. A nível do Português, aparentava ter facilidade em compreender os conceitos e a aplicá-los noutras situações do seu quotidiano.

A criança L era do sexo masculino; era uma criança que, apesar de não estar oficialmente diagnosticada, aparentava ter um atraso geral de desenvolvimento, pois em relação aos colegas da mesma sala e da mesma idade, apresentava grandes discrepâncias no que toca às áreas e domínios trabalhados. Por exemplo, a nível da expressão artística, o seu desenho ainda aparentava encontrar-se na fase da garatuja, não se discernindo facilmente a figura humana ou as restantes representações; a nível do Português, apresentava dificuldades na expressão oral,

sendo que também era acompanhado pela terapeuta da fala. Ao nível matemático, tinha dificuldades em contar a partir do 6.

A criança M era do sexo masculino; era uma criança autónoma e desenvolta, participando ativamente nas atividades quando era solicitada, não costumava apresentar muitas dúvidas ou questões, e cumpria facilmente regras impostas pela educadora. A nível da Matemática, não aparentava dificuldades nas contagens até 10, e ao nível do Português, apresentava algumas dificuldades no que toca a questões de construção frásica, como a concordância entre o sujeito e as formas verbais, utilizando frequentemente expressões como “eu ir à casa de banho”, ou “ele bater em mim”.

A criança N era do sexo masculino; era uma criança extremamente ativa, que demonstrava interesse em participar nas atividades em geral. Por vezes necessitava de ser chamada à atenção no que toca a comportamento dentro da sala, pois perturbava os colegas e a educadora com o barulho que fazia. Aparentava demonstrar um grande interesse na expressão dramática, pois costumava realizar dramatizações na área da casinha, em conjunto com os colegas, representando vários papéis de todos os géneros. A nível da Matemática, aparentava um bom desenvolvimento, já conseguindo contar até 25 e realizando problemas simples de associação e até adição. A nível do Português, conseguia realizar facilmente as tarefas propostas pela educadora e pelas estagiárias, sem apresentar muitas dúvidas ou questões durante aquelas.

A criança O era do sexo feminino; aparentava ser muito tímida e calada, apesar de demonstrar interesse nas atividades realizadas na sala: aparentava estar muito atenta, mas apenas participava quando solicitada ou se lhe fizessem perguntas. Apesar disto, era uma criança autónoma que só pedia ajuda à educadora ou às estagiárias quando não conseguia resolver alguma situação sozinha. A nível da Matemática, contava bem até 10, e a nível do Português, demonstrava dificuldades no que toca à construção frásica na sua oralidade, especificamente à utilização dos tempos verbais apropriados.

A criança P era do sexo masculino; era uma criança autónoma, que demonstrava ser calma e bem-comportada, respeitando as regras da sala de aula sem necessitar de ser chamada à atenção e interpelando os colegas quando estes não se comportavam corretamente. Participava ativamente nas atividades e esperava pela sua vez para o fazer, pedindo sempre antes de lavar as mãos, limpar o nariz ou ir à casa de banho. A nível da Matemática, apresentava facilidade em adquirir conhecimentos e aplicá-los no seu quotidiano, assim como a nível do Português, pois não aparentava ter dificuldades quando as atividades eram realizadas.

A criança Q era do sexo masculino; aparentava ser extremamente reservada e tímida, pois não participava ativamente nas atividades, e quando lhe era dirigida uma pergunta demonstrava dificuldades em responder, falando num tom de voz muito baixo. Esta criança

aparentava ter alguns problemas em adaptar-se a situações novas, pois costumava chorar quando decorria uma atividade que requeria sair da sala ou que trouxesse algum elemento estranho à sala, como, por exemplo, uma visita de um profissional relacionado com o tópico explorado. Nas atividades livres, costumava estar sempre na mesma área, a dos jogos, e não aparentava gostar de brincar nas outras áreas. A nível da Matemática, apresentava algumas dificuldades nas contagens a partir de 7, e no Português, apresentava dificuldades a nível de expressão e comunicação oral.

A criança R era do sexo feminino; era extremamente autónoma, e demonstrava grande interesse nas atividades, colocando questões pertinentes sobre os assuntos e ajudando os colegas quando estes tinham dificuldades; a nível matemático, aparentava ter conhecimentos alargados sobre os tópicos abordados, adquirindo conhecimentos rapidamente e aplicando-os no seu quotidiano. Quando tinha uma dúvida, aparentava gostar de tentar chegar à resposta certa sozinha, pedindo apenas “pistas” às estagiárias. A nível do Português, apresentava um bom nível de construção frásica e gramatical e, por vezes, gostava de mostrar aos colegas palavras que aprendera fora da escola.

A criança S era do sexo feminino; era uma criança extremamente irrequieta, que costumava interromper os colegas, a educadora e as estagiárias quando estes estavam a falar, sendo, por isso, constantemente chamada à atenção. Aparentava ter aptidão para a expressão musical, pois demonstrava muito interesse ao cantar as canções aprendidas na sala e ao reproduzir as respetivas coreografias. A nível matemático, apresentava algumas dificuldades, pois apenas conseguia contar até 8; a nível do Português, apresentava dificuldades na construção das frases, especificamente na concordância entre sujeito e predicado.

A criança T tinha seis anos e era do sexo masculino; era uma criança com necessidades educativas especiais, que apresentava grandes dificuldades em todas as áreas trabalhadas na EPE, sendo por isso acompanhada por uma professora de educação especial. Nas atividades realizadas no tapete, não se sentava com os colegas, fugindo para junto da educadora ou deitando-se no chão e debaixo das mesas; não costumava participar nas atividades de grande e pequeno grupo, e, quando o fazia, necessitava do auxílio da educadora ou das estagiárias. Não costumava respeitar a maioria das regras da sala, e costumava também bater nos colegas, tanto dentro como fora da sala. Aparentava apresentar grandes dificuldades a nível do Português e da Matemática, pois não conseguia formular frases complexas e tinha dificuldade em contar a partir do 5.

Feita a contextualização dos estágios pedagógicos e explicadas as metodologias de recolha e análise de dados, as opções pedagógicas, passaremos neste capítulo a expor as atividades que realizamos durante as nossas intervenções, analisando-as de um ponto de vista

investigativo, observando a sua relevância para as aprendizagens das crianças e retirando conclusões quanto à sua eficiência.

### 3.2. A prática pedagógica na Educação Pré-escolar

Esta secção dedicar-se-á especificamente à prática pedagógica referente à Educação Pré-Escolar, e cada atividade apresentada terá uma análise individual, com observações e conclusões respetivas. É de realçar que as atividades analisadas mais pormenorizadamente são apenas algumas de um conjunto maior, que apresentamos no Quadro IV (em anexo).

Como referimos anteriormente nas descrições individuais das crianças, após algumas observações deste grupo e de criar alguma familiarização, começamos a notar as maiores dificuldades e potencialidades das crianças de um modo geral; observamos a necessidade de desenvolver com as crianças a motricidade fina, considerando que algumas delas ainda não manuseavam com à-vontade e segurança instrumentos de desenho, corte e escrita. Algumas crianças também tendiam a reproduzir oral e naturalmente as estruturas sintáticas dos seus contextos sociais e familiares, tornando-se necessário expô-las a modelos de oralidade mais padronizados. Algumas das crianças tinham também dificuldades em respeitar regras de grupo e de sala, sendo frequentemente chamadas à atenção, repreendidas e sancionadas pela educadora cooperante. Por outro lado, o grupo demonstrava muito interesse em aprender, participando avidamente nas atividades propostas e mostrando a curiosidade natural das crianças sobre assuntos novos.

Tendo em conta estas dificuldades e necessidades, optamos por adotar estratégias que envolvessem atividades em grande grupo (em que todas as crianças participavam), ou em pequenos grupos (entre 2 a 4 elementos), trabalhando assim as competências sociais ao mesmo tempo que explorávamos as outras áreas e domínios curriculares.

De modo a proporcionar uma visualização mais concreta das atividades realizadas com as crianças, elaboramos um cronograma (Quadro II em anexo), no qual todas as atividades são apresentadas por ordem cronológica, sendo identificadas alfabeticamente.

Esta tabela que contém todas as atividades realizadas por nós ao longo do Estágio Integrado I encontra-se dividida por competências a desenvolver, tendo uma competência-foco e até quatro competências-associadas. A competência-foco diz respeito à competência principal que a atividade pretendia desenvolver nas crianças, tendo em conta as áreas a serem trabalhadas e as necessidades e dificuldades anteriormente aqui referidas

Uma das maiores necessidades das crianças centrava-se em questões comportamentais, especificamente a dificuldade que algumas crianças apresentavam em interiorizar certas regras de convivência social, quer fosse por estarem pela primeira vez na escola e ainda não as consciencializarem, quer fosse por questões de personalidade individual; desta forma, a Competência Social e de Cidadania (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), foi desenvolvida em praticamente todas as atividades, mesmo que de forma mais subtil, como por exemplo o diálogo com as crianças.

Quanto às dificuldades na motricidade fina, procuramos ultrapassá-las realizando atividades diversas que também implicassem a manipulação de objetos de desenho e recorte.

As atividades apresentadas a **negrito** correspondem àquelas que contiveram algum tipo de atividade de escrita, relevantes para a temática do relatório de estágio, e serão exploradas mais pormenorizadamente no Quadro III.

Quadro III

*Atividades de abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar*

Intervenção	Atividade	Tipo de escrita		
		Escrita criativa	Escrita Colaborativa	Escrita Funcional
Intervenção 2	<b>C – Auto-retrato e Cartão de cidadão</b>			X
	<b>Bb – O Mundo ao Contrário</b>	X	X	
	<b>Ff – Regras do bom comportamento</b>		X	X
Intervenção 3	<b>Kk – Desenho sobre o Natal e passagem de ano</b>	X		
	<b>Ll – Desejos de ano novo</b>		X	X
	<b>Qq – Os percursos dos reis: ficha de pontilhados</b>			X
	<b>Rr – Exploração da receita do bolo rei</b>		X	X
	<b>Uu – Exploração da palavra inverno</b>			X

Quando apresentarmos as descrições das atividades, iremos também apresentar tabelas-síntese para cada uma, de modo a explicitar as competências específicas e as aprendizagens

desenvolvidas em cada uma, e serão apresentadas com a nomenclatura “observado”, para as aprendizagens adquiridas, e “n/observado” para as que não o foram.

Quando escrevemos a proposta inicial para o tema de relatório de estágio, delineamos alguns objetivos que nos propúnhamos atingir durante a realização da investigação. Para melhor nos situarmos no contexto investigativo, evocamos o objetivo b) do nosso trabalho, “Explorar diferentes estratégias de familiarização com a linguagem escrita na EPE” e de entre as diversas atividades apresentadas atrás, focar-nos-emos com mais detalhe nas atividades c), l), Bb), Ff), Ll) e Qq)

De modo a cumprir com este objetivo realizamos especificamente as atividades indicadas no Quadro IV (em anexo), evidenciando o tipo, ou tipos, de escrita nelas utilizados: criativa, colaborativa e funcional. Apesar de ao longo das nossas semanas de intervenção no estágio termos realizado com o grupo de crianças um vasto conjunto de atividades que reforçam e interligam o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as Expressões, a Educação Motora, o Conhecimento do Mundo e a Matemática, selecionamos, para análise mais detalhada neste relatório, apenas as seis atividades assinaladas a negrito no Quadro 3, que serão descritas e analisadas no ponto seguinte deste capítulo, de um ponto de vista de relevância de aprendizagens e objetivos.

Dada esta visualização mais esquematizada das atividades, passaremos então a descrever e analisar mais em detalhe as que consideramos mais relevantes de um ponto de vista de atividades de abordagem à escrita. É de referir que as atividades serão analisadas por ordem cronológica, como aparecem no Quadro IV (em anexo), e nelas serão também analisados os tipos de escrita anteriormente referidos: escrita criativa, colaborativa e funcional.

### 3.2.1 Práticas de abordagem à escrita com o grupo

#### *Atividade C - Auto-retrato e cartão de cidadão*

Esta atividade decorreu na nossa primeira semana intensiva de estágio, que correspondeu à segunda semana de intervenção individual.

Esta atividade foi desenvolvida tendo em conta as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, na área de Formação Pessoal e Social, que visam oportunidades “para que cada criança possa continuar a aprender ao longo da vida tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (p.12). Um dos objetivos principais desta atividade foi dar às crianças a oportunidade de tomarem consciência da sua identidade pessoal.

De modo a explicitar melhor o propósito desta atividade, faremos uma descrição dos vários momentos da semana.

Esta sequência didática teve como foco temático a identidade pessoal e as regras de convivência social, seguindo uma lógica de conhecimento pessoal antes do conhecimento social; ao longo dos dias de intervenção, procuramos explorar o aspecto físico de cada um e a diferença entre pares, o meio geográfico onde nos encontramos e as regras de convivência social.

### **Fase 1 – A pré-escrita**

As atividades tiveram início numa segunda-feira, com a exploração da história *Mãe Mirabelle - Uma Questão de Caudas*, uma adaptação de um programa de animação infantil da revista *National Geographic*, onde são exploradas as caudas de vários animais, expondo as suas diferentes características e funções (p. Ex. Comunicar, agarrar, prender, impulsionar, equilibrar, manter a higiene). Com a leitura desta história, pretendíamos que as crianças compreendessem que cada um (animal ou pessoa) tem características pessoais únicas e que todos somos diferentes uns dos outros, apesar de partilharmos características físicas comuns por sermos seres humanos (ex. Cabeça, cara, mãos, olhos, boca, etc.). Lemos a história sentados em círculo no tapete, com o livro aberto virado para as crianças de modo a que estas pudessem acompanhar através das imagens; as crianças do grupo aderiram muito bem à leitura e exploração da história, e todas elas, espontaneamente ou solicitadas, responderam corretamente às perguntas e ao reconto da mesma (todas as histórias contadas às crianças eram em seguida recontadas por elas). Continuando na lógica da exploração física individual, a atividade seguinte consistiu na exploração física de cada um: passamos por todos uma caixa com um espelho colado no fundo, dizendo a cada criança para olhar lá para dentro e não dizer o que tinha visto. Depois de todas as crianças terem olhado para a caixa, dialogamos sobre o que tinham visto e cada criança, à vez, descreveu as suas características físicas, algumas com menos ajuda do que outras; em geral, todas as crianças falaram dos seus cabelos, olhos, nariz, boca, orelhas e queixo. Tentamos sempre que fossem as crianças a acrescentar partes das suas caras à lista, de modo a estimular a prática oral e a construção frásica, e algumas sugeriram as orelhas, os dentes e a língua, dizendo se eram “grandes” ou “pequenas”, “brancos”, “vermelha”, entre outros. Algumas das crianças limitavam-se a repetir o que os colegas tinham dito, e nestas alturas nós intervínhamos e colocávamos algumas perguntas para as fazer pensar, como:

Estagiária - Sabes o nome disto que tens por cima dos olhos?

Criança G – Shobancelhas.

Estagiária - SobRancelhas, muito bem. O que achas delas?

C.G. - São da cor do cabelo.

Criança F – A minha mãe tem o cabelo diferente das sobam.. sob... sobrancelhas!

Estagiária – Sim, há pessoas que têm o cabelo e as sobrancelhas diferentes. Não tem sempre de ser igual.

Com estas perguntas pretendíamos que as crianças descrevessem com as sua próprias palavras aquilo que estavam a ver, uma vez que um maior domínio da linguagem oral é um dos principais objetivos a desenvolver na Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016, p.64) e é no ambiente comunicativo criado pelo educador de infância que a criança começará a dominar a linguagem, “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (p.65).

Em seguida, as crianças foram desenhar o seu auto retrato, completando as suas fotografias numa folha A3. Mostramos no tapete as folhas que tinham coladas as metades das fotografias das crianças e explicamos o que pretendia que elas fizessem. Quando foram para as mesas desenhar, compreendemos que muitas das crianças não tinham percebido o que queríamos que elas fizessem, pois começaram a desenhar a forma do retângulo da fotografia e não a metade da cara.

Em conversa com a educadora cooperante, esta explicou-nos que deveríamos ter exemplificado numa das folhas o que pretendíamos que eles fizessem, por exemplo, pegando numa das fotografias de uma das crianças que tinha faltado e começando a completar o desenho, o que aliás ela fez e que permitiu às crianças completarem a atividade (figuras 4 e 5).



Figura 4. Desenho do auto-retrato



Figura 5. Auto-retrato

Esta observação fez-nos compreender que por vezes aquilo que pensamos ser uma atividade simples que as crianças vão compreender à primeira não acontece desta forma, e que temos que ter mais cuidado na forma como explicamos as tarefas. A exemplificação prática é uma mais-valia na explicação de qualquer atividade.

As tarefas do dia a seguir basearam-se nas medições de tamanhos e comprimentos, sendo o objetivo final do dia a construção de um painel com as alturas das crianças, de modo a transmitir-lhes a noção das diferenças das alturas de cada um, pois “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia”, e, nesta idade, as crianças já conseguem fazer distinções baseadas em atributos específicos (Silva et al., 2016, pp. 77-78).

Iniciamos o dia com a apresentação de um “flanelógrafo” (figura 6), construído com material de alcatifa verde colado numa esteira de praia, de modo a se poder enrolar e arrumar com mais facilidade. Escolhemos a cor verde pois permitia-nos variar a diversidade de cenários utilizados, tendo para este caso escolhido o cenário da savana, utilizando o céu, o sol, um lago, uma árvore e alguns animais típicos da savana africana, como a zebra, a girafa, o



Figura 6. História contada no flanelógrafo

leão, o elefante e dois flamingos; a parte traseira dos elementos do cenário tinha um pouco de velcro, o que permitia colar e descolar os elementos no cenário. Para representar as histórias, os elementos do cenário como o lago e a árvores mantinham-se no mesmo local, e os animais

mudavam de sítio conforme as suas ações, movimentados por nós nas alturas adequadas.

Para contar a história, utilizamos como personagem “principal” a girafa Gigi, que queria brincar às escondidas com os seus amigos, mas que era sempre a primeira a ser encontrada, pois era alta de mais para se esconder completamente. No entanto, quando a girafa já se sentia triste por não conseguir brincar com os outros animais, conseguiu ser útil ao salvar um bebé flamingo que tinha ficado preso em cima de uma árvore, quando os outros animais não conseguiram fazê-lo.

Através da exploração da história, fomos explorando vários conceitos como “tamanho”, “alto”, “baixo”, “pequeno”, “do mesmo tamanho”, e as crianças, através de algum *brainstorming*, até foram dando sugestões de como o problema poderia ser resolvido, como por exemplo colocar o leão ou a zebra nas costas do elefante, ou fazer o leão trepar a árvore:

Estagiária – O leão é do mesmo tamanho que o elefante?

Criança E – Não! É mais pequeno.

Criança A – Aquele é mais maior.

Estagiária – Diz-se maior, criança A. De qual estás a falar?

Criança A – [apontando para a girafa] Aquele. O grande.

Estagiária – A girafa?

Criança A – Sim.

Estagiária – Sim, tens razão. A girafa é maior do que o leão.

Como o nosso objetivo era fazer com que as crianças compreendessem que a girafa era a única com o tamanho ideal para resolver a situação, fomos sempre levantando problemas para estas soluções:

Estagiária - Mas assim as unhas do leão magoam o elefante!

Criança I – Pois é, ele tem as unhas grandes e arranham! Faz dói-dói!

Estagiária – Sim, as unhas magoam muito. E então, como se poderia fazer?

Criança N – E se fosse a zebra?

Estagiária - Os cascos da zebra escorregam...

Criança I – Olha... olha! Mas a girafa!

Estagiária – O que tem a girafa?

Criança I – Ela é grande!

Estagiária – E achas que ela chegava lá acima?

C.I – Sim!

Deste modo as crianças chegaram à conclusão que só a altura da girafa poderia resolver a situação, pois, como é referido nas OCEPE, “resolver e inventar problemas são duas formas facilitadoras do processo de apropriação e de integração das aprendizagens matemáticas” (2016, p.78), sendo assim importante desenvolver e estimular este tipo de raciocínio lógico.

Na altura do reconto da história, deparamo-nos com a maior dificuldade, pois tentamos pôr cada personagem a ser representada por uma criança, sendo que cada criança pegava numa personagem e a movimentava no flanelógrafo de acordo com os acontecimentos da história; esta estratégia não resultou por duas razões: em primeiro lugar, o flanelógrafo não tinha espaço suficiente para estarem cinco crianças à vontade a representar, o que causou alguma confusão tanto a nível de espaço como a nível de barulho. Para além disso, as crianças que estavam a aguardar a sua vez não conseguiam ver o que estava a acontecer e começaram a perder o interesse na atividade.

A atividade a seguir baseou-se em medições com unidades não convencionais da sala de aula; utilizamos legos, blocos de esponja e passos, tanto nossos como de algumas das crianças, para medir partes do tapete e da própria sala. Começamos por utilizar legos cúbicos

iguais para medir o tapete, comparando em seguida este mesmo comprimento com os quadrados de espuma e passos (de formiga e de gigante). Utilizamos esta técnica para compreender qual das unidades requereria mais ou menos utilizações, e se este tipo de unidade era a ideal para dizer a outras pessoas o tamanho de um objeto, como demonstrado no seguinte diálogo:

Estagiária – Então, temos aqui estes legos. Eles são do mesmo tamanho?

Criança A – Deixa-me ver. Põe no chão.

Estagiária – Se faz favor, não é? Aqui está.

Criança A – [pegando nos legos] São iguais.

Estagiária – Muito bem, pois são. Quantos legos é que vocês acham que são precisos para medir o tapete?

Crianças A e H – Muitas!

Estagiária – Então vamos medir.

[os legos são postos em fila, sucessivamente e encostados uns aos outros, seguindo a linha de largura do tapete]

Estagiária – Então, quantos foram precisos? Criança S, queres contar?

Criança S – Sim! [conta em voz alta] quarenta!

Estagiária – Muito bem! Vamos ver agora com os quadrados de espuma?

Crianças – Sim!

Criança R – Posso pôr?

Estagiária – Sim, eu ajudo. [os blocos são colocados] E agora, quantos foram?

Criança R – Doze!

Estagiária – Então, foram mais legos ou mais quadrados?

Crianças – Mais legos!

Criança R – Tem quarenta legos e doze quadrados, porque os legos são mais pequeninos e foi preciso mais!

As crianças concordaram que utilizar unidades diferentes era muito confuso e não era prático para dizer a outras pessoas o tamanho dos objetos, e foi então que mostramos uma fita métrica e explicamos a sua função, sem entrar em detalhes, mostrando os números nela escritos e explicando que em todas as fitas métricas os números são iguais, de modo a todas as pessoas conseguirem obter os mesmos “tamanhos”.

Na sequência desta atividade, procedemos às medições das crianças num papel de cenário; elas foram uma a uma encostar-se ao papel, nós medimo-las e elas escreveram numa folha de registo o número que visualizavam na régua. Em seguida ajudamo-las a colarem a sua fotografia no painel e a colarem uma fita na vertical, desde a sua cara até ao chão, com

fita adesiva (figura 7). Este painel foi depois colocado na parede exterior da sala, pois não havia espaço suficiente no interior da sala.



Figura 7. Criança medindo e registrando a sua altura

O dia seguinte foi dedicado a atividades sobre o peso. À semelhança do dia anterior, utilizamos o suporte do flanelógrafo para contar a história, utilizando desta vez como personagem principal o elefante Eli. Desta vez, os animais estavam a brincar às apanhadas, mas o elefante era sempre o primeiro a ser apanhado porque era muito pesado e não era rápido o suficiente para correr rapidamente; quando o elefante já se sentia triste, surgiu o problema a ser resolvido: o vento tinha derrubado uma árvore e estava a arrastá-la para cima do ninho dos flamingos. À semelhança do dia anterior, as crianças foram dando sugestões sobre como resolver o problema, até chegarem à conclusão que só o peso do elefante poderia impedir a árvore de ser arrastada e destruir o ninho; durante o reconto da história, colocamos apenas duas crianças de cada vez a encenarem a história, o que resultou melhor, tanto a nível de organização como de atenção por parte das crianças. Cada uma das crianças que estava a fazer a encenação assumia o papel de dois personagens, pegando nos bonecos com as mãos e introduzindo as falas no momento de ação respetivo.

Como atividade seguinte, fizemos medições de pesos de objetos da sala com uma balança de pratos construída por nós com materiais reciclados (figura 8). Utilizamos objetos como o colar do chefe do dia, sapatos, canetas, lápis, legos, um carrinho de madeira e um pacote de



Figura 8. Pesagem de objetos da sala

lenços de papel. As crianças iam dizendo quais os objetos que queriam pesar e de entre duas opções, qual deles pesaria mais ou menos, visto que para que as crianças desenvolvam a noção de medida é importante fornecer-lhes experiências e problemas reais que envolvam diferentes grandezas (Silva et al., 2016, p. 85).

Um caso que achamos interessante realçar foi o da diferença dos pesos entre o pacote de lenços e o carrinho de madeira; uma das crianças, a criança L, insistia que o pacote de lenços, por ser maior do que o carrinho, seria mais pesado, ou seja, faria com que o prato da balança fosse para baixo.

Estagiária – [mostrando o carrinho e o pacote de lenços] Qual vocês acham que é mais pesado?

Criança R – O carrinho! É de madeira! Os lenços são levinhos como o papel de assoar o nariz!

Estagiária – E todos concordam?

Crianças – Sim!

Criança L – Não...

Estagiária – Criança L, não concordas? Então vem cá, vamos ver qual deles é mais pesado e vais-me ajudar, pode ser?

Criança L – Sim. [a criança L vem e coloca cada um dos objetos num prato da balança.]

Estagiária – Então, qual deles foi para baixo?

Criança L – O carrinho.

Estagiária – E o que é que isso quer dizer?

Criança L – Que é mais pesado.

Estagiária – Exatamente. O carrinho é mais pequeno, mas é feito de madeira e por isso é mais pesado. Os lenços são de papel, que é mais leve.

Constatamos que através desta atividade as crianças compreenderam que um tamanho maior nem sempre implica um peso maior.

À tarde, elaboramos um painel semelhante ao do dia anterior, utilizando rodelas de cortiça para registar os pesos das crianças (figuras 9 e 10); para tal, elas subiram uma a uma para uma balança digital e registaram o valor mostrado na mesma folha do dia anterior. Os números decimais não foram registados, tendo as crianças anotado apenas os primeiros algarismos que apareciam no visor. Em seguida, cada uma contou o número de rodelas correspondente ao peso (por exemplo 15kg = 15 rodelas) à medida que colávamos as rodelas no papel. Este painel foi também colado na parede exterior da sala.



Figura 9. Pesagem das crianças



Figura 10. Colagem das roldas correspondentes ao peso

A primeira parte da manhã do dia seguinte foi dedicada um pouco à geografia de onde nos encontrávamos, ou mais especificamente, à Vila, pois “a exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional” (Silva et al., 2016, p.88); com o auxílio



de dois mapas, um da ilha de São Miguel e outro da cidade da Ribeira Grande, com a zona da vila sombreada, falamos um pouco sobre o que é uma ilha e descobrimos no mapa o local onde estávamos situados.

Figura 11. Reconto da Lenda

Ainda neste registo, exploramos um pouco uma lenda (figura 11), e demos oportunidade a algumas das crianças de virem contar a história individualmente, como se estivessem a ler o livro sozinhas. Por exemplo, a criança R folheava as páginas à medida que ia contando a história, utilizando as imagens como guia para não se confundir na sequência da ação. Claro que muitas necessitaram de apoio, mas a maior parte participou com interesse e conseguiu contar a história com alguma facilidade.

## **Fase 2 – A escrita**

Depois destas várias tarefas, passamos para a fase seguinte, a de escrita do cartão de cidadão de cada criança, que englobava os conceitos aprendidos ao longo da semana. Com as informações recolhidas ao longo da semana, como o peso, a altura, o nome da freguesia, e as características fisionómicas da cara de cada um, exemplificamos no tapete como fazer o cartão, mostrando os passos a seguir, desde o colar a fotografia até ao escrever o nome, altura, peso, idade e pintar os olhos e a cor do cabelo; esta atividade tinha o objetivo de abordar o código escrito, deixando as crianças escreverem, desenharem e pintarem autonomamente, com o mínimo de ajuda possível. Esta atividade decorreu sem grandes dificuldades, tendo a maior parte das crianças pedido ajuda para escrever o nome do local de residência, os números da sua idade, peso e altura, apesar de algumas terem conseguido copiar sem grandes problemas dos registos que tinham feito anteriormente numa folha branca.

Para as crianças que pediram ajuda para escrever o nome da localidade, optámos por escrever numa folha à parte o nome (de modo a que todas as crianças da mesa pudessem ver); ao escrever as letras, íamos perguntando qual a letra que as crianças achavam que vinha a seguir. Esta estratégia é abordada por Mata (2008), ao estudar a emergência da escrita no Jardim de Infância; as crianças depararam com a utilização da escrita num contexto específico, confrontadas com um modelo de escrita correto, e participaram ativamente no processo de construção textual e reformulação deste, e

Apesar de o registo ter sido feito pela educadora, é dada à criança a oportunidade de fazer as suas tentativas de escrita e de proceder às comparações que desejar com a escrita da educadora. Por outro lado, a educadora está presente, ajuda-a quando é necessário, incentiva-a quando sente mais dificuldade, elogia-a realçando os seus progressos e esforços. Isto faz com que não tenha receio de experimentar, de fazer mal ou de não conseguir fazer exactamente aquilo que se propunha (Mata, 2008, p.32).

Algumas crianças pediram-nos para dizer o nome devagarinho em voz alta, e tentavam imitar o som das letras associando-as a sílabas; nestas situações, diziam que era a letra “RÁ”, “BO” ou “XE”. Constatamos aqui que as crianças compreendiam a escrita como uma

representação do oral, associando duas ou mais letras a cada sílaba ou palavra (Mata, 2008, p.41). Quando escrevemos as letras, algumas das crianças diziam “essa letra está no meu nome!”, e apontavam para o quadro das presenças e para o seu nome já escrito no cartão. Seguindo o que estava escrito no papel, algumas das crianças escreveram o nome da freguesia copiando as letras; aqui, algumas crianças copiaram as letras todas juntas, outras omitiram letras e outras tentaram escrever sem copiar.

Uma das crianças que tentou escrever sem a nossa ajuda e sem copiar (criança S), escreveu as letras da frase que indicava o que deveriam fazer, e não as letras do nome da freguesia (figura 12). Quando lhe pedimos para ler o que tinha escrito, ela leu o nome da freguesia com extrema confiança, mostrando assim que acreditava realmente ter escrito

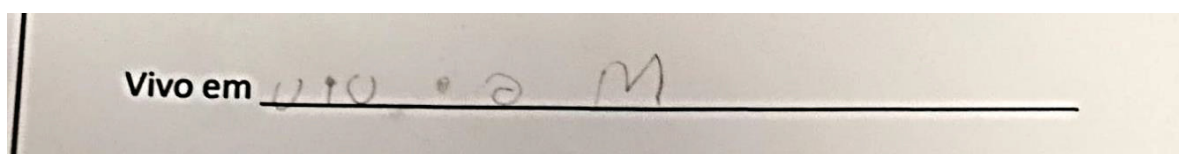


Figura 12. Escrita não auxiliada do nome da freguesia

sozinha o nome. Aqui, o significado da palavra é aquele que o autor lhe atribui, e o que conta é a sua intenção (Mata, 2008, p.40); a sua tentativa de escrita foi apoiada e encorajada, pois o apoio do adulto é um fator essencial para desenvolver a confiança que a criança tem nas suas produções.

Um outro caso a realçar nesta atividade foi o de uma criança que escreveu o seu nome sem olhar para o cartão onde este estava escrito, como costumava escrever no seus desenhos, como MATILDEB. Quando lhe pedimos que lesse o seu nome, ela leu como “Matilde Benevides”; conversando com ela, percebemos que esta criança acreditava que a letra “B” se lia como o seu último nome. Comprovamos mais uma vez que a escrita silábica evolui conforme as correspondências sonoras corretas, em que, neste caso concreto, a criança acreditava que uma letra correspondia a uma palavra.

### **Fase 3 – A revisão**

Numa fase final da atividade, sentamo-nos no tapete e cada criança mostrou o seu cartão aos colegas, lendo as informações como as tinham escrito, por vezes com a nossa ajuda. As crianças compararam então os cartões entre si, fazendo comentários ao seu próprio trabalho e ao dos colegas:

Criança M – O que diz aqui?

Criança C – É o meu peso. Este número é igual ao teu.

Criança M – Pois, é o 1 e depois o 2. Isso quer dizer que temos o mesmo peso.

## Criança C – Somos iguais!

Conclusões - Este conjunto de tarefas realizadas ao longo da semana permitiu-nos compreender que, para as crianças em idade pré-escolar, a visualização do processo de escrita é um dos fatores mais importantes para a compreensão e assimilação do código escrito; as crianças necessitam de ver como se escreve, como se desenham as letras, como são ordenadas, que sons lhes são associados e, principalmente, o porquê de se utilizarem de determinada forma (Mata, 2008). Na nossa opinião, esta atividade, realizada em vários momentos da semana, permitiu-nos compreender melhor a forma como as diferentes crianças deste grupo se apercebiam e interiorizavam os conceitos e conteúdos abordados; alguns momentos correram melhor do que outros, mas através dos conselhos da educadora cooperante, conseguimos corrigir alguns aspetos da nossa prática, como, por exemplo, a maneira de falar com as crianças ou a forma de recontar a história no flanelógrafo.

Pudemos também averiguar que a maioria das crianças conseguiu compreender os conteúdos e conceitos abordados, através dos discursos destas, tanto connosco, como entre si.

## Atividade Bb - *O Mundo ao Contrário*

### **Fase 1** – A pré-escrita

Esta atividade surgiu em continuação das atividades sobre as regras de convivência em sociedade que tinham sido exploradas na semana anterior; o objetivo principal era as crianças acabarem de escrever uma história que tinha sido começada por nós, mas que estava incompleta, através da interpretação de imagens. As crianças deveriam proceder a uma leitura imagética, descrevendo as imagens, interpretando as ações representadas, as personagens que as realizavam e o espaço onde decorriam. Esta tarefa deveria dar origem à produção oral de frases para legendar as imagens que ainda não tinham uma legenda ou descrição, que eram registadas por nós.

Começamos por analisar algumas imagens, em folhas A3, onde aconteciam situações e comportamentos não adequados de um ponto de vista social; cada imagem, representativa de um comportamento ou situação isolada, estava acompanhada de uma pequena descrição, que foi lida em voz alta por nós, de modo a que todas as crianças ouvissem. Em conjunto descrevemos o que acontecia nas imagens e porque é que o que estava representado não estava certo (figura 13).



Figura 13. Imagens e respetivas descrições.

### Fase 2 – A escrita

Após esta fase inicial, mostramos às crianças duas imagens que não tinham texto, e explicamos que alguém se tinha esquecido de escrever o que estava a acontecer, e que assim tínhamos que escrever o texto para acompanhar a imagem. Nesta parte, tivemos o cuidado de interrogar as crianças sobre o que observavam nas imagens (uma de cada vez) e deixá-las descrever com maior ou menor pormenor aquilo que viam, procurando construir assim frases concisas e complexas (figura 14).

Nesta etapa, todas as crianças contribuíram para a construção do texto, dando sugestões e completando o que os colegas diziam (figuras 15 e 16).



Figura 14. Figura para completar com texto.

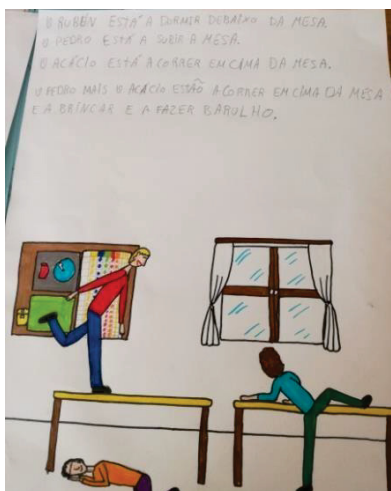


Figura 15. Texto criado pelas crianças.

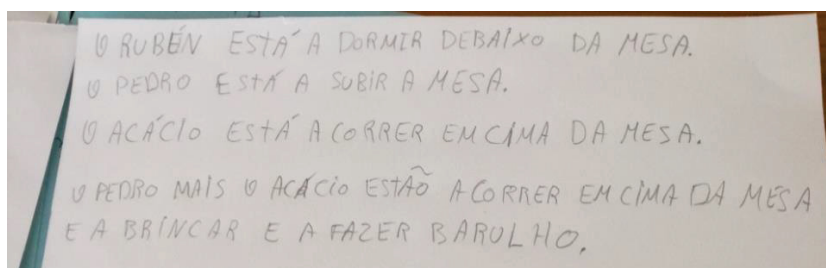


Figura 16. Texto criado pelas crianças (pormenor pré-correção).

Enquanto as crianças falavam, colocamos as folhas no chão e fomos anotando a lápis de carvão as frases que iam sendo construídas; isto permitia às crianças visualizarem e acompanharem o processo de escrita, que é uma forma de elas se apropriarem das funcionalidades desta (Mata, 2008, p.21). Por vezes, uma das crianças dizia algo que era necessário acrescentar, ou fazíamos algumas correções gramaticais, e então, apagávamos o que estava escrito para acrescentar ou corrigir. Esta técnica mostrava às crianças não só o processo de escrita, como também que esta não é algo infalível e permanente, que pode ser alterada e melhorada constantemente, e que as produções mesmo que “não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p.69). De facto, de cada vez que apagávamos algo, uma das crianças perguntava “a professora enganou-se?” (criança H), ao que nós respondíamos que sim, que era preciso corrigir, mas que não fazia mal porque tínhamos a borracha e podíamos voltar a fazer para ficar certo. É importante mostrar às crianças que errar também faz parte da aprendizagem, e podemos sempre melhorar aquilo que fazemos sem ter medo de represálias (Matos, 2005).

### Fase 3 – A revisão

Depois de acabarmos de escrever a parte final em conjunto, fizemos uma leitura global do texto, lendo as imagens e as respetivas descrições desde o início, analisando os

comportamentos representados e comparando-os uns com os outros e com situações da vida real. Durante a leitura, pedimos a algumas das crianças que lessem para os colegas, desafio que foi aceite com especial fervor pelas crianças S e R, que leram uma situação cada uma, como transcrevemos abaixo:

(Lendo a narrativa relativa aos comportamentos que as personagens tinham na rua)

Estagiária - [criança S], queres ler esta parte?

Criança S – Sim!

Criança R – Eu quero!

Estagiária - [criança R], lê a próxima, pode ser?

Criança R – Pode.

Estagiária (dando as folhas à criança S) – lê então esta parte, por favor.

Criança S – Era uma vez um sítio onde era tudo ao contrário, e as mulheres e os homens e as crianças andavam pra trás e não falavam com as pessoas, e os „cãoos“ andavam em cima dos carros e as pessoas eram malcriadas. Ah, e eles atiravam as coisas para o chão!

Estagiária - Diz-se cães, e não „cãoos“. Que coisas é que eles atiravam?

Criança S – Ah, os „coisos“ dos sumos!

Estagiária - São latas. Latas de sumo.

Criança S – Isso. A minha mãe diz para pôr o lixo no balde do lixo!

Criança P – É, os „papeles“ e as „gamas“ têm que ir „pó“ lixo senão fica tudo porco! Estagiária - Papéis, e não se diz gama, diz-se pastilha. Devemos pôr o lixo sempre nos caixotes do lixo, para não sujar a rua e não poluir o ambiente.

Criança R – Eu sei, é aquilo das cores! A reciclagem!

Estagiária - Exatamente, a reciclagem! [Criança R], és tu agora a ler a próxima parte.

Vemos nesta breve interação que as crianças, nesta idade, já possuem alguns conceitos de comportamentos adequados ou não às normas sociais, e ao ouvirem ou presenciarem uma situação que não seja socialmente correta, identificam-na como estranha e são capazes de oferecer alternativas e correções. Consideramos também que esta é uma forma produtiva de abordar a escrita criativa, uma vez que, através do diálogo, as crianças foram trocando ideias e conceitos, que, mais tarde, foram utilizados para criar o título da narrativa.

No fim, cada criança assinou o seu nome na contracapa, sem auxílio do suporte do seu nome (demos-lhes liberdade para escreverem como soubessem melhor), mais uma vez apoiando e respeitando as tentativas de escrita das crianças que ainda tinham alguma dificuldade em escrever o seu nome sem apoio e que portanto, produziram algumas garatuhas (imagem 7). É interessante realçar a diferença visível nas assinaturas das crianças que já frequentam o ambiente escolar há pelo menos um ano e a criança que está a contactar pela

primeira vez com a escola. Enquanto as assinaturas das outras crianças são quase todas perceptíveis, ainda que algumas apresentem letras em falta ou escrita invertida, a assinatura da criança F apresenta-se garatujada (figuras 17 e 18), sendo perceptíveis apenas as letras M e A (letras inicial e final do nome). No entanto, o desenho das letras demonstra uma tentativa óbvia de tentar replicar o grafismo das letras do nome, baseando-se apenas na memória da criança, esforço este que foi reconhecido e elogiado por nós em diálogo com a mesma.

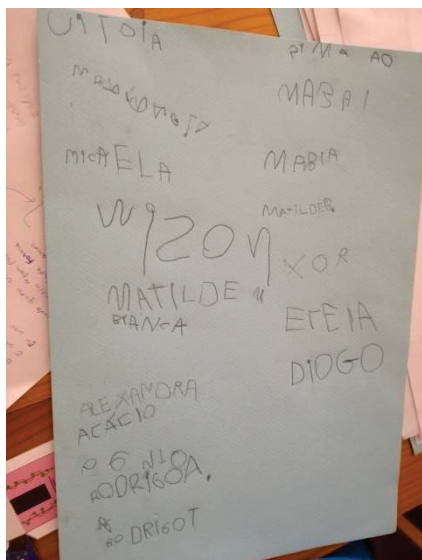


Figura 17. Assinaturas não-auxiliadas das crianças.

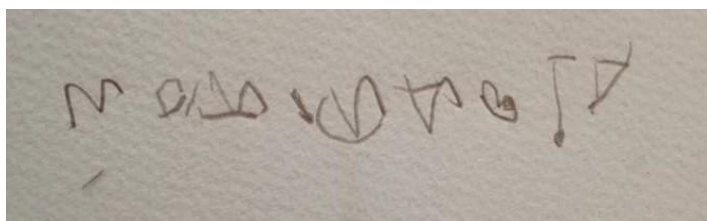


Figura 18. Pormenor da assinatura da criança F.

Tendo em conta a intencionalidade desta escrita, é importante incentivar as crianças a continuarem sozinhas e a procurarem melhorar, pois este interesse e apoio por parte do educador de infância mostra-se essencial para o desenvolvimento do gosto e interesse pela escrita e leitura na criança. Todos estes fatores são impulsionadores para que a criança se interesse e tenha desejo e determinação de explorar e inteirar-se da linguagem escrita (Martins, 1994, p.58).

Em diálogo com as crianças, e explorando a estrutura do texto e dos livros, chegamos à conclusão que a nossa história não tinha um título; assim, perguntamos às crianças se tinham ideias para um título. Após muito diálogo, onde vários títulos foram sugeridos (“As pessoas que eram todas tontas”; “Os meninos são malcriados porque correm nas mesas”; “Está tudo doido da cabeça!”), negociamos um pouco as características desejáveis do título e a sua

importância, como, por exemplo, ser curto e “dizer sobre o que é que fala a história”; finalmente, todos concordaram com o título *O Livro ao Contrário*, porque as coisas aconteciam ao contrário da nossa realidade. O texto construído pelas crianças e registado por nós foi depois passado a caneta, de modo a ficar mais visível e preservado.

### Atividade Ff - Regras de bom comportamento

Esta atividade de escrita surgiu na sequência da atividade anterior; sendo que a história acabada no dia anterior mostrava um mundo onde as regras sociais estavam ao contrário, cabia agora às crianças analisarem algumas regras sociais do meio onde viviam, fosse este a escola, a sala, a sua habitação ou mesmo as ruas da freguesia.

#### Fase 1 – A pré-escrita

Numa fase inicial, fizemos uma recapitulação da atividade do dia anterior, evocando a falta de regras existente no mundo ao contrário; sabendo que no mundo real existem regras que devem ser cumpridas, cada criança ficou encarregue de enunciar uma regra de bem estar social, que costumasse cumprir em casa, na rua ou na escola:

Estagiária – Criança M, diz-me uma regra que tu costumes cumprir em casa, por exemplo.

Criança M – ham... Lavar as mãos antes de comer?

Estagiária – Muito bem, isso é uma regra de higiene. Mais alguém se lembra de alguma regra?

Criança L – Eu sei.

Estagiária – E qual é?

Criança L – Arrumar os brinquedos.

Estagiária – Muito bem! Vamos pensar em mais regras!

Enquanto cada criança dizia uma regra, nós escrevíamo-la numa folha A3, no chão, à vista de todas as crianças; a regra enunciada ficava escrita no topo da folha, seguida do nome da criança.

#### Fase 2 – A escrita

Tendo cada uma das crianças enunciado uma regra, estas foram desenhar e colorir as regras que tinham dito, como por exemplo “lavar as mãos antes de comer” (criança M), “arrumar os brinquedos” (criança L), “atravessar na passadeira” (criança A), entre outras. Algumas das crianças necessitaram de ajuda para começar a fazer os desenhos, e como pode ser complicado desenhar uma regra no seu sentido mais abstrato, explicamos às crianças que

poderiam desenhar uma situação onde aquela regra se aplicasse; assim, obtivemos desenhos muito variados, desde o chão com uma figura humana no meio (“andar no passeio” – criança P), até simplesmente duas figuras humanas lado a lado (“pedir por favor” – criança B) (imagens 19 e 20). Isto demonstra que as crianças têm noção consciente das regras e do que estas representam, e são capazes de as explicar graficamente, mesmo que se trate de um conceito mais abstrato como “portar-se bem” ou “não ser mau”. Segundo Ferreira (cit in Mata, 2008, p.39), “é como se „desenhassem” a ideia que têm da escrita, representando o seu carácter linear e a arbitrariedade das formas”.



Figura 19. Registo das regras enunciadas pelas crianças.



Figura 20. Produções das crianças.

### Fase 3 – A revisão

Depois de todas as crianças terem desenhado, pintado e assinado a respetiva regra, reunimo-nos no tapete e cada criança apresentou a sua folha, lendo a regra que tinha enunciado, pelas suas próprias palavras, e explicando o desenho que tinha feito. Esta fase final serviu como uma recapitulação da atividade, mostrando que as crianças interiorizaram a importância da existência de regras sociais e do seu cumprimento.

Conclusões - Com esta atividade, tivemos a oportunidade de observar o processo através do qual as crianças observam e analisam uma situação, para depois a resolverem. Ao observarem situações absurdas ou erradas e ao ouvirem as suas descrições, as crianças tendiam a apontar o que estava errado e a apresentarem maneiras de as corrigir; ao ser pedido

que descrevessem o que observavam em imagens sem texto, faziam afirmações e juízos de valor, e explicavam o porquê de haver um problema com a situação (na imagem que mostrava um menino a comer com as mãos, afirmavam que ficava todo sujo e que podia ficar doente “por causa dos bichinhos” – criança D). Esta partilha de comentários mostra a importância da discussão de leituras realizadas em grupo, pois “deste modo, as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade e que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras” (Mata, 2008, p.73).

A observação mais relevante que fizemos com esta atividade foi a de que as crianças não têm dificuldade em analisar e descrever aquilo que veem, mas têm maiores dificuldades em colocar esta análise em frases complexas; é nestas situações que se revela o papel do educador de infância, pois é a este que cabe a função de ajudar as suas crianças a organizarem melhor o seu pensamento.

## Atividade L1 – *Desejos de Ano Novo*

### **Fase 1** – A pré escrita

Esta atividade realizou-se no primeiro dia do regresso à escola, logo depois da passagem de ano. As atividades tiveram início com um diálogo no tapete sobre o Natal e a passagem de ano, durante o qual cada criança contou o que tinha recebido de presentes e com quem tinha passado o jantar de Natal. O diálogo é fundamental na sala da Educação Pré-escolar, pois é através dele que as crianças e os educadores de infância partilham vivências e experiências, contribuindo para um ambiente educativo mais rico e dinâmico (Silva et al., 2016, p.44). As crianças falaram também sobre a passagem de ano, embora muitas delas já estivessem a dormir quando chegara a hora do fogo de artifício. Seguidamente, fizemos o registo do Natal, e cada criança fez um desenho sobre o seu natal, sendo intitulado e legendado por nós de acordo com as indicações de cada criança.

Depois do intervalo, no tapete, explicamos o que são promessas e resoluções de ano novo, dando como exemplos “eu prometo ajudar mais a minha mãe em casa” e “eu gostaria de „fazer“ mais amigos”; propusemos que cada criança pensasse numa resolução, que poderia ser uma promessa ou desejo, para o ano novo.

Estagiária – Vocês sabem o que é uma resolução de ano novo?

Crianças – Não!

Estagiária – Uma resolução é uma espécie de promessa que se faz no início do ano, para se cumprir até ao próximo ano novo. Por exemplo, eu posso dizer “este ano eu prometo

ajudar mais a minha mãe em casa”, e ajudá-la a limpar, a arrumar, e coisas assim. Também posso fazer um desejo, por exemplo, “este ano eu gostaria de „fazer“ mais amigos”.

Criança G – Ah, os desejos! Eu já sei o que é!

Estagiária – Já fizeste algum este ano, G?

Criança G – O meu pai fez! Ele disse que ia parar de fumar. Os cigarros são maus porque fazem as pessoas ficarem doentes com tosse.

Estagiária – Ora muito bem, isso que o teu pai fez foi uma resolução de ano novo. O que acham de fazermos também as nossas resoluções?

Criança K – Sim! Eu quero!

Estagiária – Então vamos lá. Eu começo! (escrevendo na cartolina que estava no chão)

Este ano eu gostava de fazer amigos novos.

As crianças aderiram bem à atividade, apesar de muitas terem desejado bens materiais, especialmente telemóveis e *tablets*, o que mostra que o conceito de uma resolução a longo prazo é ainda um pouco abstrato demais para esta faixa etária.

Ainda assim, registamos as resoluções de cada criança em forma de lista numa cartolina, a lápis e de modo a que todas as crianças pudessem observar o procedimento, e cada criança assinou o seu nome e fez um pequeno desenho à frente do seu desejo (figuras 21 e 22).

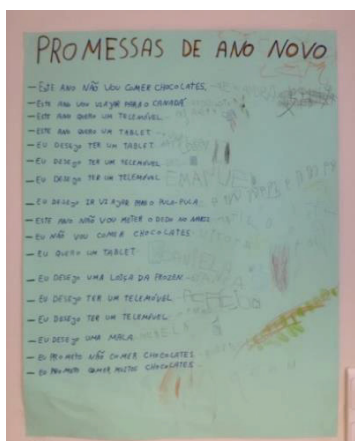


Figura 21. Resoluções (promessas) de ano novo

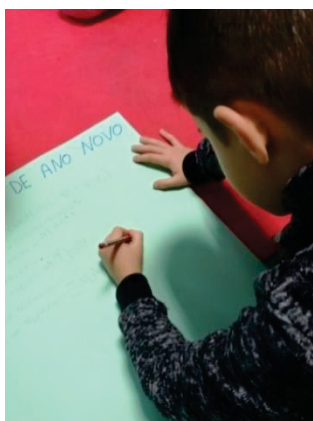


Figura 22. Criança ilustrando a sua resolução

Esta atividade pretendia realizar uma escrita em conjunto, onde todos colaborassem de forma civilizada e frutífera, respeitando opiniões e valores, para além de dar a conhecer às crianças a noção e a função de uma lista, neste caso uma lista de resoluções, que foram entendidas por algumas crianças como desejos. As listas não são apenas um conjunto de palavras e frases escritas sem um propósito; funcionam como um auxiliar de memória, como método de organização e, neste caso específico, servem para enumerar e mostrar a terceiros uma mensagem, especificamente um desejo de cada criança para o seu ano novo.

Conclusões - Na nossa opinião, a função da lista foi apreendida pela maioria das crianças, pois pudemos observar que as crianças, quando conversavam entre si, apontavam para a lista e diziam aos colegas o seu desejo, perguntando também qual era o desejo dos colegas.

Em outras atividades posteriores, como, por exemplo, a confeção do bolo-rei, as crianças relembrouam a função da lista quando exploramos a receita (que, apesar de ter um formato diferente, também enumera materiais e objetos, podendo conter também instruções) e algumas delas apontaram as semelhanças entre os dois suportes escritos.

## Atividade Qq - Os percursos dos Reis

### Fase única

Esta atividade de caráter prático surgiu de diálogos com a educadora cooperante e de observações das produções realizadas pelas crianças. De acordo com as nossas observações iniciais, algumas das crianças, especialmente as que estavam há menos tempo na Educação Pré-escolar, tinham ainda grandes dificuldades na manipulação de objetos pequenos como lápis e tesouras; devido a este facto, ainda tinham algumas dificuldades ao desenhar objetos, letras e números, mesmo após várias semanas de atividades nas quais manipulavam estes objetos de escrita e desenho.

Assim, surgiu esta atividade - dar às crianças linhas tracejadas com diferentes formas, para que elas lhes passassem por cima com um lápis, construindo uma linha contínua. A

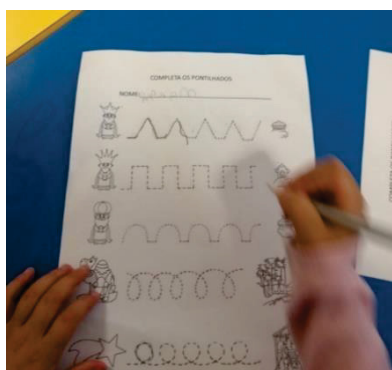


Figura 23. Delineação dos pontilhados

atividade procurava trabalhar a motricidade fina das crianças através dos desenhos de linhas de diferentes complexidades (figura 23), exercício este que a educadora cooperante afirmara já ter realizado previamente com as crianças, para desenvolver a motricidade fina delas.

Durante a realização da atividade, constatamos que, de facto, uma das crianças em especial (criança F) estava a ter grandes dificuldades no desenho das linhas, tanto que a sua frustração a levou às lágrimas. Perguntamos-lhe qual era o problema, ao que ela respondeu que não sabia fazer aquilo e não conseguia fazer:

Criança F – (chorando) Eu não sei fazer.

Estagiária – Não te preocupes, eu vou ajudar-te. Empréstas-me o teu lápis? Olha, só tens que fazer assim, passar com o lápis por cima dos tracinhos.

Criança F – Eu não consigo.

Estagiária – Consegues, sim. Olha, pega no lápis que eu vou fazer contigo.

(A criança pegou no lápis e a estagiária cobriu a mão dela com a sua. Começamos a delinear o primeiro tracejado).

Estagiária – Estás a ver, é assim fácil.

Criança F – Sim.

Estagiária – Agora tenta este a seguir sozinha. Eu estou aqui para ajudar se não conseguires.

(A criança F começa a delinear os tracejados sozinha, muito devagar. Ao fim de um minuto já mostra mais segurança e começa a delinear mais depressa).

Estagiária – Estás a ver? Ainda achas que é muito difícil?

Criança F – Não. Já consigo fazer sozinha. Eu pensava que ia doer na mão.

Estagiária – E dói?

Criança F – Não. É fácil.

Estagiária – Então não precisas mais da minha ajuda?

Criança F – Não. Mas podes ficar aqui ao pé de mim?

Estagiária – Posso, mas só um bocadinho porque também tenho que ir ajudar os outros meninos.

Como podemos constatar, a nossa intervenção nesta altura acalmou a criança, permitindo-lhe compreender melhor os movimentos e executá-los sozinha, até ao pontilhado com maior grau de dificuldade. A partir desta atividade, começamos a trabalhar mais com esta criança em particular o desenho de pontilhados, até chegarmos ao ponto de tracejar o nome para ela completar, até já conseguir desenhar algumas das letras sem auxílio dos tracejados.

O desenvolvimento da motricidade fina deve ser trabalhado desde muito cedo no jardim de infância, pois implica relações de facilidade/dificuldade na manipulação de objetos

designados para o desenvolvimento das capacidades de escrita - os movimentos de preensão e pinça-motor trípole utilizados na escrita estão dependentes da coordenação, controle e destreza caracterizados pela estimulação tátil e da percepção individual (Rocha e Neto, 2012, p.18).

As outras crianças arranjaram diferentes estratégias para desenhar as linhas: por exemplo, nos tracejados em forma de Q desenhavam primeiro um dos arcos (da direita para a esquerda) e depois o outro arco no sentido oposto (da esquerda para a direita), como indicado na figura seguinte (Figura 24):



Figura 24. Direção do desenho das linhas

Através desta técnica, pudemos observar que estas crianças tinham alguma dificuldade em desenhar continuamente linhas curvas, optando por desenhar um arco de cada vez. Tendo em conta que outras crianças da mesma faixa etária conseguiram desenhar os arcos de forma contínua e seguida, conseguimos constatar que os níveis de desenvolvimento físico-motor e cognitivos de um grupo de crianças do mesmo grupo etário são diferentes e devem, portanto, ser trabalhados de modo diferente. Deste modo, o ensino deve ser diferenciado de acordo com as necessidades cognitivas de cada criança (Vieira, 2014, p.22).

Através desta atividade, podemos mais uma vez concluir que, na Educação Pré-escolar, muitas das atividades devem ser exemplificadas pelo educador de infância. As crianças aprendem mais facilmente através da observação e da imitação, e por vezes têm que ser ajudadas individualmente. Nestas situações, o educador de infância poderá adotar uma técnica de trabalho a pares, onde uma das crianças com menos dificuldades possa ajudar a criança que apresenta maiores dificuldades. Com esta técnica ambas as crianças beneficiam, pois aquela que ajuda está a consolidar os seus conhecimentos, ao mesmo tempo que a criança que é ajudada observa o seu colega e se esforça para melhorar as suas produções.

## **Atividade Rr – Exploração do bolo-rei**

Esta atividade surgiu ainda durante a exploração da temática dos Reis Magos e da sua tradição; sendo que a confecção do bolo-rei faz parte da cultura portuguesa, consideramos interessante dar este doce a conhecer às crianças, partindo da exploração da receita até chegarmos à partilha do bolo na hora do lanche. Esta atividade teve várias etapas que passaremos a descrever.

### **Fase 1 – A pré-escrita**

Num primeiro momento, depois do acolhimento da manhã, conversamos no tapete sobre as atividades do dia anterior, fazendo uma recapitulação sobre o que já tínhamos explorado acerca da tradição dos Reis Magos; seguindo o diálogo, perguntamos às crianças se conheciam o bolo-rei, mostrando uma fotografia de um exemplar. A maioria das crianças respondeu que não conhecia, ou que nunca tinha comido, com exceção da criança L, cujo pai era padeiro e confeccionava estes bolos na altura do Natal. Assim sendo, perguntamos às crianças se gostariam de experimentar:

Estagiária – Então, só o [criança L] é que já comeu bolo-rei?

Criança L – Sim.

Estagiária – Então o que é que vocês acham de fazermos um para comermos?

Crianças – Sim!

Estagiária – Boa! Mas temos que começar pelo princípio. Quem sabe o que é que é preciso para fazer um bolo?

Criança M – Eu sei! A farinha e o açúcar e o chocolate e o fogão!

Estagiária – Sim, esses podem ser alguns ingredientes dos bolos, mas o bolo-rei não leva chocolate. E o forno serve para cozer o bolo.

Criança M – Oh...

Estagiária – Mas então, para sabermos o que é que realmente precisamos, temos que ler uma... alguém sabe? Uma re... cei...

Criança L – Receita.

Estagiária – Muito bem, [criança L]. Então, vamos ler?

Assim, começamos por explorar no tapete, em grande grupo, a receita do bolo-rei que tínhamos construído em forma de livro gigante (figura 25), lendo os ingredientes necessários e as suas respetivas quantidades.



Figura 25. Livro gigante com a receita do bolo rei.

A leitura em conjunto da receita foi importante pois, utilizando as imagens como base para a leitura, todas as crianças conseguiram compreender as quantidades necessárias de cada ingrediente, como constatamos através do diálogo com o grupo:

Estagiária – Vamos ler a receita. Então, primeiro temos o quê, quem sabe?

Criança R – Farinha! A minha mãe tem em casa igual àquela!

Estagiária – Boa, farinha! Mas que quantidade será necessária? Será o pacote todo?

Criança R – Não... São cinco copos! Tem cinco copos na folha!

Esta utilização simultânea de texto e imagem surge da necessidade de utilizar a imagem como elemento de apoio que ajuda à interpretação do texto (Ferreiro & Teberosky, 1979, citados por Santos, 2008, p.192).

Depois de lida toda a receita, reunimos todas as crianças à volta de uma das mesas de trabalho, previamente desinfetada, colocamos os ingredientes à volta do recipiente destinado à mistura, e pedimos a duas das crianças que os colocassem pela ordem pela qual apareciam na receita. Em seguida, começamos a colocar os ingredientes no recipiente:

Estagiária – [Criança B], o que temos que pôr primeiro?

Criança B – Cinco copos de farinha!

Estagiária – Muito bem. Então eu vou enchendo os copos e cada um vaza lá para dentro. E não se preocupem que vai dar para todos porem alguma coisa.

(Os ingredientes são colocados no recipiente pelas crianças, com exceção dos ovos, postos por nós, e das frutas cristalizadas, que seriam o enfeite. Cada criança tem a

oportunidade de colocar um ingrediente, seja através dos copos de medida, seja com colheres, como o caso da margarina).

Estagiária – Agora que já colocamos os ingredientes, o que temos que fazer?

Criança F – Misturar tudo!

Estagiária – Exatamente. Temos que misturar tudo para ficar uma massa. Isso chama-se “amassar”.

Crianças – Amassar!

Estagiária – Muito bem. Vou amassar com as mãos, para ser mais fácil. O que tenho que fazer antes de amassar com as mãos?

Criança R – Lavar as mãos, com água e sabão!

Estagiária – Muito bem!

(As mãos são lavadas, e a massa misturada) <sup>1</sup>

Estagiária – Agora que já está tudo amassado, temos que deixar a massa descansar, porque assim ela vai crescer um pouco. Isso chama-se “levedar”.

Criança L – A massa vai dormir para crescer muito!

Estagiária – Isso mesmo. E enquanto a massa leveda, nós vamos almoçar.

Crianças – Sim!

Depois do almoço, voltamos para a sala e reunimos no tapete para recapitular os acontecimentos da manhã. As crianças estavam ansiosas para ver o bolo, e então juntamo-nos de novo à volta da mesa, depois de todos termos lavado as mãos. Despejamos a massa em cima da mesa, e depois de juntar um pouco de farinha, moldamo-la até ter a forma circular típica do bolo-rei. Em seguida, cada criança colocou um pedaço de fruta cristalizada na massa, enquanto explicávamos de que fruto provinha:

Criança R – Isto é cor de laranja! É uma laranja?

Estagiária – Isso é um bocado de casca de laranja, sim.

Criança F – Mas a casca da laranja não se come...

Estagiária – Pois não. Mas esta casca é doce, foi para uma fábrica para ficar assim e se poder comer. Vamos pôr no bolo para enfeitar, mas ninguém precisa de comer se não gostar, está bem?

Criança H – Sim! Vamos pôr para ficar bonito, como as joias das coroas que a professora falou.

Estagiária – Exatamente! Muito bem, lembraste bem da história.

Criança H – Eu me lembro sempre das histórias.

Estagiária – Lembro-me. Muito bem. Olhem, esta vermelha, vocês sabem o que é?

---

<sup>1</sup>Nesta receita utilizamos farinha sem glúten, tendo em conta a presença da criança celíaca no grupo.

Criança R – Um... morango!

Estagiária – Os morangos são vermelhos, mas isto não é um morango. É uma cereja.

Criança R – Oh... então depois vou provar para ver se gosto!

Depois de colocarmos o bolo no forno portátil da escola, as crianças ajudaram a limpar e arrumar a mesa.

## Fase 2 – A escrita

Depois de a mesa estar limpa e arrumada, propusemos às crianças que, enquanto esperávamos que o bolo ficasse pronto, cada uma delas escrevesse a receita do bolo para levar para casa, à sua maneira. As crianças aceitaram a proposta com entusiasmo, mas surgiram algumas questões:

Criança K – Eu não sei escrever ainda. Posso fazer desenhos?

Criança O – Eu também não sei.

Criança B – Eu também não...

Estagiária – Calma, calma, eu vou ajudar. Mas quem quiser pode fazer o desenho do ingrediente e escrever o número da quantidade de copos, por exemplo. O que acham?

Criança K – Pode ser. Podemos ler a receita?

Estagiária – Podem.

As crianças começaram então a escrever as suas receitas, e todas optaram por desenhar os ingredientes e tentar escrever as quantidades necessárias de cada um (figura 26). Nesta parte da atividade, tentamos deixar que as crianças utilizassem ao máximo o seu próprio conhecimento sobre a funcionalidade e aspetos formais da escrita, como o sentido direcional, aceitando todas as suas produções; elas escreveram sozinhas aquilo que entendiam que fosse a receita e o procedimento da confeção do bolo. Isto permitiu que fosse criada uma oportunidade de as crianças construírem conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever, e sobre a forma como estas tarefas se executam, de forma a irem reconstruindo as suas conceções (Curto, Morillo & Teixidó, 1998).

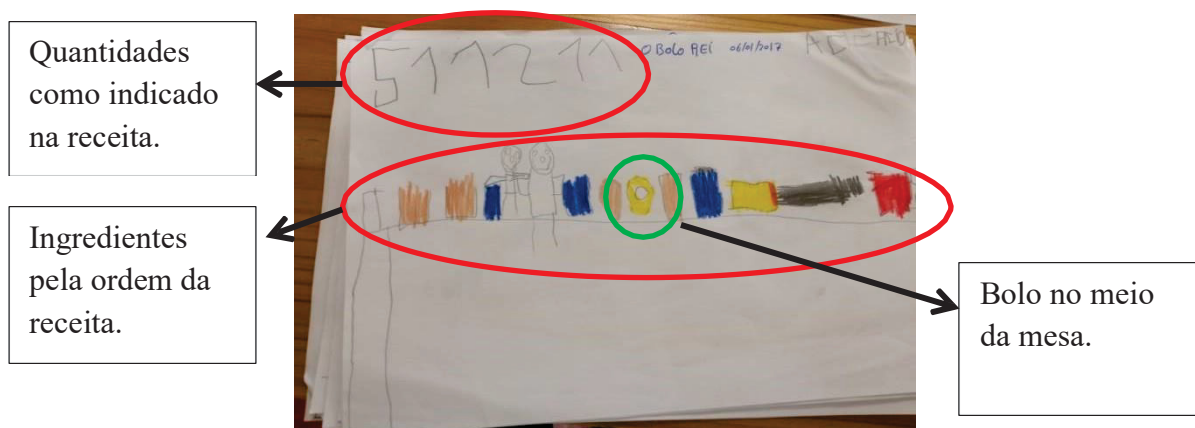


Figura 26. Receita escrita pela criança K

### Fase 3 – A revisão

Para finalizar a atividade, antes de comermos o bolo entretanto tirado do forno, sentamos todos no tapete e recapitulamos os acontecimentos do dia, voltando até a enunciar o procedimento de confecção do bolo. As crianças R, P, K e L relembrou a receita, enunciando os ingredientes e os passos necessários, como lavar as mãos, misturar os ingrediente, amassar, levedar (“deixar dormir” – Criança L) e cozer no forno. Relembramos também a importância das receitas que, nas palavras da criança G, servem para “a gente saber o que é que é preciso fazer”.

Finalmente, as crianças sentaram-se nas mesas da sala, lancharam o bolo-rei que ajudaram a confeccionar (figura 27). Algumas não gostaram por causa dos frutos secos, mas a maioria comeu com gosto e até pediu mais.



Figura 27. Bolo-rei confeccionado na sala

### 3.2.2 Aprendizagens observadas durante as atividades de escrita

Apresentamos em seguida um quadro-síntese representativo das aprendizagens observadas nas crianças ao longo da prática pedagógica na Educação Pré-escolar, de acordo com as metas apresentadas nas OCEPE para as áreas de Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social, e se essas aprendizagens foram atingidas, ou não.

Os resultados apresentados correspondem às observações realizadas durante toda a prática pedagógica, e mostram a evolução realizada de modo geral pelas crianças durante este período de tempo.

Os resultados são apresentados através da nomenclatura “observado” para o primeiro caso, e “n/observado” para o segundo, sendo avaliados em seguida.

No que diz respeito à primeira atividade apresentada, “Auto-retrato e cartão de cidadão”, foi-nos possível observar as aprendizagens mencionadas no Quadro IV (em anexo) ao longo da realização das tarefas que constituíam a atividade, pois, mesmo que na primeira tarefa algumas crianças não atingissem, por exemplo, a aprendizagem *Identificar funções no uso da leitura e da escrita*, a partir da terceira tarefa já o conseguiam fazer, indicando quando solicitadas o propósito de determinado suporte de escrita, como um livro ou um cartão de cidadão (identificar a pessoa através do nome e outros dados pessoais como a morada e o aspeto físico). Consideramos como “observadas” as restantes aprendizagens pela mesma razão, a evolução observada nas crianças.

Relativamente à atividade *O Mundo ao Contrário*, observamos a mesma situação; ainda que algumas crianças não atingissem aprendizagens como *desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social* no começo da atividade, depois de alguma exploração e diálogo em grupo já o faziam com alguma autonomia. Assim, consideramos observada esta aprendizagem no geral do grupo.

Na atividade sobre *Regras de bom comportamento*, observamos as aprendizagens promovidas e afirmamos que foram atingidas, especialmente no que diz respeito a *estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral*, pois as crianças conseguiram estabelecer relações entre as regras que enunciaram oralmente e a sua representação escrita, apontando para as palavras quando estas eram lidas em voz alta por nós.

A mesma situação repete-se na atividade seguinte, ainda que tenhamos encontrado algumas dificuldades quanto a *compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação* quando explicamos o propósito da construção de uma lista de desejos de ano novo; no entanto, consideramos esta observação observada pois, ainda que a definição de “resoluções” fosse demasiado abstrata para crianças desta faixa etária, todas compreenderam a função de uma lista e o objetivo de construir uma.

Na atividade Qq, consideramos a aprendizagem *identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicando as razões dessa correção*, como não observada pois esta atividade não envolveu situações onde as crianças ouvissem ou produzissem frases que necessitassem de ser corrigidas, pois o diálogo durante o qual explicamos a atividade foi breve e conciso; as restantes aprendizagens foram observadas durante a realização das tarefas, em diálogos com as crianças e analisando as suas produções.

Na última atividade analisada, todas as aprendizagens foram consideradas observadas, pois esta foi uma das últimas atividades que realizamos com as crianças, e as atividades anteriores já tinham servido como base para a aquisição destas aprendizagens.

A estratégia que adotamos para ultrapassar o problema que referimos quanto às atitudes e comportamentos do grupo foi a que melhores resultados produziu; a introdução do quadro do comportamento com três cores serviu tanto como estratégia avaliativa como motivadora de bons comportamentos dentro e fora da sala; no fim de cada dia, cada criança escolhia um círculo verde, laranja ou vermelho, consoante a sua opinião relativamente ao seu comportamento nesse dia. Nesta altura, as crianças eram muito honestas, e quando escolhiam um círculo laranja ou vermelho normalmente tendiam a ter um comportamento melhor no dia seguinte; a perspectiva de poderem ganhar uma estrela dourada na sexta-feira, se obtivessem mais de três círculos verdes durante a semana, funcionava como um lembrete para o cumprimento das regras da sala e da escola, e motivava as crianças a adotarem comportamentos mais calmos durante a realização das várias atividades.

## Síntese

Durante a realização de diferentes tipos de atividades de escrita na Educação Pré-escolar, deparamo-nos com diversas situações que, ao apresentarem alguns obstáculos ao desenvolvimento das atividades, nos mostraram que, no ensino, nada é rigorosamente planeado; tudo está constantemente sujeito a mudanças, e nessas alturas há que saber improvisar, tanto para benefício do educador de infância, como para benefício das crianças. Para além disso, não existem duas crianças iguais, e muitas vezes as estratégias que funcionam melhor com umas não são as mais apropriadas a outras – cabe assim ao educador de infância proporcionar ambientes educativos onde se possam aplicar diferentes estratégias com diferentes crianças, de modo a assegurar que todas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem.

No que diz respeito à abordagem à escrita, podemos concluir que as atividades desenvolvidas foram bem recebidas pelas crianças, e que ajudaram a promover o interesse pela leitura e pela escrita. Durante a realização das atividades, as crianças puderam observar e participar no processo de construção da escrita, o que lhes permitiu compreender a finalidade desta, assim como de compreenderem que, para se construir um texto estruturado, é necessário completar um processo de pré-escrita, escrita e revisão.

Consideramos também que a abordagem à escrita é essencial para o desenvolvimento de capacidades comunicacionais na infância, e que deve ser estimulada desde cedo, de modo a proporcionar às crianças bases seguras para um bom processo de crescimento comunicativo.

# Capítulo IV- Contexto e ação pedagógica no 1.º ciclo do Ensino Básico

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos o contexto de intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando o estágio quanto ao meio, escola, sala e turma, seguido de uma descrição e análise das atividades realizadas.

### 4.1. O contexto

À semelhança do Estágio Pedagógico I, a prática pedagógica desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico surgiu no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico II, realizada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e ocorreu numa instituição de ensino pública de uma freguesia da ilha de São Miguel, prolongando-se durante 230 horas úteis, distribuídas num total de 15 semanas compreendidas nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

À semelhança do Estágio I, as intervenções dos estagiários deveriam seguir um fio condutor, de modo a proporcionar um ensino continuado e enquadrado nos Programa E Metas Curriculares De Português Do Ensino Básico (2015) e no Currículo Regional para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011). Assim, cada planificação semanal deveria ser feita tendo em conta a intervenção anterior do par pedagógico e considerando as necessidades do grupo de crianças, assim como as sugestões do professor titular.

Segue-se abaixo um pequeno quadro com os conteúdos programáticos abordados na prática pedagógica relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (Quadro V).

## Quadro V

### *Conteúdos programáticos abordados no Estágio Pedagógico II*

<b>Intervenção</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<b>Semana individual 1</b>	O texto poético; os primeiros socorros; formas fracionais e decimais
<b>Semana individual 2</b>	A notícia; o discurso direto e indireto; pronomes pessoais; os animais – vertebrados e invertebrados, migratórios, em vias de extinção; cadeias alimentares; as plantas; unidades de medida de massa; páscoa.
<b>Semana individual 3</b>	Unidades de medida de massa e de capacidade; os ímanes; a luz; o texto dramático; determinantes demonstrativos.
<b>Semana individual 4</b>	O tempo; os astros; o texto informativo; advérbios de negação e afirmação;
<b>Semana conjunta</b>	Gráficos de caule-e-folha; diagramas de venn; o conto

Os conteúdos a lecionar em cada semana de intervenção estavam dependentes de dois fatores principais: em primeiro lugar, o programa curricular; em segundo lugar, as crianças, pois não faria sentido avançar para um conteúdo diferente, ou mais avançado, se as crianças não tivessem compreendido e assimilado os conteúdos trabalhados anteriormente. Assim, as planificações das intervenções estavam sempre um pouco dependentes do trabalho realizado pelo par pedagógico na semana anterior, e sempre sujeitas a alterações durante a própria semana.

Tal como na Educação Pré-Escolar, era necessário cumprir com os objetivos definidos inicialmente no projeto; assim, os propósitos principais das atividades realizadas durante o Estágio Pedagógico II foram:

- a) Estimular práticas de escrita criativa;
- b) Dinamizar a produção de textos com intencionalidades comunicativas diversas;
- c) Promover práticas de escrita colaborativa;

Este estágio teve ainda outros objetivos, numa perspetiva de trabalho cooperativo e de trabalho autónomo, inseridos na vertente do Movimento Escola Moderna.

Ao longo das semanas de intervenção previstas no estágio pedagógico, abordamos temáticas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Educação Física, procurando desenvolver competências de trabalho cooperativo e autónomo, estimulando a capacidade de as crianças criarem um ambiente de trabalho propício às suas próprias aprendizagens essenciais.

Devido à presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais na turma, foi requerido que implementássemos algum trabalho diferenciado, especializado e centrado

nas necessidades específicas de cada criança; este trabalho especializado esteve também previsto para as sessões de trabalho autónomo, que foram realizadas em momentos específicos da semana. Os principais objetivos da implementação de momentos de trabalho autónomo, para além de desenvolver a autonomia e o civismo, estavam também direcionados para o desenvolvimento de capacidades de escrita, tendo em conta o foco deste relatório de estágio naquela temática.

Para compreendermos melhor as opções e a ação pedagógica no Estágio II, faremos, em seguida, uma breve caracterização do contexto no qual a prática pedagógica foi realizada.

#### 4.1.1. O meio

A escola estava situada numa freguesia do concelho de Ponta Delgada, composta por cerca de 4 mil habitantes. O Núcleo Escolar onde realizámos o Estágio II pertencia à Escola Básica Integrada de Roberto Ivens.

Nas imediações do edifício, podíamos encontrar uma Igreja, uma Casa do Povo, um núcleo dos Escuteiros, um Centro de Saúde, um salão de cabeleireiro e um supermercado; próximo, tínhamos praias propícias a aprendizagens diretas. A Junta de Freguesia era também de grande importância para o núcleo, pois fornecia ajuda no que toca a transportes/deslocações para fora da escola e no arranjo de espaço e materiais para festas escolares.

#### 4.1.2. A escola

O estabelecimento de ensino tinha 2 pisos; integrava doze salas, sete das quais direcionadas para o ciclo do ensino básico, quatro para a EPE, e uma para atividades de tempos livres; era ainda composta por um polivalente, onde se realizavam as aulas de Educação Física e Festas de Natal e de Final de Ano, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, um gabinete administrativo, três gabinetes de apoio e uma sala de professores. A área que circunda o edifício comportava dois espaços distintos, um destinado ao recreio e um campo de jogos utilizado simultaneamente pela escola e pela comunidade.

A escola tinha na altura um total de 177 alunos, dos quais 68 da EPE e 109 do 1.º Ciclo, 4 educadoras de infância e 7 professores do 1.º Ciclo, para além de 1 professora de Inglês, 1 professor de Educação Física, 1 professora de apoio, 1 professora de Ensino Especial, 1 professora de Educação Moral e Religiosa Católica, 1 psicóloga, 1 terapeuta ocupacional e 1 terapeuta da fala. A escola contava ainda com a colaboração de 5 assistentes operacionais

e 7 funcionários temporários, que prestavam serviço ao núcleo escolar fora de horas letivas. Existia ainda um funcionário da Junta de Freguesia junto à passadeira nas horas de saída e entrada de alunos e, sempre que possível, um agente da Polícia Municipal no portão, para uma melhor segurança dos alunos.

As aulas de Inglês eram lecionadas pela professora de Inglês nas salas de aula das próprias turmas, nos dois estabelecimentos de ensino. As aulas Expressão Físico-Motora eram lecionadas pelo professor de Expressão Físico-Motora e pelos docentes titulares de turma no ginásio ou no espaço exterior da escola, nos dois estabelecimentos de ensino.

#### 4.1.3 A sala

Como vimos já em relação ao nível Pré-Escolar, o espaço dedicado à aprendizagem é um dos fatores que mais influencia o sucesso ou insucesso dessa aprendizagem; isto aplica-se a qualquer contexto educativo, e cabe ao professor fazer do espaço pelo qual é responsável o melhor ambiente possível para as crianças.

A sala de aula onde realizamos o estágio era espaçosa, com capacidade para albergar confortavelmente 20 alunos e o professor, acomodando na altura 16 alunos, o professor e 2 estagiárias, e, duas vezes por semana, a professora de apoio.

A entrada era de vidro e composta por duas portas que abriam para fora da sala, através de um sistema de alavanca, e situava-se na parede oposta à do quadro de ardósia principal da sala, que era considerada a frente da sala. No centro desta parede encontrava-se o quadro, e de cada lado encontrava-se um quadro de cortiça de grandes dimensões, utilizado para afixar cartazes com a sintetização de conteúdos curriculares para consulta dos alunos. Tínhamos ainda, no lado direito, uma mesa com um computador, utilizado pelo professor para trabalhos de organização e planeamento, entre outros, e a secretária do professor.

A parede do lado direito da sala era inteiramente composta por janelas, que permitiam a captação de luz solar durante a tarde. A parede esquerda tinha uma janela, um quadro de ardósia de pequenas dimensões, utilizado maioritariamente para escrever recados ou notas importantes, e dois quadros de cortiça; tinha também um móvel de madeira, onde cada criança tinha uma prateleira que funciona como cacifo onde guardava livros e cadernos que não estavam a ser utilizados no momento. A parede traseira comportava a porta de entrada, um lavatório e vários armários onde estavam guardados diversos materiais utilizados durante os momentos de aula (Figura 28).



Figura 28. Planta da sala do 1.º Ciclo (antes)

A sala de aulas do 1.º Ciclo é diferente da do Pré-Escolar; em primeiro lugar, na sala onde estivemos, como noutras salas de aula que conhecemos, não existem áreas de atividades, embora em alguns modelos de aprendizagem, como o Reggio Emilia, estas ainda se mantenham. A sala tinha mesas e cadeiras para os alunos, uma secretária para o professor, e suportes informativos afixados nas paredes. Aqui, a preocupação principal é dinamizar a comunicação entre os alunos e o professor, o qual tem a responsabilidade de encontrar a melhor forma de promover esta comunicação, modificando a disposição da sala da forma mais proveitosa possível.

A posição das mesas na sala de aula é debatida por autores como Damiano (1996) e Cury (2005), chegando a aludir a Vygostky nos seus argumentos; para Damiano, dispor as mesas (e conseqüentemente os alunos) em filas é apropriado para o trabalho individual, e porque eles “direcionam a sua atenção para a exposição do professor e/ou discriminam mensagens veiculadas através de recursos educativos (Damiano, 1996, p.99). Para Teixeira (2015), esta disposição dá ao professor um maior controle sobre a turma, mas apenas permite uma comunicação professor-aluno, e não aluno-aluno, e, deste modo, as crianças não desenvolvem “socialmente a sua linguagem” (p.36). Cury contesta esta disposição; para este autor,

Apesar de parecer tão inofensivo enfileirar os alunos uns atrás dos outros na sala de aula, esta disposição é nociva, produz distrações e bloqueia a inteligência. O

enfileiramento dos alunos destrói a sua personalidade e segurança para expor ideias.

Gera um conflito caracterizado por medo e inibição (2005, pp.123-124).

Teixeira (2015) defende a disposição em forma de U, que permite que o professor observe e interaja com os alunos igualmente, ao mesmo tempo que dá aos alunos a oportunidade de interagirem uns com os outros; esta organização espacial é mais apropriada para quem aposta mais em aulas baseadas na interação oral, onde os alunos debatem e “participam ativamente na sua aprendizagem” (Teixeira, 2015, p.36).

Um outro aspeto a considerar na sala de aula é a existência e o uso de suportes informativos, também podem contribuir muito para o bom ambiente de aprendizagem. Para além dos típicos e úteis cartazes com esquemas, desenhos, ou outros, pode-se, por vezes, encontrar nas salas de aula uma estante com livros, ou um computador. O computador pode ser um elemento importante para pesquisas sobre assuntos que estão a ser trabalhados no momento, e o professor pode acordar com os alunos um sistema de turnos, onde os alunos, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, podem utilizar o computador para enriquecerem os seus trabalhos. Quanto à prateleira ou estante com livros e outros suportes escritos, será sempre uma mais-valia para os alunos, que podem consultar livros, jornais, revistas e dicionários para tirarem dúvidas, para pesquisarem sobre determinado assunto ou simplesmente por lazer. Foi também por esta razão que surgiu a ideia de introduzirmos na sala uma pequena biblioteca.

A ideia de criar uma biblioteca na sala de aula surgiu de uma variedade de fatores, sendo o principal as dificuldades que observamos que as crianças apresentavam na sala de aula. Muitas das crianças apresentavam dificuldades na leitura e na produção escrita de textos, entre outros; assim, pensamos em criar algo na sala de aula que pudesse proporcionar às crianças oportunidades de trabalharem mais para ultrapassarem as suas dificuldades: discutindo este assunto com o professor cooperante, com o orientador de estágio e com a orientadora de relatório de estágio, acordamos que seria ideal construirmos uma biblioteca na sala de aula, cujos livros, trazidos na sua maioria pelas crianças (e alguns pelos professores) serviriam não só como elementos de leitura, mas também como pontos de partida para várias atividades e tarefas que as crianças poderiam realizar em momentos de trabalho autónomo na sala ou em casa, se assim o desejassem, pois como qualquer biblioteca, as crianças poderiam requisitar livros para levarem. Ainda neste contexto, devemos referir que a biblioteca também serviria como material de trabalho nos momentos de trabalho autónomo que instituímos na sala de aula. Nestes momentos, as

crianças poderiam escolher trabalhar sozinhas em algo que estivessem mais interessadas, mas tendo sempre em consideração as suas necessidades de aprendizagem.

As mesas das crianças foram mudando de posição ao longo das semanas de estágio; inicialmente encontravam-se em filas e separadas umas das outras, e cada uma era partilhada por duas crianças. No final do estágio, a sala voltou à disposição inicial, com os acrescentos da mesa da biblioteca e dos ficheiros de trabalho autónomo, que estavam no mesmo móvel que os cacifos.

Os diferentes cartazes afixados nos quadros de cortiça apresentavam informações resumidas de temáticas aprendidas nas aulas, sobre Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês e Educação Moral e Religiosa Católica, assim como alguns trabalhos realizados pelas crianças em contexto de Expressões Artísticas. Recursos como o projetor e a tela de projeção, mapas e globos terrestres eram partilhados por toda a escola, e encontravam-se guardados numa sala em conjunto com os materiais das aulas de Educação Física.

#### 4.1.4. A turma

A turma do 3.º ano com a qual realizamos o estágio era composta por 16 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, das quais 4 apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE). 3 alunos recebiam Apoio Escolar, prestado na sala de aula ou num gabinete adjacente à sala, 1 aluno frequentava terapia ocupacional, e 3 alunos (dos que tinham NEE) tinham terapia da fala.

A turma era relativamente heterogénea no que toca a níveis e ritmos de aprendizagem, sendo composta por crianças que, de um modo geral, apresentavam resultados escolares positivos, desde o “Suficiente” ao “Muito bom”, aparecendo esporadicamente o “Insuficiente”. Os elementos de avaliação eram adaptados para as crianças com NEE, não deixando, no entanto, de apresentar um nível de exigência adequado ao nível de escolaridade da turma; as crianças com avaliação diferenciada tinham direito a acompanhamento durante a realização de momentos de avaliação, sendo as provas escritas lidas em voz alta pelo professor, de modo a facilitar a compreensão das questões e a proporcionar àquelas crianças a oportunidade de acompanharem os colegas e realizarem as avaliações no tempo previsto.

Segundo afirmações do professor titular e através de observações/atividades realizadas com as crianças na sala, foi possível afirmar que algumas das crianças apresentavam

maiores dificuldades a nível da Matemática, especificamente no que toca a resolução de problemas nos quais era necessário desvendar vários “passos” e operações, e do Português, a nível de organização e composição textual, situações em que era necessário aplicar diversas regras gramaticais.

Faremos então em seguida uma breve descrição dos alunos da turma que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem em relação aos colegas, quer seja por terem NEE, quer seja por outras razões particulares de cada criança. À semelhança da EPE, por razões de privacidade, os nomes das crianças não serão referidos, sendo aquelas crianças nomeadas “Criança A, B, C,” etc.

A criança A era do sexo feminino e tinha 10 anos de idade, e repetira o 2.º ano de escolaridade no ano anterior, com outra professora. Esta menina apresentava algumas dificuldades de aprendizagem observáveis tanto através de atividades na sala de aula, como através do seu aproveitamento em elementos de avaliação. As suas maiores dificuldades eram a nível da Matemática, no que toca à resolução de problemas e de operações algorítmicas. Esta criança recebia apoio na sala de aula duas vezes por semana, em sessões de 30 a 45 minutos.

A criança B era do sexo masculino e tinha 10 anos de idade, e também repetira o 2.º ano com outro docente; registava dificuldades de aprendizagem bastante observáveis na sala de aula, especialmente a nível do Português e da Matemática. Embora não diagnosticado com NEE, este aluno também recebia apoio na sala de aula duas vezes por semana, por vezes em conjunto com outros colegas, por vezes individualmente; o seu aproveitamento escolar, segundo o professor cooperante, costumava ser baixo, muitas vezes até negativo.

A criança C era do sexo masculino e tinha 9 anos de idade, e estava inserido neste grupo desde o 1.º ano de escolaridade. Tinha NEE diagnosticadas, especificamente dislexia e problemas de motricidade motora fina e geral, e, como tal, tinha direito a acompanhamento do professor durante a realização de testes e provas de avaliação. Recebia apoio especial uma vez por semana e tinha terapia ocupacional, assim como terapia da fala; a sua maior área de dificuldade correspondia ao Português, especialmente no que diz respeito à produção escrita. Apesar disso, o seu aproveitamento costumava ser positivo e bastante satisfatório.

A criança D era do sexo masculino e tinha 9 anos de idade, também neste grupo desde o 1.º ano; estava diagnosticado com casos graves de dislexia e disgrafia, pelo que recebia acompanhamento durante os momentos de avaliação, apoio e terapia da fala. As suas

maiores dificuldades eram no Português e na Matemática, mas quando era acompanhado durante a resolução de problemas e nas atividades da aula, conseguia ter um bom aproveitamento e bons resultados nos exercícios.

A criança E era do sexo feminino e tinha 9 anos de idade; também tinha acompanhado o grupo desde o 1.º ano e tinha sido diagnosticada com Défice Cognitivo de Aprendizagem Ligeiro, recebendo apoio na sala de aula e apoio especial. Tinha também direito a acompanhamento durante os momentos de avaliação. As suas maiores dificuldades eram no Português e na Matemática, embora o seu aproveitamento escolar fosse geralmente satisfatório.

A criança F era do sexo feminino e tinha 9 anos de idade; também tinha acompanhado o grupo desde o 1.º ano, e apresentava Défice Cognitivo de Aprendizagem Ligeiro, recebendo apoio na sala de aula e apoio especial. Também tinha direito a acompanhamento durante os momentos de avaliação. As suas maiores dificuldades eram na Matemática e em alguns momentos, no Português; apesar disso o seu aproveitamento escolar costumava ser satisfatório, embora tivesse por vezes resultados negativos.

Feita a contextualização do estágio II, passaremos a expor as atividades que realizamos durante as nossas intervenções, analisando o seu desenvolvimento de um ponto de vista crítico e investigativo, e observando a sua relevância para as aprendizagens das crianças.

## 4.2. A prática pedagógica no 1.º ciclo do Ensino Básico

De modo a proporcionar uma melhor visualização da prática, construímos um cronograma (Quadro VI em anexo) com as atividades realizadas com a turma no 1.º Ciclo.

O quadro apresenta as atividades conforme as áreas curriculares que se pretendia desenvolver com a turma, com a qual se explorou as áreas e domínios curriculares. Como já referimos nas descrições individuais de cada aluno da turma, as crianças apresentavam maiores dificuldades nas áreas do Português e da Matemática, especificamente no que diz respeito à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Desta forma, procuramos realizar atividades onde estes aspetos fossem trabalhados de variadas formas. As atividades apresentadas a **negrito** são as que envolvem atividades de escrita a analisar em profundidade neste relatório.

De modo a recuperar e desenvolver os objetivos já anteriormente enunciados, em particular os objetivos recuperados acima, construímos o Quadro VII, onde algumas das

atividades desenvolvidas no 1.º ciclo são especificadas quanto ao tipo de escrita utilizado, e de entre as quais as que estão a **negrito** serão mais desenvolvidas e explicitadas individualmente. Dada esta visualização mais esquematizada das atividades, passaremos então a descrever e analisar mais em detalhe as que consideramos mais relevantes do ponto de vista do desenvolvimento de competências comunicacionais. É de referir que as atividades serão analisadas por ordem cronológica, como aparecem no Quadro VII.

#### Quadro VII

##### *Atividades de escrita no 1.º Ciclo*

Intervenção	Atividade	Tipo de escrita		
		Escrita criativa	Escrita Colaborativa	Escrita funcional
Semana 1	<b>C – escrita individual de um poema</b>	X		X
	<b>H – esta frase está muito comprida! - expansão e redução de frases</b>		X	X
	J – 1.º socorros – regras gerais		X	X
Semana 2	<b>O – o jornal da turma</b>	X	X	X
	S – escrita de uma piada ou anedota	X		
	X – escrita de texto c/ discurso direto	X		
	<b>Ee – queres aprender com...? pronomes pessoais</b>		X	
Semana 3	<b>Kk – o que atraem os ímanes? - protocolo de experiência</b>		X	
	<b>Mm – este, aquele, quem tu quiseres! - determinantes demonstrativos – construção de frases</b>	X	X	
	<b>Oo – aquilo é uma sombra? - a luz – protocolo de experiência</b>		X	
	<b>Tt – agora há teatro! - texto dramático – escrita em grupos</b>	X	X	
Semana 5	Nn1 – encenações de histórias de livros da biblioteca		X	

## 4.2.1. Práticas de abordagem à escrita com a turma

### Atividade C - *Escrita individual de um poema*

#### Fase 1 – A pré-escrita

Esta atividade teve início com a exploração de um texto poético, através do poema *A menina Feia*; Sendo que a turma já tinha explorado as características principais do texto poético, fizemos uma revisão breve sobre as características principais deste tipo de texto, abordando conceitos como, a estrofe, o verso, as quadras, a rima e o verso solto.

Após esta breve revisão, as crianças leram o poema individualmente e em silêncio. A leitura silenciosa dá a oportunidade da criança ler e interpretar um texto de forma individual, ou seja, de atribuir um sentido próprio ao que está escrito, sem intervenção de terceiros. De acordo com Oliveira (2003),

a leitura silenciosa permite que o leitor tenha mais liberdade para fazer uma leitura que é sua; que possa voltar a passagens já lidas; que possa ir e vir e parar em qualquer momento em que quiser; que dialogue com o texto de uma forma mais pessoal, livre; que tenha „maus pensamentos“.

Sendo a leitura silenciosa muito importante para a compreensão do texto, a leitura em voz alta não o é menos para o desenvolvimento de competências de compreensão e decifração. Por esta razão, realizamos uma leitura em voz alta, e cada criança leu uma estrofe, reiniciando-se depois a leitura do texto; deste modo, demos oportunidade a todas de praticarem um pouco a leitura em voz alta, partilhando com os colegas as suas próprias interpretações orais do texto. Esta estratégia de repartição e repetição da leitura do texto era adotada pelo professor cooperante, que afirmava que era imperativo que as crianças praticassem constantemente as capacidades de leitura. Ainda assim, parece-nos que esta estratégia pode ter o efeito contraproducente de desinteressar os alunos da interpretação do texto, por ser uma tarefa sincopada e repetitiva.

Após a leitura do poema, fizemos uma breve interpretação oral em conjunto, de modo a partilharmos opiniões e a cobrirmos vários aspetos formais.

Estagiária – Criança C, de que fala este poema?

Criança C – De uma menina que é muito feia.

Estagiária – E o que diz o poema sobre o aspeto dela?

Criança C – Diz que ela tinha dentes de rato, e pêlos nas pernas como os gatos. E que tinha o nariz como um bico.

Criança H – E ela parece uma bruxa!

Estagiária – Sim, mas e a segunda parte do poema? Criança D, o que diz lá?

Criança D – hamm... Diz que se fecharmos os olhos, ela parece uma sereia a cantar.

Criança E – Professora! Também diz que, se lhe dermos a mão, ela é uma amiga pronta para tudo!

Estagiária – Muito bem. E o que acham que podemos aprender com isto tudo? Criança G?

Criança G – Aprendemos que não interessa como as pessoas são por fora, interessa é por dentro, o coração.

Tendo em conta esta interpretação, as crianças realizaram uma ficha de trabalho, que cobria aspetos interpretativos, formais e gramaticais, de modo a ajudar a apropriação do texto lido (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Muitas das questões presentes na ficha de trabalho tinham sido resolvidas oralmente, de modo a que os alunos com Necessidades Educativas Especiais pudessem acompanhar o trabalho com mais facilidade. Foram assim abordadas questões como o tipo de texto em causa, a quantidade de estrofes e de versos, e se existiam rimas ou não. Exploramos também a questão da beleza interior, ou seja, a personalidade de cada um e a importância das atitudes que temos para com os outros.

## **Fase 2 – A escrita**

A segunda fase da atividade consistia na escrita individual de um texto poético.

Devido à interpretação do texto explorado na sala e por sugestões das crianças, foi escolhido o tema “A amizade”.

A escrita individual pretendia dar oportunidade às crianças de construírem um texto seguindo as normas estudadas na sala: deveria ter estrofes, de preferência quadras, rimas, e, especialmente, respeitar o tema acordado por todos. Pretendia também dar às crianças a oportunidade de escreverem “pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo” (Buescu et al, 2015, p.56). Estas características foram decididas em conjunto na sala, através de diálogo, durante o qual as crianças deram sugestões e opiniões, que eram corrigidas e acrescentadas pelos colegas – um pequeno *brainstorming*.

Criança A – Se vai ser um poema, tem que ter quadras.

Criança D – Não é obrigatório serem quadras, pois não, professora?

Estagiária – Não, não é. As estrofes podem ter mais ou menos versos. Se tiver três versos, como se chama?

Criança D – Um ter... tir... ah... ter-qualquer-coisa.

Estagiária – É um terceto.

Criança D – Isso! Mas tem que rimar, não tem?

Estagiária – Acho que vai ser mais interessante se o vosso poema tiver rimas. Vocês não acham?

Criança D – Eu acho que sim!

Criança A – Pronto, está bem.

As crianças pediram-nos para levarem os textos para casa para poderem pensar com mais calma, pedido este a que nós acedemos, com a condição de que, no dia seguinte, algumas das crianças lessem os seus textos à turma.

Criança L – Professora, podemos fazer os poemas em casa? É que assim a gente até pensava melhor...

Estagiária – Vocês preferem levar para casa?

Criança D – Eu prefiro! Faço com mais calma.

Criança A – Eu também quero!

(As outras crianças dizem que sim e acenam com a cabeça)

Estagiária – Então fica para trabalho de casa. Amanhã vocês vão ler os poemas, pode ser?

Crianças – Sim!

Esta técnica vai ao encontro da visão de Dias (2006) sobre a dinamização do ambiente de sala de aula. A autora defende que o professor deve ser “estimulador da expressão oral e da escrita criativa” (p.68) para que suscite interesse e gosto nas crianças e as leve a procurar fazer mais e melhor. Nesta atividade tivemos ainda em conta as ideias de Nunes (2013, p.38), que defende que “o trabalho que surge partindo do que as crianças aprendem, sentem e pensam torna-se muito mais valorizado e significativo”.

Aceite a condição, as crianças chegaram à sala no dia seguinte entusiasmadas e com vontade de ler os seus textos. Foi elaborada uma lista das crianças que queriam ler para que o fizessem uma a uma.

Com exceção de uma das crianças - o aluno com dislexia e disgrafia - todas escreveram textos criativos, seguindo as regras exploradas na sala: as crianças tiveram o cuidado de procurar rimas e de construir quadras - a estrutura estrófica mais conhecida e trabalhada - utilizando palavras ou expressões relacionadas com a amizade.

### **Fase 3 – A revisão**

Durante a primeira hora da manhã, depois do acolhimento, as crianças que quiseram, leram os seus poemas em voz alta. Algumas das crianças, nomeadamente aquelas que apresentavam mais dificuldades a nível cognitivo, apresentaram alguma reticência em ler o que tinham escrito; no entanto, tivemos o cuidado de as encorajar, assegurando que podiam ler como achassem melhor, e que, em caso de dificuldade, podiam sempre repetir a leitura.

Criança C – Eu não quero ler.

Estagiária – Então porquê?

Criança C – Porque não.

Estagiária – Olha, eu sei às vezes é chato falar à frente dos colegas. Mas não precisas de ter vergonha. Lês como escreveste, e se quiseres, podes ler de novo. O que achas?

Criança C – Mas eles vão-se rir de mim.

Estagiária – Não vão, não, que eu não deixo. Eles também vão ler os seus, por isso não têm nada que se rir de ti.

Criança C – Então pode ser.

Esta estratégia de diálogo e negociação com a criança é essencial para o desenvolvimento de capacidades comunicativas desta, uma vez que é nesta fase da aprendizagem que as bases para o desenvolvimento de uma boa comunicação se alicerçam.

Conclusões - Esta atividade enquadra as três fases de construção da escrita; planificação, escrita e revisão. Na sala, as crianças fizeram uma breve planificação daquilo que queriam escrever; decidiram o tema, escolheram palavras e expressões que poderiam utilizar ou outras que não eram adequadas. O processo de escrita foi feito fora da sala, mas através da análise das produções das crianças pudemos observar que muitos dos textos tinham sido corrigidos e melhorados. Havia marcas óbvias de borracha e texto que tinha sido apagado mas que ainda era um pouco perceptível. Isto mostra um processo de escrita que envolveu alguma revisão, pelo menos durante a própria escrita, com perceção de erros ou inadequações e devidas correções. O erro faz parte da aprendizagem, e deve ser visto como um ponto de apoio e não como uma sanção (Dias, 2016). Para além disso, o facto de as crianças terem a oportunidade de escolherem o que queriam escrever e como o queriam escrever, num ambiente “mais solto e livre de pressões” (Dias, 2006, p.68) contribuiu para que realizassem a tarefa com vontade e satisfação, o que também é um fator importante para a aquisição de aprendizagens.

## Atividade O - *O jornal da turma*

Como estipulado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015), as crianças devem “ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos” (p.56); como pretendíamos explorar a escrita de textos com diferentes intencionalidades comunicativas, realizamos atividades de escrita de textos não criativos, mais orientados numa perspetiva funcional, decidimos fazê-lo através de uma atividade de abordagem à notícia, recuperando conhecimentos que as crianças já possuíam e procurando introduzir conceitos novos.

A atividade organizou-se em três fases.

### **Fase 1 – A pré escrita**

Numa fase inicial, começamos por explorar uma notícia que constava no manual de Português do 3.º ano; no entanto, este momento não correu como planeado: a notícia explorada era extensa e continha muitos termos técnicos difíceis, que as crianças não entendiam e sobre os quais estavam sempre a pedir explicações:

Criança A – Professora, o que é uma ar... arri... arriba?

Estagiária – É uma espécie de precipício, uma grande parede de rocha, mesmo ao pé do mar.

Criança A – Cá há?

Estagiária – Temos algumas, por exemplo na praia da Ribeira Grande, no fundo.

Criança E – E o que é faixas de risco?

Estagiária – São as zonas onde há perigo de haver derrocadas.

Criança E – Isso é quando cai muita terra e as pessoas ficam enterradas, não é?

Estagiária – Exatamente. Por isso é que é preciso dar estas notícias, para as pessoas saberem que é perigoso ir para perto das arribas.

Criança E – Ah. Ih professora, esta notícia é complicada!

Estagiária – Realmente tem alguns termos mais técnicos. Mas vamos ler por partes e tentar perceber melhor.

O conteúdo do texto, como pudemos verificar no momento de interpretação textual, não ficou claro, apesar de as crianças terem entendido o objetivo da notícia no geral, informar sobre um acontecimento, não exploramos de maneira suficientemente clara os componentes da notícia e os termos que a definem, tendo o próprio professor cooperante dado alguns conselhos para melhorar a nossa prestação. Apesar disso, os alunos

apreenderam os aspetos principais referentes à estrutura da notícia, tais como o título, subtítulo, corpo da notícia e a forma de escrita na terceira pessoa. Deveríamos também ter trabalhado mais a compreensão do texto, e o enriquecimento do vocabulário dos alunos através da pesquisa no dicionário dos vocábulos cujo significado não lhes era familiar.

## **Fase 2 – A escrita**

Depois de termos explorado a notícia existente no manual, fizemos, no dia seguinte, a proposta à turma de escrevermos no quadro, em conjunto, uma notícia sobre algo que tivesse acontecido nesse dia; o objetivo era que todos contribuíssem um pouco, quer fosse com sugestões, quer fosse com correções (Murray, 1992, citado em Baptista, 2014).

Propusemos um tema inicial, e a partir daí fomos escrevendo a notícia por partes.

Deixamos o título para o fim, pois não havia acordo quanto aquele e seria mais fácil fazê-



Figura 29. Escrita em conjunto de uma notícia

lo depois de a notícia estar construída (figura 29). As crianças davam sugestões de palavras e de como construir as frases, lembrando acontecimentos, enquanto os colegas ajudavam a colocá-los por ordem cronológica e a selecionar os mais importantes. Enquanto as frases iam sendo construídas, nós registávamos no quadro, fazendo correções e sugestões até chegarmos à conclusão e ao nome

do “jornal” onde a notícia fora escrita. Este foi sujeito a votação, uma vez que havia várias sugestões apropriadas e, de modo a promover um ambiente fomentador da compreensão de regras de cidadania democrática (Dias, 2006, p.69) decidimo-nos pelo nome com mais votos.

Estagiária – Então agora que temos a notícia escrita, temos que arranjar um título para o jornal onde ela será publicada, certo? Claro que nós sabemos que esse jornal não existe, mas se existisse, como é que se chamaria?

Criança F – E se fosse jornal da escola?

Estagiária – Até podia ser, mas depois como é que se sabia qual era a escola?

Criança F – Então, jornal da escola (nome da escola)!

Estagiária – Pode ser, é uma boa sugestão. Mais alguma sugestão?

Criança H – O jornal imaginário!

Estagiária – Hmm, é uma ideia engraçada...

Criança G – Professora!? E se a gente escrevesse mais notícias e fizesse mesmo um jornal?!

Estagiária – Olha, é uma ideia gira! E se cada um escrevesse uma notícia, de um acontecimento real, que vocês tenham visto ou sabido? Depois juntamos tudo e fazemos mesmo um jornal da turma.

Criança G – E assim fica “O jornal do (número e letra da turma)”!

Estagiária – Que bela ideia! Então já temos três sugestões. Vamos votar, ou alguém tem mais alguma ideia?

Crianças – Votar!

(É feita uma votação de mão no ar)

Estagiária – O que tem mais votos é o Jornal do.... Vamos então escrever as notícias?

Não se esqueçam das características que já vimos!

Assim, cada criança dedicou-se a escrever uma notícia. É de referir que, ainda que tivéssemos abordado a questão de que as notícias devem ser sempre reais e o mais fiéis possíveis à verdade, algumas das crianças inventaram acontecimentos sobre os quais escreveram; uma vez que um dos objetivos da prática pedagógica envolvia permitir às crianças desenvolverem as suas capacidades de escrita, sem lhes colocar travões à criatividade, pois esta “é outro objetivo primordial, pois confere à criança a capacidade de se expressar e de desenvolver as suas capacidades” (Almeida, 2012, p.15), permitimos que isto acontecesse, ainda que tivéssemos chamado a atenção para o facto.

A maioria das crianças escreveu notícias seguindo a estrutura específica explorada, mas algumas delas não o fizeram, seguindo mais uma estrutura do texto narrativo, e escrevendo também na 1.<sup>a</sup> pessoa. As crianças, ao relatarem e noticiarem acontecimentos que lhes eram próximos, tinham dificuldades em mostrarem-se imparciais e objetivas. Isto deve-se em parte ao facto de as crianças, nesta idade, se encontrarem na transição para o estágio Operatório Concreto (Piaget, 1970, citado em Cavicchia, 2010), na qual a criança adquire a reversibilidade lógica - a capacidade de se representar uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula (p.24).

Isto mostra que o texto informativo necessita de ser um pouco mais trabalhado e explorado, quer seja em grupo, quer seja em trabalho autónomo.

### **Fase 3 – A revisão**

No final do dia, cada criança leu a sua notícia para a turma, por sua própria escolha. Durante as apresentações, as crianças enunciavam o título da notícia e em seguida passavam à leitura. As notícias foram depois organizadas dentro de uma folha A3 dobrada, onde se escreveu o título, passando assim a ser “O jornal do ...”. Depois de se ter construído a biblioteca da sala, o jornal tornou-se o primeiro texto de tipo funcional nela presente, podendo ser requisitado pelas crianças quando estas assim desejassem.

Conclusões - Esta atividade de exploração da escrita através da notícia não correu tão fluidamente como esperávamos; deparamo-nos com obstáculos, algumas características do texto não foram bem compreendidas, e as crianças mostraram algumas dificuldades em aplicar o que tínhamos explorado na teoria quando realizaram a componente prática sem ajuda. No entanto, o erro é parte integrante da aprendizagem, e através da revisão e prática constante da escrita deste tipo de texto, as crianças conseguirão realizar novas tarefas deste género sem dificuldades (Douglas, 2008, p.163). Nesta fase da atividade, poderíamos ter optado por uma estratégia de trabalho a pares, ou até em pequenos grupos de três elementos, o que poderia ter sido mais proveitoso para as crianças; esta observação foi tida em conta na realização de atividades posteriores, como mostraremos mais à frente.

### *Atividade Ee - Queres aprender com ...?*

No terceiro ano de escolaridade, uma das metas curriculares propostos pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico quanto à Gramática G3 - *Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português*, é “Identificar pronomes pessoais (forma tónica)” (Buescu et al, 2015, p.57). Neste sentido, é necessário trabalhar com as crianças todos os pronomes pessoais, iniciando com os pronomes pessoais retos e só depois avançando para os oblíquos, explorando-os quanto à pessoa e ao número.

Este tipo de atividade referente ao funcionamento da língua é muitas vezes encarado como um exercício de memorização; no entanto, não o devemos encarar desta forma, pois é mais importante a sua compreensão dos que simplesmente a memorização, pois a práticas de análise e de reflexão sobre a escrita que as crianças vão construindo, em interação com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua.

Desta forma, e tendo em conta que os alunos já tinham conhecimento sobre os pronomes pessoais retos, optamos por adotar uma estratégia contrária à geralmente tomada

por professores em exercícios gramaticais: em vez de apresentar os pronomes e depois os aplicar em contexto, introduzimos algumas frases gramaticalmente incorretas e partimos daí para a correção dos erros, introduzindo os pronomes oblíquos. Adotamos esta estratégia pois consideramos ser uma abordagem diferente àquela que as crianças já estavam habituadas, que tratam o ensino como pergunta-resposta dada pelo professor; como refere Carvalho (2001),

Na perspectiva do processo, o acto de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévios e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho eurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento.

Passaremos a explicar.

### **Fase 1 – A pré escrita**

Esta primeira fase foi dedicada sobretudo à revisão dos pronomes pessoais retos que os alunos já conheciam; recuperamos um quadro de pronomes que já existia na sala de aula, perguntando às crianças o que eram, o que significavam, quais os que conheciam e como se utilizavam. As revisões periódicas são orientadas para a compreensão, sendo importantes para que aquilo que é explorado na sala de aula consiga entrar na memória a longo prazo; deste modo, uma boa maneira de contornar a “curva do esquecimento e da recordação” é estudar utilizando técnicas como fazer associações entre os assuntos e estudados e conhecimentos já consolidados, identificar a utilidade do que está a ser estudado, utilizar na prática o que está a ser estudado, criar mnemónicas e construir etiquetas mentais (Douglas, 2008, pp.160-165), e fazer revisões periódicas da matéria (p.167). De acordo com este autor, a cada revisão, a matéria estudada fica mais tempo na memória, facilitando a sua compreensão e domínio, e a probabilidade de se esquecer torna-se menor (p.168).

### **Fase 2 – A escrita**

Nesta fase, começamos a introduzir os pronomes pessoais oblíquos. Iniciamos por escrever no quadro principal algumas frases incorretas, como por exemplo:

- A) *Queres vir à praia com eu?*
- B) *Posso brincar com tu?*
- C) *Gostava que viesses com nós a casa.*

Após a escrita destas frases, pedimos às crianças que as lessem em voz alta e que explicassem o que achavam delas; algumas crianças disseram que estavam erradas porque “*Ficam esquisitas!*”, e sabiam que se deveria trocar qualquer coisa, mas não sabiam ao certo o quê. Após uns momentos em que as crianças tentaram resolver as frases por tentativa e erro, pedimos-lhes para se concentrarem apenas no exemplo da frase B), e que identificassem o erro.

Estagiária - Então para ser mais fácil, vamos ver só a frase B). O que é que está mal ali?

Crianças H, G, F e D – O *com tu!*

Estagiária – Pois é. Mas porquê?

Criança E – Não se diz assim. Eu sei como é, mas não sei explicar porquê...

Estagiária – Então diz a forma certa, e já lá chegamos.

Criança E – É “contigo”.

Estagiária – Muito bem. E como é que chegaste lá?

Criança E – Eu juntei o “com” e o “tu” e li “comtu”. Parece ser “contigo” se fosse mal escrito...

Estagiária – Muito bem! Nem eu teria explicado melhor!

Aqui, este aluno descobriu o pronome baseando-se na junção de duas palavras, depreendendo o sentido da frase a partir desta conclusão. Partindo desta explicação, pedimos aos alunos que tentassem fazer o mesmo com a frase A); apesar de, nesta frase, a junção de “*com + eu*” originar “*comeu*”, que não se assemelha ao pronome pretendido, as crianças mostraram capacidade de concluir um pensamento, e através do sentido da frase chegaram facilmente ao pretendido “*Queres vir à praia comigo?*”. Este tipo de pensamento lógico procura contrariar os métodos de ensino tradicional, pois, como afirma Douglas (2008), “uma das principais falhas do sistema de ensino é a falta de preocupação com o raciocínio, a imaginação, a criatividade e o espírito crítico” (p.30).

Através desta técnica conseguimos continuar a explorar os pronomes oblíquos. Quando se tratou do pronome “*connosco*”, surgiram algumas dúvidas quanto à consoante dobrada “*n*”. Explicamos que se utilizavam dois “*n*” porque, ao juntar o “*com + nós*” e obter “*comnós*”, o “*m*” se tornava desnecessário e portanto era absorvido, tornando-se num segundo “*n*”. Esta explicação, ainda que não estritamente correta, simplificou os termos e permitiu às crianças compreenderem melhor os pronomes pessoais oblíquos.

### Fase 3 – A revisão

No dia seguinte, voltamos a rever os pronomes pessoais oblíquos através de frases que as crianças tinham levado para trabalho de casa para praticarem um pouco; depois do intervalo, escrevemos no quadro um pequeno texto no qual faltavam palavras, pronomes retos e oblíquos, que as crianças copiaram para os seus cadernos e completaram. A cópia não foi aqui utilizada como um método para ensinar a escrever, pois, como afirma Zaccur (s/d), “a cópia pela cópia a muitas crianças enfada, a outras acorda meios de driblar a tarefa imposta. (...) a escrita, confundida com a cópia perde a magia.” (pp.5-6); neste caso particular, copiar o texto serviu para desenvolver a motricidade fina associada à manipulação de instrumentos de escrita, tendo em especial atenção os alunos da turma que possuíam dificuldades a nível motor e que, portanto, necessitavam de praticar a memória muscular em atividades do quotidiano.

A correção do texto foi feita em grupo, de modo a proporcionar a todas as crianças, e em especial as que apresentavam Necessidades Educativas Especiais, a oportunidade de acompanharem os colegas na realização das atividades. Houve de novo a troca de ideias típica do trabalho colaborativo:

Criança I – Eu acho que ali (apontando) podia ser “comigo”.

Criança J – Não, ali é plural, são três pessoas. Tem que ser connosco. Com os dois “nês”.

Estagiária – Sim, é “connosco”. Muito bem, criança J.

Criança G – Professora, logo a seguir a “connosco” é “ele”, não é?

Estagiária – Lê a frase toda e diz-me o que achas.

Criança G – “você podem vir connosco, se *ele* deixar”. Ah! É “ela”! Se a mãe deixar!

Conclusões - A técnica utilizada para abordar este conteúdo novo foi diferente da utilizada normalmente naquela sala de aula; de um modo geral, o professor titular seguia um modelo de conteúdo-exemplo-prática para abordar conteúdos novos. Neste caso, a estratégia contrária de começar com o exemplo absurdo mostrou-se frutuosa, pois os alunos mostraram mais facilidade em compreender o que se pretendia, utilizando o ridículo como forma de chegar ao certo. É uma perspetiva utilizada em exercícios de escrita criativa, que a encara de forma mais divertida e menos severa (Nunes, 2013, p.36), mas que também se pôde aplicar aqui.

## Atividade Kk – *O que atraem os ímanes?* Protocolo de experiência

Esta atividade, que tinha como área principal o Estudo do Meio, surgiu na sequência de um trabalho cooperativo que tínhamos começado a implementar com a turma, numa perspetiva de metodologias de trabalho do Movimento Escola Moderna.

A atividade organizou-se em três fases principais.

### **Fase 1 - A pré-escrita**

Esta primeira fase foi dedicada a uma abordagem teórica ao tema do magnetismo; começamos com a visualização em conjunto de um *powerpoint* que continha informação sobre os ímanes e o seu funcionamento, abordando conceitos como magnetismo, atração, repulsão, entre outros (figura 30).



Figura 30. Exploração do *powerpoint* sobre magnetismo

É importante saber dinamizar e inovar as atividades desenvolvidas na sala de aula, tendo em conta as necessidades das crianças (Dias, 2006); assim, trazer para a sala suportes diferentes ajuda a manter o interesse e o gosto pela aprendizagem. Após a exploração da apresentação em *powerpoint*, realizamos uma breve recapitulação do que tínhamos lido, e respondemos a algumas perguntas do Caderno de Atividades de Estudo do Meio, de forma a consolidar conhecimentos.

### **Fase 2 - A escrita**

Nesta fase, as crianças constituíram grupos de 5 e 6 elementos, e, cada grupo ficou encarregue de realizar uma experiência com ímanes, seguindo um conjunto de instruções e depois fazendo um registo dos procedimentos e dos resultados num guião de protocolo de experiência construído por nós (figura 31).

Esta técnica de trabalho tinha por objetivo promover o trabalho em equipa, pois, como já referimos, é importante que o grupo de trabalho tenha um objetivo em comum para que a

colaboração de todos os elementos esteja focada num mesmo objetivo e seja rentabilizada ao máximo (Baptista, 2014).

Assim, as crianças organizaram-se e distribuíram tarefas: enquanto um ou dois elementos liam as instruções, outros manipulavam os materiais e outros escreviam o protocolo, ajudados pelos colegas que iam descrevendo o que faziam (figura 32).



Figura 32. Realização das experiências.



### Fase 3 – A revisão

Após um momento de exploração das experiências com os ímanes, cada grupo ficou encarregue de explicar aos colegas a sua experiência, o que tinham observado e concluído, no momento de apresentação. Os elementos do grupo organizaram-se e apresentaram a sua experiência, apesar de, por vezes, termos que intervir com breves questões do género “*o que aconteceu?*”, “*o que é que isso nos mostra?*” ou “*foi só isso que descobriram?*” e a partir daí as crianças elaboravam mais as suas explicações.

Criança C – A gente pôs os objetos na caixa no chão, e com a cana de pesca que tinha o íman na ponta, tentamos apanhar.

Criança E – Os objetos que foram atraídos foram os cliques, as chaves e as moedas.

Estagiária – Então, que conclusões é que vocês podem tirar daí?

Criança D – As moedas, as chaves e os cliques são de metal, porque foram atraídas para o íman.

Estagiária – Foi só isso?

Criança E – Isso quer dizer que nem todos os materiais e objetos têm “magnetismo”.

Estagiária – Mag-ne-tis-mo. Tens razão, nem todos os materiais são magnéticos.

Criança A (questionando o grupo) – A ponta do lápis foi atraída? Aquela que tem a borracha. A que parece metal.

Criança D – Não. Nós tentamos, mas nunca ficou col... nunca foi atraída.

Criança A – Então aquilo não é mesmo metal!

Criança D – Não, é falso.

Estagiária – Esperem, não é bem assim. Existem alguns metais que não têm magnetismo, ou que têm um magnetismo muito fraco e por isso parece que não têm. A parte da borracha pode só ter um magnetismo muito fraco. Podemos ir procurar na internet, quando acabarem as apresentações, ou então vocês procuram em casa. O que acham?

Crianças (ao mesmo tempo) – Na internet!

Estagiária – Está bem. Vamos acabar as apresentações e já esclarecemos esta dúvida.

O último grupo a apresentar (atração de metais através de líquidos de diferentes densidades) teve a iniciativa de fazer uma demonstração aos colegas, tendo cada elemento levado um copo com um líquido diferente, com *clips* metálicos lá dentro, e um íman, mostrando aos colegas o que acontecia quando o movimentavam perto dos copos.

Criança P (segurando um copo plástico com água, um clipe numa mão e o íman na outra) – O clipe é magnético, porque quando eu aproximo o íman, ele mexe-se (a criança move o íman verticalmente, junto ao copo, fazendo o clipe mexer). „Tão a ver?

Criança N – O meu copo tem sabão líquido. Quando eu aproximo o íman, o clipe mexe, mas só um bocadinho.

Criança M – Eu tenho óleo no meu. O clipe mexe, mas pouco. Mas mais do que o da criança N.

Estagiária – Então, vamos pensar um pouco. Os vossos cliques e os ímans são todos iguais, certo?

Crianças do grupo – Sim.

Estagiária – Então nesta situação, o que é que muda?

Crianças – Os líquidos.

Criança P – Eu tenho água, ela [criança N] tem sabão e ela [criança M] tem óleo. A água é mais leve, mais líquida, mais... ah... não sei dizer...

Estagiária – Menos espessa?

Criança P – Sim, isso.

Estagiária – O que tu queres dizer é que os outros líquidos são mais densos do que a água, não é?

Criança P – Sim. É como dizer que são mais grossos, mas sem ser essa palavra. Densos. Mais densos.

Estagiária – Muito bem. A densidade é uma característica dos líquidos. Vocês acham então que a densidade do líquido afeta o poder de atracção do íman?

Criança N – Eu acho que sim. Quanto mais... denso For o líquido, mais difícil é para atrair.

Estagiária – Muito bem! Então, a densidade dos materiais afeta o magnetismo?

Crianças – Sim!

Depois desta demonstração, os outros grupos também quiseram fazer demonstrações, e assim foi. Todos os grupos voltaram ao local de apresentação, com os materiais que tinham utilizado, e recriaram a sua experiência para que toda a turma visualizasse, explicando oralmente o que acontecia. O grupo que construiu uma bússola caseira com uma agulha teve que fazer a demonstração na sua mesa, pois a água precisava de estar imóvel, e as crianças reuniram-se à volta da mesa para verem a demonstração (figura 33).



Figura 33. Apresentações das experiências

Conclusões - Esta atividade de Estudo do Meio permitiu-nos observar a forma como as crianças trabalham e colaboram umas com as outras para atingirem um objetivo. Quando surgiram obstáculos (um elemento não gostava da sua função, ou estava muito barulho) as crianças trabalharam para os superar (conceberam um sistema em que os elementos trocavam funções ao fim de x tempo, pediam aos colegas para falarem mais baixo), por vezes com ajuda dos professores, mas maioritariamente sozinhos. Trabalhando cooperativamente, os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais, e, sentem-se mais à vontade para discutir, falar e explicar em pequenos grupos do que perante toda a turma (Johnson & Johnson, 1990).

No que toca à escrita dos protocolos da experiência, foi uma atividade que exigiu o envolvimento de todos os elementos: um enumerava os materiais, ajudado pelos colegas quando não sabia o nome correto de um deles; outro descrevia os procedimentos, ajudado de vez em quando por um colega que acrescentava um pormenor; outro descrevia o que acontecia (ou não), também ajudado pelos outros elementos que utilizavam outras palavras ou corrigiam certa expressão. O elemento, ou elementos, encarregado de escrever dava sugestões e fazia correções, ou seja, não escrevia sozinho, pois tinha a contribuição dos colegas. Esta atividade ajuda a demonstrar o que Morefat (s/d, citado por Baptista, 2014) defende relativamente a direção do ensino: este não deve existir apenas numa direção (professor-aluno), mas sim em três: professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, num constante circuito de transmissão de informação e conhecimento.

### *Atividade Tt - Agora há teatro!*

Segundo Murray (1992), o trabalho em grupo exige que haja uma troca de ideias, o que implica que estas sejam explicitadas e negociadas com os restantes elementos e os seus significados interiorizados e racionalizados, vindo daí uma “tomada de consciência dos

processos linguísticos presentes na escrita” (Baptista, 2014, p.41). Devido a este facto, e também porque a diversidade de opiniões e ideias permite mais descontração e diminui a ansiedade face a um problema de maior dificuldade, surgiu esta atividade, continuando o trabalho cooperativo na sala de aula, desta vez focada no Português e na Expressão Dramática, e dividiu-se em cinco fases.

### Fase 1 – A pré-escrita

Numa primeira fase, dedicamo-nos à exploração do texto dramático, das suas características e funções; exploramos com as crianças a fábula ”A Lebre e a Tartaruga” adaptada a texto dramático. Fizemos uma breve interpretação do texto, oralmente, assim como uma exploração sobre as características formais do texto dramático, discutindo os termos técnicos e as suas funções; em seguida, fizemos um breve momento de leitura

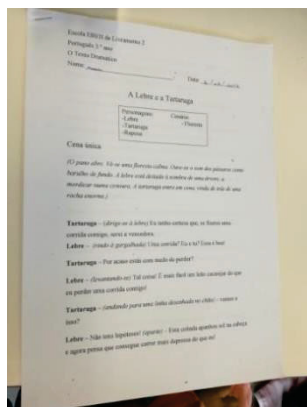


Figura 34. Leitura dramatizada da peça *A lebre e a tartaruga*

dramatizada em pequenos grupos, representando as personagens da peça (figura 34). Este foi também uma estratégia para praticar a leitura e a oralidade, que é algo que as crianças adoram e pelas quais

demonstram grande interesse. Foi uma forma de utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (Buescu et al, 2015).

### Fase 2 – A escrita

Esta segunda fase ocorreu dois dias depois da primeira, e foi dedicada à construção de textos dramáticos em grupo; no início, demos indicações às crianças sobre o que deveriam fazer: escrever um texto dramático em conjunto, seguindo as normas que tínhamos aprendido anteriormente, em que todos deveriam participar, pois, no dia seguinte, as peças seriam representadas, através de fantoches ou com as próprias crianças a representarem os seus papéis. Para além disso, os textos escritos seriam organizados e passariam a fazer parte da biblioteca, como a primeira obra dramática lá presente.

As crianças organizaram-se em grupos de 6 e 5 elementos, e dedicaram-se a escrever os seus guiões, fazendo primeiramente uma planificação do que queriam escrever. Decidiram o tema, as personagens e a ação principal da história (figura 35).



Figura 35. Planificação e escrita dos textos

Enquanto circulávamos pela sala, pudemos constatar que havia desacordos e até discussões nas quais tivemos que intervir para evitar conflitos, tentando dialogar com o grupo de modo a que todos chegassem a um acordo através de diálogo e do compromisso. Alguns dos elementos do grupo tinham tendência a trabalhar menos, enquanto outros tomavam a iniciativa. No entanto, todas as crianças contribuíram, acrescentando falas, dando sugestões, e pudemos perceber que todos os elementos do grupo contribuíram para a escrita do guião, devido ao modo como as falas e as indicações cénicas estavam escritas. Segundo Baker (1991, citado por Dillenbourg, 1996), a explicação de um elemento do grupo a outro não é premeditada, mas é construída em conjunto pelos dois elementos (o que explica e o que recebe a explicação), numa tentativa de se entenderem mutuamente. Quer isto dizer que, por um lado, a atividade dos alunos depende da sua participação na construção interativa duma base tomada como partilhada para a atividade; por outro lado, essa base é interactivamente construída através da tentativa de cada aluno coordenar o seu pensamento com o dos outros (Fernandes, 1997, p.570).

### **Fase 3 – A revisão**

Esta fase foi realizada no dia seguinte, iniciando logo depois do acolhimento. As crianças fizeram uma revisão dos textos que tinham escrito, mas não houve uma correção formal a nível de ortografia, sintaxe, adequação semântica ou pontuação. A revisão serviu aqui como uma (re)aproximação ao texto produzido, uma forma de as crianças poderem acrescentar ideias novas ao texto, depois de o terem deixado “arrefecer” (Cassany, 1993, p.127). A falta de correção gramatical foi uma falha que procuramos ultrapassar em atividades seguintes, pois as crianças devem poder escrever sem medo de censura, com a certeza de poderem contar com os apoios necessários ao melhoramento, o que lhes permitirá a descoberta do prazer de escrever, sabendo que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas.

Nesta revisão, os grupos alteraram alguns diálogos e momentos de acção, e um dos grupos teve de acrescentar uma personagem porque uma aluna que tinha faltado no dia anterior se lhes juntou (imagem 25):

Criança F (conversando com o seu grupo) – Agora que já temos mais uma pessoa, temos que acrescentar uma personagem e mudar as falas. Já leste a peça, criança N?

Criança N – Já. É só rapazes! Eu quero ser uma menina, e humana!

Criança P – Pois... podias ser uma princesa, e o agente hamster tinha que te salvar...

Criança N – Então vou ser uma donzela, e o cientista maluco raptou-me porque quer fazer experiências. Deixa-me escrever.

Criança B – Então o cientista „tá no laboratório, e as máquinas explodem e eles recebem uma mutação!

Criança N – Eles quem? Vai devagar.

Criança B – O Sonic, o Bolt e o Hamster. E com a mutação eles ganham super poderes.

Criança P – E assim com os poderes eles podem prender o cientista. A gente tira a luta?

Criança B – Oh... Não, a luta é que é fixe!

Criança F – Pode ficar, mas mais curta. O Bolt dá um grito supersónico e eles ganham.

Criança N – Vou escrever então.

Este diálogo mostra que as crianças têm a capacidade de se adaptarem quando surgem situações imprevistas, contando que existam condições propícias à correção e ao melhoramento (Cassany, 1993)

Em seguida, as crianças começaram a ensaiar e a preparar as suas dramatizações; um grupo optou por representar sem fantoches. Construiu um cenário, arranjou acessórios e

ensaaiou numa sala de apoio que estava vazia na altura. Esta representação por si só é extremamente relevante, pois como afirma Reis,

A expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros: no plano intelectual, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação; no plano afectivo, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controla as reações emotivas; no plano físico, utiliza e coordena actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório motoras; na prática teatral, através dos jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras são indissociáveis (2005, p.14).

Os outros grupos construíram cenários e fantoches, utilizando vários materiais que estavam disponíveis na sala, e diversas técnicas de desenho, recorte e colagem para fazerem personagens adequados às histórias. No que diz respeito aos fantoches, estes são muitas vezes utilizados pelas crianças que ainda não dominam o código escrito, ou que têm dificuldades de comunicação; neste caso, a construção das personagens mostrou-se importante para esta atividade, pois permitiu às crianças fazerem uma transição do abstrato para o concreto; por outras palavras, as personagens que foram criadas deixaram de ser meramente ideias em papel – tornaram-se físicas, adquiriram as características que lhes tinham sido atribuídas pelas crianças. Para além disso, os fantoches ajudam a desenvolver as competências comunicativas, pois “sendo construído e manipulado por uma pessoa, a movimentação do fantoche expressa as emoções e sentimentos de quem o movimenta, por processos de projecção e transferência psicológica, possuindo por isso grande valor educativo, preventivo e terapêutico” (Bedos & Col, 1974, p.89).

Os fantoches foram construídos utilizando diversos materiais, como cartolinas, goma eva, palitos de espetada, paus de gelado, fita-cola, cola de bastão, olhos móveis, *pompons*, brilhantes, etc., e as crianças ajudaram-se umas às outras na construção dos fantoches (figura 36):

Criança C – Eu não consigo colar os olhos, „tão sempre a cair...

Criança N – Porque é que não colas primeiro num pau e depois colas na cara? Assim, olha.

(A criança N cola os olhos autocolantes num pau de gelado, e em seguida ajuda a criança C a colar o pau no fantoche)

Criança N – Assim até fica mais giro!

Depois, também ensaiaram as suas peças em espaços que não estavam a ser utilizados naquela altura, como a sala de apoio comum às duas salas do 3.º ano, e o hall de entrada (que dava para isolar fechando a porta).



Figura 36. Construção dos fantoches

#### Fase 4 – A pós-escrita

Após as construções dos fantoches e cenários, e de as crianças ensaiarem um pouco as suas falas, passou-se ao momento da representação. As crianças montaram os seus cenários na frente da sala, e assumiram os seus papéis; cada grupo pôde apresentar a sua peça duas vezes, uma vez que a primeira vez não tinha corrido bem e demos oportunidade de, se quisessem, tentar de novo, e todos quiseram (figuras 37, 38 e 39):

(Durante a apresentação, as crianças E, J, F e E estão a representar os seus papéis. Chega a vez da Criança D)

Criança D – (falha a sua entrada)

Criança E – Ei! É a tua vez!

Criança D – Ai! Enganei-me...

Criança E – Poh... Assim nunca mais vai dar certo! (começa a chorar)

Criança J – Eh, tens que ter calma. A gente começa de novo. Pode ser, professora?

Estagiária – Pode. A criança E vai-se acalmar, e vocês podem começar do princípio. Vão ver que desta vez vai correr melhor.

É relevante referir que a criança D, uma das crianças com NEE, teve a necessidade de ler o guião da peça durante a representação, pois tinha dificuldades em memorizar as suas falas. A criança E, ao ver que a colega não estava a seguir o guião definido, sentiu-se frustrada por sentir que o trabalho em que participara não estava a ter o proveito que deveria (“Assim nunca mais vai dar certo”/”ela engana-se sempre, e a gente teve tanto trabalho a escrever e a ensaiar, não é justo!”). Nesta altura, achámos melhor intervir e permitir ao grupo uma segunda oportunidade de representação, oportunidade esta que foi concedida também aos restantes grupos.



Figura 37. Peça *Avó Zélia e família*

As representações foram em geral conseguidas: mesmo que à primeira vez não tenha corrido muito bem para todos, na segunda oportunidade já houve melhorias. O facto de as crianças terem mais uma oportunidade para repetirem as representações pô-las mais à vontade e permitiu-lhes contornarem um pouco as frustrações que tinham sentido por não terem conseguido fazer tudo como tinham idealizado; neste sentido, desdramatizar o erro e transmitir confiança aos alunos, reconhecendo o direito às suas expressões pessoais, foram os fatores-chave para o desenvolvimento frutífero do trabalho criativo (Nunes, 2013, p.38).



Figura 38. Peça *Os animais*

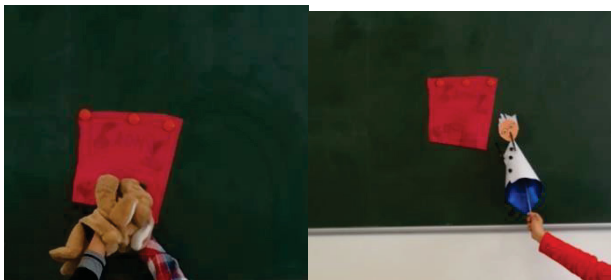


Figura 39. Peça *O agente hamster*

### **Fase 5 – A avaliação**

Esta última fase ocorreu no último momento da manhã antes da hora de almoço e depois de findas as apresentações das peças, e constou de uma auto e hetero-avaliação de cada grupo, feitas oralmente e registadas no quadro, não com o objetivo de avaliar a produção dramática em si, mas sim para que as crianças pudessem avaliar honestamente o seu trabalho em grupo, para perceberem o que poderiam ou deveriam ter feito diferente, para além de desenvolver a oralidade. Um dos critérios da avaliação foi o comportamento do grupo durante a escrita do texto dramático (no dia anterior), se se tinham organizado, se todos tinham participado, se tinham evitado incomodar os outros grupos com as sua “discussões”.

Segundo Fernandes (2008), “a avaliação é organizada para facultar um *feedback* inteligente e de alta qualidade, com a intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos”; este foi então um modo de as crianças perceberem que o trabalho em grupo tem um propósito e deve também seguir certas normas, de modo a elas poderem “trabalhar e deixar trabalhar”, e para compreenderem o que deveriam fazer de diferente em trabalhos semelhantes no futuro.

Conclusões - Esta atividade foi longa e exigiu das crianças o trabalho cooperativo, escrevendo em conjunto textos criativos, preparando uma dramatização e representando-a autonomamente. Ainda que se tivesse gerado um ambiente algo barulhento na sala de aula, as crianças arranjaram forma de trabalhar em conjunto e de contornar obstáculos que iam surgindo à medida que realizavam o trabalho. Mesmo com desacordos e discussões, conseguiram ainda assim construir textos com ação, princípio, meio e fim, e com coerência textual. Com alguma prática, conseguiriam dinamizar mais esta vertente de trabalho e construir um ambiente de sala mais calmo e produtivo.

## **4.2.2 Aprendizagens observadas durante as atividades de escrita**

Considerando a necessidade de avaliar criticamente as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo das nossas intervenções, apresentamos um quadro-síntese (Quadro VIII em

anexo) representativo das aprendizagens observadas nas crianças ao longo da prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o proposto no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, e se essas aprendizagens foram atingidas, ou não. Os resultados são apresentados através da nomenclatura “observado” para o primeiro caso, e “n/observado” para o segundo, sendo avaliados em seguida.

Os resultados apresentados correspondem às observações realizadas durante toda a prática pedagógica, e mostram a evolução realizada de modo geral pelas crianças durante este período de tempo. Passamos então à análise.

Na primeira atividade, “escrita individual de um poema”, as crianças conseguiram atingir a maioria das aprendizagens propostas. As aprendizagens consideradas “n/observadas” são as que não eram aplicáveis ao tipo de texto explorado, neste caso, o texto poético; conteúdos como *Sinal gráfico: hífen* ou *Sinal auxiliar de escrita: aspas*, não constam da exploração formal deste tipo de texto, pelo que não foram abordados. No geral, as crianças não tiveram dificuldades durante a exploração do texto, especialmente depois de fazermos uma interpretação conjunta, onde exploramos aspetos como a *Linguagem figurada* e *Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista* das crianças. A aprendizagem que surtiu mais dificuldade para algumas crianças foi *Reconto; alteração de elementos na narrativa*, mas depois da exploração do texto em grupo, de momentos dedicados à planificação da escrita, e de as crianças terem tido a oportunidade de escreverem no seu próprio ritmo, conseguimos obter resultados de obtenção de aprendizagens satisfatórios.

Na segunda atividade, onde exploramos o texto informativo (notícia), as crianças apresentaram, no geral, algumas dificuldades quanto ao *Vocabulário: alargamento, adequação, variedade*, devido ao tipo de terminologia utilizado no texto explorado, e quanto às características da notícia (título, corpo da notícia, nome do jornal, objetividade do autor). Na escrita individual das notícias, as crianças conseguiram ultrapassar esta dificuldade ao pedirem esclarecimentos; no entanto, algumas não conseguiram manter a objetividade, descrevendo na primeira pessoa os acontecimentos. As restantes aprendizagens consideradas “n/observadas” são as que não constam dos conteúdos explorados nesta tipologia textual.

Na terceira atividade, de exploração dos pronomes pessoais oblíquos, observamos um bom domínio da aprendizagem *Antecipação de conteúdos*, por parte da maioria das crianças; quanto à **Leitura e audição**, consideramos a aprendizagem *Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação* como atingida, pois, na exploração de outros textos posteriores a esta atividade, as

crianças apontavam pronomes pessoais retos e oblíquos presentes nos textos, identificando-os quanto ao gênero, pessoa e número.

Na quarta atividade, a realização de um protocolo de experiência científica, os conteúdos gramaticais não foram diretamente abordados; nesta atividade, pretendíamos explorar o tipo de texto informativo através de técnicas de escrita colaborativa. Assim, não nos focamos na exploração de conteúdos gramaticais, mas sim nos aspetos relacionados com o processo de escrita, ou **Produção de texto** – a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Neste aspeto, consideramos observadas as três fases, pois todas as crianças conseguiram, nos seus grupos, escrever o protocolo seguindo os passos pedidos; as descrições dos procedimentos e dos resultados, em especial, mostraram o cuidado que as crianças tiveram ao processualizar a escrita: saber o que tinham que escrever, ou descrever, ou seja, analisar o que era pedido; descrever o que fizeram e como o fizeram, registando os resultados; apresentar as conclusões tiradas à turma, fazendo antes uma revisão do que tinham escrito para assegurar que não tinham erros ou coisas em falta. Pudemos observar também que pelo menos dois dos grupos tiveram o cuidado de escrever o texto primeiro numa folha branca, reescrevendo-o em seguida no guião do protocolo com ortografia melhorada.

A atividade *Agora há teatro!* Permitiu-nos observar as aprendizagens mencionadas no quadro, pois esta atividade foi o culminar de várias intervenções, englobando um pouco de todos os conteúdos abordados anteriormente nas aulas e nas atividades; na **Produção de texto**, os momentos de pré-escrita e escrita implicaram que as crianças já aplicassem conhecimentos de **gramática**, de **educação literária** e de **leitura e escrita** aos seus textos; depois das correções, as apresentações permitiram-lhes praticar a **oralidade**, promovendo assim as aprendizagens das crianças nos domínios do Português.

## Síntese

Com a realização de várias atividades de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pudemos experienciar um contexto de ensino muito diferente do pré-escolar; deparamo-nos com dificuldades e desafios que não eram esperados, como a presença de alunos com NEE que exigiam um trabalho ligeiramente diferenciado, e a expectativa da implementação de metodologias de trabalho relativas ao Movimento Escola Moderna por parte do supervisor de estágio, por exemplo. Tivemos que contornar as dificuldades, adotar estratégias diferentes que nos ajudaram a atingir os objetivos propostos, e a trabalhar com a turma estratégias diferentes de exploração da escrita.

Os momentos de planificação da escrita, ou a pré-escrita, foram estratégias que ajudaram as crianças a organizar melhor o seu processo de produção textual e os próprios momentos de escrita. Os momentos de reescrita dos textos foram essenciais para que as crianças avaliassem as suas produções e se consciencializassem da importância de aprender com os erros dados, trabalhando assim para melhorarem as suas produções.

A escrita como expressão do imaginário não foi uma novidade introduzida na turma; no entanto, esta necessitava de ser estimulada, pois por vezes as crianças sentiam dificuldades em criar uma situação imaginária a partir do zero. Assim, a utilização de tópicos de escrita foi uma estratégia implementada em algumas atividades de momentos de trabalho autónomo que ajudou as crianças a praticarem a sua criatividade, produzindo textos a partir de um determinado assunto ou situação sugerido.

Quanto à escrita no quotidiano, procuramos abordar com a turma as funcionalidades de diversos textos, explorando a sua utilidade em variadas situações. Este tipo de textos foram os mais facilmente explorados com a turma, devido ao seu carácter prático e de fácil acessibilidade e compreensão.

A escrita em colaboração constituiu um desvio relativamente às práticas de trabalho do professor cooperante, mais centradas no trabalho individual ou, esporadicamente, a pares. Teria sido importante prosseguir com este tipo de estratégias de modo a que as crianças tivessem oportunidade de praticar mais as atividades de trabalho em conjunto porque este tipo de trabalho requer algum tempo de adaptação; como começamos a introduzir estas atividades muito tarde no ano letivo, quando as crianças se estavam a começar a adaptar ao trabalho em conjunto, já estávamos quase na interrupção letiva.

As atividades realçaram também a importância do ensino diferenciado, uma vez que algumas crianças tinham ritmos de aprendizagem e capacidades cognitivas muito diferentes de outras, mostrando assim que os professores têm que ter a capacidade de se adaptarem a pedagogias diferentes para proporcionarem equidade nas aprendizagens dos seus alunos. A introdução de momentos de trabalho autónomo durante a semana ajudou a proporcionar estas oportunidades aos alunos, uma vez que estes podiam escolher atividades que sentissem que necessitavam de trabalhar mais, por sua própria iniciativa, fazendo assim uma autoavaliação das suas aprendizagens.

Observamos também que, ao longo do período de tempo no qual as atividades foram desenvolvidas, as crianças evoluíram quanto aos seus métodos de trabalho, e foram procurando melhorar as suas produções, de uma atividade para outra. Por vezes pediam para trabalhar a pares ou em trios, e quando nos parecia oportuno, acedíamos ao pedido. Algumas

crianças pediam para fazer pesquisas na biblioteca ou nos manuais escolares, quer fosse para procurar o significado de uma palavra, ou para tirarem dúvidas sobre um determinado assunto. Esta observação mostra-nos que as crianças têm a capacidade de aprender com os seus erros e de trabalhar para melhorarem, de explorar o seu próprio potencial, e que, desde que tenham os estímulos adequados, conseguem desenvolver as suas competências comunicacionais orais e escritas.

## Considerações finais

Concluída a escrita deste relatório de estágio, compusemos algumas considerações finais, com vista a fazer uma análise crítica ao trabalho desenvolvido durante o estágio, tendo em conta os objetivos propostos inicialmente e a sua articulação com a prática pedagógica. É também necessário analisar o desenvolvimento das crianças ao longo da nossa prática, observando de que forma estas beneficiaram das atividades que desenvolvemos com elas.

Analisando em retrospectiva as atividades realizadas ao longo das práticas pedagógicas, consideramos que possibilitamos diversos momentos de abordagem à escrita direcionados para o desenvolvimento de capacidades comunicacionais, tanto ao nível do português, como das outras áreas e conteúdos curriculares; na Educação Pré-Escolar, demos um pouco mais relevância ao Conhecimento do Mundo na rotina diária das crianças, uma vez que é a área com mais conteúdos a serem explorados. Demos menos atenção à matemática, ainda que esta tenha sido incorporada transversalmente noutras atividades.

Relativamente aos tipos de escrita explorados durante a Educação Pré-escolar, consideramos que demos mais relevância à escrita no quotidiano, ou escrita funcional, relativamente à criativa e colaborativa. No entanto, consideramos que as atividades de escrita contiveram sempre uma componente colaborativa, uma vez que foram explicadas e exploradas, normalmente em grupo ou grupos, e que envolviam diálogos com as crianças e troca de opiniões e pontos de vista. Assim, consideramos atingido o nosso primeiro objetivo de trabalho, “Explorar diferentes estratégias de familiarização com a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar”, tal como os objetivos “Estimular práticas de escrita criativa”, “Dinamizar a produção de textos com intencionalidades comunicativas diversas” e “Promover práticas de escrita colaborativa”

No 1.º Ciclo, também possibilitamos vários momentos de aprendizagem das várias áreas curriculares, e consideramos que a área menos explorada durante toda a prática foi a das Expressões, especialmente a Educação Musical, ainda que as crianças tenham tido oportunidade de explorar as Expressões Dramática através da representação de pequenas peças, canções e danças, e Plástica através da construção de fantoches e de ilustrações de livros.

O tipo de escrita mais explorado nesta vertente do estágio foi provavelmente a escrita criativa, tanto em atividades propostas por nós, como em momentos de trabalho autónomo; de forma a atingir o objetivo b) proposto inicialmente, promovemos diversas atividades e

momentos nos quais as crianças puderam explorar técnicas de produção da escrita, dando liberdade à sua criatividade.

No entanto, é importante abordar a componente colaborativa das atividades realizadas, uma vez que muitos dos textos produzidos foram escritos em conjunto, quer fosse a pares, quer fosse em pequenos grupos; muitas vezes, as práticas de escrita criativa e colaborativa foram complementares durante as atividades. Para além disso, muitas das atividades de escrita funcional, ou escrita no quotidiano, foram também realizadas em conjunto. Assim, podemos afirmar que o objetivo c), “Dinamizar a produção de textos com intencionalidades comunicativas diversas”, foi atingido também nesta vertente do estágio, assim como o objetivo d), “Promover práticas de escrita colaborativa”.

Analisando a relevância das atividades para as aprendizagens das crianças a nível do português, é importante realizar uma análise crítica às competências desenvolvidas durante a prática pedagógica.

No que diz respeito à oralidade, as atividades foram uma mais-valia e as evoluções mais observáveis, especialmente no que toca ao Pré-Escolar; quando as crianças falavam em atividades no tapete ou individuais, demonstravam uma melhor fluência discursiva do que no início da nossa prática, pois adquiriam exemplos ouvidos e aplicavam-nos no seu discurso, corrigindo-se até quando se apercebiam que o que tinham dito não estava correto. Já utilizavam mais formas verbais correctamente conjugadas e encorajavam os colegas a fazer o mesmo, corrigindo-os. As crianças que, no início da prática, se mostravam mais tímidas e menos participativas, mostraram alguma evolução ao participarem por iniciativa própria nos diálogos e trocas de ideias, fazendo perguntas e levantando dúvidas, contribuindo para o desenvolver das atividades. Ainda assim, poderiam ter sido implementadas mais atividades de expressão oral individual, de modo a proporcionar a cada criança a oportunidade de ver as suas maiores dificuldades ultrapassadas.

No 1.º Ciclo também se notaram evoluções a nível da oralidade, especialmente no que toca à correção gramatical; enquanto, no início, algumas das crianças demonstravam algumas dificuldades em aplicar formas verbais concordantes com o sujeito e o tempo, mais para o fim, estas mesmas crianças já conseguiam aplicar os verbos corretamente ao discurso, necessitando de menos correções da nossa parte. Alguns dos alunos mais reservados da turma demonstraram iniciativa de participar em atividades de expressão oral, como a apresentação de livros, canções e dramatizações, mostrando que se sentiam mais confortáveis em se exporem perante os colegas e os professores. No entanto, estas atividades deveriam ter sido levadas mais em conta em termos avaliativos formais, o que não aconteceu.

Relativamente à leitura, consideramos que poderia ter sido mais explorada na Educação Pré-Escolar; as atividades desenvolvidas relativamente a esta componente estavam mais relacionadas com o reconto de histórias, baseado em imagens, e a leitura de produções feitas pelas próprias crianças – ou seja, as crianças não tomavam muito a iniciativa de lerem sozinhas, com a exceção da ocasional leitura de um livro da biblioteca nos momentos de atividades livres. Já no 1.º Ciclo, esta componente foi mais explorada; com a introdução da biblioteca, as crianças tomaram mais a iniciativa de requisitarem livros para lerem em casa, e no dia seguinte liam à turma resumos que tinham escrito. As crianças também demonstraram interesse em leituras realizadas nas aulas, de textos do manual ou trazidos por nós, e pudemos constatar que a maioria das crianças mostrou evoluções a nível da leitura em voz alta, lendo mais fluentemente e com melhor dicção. A exceção foi uma das alunas com NEE, que mostrou alguma regressão quanto à leitura em voz alta – fazia mais pausas, saltava linhas de texto e não respeitava a pontuação. Em contrapartida, esta mesma criança foi uma das que demonstrou uma maior evolução a nível da oralidade. Na opinião do professor cooperante, esta aluna apresentava sintomas de dislexia, apesar de não estar diagnosticada oficialmente com este distúrbio neurológico<sup>2</sup>.

No que toca à escrita, podemos afirmar que houve evoluções notórias em ambas as práticas. Na EPE, observamos evoluções significativas na maioria das crianças, especialmente a que tinha entrado naquele ano pela primeira vez em ambiente escolar; tendo chegado ao grupo sem estar familiarizada com o ambiente de escola e de sala, no final das nossas intervenções, observamos que apresentava algumas evoluções a todos os níveis. Já conseguia reconhecer algumas letras do seu nome e registá-las, assim como os números até 5, e legendava os desenhos que fazia escrevendo palavras utilizando as letras que conhecia. Foi a experiência mais gratificante deste estágio. As outras crianças também mostraram diferenças relativamente ao início da prática; muitas delas já se aventuravam a escrever o seu nome sem o auxílio dos cartões, o que antes não faziam porque afirmavam que não conseguiam, o que demonstra um aumento da confiança necessária para a exploração de novos conteúdos, e notamos também um aumento na legendagem de desenhos, feita pela criança que desenhava. No que diz respeito ao processo de escrita, concluímos que as crianças conseguiram apreender as fases de pré-escrita, escrita e reescrita, através das rotinas de exploração dos textos; primeiro era necessário falar sobre o que estávamos a ler, ou sobre

---

<sup>2</sup> Designação empregue pelo Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais (IPODINE).

o que íamos fazer; em seguida, escrevíamos, ou desenhávamos; finalmente, líamos e conversávamos sobre o que tínhamos feito, para confirmar se estava tudo certo.

No 1.º Ciclo, a componente da escrita foi constantemente trabalhada através de atividades na sala de aula, tanto propostas por nós, como por iniciativa das crianças nos momentos de trabalho autónomo; uma das principais lacunas que identificamos nesta componente do estágio foi a falta de exploração de algumas técnicas de planificação dos textos, como a construção de esquemas que ajudassem a sequenciar momentos, acontecimentos e personagens. Ao longo do período decorrido, observamos que a maioria das crianças desenvolveu de facto as suas competências de escrita, especialmente quando realmente implementamos algumas técnicas de planificação textual; a escrita tornou-se mais coerente e fluida, ainda que se encontrassem alguns erros ortográficos e de sintaxe que estavam muito relacionados com o facto de as crianças escreverem da mesma forma que falavam (ex. “eles *forem* a casa da Joana” – Criança E).

Quanto à reescrita, poderíamos ter explorado técnicas diferentes, para além das típicas correções feitas pelo professor características do ensino tradicional, da auto-correção feita por cada aluno, e das correções feitas em grande grupo, onde as crianças e o professor sugerem e acrescentam as correções necessárias ao texto. Ainda assim, procuramos sempre encorajar as crianças a fazerem auto-correções dos seus trabalhos, pesquisando palavras que não conheciam no dicionário ou noutros livros e no computador, e a trocarem os seus textos com os dos colegas para corrigirem os trabalhos uns dos outros.

No que toca a outras competências, observamos que na Educação Pré-Escolar, as crianças progrediram quanto às suas competências sociais; como tínhamos afirmado anteriormente, um dos principais obstáculos à implementação das atividades era o comportamento das crianças, que tinham algumas dificuldades em respeitar as regras de convivência dentro e fora da sala. Através das atividades de escrita colaborativa implementadas, que envolviam diálogo e troca de ideias em grupo, as crianças desenvolveram as suas capacidades de ouvir e serem ouvidas, respeitando os colegas e as educadoras quando estes falavam e esperando a sua vez para intervirem. É extremamente importante desenvolver estas capacidades desde cedo, de modo a que as crianças integrem estas atitudes e comportamentos ao longo do seu desenvolvimento. Quanto ao 1.º Ciclo, não nos deparamos com esta dificuldade, pois as crianças eram em geral muito cumpridoras das regras da sala; isto não quer dizer que as competências sociais não fossem trabalhadas, mas apenas que não foi tão necessário insistir nelas.

Uma outra competência que é importante referir é a avaliativa, uma vez que tem grande influência no desenvolvimento pessoal das crianças. Na EPE, a auto-avaliação referente às atitudes e comportamentos foi a que melhores resultados produziu, pois as crianças eram muito sinceras quando admitiam que não se tinham portado bem, normalmente tendiam a ter um comportamento melhor no dia seguinte; a perspectiva da recompensa motivava as crianças a adotarem comportamentos mais calmos durante a realização das várias atividades.

Na sala do 3.º ano, as avaliações mais destacadas foram as resultantes dos trabalhos cooperativos, uma vez que as crianças tiravam grande proveito das aprendizagens que faziam nestes trabalhos, enquanto trocavam ideias, opiniões e críticas com os colegas da turma, aprendendo a aceitar pontos de vista diferentes dos seus.

No que diz respeito ao estágio como componente prática finalizadora da formação académica, podemos afirmar que foi o elemento integrador dos quatro anos de aprendizagens anteriores, permitindo-nos enfrentar a realidade do trabalho prático na escola. No entanto, referimos que a duração e a lógica de organização dos estágios é um factor que se apresenta como uma limitação a uma boa prática pedagógica; as intervenções intercaladas quebram um pouco a continuidade das aprendizagens, por mais que os pares pedagógicos comuniquem entre si e tentem construir atividades que se complementem. As semanas de intervenção intensiva foram as que permitiram uma maior continuidade nas atividades e nas avaliações, e que permitiram uma maior ligação com as crianças e um maior conhecimento das suas necessidades.

De um modo geral, as atividades realizadas ao longo dos estágios foram proveitosas para nós e para as crianças, pois elas desenvolveram capacidades a nível cognitivo, pessoal e social, e nós adquirimos conhecimentos sobre o modo como as escolas funcionam, assim como as melhores formas de lidar com crianças diferentes e únicas.

Para finalizar, não podemos deixar de referir a importância da realização dos estágios e deste relatório para a nossa formação pessoal e profissional. O contacto com crianças de ambientes muito diversificados e desenvolvimentos diferentes, os diálogos com professores e educadores de realidades educativas diferentes, e a investigação realizada para o desenvolvimento e análise das atividades foram essenciais para nos munir com ferramentas necessárias para uma boa entrada na vida profissional e futuras práticas pedagógicas.

É também importante referir que, com este relatório de estágio, procuramos alertar outros educadores e professores para a exploração de diferentes tipos de escrita e da abordagem à escrita de forma processual na sala, de modo a promover o desenvolvimento de competências comunicacionais que serão essenciais para o futuro das crianças. As crianças devem ser

participantes ativas na sua própria aprendizagem, de modo a terem consciência das suas dificuldades e potencialidades e para que possam trabalhar para evoluírem no seu trabalho. Esperamos que as nossas práticas sejam reconhecidas por professores e educadores como potenciadoras da dinamização e eficácia de aprendizagens na infância.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que Sentido? Que Formação? In *Cadernos de Formação de professores* (2000). N.º1, pp.21-30, Aveiro: INAFOP.
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J. P.; Maroy, C. & Ruquoy, D; & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Baptista, A. (2014). *A Escrita Colaborativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de projeto de investigação de mestrado não publicado. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Barbeiro, I. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barret, G. (1991). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*, Deuxième édition. Montréal: Retirado de <http://www.llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/Barret92.htm>.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação - um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico, Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org), *Reflectir e investigar a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2016). *Programa e Metas Curriculares De Português Do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. (2015). *Abordagens Transversais à Escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada
- Cavicchia, D. (2010). O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida, in *Caderno de Formação - Formação de Professores: Educação Infantil: Princípios e Fundamentos*. 1(13-27).
- Cassany, D. (1993). *Describir el Escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós, SAICF.
- Cerrillo, P. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4 (177-191).
- Correia, M. C. (2009, 2.º semestre). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem* 13, n.º 2 (30-36).
- Curto, L. M.; Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (1998). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (9-19).
- Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.
- Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on

- collaborative learning. In P. Reimann, & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinarity learning science*. Freiburg: Universitat Freiburg, Psychologisches Institut.
- Donald W.; Paul C.; Berry & Clifford H. (1958, june). Does Group Participation When Using Brainstorming Facilitate or Inhibit Creative Thinking? *Administrative Science Quarterly*, 3, n.º. 1(23-47).
- Douglas, W. (2008). *Como passar em provas e concursos*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Duarte, I.; Colaço, M.; Freitas, M. & Gonçalves, A. (coord) (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernandes, E. (1997). O Trabalho Cooperativo num Contexto de Sala de Aula. *Análise Psicológica*, 4 (563-572).
- Ferreira, H. M. (2013). A Transversalidade nas Aulas de Língua Portuguesa: A Educação Ambiental em Questão *Anais do SILEL*, 3, n.º1(1-10).
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*, (J. E. Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981, december). A Cognitive Process Theory of Writing, in *College Composition and Communication*, 32, n.º4 (365-387).
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à Escrita: Do Programa de Português aos Manuais do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Horta, M. (2006). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das Educadoras de Infância Cooperantes*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Algarve, Faro

- Jesus, E. (2014). *Ver, Ouvir, Sentir e Experimentar a Escrita: Estratégias de Promoção da Escrita Funcional em Educação pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Malaguzzi, L. (1993, june). Your Image of the Child: Where teaching Begins. *Reggio Emilia, Italy*.
- Martins, A. (1998). *Comportamentos emergentes da leitura em crianças sem educação pré-escolar à entrada para a escola*. Tese de mestrado não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mata, L. & Sim-Sim, I. (coord) (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Morais, A. (2011). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio não publicado. Instituto politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nunes, C. (2013). *Estratégias de Abordagem à Escrita Criativa em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Oliveira-Formosinho J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Pata, S. (2012). *Da formação inicial à inserção na profissão*. Manuscrito não publicado. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa
- Pavão, S. (2013). *Aprendendo a língua em cooperação: atividades, potencialidades e constrangimentos*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pimentel, A. (2014). *A abordagem e o ensino da escrita na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. C. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (coord), Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Remédios, J. (2014). *O Papel do Educador no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna: Reflexão em Torno da Construção da Prática Profissional Supervisionada*. Relatório de Estágio não publicado. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Saber (e) Educar. 13 (171-184).
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2004, dezembro). Professores para quê? Para uma Reconceptualização da

- Formação de Profissionais de Ensino, in Alarcão, I., (coord). *Discursos - Série: Perspectivas em Educação* (95-120).
- 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 não publicada. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo
- 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 - Direção Regional da Educação e Formação.
- Silva, I. (coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mira Leal, S. & Fonseca, J. (2013) A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In Sousa, F.; Alonso, L. & Roldão, M., (coord) (163-177). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina S. A.
- Teberosky A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a Escrever - Uma Proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio não publicado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Valente, M. (pres), Abreu, M. & Canário, R. Perfil profissional e Formação de Educadores e Professores, in *As Bases da Educação* (2004) pp. 279-317, seminário.
- Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2009). Género, Cidadania e Intervenção educativa: A Organização do Ambiente Educativo, in Cardona, M. (coord) *Guião de Educação, Género e Cidadania* (66-72).

Yinger, R. J. & Clark, C. M. (1981). Reflective Journal Writing: Theory and Practise. In *Occasional Paper*, 50 (20-39).

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

### Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Diário da República n.º 92/2014,

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto

Lei De Bases Do Sistema Educativo - Versão nova Consolidada - 30/08/2005

### Outros documentos consultados

Plano Anual De Atividades – 2016/2017 – D. Paulo José Tavares

Projeto educativo: Escola Básica Integrada De Rabo De Peixe - triénio 2015/2018

Projeto curricular de escola - 2014/2015 – 2015/2016 – 2016/2017: Escola Básica Integrada Roberto Ivens

Regimento Interno - Núcleo Escolar EB1/JI do Livramento, Ano Letivo 2016/2017

Regulamento Interno do Jardim de Infância - Escola Básica Integrada De Rabo De Peixe, Ano Letivo 2016/2017

# Anexos

Quadro II

Atividades na Educação Pré-Escolar

		Áreas e Domínios a desenvolver					
Atividade	Breve descrição da atividade	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Área do Conhecimento do Mundo	Área de Formação Pessoal e Social.	Domínio da Educação Artística	Domínio da Educação Motora.
INTERVENÇÃO 1	A - leitura da narrativa “A lagarta comilona”	X	X	X	X		
	B – correspondência: Alimentos saudáveis vs não saudáveis	X	X	X	X		
	C – descobrir alimentos com o tato	X		X	X		X
	D – separar frutos de vegetais	X	X	X	X		

INTERVENÇÃO 2	E – diferenciar doce/salgado/amargo	As crianças, em pares ou em trios, provaram diferentes alimentos e tentaram descobrir se estes eram doce, salgados ou amargos, com ajuda dos colegas.	X			X			
	F – confeção de salada de frutos	Em grande grupo, exploramos os diferentes frutos que se podem utilizar numa salada de frutos. Em grupos de 4, as crianças fizeram medições dos frutos previamente cortados para adicionar à salada, explorando termos de quantidade como “mais do que”, “menos do que”, “cheio”, “vazio”, etc.	X	X		X			
	G – higiene pessoal: história com fantoches	Representação feita por nós com fantoches de colher sobre hábitos de higiene pessoal, representada depois pelas crianças, aos pares.	X			X		X	
	H – higiene pessoal: ordenar imagens	As crianças colocaram uma sequência de imagens por ordem cronológica, explorando hábitos saudáveis de higiene.	X	X		X			
	I – higiene oral: visita do dentista à sala	A sala recebeu a visita de um dentista, que falou com as crianças sobre a importância da higiene oral.	X			X			
	J – leitura da narrativa “Uma questão de caudas”	Leitura, interpretação e reconto, em grande grupo, de uma narrativa sobre as individualidades físicas de cada um.	X			X			
			X			X			
	K – “Eu numa caixa”	As crianças espreitaram para o interior de uma caixa que tinha um espelho colado no fundo, para verem o seu rosto. Em	X			X			







Gg – Canção <i>Pela estrada fora</i>	Através do suporte do quadro interativo, exploramos com as crianças a canção “Pela estrada fora”, relativa à segurança rodoviária.	X	X	X	X	X	X
	Hh – Passeio pelas ruas da vila	X		X			X
	Li – Construção do semáforo			X		X	
INTERVENÇÃO 3	Jj – Diálogo sobre o Natal	X				X	
	<b>Kk – Desenho sobre o Natal e passagem de ano</b>	X				X	
	<b>Ll – Desejos de ano novo</b>	X				X	







Formação Pessoal e Social		envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
		Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	Construção da identidade e da autoestima	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	Consciência de si como aprendente	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Cooperar com outros no processo de aprendizagem.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
			Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado

Quadro VI

Atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade	Breve descrição da atividade	Áreas curriculares a desenvolver					
		Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Educação Cívica	Educação Física
<b>INTERVENÇÃO 1</b>							
A – acolhimento <sup>3</sup>	Nos primeiros momentos da manhã, as crianças falavam um pouco sobre algum assunto que considerassem importante; poderiam também fazer apresentações de livros da biblioteca ou de canções e danças, individuais ou em grupo.	X			X		
B – leitura e interpretação do texto poético	Em grande grupo, fizemos a leitura e interpretação de um poema. Em seguida, as crianças realizaram uma interpretação individual, sob a forma de ficha de trabalho.	X	X				
C – escrita individual de um poema	As crianças escreveram individualmente um poema sobre a amizade.	X					
D – um décimo mais um décimo – adição de frações decimais	Em grande grupo, abordamos a adição de frações decimais, resolvendo exercícios no quadro.		X				
E – quando o animal morde... primeiros socorros	Exploração em <i>powerpoint</i> de regras de primeiros socorros sobre mordedelas de animais.			X	X		X
F – as frações e as décimas	Exploração em grande grupo da relação entre os números decimais e as frações		X				

O momento de acolhimento acontecia todos os dias de manhã.

INTERVENÇÃO 2		correspondentes.							
G – <i>quando o sangue sai do corpo...</i> primeiros socorros	Exploração em <i>powerpoint</i> de regras de primeiros socorros sobre hemorragias.					X			X
H – <i>esta frase está muito comprida!</i>	Exploração em grande grupo de expansão e redução de frases escritas no quadro.	X							
I – frações na reta numérica	Exploração em grande grupo de números fracionários e as suas posições na reta numérica.		X						
J – primeiros socorros – regras gerais	Exploração em <i>powerpoint</i> das regras gerais de primeiros socorros.	X				X			X
K – Revisões matemática	Revisões gerais dos conteúdos de matemática abordados até à altura.		X						
L – <i>notícia de última hora!</i>	O texto informativo: a notícia. Leitura e interpretação em grande grupo	X				X			
M – <i>porque é que o chão tem formas?</i>	Exploração dos tipos de relevo através de uma maquete, e das rochas através de amostras reais.					X			X
N – a notícia – escrita em conjunto	Escrita em grande grupo de uma notícia no quadro.	X							X
O – o jornal da turma	Escrita individual de notícias e construção do jornal da turma.	X							
P – ficha formativa de matemática	Ficha de avaliação formativa de matemática.		X						
Q – <i>como se deslocam os animais?</i>	As deslocações dos animais: andar, rastejar, nadar e voar.		X			X			X
R – <i>falaste comigo?</i>	O discurso direto: marcas textuais, leitura dramatizada e interpretação.	X						X	
S – “HA, HA, HA!”	Escrita de uma piada ou anedota individualmente ou a pares.	X							



INTERVENÇÃO 3									
<i>com...?</i> completar o texto	obliquos através da compleção de um texto em grande grupo.								
Hh – resolução de exercícios de matemática a pares	Resolução de exercícios de revisões de matemática a pares, e correção no quadro em grande grupo.	X							X
li – <i>quanto pesa?</i>	Resolução de exercícios em conjunto sobre as unidades de medida de massa.	X							X
Jj – <i>o que é um himan?</i>	Apresentação em <i>powerpoint</i> sobre os ímanes.								
<b>Kk – o que atraem os ímanes? – protocolo de experiência</b>	Realização em grupos de experiências e preenchimento de um protocolo de experiências sobre os ímanes e o magnetismo.								X
Ll – <i>ser ou não ser: eis a questão</i>	O texto dramático: leitura, interpretação e leitura dramatizada de um texto em grupos.							X	X
<b>Mm – este, aquele, quem tu quiseres!</b>	Os determinantes demonstrativos: exploração em grande grupo e construção de frases.	X							
Nn – <i>desliga lá a luz, que quero dormir</i>	Apresentação em <i>powerpoint</i> sobre a luz.							X	
<b>Oo – aquilo é uma sombra? – a luz – protocolo de experiência</b>	Realização em grupos de experiências e preenchimento de um protocolo de experiências sobre a luz e as suas características.							X	X
Pp – momentos de trabalho autónomo <sup>4</sup>	Momentos de trabalho nos quais as crianças escolhiam que conteúdos trabalhar, de acordo com as suas autoavaliações.							X	X

<sup>4</sup> Os momentos de trabalho autónomo foram implementados pelas duas estagiárias, estando planeados regularmente para as tardes de quarta-feira.

INTERVENÇÃO 44										
Qq – organização da biblioteca da sala <sup>5</sup>	Momento dedicado à construção e organização da biblioteca da sala: pintura de caixas, organização dos livros e textos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rr – revisões estudo do meio	Exercícios realizados individualmente ou a pares de revisões de Estudo do Meio.							X		
Ss – livros, decilírios, centilírios	Realização de uma ficha de trabalho individual sobre as unidades de medida de capacidade.					X		X		
Tt – <i>agora há teatro!</i>	Escrita em grupos de um texto dramático.	X				X			X	
Uu – <i>agora há teatro!</i> - que fantochada	Construção de fantoches e ensaio dos textos dramáticos.	X				X			X	
Vv – <i>agora há teatro!</i>	Representação das peças de teatro resultantes da escrita dos textos dramáticos.	X				X			X	
Ww – <i>agora há teatro!</i>	Auto e hetero-avaliação das representações.	X				X			X	
Xx – trabalho individual	Revisões de Português e de Estudo do Meio.	X				X		X		
Yy – <i>que horas são?</i>	Exploração em grande grupo do tempo – dia/noite, o relógio, a Terra no espaço.	X				X		X		
Zz – <i>tic-tac, tic-tac!</i>	Exploração em grande grupo da hora, a meia-hora e o quarto-de-hora.	X				X		X		
Aa1 – <i>o Sol é uma estrela!</i>	Os astros – visita de um técnico do O.A.S.A.							X		X
Bb1 – <i>olha que informação importante!</i>	Exploração em grande grupo do texto informativo – revista científica.	X				X		X		

<sup>5</sup> A biblioteca foi um projeto a longo prazo implementado em conjunto pelas estagiárias, como apoio aos momentos de trabalho autónomo (e não só).

Cc1 – apresentações individuais de livros da biblioteca	Apresentações de livros requisitados da biblioteca da sala: resumo e interpretação.	X							X	
Dd1 – <i>a Terra é um planeta, e tem mais 7 irmãos!</i>	Apresentação <i>powerpoint</i> sobre Os astros.	X	X							
Ee1 – <i>sim, não, nunca!</i>	Revisão sobre os advérbios de negação e afirmação.	X								
Ff1 – <i>as horas solares</i>	Construção de um relógio de sol em conjunto, seguindo instruções escritas no quadro.		X		X					
Gg1 – momento de trabalho autônomo	Momentos de trabalho nos quais as crianças escolhiam que conteúdos trabalhar, de acordo com as suas autoavaliações.	X	X		X				X	
Hh1 – <i>quem calça o número 32?</i>	Revisões em grande grupo sobre o gráfico de caule-e-folha.		X							
li1 – <i>quem calça o número 32?</i>	Introdução em grande grupo do gráfico de barras.		X							
Jj1 – “As fadas”	Projeção do texto em <i>powerpoint</i> , seguido de leitura em voz alta e interpretação oral em grande grupo.	X			X					
Kk1 – exercícios de memória	Reinterpretação do conto em grande grupo, baseada na memória do que tinha sido lido, depois de se ter apagado o <i>powerpoint</i> .	X							X	
Ll1 – <i>quem calça o 32, e também tem 9 anos?</i>	Introdução dos diagramas de Venn em grande grupo.		X							
Mm1 – momento de trabalho autônomo	Momentos de trabalho nos quais as crianças escolhiam que conteúdos trabalhar, de acordo com as suas autoavaliações.	X	X		X				X	

INTERVENÇÃO 5 (conjunta)

	<b>Nn1 – encenações de histórias de livros da biblioteca</b>	Reescrita de contos da biblioteca em formato de texto dramático, e respetivas encenações pelos grupos de trabalho construídos.	X			X	X	
--	--	--	---	--	--	---	---	--

Quadro VIII

Aprendizagens a promover no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Área	Domínios	Conteúdos/Aprendizagens a promover	Atividades			
			C - Escrita individual de um poema	O - O jornal da turma	Ee - Queres aprender com ...?	Kk - O que atraem os ímanes? Protocolo de experiência
Português	Oralidade (O)	Interação discursiva	Observado	Observado	Observado	Observado
			Observado	Observado	Observado	Observado
		Compreensão e expressão	Observado	Observado	Observado	Observado
			Observado	Observado	Observado	Observado
			Observado	Observado	Observado	Observado
	Produção de discurso oral	Observado	Observado	Observado	N/observado	
		Observado	Observado	N/observado	Observado	
		Observado	Observado	Observado	Observado	
	Leitura e Escrita (LE)	Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia	Observado	Observado	Observado	Observado
			Observado	Observado	Observado	Observado
Compreensão de texto		Observado	Observado	Observado	Observado	
		N/observado	Observado	N/observado	N/observado	
		Observado	Observado	Observado	Observado	

		assunto; informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	<b>Pesquisa e registo da informação</b>	Opinião crítica	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Grafemas, palavras, texto (alargamento)	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	<b>Ortografia e pontuação</b>	Sinal gráfico: hífen	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	Observado
		Sinal auxiliar de escrita: aspas	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	Observado
		Sinais de pontuação: ponto de exclamação, dois pontos (introdução do discurso direto), travessão (no discurso direto)	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Translineação	N/observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
	<b>Produção de texto</b>	Textos de características: narrativas, expositivas/informativas; diálogo	N/observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Carta, convite; diálogo e legenda para banda desenhada	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado
		Planificação de texto: relacionação e organização de ideias e tema	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, de coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos)	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
		Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
<b>Educação Literária (e13)</b>	<b>Leitura e audição</b>	Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado

<b>Gramática (G)</b>	<b>Compreensão de texto</b>	outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado			
		Formas de leitura: silenciosa; em voz alta; em coro	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência	Antecipação de conteúdos	Observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	Observado	
			Personagens principais	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
			Inferências (de tempo, de instrumento, de objeto)	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
			Reconto; alteração de elementos na narrativa (personagens, ações e títulos)	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
		<b>Produção expressiva (oral e escrita)</b>	Linguagem figurada	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
			Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
			<b>Apresentação de textos e de livros</b>	Declamação de poema	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado
				Dramatização de texto	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado	N/observado
	Texto escrito (prosa e poema)			Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
	Monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos			Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	
	<b>Fonologia</b>	Sílabas tônicas e sílabas átonas	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Palavras agudas, graves e esdrúxulas	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Nome próprio e nome comum	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Pronome pessoal (forma tônica)	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
	<b>Classes de palavras</b>	Determinante demonstrativo; determinante possessivo	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Quantificador numeral	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Advérbios de negação e de afirmação	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		
		Palavras variáveis e palavras invariáveis	N/observado	Observado	Observado	Observado	Observado	Observado		



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal

