



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cristina Alexandra da Silva Ferraz

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Despertar o gosto pela escrita em crianças do 1º CEB

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Gabriela Maria Miranda Barbosa

novembro de 2015

"Tenho em mim todos os sonhos do mundo."

Fernando Pessoa

"Deus quer, o homem sonha, a obra nasce."

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Considero este percurso longo, mas não fiz a caminhada sozinha, não subi a escadaria de forma solitária. Tive pessoas na minha vida que me acompanharam desde o início e outras que encontrei em certos degraus e que me ajudaram a subi-los.

Quero agradecer, primeiramente, à minha orientadora, Doutora Gabriela Barbosa, pelo apoio e indicações prestadas, troca de ideias importantes e incentivo durante o decorrer de todo o estudo.

Como não poderia deixar de ser, a todos os Professores que fizeram parte do meu percurso académico, ao longo do Mestrado e da Licenciatura, pelos conteúdos que me ensinaram, estratégias de ensino e pelo exemplo de como ser professor.

Agradeço a colaboração das Professoras Cooperantes, quer a do 1º Ciclo, quer a do Pré-Escolar, pelo modo como me receberam, o à vontade com que me deixaram e a preocupação com que o meu sucesso fosse conseguido.

Aos alunos, o meu muito obrigada! Foram aqueles que mais me desafiaram, mas que mais me mostraram o valor de ser professora e educadora, os que me vieram confirmar a minha vocação. Obrigada pelos risos, pelos dias bem passados, por me fazerem esquecer os problemas, por serem crianças admiráveis.

Um agradecimento muito grande à minha colega de estágio, Sara Carvalhido, que me ajudou em tudo que era possível e impossível. Obrigada por seres uma pessoa espetacular, por estares sempre ao meu lado, por proporcionares um trabalho sempre colaborativo. Obrigada por, mais do que uma colega de estágio, te teres tornado numa verdadeira amiga que pretendo levar para toda a vida.

Ainda um agradecimento a mais algumas pessoas que fizeram parte de um percurso de 5 anos (Licenciatura e Mestrado). São pessoas que por muito que tenhamos passado, sempre permaneceram do meu lado em tudo. São colegas que ao fim desta caminhada as considero verdadeiras amigas, que apesar de muitas vezes longe, estarão no meu coração.

Quero agradecer a alguns familiares pela preocupação com todo o meu percurso, a vontade de ajudar, a colaboração em certos trabalhos e todo o carinho que têm

demonstrado para comigo. Obrigada aos meus padrinhos José Carlos e Cristina, aos meus primos Luís e Gonçalo, à minha prima Alice e à sua família.

Por fim, e os mais importantes, que subiram comigo a escadaria desde o início, os meus pais. Obrigada, do fundo do coração, por estarem sempre do meu lado, por me proporcionarem concretizar os meus sonhos, por me incentivarem a atingir todos os meus objetivos. Obrigada por serem pessoas exemplares, as quais pretendo seguir o exemplo ao longo da minha vida. Pessoas lutadoras, apaixonadas, determinadas, responsáveis e amigas. Espero sempre ser um orgulho para vocês, assim como vocês o são para mim.

O meu muito obrigada a todos, em especial aos meus pais.

RESUMO

O atual Relatório Final de Estágio reflete o percurso de estágio desenvolvido numa turma com dezanove alunos do terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola da rede pública do concelho e distrito de Viana do Castelo.

Esta turma mostrava uma fraca empatia e motivação face à escrita, obstáculo que necessitava de intervenção urgente, tendo em atenção a dimensão da escrita enquanto domínio da aprendizagem nesta etapa escolar. Deste modo foi elaborado um conjunto de sete estratégias criativas com o objetivo de despertar o gosto pela escrita nestes alunos.

Surge, então, a questão - problema deste estudo: Um percurso pedagógico, pautado pelo recurso a estratégias criativas, desperta o gosto pela escrita em crianças do 3.º ano do ensino básico? Para ajudar a dar resposta a esta questão estabeleceram-se alguns objetivos: (1) Motivar os alunos para as atividades de escrita, (2) Produzir textos narrativos e (3) Desenvolver nos alunos a competência de escrever, seguindo a estrutura da narrativa. De acordo com a questão - problema do estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo. Para a recolha de dados foram utilizados como instrumentos: a entrevista, a observação direta e notas de campo, registo audiovisual e documentos dos alunos.

Os resultados obtidos revelam que o percurso pedagógico pautado por estratégias criativas, que recorrem a materiais lúdicos e manipulativos, assuntos do interesse dos alunos, escrita colaborativa, pequenos incentivos durante as produções textuais, por parte dos docentes, o doseamento da motivação cedida pelos professores e um enfoque na divulgação das produções textuais, conseguiu motivar os alunos, despertando o gosto pela escrita, assim como uma melhoria ao nível da produção da escrita, melhorias que se refletiram na aprendizagem e no aperfeiçoamento da coerência e coesão discursiva, bem como o respeito pela estrutura da narrativa.

O trajeto delineado na PES I e na PES II foi o primeiro contacto real com a vida profissional. Trabalhar com crianças, com as suas ingenuidades e espontaneidades, as brincadeiras, a alegria, é tudo o que sempre idealizei.

Palavras-chave: escrita; estratégias criativas; produção de textos narrativos; motivação

ABSTRACT

The current Internship's Final Report reflects the internship path developed in a class with 19 students of the third grade of primary school, on a public school belonging to the district of Viana do Castelo.

This group showed a weak empathy and motivation towards writing, an obstacle that required urgent intervention, considering the dimension of writing as a field of learning in this school stage. Thus a set of seven creative strategies was elaborated in order to awaken the interest for writing in these students.

Then comes the question – problem of this study: Does a pedagogical path, guided by the use of creative strategies, awaken the interest in writing for 3rd year basic education children? To help address this issue some objectives were settled: (1) Motivating the students for writing activities, (2) Producing narrative text and (3) developing students' skills of writing, following the structure of the narrative. According to the issue – study of the problem, a qualitative methodological approach of descriptive and interpretative nature was adopted. Interviews, direct observation and field notes as well as audiovisual recording and students' documents were used as instruments for data collection.

The results show that the pedagogical path marked by creative strategies that use playful and manipulative materials, subjects of interest of students; collaborative writing, small incentives for textual productions by teachers; the dosage of motivation assigned by teachers and focusing on dissemination of textual productions, managed to motivate students, ended up awakening the interest on writing, as well as a better writing production level, improvements were reflected in learning and improving consistency and discursive cohesion and respect for the narrative structure.

The path design in PES I and PES II was the first real contact with professional life. Working with children, with the ingenuity and spontaneities, the jokes, the joy is all I ever envisioned.

Keywords: writing; creative strategies; production of narrative texts; motivation

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT | vii |
| LISTA DE ABREVIATURAS | xiii |
| LISTA DE FIGURAS | xv |
| LISTA DE QUADROS | xvii |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | xix |
| LISTA DE ANEXOS..... | xxi |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PES II | 3 |
| CONTEXTU EDUCATIUO E ÁREAS DE INTERVENÇÃO | 5 |
| CONTEXTU EDUCATIUO | 5 |
| Caracterização do Meio Local..... | 5 |
| Caracterização do Espaço Educatiuo | 6 |
| Caracterização da sala de aula | 7 |
| Caracterização do grupo de alunos | 8 |
| ÁREAS DE INTERVENÇÃO | 9 |
| Parte II – TRABALHU DE INVESTIGAÇÃO | 17 |
| ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA..... | 19 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 21 |
| A escrita e a sua importância para os alunos | 21 |
| O papel da escola no ensino – aprendizagem da escrita | 22 |
| A falta de envolvimento dos alunos nas atividades de escrita | 26 |

| | |
|--|----|
| A motivação para a escrita | 27 |
| O professor e ambientes estimulantes para a escrita | 29 |
| Como avaliar a motivação dos alunos..... | 35 |
| Estudos empíricos | 37 |
| METODOLOGIA..... | 41 |
| Opções metodológicas | 41 |
| Participantes..... | 42 |
| Recolha de dados | 43 |
| Entrevista..... | 43 |
| Observação direta e notas de campo | 45 |
| Registo áudio e visual..... | 46 |
| Documentos dos alunos | 47 |
| Percurso da intervenção educativa..... | 47 |
| Apresentação e caracterização das estratégias motivadoras realizadas | 51 |
| Estratégia criativa 1: Histórias do Pré | 51 |
| Estratégia criativa 2: A Garrafa Deslizante..... | 53 |
| Estratégia criativa 3: Baú da Fantasia | 55 |
| Estratégia criativa 4: Texto com a Família..... | 56 |
| Estratégia criativa 5: O Meu Fantoche..... | 57 |
| Estratégia criativa 6: Um Desenho com História..... | 58 |
| Estratégia criativa 7: O Fio Contador de Histórias | 60 |
| PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS | 62 |
| i) Análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista | 63 |
| ii) Análise e interpretação dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógicas | |

| | |
|---|-----|
| iii) Análise e interpretação dos documentos escritos realizados pelos alunos | 66 |
| Plano de ação do estudo | 68 |
| Análise e interpretação dos dados | 69 |
| Análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista | 69 |
| Análise e interpretação dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógicas .. | 72 |
| Análise e interpretação dos documentos escritos realizados pelos alunos..... | 82 |
| CONCLUSÕES DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO..... | 91 |
| Conclusões do estudo..... | 91 |
| Limitações do estudo..... | 95 |
| Recomendações para futuros estudos..... | 96 |
| Considerações finais | 96 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 99 |
| ANEXOS..... | 103 |
| PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES I e PES II) | 147 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PES I – Prática de Ensino Supervisionada I
- PES II – Prática de Ensino Supervisionada II
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- PPEB – Programa de Português do Ensino Básico
- MCP – Metas Curriculares de Português
- ME – Ministério da Educação
- MC – Metas Curriculares
- ESE – Escola Superior de Educação

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1</i> - Mapa das freguesias do concelho de Viana do Castelo | 6 |
| <i>Figura 2</i> - Cartões com indicações de personagem, local e aspeto | 51 |
| <i>Figura 3</i> - A Garrafa Deslizante..... | 53 |
| <i>Figura 4</i> - Baú da Fantasia | 55 |
| <i>Figura 5</i> - Alunos a utilizar o Baú da Fantasia..... | 55 |
| <i>Figura 6</i> - Texto com a Família..... | 56 |
| <i>Figura 7</i> - O Meu Fanteche | 57 |
| <i>Figura 8</i> - Um Desenho com História | 58 |
| <i>Figura 9</i> - Demonstração do Fio Contador de Histórias | 60 |
| <i>Figura 10</i> - O Fio Contador de Histórias | 60 |
| <i>Figura 11</i> - Aluno a escrever a partir de vários materiais da "Garrafa Deslizante" | 73 |
| <i>Figura 12</i> - Alunos a escrever em pares, trocando ideias para o seu texto narrativo | 76 |
| <i>Figura 13</i> - Ilustração da história "Madagáscar" escrita por um aluno..... | 78 |
| <i>Figura 14</i> - Ilustração da história "O martelo mau" escrita por um aluno..... | 78 |
| <i>Figura 15</i> - Papel de admissão no "Clube dos textos" (verso) | 79 |
| <i>Figura 16</i> - Papel de admissão no "Clube dos textos" (frente) | 79 |
| <i>Figura 17</i> – Local de escrita do “Clube dos textos” | 79 |
| <i>Figura 18</i> - Alunos a escrever no intervalo..... | 79 |
| <i>Figura 19</i> - Alunos a divulgar os seus textos | 80 |
| <i>Figura 20</i> - Início da história como nos livros de contos infantis | 84 |
| <i>Figura 21</i> - Início da história como nos livros de contos infantis | 84 |
| <i>Figura 22</i> - Carta premiada..... | 89 |
| <i>Figura 23</i> - Entrega do texto ao Pai Natal | 89 |
| <i>Figura 24</i> - Aluno a escrever sobre um país começado pela letra X | 89 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Estudos Empíricos | 39 |
| Quadro 2 - Metodologia comum a todas as atividades | 48 |
| Quadro 3 - Categorias de análise de dados para as entrevistas | 63 |
| Quadro 4 - Categorias de análise dos dados recolhidos durante a intervenção educativa | 66 |
| Quadro 5 - Plano de ação de estudo | 68 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Gostas de escrever? | 137 |
| Gráfico 2 - Porque não gostas?..... | 137 |
| Gráfico 3 - Porque gostas de escrever? | 138 |
| Gráfico 4 - Sobre o que gostas de escrever? | 138 |
| Gráfico 5 - Costumas escrever? | 139 |
| Gráfico 6 - Quando escreves? Em que altura escreves? Onde?..... | 139 |
| Gráfico 7 - Escreves o quê?..... | 140 |
| Gráfico 8 - Quando escreves fazes sozinho/a ou com ajuda de alguém? | 140 |
| Gráfico 9 - Costumas mostrar o que escreves a alguém? | 141 |
| Gráfico 10 - A quem costumavas mostrar? | 141 |
| Gráfico 11 - O que achavas se outras pessoas vissem o que escreves? | 142 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 - Planificação com áreas de intervenção interligadas..... | 105 |
| Anexo 2 - Autorização para os Encarregados de Educação | 125 |
| Anexo 3 - Entrevista aos alunos..... | 129 |
| Anexo 4 - Gráficos de análise a algumas questões da entrevista | 135 |
| Anexo 5 - Entrevista à Professora Cooperante..... | 143 |

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e reflete todo o processo desenvolvido ao longo da prática pedagógica, nomeadamente o estágio pedagógico e o projeto de investigação.

As atividades realizadas na PES II decorreram em contexto de sala de aula, numa turma de 3.º ano do Ensino Básico, pertencente a uma das escolas públicas de um dos agrupamentos de escolas do concelho e distrito de Viana do Castelo.

A turma era constituída por um grupo heterogéneo de 19 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 7 eram raparigas. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

O relatório da atividade prática encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento da PES II, sendo dividida em duas secções: uma referente à apresentação do contexto educativo, onde se fala sobre o meio local e espaço educativo, e onde é realizada uma descrição dos alunos; a outra refere-se às áreas de intervenção ao longo da prática pedagógica.

A segunda parte faz alusão ao trabalho de investigação estando subjacente, a esta, cinco secções: a orientação e a pertinência, a fundamentação teórica, a metodologia implementada, o procedimento e a análise de dados e, por fim, as conclusões do trabalho de investigação.

Relativamente ao enquadramento do estudo, este contextualiza e mostra a pertinência do mesmo exibindo as questões de investigação e os seus objetivos. Relativamente à fundamentação teórica, valorizam-se como tópicos fundamentais (1) A escrita e a sua importância para os alunos, (2) A motivação para a escrita e (3) Os estudos empíricos.

Na secção da metodologia implementada encontramos as opções metodológicas, os participantes na investigação, a explicação da recolha de dados efetuada, o tempo de duração e todos os processos envolvidos na intervenção educativa, seguindo-se a apresentação e descrição das atividades e tarefas postas em prática, bem como o

procedimento de análise de dados e a sua respetiva interpretação. Por fim, ainda nesta secção, surgem as conclusões do estudo, as suas limitações e as recomendações futuras.

Por fim, a terceira e última parte, faz referência à PES I e à PES II, surgindo uma reflexão final e global sobre o percurso realizado ao longo da prática pedagógica executada em ambas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PES II

CONTEXTO EDUCATIVO E ÁREAS DE INTERVENÇÃO

O contexto educativo e as áreas de intervenção são as duas grandes secções da Parte I, sendo que o contexto educativo divide-se em quatro sub-secções que dizem respeito: à caracterização do meio local; à caracterização do espaço educativo; à caracterização da sala de aula e, por último, à caracterização do grupo de alunos.

CONTEXTO EDUCATIVO

Caracterização do Meio Local

A escola onde se desenvolveu a prática pedagógica situa-se no concelho e distrito de Viana do Castelo (figura 1), num espaço semi-urbano com um número de habitantes compreendidos entre os 100 e os 500 habitantes por km².

A instituição faz parte de uma rede de 17 escolas, sendo 3 delas pertencentes ao 2º e 3º Ciclos e 14 que dizem respeito ao 1º Ciclo (incluindo centros escolares que comportam salas de Pré-Escolar).

Sendo semi-urbano, as atividades e serviços económicos deste local são: a agricultura, a pecuária e a indústria têxtil, existindo cafés, superfícies de comércio e um hipermercado. Quanto à agricultura, na parte mais rural deste meio, faz-se o cultivo de milho, batata e produção de vinho.

Historicamente, a escola insere-se num meio bastante rico em monumentos que representam as vitórias, conquistas e a história, próprias do local, ao longo dos anos.

Atualmente, a população é bastante unida, tendo formado por volta de 4 coletividades, onde as pessoas se juntam e partilham vivências e costumes, entre os mais velhos e os mais novos, existindo uma nítida intergeracionalidade.



Figura 1 - Mapa das freguesias do concelho de Viana do Castelo

Caracterização do Espaço Educativo

A instituição onde foi desenvolvida a PES II tem um edifício com dois andares, sendo que o andar superior é destinado ao 1º Ciclo e o inferior está a ser utilizado pelo 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e pelo Pré-Escolar, ou seja, como se pode constatar, a instituição trata-se de um Centro Escolar.

Com efeito, a parte superior comporta 4 salas de aula, um sanitário para os adultos e sanitários para as crianças, sendo estes últimos, reduzidos para o espaço que acarreta. Além disso tem um átrio que dá acesso a todas as salas e sanitários e, ainda, uma sala para os professores.

Relativamente ao piso inferior, este é composto por um polivalente, comum a todos os alunos, utilizado para receber os alunos de manhã, realizar aulas de Expressão

Físico – Motoras e sessões de motricidade e guardar material próprio para estas aulas. Trata-se, também, de um local onde as crianças ficam, no fim do dia, enquanto esperam pelos pais ou encarregados de educação.

Além do polivalente, o centro escolar tem uma cantina composta pela zona da cozinha e do refeitório; possui uma biblioteca com livros ao dispor das crianças e com possibilidade de requisitarem para leitura livre; tem um gabinete para atendimento aos pais e uma sala de tempos livres, com atividades de apoio à família, dirigida ao Pré-Escolar.

Com uma adaptação realizada recentemente foi instalada uma parte, no edifício, só para o Pré-Escolar. Criaram-se 2 salas; sanitários apropriados às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos; um gabinete de reuniões; um espaço ao ar livre com cobertura, com quatro bancos onde podem estar, por exemplo, para ler ou lanchar.

No que diz respeito ao espaço exterior, este tem uma horta, um espaço livre para brincadeiras e jogos livres e, em volta das salas, tem jogos pintados no chão, jogos como: “jogo do galo”, “jogo da meca”, entre outros jogos considerados tradicionais.

Caracterização da sala de aula

A sala de aula era um lugar bastante acolhedor, quente, com janelas que propiciavam bastante luminosidade.

As mesas estavam dispostas em 3 filas, existindo mesas individuais e mesas duplas; cadeiras individuais; quatro armários, para armazenar material quer da escola, quer dos alunos; uma secretária para a Professora Cooperante; computador e mesa para o computador; quadro interativo; projetor e quadro de giz.

Até ao final do ano a Professora Cooperante esperava que a sala fosse constituída apenas por mesas individuais.

Ainda, na sala de aula, encontravam-se disponíveis dois placares para a colocação de trabalhos realizados pelos alunos e informações essenciais para todos.

Caracterização do grupo de alunos

De forma geral, o grupo caracteriza-se por ser um conjunto de alunos participativos, que gostam de opinar sobre os assuntos postos em análise. Os alunos são, na sua maioria, assíduos e pontuais, com bom cálculo mental e raciocínio matemático e são crianças que frequentam, praticamente todos, atividades extra-curriculares, quer dentro ou fora da escola.

É de salientar que não existem crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais, contudo existem alunos com falta de concentração que devem ser acompanhados, ou seja, que têm de possuir um maior apoio, uma maior orientação a nível individual, na sala de aula.

Com efeito, esta turma é bastante faladora, cria conversas paralelas e distraem-se com facilidade, demoram na realização das atividades, não gostam e, por vezes, não realizam os trabalhos de casa, assim como não simpatizam com a escrita e têm dificuldades a nível da interpretação de textos.

Posto isto é importante mencionar, também, que os alunos possuem falta de métodos de trabalho e de estudo, que demonstram falta de respeito pelos outros e têm dificuldades em cumprir regras de sala de aula, assim como são pouco autónomos no processo de aprendizagem.

Neste grupo de alunos salientam-se cinco deles pelo empenho, autonomia e rápida resolução de exercícios em todas as áreas curriculares. Estes alunos mostram-se interessados e não precisam de orientação individual, demonstrando interesse pela escola.

Apesar dos que se destacam e dos problemas ou necessidades que têm, toda a turma mostra ter uma boa imaginação e curiosidade pelos assuntos expostos embora, muitas vezes, a curiosidade e o entusiasmo dure, apenas, breves instantes.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Ao longo da prática pedagógica com a duração de três semanas de observações e onze semanas de implementações, sendo implementadas cinco por cada elemento do par de estágio, alternadamente, e uma regida em conjunto, foram trabalhadas todas as áreas pedagógicas estipuladas pelo Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico, tais como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as diferentes Expressões.

Os conteúdos lecionados, em cada área, tiveram como base uma planificação anual elaborada pelo agrupamento de escolas e posta em prática pela escola onde decorreu o percurso didático.

No que concerne ao **Português** foram trabalhados os domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

Quanto à Oralidade aconteceram apresentações orais, por parte dos alunos, com recurso a tecnologias, no caso, recorrendo ao projetor. Ainda dentro deste tópico, os alunos foram sempre desafiados a reter a informação essencial de textos, livros, vídeos, entre outros, de modo a mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.

Na Oralidade, ainda foi possível trabalhar a voz de forma a torná-la audível e de modo a que os alunos possuíssem uma boa articulação e ritmos adequados, sendo que os alunos liam, em voz alta para a turma, textos literários ou textos criados por si.

É de salientar que este domínio foi trabalhado de forma transversal com as outras áreas curriculares, dado que em todas as temáticas lecionadas foram pedidas opiniões, esclarecimentos e explicações, aos alunos, sobre os temas, o modo como pensaram ou, até mesmo, resumos orais sobre o que ouviam, liam ou viam.

No que diz respeito à Leitura, os alunos liam textos diversos presentes no manual, respostas que davam na interpretação de textos ou textos produzidos por eles. Esta leitura era feita de forma silenciosa ou em voz alta, para a turma, para trabalhar a leitura de palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e irregulares, com articulação e entoação corretas, numa velocidade de leitura apropriada ao nível do 3º ano do Ensino Básico.

Quanto à Escrita foram abordados diferentes processos de escrita, nomeadamente o texto narrativo, a carta, a banda desenhada, a notícia, o convite e o texto poético. Foi relevante planificar, escrever e rever os textos escritos para verificar as ideias, a adequação do vocabulário e a identificação e respetiva correção dos erros ortográficos. Abordaram-se os sinais auxiliares de escrita e os sinais de pontuação, assim como mapas de ideias, conceitos e esquemas para sintetizar informações pertinentes.

Referindo-me, agora, à Educação Literária foram exploradas obras pertencentes ao Plano Nacional de Leitura, nomeadamente um poema da obra “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares, intitulado “Tudo ao contrário”; de António Torrado fez-se a análise da obra “A gota com sede”, que consta no seu livro “Trinta por uma linha” e, por fim, foi estudada a obra “O fato novo do imperador” de Hans Christian Andersen.

Apesar da obra que o Plano Nacional de Leitura apresenta ser “O fato novo do sultão” de Guerra Junqueiro, esta não foi encontrada em lugar algum (bibliotecas escolares e municipais) existindo a necessidade de esta ter sido alterada pela última obra acima referida.

Além destas obras, outras foram apresentadas para enriquecer os alunos a nível literário, sendo exemplo delas: “Ninguém dá Prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha; “A Grande Fábrica de Palavras” da autora Agnès De Lestrade; “A Família” de Tood Parr; dos autores Bernardo P. Carvalho e Isabel Minhós Martins a obra “As Duas Estradas”; “O Alfabeto dos Países” escrito por José Jorge Letria; “Corre, corre cabacinha” de Alice Vieira; e, por último, surgindo num momento oportuno da aula, foi lida uma obra do livro de Luísa Ducla Soares “O Livro das Datas” com o título “Era o Dia de Reis”.

Para finalizar a área do Português foram abordados conteúdos da lexicologia (relação semântica entre palavras, campo lexical), da morfologia (classe de palavras, conjugação verbal, flexão nominal) e da sintaxe (tipos de frase).

Continuando, na área da **Matemática**, foram abordados um pouco de todos os domínios, nomeadamente Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.

Com efeito, nos Números e Operações foram estudados conteúdos relacionados com números naturais, mais concretamente, a contagem até um milhão, tendo sido

lecionada a unidade de milhar e a dezena de milhar, efetuando-se contagens progressivas e regressivas com saltos fixos. Ainda dentro deste domínio existiu um contínuo e persistente trabalho no que diz respeito às operações matemáticas, aprofundando e ajudando a interiorizar o algoritmo da adição e da subtração.

Em contrapartida, o algoritmo da multiplicação foi um novo conteúdo instruído e trabalhado de raiz com os alunos, sendo algo novo que foi introduzido na sala de aula no decorrer da prática pedagógica. É de extrema importância mencionar que, apesar da introdução dos algoritmos, existiu sempre uma extrema preocupação em manter vivo o raciocínio e o cálculo mental dos alunos em todas as tarefas.

Dentro do domínio da Geometria e Medida foram transmitidos aspetos como a localização e orientação no espaço, onde os alunos tinham de situar-se e situar objetos no espaço, através das coordenadas, aproveitando para trabalhar esta conceção de forma lúdica, através do jogo “Batalha Naval”. No que toca às figuras geométricas foi essencial dar a conhecer ou reconhecer propriedades geométricas falando, sobretudo, da circunferência, do círculo, do raio e do diâmetro, introduzindo na sala de aula o compasso.

Por fim encontramos o domínio da Organização e Tratamento de Dados que, tal como o próprio nome indica, possibilitou aos alunos tratar um determinado conjunto de dados, explorando os extremos, a amplitude, a frequência absoluta, a moda, efetuando contagens e construindo tabelas, gráficos de barras e gráficos circulares.

A todos os domínios da área da Matemática estiveram sempre subjacentes: o raciocínio e a comunicação matemática, o conhecimento de factos e de procedimentos, a Matemática como um todo coerente e a resolução de problemas, sendo que estes eram escolhidos, pensados e tratados de maneira a construir fichas de estudo autónomo com tarefas existentes ou adaptadas de exames nacionais e de provas de aferição.

Juntamente a estes fatores, alguns dos conteúdos foram trabalhados com recurso a materiais manipuláveis como o material multibase, o ábaco vertical e horizontal, para que os alunos compreendessem melhor o porquê das coisas acontecerem a nível matemático.

No que toca à área de **Estudo do Meio** devemos referir-nos ao Estudo do Meio Físico e ao Estudo do Meio Social, ambos tratados durante todas as semanas da prática pedagógica. Efetivamente foi possível dedicarmo-nos à maior parte dos conteúdos dos três primeiros blocos de Estudo do Meio que são apresentados pelo programa.

No Bloco 1 os alunos tiveram oportunidade de descobrir sobre si mesmos, sobre o seu corpo, a forma como funciona o sistema circulatório e o sistema excretor. Puderam, além disto, pensar sobre as suas reações e sentimentos no que se refere a situações agradáveis e desagradáveis, a reações físicas, a sentimentos e às suas respetivas manifestações.

Com efeito, sendo o Bloco 1 tão extenso os alunos ainda fizeram reflexão sobre o bem-estar do seu corpo, reconhecendo a importância do ar puro e do sol para a saúde e ficaram a conhecer algumas regras de primeiros socorros, tão importantes para a segurança de cada um e, em situações pontuais, acessíveis e de fácil solução face à faixa etária deles. Para melhor serem consolidadas as aprendizagens foi mostrada uma caixa de primeiros socorros, e o que ela continha, para aumentar a cultura e saberes dos estudantes.

O Bloco 2 facultou aos alunos descobrirem mais sobre os outros e as instituições, sobretudo sobre os membros das suas famílias, os graus de parentesco, permitindo-lhes construir as suas próprias árvores genealógicas. Conhecerem-se melhor requer que os alunos conheçam o passado do seu meio local, como os costumes, as tradições e o património que os envolve. Igualmente acontece com o reconhecimento de símbolos locais e regionais (bandeira e brasão da freguesia e do país, hino nacional, língua e moeda).

De modo a completar os conhecimentos que este bloco outorga, os alunos conheceram costumes e tradições de outros povos reconhecendo vestuários de outras comunidades, costumes, gastronomias diferentes, a língua, as músicas e, até, a localização no mapa de determinados países analisados.

De seguida surge o Bloco 3 que mostrou aos alunos aspetos do ambiente natural, relativamente a seres vivos do ambiente próximo deles, como é o caso das plantas e de alguns constituintes que estas têm (cor da flor, forma da folha, folha caduca e perene).

A respeito das **Expressões** foi conseguido desenvolver um trabalho que passasse por todas elas: a Expressão Físico - Motora, a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a Expressão Musical.

Sendo assim, na **Expressão Físico – Motora** a primeira sessão foi dedicada ao bloco dos jogos (tal como o programa sugere para o 3º ano), porém os alunos não estavam preparados para os jogos e surgiu a necessidade de recuar e trabalhar Perícias e Manipulações, assim como Deslocamentos e Equilíbrios para, posteriormente, conseguirem partir para os jogos da melhor forma possível.

Nas Perícias e Manipulações realizaram-se pequenos jogos de passes com as mãos, passes de bola de diferentes formas, circuitos envolvendo o drible, o pontapear, o lançar e agarrar a bola com as duas mãos e o passe picado fazendo a bola bater na parede.

Quanto aos Deslocamentos e Equilíbrios, os alunos deslocaram-se em corrida com diferentes velocidades, saltaram à corda, deslocaram-se de variadas formas, rastejaram, passaram por cima de um banco, passaram por dentro dos arcos, entre outros.

Aliada a isto esteve a condição física, pois os alunos também não tinham boa preparação a este nível, deste modo os alunos fizeram abdominais, flexões, saltos e agachamentos.

Para motivar e incentivar os alunos foi fulcral basear as aulas em jogos e circuitos, utilizar estratégias para gerir o grupo e o espaço, assim como utilizar a música ao longo de todas as aulas.

Associada à Expressão Físico – Motora encontramos a **Expressão Dramática**, uma vez que era durante as aulas de Expressão Físico – Motora, quer na parte inicial, quer na parte de retorno à calma, que eram utilizados jogos dramáticos com os alunos. Para trabalhar outra vertente da dramática, os alunos dramatizaram uma história através de fantoches.

Com efeito os fantoches, referidos anteriormente, foram criados pelos alunos na área da **Expressão Plástica**, porque possibilitou o contacto com diferentes materiais (tecidos, goma eva, cartolinas, penas, botões, entre outros) e o uso da criatividade.

Durante as sessões dedicadas a esta última expressão, os alunos praticaram o recorte, a colagem, a pintura com lápis de cor, lápis de cera, marcadores, guaches e decalcaram imagens com papel vegetal. Tudo isto serviu para a construção de separadores com régua, para a elaboração da coroa para o dia dos reis, para a máscara do Pai Natal, para as bolas e luzes do pinheirinho, para as gotas para o estendal de gotas, entre outros trabalhos. Todos estes trabalhos foram em prol de um aperfeiçoamento da motricidade fina, na qual os alunos demonstravam bastantes falhas.

A última, mas não menos importante, a **Expressão Musical**, foi trabalhada ouvindo e cantando canções natalícias, tradicionais, relativas a conteúdos programáticos em diferentes áreas e para festejo do dia dos reis, onde foram os próprios alunos que idealizaram a letra da canção e deram ritmo à mesma.

Em suma, todas as áreas foram trabalhadas utilizando diferentes estratégias didáticas como forma de incentivo e com um carácter lúdico para que a atenção e interesse dos alunos fosse captada durante o maior tempo possível. Assim recorreram-se às tecnologias, pois os alunos estão numa sociedade basicamente tecnológica, sendo utilizado o projetor, o quadro interativo, o rádio, vídeos, músicas, bandas desenhadas interativas (com conteúdos das diferentes áreas) e diversos materiais manipuláveis.

A par destes instrumentos criaram-se chuvas de ideias, trabalhos feitos em pares e em grupo, foram levados para a sala de aulas materiais da natureza, entre outros aspetos.

Importa referir que ao longo da prática pedagógica os conteúdos e as áreas foram tratadas de forma interligada, pois em cada semana existiu a preocupação de serem criadas atividades e tarefas em torno de um tema central. Este aspeto é possível ser observado numa das planificações que passo a descrever (Anexo 1).

Durante esta semana as áreas trabalhadas tiveram como tema principal a água.

Na aula de **Português** procedeu-se à análise e interpretação do texto “A gota com sede”, da obra “Trinta por uma linha” de António Torrado que nos falava sobre o desejo de uma gota matar a sede a um mendigo, quando caísse através da chuva. Este tema foi, depois, debatido pois a água é importante para o nosso bem-estar.

Com efeito, sendo o sol, o ar e a água indispensáveis para o corpo de cada um, assim como para os restantes seres vivos, pois sem água ninguém sobrevive, esta foi

abordada de forma articulada em **Estudo do Meio**. Do mesmo modo, aproveitando a temática da água as áreas das **Expressões**, especificamente **Físico – Motora** e **Dramática**, decorreram em torno de jogos intitulados com palavras do campo lexical de água como: “Foge da nuvem”, “De gota em gota” e “Leva a gota ao mar”, onde os alunos tinham de fingir ser nuvens; tinham de fazer o transporte das bolas, de diferentes maneiras, como se fossem gotas e sem as deixar cair; e tinham de trabalhar em equipa/grupo de forma a levar as gotas (bolas) para o mar sendo, estes, arcos que estavam colocados no chão.

Ainda dentro das Expressões, na **Expressão Plástica**, foi possível trabalhar com os alunos o recorte e a pintura com diferentes materiais, recortando e decorando uma gota, em cartolina, para ser construído um estendal das gotas, onde cada uma teria um sentimento que os alunos iriam escrever e trabalhar numa aula mais tarde.

Noutra aula destinada ao Português, em que o conteúdo a ensinar era a banda desenhada, passou-se do texto narrativo, tratado na aula anterior, para o formato de Banda Desenhada. Com esta transformação os alunos puderam compreender, em parte, o fenómeno da precipitação e o refletir sobre o destino da água quando chega ao solo.

Relativamente a **Matemática** foi a única área em que a questão da água não foi trabalhada devido aos conteúdos a ser transmitidos serem os extremos e a amplitude. Apesar de se poder fazer um gráfico, por exemplo, mediante a precipitação, foi preferível e decidido tratar assuntos mais concretos, mais reais para os alunos como as idades, o número de calçado, criando-se um jogo para serem trabalhadas as pontuações.

Porém, para não se trabalhar a **Matemática** de forma estanque, juntou-se o **Português**, a Educação Literária, de forma aos alunos retirarem partido de histórias populares e de informações que elas continham para construir gráficos e tabelas de palavras que ouvissem na história. Como era a estagiária que lia a história, os alunos dedicaram-se ao ato de ouvir, contribuindo para o desenvolvimento da escuta ativa.

De forma geral, nas áreas de **Português**, **Estudo do Meio** e **Expressões** trabalhou-se o tema da água através de textos narrativos, bandas desenhadas, construção e decoração de gotas e debates sobre a saúde. Em contrapartida a área da Matemática, uma vez que não teve ligação com o tema, interligou-se com a disciplina de Português e diferentes domínios que esta proporciona.

Todo este trabalho desenvolvido serviu para que as aprendizagens se tornassem mais significativas e com maior sentido para todos os alunos.

Parte II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

A atual parte, referente ao trabalho de investigação, está dividida em quatro grandes secções: a orientação para o problema, o enquadramento teórico, a metodologia e a conclusão referente ao estudo.

ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA

O presente estudo foi realizado no âmbito da PES II com uma turma do 3º ano do Ensino Básico, numa escola pública pertencente ao distrito e concelho de Viana do Castelo.

No decorrer das três semanas de observação foi notório, através da análise de fichas e testes formativos, cedidos pela Professora Cooperante, e pela reação que os alunos demonstravam ao serem pedidas atividades de escrita, que estes não tinham qualquer gosto pela escrita, não se sentindo motivados nem incentivados para o fazer.

Assim, a área escolhida para trabalhar com a turma, neste estudo, foi a do Português devido a uma motivação própria, um gosto particular por esta área e pelo facto dos alunos mostrarem um sentimento adverso face à escrita, sendo este domínio muito importante para o percurso académico dos alunos. É uma competência específica determinada pelo Currículo Nacional do Ensino Básico que se rege por um princípio de progressão, onde a aprendizagem é feita gradualmente, com objetivos específicos a serem atingidos no final de diferentes anos dos CEB. Essa progressão é tal, que o domínio da escrita aparece fortemente representado no Programa de Português do Ensino Básico ao longo de todos os anos letivos (M.E., 2009), tornando-se essencial no ciclo em que os alunos deste estudo se encontram, dado que é onde se inicia a aprendizagem da escrita.

A temática da escrita é bastante pertinente, uma vez que as nossas aprendizagens dependem desta, não só as aprendizagens relativas à língua em si, como também diz respeito a aprendizagens noutras áreas disciplinares (M.E., 2009; M.E., 2012), uma vez que durante o percurso escolar aprendemos a produzir um discurso oral com correção, desenvolvemos uma leitura fluente e uma escrita coesa e coerente, segundo a nossa língua materna. Estas aprendizagens, e um bom domínio da língua portuguesa, fazem com que os conhecimentos noutras áreas sejam mais eficazes, dado que quanto mais se

dominar a língua, melhor os alunos interpretam e entendem as outras temáticas, contribuindo para o sucesso escolar deles.

Além disso a escrita também se torna necessária no que concerne à comunicação na sociedade, porque é através da língua que conseguimos comunicar, quer oralmente, quer por escrito, intervindo na sociedade e tendo acesso à cultura que nos permite desenvolver várias competências e conhecimentos.

Com os alunos a não nutrirem qualquer sentimento positivo pelo ato de escrever, tornou-se necessário e pertinente motivar e alterar as concepções dos alunos relativamente à aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Para tal foi delineado um percurso pedagógico com sete estratégias criativas, baseadas em apresentações lúdicas e divertidas, com materiais manipuláveis e assuntos pensados segundo os gostos dos alunos.

Neste percurso pedagógico foi pedido, maioritariamente, aos alunos que escrevessem textos narrativos. Apesar dos outros tipos de texto serem importantes e constarem nas Metas Curriculares (MC), apenas foi escolhido o narrativo, pois é aquele que está mais próximo da faixa etária dos alunos participantes no estudo, é aquele que propicia a fantasia e o conto de histórias imaginárias, é o tipo de texto com que as crianças estão mais familiarizadas, principalmente num início do 3º ano de escolaridade, espaço de tempo onde é iniciado praticamente, o começo da produção textual (Azevedo, 2006).

Face a estes pressupostos, colocou-se a questão - problema na qual este estudo se inscreve: Um percurso pedagógico, pautado pelo recurso a estratégias criativas, desperta o gosto pela escrita em crianças do 3º ano do ensino básico?

A construção da resposta a esta questão implicou a formulação dos seguintes objetivos:

- Motivar os alunos para as atividades de escrita;
- Produzir textos narrativos;
- Desenvolver nos alunos a competência de escrever, seguindo a estrutura da narrativa.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta secção é realizado o enquadramento teórico que sustenta este estudo. Saliem-se como tópicos principais: a escrita e a sua importância para os alunos, a motivação para a escrita e estudos empíricos. No primeiro tópico aborda-se o papel da escola no ensino – aprendizagem da escrita e a falta de envolvimento dos alunos nas atividades de escrita. No segundo dá-se importância ao professor e aos ambientes estimulantes para a escrita e como avaliar a motivação dos alunos.

A escrita e a sua importância para os alunos

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência” (Calkins, 1989, p. 15)

Apesar de inúmeras concepções sobre a temática da escrita, autores e investigadores como Azevedo (2000), Curto, Morillo e Teixidó (2000), Pires (2002) ou Rebelo, Marques e Costa (2000) acreditam que a escrita é uma atividade de natureza voluntária e consciente, não se apresentando, o código escrito, de imediato na vida de uma criança, nem de forma espontânea.

Desde cedo, os alunos devem perceber que a escrita tem um papel extremamente relevante na sociedade. Apesar de ela ser obrigatória há mais de um século (Leite, T. Fernandes, Araújo, L. Fernandes, Querido, Castro, Ventura & Moraes, 2006), esta ainda hoje é importante, dentro e fora da escola, pois as crianças “escrevem para expressar ideias, pensamentos e sentimentos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.442).

A escrita torna-se importante pois permite a comunicação dentro da sociedade (Martins & Niza, 1998; Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Santana & Neves, 1998; Pereira & Azevedo, 2005). Então escrever é um modo dos cidadãos terem acesso à cultura e de poderem intervir e integrarem na sociedade, por isso é necessário que a escola intervenha, colocando os alunos em contacto com jornais, revistas, livros e muitos mais

materiais escritos, para que eles percebam que a escrita é transversal aparecendo na sociedade, e dentro da própria escola, de diferentes formas.

Podemos afirmar que a escrita abrange, portanto, duas grandes funções como nos explica Aleixo (2005), através dos ideais de Miras, sendo elas: a função interpessoal ou transaccional em que “a produção de textos escritos permite-nos interagir com outras pessoas, comunicar com elas pela mediação dos referidos textos” (p.63) e a função de carácter representativo ou ideacional onde “a produção de textos escritos permite-nos expressar conhecimentos, ideias, sentimentos, crenças, fantasias e, em geral, representar, criar ou recriar os objectos do nosso pensamento” (p.63).

Além disso é importante que os alunos entendam que, e seguindo a ideia de Amor (1994) e Pereira (2008), não se pode isolar a escrita das outras disciplinas, pois em todas as disciplinas é necessário escrever, sendo a escrita vista, também por González (2005), como parte “multifuncional de todas as disciplinas da escola” (p.8). A escrita pode tornar-se, assim, numa estratégia de aprendizagem quer da própria língua quer de outros saberes.

O papel da escola no ensino – aprendizagem da escrita

A escrita aparece nos primeiros anos de vida de uma criança. Mesmo antes de entrar na vida escolar e de aprender a ler e a escrever, as crianças interagem com a língua escrita.

Aos poucos as crianças começam a criar algumas percepções, hipóteses e concepções sobre o que é a escrita. O contacto com o código escrito, de forma informal, através do uso do computador, da manipulação de livros ou da audição da leitura de histórias, possibilita às crianças manifestar comportamentos emergentes da escrita (M.E., 1997).

Estas ideias precoces, relativas aos princípios e características do código escrito, as quais as crianças desenvolvem devido a experiências do dia-a-dia, ajudam na apreensão das funcionalidades da escrita, nomeadamente a função lúdica, função de gestão das rotinas do quotidiano, função de comunicação, função informativa, entre outras (Mata, 2008).

Ao compreenderem para que serve a escrita, as crianças motivam-se para aprender a escrever formando, deste modo, o seu próprio projeto pessoal de leitor, ou seja, as crianças sentem que têm uma razão pela qual podem e devem escrever (Mata, 2008).

Este projeto requer a ajuda de vários intervenientes, especialmente do educador que deve mencionar de forma clara as razões pelas quais as crianças devem escrever, deve incentivá-las a utilizar a linguagem escrita e dar continuidade a situações que surjam e que envolvam a escrita; as crianças devem estar expostas a atividades onde esta sirva para comunicar (exemplo: cartão do dia da Mãe), onde existam diferentes suportes e materiais de escrita e todas as situações possíveis onde a escrita esteja presente, pois só interiorizando as suas funcionalidades é que os alunos têm “propósitos bem estruturados de uma utilização da linguagem escrita, verdadeiramente funcional” (Mata, 2008, p.16), ou seja, entusiasmo e vontade de aprender a escrever.

Esta vontade de aprender a escrever gera padrões evolutivos na escrita. Estes padrões são quatro: o primeiro, o pré-silábico, onde a criança não entende que a escrita corresponde a bocadinhos sonoros, mas consegue distinguir a escrita do desenho; o segundo, o silábico, no qual a criança entende que o que coloca no papel tem a ver com partes orais que pronuncia (fonetização) e no qual escreve uma letra para cada sílaba; o terceiro, pré-silábico alfabético, caracterizado pela percepção que a criança tem no que diz respeito às sílabas serem constituídas por mais do que um som, sendo representadas por mais do que um grafema; por último, o nível alfabético, onde as crianças identificam a dimensão fonémica em quase todas as sílabas, efetuando a correspondência grafia/sílaba, onde para cada sílaba utiliza uma letra (Mata, 2008; Morais, 2013).

Durante as idades do pré-escolar, as crianças não têm uma aprendizagem formal e consistente do código escrito, elas absorvem tudo o que está ao seu redor. Apenas quando entram para o ensino básico é que existe uma aprendizagem formal do código escrito. A escrita não é um processo natural, é processual, complexo, lento, longo e que requer treino, tempo e dedicação como defende Pereira (2008), Pereira e Azevedo (2005) e Azevedo (2000), onde o aluno é levado “pouco a pouco, da letra à palavra, da palavra à frase, da frase ao parágrafo e, enfim, do parágrafo ao texto” (Azevedo, 2000, p.89), assim

a escrita tem de ser objeto de aprendizagem e é por isso que surge a escola, onde essa aprendizagem se realiza de modo progressivo.

A escrita é uma atividade transversal ao currículo, ou seja, a escrita é uma das competências no ensino do Português que é estudada, de forma progressiva, desde o primeiro ciclo, até ao final do ensino secundário. Focando apenas no ensino da escrita no primeiro ciclo, e segundo o exposto nos Programas de Português do Ensino Básico (M.E., 2009) e nas Metas Curriculares de Português (M.E., 2012), esta inicia-se com a alfabetização, onde os alunos percebem que a escrita é uma representação da língua oral, usam adequadamente maiúsculas e minúsculas, assinalam a mudança de parágrafo e utilizam sinais de pontuação. A escrita baseia-se em redigir palavras e frases a partir de um modelo existente, progressivamente deixam de existir esses modelos e os alunos escrevem frases, pequenos textos ditados e até legendam imagens.

Mais tarde escrevem pequenos textos, de três ou quatro frases, de livre vontade ou por sugestão do professor, pequenas narrativas, elaboram pequenas descrições, mensagens e textos instrucionais, assim como pequenos textos informativos - expositivos. É pedido aos alunos, também, que revejam os seus textos e cuidem da apresentação final destes, com ajuda dos docentes.

Quando atingem o terceiro e quarto anos, os alunos passam de pequenos textos a textos mais elaborados, obedecendo às estruturas de cada um. Os tipos e géneros de texto estendem-se e os discentes começam a escrever notícias ou pequenos artigos, mensagens, cartas ou textos onde introduzem diálogos. Todos os textos estão sujeitos a planificação, revisão e cuidados a nível da apresentação final, sendo textos pedidos pelos docentes ou realizados por iniciativa dos alunos. Como a competência da escrita está mais desenvolvida, os alunos devem, também, utilizar técnicas de recolha de informação.

Ao longo dos ciclos e dos anos que os constituem, o trabalho gradual em torno da escrita, permite a passagem de um trabalho colaborativo e orientado pelo professor, para um trabalho mais autónomo e individual, onde a escrita é produzida de forma mais fluida, podendo os alunos usufruir do prazer da escrita.

Com efeito, os programas enfatizam a aprendizagem da escrita através de uma abordagem processual. Processo que diz respeito, além do que foi anteriormente

mencionado, ao processo que envolve a escrita de um texto: planificação, textualização e revisão, tal como nos explica Carvalho (1999) “a planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redacção é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação” (p.56).

Assim é extremamente importante trabalhar a planificação desde cedo. É através da planificação que os alunos podem estruturar o seu pensamento, idealizar sobre o que vão escrever e os conteúdos que vão abordar. A planificação é um meio para os alunos organizarem a informação que pretendem empregar no texto.

A escola deverá, portanto, “consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20), ou seja, cabe à escola disponibilizar estratégias que ajudem os alunos no processo da planificação, de modo a estruturarem convenientemente o pensamento e o que vão escrever.

A textualização “é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20). Após terem delineado as ideias, na fase da planificação, os alunos devem, no momento da textualização, redigir o texto a partir da estrutura planificada, desenvolvendo a temática do texto.

No que reporta à componente da revisão, esta fase do processo de escrita não é mais do que uma ponderação sobre o que foi escrito, onde o aluno deve ler e avaliar, bem como corrigir e reformular o seu texto, caso necessário. Nesta etapa, o aluno escritor deve ter em atenção aspetos de grafia e ortografia, deve ver se existe coesão e coerência entre as ideias e as frases e comparar o que escreveu com os objetivos que pretendia atingir, aquando da concretização da planificação inicial. O aluno pode aperfeiçoar o texto escrito, a fim de ter um texto interessante e com ideias bem explicadas, com a possibilidade de ser publicado.

De modo geral, a escola tem um papel muito importante no ensino – aprendizagem da escrita, pois é na instituição que se deve disponibilizar tempo para a

aprendizagem da escrita. A escola tem de mostrar às crianças os diferentes materiais escritos que a sociedade possui, a importância que esta tem na sociedade e nas disciplinas que são lecionadas.

A escola é o local indicado para que as crianças contactem com a escrita, percebam os diferentes tipos de textos e conheçam e pratiquem o processo de escrita ideal para que esta seja um sucesso a nível escolar.

A falta de envolvimento dos alunos nas atividades de escrita

Na nossa sociedade as atividades de escrita são encaradas pelas crianças como sendo algo que não desperta qualquer tipo de interesse. Os alunos entendem que a escrita é uma atividade fastidiosa, necessitando de uma imaginação que não possuem.

As crianças acreditam que o ato de escrever é uma arte com que umas nascem e outras não, o que as leva a desacreditar na capacidade que têm para escrever (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Outros autores como Pereira (2008), Aleixo (2005) e Amor (1994) admitem que as camadas sociais em que os alunos estão inseridos, também influenciam na entrega e dedicação à habilidade da escrita. Se o espaço onde os alunos estão inseridos for facilitador e motivador de atividades referentes à escrita, ou estiverem inseridos em comunidades onde a escrita seja uma prática constante e regular, e a leitura não seja condicionador do sucesso para a escrita, a maior parte dos alunos terá mais entusiasmo com a escrita.

No entanto, como vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, em que menos se lê e se pratica a escrita, a necessidade que os jovens sentem em escrever é menor, não entendendo que a escrita também lhes permite comunicar, pois muitas das vezes só o fazem quando a tarefa é imposta pelo professor (Santana & Neves, 1998).

Muitas dessas tarefas são atividades árduas e improdutivas, dado que não são apresentadas didaticamente da melhor forma possível. Normalmente são recomendadas aos alunos de forma estanque, sem ligação a conteúdos que os alunos gostam ou a assuntos da atualidade (Almeida, 1996).

Estas tarefas de escrita surgem, por vezes, só para mera avaliação do produto final, sem um destinatário ou um objetivo para escrever como, por exemplo, escrever para publicar o texto ou fazê-los circular pela escola para que muitos alunos possam ler os textos (Amor, 1994; Pereira, 2008).

Em consequência de todos os aspetos que influenciam a falta da prática da escrita dos alunos, cabe ao professor começar por os motivar, de modo a que se estabeleça um clima positivo entre os alunos e a escrita.

A motivação para a escrita

“As emoções e os sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação com a escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14)

No processo de ensino/aprendizagem da escrita é necessário motivar todos os alunos e, em particular, aqueles que são totalmente desinteressados pela escrita ou aqueles que apenas fazem um esforço mínimo para atingir os valores exigidos para transitar de ano (Bzuneck, 2010). Para realizarem a aprendizagem da escrita e desenvolver as suas competências nesta área a um ótimo nível é preciso que os alunos de hoje se dediquem à escrita com entusiasmo, dedicação e motivação.

A motivação no ato de ensino/aprendizagem, por exemplo para Arends (2008) e Balancho e Coelho (1994), é designada como o ato de motivar alguém e refere-se a um conjunto de procedimentos que estimula e desperta o comportamento humano para a realização de uma determinada tarefa. Através da motivação os alunos encontram os motivos para aprender, podendo eles ser internos ou externos. Internos quando falamos do instinto, dos hábitos, das atitudes mentais, das ideias ou do prazer; externos se nos referirmos à personalidade do professor, que incute o que os alunos desejam, ou se mencionarmos a influência que o meio e o momento exercem.

Desponta assim o que se domina por motivação intrínseca e por motivação extrínseca. A motivação intrínseca é importante, pois parte do ser humano, da curiosidade e do interesse da própria pessoa, neste caso, do aluno. Alunos intrinsecamente interessados gostam de tarefas desafiadoras, possuem maior

entusiasmo, maior persistência na realização da mesma e uma atenção superior ao normal. Alunos motivados intrinsecamente aprendem melhor (Fontaine, 2005; Lieury & Fenouillet, 1997; Lemos, 2005).

Em contrapartida, a motivação extrínseca parte de fatores externos à pessoa, podendo ser recompensas, punições ou pressões vindas da sociedade (como as notas, o feedback do professor ou a pressão familiar). Embora ambas as motivações sejam importantes na sala de aula, a extrínseca não deve ser muito estimulada, sobretudo pela dependência que pode criar face às recompensas. Os docentes devem dar preferência a estímulos que concebam a motivação intrínseca, dado que muitas motivações extrínsecas podem ser um fator de distração para os alunos (Arends, 2008). No entanto, apesar das críticas à motivação extrínseca, os autores têm salientado que esta poderá ser considerada pelos professores, pois a situação mais grave em termos de aprendizagem é quando os alunos não têm quaisquer objetivos, nem intrínsecos nem extrínsecos.

O ambiente em sala de aula é uma possível fonte de motivação. Se prevalecer um ambiente apoiante e positivo, se os professores forem corretos e democráticos, se o local for seguro, estável e agradável, se o aluno possuir um certo grau de independência e responsabilidade pela própria aprendizagem e se viver num ambiente afetivo positivo, o aluno fica mais disponível para a aprendizagem, mais interessado, mais confiante e, acima de tudo, mais motivado para ir à escola e aprender.

Pajares (2003) defende que uma das variáveis motivacionais mais associadas aos resultados no domínio da escrita é a confiança nas competências pessoais. O sentimento de autoeficácia dos alunos para a escrita influencia os resultados na escrita e consegue mesmo minimizar os efeitos negativos da ansiedade. Este autor considera que as escolas e os professores deverão prestar tanta atenção ao desenvolvimento de competências, como ao desenvolvimento da autoconfiança dos alunos. Para promover a autoconfiança dos alunos, o professor deve evitar situações de insucesso repetido e de comparação social, providenciar um feedback positivo e informativo e ajudar os alunos a lidar com o erro e a encontrar formas de melhorar (Boekaerts, 2002; Lemos, 2005).

Os professores poderão partir de aspetos do quotidiano dos alunos, interesses e curiosidades e usá-los nas aulas. Podem utilizar o nome deles para tarefas, sendo que o

aluno deve ter significado e importância nas atividades em que está envolvido. As matérias devem ser introduzidas como algo fascinante, como uma novidade. O docente deve criar atividades de caráter lúdico ou promover diversas formas de trabalhar na aula.

Estes são alguns dos exemplos para que os alunos através de motivações externas as tornem internas, conseguindo uma aprendizagem mais produtiva, dado que “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola” (Balancho & Coelho, 1994, p.40).

É importante deixar claro que o professor não motiva, não gera motivação nos alunos, mas pode criar os ambientes de aprendizagem e os estímulos mais favoráveis para que estes se motivem. Todavia cabe ao docente tornar a motivação extrínseca em motivação intrínseca para que os discentes, naturalmente, se motivem e se interessem por atividades escolares, nomeadamente a escrita (Fontaine, 2005; Balanche & Coelho, 1994).

Perante o que foi exposto, cabe ao professor arranjar estratégias de ensino - aprendizagem que motivem os alunos para a escrita.

O professor e ambientes estimulantes para a escrita

“O sucesso depende da utilização de estratégias motivadoras (...), assim como o da utilização de estratégias que ajudem um grupo de indivíduos a tornarem-se uma comunidade de aprendizagem produtiva” (Arends, 2008, p.152)

Numa sociedade em permanente mudança, em que cada vez mais se notam diferenças a níveis económicos, políticos e sociais, os professores devem adotar um ensino construtivista, em que os alunos sejam agentes ativos da própria aprendizagem, em que eles próprios construam, de modo progressivo, os seus saberes.

O professor deve deixar de lado o seu papel de decisor das atividades e gestor do processo de escrita e deve dar oportunidade às crianças para referirem o que já sabem e o que pensam sobre os assuntos, assumindo o professor, face ao ensino, uma postura

pedagógica e didática mais passiva para que as aprendizagens sejam produtivas (Azevedo, 2000; Pereira, 2008; Amor, 1994; Pereira, 2002).

A evolução pedagógica da escrita levou os professores a tomar uma atitude diferente face aos seus alunos (Pereira & Azevedo, 2005). Hoje em dia, o docente “protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos” (Curto, Morillo & Teixidó, 2000, p.92) deve mostrar gosto, envolvimento e emoção pelo ato de escrever para que os alunos fiquem motivados para a atividade de escrita.

Também deve conhecer bem os seus alunos e fornecer aprendizagens e apoios individualizados, analisando as dificuldades de cada um, privilegiando o trabalho reflexivo e colaborativo entre professor - aluno e aluno – aluno, dado que “ não é possível definir uma estratégia pedagógica sem uma selecção e uma organização criteriosas de actividades e recursos, a desenvolver quer por parte dos docentes quer dos aprendentes, num contexto e num tempo precisos” (Amor, 1994, p.31).

O professor torna-se, então, o responsável por ajudar no processo de aprendizagem dos seus discentes, já que além de docente é também um constante observador e animador das matérias e das aulas (Azevedo, 2000; Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Para tal o professor tem de criar condições facilitadoras e motivadoras de escrita. Tem de desenvolver uma diversidade de exercícios a propor aos alunos, recorrendo a materiais diversos. A função de ensinar, para o desenvolvimento curricular, leva-nos a falar das estratégias de ensino necessárias para o sucesso dos alunos (Roldão M., 2010).

São exemplos, dessas condições, um ambiente rico em escrita, com a criação de jornais, cartazes, livros de turma; a sala deve estar bem organizada de modo a existir um lugar destinado apenas à escrita, com cadeiras, mesas, diferentes tipos de papel, de material de escrita; e é importante determinar um tempo para a produção escrita entre as diferentes actividades das variadas áreas curriculares (Niza & Soares, 1998; Azevedo 2006; Martins & Niza, 1998; Pereira, 2002).

A fim de serem criadas outras condições, o professor precisa ter em conta oito princípios básicos de aprendizagem, que motivam os alunos, defendidos por Monique Boekaerts (2002). O primeiro princípio diz respeito às crenças motivadoras, ou seja, quando os alunos estão perante uma aprendizagem nova, eles remetem-na para as suas

próprias opiniões, crenças e julgamentos, de modo a atribuir significado à aprendizagem em questão. Estas crenças surgem naturalmente através de experiências de aprendizagem que os alunos já tiveram, por observação da atitude do professor, pelas afirmações verbais que este faz e por comparações sociais.

O segundo princípio refere-se às crenças motivadoras desfavoráveis que impedem a aprendizagem. Os alunos quando sabem que vão possuir insucesso perante um conteúdo, neste caso a escrita, já não se sentem motivados para tal. Em contrapartida, no terceiro princípio: as crenças motivadoras favoráveis que facilitam a aprendizagem, os alunos perante um bom clima em sala de aula e uma boa relação entre professor e colegas ficam menos dependentes de recompensas ou encorajamentos por parte dos docentes, criando-se uma certa motivação (Boekaerts, 2002; Lemos, 2005).

As crenças dos alunos em relação à orientação para um objetivo, o quarto princípio, indica que os alunos se sentem mais à vontade e estão mais predispostos para os domínios em que o seu sucesso para a aprendizagem é maior. É notório que os alunos que obtêm bons resultados na escrita, têm mais tendência para escrever, do que os alunos que sentem dificuldades ou não gostam de o fazer (Boekaerts, 2002; Lemos, 2005).

O quinto princípio diz-nos que crenças diferentes sobre o esforço podem afetar as intenções de aprendizagem, por isso, os alunos devem ser valorizados pelo seu esforço, independentemente se este é grande ou pequeno. O sexto princípio: fixação de objetivos e avaliação pretende que os professores, através de encorajamento e feedback, ajudem os seus alunos a motivarem-se para atividades dentro da sala de aula quando estes delineiam um objetivo ou uma razão para a aprendizagem (Boekaerts, 2002; Lemos, 2005).

O penúltimo princípio, no qual o aluno deve esforçar-se por conseguir os objetivos e força de vontade, explica-nos que estes devem ter consciência do objetivo de aprendizagem e devem saber os esforços que têm de despender para o atingir. Caso necessário, o docente pode ajudar a delinear sub-objetivos para que os educandos o atinja mais facilmente e para que haja uma reflexão, por parte dos discentes, da

qualidade e empenho que dedicaram durante o processo de aprendizagem, neste caso, da escrita (Boekaerts, 2002).

Assim, para que os alunos se sintam intrinsecamente motivados para a escrita é necessário que entendam, desde logo, o que o docente requer com a atividade que propõe. Os alunos gostam de saber qual será a utilidade da tarefa escrita que o professor pretende que desenvolvam, tal como nos refere a teoria de Dewey “O princípio da utilidade está intimamente ligado ao princípio da actividade. Segundo Dewey, o significado de uma actividade depende da utilidade, tal como é entendida pelo sujeito” (Dewey citado em Roldão, 1994, p.68).

O último princípio é manter os vários objetivos em sintonia, desde os objetivos que os alunos pretendem atingir, os objetivos das metas curriculares e programas, os objetivos do docente, da escola, do agrupamento e todos os demais que constituem o núcleo de aprendizagem dos alunos. O professor deve dar possibilidade aos alunos de negociarem determinadas formas de atingir os objetivos pretendidos por todos.

Perante os oito princípios conhecidos, tudo o que o docente fizer em sala de aula deve ser bem pensado e estruturado pois, como nos refere Piaget, “os métodos de ensino podem desempenhar um papel importante, aumentando o rendimento dos alunos e mesmo acelerando o seu crescimento intelectual” (Piaget citado em Azevedo, 2000, p.223).

Deste modo, os professores têm de planificar bem as atividades que vão sugerir, observar e refletir sobre os resultados obtidos, concebendo sequências didáticas cada vez mais interessantes para os alunos, de modo a que estes se motivem, para levar a cabo uma determinada tarefa de escrita.

Inicialmente, no processo de escrita, é essencial que o professor adote uma postura pouco rígida face aos erros ortográficos cometidos pelos alunos, estando recetivo a todo o tipo de escrita dos discentes, aceitando-a sem estar sempre a repreender para que estes não desmotivem logo no início. O docente não pode apenas basear-se no produto escrito. O professor deve centrar-se, essencialmente, em todo o processo de escrita. Só através desta estratégia é que consegue fornecer o feedback necessário aos seus alunos

para que a escrita seja progressivamente melhor (Pereira, 2008; Azevedo, 2000; Niza & Soares, 1998).

Dado que as atividades motivadoras para a escrita são invulgares nos manuais dos alunos, os professores não podem basear-se apenas neles, o “manual do aluno pode igualmente ser aberto” (Gérard & Roegiers, 1998, p.89), ou seja, o docente não se deve fundamentar apenas no manual, deve basear-se noutros suportes que levem os alunos a escrever, nomeadamente, livro de fichas, cadernos de apoio à escrita, materiais interativos, suportes digitais, invenção de atividades diferentes e criativas (por parte do professor), utilização de temas atuais, entre muitos outros.

Durante o tempo de escrita, o docente necessita envolver os alunos em diferentes sistemas de escrita, ou seja, deve facilitar aos alunos que experimentem escrever individual, coletivamente, a pares ou grupos. Cada uma destas modalidades é um forte estímulo motivador e possui as suas vantagens.

Escrever individualmente torna-se importante, dado que é assim que as crianças sentem mais dificuldades quando confrontadas com a escrita. Só nestes momentos é que o professor pode intervir, observando qual o problema com que o aluno se depara e ajudando-o a resolvê-lo e a ultrapassá-lo, para que posteriormente não volte a deparar-se com a mesma dificuldade (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Em contrapartida, a escrita colaborativa permite ultrapassar algumas dificuldades na parte da textualização, conseguindo motivar os alunos para escrever, rever e reformular os seus textos, podendo ser considerada um instrumento de aprendizagem (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011; Barbeiro & Pereira, 2007).

Escrever coletivamente permite aos alunos que, em turma, todos cooperem discutindo ideias, lançando opiniões e sugestões como forma de melhoria. Permite que todos reflitam sobre questões da linguagem escrita em prol da criação de um texto coerente, coeso e apropriado ao público - alvo a que a escrita se destina no momento ou ao objetivo pretendido pelo docente (Rosa & Soares, 1998; Pereira, 2000).

Os alunos tecem mais problemas nos seus escritos e arranjam variadas soluções para os resolver. Ainda arranjam forma de explicar convenientemente o que acontece, debatem o modo como se escrevem determinadas palavras, se as frases fazem sentido e

utilizam um vocabulário mais diversificado. O conhecimento e a perspectiva dos outros podem ser tidos em conta não só no final, aquando da divulgação, como também no momento da produção textual (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Barbeiro & Pereira, 2007).

Textos coletivos, textos livres, textos a partir de jogos, textos a partir de visitas de estudo, de projetos desenvolvidos, de experiências vivenciadas, possibilita ao professor dar estímulos motivadores aos alunos. Ao trabalhar com os aprendizes o registo e organização da informação e, conseqüentemente, a utilização de diferentes tipos de textos como a carta, os avisos, a notícia, o texto informativo, entre outros, leva a que eles não se sintam fatigados sempre com o mesmo género de texto, levando-os a uma maior predisposição para a escrita (Niza & Soares, 1998; Azevedo, 2006).

Depois de os textos estarem terminados é relevante que o professor os leia e leve para a sala de aula, o mais breve possível, uma ideia quanto ao que foi escrito por cada aluno, para que estes sintam que o seu trabalho não foi realizado em vão ou desvalorizado (Almeida, 1996). Além disso, o professor pode adotar a possibilidade de deixar que as crianças melhorem, transformem e reformulem os seus textos. A ideia de que tudo pode ser melhorado, com ajuda dos professores, colegas e materiais, desperta o gosto pela escrita nos alunos (Rosa & Soares, 1998).

Após a revisão e correção do que os alunos escrevem, o professor deve proporcionar momentos em que os textos circulem entre os colegas de turma, entre colegas de outras turmas da própria escola ou até do mesmo agrupamento. Desta maneira, os alunos entendem que escrever é importante quer dentro, quer fora da escola, consciencializando-se que escrever é uma forma de se envolverem na sociedade.

Esta divulgação, estes circuitos de comunicação de escrita, a que os textos dos alunos estão sujeitos, criam condições facilitadoras de motivação para eles, pois sabem que os seus escritos serão vistos e apreciados por outros, o que os leva a aplicarem-se mais, a construírem um escrito utilizando os seus maiores potenciais, a ordenar e encadear as ideias, a escolherem bons conectores, a localizarem o texto no tempo e no espaço, a descreverem as personagens e a terem em atenção aspetos ortográficos e caligráficos (Rosa & Soares, 1998; Pereira, 2008).

Amor (1994) menciona o Programa Motivador da Escrita que se baseia na produção de situações em que a escrita surja como uma necessidade, de modo natural, onde as tarefas propiciem uma produção, alargamento, redução e transformação do texto, privilegiando a avaliação formativa e a circulação social dos textos. Este programa é, de forma geral, um conjunto de estratégias que desenvolve nas crianças o prazer pela escrita.

O sucesso para a escrita invoca um trabalho colaborativo entre professores, alunos, colegas, encarregados de educação e determinadas estratégias/estímulos motivadores que podem ser assumidos e postos em prática pelos professores. Os alunos só “aprendem a escrever escrevendo” (Aleixo, 2005, p.71), por isso é necessário e urgente que os professores se atualizem pois “o que sabemos nunca é suficiente para os desafios constantes com que o professor se depara” (Ferraz citado em Pires, 2002, p.109).

O professor tem de traçar atividades que criem estímulos para que os alunos se sintam intrinsecamente motivados e se crie, nos alunos da nossa sociedade, o gosto pela escrita. Apesar de poder dar um pouco mais de trabalho aos docentes, na procura de acontecimentos atuais e idealização de atividades motivantes, este trabalho é recompensado quando virem os seus alunos a escrever de forma natural, por iniciativa própria e com interesse por escrever cada vez mais e melhor, porque as atividades de carácter lúdico e expressivo despertam o prazer pela escrita.

Como avaliar a motivação dos alunos

A atividade de escrita dos alunos integra componentes cognitivas e comportamentais, mas também uma componente afetiva que inclui atitudes e emoções. Durante o ato de escrita, os alunos sentem-se entusiasmados ou aborrecem-se com facilidade. As emoções por parte dos nossos alunos estão sempre presentes ao longo de todo o processo de escrita e vão variando ao longo deste. Para Damásio (2000) “O processo de escrita é fonte de experiências afetivas” (Damásio citado em Barbeiro, 2012, p.36).

Avaliar a motivação é o mesmo que avaliar as diferentes emoções, empenho e atitudes face à escrita. Visualizar o nível de investimento dos alunos e as suas reações

emocionais, bem como as atitudes positivas e o nível de interesse na tarefa que estão a desenvolver é considerado por Chapman (2003) como o critério de eficácia.

Assim, a motivação pode ser avaliada utilizando o nível de empenho dos alunos como indicador. Por seu lado, o empenho pode ser avaliado através de diferentes fontes, como os questionários de autorrelato, a análise de amostras de trabalhos e a observação direta (Chapman, 2003). Entre estas, segundo a autora, são as observações diretas que constituem uma das formas que permitem avaliar o empenho com maior validade.

Nesta linha, avaliar a motivação dos alunos face à escrita, baseia-se predominantemente em observações que o professor faz, no registo que realiza dos comportamentos e das atitudes dos seus alunos ao longo do processo de escrita.

Este empenho relativamente a atividades de escrita pode ser avaliado de forma quantitativa e de forma qualitativa. Dados quantitativos são obtidos, por exemplo, quando nos referirmos ao tempo que os alunos dedicam à tarefa, o número de linhas e/ou de palavras que escrevem. Por seu lado, os dados qualitativos referem-se aos afetos, ou seja, se os alunos estão satisfeitos, contentes, se durante o processo de escrita mantêm vontade de escrever ou se, pelo contrário, mostram-se aborrecidos, desistem, ficam frustrados.

Para avaliar, através da observação, pode-se dar relevância, não só ao empenho dos alunos nas situações normais e rotineiras da sala de aula, mas também ao modo como os alunos reagem a uma situação nova, como por exemplo, um desafio de escrita que lhes é colocado. Para tal o professor pode ver se há uma dose certa de desafio, criada pelas estratégias e materiais lúdicos, que se avalia vendo se nos alunos há o despertar do afeto positivo que temos vindo a falar, da criatividade e até do entusiasmo.

Estudos empíricos

Motivar os alunos para a escrita é um tema que já foi estudado por alguns curiosos quer em Portugal, quer noutros países.

No presente quadro encontram-se quatro estudos efetuados entre 2009 e 2015, com alunos pertencentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes estudos foram baseados em métodos como o exploratório descritivo ou a investigação – ação.

Santos (2015), Simões (2012), Fernandes (2010) e Conroy, Marchand e Webster (2009) tentaram, com os seus estudos, alterar o comportamento e as ideias negativas dos alunos face à escrita. Para tal criaram um conjunto de atividades de forma a motivá-los.

Estas tarefas foram idealizadas com base em estratégias motivadoras e inovadoras, como a criação de workshops de escrita, programas de escrita ou ambientes de escrita colaborativos, tudo com um caráter expressivo e lúdico e que apelasse à criatividade dos alunos.

O estudo realizado em 2009 baseou-se na criação de um workshop, de um programa que tinha como base uma oficina de escritor, onde os alunos tinham de escrever livremente e mostrar a sua criatividade e originalidade. Este programa obteve resultados bastante positivos, com um aumento de 17 por cento de alunos a frequentar e a escrever no workshop.

Em 2010, Joana Maria Fernandes encontrou durante o seu estágio uma turma do 3º ano de escolaridade que não estava muito à vontade com a escrita, não gostava do ato de escrever, por isso decidiu criar duas estratégias para os tentar motivar que assentaram na elaboração de um livro e de um jornal de parede, as quais motivaram efetivamente os alunos e colocaram-nos a escrever mais e com maior cuidado a nível ortográfico e gramatical.

No estudo de 2012 é de salientar que foram expostas aos alunos atividades que recorreram à interdisciplinaridade, onde a publicação ou divulgação teve grande enfoque. Neste estudo, Simões (2012) refere que tem de existir uma combinação entre o saber escrever e o gostar de escrever, assim, através do texto narrativo, do texto poético e do teatro, as atividades propostas foram uma mais-valia para despertar o gosto pela escrita, especialmente porque os alunos sabiam que os seus textos teriam um público alvo,

conseguindo que os alunos tivessem mais predisposição para a escrita e maior rigor no que escreviam e como o faziam.

Relativamente ao estudo mais recente, efetuado em 2015 por Ana Rita Nunes Santos, numa turma de 3º ano de escolaridade, a qual não gostava de escrever, este mostrou que estratégias diferentes do habitual, ou seja, diferentes das que os alunos estão habituados em contexto de sala de aula, despertam o interesse dos alunos quanto à escrita. Santos criou estratégias para que os alunos escrevessem diversos tipos de textos como o descritivo, a carta, a notícia, a narrativa, o instrucional e a mensagem. Antes de qualquer escrita Santos exibia a estrutura de cada texto e só depois pedia para que os alunos escrevessem. Na maior parte dos casos as estratégias motivaram apesar das dificuldades dos alunos serem visíveis na escrita.

De forma geral, todos os estudos obtiveram resultados positivos na medida em que os alunos desenvolveram aptidões a nível cognitivo e competências de escrita, melhorando o modo como se expressavam por escrito e começaram a criar textos interessantes e com assuntos pertinentes e relevantes.

Os alunos passaram a conter uma atitude bastante positiva, no que diz respeito à escrita, dedicando-se cada vez mais a esta e mostrando estar mais confiantes, desfrutando da sua capacidade criativa e da sua imaginação.

Os estudos mostram que atividades de carácter lúdico, estratégias inovadoras e motivadoras despertam o gosto pela escrita nas crianças. Com trabalho e dedicação os alunos começam a saber e a gostar de escrever, passando esta atividade a ser realizada com gosto e prazer.

O quadro 1 apresenta os estudos mencionados, fazendo alusão aos autores, ao ano em que foi realizado e ao título de cada um.

| Autor/Autora | Data | Título/ Objetivo / Questão problema |
|----------------------------------|------|---|
| Ana Rita Nunes Santos | 2015 | <i>O Desenvolvimento do Gosto pela Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> |
| Maria Teresa Martins Dias Simões | 2012 | <i>Contribuir para a avaliação de alteração de comportamentos dos alunos face à escrita, mediante</i> |

| | | |
|---|------|--|
| | | <i>a apresentação de estratégias inovadoras que apelassem à sua criatividade</i> |
| Joana Maria Fernandes | 2010 | <i>Como motivar as crianças a efectuarem, com prazer, registos escritos e criativos para melhor desenvolverem as suas competências de escrita?</i> |
| Michelle Conroy, Trisha Marchand e Matt Webster | 2009 | <i>Motivar os alunos do 1.º Ciclo para escrever usando o workshop do escritor</i> |

Quadro 1 - Estudos Empíricos

METODOLOGIA

Nesta secção pode encontrar-se o percurso metodológico subjacente ao estudo desenvolvido. Comporta as opções metodológicas, o problema que desencadeou o estudo, a metodologia e o método adotado, bem como a justificação da escolha dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados, a intervenção educativa com especial descrição das atividades desenvolvidas no contexto, o procedimento escolhido para a análise de dados e uma calendarização de todo o estudo como síntese do trabalho desenvolvido.

Opções metodológicas

O trabalho atual desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, numa turma do 3º ano do Ensino Básico, numa escola pertencente ao concelho de Viana do Castelo. A turma mostrava uma fraca empatia e motivação face à escrita, obstáculo que necessitava de intervenção urgente, tendo em atenção a dimensão da escrita enquanto domínio da aprendizagem nesta etapa escolar.

Neste entendimento selecionou-se como objeto central de estudo a motivação como fator de envolvimento dos alunos nas tarefas de escrita. Em articulação com este propósito quis-se estudar e perceber se um percurso pedagógico, pautado pelo recurso a estratégias criativas, desperta o gosto pela escrita em crianças do 3º ano do Ensino Básico.

De acordo com o questão - problema do estudo, adotou-se um paradigma interpretativo e uma abordagem metodológica qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo, que se centra nas reações e comportamentos dos participantes nas situações e no descobrir de significados (Coutinho, 2014).

De modo geral, a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais: a primeira diz respeito aos dados serem recolhidos pelo próprio investigador; como segunda característica temos a preocupação em descrever antes de analisar os dados; a terceira foca-se na centralização em todo o processo e não apenas no

produto (sendo descritiva); a quarta fala-nos da análise dos dados ser feita de modo indutivo; e, por último, a preocupação do significado que as coisas possuem, mais concretamente a justificação dos acontecimentos e o que realmente acontece (Bodgan & Biklen cit. in Tuckman, 2005).

Os métodos de recolha de dados usados foram as notas de campo, entrevistas, diários, fotografias e documentos que possuem elementos essenciais acerca do que se quer explorar (Bodgan & Biklen, 1994). De referir o papel do investigador neste estudo que, na linha do preconizado na literatura (Bodgan & Biklen, 1994; Sampieri, Collado & Lucio, 2006), esteve presente em contexto, preocupando-se com as pessoas envolvidas no estudo, fazendo por criar um ambiente de confiança.

Participantes

Este estudo decorreu numa turma de 3º ano de escolaridade pertencente a uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico, situada no distrito e concelho de Viana do Castelo. Esta turma de 3º ano era composta por um total de dezanove alunos, sendo sete do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Todos os alunos fizeram parte das atividades criativas que pretendiam motivar para a escrita, apresentando as suas produções textuais, bem como todos foram sujeitos a uma entrevista realizada inicialmente, como forma de diagnosticar o que cada um pensava sobre o ato de escrever.

Tratando-se de uma turma heterogénea, com aprendizagens e ritmos de trabalho diferentes e onde a falta de interesse e hábitos de escrita eram visíveis, o estudo foi aplicado a todos os alunos.

A análise das produções textuais recai, portanto, sobre as produções textuais de toda a turma (dezanove alunos no total, à exceção dos alunos que faltavam no dia da produção textual). Considerou-se, por bem, analisar todos os alunos para perceber se as estratégias criativas conseguiam despertar o gosto pela escrita e melhorar questões pertinentes, relativas aos textos narrativos, em alunos tão diversificados dentro de uma mesma turma.

Para que o estudo ocorresse dentro da regularidade foi entregue aos pais e encarregados de educação uma autorização (Anexo 2).

Recolha de dados

A recolha de dados é uma tarefa que faz parte de qualquer estudo de investigação (Coutinho, 2014). Os dados recolhidos possibilitam, depois de serem analisados, dar resposta às questões que o investigador delineou no início do seu estudo e quanto mais diversificados forem os instrumentos para recolher estes dados, maior são os conteúdos, as ideias e as informações que podem ser retiradas pelo investigador para encontrar respostas para o problema de estudo.

Estes dados podem ser materiais que o investigador recolhe como transcrições de entrevistas e notas de campo das observações realizadas, pode ser o que os outros criam, informações contidas em questionários implementados pelo investigador, inquéritos ou guiões de entrevistas (Sousa & Baptista, 2011).

Numa metodologia de cariz qualitativo, como é o caso deste estudo, há uma prévia escolha dos instrumentos a ser utilizados. Estes instrumentos não têm como objetivo uma medição numérica dos dados e podem ser, exemplo desses instrumentos, a “observação não-estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, inspeção de histórias de vida, análise semântica e de discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e instrospeção” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.10).

Após se ter delineado o objetivo de estudo escolheu-se como instrumentos de recolha de dados: a entrevista inicial aos alunos, a observação direta e participante, registos visuais e áudio e documentos fornecidos pelos alunos.

Entrevista

A entrevista é muito usada numa investigação qualitativa, sendo efetuada através de conversas orais, individuais ou em grupo, podendo ser feitas cara a cara, por telefone ou via internet e fornecendo informações com maior grau de profundidade.

Segundo Tuckman (2005) e Coutinho (2014) as entrevistas servem para entender um determinado facto ou fenómeno, através de questões colocadas às pessoas sobre experiências, opiniões, vivências ou conhecimentos. Os entrevistados devem ser “cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, amostras intencionais e não probabilísticas” (Coutinho, 2014, p.139).

Para autores como Bodgan e Biklen (1994), Patton citado por Tuckman (2005) ou, mais recente, Coutinho (2014), as entrevistas podem ser de diferentes géneros: não-estruturadas, semi-estruturas ou estruturadas.

As entrevistas não-estruturadas são realizadas sem um guião previamente delineado, com pouco diálogo, pois o investigador ouve mais do que fala, intervindo poucas vezes e meramente para ajudar o entrevistado a prosseguir com a conversa.

Relativamente às entrevistas semiestruturadas, estas possuem um guião, pelo qual o entrevistador se segue para conduzir a entrevista. O entrevistador pode criar novas perguntas ao longo da entrevista, mas estas têm de advir das que foram planificadas para não fugir ao tema/assunto em questão.

Quanto às entrevistas estruturadas há a hipótese de estas serem feitas a várias pessoas dado que se tratam de entrevistas rápidas, onde as perguntas são completamente estruturadas e ordenadas.

Sousa e Baptista (2011) esclarecem que as entrevistas podem ser do tipo intensivo ou extensivo, consoante as informações que facultam. Entrevistas de tipo intensivo expõem pontos de vista importantes, mas não podem ser alargadas a um grupo grande, apenas são realizadas a um indivíduo ou a um pequeno grupo. Em contrapartida, as do tipo extensivo são entrevistas mais curtas e por isso, podem ser executadas a um número de pessoas mais alargado, sendo relevante em termos sociais.

O género de perguntas efetuadas nas entrevistas influenciam os dados a recolher, dado que se forem perguntas abertas o entrevistado pode exprimir-se livremente e justificar a sua opinião, porém, se forem perguntas fechadas, o entrevistado não consegue desenvolver a sua resposta e os dados a recolher podem ser pouco claros ou significativos para o estudo, dependendo do que o investigador pretende (Sousa & Baptista, 2011; Bodgan & Biklen, 1994). Assim, ao delinear as questões que coloca na

entrevista, o investigador tem de ter plena consciência do que quer ou pretende saber com as questões que colocará ao(s) entrevistado(s).

Estas considerações metodológicas orientaram a opção feita para a tipologia da entrevista realizada. Dado ter como objetivo perceber o que os alunos pensavam sobre o ato de escrever e em que situações escreviam, elaborou-se uma entrevista semi-estruturada, de tipo extensivo de modo a conseguir entrevistar todos os alunos pertencentes à turma onde decorreu o estudo (Anexo 3).

Depois de efetuadas as entrevistas, as quais foram gravadas, procedeu-se à transcrição destas, passo importante que autores como Coutinho (2014) e outros referem.

Observação direta e notas de campo

Uma das formas que o investigador tem para recolher dados é através de uma observação direta e de notas de campo.

Com a observação direta pode registar-se comportamentos que acontecem num determinado momento, fenómenos, documentos, conversas, sendo que a observação deve ser aberta a tudo o que for importante e relevante para o estudo. O investigador não precisa visualizar tudo, apenas vê o que lhe interessa para o estudo (Coutinho, 2014).

Para observar, o investigador pode estar no local e recolher os dados, usufruindo de uma observação participante, onde é o principal instrumento de recolha de dados, que lhe permite compreender de melhor forma um fenómeno e integrar-se nas vivências das pessoas. Este observador tem possibilidade de ter acesso a dados que outros observadores, fora do contexto e longe do momento em que as coisas acontecem, não têm oportunidade de recolher (Sousa & Baptista, 2011). Um observador fora do contexto, com uma observação não participante, permanece longe dos participantes do estudo e apenas observa registos de vídeo das ações ocorridas no contexto.

Embora Pereira e Azevedo (2005) digam que “a observação dos alunos é uma tarefa que os professores utilizam de maneira espontânea, mas perde grande parte da sua virtude quando não é registada e, por isso, torna praticamente impossíveis a reflexão

e a interpretação dos dados” (p.95), esta falha pode ser colmatada com notas de campo registadas pelos professores ou, em caso de um estudo, pelo investigador.

De facto as notas de campo auxiliam na observação que é efetuada, permitindo registar o que se vê, ouve, refletir e pensar sobre o que acontece (Bodgan & Biklen, 1994).

Para recolher os dados para o estudo utilizou-se uma observação naturalista participante, ou seja, não se regeu apenas por um guião, observando-se e interagindo a partir do contexto com as crianças. Além da observação recorreu-se a notas de campo para registar determinados comportamentos dos alunos face à escrita, como, por exemplo, frases e comentários que foram ditos ou expressões faciais notadas em determinadas alturas da intervenção educativa.

Registo áudio e visual

Numa sociedade dita cada vez mais tecnológica é favorável usufruir de materiais técnicos para podermos recolher dados pertinentes para o nosso estudo e que, por vezes, nos escapa ou passam despercebidos aquando das observações (Esteves, 2008).

Para que esta recolha seja eficaz o investigador deve ter um bom equipamento técnico, assim como deve ganhar a confiança dos investigados para lhes poder tirar fotografias, filmar ou fazer gravações de voz.

Os registos áudio e visuais possibilitam-nos uma nova visão sobre uma situação, fornecem-nos dados descritivos que estão subjacentes às situações ocorridas e que no momento em que as presenciamos não reparamos, permitem-nos observar dados, não no momento, mas posteriormente, vendo, revendo, voltando atrás ou parando as imagens e o som (Bodgan & Biklen, 1994; Sousa, A., 2009).

De modo geral, e como menciona Sousa (2009), os materiais tecnológicos registam “o que sucedeu durante o tempo da observação. (...) ficam fielmente registados, podendo ser posteriormente revistos e analisados pelos investigadores” (pp.200-201).

Para o estudo foi importante recorrer a registos audiovisuais para registar atitudes face à apresentação das estratégias criativas apresentadas, comentários à

medida que iam escrevendo, reações quando ficavam a saber o que era para escrever, de forma geral, para o estudo serviram para registar os comportamentos dos alunos para, numa fase posterior, ser analisada a motivação ou falta dela perante a escrita.

Documentos dos alunos

Utilizar os documentos fornecidos pelos alunos é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação qualitativa. Bodgan e Biklen (1994) dividem os documentos em pessoais como os diários íntimos, autobiografias e cartas pessoais e os documentos oficiais como documentos internos (memorandos), comunicações externas (boletins, comunicados à imprensa) ou registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais sobre estes.

Nesta investigação utilizaram-se como documentos as produções textuais realizadas pelos alunos a partir das atividades criativas lançadas em contexto de sala de aula. Seria impossível recolher dados acerca da competência de escrita dos alunos se não se tivesse documentos escritos por eles. Com a produção textual dos alunos consegue-se analisar o desenvolvimento destes na escrita e ainda recolher dados no que diz respeito à estrutura da narrativa e à dimensão dos textos. Assim foram usados e analisados, para recolher os dados de melhor forma possível, 134 produções textuais.

Percurso da intervenção educativa

No decorrer das semanas de observação, reparou-se que os alunos não se mostravam motivados face ao ato de escrever. Neste sentido a investigação foi focada nesta problemática e delineou-se um conjunto de sete estratégias criativas com o objetivo de despertar o gosto pela escrita nos alunos da turma.

De mencionar que as atividades poderiam ter ido ao encontro das diferentes áreas de intervenção, existindo uma interdisciplinaridade, contudo foi escolhido lançar atividades com temáticas extra-curriculares e assuntos focados nos interesses dos alunos, à exceção de duas atividades que possuíam temas como monumentos e natureza presentes nas áreas de Estudo do Meio.

Nesta secção da intervenção educativa apresenta-se a descrição do conjunto de atividades desenvolvidas durante o estudo, que serviram de base a um percurso pedagógico pautado por estratégias criativas que visaram motivar os alunos para a escrita.

Através da observação inicial, da entrevista realizada aos alunos e de documentos escritos por estes, concluiu-se que a turma via a escrita como algo inútil, fatigante, como um sacrifício. Assim implementaram-se sete estratégias criativas com um objetivo em comum: tornar a escrita numa atividade aprazível para todos os alunos da turma.

As estratégias implementadas seguiram uma metodologia comum, com aspetos transversais a todas, como se evidencia no seguinte quadro:

| Fase | Descrição |
|------|-------------------------------------|
| 1ª | Apresentação da estratégia criativa |
| 2ª | Recordar a estrutura da narrativa |
| 3ª | Planificação |
| 4ª | Textualização |
| 5ª | Revisão e correção |
| 6ª | Edição |
| 7ª | Divulgação/Apresentação |

Quadro 2 - Metodologia comum a todas as atividades

No quadro 2 podemos observar que todas as tarefas de escrita que os alunos tiveram de desenvolver foram lançadas a partir de uma estratégia criativa.

É relevante mencionar que todas as atividades eram apresentadas de forma contextualizada, ou seja, os alunos depois de apresentada a estratégia criativa, sabiam que iam escrever, ficavam a conhecer os destinatários para as suas produções textuais e que essa escrita tinha uma intenção, isto é, uma apresentação aos destinatários que servia, também, como um modo de motivar os alunos para escrever mais e melhor.

Após a apresentação da estratégia criativa era relembrada a estrutura da narrativa de forma oral, entre a investigadora e os alunos, sendo que estes a podiam ver presente na sala de aula, pois ela encontrava-se exposta, escrita, em forma de esquema numa das paredes, sendo visível e possível de ser consultada por todos.

Numa terceira fase os alunos prosseguiam à planificação daquilo que iam escrever. Esta planificação não era obrigatoriamente realizada por escrito, uma vez que se os alunos achavam a escrita fatigante, se tivessem de escrever a planificação e depois ainda redigir o texto narrativo, poderia tornar a textualização bem menos motivante do que o esperado. Deste modo, os alunos tinham um tempo para idealizar a história e, por conseguinte, procediam a uma conversa individual comigo, enquanto investigadora, expondo e debatendo aspetos das histórias que previamente delinearam.

Na textualização, quarta fase, os alunos escreviam livremente, mediante as suas ideias e a planificação que tinham efetuado. Ao longo deste processo de escrita eu ia circulando entre os alunos para recolher conversas que eles tinham, o modo como estavam a pensar, as dificuldades que sentiam enquanto escreviam e até verificar os níveis de motivação e empenho que eles demonstravam desde que começavam a escrever até ao final da escrita dos seus textos narrativos.

Após escreverem, surgia a parte da revisão e correção. Esta fase é de extrema relevância e por isso, a correção era realizada por mim, enquanto professora estagiária e investigadora, e feita de forma individual na presença de cada aluno, de modo a terem um feedback imediato e de maneira a refletir sobre o porquê de determinados erros, de algumas frases mal construídas, de falta de acentuação ou aspetos mais estruturais da narrativa que faltavam.

Ainda de mencionar que a correção de erros ortográficos não era uma preocupação da minha parte, eu queria que os alunos apenas escrevessem caso estivessem motivados. Gostava que, independentemente de tudo, eles se debruçassem sobre a escrita de forma livre, sem se preocuparem com erros ortográficos ou outros aspetos, para que não sentissem que eram censurados pelos erros e perdessem a vontade de escrever (Almeida, 1996). Deste modo os alunos escreviam e só depois, muito calmamente e sem censuras, víamos e corrigíamos as realizações incorretas ou inadequadas.

Seguidamente convocávamos a etapa da edição de texto. Uma vez que os alunos sabiam que os seus textos possuíam um destinatário e tinham um fim bem definido, eles

eram levados a envolverem-se, além da correção, na reformulação e apresentação estética criando, por vezes, ilustrações para os textos narrativos.

Houve edições que foram realizadas em casa com ajuda dos pais, mas a maioria tiveram a minha ajuda, pois algumas necessitavam de conhecimentos tecnológicos, que os alunos ainda não possuíam e que não dava tempo de os instruir durante o tempo reservado à prática de ensino.

Os alunos deviam envolver-se bastante na fase de edição porque sabiam que de seguida vinha a fase da divulgação e apresentação. Nesta fase as suas produções textuais eram expostas aos outros, quer aos colegas de turma, quer a elementos do centro escolar em que a turma estava inserida, como as educadoras e as crianças do pré-escolar.

Na intervenção educativa preocupou-se em criar diferentes situações de escrita seguindo uma linha condutora. Sendo assim, as três primeiras produções textuais foram realizadas individualmente, a quarta em família e as últimas três efetuadas a pares.

Aproveitando estas diversas situações, e considerando que alguns alunos na entrevista tinham revelado falta de ideias para escrever, foram dadas pequenas dicas para as situações de escrita, orientações que estavam contidas nas estratégias criativas, como: locais, personagens, caracterizações, entre outros. À medida que as atividades de escrita foram decorrendo, esta tutoria foi diminuindo até se extinguir por completo na última estratégia criativa.

A tipologia de textos escolhidos para os alunos escreverem foi o narrativo. Aparece fortemente mobilizada nas Metas Curriculares e no Programa de Português (utilizado o Programa de 2009 que ainda estava em vigor) para o 3º ano do Ensino Básico. Também foi escolhido porque os alunos, nestas idades, ainda estão muito ligados ao mundo do fantástico e da narrativa e é uma forma de os manter motivados e mais próximos de uma estrutura com a qual se encontram mais familiarizados.

Apresentação e caracterização das estratégias criativas realizadas

Estratégia criativa 1: Histórias do Pré

Organização: Individual

Descrição: Nesta atividade os alunos são confrontados com um convite feito pelas crianças do Pré-Escolar, que são seus “afilhados”, para cada um escrever uma história e ir ler à sala do Pré-Escolar. Para ajudar na escrita são entregues aos alunos cartões com uma personagem, um local e um objeto para os ajudar com ideias para a produção dos textos narrativos. É importante que nestas produções os alunos descrevam personagens, identifiquem o local e consigam colocar um objeto na história como problema, solução ou um pequeno detalhe para que os textos narrativos sejam enriquecidos.

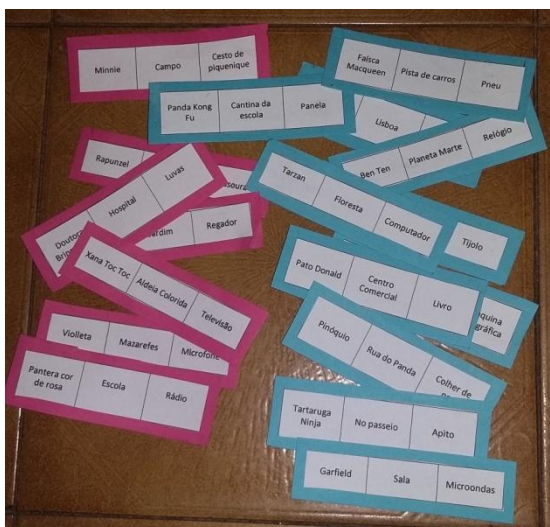


Figura 2 - Cartões com indicações de personagem, local e objeto

Exploração: Combinado com a Professora Cooperante, esta irá entrar na sala com um envelope que terá uma mensagem dirigida à estagiária. O conteúdo da mensagem será: “Bom dia Professora Cristina! Consulte o seu correio eletrónico. É urgente!”. A estagiária dirige-se ao seu computador e exibe o que recebeu no seu correio eletrónico, tratando-se de um convite dirigido à turma. Este convite é feito pelas crianças do Jardim de Infância,

do Centro Escolar a que pertence a turma, e desafia os alunos a escreverem histórias para serem lidas na sala do pré-escolar.

Para facilitar a escolha de temas para as histórias, a estagiária distribuiu, de acordo com os assuntos com que os alunos mais se identificam, cartões com três ideias: a identificação de uma personagem, um local e um objeto. Estes cartões têm duas cores: cor-de-rosa para as meninas e azul para os meninos.

| Cartões cor-de-rosa: | Cartões azuis: |
|--|---|
| 1 – Rapunzel; palácio; vassoura | 8 – Homem aranha; Lisboa; pára-quadras |
| 2 – Xana Toc Toc; aldeia colorida; televisão | 9 – Pinóquio; Rua do Panda; colher de pau |
| 3 – Violeta; Mazarefes; microfone | 10 – Tarzan; floresta; computador |
| 4 – Doutora brinquedos; hospital; luvas | 11 – Sherek; floresta; tijolo |
| 5 – Pantera cor-de-rosa; na escola; rádio | 12 – Garfield; sala; microondas |
| 6 – Minnie; no campo; cesto de piquenique | 13 – Pato Donald; centro comercial; livro |
| 7- Winx; no jardim; regador | 14 – Rei Leão; jardim zoológico; máquina fotográfica |
| | 15 – Faísca Macqueen; pista de carros; pneu |
| | 16 – Panda Kong Fu; cantina da escola; panela |
| | 17 – Ben Ten; Planeta Marte; relógio |
| | 18 – Gormiti; no mar; bóia |
| | 19 – Tartaruga Ninja; no passeio; apito |

A estagiária distribuiu uma folha pautada, para os alunos procederem à textualização da história.

Estratégia criativa 2: A Garrafa Deslizante

Organização: individual

Descrição: Nesta atividade os alunos devem escrever um texto narrativo sobre o tema que quiserem. Para os ajudar com ideias é introduzida na sala de aula a “Garrafa Deslizante” que contém cinco caixas com ideias para os alunos. Estas ideias dizem respeito a objetos, cores para serem feitas caracterizações, paisagens para os alunos descreverem o local ou locais onde a história decorre, diálogos e histórias semi-estruturadas para os alunos com mais dificuldades as completarem. Pretende-se que as produções textuais respeitem a estrutura da narrativa.



Figura 3 - A Garrafa Deslizante

Exploração: Na sala de aula é introduzida a “Garrafa Deslizante”.

A “Garrafa Deslizante” diz respeito a uma garrafa presa num fio que irá deslizar, após o lançamento por parte dos alunos, e parar em frente a um dos envelopes que está colocado na parede. Cada envelope tem uma cor. Por baixo dos envelopes existem caixas com as mesmas cores que os envelopes. Após saberem a cor do envelope, os alunos devem dirigir-se à caixa correspondente. Dentro destas estão diferentes objetos que podem ser tratados/falados/utilizados pelos alunos nos seus textos narrativos.

Caixa 1 – objetos: pacote de lenços, luva, gazia, garrafa de água, gorro, pente, um espelho, calculadora, caderno, entre outros objetos que foram falados ou necessários ao longo das aulas.

Caixa 2 – Cartões com diferentes cores: preto, branco, verde, preto e branco, azul, verde e amarelo, e outras cores.

Caixa 3 – Imagens com paisagens: pôr do sol, céu, mar, cidade, campo, aldeias e outros locais que transmitam sensações.

Caixa 4 – Constituída por diálogos.

Caixa 5 – Pequenas histórias sem final ou histórias sem o início.

Os alunos podem abrir as caixas e escolher o que quiserem. Em caso de falta de ideias podem, também, fazer deslizar a garrafa várias vezes.

Após os alunos acharem que já têm material suficiente para escrever, ideias suficientes para uma história, procedem à escrita da mesma, numa folha pautada distribuída pela estagiária.

Estratégia criativa 3: Baú da Fantasia

Organização: individual

Descrição: O Baú da Fantasia é uma estratégia criativa para os alunos escreverem o que quiserem e quando quiserem. É uma forma de os deixar escrever livremente, não os sujeitando apenas aos textos narrativos, e tendo como ponto forte de motivação o livro que será colocado na biblioteca do Centro Escolar. Este divulgará todo o trabalho escrito desenvolvido pelos alunos e quanto mais escreverem mais composto e apresentável fica o livro.



Figura 4 - Baú da Fantasia



Figura 5 – Alunos a utilizar o Baú da Fantasia

Exploração: A estagiária introduz na sala de aula “O Baú da Fantasia”. Os alunos são desafiados a escrever livremente e a colocar o que escrevem no baú, podendo escrever diferentes tipos de texto e quantas vezes o entenderem.

Os textos podem ser escritos em casa, na escola, onde quiserem, com a condição de serem da autoria dos alunos.

Ao lado do baú existe uma caixa com diferentes tipos de papéis, folhas de cor e folhas com diferentes recortes e formas, de modo a que a escrita seja mais agradável.

No final, tudo o que for escrito, é compilado num livro e colocado na biblioteca do Centro Escolar.

Estratégia criativa 4: Texto com a Família

Organização: em família

Descrição: Com esta atividade pretende-se que os alunos escrevam algum tipo de texto com a família. Deseja-se que a família se envolva no ato de escrita, para que os alunos vejam que escrever com alguém da família pode ser divertido e produtivo.

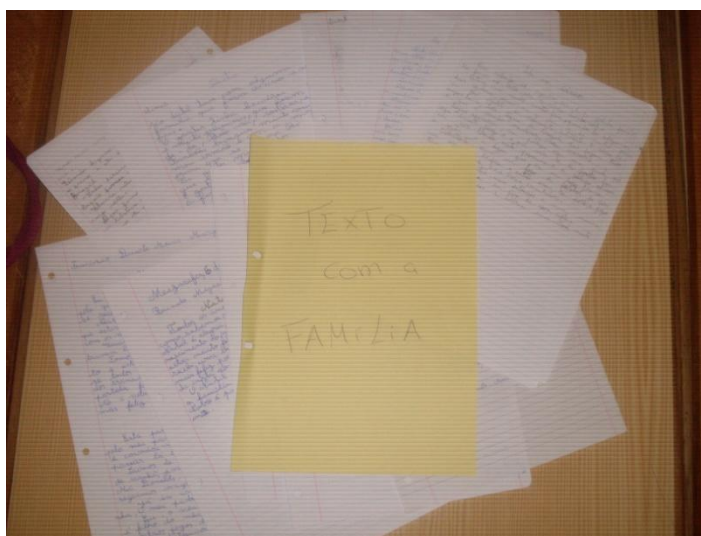


Figura 6 - Texto com a Família

Exploração: A estagiária pergunta aos alunos se alguma vez escreveram com alguém da família. De seguida sugere que nas férias do Natal escrevam um texto narrativo ou outro género de texto com alguém da sua família, com quem acham que tem boas ideias ou com quem sabem que gosta de escrever.

Esta atividade não é obrigatória, só a realiza quem quiser. Esta não obrigatoriedade possibilita observar se os alunos se motivam ao escrever com alguém da família.

Estratégia criativa 5: O Meu Fantoche

Organização: pares

Descrição: Partindo de fantoches criados numa das aulas anteriores, os alunos devem escrever um texto narrativo para ser dramatizado para os colegas da turma, no fantocheiro da escola.



Figura 7 - O Meu Fantoche

Exploração: A estagiária inicia a atividade olhando para o placar da sala de aula onde se encontram os fantoches que foram construídos pelos alunos e colocados no placar para exposição. Depois questiona os alunos se gostariam de dar utilidade àqueles fantoches criando uma história para ser dramatizada, sendo que cada aluno fica com o seu fantoche.

Para os textos narrativos terem mais do que uma personagem, a estagiária cria pares para escreverem um texto narrativo. Os pares são escolhidos pela estagiária, tendo em conta o relacionamento que os alunos têm entre si e a predisposição, ou falta dela, para a escrita.

Nesta atividade pretende-se que os alunos criem textos narrativos de forma coerente e criativa, existindo uma forte caracterização das personagens, uma vez que os alunos criaram fantoches com diferentes características.

preocupações relativamente à estrutura do texto narrativo com alunos que não se preocupam tanto e alunos cuidadosos com a ortografia com os menos cuidadosos.

Após os pares estarem formados, a estagiária apresenta todos os desenhos que foram fornecidos pelos meninos e meninas do pré-escolar, dizendo o que cada um idealizou com o desenho (a educadora escreve na parte de trás do desenho o que os meninos lhe disseram acerca dele) e os alunos escolhem consoante as suas preferências.

Os desenhos que sobram, pois os meninos na escolaridade não obrigatória são mais do que o número de pares formados, ficam disponíveis na sala para uma escrita posterior, caso algum dos alunos esteja interessado.

Estratégia criativa 7: O Fio Contador de Histórias

Organização: pares

Descrição: Nesta atividade tenciona-se que os alunos criem um *Fio Contador de Histórias* partindo de situações do seu imaginário. Este fio tem visível a estrutura lógica da narrativa: título, localização no tempo e no espaço, caracterização das personagens, situação problema e respetiva resolução e um final.

Pretende-se que os alunos criem histórias a partir da imaginação, respeitando a estrutura lógica do texto narrativo.



Figura 9 - Demonstração do Fio Contador de Histórias



Figura 10 - O Fio Contador de Histórias

Exploração: Uma vez que os alunos têm dificuldades em perceber e dar um final às suas histórias e criar e resolver situações problema, a estagiária terá um diálogo com eles acerca do final das histórias.

A estagiária fará alusão a histórias conhecidas como “A Branca de Neve e os sete anões”, “O Capuchinho Vermelho” e “A Gata Borralheira”, mostrando o seu fio contador de histórias, de modo a que os alunos percebam que em todas estas histórias bem familiares, assim como noutras, todos os problemas têm uma solução e todas as histórias têm um final. Para a atividade ser mais enriquecedora, a estagiária pedirá outros finais para as histórias mencionadas, para que os alunos pratiquem o resolver de uma situação problema numa história.

De seguida pede aos alunos que criem histórias para fabricarem o Fio Contador de Histórias da turma do 3º ano. Estas narrativas serão realizadas a pares, sendo estes formados pelos alunos, mediante as suas preferências, entre elas, as personagens de que gostam, o gosto por algum elemento num trabalho em equipa desenvolvido anteriormente, entre outras opções que a estagiária ache plausível nas justificações dadas pelos alunos.

Será colocada em cima de uma mesa cartões com diferentes finalidades. Eles são um género de mini fio contador de histórias, pois uns servem como título, localização no tempo e no espaço, caracterização de personagens, problema, solução e final. O problema é um cartão rosa e o final um amarelo, os brancos indicam a sequência lógica da história.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A subsecção de procedimentos de análise de dados diz respeito à forma como vai ser realizada a análise dos dados recolhidos para o estudo. Estes dados foram recolhidos através de diferentes instrumentos como a observação, notas de campo, entrevistas, documentos dos alunos e registo áudio e visual.

Esta análise partirá da literatura sobre a motivação e aspetos da escrita presentes no Programa de Português do Ensino Básico, nas respetivas Metas Curriculares e na literatura.

Neste estudo, os dados serão analisados através de uma análise descritiva e interpretativa. A análise é feita além do que está contido nos instrumentos, tentando-se encontrar o verdadeiro significado do conteúdo de modo profundo, procurando entender o que ele é na realidade e não o que transmite superficialmente (Sousa, 2009).

Assim, na análise de conteúdo, recorreu-se à categorização, construindo categorias de análise (classes e agrupamentos de ideias) conforme as características em comum dos dados recolhidos importantes para a investigação. Como nos explica Sousa (2009) “as técnicas mais recentes de análise de conteúdo utilizam procedimentos mais cuidadosos e sofisticados, procurando essencialmente identificar categorias e unidades de análise, reflectindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (p.265).

O procedimento que se adotou para a análise e interpretação dos dados teve em conta o desenvolvimento que se enuncia a seguir: i) análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista; ii) análise e interpretação dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica; iii) análise e interpretação dos documentos escritos realizados pelos alunos.

i) Análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista

Estabeleceram-se quatro categorias que emergiram dos objetivos definidos para a entrevista. O quadro 3 apresenta a distribuição das questões pelas diferentes categorias formuladas.

| Categorias | Questões a analisar |
|------------------------|--|
| Gosto e Preferências | 1) Gostas de escrever? Porquê? 6) Sobre o que gostas de escrever? |
| Hábitos de escrita | 2) Costumas escrever? 3) Quando escreves? Em que altura escreves? Onde? 4) Escreves o quê? |
| Estratégias de escrita | 5) Quando escreves fazes sozinho/a ou com ajuda de alguém? 5.1) Acompanhado com quem? (Dois a dois? Ter alguém ao lado? Ou tu e os outros ao mesmo tempo?) 9) Na tua opinião, o que farias para que escrever fosse uma atividade que gostasses de realizar mais vezes? |
| Divulgação | 7) Costumas mostrar o que escreves a alguém? 7.1) A quem? 8) O que achas se outras pessoas vissem o que escreves? Quem? Porquê? |

Quadro 3 - Categorias de análise de dados para as entrevistas

No total foram realizadas 19 entrevistas, uma a cada aluno da turma. A entrevista era composta por um conjunto de 11 questões e devido há existência de diversas questões, como gosto pessoal pela escrita, ideias sobre o ato de escrever, locais e momentos de escrita, preferência por escrever a pares ou individual, a quem eram mostradas as produções textuais e tantas outras, vão ser analisadas consoante as categorias de análise mencionadas na tabela anterior: (1) Gosto e preferências; (2) hábitos de escrita; (3) estratégias motivadoras; e (4) divulgação.

As entrevistas serão estudadas individualmente, mas os dados recolhidos serão analisados de modo global (a turma), através da ajuda de gráficos que poderão ser consultados em anexo (Anexo 4).

ii) Análise e interpretação dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógicas

Na análise de dados recolhidos durante a intervenção procurou-se perceber se os alunos haviam sido ou não motivados pelas estratégias criativas para as tarefas de escrita. Consideram-se como elementos a ter em conta os comentários, comportamentos, questões e reações que os alunos tiveram no momento inicial, isto é, quando tomaram contacto com o estímulo criativo, no momento da escrita e no momento final.

Momento: Inicial

Categoria 1: Motivação inicial mostrada face ao material

Nesta categoria serão analisadas as atitudes, comportamentos e reações que os alunos tiveram após a exposição à estratégia criativa, de forma a ver se despertou um efeito positivo e entusiasmo face à atividade proposta no momento.

Categoria 2: Motivação quando iniciam o ato de escrita.

Nesta categoria serão analisadas as atitudes, comportamentos, reações, questões e comentários que os alunos demonstraram quando a estagiária anunciou o momento de começarem a escrever o texto narrativo.

Nota: Não é possível analisar a categoria 2, deste primeiro momento, nas estratégias motivadoras Baú da Fantasia e Texto com a Família, dado que com estas estratégias era pretendido que os alunos escrevessem para além da sala de aula, e isto não permitiu a visualização da reação no momento de escrita.

Momento da produção

Categoria 1: satisfação e o empenho dos alunos durante todo o processo de escrita

Nesta categoria pretende-se analisar a reação dos alunos enquanto escreviam, mais concretamente o empenho tido ao longo do processo de escrita. Procura-se entender se os alunos estavam satisfeitos, contentes, se mantiveram a vontade de escrever do início até ao fim da escrita do texto narrativo, se esta vontade foi aumentando ou diminuindo ou, se pelo contrário, estavam aborrecidos, não mostravam gosto pela tarefa, estavam frustrados, se desistiram de escrever ou se exteriorizavam fadiga.

Nota: Não é possível analisar a categoria 2, deste primeiro momento, nas estratégias motivadoras Baú da Fantasia e Texto com a Família, dado que com estas estratégias era pretendido que os alunos escrevessem para além da sala de aula, não sendo possível visualizar o empenho dos alunos ao longo da redação do texto narrativo.

Momento final

Categoria 1: Interesse na correção, na apresentação/divulgação e vontade de escrever para além do que tinham escrito

Esta categoria pretende analisar a motivação dos alunos quando terminam a tarefa lançada pela estagiária. Com comentários e situações registadas através de notas de campo, observação direta e registos áudio e visual vai analisar-se se a motivação se prolonga, ou seja, se os alunos no fim de escrever querem escrever mais, se procuram novos temas, se levam a escrita por iniciativa própria para além da sala de aula, entre outros dados possíveis de serem recolhidos.

Nota: Apesar de não ser visível o final das atividades de escrita do Baú da Fantasia e do Texto em Família é possível observar a reação dos alunos quando entregam os seus textos

escritos, redigidos fora da sala de aula, a vontade ou não de divulgarem e outros aspetos recolhidos através de notas de campo, observação direta e registos áudio e visual.

Categoria 2: Dimensão do texto

Nesta categoria irá proceder-se à contagem do número de palavras escritas pelos alunos. Apesar de os alunos pertencerem a uma turma do 3º ano do Ensino Básico, 90 palavras será considerado o número de referência, dado ser o mínimo de palavras sugerido/pedido no exame nacional de Português no 4º ano de escolaridade.

O quadro 4 sintetiza as categorias de análise a considerar na análise e interpretação dos dados.

| Momentos referentes às estratégias criativas | Categorias |
|--|--|
| Momento inicial | 1. Motivação inicial mostrada face ao material 2. Motivação quando iniciam o ato de escrita |
| Momento de produção (durante) | 1. Satisfação e o empenho dos alunos durante todo o processo de escrita |
| Momento final | 1. Interesse na correção, na apresentação/divulgação e vontade de escrever para além do que tinham escrito 2. Dimensão do texto |

Quadro 4 - Categorias de análise dos dados recolhidos durante a intervenção educativa

iii) *Análise e interpretação dos documentos escritos realizados pelos alunos*

As produções textuais dizem respeito aos textos narrativos que os alunos escreveram. Para analisar as produções textuais recorrer-se-á à estrutura da narrativa, de modo a verificar se os alunos a respeitaram ao longo dos textos.

Relativamente à introdução, os alunos devem mencionar em que local a história ocorre, bem como o momento (a data ou o tempo) em que decorre. Além da localização temporal e espacial, o aluno deve introduzir personagens e fazer a sua caracterização.

Quanto ao desenvolvimento é importante que os alunos criem situações – problema ao longo da história, favorecendo o enredo desta. Ao criar o problema deve, como é esperado, resolver a situação criada de forma a dar continuidade à sua história.

Por fim, na conclusão, será observado se os alunos terminam a história fazendo um desfecho desta, de modo a passar a mensagem aos leitores de como termina a história para as personagens e situações inventadas por eles. Não é esperado que os alunos permaneçam no mundo da fantasia, dando por terminada a história com um “e viveram felizes para sempre” ou “vitória, vitória acabou-se a história”.

Uma vez que são 19 alunos, não serão especificados os elementos escritos pelos 19 alunos, mas será feita uma análise de conteúdo onde será globalmente explicado o que os alunos fizeram nas suas produções textuais.

Nota: Esta análise será realizada em todas as produções textuais, à exceção de alguns textos pertencentes ao *Baú da Fantasia* pois foi dada liberdade aos alunos de poderem escrever o que quisessem, podendo não existir só, e apenas, textos narrativos. O mesmo acontece com o Texto *com a Família* onde não foi pedido concretamente um texto narrativo.

Plano de ação do estudo

Este estudo decorreu desde setembro de 2014 a novembro de 2015. Como o estudo foi extenso apresenta-se de forma sintetizada, através da seguinte calendarização, todo o estudo.

| Mês | Ação desenvolvida |
|----------------------|---|
| setembro a outubro | <ul style="list-style-type: none">. Observação da turma. Definição do problema |
| novembro | <ul style="list-style-type: none">. Entrevista inicial. Análise da entrevista inicial. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação. Pesquisa bibliográfica sobre a escrita. Escolha e idealização das estratégias motivadoras a realizar. Implementação da 1ª Estratégia criativa: Histórias do Pré |
| dezembro | <ul style="list-style-type: none">. Implementação da 2ª Estratégia criativa: A Garrafa Deslizante. Implementação da 3ª Estratégia criativa: O Baú da Fantasia. Implementação da 4ª Estratégia criativa: Texto com a Família |
| janeiro | <ul style="list-style-type: none">. Implementação da 5ª Estratégia criativa: O Meu Fantoche. Implementação da 6ª Estratégia criativa: Um Desenho com História. Implementação da 7ª Estratégia criativa: O Fio Contador de Histórias |
| fevereiro a novembro | <ul style="list-style-type: none">. Análise dos dados recolhidos. Entrevista à Professora Cooperante. Elaboração do relatório |

Quadro 5 - Plano de ação de estudo

Análise e interpretação dos dados

Análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista

Nas três semanas de observação foram várias as reações que os alunos tiveram face à atividade da escrita, então decidiu-se realizar a entrevista para perceber quais os sentimentos que os alunos tinham face ao ato de escrever, os seus gostos e preferências, entre outros aspetos importantes para entender, de melhor forma, a relação dos alunos com a escrita.

Com a análise feita aos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos pode-se concluir que a escrita é realizada, maioritariamente, em trabalhos de casa e raramente iniciada por vontade própria.

Quando foi perguntado aos alunos se gostavam de escrever, apenas três responderam que não justificando que, para além de serem preguiçosos para escrever, de terem a letra feia, não terem ideias para escrever, esta atividade cansava a mão e não tinham tempo para tal.

Em contrapartida, os restantes alunos que disseram gostar de escrever, disseram-no porque para eles escrever ajudava a aprender a redigir as palavras de modo correto e a melhorar a caligrafia, porque era divertido, porque os pais gostavam de escrever, porque podiam falar com outras pessoas e eram felizes enquanto escreviam. Proferiram gostar de escrever se fosse para inventar histórias ou escrever sobre animais, dinossauros, lobos, basicamente sobre tudo o que pudesse envolver a Natureza.

Apesar de os gostos divergirem, todos responderam afirmativamente quanto ao terem o costume de escrever, porém só o fazem em casa, no fim de semana, na escola ou na explicadora, sendo que escrevem apenas porque são obrigados pelos pais, para resolver fichas, os trabalhos de casa, cópias, ditados, treino de palavras, frases, tabuadas, palavras soltas e poucos mencionaram escrever textos sobre assuntos que gostam, temas inventados ou diários.

Com isto conclui-se que para os alunos a escrita parece ser tudo o que implica um lápis ou caneta e um papel, sendo que efetivamente escrevem, mas apenas por dever de

cumprir tarefas letivas pedidas pela professora. Para os alunos não parece existir uma ideia presente de escrever com intenção de produzir textos, mas apenas escrever para resolver fichas e trabalhos de casa. Todos estes aspetos levam a inferir que, apesar da maioria dos alunos ter dito que gostava de escrever, só o disseram por ser essa a resposta que entenderam correta, com receio de serem repreendidos, apesar de saberem que a entrevista era confidencial.

Posto isto, os alunos mencionam que escrevem sozinhos, em casa, e que mostram aos pais ou familiares, professora ou explicadora, o que mais uma vez revela que redigem os trabalhos de casa e exibem-nos para ver se está correto ou se é preciso corrigir algo. Apenas três dos alunos dizem escrever nos trabalhos de casa e redigem textos inventados, por iniciativa própria, fazendo-os sozinhos.

Apesar de todos terem dito que escreviam sozinhos, a ideia de partilhar a escrita agrada à maior parte da turma, mencionando que gostavam de escrever quatro a quatro, entre amigos, a turma a escrever sobre um determinado assunto ao mesmo tempo ou a pares para poderem partilhar ideias. Estes diferentes desejos face às estratégias de escrita proferidas (em grupo, individual, a pares), revela que os alunos possivelmente nunca tinham passado pelos distintos modos de escrita, exibindo uma certa curiosidade em escrever com outros e entender o modo como funciona a escrita realizada por vários elementos, com várias ideias, para uma única produção textual.

Com o intuito de compreender o que motivava os alunos para escrever, que estratégias de escrita os faria escrever mais, foi colocada a questão “Na tua opinião, o que farias para que escrever fosse uma atividade que gostasses de realizar mais vezes?”. A esta questão a maior parte dos alunos não respondeu, dizendo que não sabiam, talvez por não estarem totalmente à vontade na entrevista ou porque a questão estava um pouco confusa para eles a compreenderem, o que só foi notado no momento de colocação da mesma. Contudo surgiram algumas ideias bastante interessantes e que podem ser aproveitadas para intervenções dos docentes. Os alunos referiram que gostavam mais de escrever se redigissem sobre aquilo que gostam, sobre temas divertidos, se trabalhassem os diferentes géneros de textos, se criassem uma música, um livro ou uma peça teatral ou escrevessem num diário.

Finalmente, na categoria de divulgação, os alunos mostraram uma perspectiva bastante interessante. Como já foi mencionado os alunos escrevem sozinhos, fazem os trabalhos de casa e mostram-nos aos pais ou familiares, bem como à Professora. Mas a ideia de fazerem produções textuais e divulgarem-nas, para além do seio familiar, apenas foi aceite por metade da turma.

Os alunos que gostaram da ideia acharam-na interessante, pois gostavam que os outros vissem o que eles escrevem em diferentes momentos, porém os que não gostavam que outras pessoas vissem o que eles escrevessem, disseram que além da vergonha e do nervosismo que sentiriam, achavam que o que escreviam estava mal feito e que podia ter erros.

Desta feita conclui-se que os alunos apesar de tímidos, tinham consciência que certas produções escritas que realizavam não estavam corretas e não deveriam ser expostas. Ainda podemos ver, com o que foi mencionado, que os alunos se encontravam numa fase quase inicial relativamente às etapas de escrita esquecendo-se, no momento da entrevista, que antes de algo ser divulgado, teria de ser revisto e corrigido, sendo que o medo da divulgação de erros ou frases mal construídas desapareceria de imediato.

Em jeito de síntese, com as entrevistas pode concluir-se que os alunos apesar de dizerem que gostam de escrever, só o fazem porque assim é exigido em tarefas como os trabalhos de casa, o que indica que não responderam de forma sincera mas aquilo que um professor gostaria de ouvir. O que escrevem fazem-no sozinhos, apesar de terem curiosidade de escrever com outros, achando que poderia ser algo de diferente e divertido. Todavia divulgar o que escrevem está fora de questão para a maior parte dos alunos, devido ao receio de redigirem de forma incorreta. Percebe-se que as fases de escrita, como a revisão, ainda não tinham sido muito trabalhadas.

Análise e interpretação dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógicas

Momento: Inicial

A análise dos dados relativos a este momento inicial mostra que em todas as estratégias criativas apresentadas, os alunos demonstraram sempre manifestações de agrado e entusiasmo.

Pode realçar-se a estratégia *A Garrafa Deslizante* e *O Baú da Fantasia* como sendo as estratégias que suscitaram maior gosto e curiosidade. Para tal parece ter contribuído, sobretudo, o fator surpresa que as estratégias implicaram, a fantasia em torno dos materiais e a particularidade destes serem de carácter bastante lúdico e manipulativo.

Foi notório que as estratégias *Histórias do Pré* e *O Meu Fantoche* não foram por todos os alunos bem interpretadas. Relativamente às *Histórias do Pré* julga-se que os alunos que não se interessaram totalmente pela estratégia, tiveram esta reação talvez por ter sido a primeira atividade de escrita e portanto, ainda se encontravam muito reticentes quanto às tarefas de escrita.

A mesma indiferença foi sentida na estratégia *O Meu Fantoche*, onde alguns dos alunos apresentaram um certo desagrado por terem de escrever a pares. Pensa-se que o facto de os alunos nunca terem escrito a pares e nunca terem vivenciado a partilha de ideias para a escrita de uma história, terá sido a principal razão para a estratégia criativa ter sido a segunda menos motivadora.

Apesar da euforia que foi notória, nestes instantes de apresentação das estratégias criativas, nem sempre a motivação se manteve no momento do início da tarefa de escrita propriamente dita.

Ainda assim, nas duas últimas estratégias motivadoras: *Um Desenho com História* e *O Fio Contador de Histórias* verificam-se níveis de motivação mais explícitos, tanto na fase de apresentação, como na fase de iniciação à escrita. Julga-se que tal se deve ao facto de os alunos já se sentirem mais à vontade com a escrita, podendo esta ter-se tornado numa atividade mais aprazível ao fim de cinco estratégias que já haviam sido

implementadas. Não se pode esquecer que os alunos, nesta fase da intervenção educativa, mostravam gostar de escrever para as crianças do pré-escolar (os seus afilhados) e a escrita a pares tinha resultado positivamente na estratégia *O Meu Fantoche*.

É relevante mencionar que as estratégias *Histórias do Pré* e *O Meu Fantoche*, apesar de terem sido as que menos motivaram ao serem apresentadas, foram duas das estratégias em que os alunos melhor iniciaram o ato de escrita, sem reclamar, sem hesitação, com produção de ideias fascinantes e interessantes, pegando de imediato no lápis e na folha, após a idealização da história que pretendiam escrever. Tal terá acontecido, possivelmente, por ambas as estratégias auxiliarem os alunos com indicações para os seus textos, o que pode ter ajudado a gerar várias ideias para uma história, tendo os alunos aproveitado, as mesmas, para desenvolver os seus textos.

Em contrapartida, a estratégia considerada mais motivante, *A Garrafa Deslizante*, tornou-se a que menos motivou no momento da escrita. Embora os alunos se tenham interessado bastante pelo material e aparentemente se tenham motivado com este, a motivação não se viu quando deviam começar a escrever. Parece que a motivação foi apenas pelo material apresentado, não despertando a motivação pela escrita, como era pretendido. Os alunos estavam mais interessados em mostrar uns aos outros o que tinham obtido no momento do lançamento da garrafa.



Figura 11 - Aluno a escrever a partir de vários materiais da "Garrafa Deslizante"

Sendo assim acredita-se que *A Garrafa Deslizante*, sendo um material criativo, foi visto pelos alunos como um género de jogo, podendo os alunos terem ficado excessivamente entusiasmados apenas pelo material e pelo seu manuseamento, por ele ser divertido, diferente e atraente, mas não motivando para a escrita. Deste modo, perante estes factos, considera-se que o que é criativo, inovador e diferente pode provocar o efeito motivador nos alunos, mas nem sempre esta motivação é dirigida para o objetivo que o professor pretende quando recorre a um determinado recurso didático. É assim necessário que o professor forneça uma dose certa de motivação, pois conhecendo os seus alunos, possivelmente conseguirá saber como dosear a motivação deles face a um determinado material, não se desviando do essencial.

Este momento inicial permitiu observar que, de certo modo, todas as estratégias ao serem apresentadas motivaram os alunos, uns mais do que outros, porém na altura de escrever esta motivação permaneceu nas estratégias que menos haviam motivado inicialmente, *Histórias do Pré* e *O Meu Fantoche*. Uma por ter sido a primeira estratégia do percurso pedagógico e a outra por ser a primeira vez que vivenciavam a escrita a pares, respetivamente.

Além disso é preciso ter em atenção que a estratégia mais motivante tornou-se excessivamente lúdica o que não permitiu que os alunos se dedicassem à escrita, focando os seus pensamentos apenas no material que serviu como estratégia motivadora.

Realça-se, neste momento inicial, que a permanência da motivação quer na apresentação, quer no início da escrita permaneceu constante nas duas últimas estratégias (*Um Desenho com História* e *O Fio Contador de Histórias*), nesta fase os alunos já encaravam a escrita de forma mais positiva, tendo esta polaridade emergido do percurso pedagógico implementado neste estudo.

Momento de produção

O momento de produção de texto é uma fase em que os alunos podem desmotivar à medida que vão escrevendo, sobretudo os que não apreciam o ato de escrita. Contudo, através da análise dos dados constata-se que no momento de produção

de textos existiu, praticamente em todas as estratégias criativas, um contínuo de entusiasmo e motivação.

Em todas as produções textuais a que os alunos estiveram submetidos notou-se que a vontade de escrever era muita e foi aumentando ao longo do percurso pedagógico que suporta este estudo.

Destaca-se a estratégia *Histórias do Pré*, em que os alunos mostraram vontade constante em escrever. Tinham como principal objetivo conseguir ocupar todas as linhas da folha que lhes foi entregue, criando-se um clima de competição saudável, em sala de aula, para ver quem conseguia escrever mais. Tal facto aconteceu em todas as estratégias, porém destaca-se esta por ter sido a primeira vez em que foi pedido aos alunos para escrever depois de detetar que o gosto pela competência da escrita era pouco. Além disso, se tivermos em conta que a reação à apresentação desta estratégia não foi extremamente positiva, mas a fase de produção foi boa mantendo os alunos com vontade de escrever, considera-se que o desenrolar do processo de escrita foi positivo e inesperado.

Durante a escrita dos textos narrativos interpreta-se que os alunos estavam motivados, interessados e com vontade de escrever, pelas declarações que iam expressando e pela emotividade dos enunciados, sobretudo quando, de modo desalentado, diziam não ter mais ideias, que as suas histórias estavam pequenas e queriam escrever mais; ou quando pediam sugestões aos colegas do lado; quando questionavam se podiam acrescentar mais personagens ou se podiam criar diálogos.

Por vezes, para que os alunos continuassem as suas histórias forneciam-se pequenos incentivos como: “E o que aconteceu depois?”; “Será que pode existir outro problema?”; “Como é que isso aconteceu?”; “E se acrescentasses outras personagens?”. Estas pequenas perguntas deixavam os alunos novamente com um sorriso na cara, não os deixando cair em frustração por falta de ideias e, conseqüentemente, não deixaram de escrever.

À medida que surgiam novas estratégias criativas e novas produções textuais, notou-se um maior envolvimento dos alunos, de estratégia para estratégia, durante a escrita. Os alunos mantinham o silêncio na sala de aula, o que demonstrava concentração

na tarefa de escrita que estavam a desempenhar. Ainda existia dedicação, trabalho, continuação de comparação entre números de linhas escritas, os alunos mencionavam a cada passo a frase “Já coloquei outro problema e já o resolvi” ou “Estou cheio de ideias”.

De realçar que os textos escritos em pares também progrediram no que diz respeito ao momento da escrita. Os pares começaram a debater ideias entre si, a aproveitar todas as sugestões dos elementos do par para poderem criar uma história grande; ouvia-se um pequeno ruído de fundo, mas era bom, pois tratava-se de conversas entre os alunos sobre as suas histórias; emergiu uma preocupação constante em escrever bem, ou seja, com uma caligrafia aceitável e sem erros ortográficos, os alunos procuravam ajuda para saber como se escreviam as palavras quer junto da Professora Cooperante e das professoras estagiárias, quer recorrendo ao dicionário.



Figura 12 - Alunos a escrever em pares, trocando ideias para o seu texto narrativo

A atividade que menos conseguiu manter a motivação, durante todo o processo de escrita foi *A Garrafa Deslizante*. Efetivamente os alunos queriam escrever, porém a obsessão em lançar a garrafa várias vezes forneceu-lhes muitas ideias e objetos que, na hora da escrita, os baralhou. Os alunos sentiram dificuldades em escrever uma história que englobasse tudo o que obtiveram durante os lançamentos, sentindo-se em alguns, uma certa frustração que foi ultrapassada quando concluíram que não conseguiam escrever utilizando tantas coisas e por isso selecionaram o que acharam melhor e, desta feita, a escrita fluiu livremente, estando os alunos empenhados na tarefa.

Curiosamente, quando os alunos estavam a produzir os seus textos narrativos, seja a partir de qualquer estratégia criativa ou não, e soava o toque de saída para o intervalo, a maior parte dos alunos não se deslocava para fora, continuavam a escrever sem se preocupar se iriam perder o intervalo. Alguns até pediam para ficar na sala de aula para acabar as histórias ou pediam para no fim de lanche regressarem à escrita, o que facilita concluir que a produção textual realmente aconteceu acompanhada de uma motivação intrínseca nos alunos, particularmente nos alunos que no início não gostavam de escrever.

Em síntese constata-se que todas as estratégias criativas despertaram um certo efeito positivo face à escrita, envolvendo todos os alunos no momento da escrita estando, cada um deles, concentrado, motivado, a gerar ideias e acima de tudo com vontade de escrever mais e melhor.

Momento final

Neste momento final analisou-se o comportamento dos alunos relativamente à divulgação, ilustração e apresentação das histórias concluindo-se, através da análise de dados recolhidos, que esta foi uma fase em que os alunos estiveram extremamente motivados e empenhados nesta tarefa de publicação dos seus textos narrativos.

Cada estratégia criativa teve a fase final de divulgação com características específicas, sendo que se passa a analisá-las de forma individualizada para que se perceba o entusiasmo presente nos alunos até à fase final.

Nas *Histórias do Pré*, os alunos após escreverem os seus textos, por iniciativa própria, ilustraram as suas histórias (como se pode ver nas figuras 13 e 14) alegando que era para os meninos do pré-escolar perceberem de melhor modo as suas narrativas e ficarem a conhecer as suas personagens.

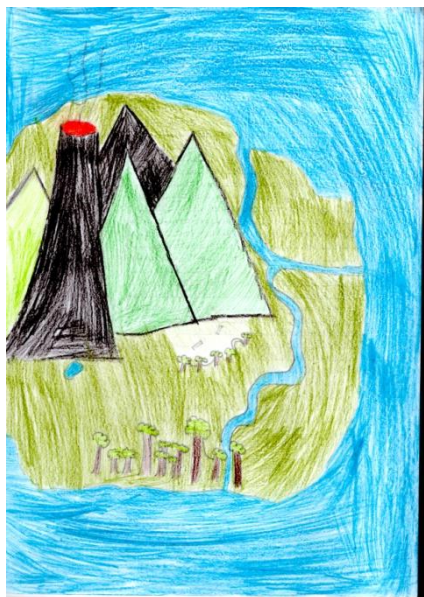


Figura 13 - Ilustração da história "Madagáscar" escrita por um aluno



Figura 14 - Ilustração da história "O martelo mau" escrita por um aluno

Além disso, como os alunos foram ler as suas histórias em diferentes dias estavam sempre a relembrar que era necessário ir ler aos seus afilhados e quando o faziam, ao chegar à sala de aula havia sempre um momento de partilha de experiências, no que diz respeito ao que era ler para outros as suas histórias, as reações dos meninos mais novos e os sentimentos que possuíam como ansiedade e nervosismo. Dia após dia, o entusiasmo e vontade de divulgar as histórias era maior e sempre lembrado por quem não tinha lido que a vontade de o fazer existia e que estavam ansiosos por o fazer.

Na estratégia *O Baú da Fantasia* os alunos estavam empolgados em escrever para que o livro que iria surgir ficasse bonito e consistente para ser exposto na biblioteca do Centro Escolar. Os alunos tiveram o cuidado de criar a capa, o título, escrever os autores e quem os ajudou, ou seja, criaram a ficha técnica do livro. Preocuparam-se em saber como iria ser feito e quem o iria editar, sendo que existia a permanente pergunta "Quando temos o nosso livro?", uma vez que os alunos queriam vê-lo exposto na biblioteca.

Esta estratégia possibilitou a utilização de *A Garrafa Deslizante* uma vez que os alunos recorriam a esta para ter ideias e escrever nos intervalos. *O Baú da Fantasia* fez com os alunos trouxessem para o intervalo lápis e folhas para escrever criando "O Clube dos textos" no recreio, este clube era fictício e consistia num grupo que tinha de pagar

imaginariamente um cêntimo para poder escrever textos para *O Baú da Fantasia* num determinado local da escola onde todos se juntavam para escrever.

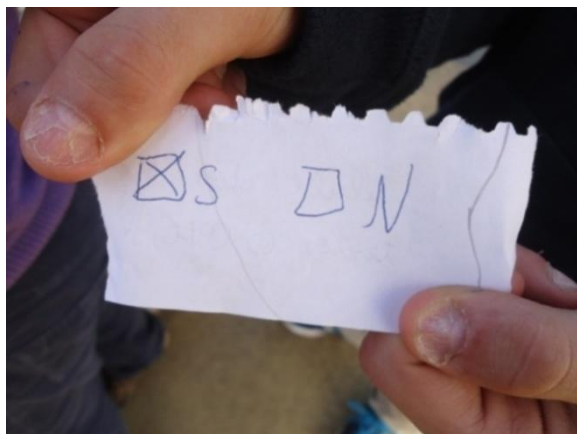


Figura 15 - Papel de admissão no "Clube dos textos" (verso)

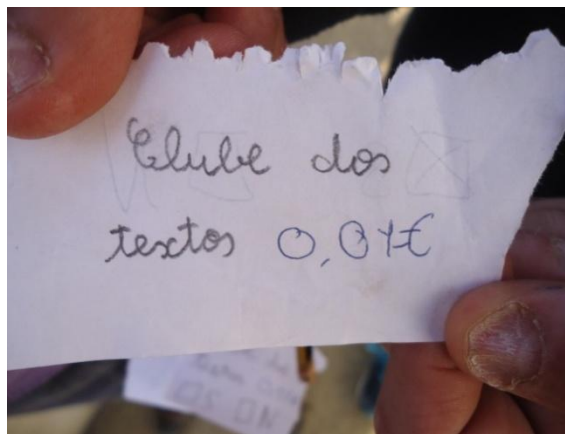


Figura 16 - Papel de admissão no "Clube dos textos" (frente)



Figura 17 - Local de escrita do "Clube dos textos"



Figura 18 - Alunos a escrever no intervalo

O Texto com a Família permitiu aos alunos escreverem em família e o resultado foi positivo. Os alunos mostraram-se contentes, quando regressaram das férias de Natal, com os seus textos e fizeram questão de os ler aos seus colegas, dizer com quem escreverem e aquilo que tinham escrito. A parte de quererem ler à turma, por iniciativa própria, faz deliberar que os alunos já começavam a escrever de forma motivada só de pensar que o que escreviam não iria ficar meramente no papel, pelo contrário iria ser divulgado.

Relativamente à estratégia *O Meu Fantoche* os alunos tiveram cuidado com a escrita, mais propriamente em escrever sem erros ortográficos, pois sabiam que iam dramatizar e não queriam ler com erros. Os alunos estavam bastante motivados com estes textos uma vez que puderam utilizar o fantocheiro do Centro Escolar e apresentar à turma as suas histórias, utilizando os fantoches que haviam criado anteriormente (Figura 19). O nervosismo miudinho, o treino das falas e a divisão dos textos realizada pelos alunos, demonstra que eles estavam empenhados na parte da divulgação dos textos narrativos.



Figura 19 - Alunos a divulgar os seus textos
a partir do fantocheiro da escola

Nas estratégias *Um Desenho com História* e *O Fio Contador de Histórias*, os alunos interessaram-se por evitar erros ou corrigi-los de imediato quando os detetavam, escolhiam entre os pares o que tinha melhor caligrafia para ser ele a escrever de maneira à letra ser legível, identificaram autores em ambas as estratégias e na estratégia *Um Desenho com História* identificaram autores e ilustrador. Além disso existiu, como noutras estratégias, a preocupação com a divulgação, a correção, ilustração dos textos narrativos, apresentação e edição das histórias.

Um Desenho com História permitiu que a motivação para a escrita fosse notada até ao fim da tarefa de escrita e para além desta, dado que na sala de aula foram deixados desenhos dos meninos do pré-escolar que não foram atribuídos aos alunos do

3º ano, na altura do lançamento da estratégia criativa. Estes desenhos podiam ser utilizados para criar histórias quando a Professora Cooperante assim achasse indicado. Notou-se que a estratégia motivou porque os alunos pediram à Cooperante os desenhos, nos tempos mortos das aulas, e foram criados textos narrativos para todos os desenhos dos meninos do pré-escolar.

Com isto pode-se ver que os alunos se sentem entusiasmados se souberem porque e para quem vão escrever. Saber que alguém vai ver o que os alunos escrevem, faz com que estes se apliquem mais na atividade de escrita. Ter audiência é importante, porque o que escrevem e a forma como o fazem, ganha outra dimensão e outro impacto.

Relativamente à dimensão textual, a segunda categoria de análise, deste momento final, após analisadas todas as produções textuais, pode-se inferir que as estratégias criativas foram uma motivação para os alunos escreverem mais e melhor.

Salientam-se as produções textuais escritas para o pré-escolar, a primeira estratégia criativa, como sendo os textos em que todos os alunos conseguiram atingir as noventa palavras, à exceção de dois alunos. Estes alunos desde o início que mostraram e disseram, nas entrevistas iniciais, que não gostavam de escrever. Os restantes alunos, na sua maioria, redigiram perto de duzentas e cinquenta palavras, tendo quatro alunos ultrapassado as trezentas palavras.

Conclui-se com estas informações, e lendo os textos narrativos, que os alunos que escreveram acima de noventa palavras, não se preocuparam com que as suas histórias fizessem sentido, nem que a narrativa respeitasse a sua estrutura lógica, os alunos apenas escreveram com a intenção de ocupar as linhas todas que a folha possuía. Apesar desta menos valia quanto à estratégia criativa, esta mostrou-se motivadora dado que colocou os alunos a escrever livremente, sem pressões quanto à estrutura da narrativa, emergindo a vontade de escrever muito.

Em contrapartida na estratégia seguinte, *A Garrafa Deslizante*, os alunos escreveram menos. Todos ultrapassaram as noventas palavras mas apenas quatro atingiram as duzentas, como antes tinha acontecido. Mais uma vez nesta estratégia nota-se que os alunos não estavam dispostos a escrever, fazendo-o apenas porque era uma

tarefa que lhes foi pedida. Constata-se, outra vez, que esta estratégia apenas despertou o interesse nas crianças em mexer no material e não a preocupação em escrever.

Após as produções efetuadas no *O Baú da Fantasia* e *Textos com a Família*, em que apareceram diferentes textos, com diferentes temas e variadas dimensões, surge *O Meu Fantoche* onde se denota uma crescente preocupação em escrever mais e melhor, onde todos os alunos conseguem atingir perto das duzentas palavras.

Nas duas últimas estratégias, *Um Desenho com História* e *O Fio Contador de Histórias*, o número de palavras aumenta até quase as duzentas e cinquenta, o que indica que o gosto pela escrita aumentou e a vontade de o fazer também. Para tal pode ter contribuído a escrita a pares, sendo que foi nestas estratégias, que implicaram a escrita com o outro, que as produções textuais melhoraram, quer a nível da estrutura da narrativa, como também a nível da dimensão textual.

Em suma através da análise das produções textuais, neste momento final, concluímos que a parte do interesse na correção, divulgação e apresentação dos textos escritos estiveram sempre presentes em todas as estratégias criativas, salientando-se as três últimas onde os alunos se mostravam mais empenhados na tarefa da escrita para obterem bons resultados aquando da divulgação.

Quanto à dimensão textual, esta foi elevada nas *Histórias do Pré*, em que os alunos apenas se preocuparam em ocupar as linhas todas das folhas, contudo realçam-se as três últimas estratégias em que os alunos passaram a escrever cuidadosamente aumentando, de uma para outra, a dimensão textual.

Análise e interpretação dos documentos escritos realizados pelos alunos

A análise dos dados relativos aos documentos escritos realizados pelos alunos, mostra que as estratégias criativas foram uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos, uma vez que é notória a evolução da turma relativamente às produções textuais realizadas, no que diz respeito à estrutura da narrativa.

Relativamente à identificação espacial praticamente todos os alunos colocam o local onde a sua história se realiza. Na estratégia *Histórias do Pré* todos colocaram, porém

não é algo que se pode considerar como bom, pois no cartão que foi entregue aos alunos estava mencionado um local que deveria constar nas narrativas, porém foi um momento de escrita em que os alunos começaram a respeitar, de melhor forma, a estrutura da narrativa.

Quando se passa à estratégia *A Garrafa Deslizante* já poucos colocam um local, talvez porque não obtiveram das caixas um desenho de um local ou porque, como estavam no início do 3.º ano e da escrita de textos narrativos, a ideia de identificação espacial ainda não estava muito presente e deveria ser trabalhada. Este trabalho foi feito, lembrando os alunos, ao ser feita a correção e revisão dos textos, dos elementos que faltavam como, neste caso, o local onde se desenrolava a narrativa. Deste modo, a partir da estratégia *O Meu Fantoche* a maior parte dos alunos começaram a colocar o local onde as histórias decorriam.

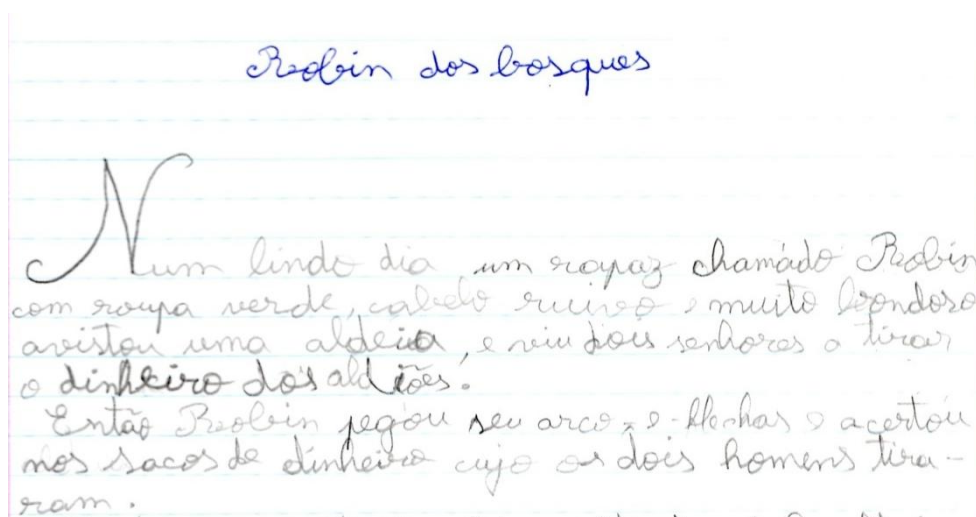
Curiosamente, a localização espacial realizada inicialmente era muito baseada nas histórias do fantástico que os alunos talvez conhecessem ou da personagem que fazia parte do texto, surgindo constantemente histórias concretizadas na aldeia, na floresta ou em torres. Porém, mais para o final das estratégias, os locais já variavam e surgiam do imaginário dos alunos como: casas antigas, reino, mar, lua, espaço ou Marte. Possivelmente tal aconteceu, porque os alunos estavam a ter um trabalho paralelo realizado pela Professora Cooperante que consistia na leitura semanal de variadas histórias, o que permitiu que os alunos comessem a conhecer novos lugares e a perceber que podiam fazer uma localização espacial diferente e recorrer à imaginação de cada um.

Comparando a localização espacial à localização temporal há uma grande diferença, dado que quanto ao tempo em que a história se sucede, todos os alunos fazem a respetiva identificação, apesar de ser tudo baseado no “Era uma vez...”. tal como aparece nas histórias a que os alunos pareciam estar habituados.

Apesar de na estratégia *A Garrafa Deslizante* surgirem alguns “Num belo dia...” e na estratégia *O Meu Fantoche* aparecer “Num dia lindo de sol” e “No primeiro dia de aulas”, o que vai exibindo uma certa evolução devido a conversas e exemplos de histórias que liam e ouviam ler, só na última estratégia criativa é que a identificação espacial

variou e muito, escrevendo os alunos: “Há muitos, muitos anos...”; “Num lindo dia...”, “Numa tarde de sol...”; “Um dia...” e “Num belo dia de neve...”.

Tanto o tempo como o espaço foram difíceis de fazer com que os alunos melhorassem ao longo do percurso pedagógico, uma vez que eles estavam ainda muito presos ao mundo do fantástico e tudo o que aparecia era ligado a esse mundo. Tal é verdade que os próprios alunos começavam a escrever, tal e qual como nos livros com histórias fantasiosas como se pode ver nas figuras 20 e 21 (Primeira letra muito grande).

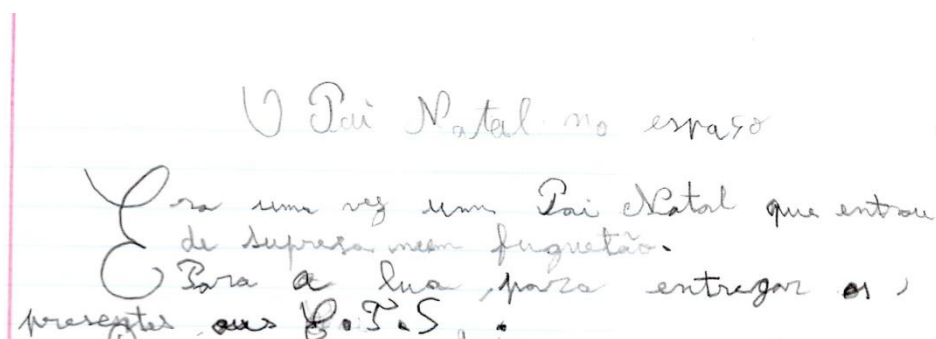


Robin dos bosques

Num lindo dia, um rapaz chamado Robin, com roupa verde, cabelo ruivo e muito bondoso assistiu uma aldeia, e viu dois senhores a tirar o dinheiro dos aldeões.

Então Robin pegou seu arco e flechas e acertou nos sacos de dinheiro cujo os dois homens tiraram.

Figura 20 - Início da história como nos livros de contos infantis



O Pai Natal no espaço

Uma vez um Pai Natal que entrou de surpresa num foguetão.

Para a lua, para entregar os presentes aos B.P.S.

Figura 21 - Início da história como nos livros de contos infantis

Na análise dos documentos escritos dos alunos, no que diz respeito à caracterização de personagens, introdução e resolução de problemas com uma boa articulação e sequencialização de ideias, conclui-se que os alunos tinham, no começo algumas dificuldades e falhas.

É notório que os alunos inserem nas suas produções textuais muitos problemas com o intuito de escrever muito e preencher a folha na sua totalidade. Aparecem muitos problemas sem qualquer sentido, que não se justificam nas narrativas, não tendo nada a ver com o que escrevem antes de surgir o problema. Além disso, nem sempre os problemas são resolvidos ou os que possuem resolução, esta não encaixa no problema, resolve-se simplesmente surgindo uma nova personagem, sem estar contextualizada, ou mencionam que uma determinada personagem “sorriu e ficou tudo bem”.

Estas evidências levam a pensar que talvez, para além de quererem escrever muito para mostrar trabalho em competição com os outros colegas, que a escrita não era muito trabalhada sendo que o não simpatizarem com a escrita, supostamente, proporcionava um não interesse em escrever bem no sentido de articular ideias.

Quanto às personagens, estas só apareciam nas histórias como se “caíssem de paraquedas”, uma vez que não se percebia o que elas faziam nas histórias, o que eram, como eram, o que pretendiam e, algumas vezes, eram indicados nomes de personagens que ao longo da produção textual não apareciam em nenhum episódio. Julga-se que a caracterização provavelmente não teria sido focada rigorosamente, só existindo uma leve conversa sobre tal que nem todos os alunos interiorizaram.

Efetivamente, ao longo do percurso pedagógico e da intervenção educativa, as produções textuais melhoraram e muito. Esta melhoria foi sentida, primeiramente, na estratégia *O Meu Fantoche* onde passou a existir mais caracterizações, mais problemas com as respetivas resoluções, maior preocupação em colocar um problema mas com uma solução viável e constatou-se a despreocupação em inventar problemas apenas para ocupar espaço, emergindo uma preocupação em possuírem uma narrativa coerente.

Pensa-se que tal aconteceu pois a escrita estava a começar a ser vista como algo agradável e interessante, devido aos temas e às estratégias criativas que levavam os alunos a escrever, porque eles escreviam sobre o que gostavam e a partir do momento

que começam a escrever em pares, passam a ser duas cabeças a pensar em como construir um texto narrativo coerente, sendo que um aluno ajudava o outro e viam onde podiam melhorar, como melhorar, se era plausível escrever ou não mais do que um problema e outras questões que envolvem a narrativa.

Relativamente à estratégia *Um Desenho com História*, os alunos, quase todos, já fazem a caracterização das personagens, quer das principais, quer das secundárias e já não arriscam a inventar muitos problemas, continuam a querer escrever a partir de poucos problemas mas conseguindo encontrar solução para eles, desencadeando uma sequência lógica nas suas histórias.

Por fim, quando escrevem o texto narrativo na estratégia *O Fio Contador de Histórias*, todos atingem a perfeição no que diz respeito a caracterizar todas as personagens, apresentar problemas e a respetiva solução de forma coerente, respeitando a sequência lógica das histórias quer entre personagens, passagem de momentos para momentos, de problema para solução e para o problema seguinte.

No que diz respeito à conclusão ou fechamento da narrativa, os alunos também evoluíram ao longo das atividades que lhes foram apresentadas, passando das formas de acabar as histórias: “Fim!”, “Vitória, vitória e acabou-se a história”, “Tudo ficou bem”, “Riu-se e foi para casa” para finais que mostrassem o que acontecia a cada personagem, finais com sentido e que realmente fossem capazes de terminar a narrativa.

Observando esta evolução conclui-se que os alunos, depois do percurso pedagógico com uma linha condutora lógica, estavam mais motivados para a escrita, na medida em que já escreviam com cuidado a nível da estrutura da narrativa e questionando se o que estavam a fazer estava bem, uma vez que queriam escrever acertadamente e cada vez melhor, sendo que muitos dos alunos que alegaram não gostar de escrever, no final já admitiam que “Agora já gosto mais de escrever”.

Em síntese...

No início, os alunos diziam e mostravam não gostar de escrever porque era algo que cansava e não tinham ideias para inventar histórias, sendo que o pouco tempo que escreviam, para eles, era em trabalhos de casa, por obrigação. Após estas delegações e depois de afirmarem nunca ter escrito em pares ou em grupo e nunca divulgarem aquilo que escreviam, foi implementado um percurso pedagógico com estratégias criativas de modo a fomentar-lhes o gosto pela escrita.

De modo geral, todas as atividades após a sua apresentação, despertaram uma motivação nos alunos que em certos casos como *A Garrafa Deslizante* permaneceu apenas pelo manuseamento do material, o que demonstra que um professor deve saber dosear a motivação, que proporciona aos seus alunos, para não ser em demasia e, por conseguinte, não conseguir atingir os seus objetivos letivos que pretende.

As estratégias tinham como um dos objetivos conseguir que a motivação permanecesse ao longo da escrita e esta foi conseguida em todas as estratégias, à exceção da *A Garrafa Deslizante* onde os alunos tiveram dificuldades em conseguir interligar os materiais, que retiraram das caixas, num texto narrativo. Esta motivação foi notada pela conversa de fundo que se gerava na sala de aula, barulho de fundo que se tornou saudável na medida em que os alunos estavam a discutir e a ajudarem-se uns aos outros nas suas produções textuais.

Algo que se pode efetivamente retirar da análise dos dados, quer escritos quer comportamentais dos alunos, é a forte presença que a palavra “divulgação” impõe aos alunos. Isto porque quando os alunos sabem o porquê e para quem estão a escrever, sabendo que vai sair da sala de aula e vai ser divulgado de alguma forma, tendem a preocupar-se e a interessar-se mais pelo o que estão a fazer, neste caso, a escrever.

Foi visível que divulgar todas as produções textuais, quer em CD, em livro, em dramatização ou outros modos, é uma boa maneira de motivar os alunos que não se sentem predispostos para a escrita, dado que escrever para alguém, saber que alguém vai ler ou ouvir as suas histórias torna-se muito mais interessante do que escrever meramente para ficar no caderno, escondido de todos.

Todas estas estratégias permitiram ver que os alunos começaram a gostar de escrever, passando a escrever o número de palavras sugerido pelo Ministério da Educação, apesar de os alunos ainda frequentarem o 3.º ano de escolaridade passaram a escrever o mínimo pedido para um final do 4.º ano, o que se tornou bastante positivo.

Outra melhoria foi sentida na estrutura da narrativa onde os alunos, à medida que iam escrevendo a partir das estratégias criativas e com a correção, revisão e feedback prestado, conseguiram realizar de forma correta a caracterização das personagens, a identificação do local e do tempo onde a história decorria, introduzir problemas e respetivas soluções e terminar os textos narrativos, mostrando como cada personagem finaliza depois do desenrolar da história.

A passagem do não gostar de escrever para o gostar pode ser visto, ainda, noutras tarefas de escrita que foram propostas aos alunos depois e durante o percurso pedagógico, as quais não foram mencionadas anteriormente e são proferidas, neste momento, por mera curiosidade. Trata-se de um aluno que escreveu uma carta ao pai natal (Figura 22) que foi sorteada e premiada, como a melhor, num concurso a nível distrital; a escrita de dois textos surpresa, em forma de presente, que dois alunos por iniciativa própria resolveram escrever e entregar ao Pai Natal quando este se dirigiu à escola (Figura 23); o começo da escrita de diários e cadernos de histórias; e outros textos pedidos, noutros trabalhos (Figura 24), em que os alunos prontamente começaram a escrever, tendo terminado a expressão que inicialmente se ouvia muito: “Não quero escrever, não gosto de escrever!”, o que mostra que o percurso pedagógico transformou os alunos de tal modo, que estes passaram a encarar a escrita como algo normal, presente no dia a dia e aprazível nas suas vidas.

A carta vencedora

Querido Pai Natal,

Mais uma vez é Natal, mas o Natal é todos os dias. Escrevo-te na esperança de estar tudo bem contigo. O Natal este ano é mais feliz para mim, porque a minha mãe foi conseguir um emprego e após muitos meses se encontra no desemprego e por isso eu e o meu pai e o meu "mama" estamos muito felizes.

Olá Pai Natal, eu já fiz anos no mês de outubro, e não recebi prendas dos meus pais e eu vou dizer-te porquê.

Saber, Pai eu queria uma bicicleta grande (porque a que eu tenho já é muito pequena) e desta maneira justavas a prenda de anos com a prenda do Natal. Será que vais ser possível?

Pai Natal podias falar com os meus pais e concretizar o meu desejo?

Para além desta prenda, peço, muita saúde para toda a minha família, paz no mundo e acima de tudo muita solidariedade com todas as pessoas, porque o Natal não é só prendas, mas sim amizade, alegria, fraternidade e paz. Este ano celebremos a paz, por isso o Natal é Paz. Pai Natal, esqueci-me de me apresentar.

Figura 22 - Carta premiada



Figura 23- Entrega do texto ao Pai Natal

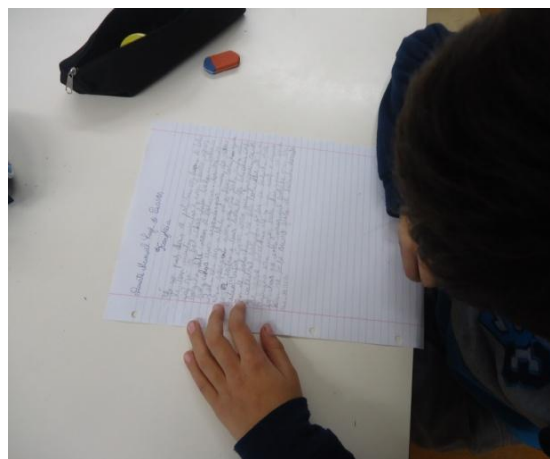


Figura 24 - Aluno a escrever sobre um país começado pela letra X

CONCLUSÕES DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta secção encontram-se as conclusões referentes a este estudo. Ainda se encontram limitações a que o estudo esteve sujeito e propostas para futuras investigações. Por fim são mencionadas as considerações finais.

Conclusões do estudo

O estudo surgiu da necessidade de **motivar e incentivar** alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade para **escrever**. Estes alunos viam a escrita como algo fatigante e desinteressante e era necessário fazê-los mudar de ideias, implementando-se um **percurso pedagógico** baseado em sete **estratégias criativas**, cada uma delas constituída por um posicionamento didático de envolvimento dos alunos na escrita enquanto processo.

Assim, as conclusões do estudo baseiam-se nos resultados obtidos ao longo do percurso pedagógico e centram-se na questão - problema: Um percurso pedagógico, pautado pelo recurso a estratégias criativas, desperta o gosto pela escrita em crianças do 3.º ano do Ensino Básico?

Com efeito, o percurso pedagógico baseado em sete estratégias criativas produziu efeitos muito satisfatórios na relação que os alunos passaram a ter com a escrita. As estratégias potencializaram uma familiarização com a escrita, pois os assuntos a serem desenvolvidos nos textos narrativos, que eram pedidos aos alunos, partiam de **gostos pessoais dos alunos** que eram pensados previamente, para cada um deles.

Os professores devem ter em atenção os gostos dos seus alunos, devem proporcionar-lhes escrever sobre o que eles gostam para que aqueles que não apreciam o ato de escrever, comecem a ter uma boa relação com a escrita. Os docentes devem interligar conteúdos, propor assuntos atuais, do quotidiano, curiosidades e assuntos que os seus alunos gostem, de modo a que estes se sintam auto-confiantes e vejam a escrita como algo prazeroso, no domínio do Português e das outras áreas curriculares (Almeida, 1996; Pajares, 2003), e como algo relevante na sociedade, que permite a todos integrarem-se nesta, tendo acesso à cultura e comunicando entre si (Martins & Niza,

1998; Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Santana & Neves, 1998; Pereira & Azevedo, 2005; Mata, 2008).

Ao longo do estudo os alunos envolveram-se cada vez mais nas atividades de escrita, os **recursos utilizados** despertaram-lhes o entusiasmo e foi notório o aumento da dedicação que os alunos aplicaram aquando da escrita. Deste modo é preciso que os professores façam uma boa seleção dos recursos e tarefas a utilizar num determinado momento e contexto (Amor, 1996).

Ficou claro no estudo a importância de que se revestiram todos os estímulos criativos que se usaram para estimular os alunos para as tarefas de escrita. Destacam-se, no entanto, as estratégias: *A Garrafa Deslizante* e *O Baú da Fantasia*, dado terem sido aquelas que de forma mais explícita entusiasmaram e estimularam os alunos, devido ao recurso ao jogo, à fantasia, ao material lúdico e manipulativo e ao fator surpresa que são elementos de um coletivo de referência didática para esta faixa etária. Ainda assim é de realçar que aquilo que o professor fornece aos alunos deve ser bem pensado e estruturado, deve **proporcionar a dose certa de motivação**, evitando que o entusiasmo desvie os alunos daquilo que é o objeto de aprendizagem.

A um outro nível foi fundamental a opção didática que foi feita ao longo das tarefas de escrita, no que diz respeito a envolver os alunos nas tarefas processuais da construção da narrativa, aspeto que também contribuiu para a desconstrução da resistência com o escrever.

Desde logo a opção por apoiar os alunos no incentivo à geração das ideias de cada um. Pequenas sugestões quanto a um objeto, um local ou uma personagem, potencializa a formação de ideias aos alunos e conseqüentemente, afasta o sentimento de desânimo, frustração, ou o “não sei que dizer”, desabafo tão comum nestas situações. Esta foi uma excelente estratégia para estimular e desafiar os alunos. À medida que o estudo foi decorrendo, este tipo de apoio foi deixando de ser necessário, e os alunos na sua natural motivação partiam para a tarefa de escrita com mais segurança naquilo que eram as ideias que iriam desenvolver nos seus textos.

As estratégias que envolveram uma **escrita colaborativa** foram outro fator de motivação. Inicialmente os alunos revelaram que não gostavam de escrever, muitas

vezes, porque não tinham ideias ou porque simplesmente o ato de escrita em si cansava, o que foi ultrapassado com a **escrita a pares**.

Escrever com alguém permite que haja uma maior troca de ideias, um maior número de opiniões e sugestões para que a escrita de textos ocorra de forma mais fluida, sem desmotivação porque não sabem o que escrever. Escrever com os colegas e em família, como na estratégia *Texto com a Família*, permitiu resultados bons quer a nível de interesse pela escrita, quer a nível da construção de textos coerentes, coesos e apropriados ao público-alvo (Rosa & Soares, 1998; Pereira, 2000).

As estratégias que possibilitaram a escrita colaborativa, envolveram um certo barulho de fundo em sala de aula, que não foi visto como algo negativo mas como um barulho saudável, pois este foi gerado uma vez que os alunos estavam a discutir, entre si, o que poderiam melhorar, como melhorar, o que escrever, que problema colocar e como o resolver, ou seja, estavam a ajudar-se uns aos outros nas suas produções textuais. Esta entreajuda mostrou a motivação que os alunos estavam a sentir, na medida em que estavam interessados e empenhados nas tarefas de escrita.

Além de escrever sobre o que gostam, terem pequenas sugestões para as suas produções textuais, estarem perante estratégias criativas com materiais lúdicos e manipulativos e poderem escrever a pares, este estudo permitiu concluir que outra forma de motivar os alunos para escrever é eles saberem que os seus textos têm uma finalidade, um público-alvo, saberem que os seus textos vão ser vistos, lidos e apreciados por alguém e não vão ficar apenas no papel.

Esta **ideia de divulgação** deixou os alunos bastante empenhados nas tarefas de escritas e motivados, porque fizeram questão de ilustrar as suas histórias, escrever com uma boa caligrafia e ter atenção a aspetos ortográficos, bom encadeamento de ideias, histórias criativas e diferentes do comum. Assim divulgar as produções textuais, quer em CD, em livro, em dramatização ou outros modos, revelou ser uma boa maneira de motivar os alunos que não se sentem predispostos para a escrita.

Outro fator que ajudou os alunos a alterar a má conceção que tinham relativamente à escrita foi o facto de terem escrito, maioritariamente **textos narrativos**, pois apesar de os alunos inicialmente mostrarem algum desagrado em escrever, a

produção de textos do tipo narrativo facilitou a motivação para tal, dado que os alunos do 3.º ano ainda estão muito ligados ao mundo do fantástico e familiarizados com a narração de histórias.

Deste modo, todos os alunos conseguiram produzir textos narrativos, de forma cada vez mais empenhada e motivados, tornando-os cada vez mais interessantes à medida que as estratégias criativas foram implementadas e, conseqüentemente, os alunos sentiam-se mais à vontade e mais predispostos para a escrita. A motivação foi sentida, também, quando durante o momento de produção os alunos **diziam que queriam escrever mais**, porque achavam os seus textos pequenos, mas que já não possuíam ideias, solicitando ajuda, por vezes, aos colegas do lado.

Enquanto investigadora forneci pequenas ajudas como: “E o que aconteceu depois?”; “Será que pode existir outro problema?”; “Como é que isso aconteceu?”; “E se acrescentasses outras personagens?” para que eles não desmotivassem, deixando as suas histórias pela metade, por não possuírem ideias, já que o que os impedia de escrever em certos momentos era a imaginação e não o desinteresse pela escrita em si, assim, mais uma vez cabe ao docente perceber quando e que tipos de incentivo deve fornecer.

No início do percurso pedagógico, os alunos não cumpriam a estrutura da narrativa, não fazendo a localização espacial, não resolvendo os problemas que criavam, não caracterizando as personagens ou não fazendo um fechamento das histórias, porém, isto foi melhorado.

Apesar da estrutura estar visível num quadro didático afixado numa parede da sala e ser feita, sempre, uma revisão quanto à estrutura, os alunos demoraram um pouco até escreverem convenientemente, respeitando a estrutura da narrativa. À medida que as estratégias criativas iam sendo implementadas, e à medida que os alunos iam escrevendo, corrigindo e tendo o feedback necessário do trabalho elaborado, a competência de escrever textos narrativos melhorou substancialmente, o que mostra que a prática contribuiu para esse efeito. E assim crê-se que também ao nível da estrutura coerente da narrativa, o percurso implementado foi uma mais-valia. É fundamental que o professor promova espaços para a aprendizagem da escrita processual, o que

proporcionará uma escrita progressivamente melhor (Pereira, 2008; Azevedo, 2000; Niza & Soares).

Em suma, a análise dos dados recolhidos permite verificar que o percurso pedagógico pautado por estratégias criativas que recorriam a materiais lúdicos e manipulativos, tópicos do interesse dos alunos, estratégias de facilitação processual como a escrita colaborativa, a revisão e a edição dos textos para posterior divulgação, foram “ingredientes” de exceção para conseguir motivar os alunos, despertando neles o gosto pela escrita, assim como uma melhoria no desempenho escritural de cada um.

Limitações do estudo

O estudo esteve sujeito a algumas limitações, a primeira limitação diz respeito ao tempo. Tempo quando se menciona a duração do estágio, o qual foi pouco para desenvolver o estudo, uma vez que outras estratégias poderiam ter sido implementadas e não foram porque o estágio envolvia a lecionação de outras temáticas e o tempo tornou-se escasso.

Por outro lado temos o tempo cedido para cada atividade. Julga-se que o tempo que era fornecido para os alunos escrever era pouco, por vezes os alunos gostavam de escrever mais, estavam tão motivados que não queriam terminar a tarefa de escrita, mas finalizavam-na pois soava o toque do intervalo. Existiram momentos em que os alunos, após um texto, queriam escrever outros, mas o tempo era pouco entre as aulas.

Outra limitação encontrada foi o comportamento dos alunos, dado apresentar alunos bastante irrequietos e com capacidade de atenção muito deficitária, o que implicava um cuidado redobrado no controle do seu trabalho e implicação nas tarefas de sala de aula.

Recomendações para futuros estudos

No decorrer deste estudo foram surgindo algumas ideias que podem servir base para novos estudos.

- a) Aplicar este estudo alargando o tempo de duração;
- b) Envolver a família nas produções textuais de modo a ver se os alunos se sentem mais motivados para a escrita;
- c) Fazer uma análise dos manuais escolares de modo a verificar se estes fornecem estratégias criativas que motivem os alunos para a escrita.

Estas são algumas sugestões que podem gerar novas investigações ou complementar este estudo, de modo a que os professores consigam um processo de ensino - aprendizagem eficaz e eficiente, motivando os seus alunos para a escrita.

Considerações finais

O estudo atual é uma mais-valia para atuais e futuros docentes.

Neste estudo pode ser encontrado um percurso pedagógico, constituído por sete estratégias criativas que têm como principal objetivo despertar, nos alunos, o gosto pela escrita. Com estas estratégias um docente pode chegar a cada um dos seus alunos, da melhor forma possível, tentando cativá-los e mostrando como o escrever é algo positivo, essencial para se integrarem na sociedade e com fins comunicativos.

Com este estudo conclui-se que um docente, além de saber conteúdos, temáticas, assuntos das mais variadas unidades curriculares, ser amigo, formar cidadãos, tem de perceber e entender de aspetos de psicologia. Um docente, em sala de aula, perante pessoas tão diferentes deve conhecer os seus alunos, cada um deles individualmente, pois nenhum é igual.

Com este estudo, e perante tantas opiniões diversificadas quanto à escrita, obtidas nas entrevistas aos alunos, entende-se que um docente deve ter capacidades para perceber o porquê e desmistificar comportamentos e atitudes, interpretando-os de

modo a perceber o que leva os seus alunos a agirem de determinadas maneiras que nem sempre são as esperadas.

Quando, no senso comum, se diz que um professor é como um segundo pai ou mãe, é verdade, pois estes têm de saber o que os seus alunos gostam, o que os afeta, o que não gostam, com quem se dão melhor e pior na sala de aula (para formar grupos), tudo em prol de bons resultados, quer académicos e de um bom ambiente em sala de aula, quer na formação pessoal dos seus alunos.

Além disso, um docente deve criar estratégias motivadoras, diferentes, estar atualizado, conhecer bem os seus alunos, deve conseguir chegar a cada um deles individualmente, deve ser um exemplo a seguir, um líder capaz de trabalhar em conjunto, aceitar diferenças, interpretar comportamentos e atitudes e conseguir alterar ideias dos seus alunos, caso necessário, se assim for o melhor para eles.

Foi com muito gosto que concretizei todo o estudo, que idealizei todo o percurso pedagógico, e espero que este estudo possa ajudar futuros ou atuais professores a superarem dificuldades sentidas quando os seus alunos não estiveram motivados para algo.

Sinto-me feliz pelo percurso pedagógico ter surtido efeitos muito positivos nos alunos que pode ser comprovado quando a Professora Cooperante, numa entrevista feita posteriormente (Anexo 5), diz “a turma acabou o terceiro ano a escrever com mais facilidade e de forma adequada. Sinto-me muito reconfortada com todo o trabalho que fizeste relativamente à escrita espontânea. A maior parte da turma já consegue ver a escrita como algo que é muito importante na vida escolar e não só. (...) Por conseguinte, todo o trabalho que idealizaste foi benéfico para os alunos ficarem mais motivados para o ato de escrever”.

Como se pode ver, um percurso pedagógico idealizado para alunos de uma turma com diferentes características entre si, as quais um docente com as suas capacidades de comunicação, com os seus conhecimentos científicos e de psicologia deve identificar, permite um ensino - aprendizagem progressivo e bem sucedido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Almeida, C. A. (1996). *Percursos para o Prazer da Escrita: A Feitiçaria das Palavras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores, LDA.

Arends, R. I. (2008). Comunidades de aprendizagem e motivação dos alunos. In Arends (Ed.). *Aprender a Ensinar*. (pp.132-169). Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora, LDA.

Azevedo, F. (coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

Balancho, M. & Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Baptista, Viana & barbeiro (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. F. (2012). *Escrever: Processo e emoção nos alunos do ensino básico*. Revista científica EXEDRA – Escola Superior de Educação de Coimbra, 2, pp.31-45.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.

Boekaerts, M. (2002). *Motivação para aprender*. Acedido em 27 de fevereiro de 2015, no Web site da UNESCO: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10p.pdf.

Bzuneck, J.A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck & S. Guimarães (Orgs), *Motivação para aprender - Aplicações no contexto educativo* (pp.13-37). Petrópolis: Editora Vozes.

Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

Chapman, Elaine (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13). Consultado em maio de 2015: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>.

Conroy, M., Marchand, T. & Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop*. (Dissertação de Mestrado). Saint Xavier University: Chicago.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. 1º Vol. Porto Alegre: Artmed Editora.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, J. M. (2010). *A escrita - criatividade e promoção de competência*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação: Bragança.

Fontaine, A. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora, LDA.

González, I. A. (2005). *Instruções de Escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, P. & Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In Azevedo, F (coord), *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 129-160). Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

Lemos, M. S. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. In Miranda, G. L. & Bahia, S. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

M. E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

M. E. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

M. E. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Morais, A. G. de (2013). Texto 1 - Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?. In Mendonça, R. S. (coord.). *Alfabetização: A aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita*. 4 (2013). pp.12-22. Brasil: Equipa do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil Gerência de Criação e Produção de Arte.

Niza, I. & Martins, M. (1998). Entrar no mundo da escrita. In Niza, S. (coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita – Formação de Professores* (pp.23-74). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: Review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, pp.139-158.

Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Edidota McGraw-Hill de Portugal, LDA.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora, LDA.

Pereira, M. L. Á. (2002). *Das palavras aos actos – Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rebello, D., Marques, M. & Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. C. (2010) (2ª ed.). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosa, C. & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a Linguagem Escrita. In Niza, S. (coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita – Formação de Professores* (pp.251-356). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Santana, I. & Neves, M. (1998). Cultivar o gosto pela leitura. In Niza, S. (coord). *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores* (pp. 173-250).Lisboa: ME – DEB.

Santos, A. R. N. (2015). *O Desenvolvimento do Gosto pela Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências: Lisboa.

Silva & Lopes (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.

Silva, J. & Lopes, J. (2012). *50 Técnicas de Avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL – edições técnicas, LDA.

Simões, M. T. M. (2012). *A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: motivar para escrever*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu: Viseu.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação com áreas de intervenção interligadas

| Escola: EB1 Mazarefes 3º Ano Números de alunos:19 | | | Data: 3, 4 e 5 de novembro de 2014 | | |
|--|--|---|------------------------------------|--|-----------|
| Mestrandas: <u>Cristina Ferraz (8361)</u> e Sara Carvalhido (8391) | | | 1º Período | Dias da semana: 2ª, 3ª e 4ª feira | |
| Temas/Conteúdos /Blocos/Domínios | Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Tempo Min. | Materiais/ Recursos/ Espaços Físicos | Avaliação |
| 1º Dia/ segunda feira: 3 de novembro de 2014 | | | | | |
| | | <p>Para dar início à aula a estagiária realiza as rotinas diárias com os alunos.</p> <p>Destas rotinas faz parte a escrita no caderno diário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da data “Mazarefes, 20 de outubro de 2014”; - de uma frase começada por “Hoje é...”; - de uma frase começada por “Ontem...”; - de uma frase começada por “Amanhã...”; - de uma frase começada por “Hoje estou feliz porque...”; - e, ainda, do sumário. <p>Sumário:</p> <p>Leitura e interpretação do texto “A gota com sede” de António Torrado.</p> <p>Jogos: “Foge da nuvem”, “De gota em gota” e “Leva a gota ao mar”.</p> <p>Construção do estendal de gotas.</p> <p>A saúde do meu corpo: o ar, o sol e a saúde.</p> | 20´ | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro preto; - Giz; - Caderno Diário; | |

| | | | | | |
|---|--|--|-----|---------------------|---|
| <p>Português:</p> <p>- Oralidade</p> | <p>2. Produzir um discurso oral com correção. (1.) Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. (2.) Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> | <p>A aula de Português será destinada à leitura, análise e interpretação do texto “A gota com sede” de António Torrado. Inicialmente, numa fase de pré-leitura, os alunos e a estagiária irão dialogar acerca do título do texto. Questões orientadoras: - Qual o título do texto? - É possível uma gota ter sede, no meio de tanta água? - Sobre o que acham que este texto falará? - Uma vez que falamos em água, vocês sabem quais os cuidados que devemos ter? - Que cuidados costumam ter para não poluir a água? - Será que este texto irá falar da poluição? - Entre outras.</p> | 15’ | | - Sabe escutar; |
| - Leitura | <p>6. Ler textos diversos. (1.) Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada.</p> | De seguida, os alunos irão ler o texto, silenciosamente, para si, seguindo-se uma leitura em voz alta, por parte dos alunos, conforme forem solicitados pela estagiária. | 10’ | | - Realiza uma leitura articulada e com entoação correta; |
| - Oralidade | <p>1. Escutar para aprender a construir conhecimentos. (2.) Identificar informação essencial. 2. Produzir um discurso oral com correção.</p> | <p>Após a leitura, numa fase de pós leitura, a estagiária irá colocar novas questões para auxiliar os alunos na interpretação do texto. Questões orientadoras: - Quem é o autor do texto? - “Trinta por uma linha” é o quê? (É mostrado aos alunos o livro de António Torrado.) - Segundo o que vêem, na capa e contracapa, porque</p> | 20’ | - Livro “Trinta por | <p>- Sabe escutar; - Compreende o essencial do texto; - Responde corretamente a questões sobre o texto;</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|------------------------------|--|---|
| <p align="center">Expressões Artísticas e Físico - Motora</p> | <p>(1.) Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. (2.) Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> | <p>acham que se chama assim? (É explicado que António Torrado escreveu 30 textos neste livro que estão ligados por uma linha.) - A gota tinha sede porque? - Era sede de água? - O que é que ela desejava? - Por onde andou? - Quem a transportou? - O que se pode fazer com a água da chuva? - Entre outras.</p> | <p align="center">25'</p> | <p>uma linha” de António Torrado - Manual de Português</p> | <p>- Utiliza vocabulário variado;</p> |
| | <p>Responder às questões de acordo com a informação do texto</p> | <p>Finalizadas todas as questões, os alunos irão proceder à realização das perguntas de compreensão do texto, presentes na página 44 e 45 do manual. Findada a tarefa de responder, proceder-se-á à correção oral e discussão das respostas dadas pelos alunos.</p> <p align="center">INTERVALO: das 10h30min. às 11h00min.</p> | | <p align="center">10'</p> | <p>- Manual de Português - Material de escrita</p> |
| <p>Predispor o organismo para a atividade física. Escolher e perseguir um dos fugitivos para o tocar, utilizando mudanças de direcção e velocidade. Guardar um fugitivo já apanhado, enquadrando-se para impedir que os outros o «salvem». Permanecer em estátua</p> | <p>Na aula de Expressão Físico Motora, na parte inicial, os alunos irão jogar ao “Foge da nuvem”. Neste jogo existe um aluno que será a nuvem, sendo que os restantes encarnarão o papel de gotas. A nuvem terá de apanhar cada uma das gotas. Ao serem apanhadas, ou seja, assim que a nuvem tocar na gota, esta terá de permanecer em estátua, de pernas abertas. Pode ser salva caso outra gota consiga passar por baixo das pernas do aluno que foi apanhado. A certa altura do jogo, a estagiária irá implementar outras vertentes, nomeadamente a escolha de outro</p> | <p align="center">10'</p> | <p>- Bolas; - Arcos;</p> | | <p>- Respeita as regras do jogo; - Escolhe e persegue um fugitivo; - Usa mudanças de direcção e velocidade; - Impede que os fugitivos sejam salvos;</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|-----|----------|---|
| | <p>quando são apanhados, o tempo necessário.</p> <p>Respeitar as regras do jogo.</p> <p>Passar a bola a um companheiro de diferentes formas.</p> <p>Receber a bola com as duas mãos.</p> | <p>aluno para ser a nuvem, em substituição do aluno anterior, ou acréscimo de número de nuvens a apanhar as gotas.</p> <p>A parte fundamental da aula diz respeito aos jogos “De gota em gota” e “Leva a gota ao mar”.</p> <p>O primeiro diz respeito aos alunos terem de passar a bola (a gota) uns para os outros sem a deixar cair.</p> <p>Os alunos estarão dispostos dois a dois e terão de passar a gota, um para o outro, sem a deixar cair e de diferentes modos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lança por cima com as duas mãos; - Lança por cima com a mão direita; - Lança por cima com a mão esquerda; - Lança, de costas para o seu colega, com as duas mãos; - Lança, de costas para o seu colega, com a mão direita; - Lança, de costas para o seu colega, com a mão esquerda; - Lança a bola, por baixo, com as duas mãos; - Lança a bola, por baixo, com a mão esquerda; - Lança a bola, por baixo, com a mão direita; - Lança a bola, com as duas mãos, por baixo das pernas; - Lança a bola, com as duas mãos e de costas, por baixo das pernas; - Entre outros. <p>É de realçar que numa primeira fase, quem recebe a gota (a bola) tem de a agarrar com as duas mãos, sem a deixar cair</p> | 20´ | - Bolas; | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece em estátua; - Predispõe o organismo para a atividade física; - Respeita as regras do jogo; - A bola é agarrada apenas com as mãos; - Os braços estendem-se para a bola quando esta se aproxima; - O peso é transferido com um passo do pé oposto à mão lançadora; - Movimento continuo da mão lançadora que cruza diagonalmente para o lado oposto após |
|--|--|--|-----|----------|---|

| | | | | | |
|--|--|--|-----|--|---|
| | <p>Respeitar as regras do jogo.</p> <p>Passar a bola com uma ou ambas as mãos, por baixo das pernas, por cima da cabeça, pelo lado direito, pelo lado esquerdo, sem a deixar cair.</p> | <p>No segundo jogo os alunos serão divididos em 4 grupos, 3 grupos serão constituídos por 5 alunos e um grupo por 4 alunos.</p> <p>As bolas (gotas) estarão no centro e irá partir um aluno de cada fila até ao centro, chegado lá, agarra uma bola e passa para o segundo aluno da fila através de um passe com as duas mãos por baixo.</p> <p>Quando o segundo da fila a agarrar, terá de passar para os restantes colegas que se encontram atrás de si, de diferentes modos escolhidos pela estagiária, por exemplo, por cima da cabeça, pelo meio das pernas, com a mão direita, com a mão esquerda, entre outras. A gota terá de chegar ao último aluno da fila para que este a coloque no mar (num arco).</p> <p>O aluno que iniciou passa para o fim da fila e o segundo da fila irá buscar outra gota. Este procedimento será repetido até deixarem de existir gotas no centro do espaço delimitado.</p> <p>Este jogo é feito colocando 2 grupos num lado do espaço e os outros dois no outro lado do espaço.</p> <p>Ganha a equipa que colocar mais gotas no mar.</p> | 20' | <ul style="list-style-type: none"> - Bolas; - Arcos | <p>lançamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita as regras do jogo; - Passa a bola com uma ou ambas as mãos por baixo das pernas, por cima da cabeça, pelo lado direito, pelo lado esquerdo, sem a deixar cair; |
| | <p>Retomar à calma.</p> | <p>Para o relaxamento, os alunos estarão deitados no chão, a ouvir uma música onde terá o som da água.</p> <p>A estagiária após notar que estão relaxados irá, um a um, colocar debaixo dos corpos uma gota feita a partir de pacotes de leite, e à medida que estes recebem, deverão sentar-se (anexo 1).</p> <p>Quando todos estiverem sentados, a estagiária irá dizer que aquela gota é para ser trabalhada na sala de</p> | 10' | <ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de música; - CD de música; - Gotas em cartão; | <ul style="list-style-type: none"> - Consegue relaxar; |

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|---|--|
| | | <p>onde o ar puro é reduzido? - Entre outras.</p> <p>De seguida a estagiária exibirá um vídeo, com um conjunto de imagens que mostram lugares com ar puro, com ar poluído entre outros aspetos relevantes para o bem-estar dos alunos e de todos. Posto isto, a estagiária irá criar um diálogo com os alunos sobre o sol, a sua importância na nossa vida, bem como cuidados que devemos ter com este. Questões orientadoras: - Que cuidados devemos ter com o ambiente? - Que cuidados é que vocês têm? - Alguma vez viram alguém a poluir o ambiente? Por exemplo a deitar algo para o chão? Foram avisar que não se fazia tal ação? - O que vocês fazem para que o ar não esteja contaminado? O que fazem para evitar a poluição? - Vocês conhecem doenças que se podem gerar a partir da falta de ar puro? - Entre outras.</p> <p>De seguida os alunos vão abrir o livro na página 40 e irão ler qual a importância do sol na nossa vida, assim como surgirá um diálogo sobre os cuidados a ter com o sol (anexo 3).</p> <p>Por fim, e caso esteja bom tempo, a turma irá, juntamente com a estagiária, até à zona da horta, existente na escola, para perceber o sentido de ar puro e de toda a conversa estabelecida. Caso o tempo não esteja favorável à ida à horta, os alunos irão desenhar uma paisagem com ar puro e</p> | <p>20'</p> <p>20'</p> <p>30'</p> | <p>- Manual</p> <p>- Caderno diário; - Material de escrita;</p> | |
|--|--|--|----------------------------------|---|--|

| | | | | | |
|---|--|--|-----------------------|--|--|
| | | <p>uma imagem com um local onde o ar está poluído.</p> <p>Para finalizar o dia, a estagiária escreve no quadro os trabalhos de casa que os alunos terão de realizar nesse dia: <u>Estudo do Meio</u>: Cópia dos textos informativos sobre o ar e o sol.</p> <p>Os alunos passam o trabalho de casa no caderno de casa e guardam os seus materiais.</p> | | | |
| 2º Dia/ terça feira: 4 de novembro de 2014 | | | | | |
| <p>Matemática</p> <p>- Organização e Tratamento de Dados</p> | <p>Representação e tratamento de dados.</p> <p>- Mínimo, máximo e amplitude;</p> <p>- Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude.</p> | <p>Para dar início à aula a estagiária realiza as rotinas diárias com os alunos.</p> <p>Sumário: Organização e tratamento de dados: extremos e amplitude. Jogo “Pensa, Responde e ganha!” Banda desenhada.</p> <p>A aula de Matemática será destinada ao ensino e aprendizagem dos extremos e da amplitude, no que diz respeito à Organização e Tratamento de Dados.</p> <p>Para dar início a esta temática, a estagiária irá projetar uma tabela (anexo 4) com determinados dados, relativamente a uma turma. Esta tabela dirá respeito às idades dos alunos.</p> <p>Surgirão algumas questões, por parte da estagiária, para se realizar a interpretação dos dados presentes na tabela.</p> <p>Questões orientadoras: - Quantas colunas tem esta tabela?</p> | <p>20’</p> <p>15’</p> | <p>Computador;</p> <p>- Projetor</p> <p>- Quadro interativo;</p> <p>- Tabelas;</p> | <p>- Identifica o mínimo e o máximo;</p> <p>- Calcula a amplitude corretamente;</p> <p>- Resolve problemas mobilizando conhecimentos adquiridos;</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|-----|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Quantas linhas em esta tabela? - Sobre o que nos fala? - Que dados estão expostos? - Que idades têm os alunos? - Há alunos com a mesma idade? Quais? - Qual é a idade maior? - E a idade menor? <p>Depois a estagiária mostrará uma nova tabela (anexo 5), desta vez com dados relativamente à pontuação de uma equipa de futebol.</p> <p>A estagiária vai voltar a fazer questões sobre esta tabela.</p> <p>Expostas as tabelas lado a lado, e depois de conversar, a estagiária questionará sobre o que elas têm em comum? Esperando que eles digam que têm sempre um número com um valor maior e outro com um valor menor.</p> <p>Posta esta conclusão, a estagiária dirá que ao maior valor e ao menor valor se dá o nome de “Extremos”, sendo que o maior é o “máximo” e o menor é o “mínimo”.</p> <p>Para concluir, a estagiária perguntará qual a diferença entre esses dois valores (em ambas as tabelas). Quando forem dadas as respostas, a estagiária diz que à diferença entre o máximo e o mínimo chamamos de “Amplitude”.</p> <p>Para aplicar o que aprenderam, a estagiária distribuirá uma pequena tabela com o nome dos alunos da turma em que se encontra e pede que a coletem no caderno. Esta tabela será exposta no quadro interativo e, em</p> | 10’ | | |
| | | | 10’ | | |
| | | | 5’ | | |
| | | | 35’ | - Tabela; - Cola; - Material de escrita; | |

| | | | | | |
|--|---|--|-----------------------|---|--|
| <p>Matemática</p> <p>- Organização e Tratamento de Dados</p> <p>- Números e Operações</p> <p>- Geometria e Medida</p> | <p>4. Descodificar o sistema de numeração decimal.</p> <p>(2.) Representar qualquer número natural até 1.000.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p> <p>5. Adicionar e subtrair números naturais.</p> <p>(1.) Adicionar dois números naturais cuja soma seja</p> | <p>conjunto, todos irão preencher a tabela no que diz respeito à coluna que têm de completar segundo o número de calçado que usam (anexo 6). Depois, no quadro de giz, a estagiária irá criar um esquema com os conceitos falados antes (Extremos e amplitude) e exemplificados com os exemplos fornecidos pela turma. Após o esquema estar completo, os alunos passarão para o caderno o esquema e procederão à construção de um gráfico de barras.</p> <p>Para uma melhor compreensão e interiorização dos dados, todos (Estagiária e alunos), em conjunto, irão realizar os exercícios da página 39 do manual.</p> <p style="text-align: center;">INTERVALO: das 10h30min. às 11h00min.</p> <p>Seguidamente, dado que na semana da minha primeira implementação não utilizei um jogo que foi criado e pensado para a turma, para testar conhecimentos a nível da Matemática, utilizarei esse jogo esta semana, com algumas alterações, com o intuito de cada aluno atingir uma determinada pontuação e, mediante esta, ser construída uma tabela para análise dos dados.</p> <p>Este jogo está organizado da seguinte forma:</p> <p>- Os desafios serão lançados, um a um, no quadro interativo, e os alunos terão de dar resposta a estes numa folha que será entregue pela estagiária;</p> | <p>15'</p> <p>60'</p> | <p>- Computador; - Projetor; - Esquema;</p> <p>- Manual de Matemática; - Material de escrita;</p> | |
|--|---|--|-----------------------|---|--|

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| | <p>inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.</p> <p>7. Multiplicar números naturais Saber de memória as tabuadas. Desenvolver o cálculo mental.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Cada desafio terá um tempo limite; - Cada resposta certa equivale a 3 pontos; cada resposta errada ou sem resposta não será atribuída qualquer classificação; - Enquanto os alunos ficam a fazer no caderno a tabuada do 7, a estagiária corrige o resultado de cada desafio dos alunos (para que não haja batota). <p>Desfio 1: Calculo Mental</p> <p>1.1) 350-100 1.2) 150-50 1.3) 420-20</p> <p>Desafio 2: Tabuada do 6</p> <p>2.1) 6x8 2.2) 6x7 2.3) 6x9</p> <p>Desafio 3: Algoritmo da adição 356 + 516 + 152</p> <p>Desafio 4: Números por extenso e leitura por ordens</p> <p>4.1) 369 4.2) 671 4.3) 452</p> <p>Desafio 5: Leitura por ordens</p> <p>5.1) 2658 5.2) 1785 5.3) 7425</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> - Resolve o desafio utilizando o cálculo mental, num curto espaço de tempo; - Sabe as tabuadas; - Utiliza corretamente o algoritmo da adição; - Estima o resultado o mais próximo possível; - Representa qualquer número natural identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem; - Efetua a leitura |
|--|---|---|--|--|---|

| | | | | | |
|--|---|--|-----------------------|---|---|
| <p>- Organização e Tratamento de Dados</p> | <p>Calcular a amplitude.</p> <p>Indicar o mínimo e o máximo.</p> | <p>que cada uma somará os seus pontos e ditará a sua pontuação, que será registada no quadro.</p> <p>Após este registo, cada aluno criará, no seu caderno, uma tabela com os dados indicando, depois, a amplitude e os extremos.</p> <p>Nota: Os desafios encontram-se resolvidos no anexo 7.</p> <p style="text-align: center;">INTERVALO DE ALMOÇO: das 12h30min. às 15h00min.</p> | | <p>- Material de escrita;</p> | <p>- Resolve o problema corretamente;</p> |
| <p>Português</p> <p>- Escrita</p> | <p>8. Organizar os conhecimentos do texto.</p> <p>(4.) Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.</p> <p>14. Planificar a escrita de textos.</p> <p>(1.) Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p>19. Escrever textos diversos.</p> <p>(2.) Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p> <p>20. Rever textos escritos.</p> <p>(1.) Verificar se o texto</p> | <p>A aula de Português será destinada ao estudo da banda desenhada.</p> <p>Inicialmente os alunos irão construir um puzzle onde têm a estrutura da banda desenhada. De seguida irão colar esta estrutura no caderno e para registo vão escrever os tipos de balões, o que é a tira, a prancha e a legenda.</p> <p style="text-align: center;">INTERVALO: das 16h00min. às 16h30min.</p> <p>Em continuação, a estagiária irá, em conjunto com os alunos, passar o texto narrativo “A gota com sede” para banda desenhada, cumprindo os passos que estão sugeridos na página 113 do manual de Português (anexo 8).</p> <p>Na planificação, o texto terá de ser dividido em 6 momentos e esses 6 momentos terão de ser resumidos. Depois é necessário tratar as falas, vendo</p> | <p>20’</p> <p>50’</p> | <p>- Puzzle;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Caderno diário;</p> <p>- Caderno diário;</p> <p>- Material de escrita;</p> | <p>- Organiza os dados numa tabela;</p> <p>- Calcula corretamente a amplitude;</p> <p>- Indica, corretamente, o mínimo e o máximo;</p> <p>- Organiza os conhecimentos do texto em</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|-----|--|--|
| | <p>contém as ideias previamente definidas. (2.) Verificar a adequação do vocabulário usado. (3.) Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contém.</p> | <p>quais são as importantes ou acrescentando algumas. Findada esta parte inicia-se a textualização e no fim a revisão. No fim, os alunos passarão a banda desenhada para o caderno, fazendo a divisão da folha, criando balões de fala, legendas, imagens entre outras coisas que são necessárias para contar a história de António Torrado. Esta tarefa será realizada com serenidade e calma pois é o primeiro contacto que os alunos têm com a banda desenhada e a transposição de textos narrativos para banda desenhada.</p> <p>Para finalizar o dia, a estagiária escreve no quadro os trabalhos de casa que os alunos terão de realizar nesse dia: <u>Matemática</u>: Realização de uma ficha (anexo 9). <u>Português</u>: Cópia do quadrado azul presente na página 112.</p> <p>Os alunos passam o trabalho de casa no caderno de casa e guardam os seus materiais.</p> | 10´ | | <p>poucas palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza e regista ideias relacionadas com o tema; - Escreve falas, diálogos ou legendas para banda desenhada; - Verifica se o texto contém as ideias prévias; - Verifica o vocabulário; - Identifica e corrige os erros ortográficos. |
| 3º Dia/ quarta feira: 5 de novembro de 2014 | | | | | |
| | | <p>Para dar início à aula a estagiária realiza as rotinas diárias com os alunos.</p> <p>Sumário: Gramática: Flexão dos nomes em género. A Matemática com a Literatura: continuação da organização e tratamento de dados.</p> | 20´ | | |

| | | | | | |
|--|---|--|------------|---|---|
| <p>Português</p> <p>- Gramática</p> | <p>27. Conhecer propriedades das palavras.</p> <p>- Formar o feminino dos nomes.</p> <p>- Reconhecer irregularidades tendo em conta as diferentes terminações.</p> | <p>O sol: pintura soprada.</p> <p>Nota: a aula de português inicia às 10h00min e tem a duração, apenas, de meia hora até ao intervalo.</p> <p>A aula de Português é destinada ao ensino da gramática, nomeadamente ao ensino da flexão nominal.</p> <p>Os alunos irão observar diferentes palavras, no quadro interativo, umas no género feminino e outras no género masculino e concluir que só alteram em género, mudando a letra <u>g</u> para <u>g</u> ou <u>as</u> para <u>as</u> e vice versa.</p> <p>Depois farão a ficha da página 48 do manual (anexo 10).</p> <p>INTERVALO: das 10h30min. às 11h00min.</p> <p>Após esta descoberta surgirão novas palavras terminadas em <u>-ã</u>, para que percebam que existem exceções à regra. A estagiária dirá que a terminação <u>-ã</u> pode passar a <u>-ona</u>, <u>-oa</u>, <u>-ana</u> e <u>-ã</u>.</p> <p>De seguida novas palavras aparecerão para que as crianças notem a exceção à regra no que diz respeito ao feminino tornar-se completamente diferente do feminino, como é o caso de cavalo que se transforma em égua, o padraço que se transforma em madraça, entre outras.</p> | <p>10'</p> | <p>- Computador; - Projetor; - Manual; - Material de escrita;</p> | <p>- Forma corretamente o feminino dos nomes tendo em conta as regras de flexão dos nomes;</p> <p>- Reconhece e percebe as irregularidades de flexão dos nomes;</p> |
| | | | <p>40'</p> | <p>- Computador; - Projetor;</p> | |

| | | | | | |
|---|--|--|---------------------------------|--|--|
| <p>Matemática</p> <p>- Organização e Tratamento de Dados</p> | <p>Organizar os dados numa tabela.</p> <p>Calcular a amplitude.</p> <p>Indicar o mínimo e o</p> | <p>Dando continuidade à aula, surgem as exceções em que o feminino apenas se distingue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acrescentando ao nome a palavra “fêmea”, por exemplo, cobra - macho e cobra - fêmea; - colocando os determinantes <u>-o, -a, -os, -as, -uns e -umas</u> antes do nome; - usar as terminações: <u>-esa, -essa, -eia, -ina, -inha, -isa e -triz.</u> <p>Para interiorizarem os conceitos, os alunos irão realizar, em conjunto com a estagiária, os exercícios da página 49 do manual, para verem quais são e como se usam as exceções em algumas palavras (anexo 11).</p> <p>Por fim, a estagiária entrega um esquema com as alterações a serem feitas para fazer a flexão em género que será colada no caderno.</p> <p>Os alunos arrumam o material de português e pegam no material de matemática.</p> <p>Nota: a aula de matemática inicia às 12h00min e tem a duração, apenas, de meia hora.</p> <p>Esta aula de Matemática irá fazer conexão com a Literatura.</p> <p>A estagiária irá ler a história de Alice Vieira “Corre, corre cabacinha” e as crianças terão de registar no caderno quantas vezes aparece a palavra cabaça, cabacinha, cabação, velha, velhinha e velhão, numa</p> | <p>15’</p> <p>5’</p> <p>30’</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Manual; - Material de escrita; - Esquema; <ul style="list-style-type: none"> - Livro de Alice Vieira “Corre, corre cabacinha”; - Material de | <ul style="list-style-type: none"> - Organiza os dados num atabela; - Calcula de forma correta a |
|---|--|--|---------------------------------|--|--|

| | | | | | |
|--|-----------------------|---|-----|---------------------------------------|---|
| | <p>máximo.</p> | <p>tabela. Após contarem, as vezes que as palavras aparecem, terão de construir, no caderno, um gráfico de barras com os dados e ditar quais são os extremos e a amplitude.</p> <p style="text-align: center;">INTERVALO DE ALMOÇO: das 12h30min. às 14h00min.</p> <p>Regressados do intervalo do almoço, os alunos irão concluir a tarefa iniciada na parte da manhã.</p> <p>Posteriormente irão realizar o jogo “Desafia o que sabes! – Matemática” onde terão de resolver as seguintes tarefas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1965-350. Efetua o algoritmo. 2. No aditivo coloca um numero entre 1500 e 1658 e no subtrativo um número par. Calcula a diferença. 3. $20+20+20+20+20$. Efetua o calculo utilizando uma operação diferente da soma. 4. 2592-1127. Efetua o algoritmo. 5. 3679, 67, 676. Efetua a leitura por extenso. 6. 3698 é o aditivo. Arranja um subtrativo que tenha na ordem das unidades o número 9. Efetua o algoritmo. 7. $9663 - 1000 - 1000 - 1000 - 1000$. Calcula mentalmente. <p>Nota: Ver resolução no anexo 12.</p> | 30' | <p>escrita; - Caderno diário;</p> | <p>amplitude; - Indica o mínimo e o máximo, corretamente;</p> |
|--|-----------------------|---|-----|---------------------------------------|---|

| | | | | | |
|---|---|---|-----|---|--|
| <p>Expressões Artísticas e Físico-Motora</p> <p>- Expressão Plástica</p> | <p>Fazer pintura soprada.</p> <p>Agrafar elementos para uma construção.</p> | <p>Na aula de expressões os alunos construirão um sol. Alguns irão construir os raios, com medidas ditadas pela estagiária e depois de os recortarem, irão agrafá-los.</p> <p>Para o centro do sol os alunos vão pintá-lo através da técnica do sopro.</p> <p>Este sol será colocado no estendal das gotas pois, assim, termina a semana com exposição daquilo que foi falado e trabalhado ao longo da semana nas aulas</p> | 60´ | <ul style="list-style-type: none"> - cartolinas; - Réguas; - Material de escrita; - Material de desenho; - Agrafador; - Tintas; - Palhinhas; | <ul style="list-style-type: none"> - Faz pintura soprada; - Mostra criatividade; - Respeita as regras de sala de aula para um trabalho de grupo; - Agrafa elementos para uma construção; |
|---|---|---|-----|---|--|

Anexo 2 - Autorização para os Encarregados de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 21 de outubro de 2014

A mestranda

(Cristina Alexandra da Silva Ferraz)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Obs.: _____

Anexo 3 - Entrevista aos alunos

Entrevista

Nome

1) Gostas de escrever?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Porquê?

2) Costumas escrever?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

3) Quando escreves? Em que altura escreves? Onde?

| | |
|--------------------------------|--------------------------|
| Quando tenho trabalhos de casa | <input type="checkbox"/> |
| Nos tempos livres | <input type="checkbox"/> |
| Quando a Professora manda | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas | <input type="checkbox"/> |
| Nas férias | <input type="checkbox"/> |
| Nos tempos livres | <input type="checkbox"/> |
| Nas AEC's | <input type="checkbox"/> |
| Outro? Qual? | <input type="text"/> |

4) Escreves o quê?

| | |
|---------------------------------|--|
| Temas que aparecem no manual | |
| Temas que a Professora diz | |
| Sobre ti | |
| Sobre o que gostas | |
| Sobre o que vês | |
| Sobre os outros | |
| Sobre o que acontece no teu dia | |
| Sobre passeios | |
| Outro? Qual? | |

5) Quando escreves, fazes sozinho/a ou com ajuda de alguém?

| | |
|-----------|--|
| Sozinho | |
| Com ajuda | |

5.1? Acompanhado com quem?

| | |
|------------------------|--|
| Pais | |
| Irmãos | |
| Professora | |
| Explicador/Explicadora | |
| Avós | |
| Familiares | |
| Colegas | |
| Outro? Quem? | |

Mas como? Dois a dois? Ter alguém ao ter lado? Ou tu e os outros ao mesmo tempo?

6) Sobre o que gostavas de escrever?

| | |
|-------------------|--|
| Desenhos animados | |
| Filmes | |
| Jogos | |
| Assuntos atuais | |
| Tecnologias | |
| Desporto | |
| Séries | |
| Outro? Qual? | |

7) Costumas mostrar o que escreves a alguém?

| | |
|-----|--|
| Sim | |
| Não | |

7.1) A quem?

| | |
|------------------------|--|
| Pais | |
| Irmãos | |
| Professora | |
| Explicador/Explicadora | |
| Avós | |
| Familiares | |
| Colegas | |
| Outro? Quem? | |

8) O que achas se outras pessoas vissem o que escreves? Quem?

| | |
|-----|--|
| Sim | |
| Não | |

Porquê?

9) Na tua opinião, o que farias para que escrever fosse uma atividade que gostasses de realizar mais vezes?

Anexo 4 - Gráficos de análise a algumas questões da entrevista



Gráfico 1 - Gostas de escrever?



Gráfico 2 - Porque não gostas?

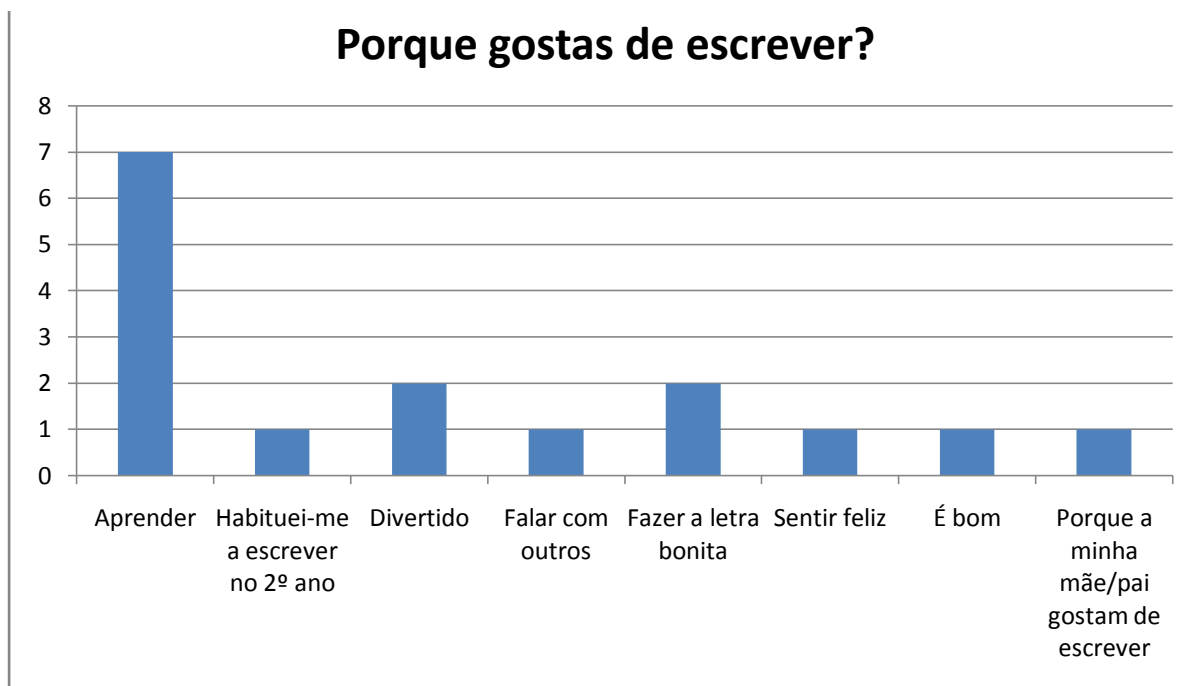


Gráfico 3 - Porque gostas de escrever?



Gráfico 4 - Sobre o que gostas de escrever?

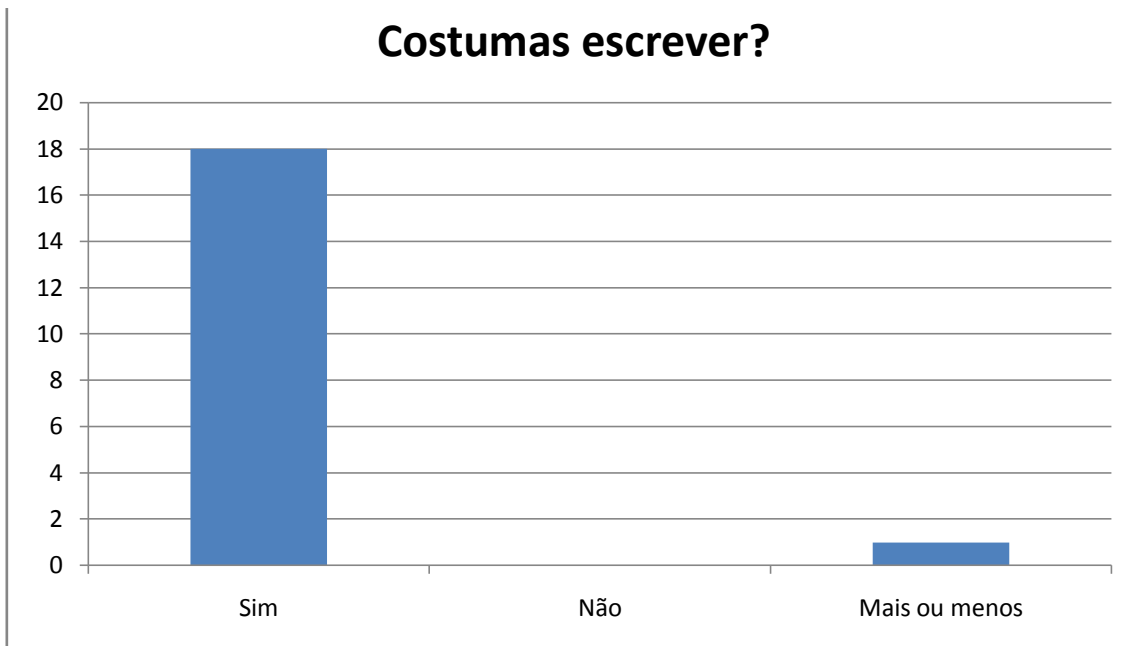


Gráfico 5 - Costumas escrever?

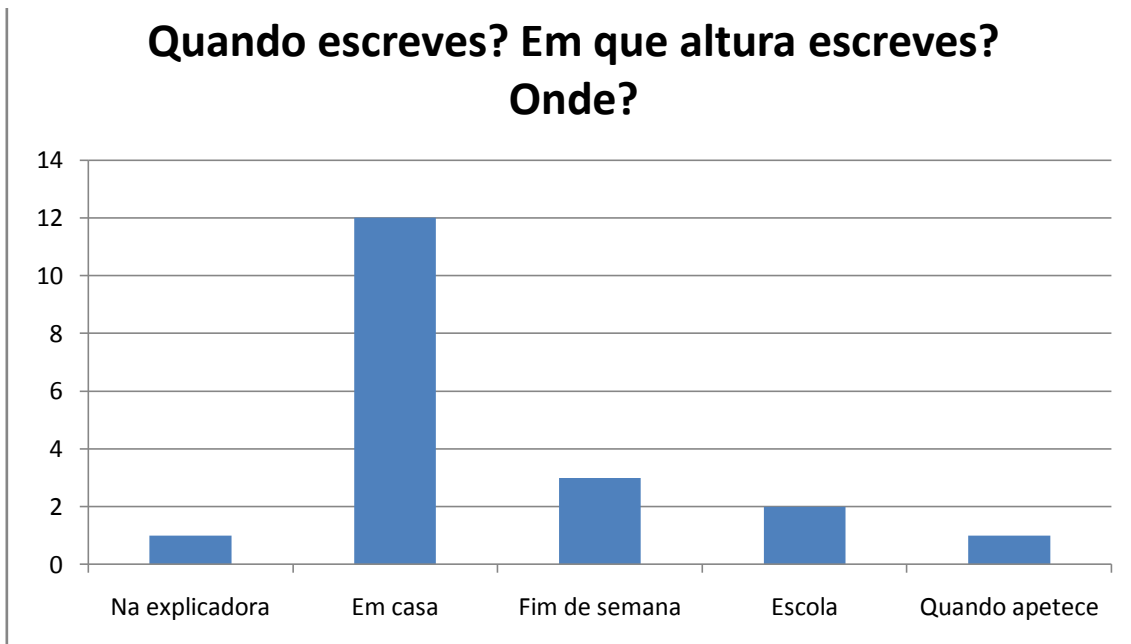


Gráfico 6 - Quando escreves? Em que altura escreves? Onde?

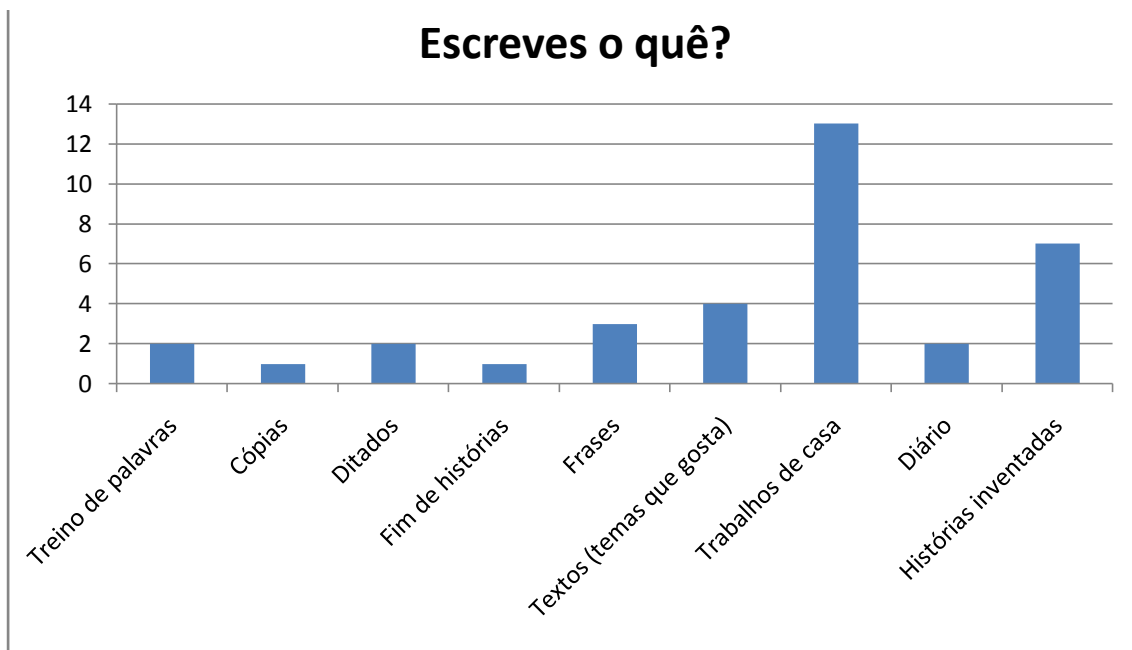


Gráfico 7 - Escreves o quê?



Gráfico 8 - Quando escreves fazes sozinho/a ou com ajuda de alguém?

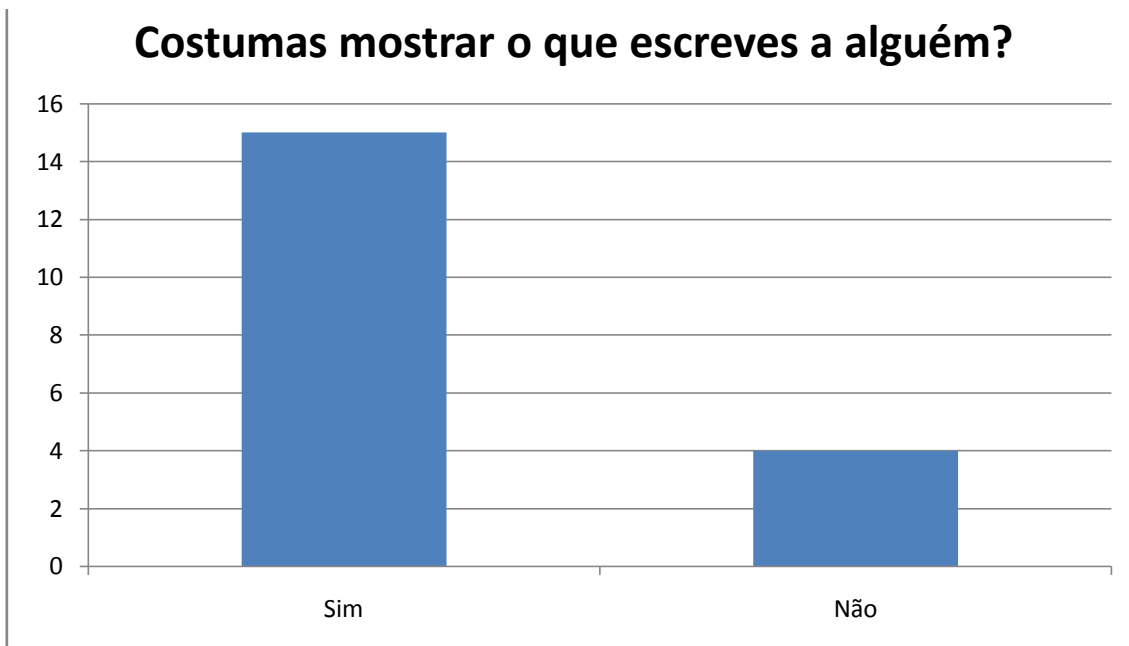


Gráfico 9 - Costumas mostrar o que escreves a alguém?

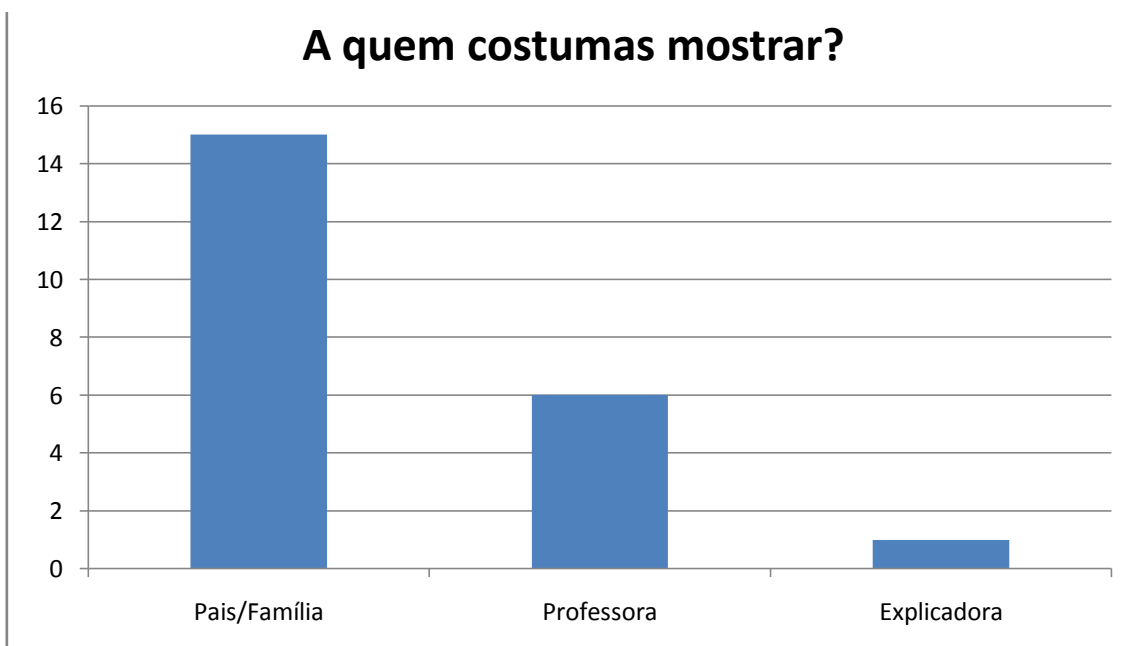


Gráfico 10 - A quem costumavas mostrar?



Gráfico 11 - O que achavas se outras pessoas vissem o que escreves?

Anexo 5 - Entrevista à Professora Cooperante

Entrevista à Professora Cooperante

1) As estratégias utilizadas, por mim enquanto estagiária e investigadora, foram adequadas para motivar os alunos a escrever? Porquê?

“Na minha opinião, foram adequadas. Todas as estratégias foram de encontro aos gostos dos alunos. A escrita de textos para serem lidos aos meninos de J.I. tiveram muito impacto, uma vez que originou uma relação muito próxima entre “padrinhos” e “afilhados” (atividade de faz parte do PAA - alunos mais velhos do 1º ciclo serem os padrinhos dos meninos do J.I.). O “baú” da escrita foi aquele que motivou mais a turma para escrever. O facto de os alunos poderem escrever livremente, originou uma vontade espontânea para o ato da escrita. É pena a escola não ter um espaço próprio para aqueles alunos que gostam de escrever na hora dos recreios. Eu notei que muitas vezes eles levavam cadernos e/ou folhas para a produção de textos, mas as auxiliares não lhes davam oportunidade para eles escreverem os seus textos. Mesmo assim havia sempre alguém que aparecia com o seu texto iniciado ou mesmo concluído. A estratégia da garrafa deslizante foi a que os alunos não aderiram de forma adequada. Talvez, por serem muito irrequietos e acharem que, o fazer deslizar a garrafa era para brincar, e não para sortear aquilo que tinham de escrever.”

2) Durante a intervenção educativa, através da sua observação direta, apercebeu-se que os alunos andavam entusiasmados com a escrita? Se sim, como?

“Eu achei que os alunos andavam muito entusiasmados para a escrita de textos quando lhes marcava os T.P.C.. No livro de fichas de Português, em todas as fichas havia um espaço destinado à escrita. Eles gostavam muito de fazer os seus textos individuais para, posteriormente, serem apresentados/lidos à turma. Outra situação que eu notei foi a de escreverem a pares. Também verifiquei que, quando não tinham trabalho no livro de

fichas de Português, ou lhes era proposto realização de trabalho livre, alguns apresentavam textos de tema livre.”

3) Passados estes 3 meses, nota que os seus alunos têm uma atitude diferente face ao ato de escrever? Essa atitude deve-se exclusivamente à minha intervenção ou a Professora aplicou novas estratégias motivadoras?

“Claro que a tua intervenção foi indiscutivelmente muito motivadora para a escrita. Como eu dei continuidade ao teu trabalho, a partir do teu estágio, a turma acabou o terceiro ano a escrever com mais facilidade e de forma adequada. Sinto-me muito reconfortada com todo o trabalho que fizeste relativamente à escrita espontânea. A maior parte da turma já consegue ver a escrita como algo que é muito importante na vida escolar e não só; a escrita é imprescindível na vida de qualquer ser humano que quer comunicar sem ser, apenas, através da fala.

Acho que o teu trabalho só sortiu efeito a partir do 2º e 3º período. No momento em que tu desenvolveste o teu projeto os alunos ainda estavam a iniciar a sua capacidade individual da escrita. Por conseguinte, todo o trabalho que idealizaste foi benéfico para os alunos ficarem mais motivados para o ato de escrever. Parabéns!”

**PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO NA PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA (PES I e PES II)**

Terminou! Neste momento acabou uma etapa muito importante na minha formação académica e é importante fazer uma reflexão global sobre todo o percurso.

O trajeto percorrido diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada que é dividida em duas vertentes: a PES I e a PES II. A PES I foi desenvolvida num jardim-de-infância com um grupo heterogéneo de 16 crianças e a PES II decorreu num centro escolar, numa turma de 3º ano de escolaridade com um total de 19 alunos.

Esta prática pedagógica foi enriquecida pela parte teórica aprendida nas unidades curriculares ao longo da Licenciatura e do Mestrado. Sem os conteúdos que aprendi, a PES teria sido muito difícil de ser concretizada pois, muitas das conceções estudadas tiveram de ser transmitidas às crianças, assim como alguns aspetos observados foram relevantes para compreender o ser e o estar de cada criança.

Ambas as PES começaram através de observações que perseveraram durante três semanas. Estas observações foram fulcrais para que a proximidade com as crianças e o corpo docente e não docente, do local de estágio, comesse a emergir. O conhecimento das salas, do centro educativo e jardim-de-infância, dos pais e encarregados de educação, a aceitação de todos, foi extremamente importante para que desabrocha-se um à vontade e maior confiança quando comecei realmente a colocar em prática as atividades delineadas com as crianças.

Todas as atividades implementadas foram previamente pensadas e planificadas. As planificações foram um suporte ótimo para as sessões e aulas dadas. Pensar previamente sobre o que se pode fazer é uma mais-valia para os professores, educadores e os alunos, pois as atividades são idealizadas e preparadas com tempo, organizando-as da melhor forma possível de modo a aproveitar todos os momentos do dia, rentabilizando a prática educativa.

Apesar de despende de um período longo na sua realização, as planificações forneceram-me confiança durante o meu estágio, porque tudo estava programado, organizado e não havia hipótese de ficar com receio de não saber o que realizar com os meus alunos. É certo que mesmo com tudo planificado, a possibilidade de existir momentos mortos não era nula, por isso levei sempre atividades “na manga” para que os

alunos permanecessem em permanente atividade, sem quebrar o ritmo da aula ou da sessão.

O processo de elaboração da planificação exigiu empenho, dedicação e apelou à utilização de documentos fidedignos como os programas das diferentes disciplinas, as metas curriculares e as orientações curriculares. Além disso, este processo exigiu especial atenção ao nível de exigência colocado nas atividades idealizadas, porque a faixa etária, as dificuldades das crianças e o que estas já sabiam previamente foi sempre tido em atenção, o que privilegiou o ensino – aprendizagem das mesmas.

Com efeito, pensar antecipadamente sobre o que ia fazer permitiu que concebe-se atividades motivadoras, possibilitou a interdisciplinaridade através da interligação entre conteúdos, disciplinas e áreas curriculares, possibilitou arranjar estratégias para acalmar as crianças quando estavam mais agitadas, permitiu a utilização e preparação de diferentes materiais nomeadamente os tecnológicos que tanto cativa a atenção das crianças, quer nas idades do pré-escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Após planificar e ter o aval da professora cooperante e da professora da ESE responsável pela correção da planificação da semana, procedíamos à implementação da mesma. Inicialmente o medo e receio do que estava por vir eram muitos, mas as expectativas eram elevadas.

Durante as implementações senti-me confiante no que estava a dizer e na forma como estava a conduzir as sessões e as aulas, contudo senti-me mais à vontade no pré-escolar por ser menos formal, pelas crianças que faziam parte do grupo, pelo ambiente que existia na sala e pelas atividades serem mais lúdicas não deixando de ser didáticas. Penso que esta opinião se deve, também, ao facto da experiência que tive com a turma do 1º Ciclo não ter sido das melhores, por ser um grupo difícil a nível comportamental.

Estar realmente em frente a um grupo, lecionar, transmitir conteúdos e ensinamentos foi uma sensação extraordinária. Realmente estar a encarnar o verdadeiro papel de professora ou educadora, e as responsabilidades que estes acarretam, foi fascinante, emotivo, único, extraordinário, não há palavras para descrever o que é estar, mesmo que em estágio, a realizar algo que sempre sonhei para a minha vida: educar e lecionar!

As implementações possibilitaram-me colocar em prática o que aprendi teoricamente e ver que o que estudos, filósofos, pensadores e psicólogos disseram ou escreveram sobre crianças faz todo o sentido e que realmente se aplica, na perfeição, aos alunos.

Além de compreender a parte de cariz psicológico, as implementações permitiram-me arranjar estratégias, conhecer o mundo do ensino, os percalços que podem surgir e formas de resolver certos e determinados problemas ou questões que podem emergir, no dia-a-dia, num jardim-de-infância ou numa escola do 1.º Ciclo.

A minha PES I e a PES II tiveram um enorme apoio da minha colega de estágio e das professoras cooperantes que demonstraram estar presentes em todos os momentos, quer os bons quer os menos bons que surgiram. Todas foram o meu braço direito e o apoio dado por elas foi relevante na medida em que permitiu auxiliar e completar o meu trabalho. Esta complementaridade viu-se na ajuda prestada aos alunos que tinham dúvidas, à repreensão de alunos que estavam a ter um comportamento inapropriado e na preparação de materiais necessários às sessões e aulas.

Estes aspetos são meros exemplos de como um trabalho colaborativo entre mim, a minha colega de estágio e as cooperantes despontou uma maior rentabilização das aulas e sessões, um maior apoio aos alunos e conseqüentemente melhores aprendizagens. Aprendi que uma ajuda colaborativa em sala de aula é muito boa, por isso uma entajuda entre professores de uma escola é ainda melhor e importantíssima. Tentarei ser, sem dúvida, uma docente que trabalharei coadjuvando os meus colegas, através da partilha de ideias e experiências.

Todas as minhas implementações tiveram algo em comum, nomeadamente o feedback que dei aos alunos uma vez que é importante para eles saber o que está bem e o que está mal e o porquê disso acontecer, para que tenham aprendizagens construtivas e para que dê tempo de ultrapassarem dificuldades ou erros antes da avaliação sumativa. Ou seja, ao longo das minhas implementações privilegiei, com a cooperante, a avaliação formativa que julgo ser a mais importante e a qual irei dar muita importância no futuro.

“A avaliação formativa, por outro lado, fornece informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa. É um processo frequente,

contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Silva & Lopes, 2012, pp.6-7).

Além do feedback, circulei pelos alunos enquanto estes resolviam exercícios ou executavam alguma atividade de modo a perceber o nível em que estavam, as dificuldades sentidas, o modo como se comportavam, como reagiam às tarefas, como pensavam sobre determinada atividade e como ultrapassavam problemas que encontravam. Circulava sobretudo para os ajudar e para que se criasse um relacionamento de maior empatia e confiança para que todas as crianças comunicassem comigo e colocassem questões que achassem pertinentes, sem medo de represálias.

Ao longo do estágio optei por fazer paragens entre as atividades ou mesmo terminar com elas para ter conversas sobre maus comportamentos. Penso que a formação pessoal e social é tão ou mais importante do que as outras áreas de ensino e que deve ser trabalhada constantemente.

Assim aproveitei para refletir com as crianças sobre situações mencionadas por elas ou situações que estas criavam e que eram menos aceitáveis. Julgo que o facto de terem refletido sobre situações com que tiveram um contato real foi muito proveitoso e é mais um aspeto que guardo para futuras situações aquando da minha prática profissional.

Outro aspeto comum às PES diz respeito à forma como falamos, nomeadamente o vocabulário utilizado que deve ser adequado à faixa etária que temos à nossa frente. Nesta componente da oralidade tive imensas dificuldades em pronunciar corretamente as palavras devido ao meu regionalismo ser tão apurado e proferir incorretamente alguns ditongos. Notei que ao nível do pré-escolar isto não fazia muita diferença, mas no 1.º Ciclo era essencial articular bem todas as palavras para que os alunos evitassem erros a nível escrito e oral.

Na sequência do trabalho feito nas PES, seguidamente às implementações surgiam as reflexões sobre cada semana de implementação que cumpríamos. Estas reflexões eram divididas em cinco partes: duas para pontos fortes e fracos nas aprendizagens dos alunos; duas para pontos fortes e fracos relativamente ao meu desempenho e uma com perspectivas de remediação para uma posterior implementação.

Achava difícil dividir o que tinha a dizer pelas quatro partes, uma vez que as coisas se interligavam, acontecendo umas em consequência das outras, por exemplo, os alunos aprendiam ou não em função do desempenho que eu tinha. Outra dificuldade era o ato de refletir em si, porque apenas devia meditar sobre as minhas ações durante a semana e tudo o que acontecia e não descrever o que ocorria, o que muitas vezes era inevitável, por isso transformei partes das reflexões em meras descrições.

Refletir sobre o que fazia de bom, sobre o que errava ou tinha mais dificuldades era perfeito para poder melhorar num curto espaço de tempo, também foi produtivo pensar nas aprendizagens dos alunos para eu poder assimilar o que eles tinham compreendido e o que tinha ficado por saber. Isto permitia cogitar estratégias de remediação e melhoria, completando a quinta parte da estrutura da reflexão, em prol de melhorias numa futura implementação.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico possui a mesma sequência nas duas PES, praticamente o mesmo tempo de duração, porém tratando-se de níveis de ensino tão diferentes existem disparidades entre elas, as quais se notam desde cedo e demora a habituar, quando passamos do pré-escolar para o 1.º Ciclo, especialmente a passagem de um ensino informal para um ensino formal, a gestão do tempo, a disposição da sala e o género de atividades.

Na PES I, no Pré-Escolar, tive contacto com as crianças durante quatro meses. Este contacto foi o primeiro que tive com crianças nestas faixas etárias e adorei todos os dias que frequentei o jardim-de-infância, bem como tudo o que lá foi desenvolvido, mais concretamente o projeto de empreendedorismo que se baseou na redecoração e reestruturação da sala de lanches, que se tornou na sala onde todos os sonhos das crianças, da minha sala, foi realizado.

Este projeto, sugerido numa das unidades curriculares do 2º semestre deste mestrado, teve uma enorme aderência por todos os que frequentavam o centro escolar e permitiu às crianças se envolver em algo novo e diferente. As crianças foram sujeitas à reflexão sobre necessidades do centro escolar que tinham, tendo de idealizar o que iria ser feito, construir de avisos e cartas e todas as construções de materiais necessários.

Todo o procedimento foi divulgado por diversas pessoas, sendo exibido todo o trabalho que levou ao tão desejado produto final.

As crianças tornaram-se verdadeiras empreendedoras, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, criatividade, persistência e capacidade de resolução de pequenos problemas, ampliando a formação a nível pessoal e social de forma diferente da que estamos habituados a ver em contexto de jardim de infância. Segundo a minha opinião, este modo de criarem atividades a partir de pequenos projetos empreendedores devia ser adotado pelos educadores e até professores.

O Pré-Escolar mostrou-me que apesar de pensarmos em atividades e delinear o que queremos fazer ao longo do dia, as crianças com 3, 4 ou 5 anos são tão espontâneas que tornam cada dia, um dia único, podendo o caminho de tarefas, conversas e brincadeiras ser alterado constantemente. Seguir uma planificação à risca tornou-se impossível, visto que eu optava por seguir diariamente uma linha natural de acontecimentos aproveitando comentários, conversas e brincadeiras para incutir algo de valor em cada um. O que estava na planificação era importante, mas seguir esta linha de trabalho mostrou a minha capacidade em improvisar.

Relativamente ao 1.º Ciclo foi um pouco complicado no início habituar-me a aulas estanques e pré-determinadas por um horário, sem sentido, criado pelo agrupamento. Este perfil de ensino penso que sufoca uma professora, gerando uma enorme tensão e ansiedade em cumprir as horas estabelecidas para cada disciplina e os objetivos para cada área que o agrupamento delinea, para cada mês ou semana, a fim de tentar colocar todos os alunos, do mesmo ano de escolaridade, num patamar idêntico para a avaliação ser realizada através de fichas de avaliação iguais para todas as escolas do agrupamento.

Este rigor no cumprimento de objetivos, por mês ou semana, bloqueou um pouco o meu trabalho de estágio. Estive sujeita a lecionar o que outros professores esboçaram não podendo, como queria, interligar conteúdos de áreas diferentes que eram iguais ou complementavam-se. Apesar de a cooperante facilitar na escolha de temas, dentro do estabelecido para o mês, senti que este método de ensino não é vantajoso para os alunos, uma vez que as professoras se sujeitam a ensinar o que está programado, não podendo fugir muito daquela linha presente no plano de estudos.

Além disso, a componente lúdica neste ciclo é menor, é menos provável que se possam fazer jogos devido ao tempo ser escasso, o que para mim é algo negativo dado que “as actividades lúdicas são altamente motivadoras. Os alunos implicam-se muito nelas e levam-nas muito a sério” (Alsina, À, 2004, p.7).

Neste ciclo senti que é preciso saber muito bem conteúdos científicos, conteúdos aprofundados e ter uma vasta cultura geral. Os alunos estão constantemente a fazer perguntas sobre o tema que estão a aprender e, como estão numa idade em que reina a curiosidade, colocam questões para além do que está a ser trabalhado. Assim, um docente tem de estar e sentir-se preparado para responder às variadíssimas questões que podem surgir para matar a curiosidade e ensinar os seus discentes, se possível, conteúdos para além da matéria escolar.

Estes primeiros anos de escolaridade exigem, tal como pude constatar durante o estágio, um desdobramento do professor para dar resposta a todas as necessidades dos alunos. Um docente tem de lecionar, corrigir, inventar actividades, recorrer a manuais e outros materiais, ver qual a melhor estratégia de ensino, fazer uma avaliação diária de todos os alunos, corrigir maus comportamentos, ajudar outros docentes, criar bom clima na sala de aula, estar atento a todos os alunos, falar e mostrar trabalho aos encarregados de educação, ter reuniões e outras responsabilidades dentro da escola. Ser professor exige uma capacidade de desdobramento impressionante.

Com o estágio apercebi-me, também, que o que escrevemos no quadro deve estar bem organizado e devemos aproveitar da melhor forma o espaço do quadro que temos ao nosso dispor. Dado que o ritmo dos alunos é diferente, no que concerne à escrita, é normal que uns demorem mais a passar do que outros e por isso não podemos perder tempo à espera que todos passem. Além do mais, o que está escrito tem de ser visível a todos os alunos na sala de aula e não apenas aos que se encontram mais próximos do quadro.

Com tudo isto concluo que, apesar de não ser obrigatório, o pré-escolar é importante dado que um bom trabalho desenvolvido nestas faixas etárias ajuda e é meio caminho andado para um futuro com sucesso no 1.º Ciclo.

Apesar de existirem dúvidas e momentos de desânimo, esta caminhada possibilitou variadíssimas aprendizagens que guardarei para o futuro. Esta experiência curta mas intensa, trabalhosa mas aprazível e gratificante foi uma mais-valia para arranjar e aprender estratégias de ensino para diferentes situações e ficar mais próxima do contexto de trabalho de um professor ou educador.

Em ambas as PES os alunos evoluíram significativamente, o que me leva a crer que deixei um pouquinho de mim em cada um, assim como levo um pouco deles. A convivência com as crianças foi uma enorme fonte de aprendizagens significativas para mim.

Este mestrado, com as duas vertentes, possibilita-nos encontrar mais locais para exercer a nossa função enquanto docentes, mas não é só bom a nível profissional, é extremamente favorável a nível pessoal, pois podemos levar estratégias, atividades e materiais lúdicos do pré-escolar para o 1.º Ciclo e vice-versa, adaptando apenas os conteúdos.

Esta variedade de vertentes leva-me, agora que terminou o estágio, a pensar para qual das vertentes iria mais rápido e não sei escolher. Tanto o pré-escolar como o 1.º Ciclo me fascinam pela diferença tão grande que existe entre eles. Sinto que se variasse entre ambos, ao longo da minha carreira profissional, seria a pessoa mais feliz do mundo porque se variasse a convivência com crianças de tenras idades, os conteúdos a transmitir, as posturas a ter em sala de aula, entre outros aspetos, nunca entraria numa monotonia e evitava uma desmotivação ao fim de alguns anos de prática educativa, que tanto vemos hoje em dia nos docentes.

A PES I e a PES II foram o primeiro contacto real com a vida profissional. Trabalhar com crianças, com a inocência, a espontaneidade, a despreocupação face à vida, as brincadeiras, a alegria, a boa disposição, é tudo o que sempre idealizei para o meu futuro.

Com o estágio confirmei a minha vocação: ensinar e educar as crianças para que elas sejam pessoas determinadas, com cultura e, acima de tudo, cidadãos capazes de viver numa sociedade em que todos somos diferentes, mas onde eles sejam capazes de respeitar cada um pela sua diferença e ver os cidadãos como um todo igual!