

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Flávia da Silva Cunha

**Brincar com a narrativa – a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade:
Contributos do Projeto Curricular Integrado**

Brincar com a narrativa – a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade: Contributos do Projeto Curricular Integrado

Bruna Flávia da Silva Cunha

UMinho | 2016

abril de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Flávia da Silva Cunha

**Brincar com a narrativa – a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade:
Contributos do Projeto Curricular Integrado**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Declaração

Nome: Bruna Flávia da Silva Cunha

Endereço eletrónico: brunaflaviacunha@gmail.com

Número de Identificação Civil: 14382588

Título do relatório de estágio – “Brincar com a narrativa – a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade: Contributos do Projeto Curricular Integrado”

Orientador: Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: ____/____/_____

Assinatura:

“...aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.”

Ítalo Calvino in “As Cidades Invisíveis” (2003)

Agradecimentos

Concluída mais uma etapa importante da minha vida, há que agradecer a um leque de pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso universitário e que, com o seu contributo, tornaram a concretização do presente projeto o mais significativo possível.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais por me possibilitarem a oportunidade de estudar no sentido de me tornar uma profissional de educação. Agradeço ainda pelo apoio e amor incondicional, pela alegria e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Agradeço aos meus irmãos, Rodrigo e Tiago, pelo amor, carinho, companhia e amizade. São os melhores irmãos que se pode desejar.

Ao Ricardo, obrigada pela companhia, amizade, amor e bastante paciência demonstrada.

Agradeço às minhas colegas e amigas de curso, mas particularmente à Filipa, pelo apoio incondicional, pela amizade, pela partilha de conhecimentos, assim como de receios, temores e alegrias. Obrigada por caminharmos e crescermos juntas ao longo desta jornada.

À Educadora Alexandrina Braga e à Professora Cecília Firmino, deixo o meu agradecimento pela disponibilidade e abertura, pelo carinho, pelo incentivo e por todos os conselhos e oportunidades de aprendizagem. Foram dois pilares essenciais e significativos para a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço à Professora Maria Flor pelo carinho e dedicação, assim como pelos momentos de partilha que me instigaram a crescer profissional e pessoalmente.

Ao Professor Carlos Silva, quero agradecer pelo apoio e pelos momentos de partilha e orientação, os quais me guiaram para uma constante reflexão pedagógica.

Por último, mas não menos importante, queria deixar o meu maior obrigado às crianças que me acompanharam no meu percurso académico e em especial às crianças que participaram neste projeto. Obrigada pela amizade, pelo carinho e por todos os beijinhos e abraços. Sem vocês nada teria sido igual. Obrigada do fundo do coração por me terem alegrado todos os dias que estive na vossa presença.

A todos, muito OBRIGADA.

Resumo

O presente relatório espelha o projeto de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido com base numa metodologia de investigação-ação, coadjuvado, do ponto de vista curricular, pela metodologia de Projeto Curricular Integrado, o qual se desenvolveu no domínio da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que contou com a participação ativa de uma turma de 3.º ano.

Atentando no título do relatório “Brincar com a narrativa – a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade” é perceptível a confluência ente a componente lúdica e a dimensão textual, criativa e imagética, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento da competência compositiva e do estímulo da imaginação e da criatividade aliada à escrita expressiva e lúdica.

Mediante o apresentado, o presente relatório surgiu face a uma observação, primeiramente direta e posteriormente participante, da qual se atentou à escassez de atividades de produção textual, ao nível da narrativa. Atentou-se ainda, numa atividade de produção textual, mediada pelas estagiárias, na dificuldade das crianças ao nível da competência compositiva, na medida em que apresentavam dificuldades de coesão linguística e coerência lógica, concebendo uma narrativa algo incoerente e sem uma estruturação aparente, a qual se distanciava da identificação dos três grandes momentos da ação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os vários textos apresentavam ainda uma porção apreciável de erros ortográficos e um bloqueio da competência criativa e imaginativa.

Nesta ótica, o contexto educativo deve conseguir a promoção do crescimento holístico das crianças, pelo que, no decorrer do referido projeto, tentamos perspetivar diferentes atividades e estratégias de ensino e aprendizagem que promovessem uma diversificação de convívio lúdico das crianças com a escrita, conduzindo assim, o desenvolvimento da competência compositiva associada à estimulação da criatividade e da imaginação perante uma escrita criativa, a qual integrou diferentes mediadores de forma a ser instigada.

Face às evidências e resultados obtidos é possível afirmar que o projeto investigativo contribuiu para a construção de uma atitude positiva das crianças perante a escrita, refletindo-se na coadjuvação do desenvolvimento da competência compositiva com a evolução do pensamento criativo e imaginativo.

Palavras-chave: Escrita Expressiva e Lúdica; Competência Compositiva; Criatividade; Imaginação; Projeto Curricular Integrado.

Abstract

This report demonstrates the research project and pedagogical intervention, which was based on an action-research methodology along with the Integrated Curricular Project methodology, developed in the Supervised Teaching Practice II domain integrated in the Master's in Pre-Scholar Education and 1st Cycle of Basic Teaching and had the active collaboration of a group of students of the 3rd year.

Looking at the title of the report "Playing with the narrative: expressive and recreational writing in the development of writing skills and in the stimulus of imagination and creativity", we can realize the connection between the recreational component and the creative, imaginative and textual dimension, which is known for its role in the development of the compositional ability and in the awakening of imagination and creativity, together with the recreational and expressive writing.

Considering what was previously referred, this report was created based on an observation, first direct then through active participation, in which we realized the lack of textual production activities in terms of narrative. In one textual production activity that we, the interns, conducted, we were able to notice the difficulty of those children regarding their compositional ability, specially their difficulties in regard to linguistic cohesion and logical consistency, giving their compositions a poor and inconsistent narrative without any structural appearance and distancing itself from the three main moments of action: introduction, development and conclusion. All of these texts even demonstrated a great amount of spelling mistakes, as well as a lack in the students' creative and imaginative ability.

Regarding this, the educational context must promote the holistic growth of these children, which was taken into account during this project as we tried to put in perspective different activities and learning strategies that promoted a diversified and entertaining connection between the children and writing, which would lead to the development of the compositional ability along with the creative and imaginative stimulation in regards to a creative type of writing, that was carried on with the integration of different and helpful mediators.

Considering the results and evidences obtained, it can be said that this research project contributed to a better and positive attitude of those children regarding writing activities, which can be reflected through their growth both in terms of their compositional ability and development of their creative and imaginative minds.

Keywords: Playful and Expressive writing; Compositional ability; Creativity; Imagination; Integrated Curricular Project.

Índice

Agradecimentos.....	V
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas.....	xiii
Índice de Gráficos	xiii
Abreviaturas e Siglas.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I - Contexto Educativo e Definição da Investigação	7
Apresentação	9
1.1. Contexto educativo de investigação.....	9
1.1.1. Caracterização da instituição.....	9
1.1.2. Caracterização da turma	10
1.1.3. Caracterização do ambiente físico de aprendizagem-sala de aula	11
1.2. Definição e justificação da investigação.....	12
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	15
Apresentação	17
2.1. A Educação Básica - Organização do Sistema Educativo	17
2.2. Conceito e Desenvolvimento do Currículo	20
2.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico - O Currículo	24
2.2.2. Projeto Curricular Integrado	25
2.3. A escrita: a importância do processo escrito no contexto de intervenção pedagógica	29
2.3.1. A escrita: conceito e importância.....	29
2.3.2. A narrativa e as componentes da produção textual	31
2.3.3. Como estimular o gosto pela escrita e qual o papel do professor?	34
2.4. Escrita Criativa: a escrita expressiva e lúdica no despertar da criatividade e imaginação	38
2.4.1. Imaginação.....	38
2.4.2. Criatividade.....	39
2.4.3. Criatividade no processo de ensino e aprendizagem	42
2.4.4. Escrita criativa: conceito e importância.....	44
2.4.5. A escrita expressiva e lúdica como abordagem à escrita criativa	45

2.4.6. Papel do professor perante a escrita criativa.....	48
Capítulo III - Metodologia: Investigação-Ação e Plano de Intervenção	51
Apresentação	53
3.1. Abordagem metodológica: investigação-ação.....	53
3.2. Instrumentos de Recolha de Dados	55
3.3. Questão de investigação e objetivos do estudo.....	61
3.4. Estratégias de Intervenção.....	62
3.5. Plano de Intervenção.....	63
Capítulo IV - O Projeto Curricular Integrado “Aprender a Brincar”	69
Apresentação	71
4.1. Princípios Educativos.....	71
4.2. Justificação do núcleo globalizador e desenho global do PCI	73
4.3. Objetivos do PCI.....	77
Capítulo V - Brincar com a narrativa; apresentação e análise dos resultados.....	79
Apresentação	81
5.1. Apresentação descritiva e reflexiva das atividades do projeto	81
5.1.1. “Descrição do meu estrambólico”	81
5.1.2. “Caixa mágica”	85
5.1.3. “Vamos sonhar?”	89
5.1.4. “As peripécias do Peter Pan”	93
5.1.5. “Revisão da narrativa: As peripécias do Peter Pan”	96
5.2. Divulgação do projeto – “As peripécias do Peter Pan”	99
5.3. Avaliação	103
Capítulo VI - Considerações Finais.....	113
Referências Bibliográficas e Legislação Consultada.....	121
Anexos.....	131
Anexo I - Grelha de Observação: Atividade “...”	133
Anexo II - Identidade do Larmésio	135
Anexo III - Folha de planificação do texto	137
Anexo IV - Casa das histórias	139
Anexo V - Exercício da atividade "Cartas para sonhar"	141
Anexo VI - Tabela de análise/avaliação das produções textuais.....	143
Anexo VII - Critérios de classificação das produções textuais.....	145

Índice de Figuras

Figura 1 – Matriz curricular do 1.º Ciclo (informação retirada do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro), segunda alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho. .	24
Figura 2 – Modelo do PCI, adaptado de Alonso (1994, in Alonso, 2001) e Alonso (1995, in Alonso, 2004a).	25
Figura 3 – A investigação-ação caracterizado por Latorre através de um ciclo em espiral (Latorre, 2003).	54
Figura 4 – Desenho do Projeto Curricular Integrado “Aprender a Brincar”.	76
Figura 5- Exploração da capa do livro “Estrambólicos”.	82
Figura 6 – Exploração do livro “Estrambólicos”.	83
Figura 7 - Registo das características do Larmésio.	83
Figura 8 – Crianças a explorar a componente da produção textual: planificação.	84
Figura 9 – Criança a organizar os momentos de ação de uma narrativa.	84
Figura 10- Caixa Mágica.	86
Figura 11 – Retirada e sucessiva exploração dos objetos.....	87
Figura 12 – Crianças a explorar a componente da produção textual: textualização, acompanhadas da planificação.....	88
Figura 13 – Criança a expor a sua dúvida e posterior correção reflexiva no quadro.	89
Figura 14 – Crianças a explorar a componente da produção textual: revisão, a pares.	92
Figura 15 – Organização da sala para a atividade “As peripécias do Peter Pan”.	94
Figura 16 – Concretização da narrativa oral “As peripécias do Peter Pan”.	95
Figura 17 – Leitura e inerente reflexão do texto produzido.	98
Figura 18 – Crianças na atividade de produção gráfica.....	101
Figura 19 – Resultado da atividade de produção gráfica.....	101
Figura 20 – Crianças a decorar o Kamishibai.....	102
Figura 21 – Divulgação do projeto - “As peripécias do Peter Pan”.....	103

Índice de Tabelas

Tabela 1- Normas de transcrição da interação pedagógica (adaptado de Vieira, 1998, p. 521). 60	
Tabela 2- Plano de atividades do projeto de investigação.....	65
Tabela 3- Média das avaliações das produções textuais das crianças, concretizadas ao longo do projeto de intervenção pedagógica.....	107

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Avaliação das atividades que as crianças mais gostaram de concretizar.	105
Gráfico 2 – Avaliação das atividades que as crianças menos gostaram de concretizar.....	105

Abreviaturas e Siglas

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente Social de Apoio à Família
DEB	Departamento da Educação Básica
EPE	Educação Pré-Escolar
EEL	Escrita Expressiva e Lúdica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCI	Projeto Curricular Integrado
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II

Introdução



Introdução

O presente relatório de estágio nasce no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo Básico, construído através do contributo do Projeto Curricular Integrado (PCI).

Em contexto de estágio, ficamos inseridas no Centro Escolar do Fujacal, no centro de Braga, numa turma de 3.º ano. A instituição é constituída pelas valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). A turma é constituída por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. A professora Cecília Firmino foi a professora cooperante, neste contexto educativo.

Será apresentado ao longo deste relatório, de uma forma detalhada, investigativa e reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo destes quatro meses, sustentado num relato pessoal das observações e vivências experienciadas.

A prática pedagógica orientou-se por princípios que sustentam a prática profissional, nomeadamente o Perfil Geral e Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001).

Desta forma, orientamo-nos por fundamentos e metodologias que apontam a aprendizagem como participativa, comunicativa e integradora, exibindo um cariz sócio-construtivista, através do qual nos foi possível desenvolver oportunidades ricas para as crianças para que estas se desenvolvessem intelectual, emocional e socialmente.

Assim, partindo do princípio que o construtivismo não é um processo de ensino, mas sim uma teoria de aprendizagem, procuramos na nossa ação educativa estimular a aprendizagem pela descoberta, criar condições necessárias e oportunas para o sucesso das aprendizagens, com base numa atitude de respeito e valorização, ou seja, considerando a criança como um ser ativo no processo e na construção das aprendizagens, pois esta assume-se como sujeito e não como objeto do contexto educativo (Vigotski, 1896/1934). Deste modo, a ideia de um professor como detentor de todo o conhecimento e a criança como um ser incapaz e ignorante esvanece-se e sobrepõem-se a ideia da criança capaz, autónoma e que adquire voz sobre as suas ideias, “de facto, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilidade são aqui objetivos” (Fosnot, 1996, p.10).

Nesta linha de pensamento, as experiências desenvolvidas com o grupo de 3.º ano, apoiaram-se nos princípios pedagógicos da “Organização Curricular e Programas” (Ministério da Educação, 2004), no “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (MEC-

Ministério da Educação e Ciência, 2015) e no “Programa e Metas Curriculares Matemática. Ensino Básico” (MEC, 2013).

O presente relatório encontra-se organizado em sete pontos interligados, no qual, procuramos caracterizar, analisar, explicitar e interpretar as propostas de experiências de aprendizagem e a prática profissional que as sustentaram, ambas desenvolvidas de forma dialética no decorrer do estágio de intervenção.

No **Capítulo I** é feita uma breve apresentação do contexto de estágio e do ambiente físico de aprendizagem. São também apresentadas as características, as potencialidades e as necessidades do grupo de crianças. Com base nestes dados, é identificado e contextualizado, detalhadamente, o enquadramento contextual que justifica o processo de intervenção pedagógica e o desenrolar da investigação.

Posteriormente, no **Capítulo II**, é elencado um conjunto de conceções e definições sobre a educação básica e o currículo, assim como a sua integração e desenvolvimento no 1CEB, sendo analisada a organização deste contexto, assim como as suas prioridades, os seus princípios orientadores e organizativos e os seus objetivos, tendo como sustento teórico, um combinado de documentos legisladores e orientadores deste nível educativo.

Ao longo deste capítulo, é apresentado um enquadramento teórico acerca da metodologia de PCI utilizada ao longo do processo de investigação-ação, com o principal intuito de analisar as suas possibilidades e o seu contributo na construção de aprendizagens significativas nas crianças, bem como na construção de uma prática educativa profissional.

Numa segunda parte, do referido capítulo, é explanada uma revisão da literatura em redor da problemática da dimensão textual e criativa no processo escrito, sustentando num quadro teórico, o projeto desenvolvido.

Visada a clarificação do conceito do currículo e da educação básica e das potencialidades e contribuições da metodologia utilizada, tornou-se inevitável patentear, no **Capítulo III**, a importância e as potencialidades da metodologia de investigação-ação. São ainda elucidados os vários instrumentos de recolha de informação utilizados. Num segundo momento esclarece-se o foco de investigação, sendo destacados os objetivos gerais estruturados em dois âmbitos (a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento profissional docente), bem como as estratégias utilizadas no decorrer da prática pedagógica. Por fim, é ainda apresentado e sintetizado o plano de intervenção onde se esclarece as atividades relativas ao processo investigativo.

Relativamente ao **Capítulo IV**, nele está elencado o PCI intitulado “Aprender a Brincar” que

sustentou o constructo metodológico curricular no decorrer da PES II. Assim, é feita uma breve explicação das nossas prioridades de ação, de forma a justificar o problema encontrado, no contexto de 1CEB. São ainda enunciados e clarificados os princípios educativos, pelos quais a nossa prática se regeu, com o intento de justificar o desenho global do projeto.

No **Capítulo V**, apresenta-se, através de uma visão reflexiva, atenta e detalhada, o desenvolvimento das intervenções concretizadas, ao longo das várias questões geradoras, no qual prevalece uma avaliação contínua e baseada num quadro teórico. No final da apresentação do desenvolvimento do projeto, está patenteada uma avaliação que visa refletir, crítica e reflexivamente, as metodologias e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Por último, no **Capítulo VI**, aponta-se algumas considerações finais retiradas deste processo interventivo e simultaneamente investigativo, incidindo sobre as arduidades e as limitações sentidas e acolhendo reflexivamente as mais-valias e aprendizagens alcançadas. É ainda salientada a significatividade desta experiência para a formação e desempenho profissional.

Neste capítulo alude-se ainda às potencialidades da metodologia utilizada, como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, indo ao encontro da construção de aprendizagens significativas para as crianças, integrando-as no seu processo de aprendizagem.

Capítulo I

Contexto Educativo e Definição da Investigação



Apresentação

Numa primeira parte deste capítulo, procede-se à apresentação do contexto educativo, no qual foi realizada a prática de intervenção pedagógica.

Esta observação e posterior caracterização foi pertinente para o estudo, pois, a partir da observação e do conhecimento da instituição, do ambiente físico de aprendizagem e do grupo de crianças, foi possível atentar-se às necessidades, às competências e aos interesses das crianças, os quais conduziram à identificação do problema em estudo no projeto de investigação.

Mediante o apresentado, na segunda parte deste capítulo identifica-se e apresenta-se a questão investigativa que suscitou o interesse da intervenção pedagógica. Assim, com base num elenco teórico e num enquadramento curricular, formula-se e justifica-se a questão que suscitou o interesse investigativo, decorrente das observações ao contexto educativo.

1.1. Contexto educativo de investigação

1.1.1. Caracterização da instituição¹

A instituição onde decorreu o estágio situa-se em Braga, no Centro Escolar do Fujacal, o qual foi fundado em Setembro de 1992, sendo uma instituição com um estatuto social público, constituída pelo Jardim de Infância e Escola Básica do 1CEB. Trata-se de um estabelecimento de ensino inserido na rede pública, que pertence ao Agrupamento de Escolas EB2/3 André Soares.

O estabelecimento de ensino, no ano letivo de 2010/2011 sofreu obras de fundo, tendo sido ampliado com quatro novas salas, destinadas à Educação Pré-Escolar (EPE), e uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

O Centro Escolar do Fujacal possui vários e diversificados espaços: um refeitório, uma cozinha, um polivalente, uma biblioteca, uma sala dos professores, casas de banho para as crianças da EPE, para os alunos do 1.º Ciclo e ainda para o pessoal docente e não docente. Atualmente, com a diminuição crescente da população escolar, já só funcionam duas salas de EPE e seis salas do 1CEB.

No que concerne ao espaço exterior, circunscreve-se numa área envolvente razoável, da qual faz parte um espaço de jardim onde se encontram várias árvores, um campo desportivo, um campo de futebol, quatro espaços/hortas devidamente cuidados e, por fim, um parque infantil,

¹ Informação retirada e adaptada do Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada I de Bruna Cunha, 2015.

onde se encontra diversos equipamentos, como baloiços, bonecos de molas, uma caixa de areia e um escorrega. Existem ainda dois espaços cobertos para os tempos de recreio e brincadeiras quando as condições atmosféricas se tornam adversas.

Como forma de proteger os interesses das famílias com alunos mais carenciadas e os pais que trabalham em horários incompatíveis com o regular funcionamento da componente letiva da escola, verifica-se a necessidade do funcionamento da Componente Social de Apoio à Família (CAF), que compreende o serviço do almoço (12h00 às 14h00), o lanche e o próprio prolongamento de horário (07h30 às 9h e das 16h00 às 18h30). Realizam-se, também, por iniciativa deste serviço CAF, várias atividades de âmbito sócio cultural e recreativo, dinamizando algumas valências próprias de um CATL – Centro de Atividades de Tempo Livre.

1.1.2. Caracterização da turma²

No âmbito do contexto de estágio, ficamos inseridas numa turma de 3.º ano do 1CEB. A professora Cecília Firmino é a responsável pela turma e o grupo é constituído por 15 raparigas e 7 rapazes, entre os 7 e os 10 anos de idade. Uma aluna apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE), pelo que se encontra inserida e acompanhada pela equipa de Educação Especial, tendo também a ajuda de um professor de apoio, algumas horas por semana.

Ao longo da observação verificamos que este grupo de crianças é muito afetuoso e acolhedor. Em termos de personalidade, a turma demonstrou ser bastante diversificada, no sentido em que existem crianças muito tímidas e introvertidas e outras bastante mais extrovertidas e expressivas.

As famílias das crianças pertencem a um escalão socioeconómico médio-baixo, sendo que existem vários pais em situação de desemprego. Do ponto de vista de ocupação profissional, verifica-se que os pais têm diferentes profissões e, em termos académicos, as suas habilitações oscilam entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura. Parece, assim, estarmos perante um espectro de banda larga quanto às questões socioeconómicas e culturais, embora haja algum predomínio que acentua uma lógica de uma classe trabalhadora pouco especializada e de formação académica relativamente elementar ou básica.

Esta turma integra alunos de várias proveniências geográficas e etnias, observando-se, desta forma, uma heterogeneidade cultural: existe uma criança moçambicana, duas brasileiras, duas

² Informação retirada e adaptada do Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada II de Bruna Cunha e Filipa Pinho, 2016.

romenas e duas ciganas. A distribuição das crianças na sala está de acordo com algumas das suas características consideradas relevantes para o trabalho curricular e pedagógico.

No que se refere ao ritmo de trabalho a turma apresenta ritmos diferentes, mas todos os alunos terminam as suas tarefas em tempo útil e de forma relativamente satisfatória ou bem-sucedida.

Ao nível das condutas sociais e interpessoais é notável o bom comportamento desta turma, pelo que, quando a professora pratica uma postura de trabalho, de exploração de conteúdos, de mediação e concretização de atividades, os alunos adotam posturas apropriadas de concentração, de auscultação e de interação com as solicitações da própria professora.

O ambiente é relativamente silencioso e favorável ao normal funcionamento das atividades propostas, uma vez que as crianças estão compenetradas com as diferentes interações que se estabelecem em contexto de sala de aula, pugnando por cumprir as regras pré-definidas em conjunto com a professora. Durante o tempo de trabalho individual as crianças revelam ser autónomas e pedem ajuda quando têm alguma dúvida.

1.1.3. Caracterização do ambiente físico de aprendizagem-sala de aula³

A sala do 3.º C do Centro Escolar do Fajal é um espaço moderno, amplo, arejado e que possibilita a entrada de muita luz natural, na medida em que uma das paredes é composta por janelas grandes.

No fundo da sala existem vários armários e uma banca com um lavatório, espaço utilizado para guardar os materiais didáticos da sala, assim como, os manuais escolares. Devido à modernização da sala, esta possui dois quadros, um interativo e outro em que se utilizam marcadores d'água, o que permite utilizar diversas cores, ajudando as crianças a identificar o que se destaca dos conteúdos e experiências de aprendizagem a serem trabalhados. Ao lado do quadro, está situada a secretária da professora e um computador.

As mesas utilizadas pelas crianças encontram-se dispostas em filas, pois, segundo Arends (1995), esta organização permite ao professor focar a atenção em todos os alunos, tanto no trabalho em grande grupo como em pequeno grupo, tendo desta forma, uma intencionalidade pedagógica por parte do docente. É possível verificar-se que o espaço de aprendizagem é decorado com base num propósito pedagógico, aliando-se o trabalho das crianças com o do docente.

³ Informação retirada e adaptada do Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada II de Bruna Cunha e Filipa Pinho, 2016

Sendo que a exposição de trabalhos na sala de aula é importante, pois possibilita às crianças mostrar o trabalho que têm vindo a realizar, assim como permite que as crianças revejam algumas das aprendizagens realizadas, através de esquemas síntese, a sala detém uma parede revestida por um material que possibilita a afixação de material pedagógico ou trabalhos realizados pelos alunos.

Em suma, o ambiente físico de aprendizagem é “um lugar para o grupo, mas também para cada um, um lugar para brincar e trabalhar (...) um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (...) um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12).

1.2. Definição e justificação da investigação

Segundo o ME- Ministério da Educação (2004), o 1CEB deve privilegiar um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, assim como de aprendizagens primordiais e significativas para o crescimento social e pessoal das crianças. Neste sentido, o contexto escolar possui um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, assumindo uma conduta de extrema importância na formação e desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos, ativos e responsáveis na sociedade.

Tendo em conta esta dimensão sócio-construtivista, procedeu-se a uma análise crítica e reflexiva sobre as dificuldades encontradas, tendo como base uma observação, primeiramente direta e mais tarde participativa, que nos possibilitou determinar algumas situações que careciam de reflexão e de uma eventual mudança. Deste modo, para ultrapassar as dificuldades foi fundamental a integração de uma ação pedagógica capaz de desenvolver uma metodologia de trabalho que fosse pertinente ao contexto da instituição observada.

Dado o exposto, no decorrer das três semanas de observação foi possível presenciar alguns momentos que se podem considerar críticos relacionados com dificuldades de expressão escrita por parte das crianças e de a canalizar pela via da imaginação e da criatividade, no sentido de otimizar a comunicação e a expressividade.

As crianças do 3.º C estão numa fase de desenvolvimento pleno e intenso da sua competência de escrita, tanto ao nível de escrita de palavras como de textos. Assim, durante uma atividade de levantamento de conceções prévias, na qual era pedida a criação de um texto narrativo, sendo fornecidas algumas palavras-chave de forma a ajudar as crianças a formar mentalmente um tema, constatou-se a dificuldade das crianças ao nível da competência compositiva. Assim sendo, desenvolveram um texto narrativo que apresentava um domínio

deficitário dos mecanismos de organização da informação num texto (relações de dependência e de sequencialidade lógica) e de problemas interfrásicos, ao nível de concordâncias e de utilização de conectores, ou seja, as crianças não demonstravam conseguir “combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste sentido, construíram uma narrativa que não apresentavam uma ideia sequencial e coerente, por outras palavras, não exibia um sentido perfeitamente compreensível e estruturado. Pode-se dizer que não se observou no trabalho de elaboração dos textos, uma estruturação organizada, devidamente sistematizada e interiorizada, onde se percebesse lógicas simples como o alinhamento de uma introdução, o desenvolvimento e o epílogo ou conclusão, revelando-se um texto bloqueado de competências criativas e imaginativas. Os vários textos apresentavam ainda uma quantidade apreciável de erros ortográficos.

Nesta ótica, insurge-se o projeto de investigação, intitulado de “Brincar com a narrativa- a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade: Contributos do Projeto Curricular Integrado”, o qual pretendeu, através de uma escrita expressiva e lúdica (EEL), colmatar alguns desses problemas, referidos atrás, e melhorar de forma significativa e substantiva as competências ao nível de uma escrita criativa ao serviço de uma variedade de situações concretas de comunicação e expressão. Por outras palavras, a concretização deste projeto de investigação pretendeu desenvolver aprendizagens ao nível dos dois grandes pilares subjacentes ao processo escrito: “(e)scriver para aprender (a escrever e a construir e expressar conhecimentos) (...) e (...) a escrita em termos pessoais e criativos” (Cardoso & Pereira, 2013, p.12). Com base neste elenco pedagógico, foi viabilizado, segundo Oliveira (2011), o desenvolvimento de uma subcompetência do saber escrever, aliada à criatividade escrita.

Por outro lado, decidiu-se desenvolver este projeto, uma vez que durante as três semanas de observação não se teve a oportunidade de verificar nenhuma prática de textualização, o que se considera um tipo de atividade estrutural para a sistematização e diversificação da linguagem escrita (Santana, 2007).

Mediante estes pressupostos, o projeto “Brincar com a narrativa”, assumiu como de primordial interesse, a intervenção no processo escrito tangível a um desenvolvimento da criatividade e da imaginação, com base numa experimentação sensorial. Deste modo, pretendeu-se promover a construção de aprendizagens alusivas a este processo de construção de textos narrativos e da melhoria das competências na linguagem escrita. Pretendeu-se, também, de forma

interrelacionada, contribuir para a diminuição da incidência de erros ortográficos, de uma forma lúdica, abrindo novas portas para o desenvolvimento da criatividade, pois, segundo Pereira (2008), a textualização, ou seja, a redação de um texto, é o aspeto mais complexo no processo de escrita.

Assim, ao longo do projeto de intervenção, relativamente à produção textual criativa, tencionou-se trabalhar “os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor e (...) a diversidade de práticas integradoras que devem estar presentes logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Nesta lógica, quisemos “transformar o próprio processo de escrita, por forma a colocar ao alcance do aluno todas as potencialidades da escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17), perspectivando-lhes as diferentes componentes da produção textual, como a planificação, a textualização e a revisão.

Entende-se por atividades lúdicas, a utilização de diversos materiais didáticos tais como livros pertencentes à literatura infanto-juvenil, mediadores cinético-dramáticos, cartas de histórias para criar e imaginar, entre outros.

Em sùmula, atentamos a pertinência de se promover um conjunto de atividades que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças que, pela sua índole lúdica e criativa, possibilitassem a envolvência das crianças na EEL, assente no modo narrativo.

Capítulo II

Enquadramento Teórico

Apresentação

A aclaração da definição do Currículo assume-se como essencial nos processos de renovação e inovação escolar, uma vez que, segundo Alonso (1994), este serve de referente integrador de dimensões essenciais na qualidade educativa. Assim, perante o elencado, este capítulo apresenta uma revisão de cariz teórico que atenta sobre ideias essenciais a uma clara perceção do conceito do currículo, assim como sobre a sua organização no contexto de EPE e 1CEB.

Num segundo momento esclarece-se a metodologia de PCI, como singularizadora de um constructo curricular que tem subjacente a organização integrada dos saberes e das aprendizagens, a qual norteou o trabalho desenvolvido no contexto de intervenção.

Por fim, apresenta-se reflexivamente uma revisão de literatura que subjaz a problemática em torno da dimensão textual. Contudo, esta revisão é perspetivada em dois sentidos: um geral, sobre o qual se elabora um quadro teórico em torno da escrita, e outro mais praxiológico, ou seja, centrado na escrita criativa, mais concretamente na EEL.

2.1. A Educação Básica - Organização do Sistema Educativo

Segundo Pacheco (1998)

a Educação Básica corresponde à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores imprescindíveis para que o aluno se torne cidadão numa sociedade democrática. (...) Quanto aos conteúdos da Educação Básica, privilegia-se a educação para a cidadania, através de projetos temáticos transversais, e áreas de conhecimento que promovam o domínio de competências ligadas ao meio físico, cultural e social. (p.48)

Em virtude do referido por Pacheco (1998), a Educação Básica possui um documento legislador e oficial que regula a sua organização e os seus princípios, sendo este documento a Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, referente à Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE), a qual determina o panorama geral de todo o sistema educativo. Com efeito, o sistema educativo assume-se como o conjunto de meios através do qual se efetiva o direito à educação, assegurando uma permanente ação formativa que favorece o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social, assim como a democratização da sociedade.

No Artigo 2.º, referente aos princípios gerais, está exposto que o sistema educativo dá resposta às necessidades da realidade social, pois contribui “para o desenvolvimento pleno e

harmonioso da personalidade dos indivíduos” (p. 3068). Neste sentido, a LBSE clarifica o carácter universal da educação básica, patenteando no Artigo 2.º, que todos os portugueses detêm uma igualdade de direitos e de oportunidades no que diz respeito à educação e à cultura, assim como têm direito a um profissional de educação que providencie o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, apto de formar cidadãos “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (p. 3068).

Assim, segundo Gimeno (2000a), o profissional de educação deve adotar a prática de tornar a educação numa experiência enriquecedora e atraente, promovendo, em simultâneo, uma intencionalidade no desenvolvimento contextualizado das competências das crianças.

De acordo com a LBSE, são partes integrantes do sistema educativo (Cap. II, Artigo 4.º, pp. 3068-3069), a EPE, a Educação Escolar, a qual compreende o Ensino Básico, Secundário e Superior e a Educação Extra-Escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, definida pelo Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro exhibe e sustenta a ideia de que

a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Cap. II, Artigo 2.º, p. 670)

A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de admissão no ensino básico (seis anos), a qual é considerada universal “para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade” (Lei n.º 85/2009, Artigo 1.º, p. 5635). Com efeito, a EPE afirma-se como sendo “os primeiros anos de vida na aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 7), tendo um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança, no sentido em que a forma como esta é integrada e desenvolvida determina o sucesso ou o insucesso das crianças, ao longo da sua caminhada escolar. Contudo, uma vez que não está incluída no âmbito da escolaridade obrigatória, a sua frequência é facultativa, como se comprova pelo Artigo 5.º da LBSE.

Relativamente ao plano pedagógico, a EPE não detém um documento legislador definidor de um currículo nacional o que promove a integração de diversas e variadas perspetivas educativas. Contudo, os educadores são formalmente obrigados a orientarem-se pelo documento das “Orientações Curriculares para a educação pré-escolar” (ME,1997).

Lado a lado, afirmam-se outros documentos que determinam um conjunto de orientações,

aprendizagens, objetivos e processos metodológicos pelos quais os educadores devem nortear a sua prática, como é o caso da LBSE (Diário da República N° 237 – I SÉRIE, 1986), a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Diário da República N.º 34 – I SÉRIE-A, 1997), entre outros documentos disponibilizados pela Direção Geral de Educação. Nesta linha de pensamento, é exigido ao educador, enquanto agente responsável pelo planeamento educativo, que promova o progresso e aprendizagens significativas nas crianças, nas mais variadas áreas de conteúdo.

O ensino básico insere-se na educação escolar e compreende o período entre o 1.º e o 9.º ano, compreendendo três ciclos sequenciais: 1.º Ciclo (do 1.º ao 4.º ano), 2.º Ciclo (do 5.º ao 7.º ano) e 3.º Ciclo (do 7.º ao 9.º ano). Este assume-se como um ensino universal, obrigatório⁴ e gratuito, tendo a duração de 9 anos (LBSE, Cap. II, Artigo 6.º, p. 3069).

Segundo o ME (2004), o ensino básico é a etapa da escolaridade no qual se concretiza o princípio democrático que contribui para o aprofundamento da democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e progresso que tem como primordial objetivo promover a realização individual de todos os cidadãos, assim como preparar as crianças para uma intervenção responsável na comunidade.

O ensino básico concretiza-se com base em três grandes objetivos gerais, estando elencados na “Organização Curricular e Programas” (ME, 2004, p.13):

- “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” – **Dimensão Pessoal da Formação;**
- “Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.” – **Dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais;**
- “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” – **Dimensão para a cidadania.**

Na medida em que a nossa prática pedagógica se desenvolveu no 1CEB, irei explorar mais detalhadamente este ciclo de ensino. Assim, com base no Artigo 8.º da LBSE, referente ao plano de organização, o 1CEB organiza-se em turmas, com base no ano de escolaridade e integra um regime de regime de monodocência. Contudo, o professor titular da turma pode colaborar com

⁴ A escolaridade obrigatória está agora estipulada em 12 anos pela alteração à LBSE, pela Lei n° 85/2009.

professores especializados em determinada área, integrando estes as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)⁵, no sentido em que o ensino se assume como globalizante.

Os objetivos específicos para o 1CEB, integram-se nos objetivos gerais do ensino básico e remetem para “o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, Cap. II, Artigo 8.º, p. 3070).

Com o intuito de organizar e legitimar o 1CEB, assim como nortear a prática educativa, insurgem-se alguns documentos que destacam um conjunto de aprendizagens e competências⁶ que as crianças devem desenvolver no 1CEB, como é o caso da “Organização Curricular e Programas” (ME, 2004), o “Currículo Nacional do Ensino Básico” (ME, 2001)⁷, o “Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico” (MEC, 2015), entre outros. Estes documentos destacam ainda os vários conteúdos (procedimentos, conceitos e atitudes), as metas, os objetivos e os descritores de desempenho.

Em jeito de conclusão, a organização do sistema educativo estipula um currículo a nível nacional, o qual proporciona que todas as crianças tenham direito a uma educação de qualidade, servindo, segundo Alonso (1994) “como quadro de referência fundamentador, articulador e orientador” (p.11). Com efeito, a mediação entre educador/professor com as crianças permite desenvolver e construir um currículo aberto e flexível (Alonso, 1994), adequado” às características de cada contexto escolar e às necessidades singulares de cada aluno, possibilitando uma aprendizagem significativa e integradora” (Alonso & Branco, 1989, citado por Alonso, 1994).

2.2. Conceito e Desenvolvimento do Currículo

Do ponto de vista político, Pacheco (2000), define o currículo como um plano de intenções, aclarado ao nível teórico e numa perspetiva macro, o qual reflete as opções principais relativas à escolarização dos alunos. Por outras palavras, o currículo é, “cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que são o resultado de decisões

⁵ Estas foram estipuladas, primeiramente, na Reorganização Curricular de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). No entanto, só por volta de 2005 é que admitiram um verdadeiro estímulo e desenvolvimento no âmbito das medidas abrangidas na chamada “Escola a Tempo Inteiro” (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009).

⁶ Definição de competência: “a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000, citado por Alonso, 2005, p.19), sendo desta forma orientado por um sentido sócio construtivista e integrador da aprendizagem.

⁷ O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004) foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, sendo que, na presente data, não é um documento oficial pelo qual os docentes devem orientar as suas decisões do ponto de vista da organização curricular determinada pelo Ministério da Educação. Todavia, considera-se importante e pertinente referir este documento, uma vez que, consideramos ser um documento de interesse pedagógico e curricular nas escolas de 1CEB.

tomadas em vários contextos” (p. 7).

Pacheco (2001) contribui com a definição do lexema currículo, afirmando que este provém do étimo latino *currere*, que significa “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (p. 15), do qual se perspetiva um currículo determinado em termos de projeto. Neste sentido, o currículo, enquanto método de construção e desenvolvimento, assume-se como interativo na medida em que se constrói socialmente, ou seja, é um projeto conjunto, desenvolvido, experienciado e motivado por toda a comunidade educativa (Zabalza, 1992; Goodson, 2001).

Com base nestes pressupostos, conceitua-se o currículo como “um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 17), do qual se atesta a sua abertura e flexibilidade, conduzindo-nos para um currículo perspetivado como um “projeto (de cultura e de formação) a ser construído progressivamente, à medida que nos aproximamos das realidades educativas específicas” (Alonso, 1996, p. 12), exigindo-se uma fundamentação, orientação e articulação (ME, 2001) das experiências educativas integradas no contexto escolar.

Neste sentido, o professor, segundo Roldão (1999), deve idealizar o currículo como um projeto aberto e flexível, sendo este, um mediador reflexivo e acreditado entre o conhecimento escolar prescrito e os conhecimentos e interesses das crianças, apelando-se assim, para um perceção do contexto escolar como um espaço preponderante que prioriza uma gestão curricular variada e contextualizada.

Salientando esta perspetiva mais dinâmica e processual (Pacheco, 2000), que é o currículo, Ribeiro (1990), atenta que este deve ser entendido como o “conjunto de experiências educativas que engloba todas as atividades de aprendizagem proporcionadas pela escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade” (p.14), pelo que podemos encarar este conceito como um conjunto de metas a atingir, contudo é também um combinado de habilidades, aptidões e atitudes (Zabalza, 1998).

Alonso (2004b), aliando-se a estes ideais, atesta que o currículo é “um conjunto de saberes/aprendizagens que se considera necessário fazer passar/adquirir numa dada sociedade para a inserção dos indivíduos nessa sociedade e para o desenvolvimento/equilíbrio da própria sociedade” (p. 82), mais concretamente ao nível da conservação, desenvolvimento e evolução.

Deste modo, combinando as distintas e diversas conceções sobre o currículo, torna-se

imperioso observar e compreender o mesmo como uma panóplia de aprendizagens integradas, as quais possibilitam que as crianças se desenvolvam enquanto cidadãos críticos e reflexivos de uma sociedade.

Após uma abordagem ao conceito de currículo importa agora refletir sobre o desenvolvimento curricular e, neste sentido, o currículo abarca não só o conhecimento como também procedimentos, valores sociais e culturais e atitudes, integrados e desenvolvidos através de estratégias planificadas, abarcando todos os membros e meios que o contexto escolar fornece, de forma a construir-se um programa educativo que integre oportunidades e experiências educativas. O desenvolvimento curricular permite assim avaliar os processos de ensino e aprendizagem (Alonso, 1996). Perspetiva afincada por Gimeno (2000b), quando define o currículo como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições em que a escola se encontra configurada” (p.36).

Durante a abordagem ao sistema educativo, elencou-se que o currículo é estabelecido a nível nacional, como quadro de “referência fundamentador, articulador e orientador” (Alonso, 2000, p.37), de forma a poder-se garantir uma educação de qualidade que suporte e oriente os Projetos Específicos, como é o caso dos projetos escolares e de turma (Alonso, 2000). Este pressuposto aponta e propõem uma identidade própria, liberdade e responsabilização curricular no contexto escolar (Gómez, 1995). Assim, a consideração do currículo como processo (Gimeno, 1993), perspetiva uma escola centrada na gestão, flexibilidade e avaliação curricular, na qual o currículo dá resposta às necessidades sociais educativas e à diversidade cultural (Alonso, 2004a; Roldão, 1999).

Segundo Roldão (1999) o desenvolvimento curricular está inteiramente ligado com a formação e o desenvolvimento profissional, na medida em que existe uma ligação entre a aprendizagem académica com a subjetividade e a sociedade. Com efeito o profissional de educação assume-se como principal responsável pela integração e concretização do currículo (Roldão, 1999a), sendo essencial que assuma uma postura aberta, reflexiva e investigativa (Flores & Flores, 1998), de forma a gerir autonomamente e conscientemente o currículo. Este assumir de papéis, possibilita-o de pensar livremente na escolha dos conteúdos, na organização e apresentação dos mesmos, elaborando-os através de diferentes meios e adequando-os “às características psico-físicas de cada estudante, aos seus níveis de desenvolvimento psicológico e cultural, aos seus interesses, necessidades e expectativas” (Torres, 1998, p.125), assumindo-se

como construtor do currículo e não apenas seu utilizador (Alonso, 1996).

Indo ao encontro do perspectivado em cima, a capacidade de tomada de decisões requer dos docentes um conjunto diversificado de

conhecimentos, atitudes e competências no domínio do diagnóstico das necessidades para, a partir daí, encontrar vias e respostas variadas, criativas e adequadas à diversidade de situações, através de um processo contínuo de investigação guiado pela reflexão. Por isso, será preciso envolver os professores em processos de desenvolvimento curricular, ligados a situações de formação, seja inicial ou contínua, de forma a capacitá-los para dar respostas profissionais de qualidade aos problemas que a prática lhes coloca. (Alonso, 1996, p. 35)

Todavia, não são apenas os profissionais de educação os únicos construtores do currículo, uma vez que as crianças são também uma parte essencial na sua construção e desenvolvimento. Estas integram-se numa visão sócio-construtivista, na qual são agentes das suas próprias aprendizagens, abandonando-se a percepção da criança enquanto ser passivo e mecânico. Neste sentido, a experiência da criança assume uma “importância fundamental num contexto social e cultural específico” (Alonso, 1996, p. 38), pelo que deve dar-se valor e predileção aos conhecimentos prévios que a criança detém, partindo-se destes para atingir um conhecimento cada vez mais científico e rigoroso, capacitando-as para serem “cidadãos participativos, que compreendam domínio de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências” (Roldão, 1999, p. 25).

Assim, segundo Alonso (2004a), o desenvolvimento curricular utiliza processos de “negociação” (p.68), abarcando a participação colaborativa, no qual os profissionais de educação integram as crianças nas decisões sobre o currículo, com o propósito de conhecer-se as necessidades e os interesses dos alunos, sendo posteriormente analisados de forma a elucidar as competências e capacidades que o professor pretende desenvolver.

Ainda nesta ordem de ideias, a gestão curricular possibilita ao docente percorrer infintos percursos educativos. Contudo, neste projeto de investigação foi analisada e utilizada a metodologia pedagógica e curricular, PCI (Alonso, 1998), pois esta proporciona e possibilita uma visão do currículo como um projeto cultural e de formação (Alonso, 1996) construído ao longo de uma adaptação e apropriação de um contexto. Assim, através da gestão curricular os docentes propiciam às crianças um currículo equilibrado, integrado e relevante, com o objetivo de estimular as capacidades dos alunos, possibilitando uma reconstrução do currículo com base nos conhecimentos e experiências (Alonso, 2004a).

Em suma, é evidente a nova visão curricular que prevê que os profissionais de educação

abordem uma perspetiva investigativa e de experimentação, coadjuvando os interesses e as necessidades das crianças a partir da sua participação no seu processo de ensino e aprendizagem, pelo que, os professores devem fomentar o processo de participação ativa dos alunos na construção do currículo. Por todas essas razões, os profissionais de educação devem, de acordo com Alonso (2004a), estruturar os conteúdos com base numa metodologia curricular que estimule a participação das crianças, combinando uma investigação, reflexão e colaboração para que se proceda a uma avaliação contínua e formativa, adequando-se a os pressupostos teóricos à prática.

2.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico - O Currículo

De acordo com o fundamentado nos objetivos da LBSE, o currículo é nacional e assegura uma “formação geral comum a todos os portugueses”, “inter-relacionando o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, desenvolvendo nos alunos o “conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (Cap. II, Artigo 7.º, p. 3069). Assim, o currículo apresentado pelo programa de cada área curricular propõem “dar aos alunos um sólido ensino de base em leitura, escrita e em matemática e conhecimentos elementares de outras matérias, tais como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, desenho e música” (Gaspar, 2009, p. 115).

Atentando mais pormenorizadamente o currículo para o 1CEB, este apresenta-se “estabelecido numa lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, cuidando inclusive, nela mesma e a partir dela, de determinar o que deve ser estudado na escola e de como os estudos devem ser organizados e realizados” (Neto, 2014, p.49).

Seguidamente é apresentado a matriz curricular do 1CEB (Figura 1), a qual esclarece a sua organização curricular.

1.º e 2.º anos		Ensino básico 1.º ciclo		3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo		Carga horária semanal	Componentes do currículo		Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.	Português	Mínimo de 7 horas.	Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.	Matemática	Mínimo de 7 horas.	Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.	Inglês	Mínimo de 2 horas.	Inglês	Mínimo de 2 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.	Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.	Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.	Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.	Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
		Oferta Complementar (b)	1 hora.	Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.	Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.	Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.	Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.	Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.	Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.	Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Figura 1 – Matriz curricular do 1.º Ciclo (informação retirada do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro), segunda alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Como se pode atentar pela observação da Figura1, o 1CEB deseja oferecer um currículo construído em volta de um espaço de comunicação e interação (Alonso, 1998), no qual se respeita a diversidade de competências e culturas (LBSE, 1986) e onde o professor e o aluno adotam papéis essenciais, sendo o profissional de educação mediador das aprendizagens estipuladas pelo currículo prescrito, desenvolvendo desta forma, um projeto curricular atendendo a uma abordagem integrada e global das áreas curriculares. O aluno assume-se como a centralidade de todo o processo educativo, o qual estrutura e constrói, com a mediação do docente, os seus conhecimentos e aprendizagens ao associar os vários conteúdos. Assim, de acordo com ME (2001), é possível formar cidadãos autónomos e intervenientes preparados para a vida social, dotando-os de um conhecimento da “realidade física, social e cultural” (p.38).

2.2.2. Projeto Curricular Integrado

O PCI deve ter em atenção vários aspetos, como o grupo de crianças em que está a ser implementado, o ambiente educativo, as necessidades/problemas existentes, os princípios educativos a aplicar, as atividades a implementar e a avaliação do projeto (Alonso, 1996, 2004a).

Apresenta-se na Figura 2 o desenho do modelo de PCI, o qual esclarece a metodologia pedagógica e curricular que subjaz ao processo de construção e desenvolvimento deste processo metodológico.

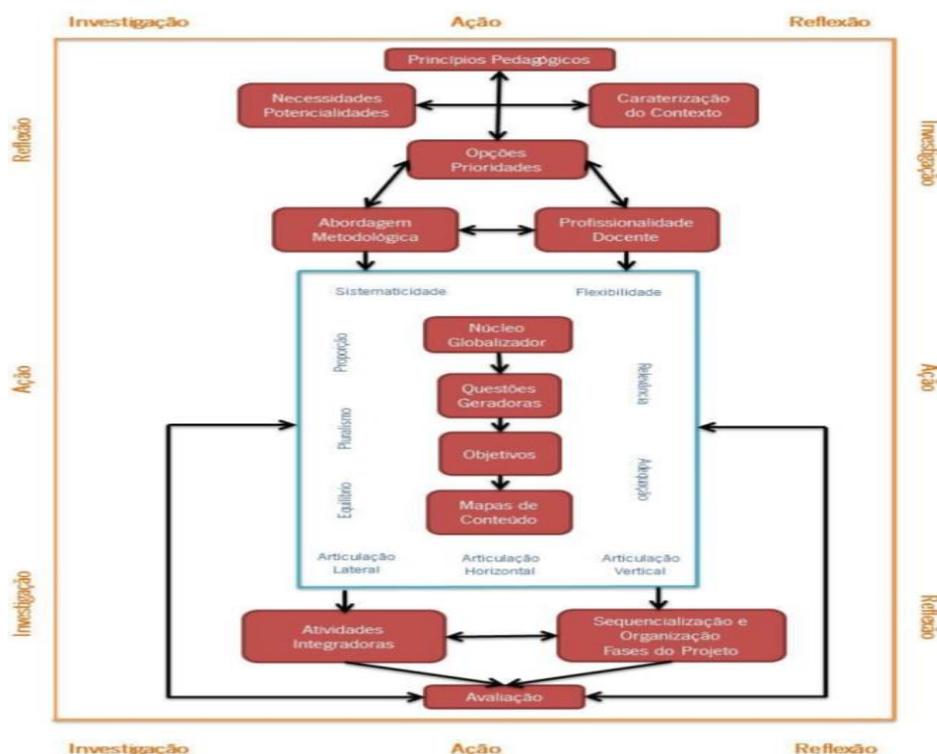


Figura 2 – Modelo do PCI, adaptado de Alonso (1994, in Alonso, 2001) e Alonso (1995, in Alonso, 2004a).

A metodologia de PCI envolve os alunos, o professor e a comunidade, sendo que deve ser uma aprendizagem conjunta e colaborativa que proporcione conhecimentos significativos, tanto do ponto de vista escolar como do desenvolvimento profissional (Alonso, 1996). Assim, o PCI envolve “ativamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência” (Alonso, 2001, p. 2).

Na medida em que o PCI tem um carácter investigativo, reflexivo e colaborativo, próprio da investigação-ação colaborativa, esta parte da problematização encontrada e procura encontrar e adotar diversas estratégias que vão ao encontro das experiências das crianças, valorizando-se assim, as suas opiniões, uma vez que estas permitem construir um projeto curricular que esteja de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. Deste modo, esta metodologia curricular promove um sentido de responsabilidade, autonomia e liberdade.

As atividades planificadas ao longo do PCI são pensadas com o objetivo de proporcionar atividades em diferentes tipos de organização do grupo de crianças, promovendo o trabalho colaborativo e cooperativo entre as mesmas crianças. No desenvolver do projeto é fundamental que a criança seja um elemento ativo na construção do seu conhecimento, sendo favorável providenciar atividades que promovam a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico da criança.

Nesta ótica, o professor tem um papel primordial, uma vez que deve estar munido de um poder crítico e reflexivo e deve propiciar oportunidades aos alunos para que estes construam aprendizagens significativas e funcionais através de atividades diversificadas.

De forma a articular a teoria com a prática, o PCI promove a integração do currículo escolar (Alonso, 1996, 1998, 2002, 2004a, 2004b), ou seja, permite a articulação das diversas áreas do saber e do conhecimento. As atividades planeadas devem incluir todas as áreas curriculares de modo a que as crianças adquiram os conhecimentos de forma integrada e transversal.

Para Alonso (1998, 2002), o PCI segue alguns princípios e procedimentos a ser respeitados pelos professores que trabalham através deste paradigma curricular. Assim, este deve apresentar-se como um **desenho progressivo e aberto**, no qual se observa uma **coerência interna**. O PCI deve ainda ser **planificado e orientado de forma participada** e **enraizado no meio envolvente**, tendo o intento de ser **orientado por princípios e finalidades**.

No sentido em que é **estruturado com base no diagnóstico de necessidades**, o mesmo apresenta-se **articulado em torno de problemas**, com base numa **estruturação curricular integrada**. Desta forma, é possível apresentar-se **organizado em torno da planificação, desenvolvimento e**

avaliação, sendo esta **contínua e formativa**.

De acordo com Alonso (2001), o PCI promove a integração de quatro dimensões interrelacionadas, fundamentais para o sucesso do processo educativo: a integração dos alunos, a integração do conhecimento, a integração do/no meio e a integração dos professores. Estas quatro dimensões têm o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas e relevantes para a educação dos alunos.

Com efeito, o PCI estrutura-se em torno do contributo de perspetivas educativas que permitem oferecer uma visão mais clara da realidade curricular. Nesta ótica, ressalta-se os contributos da perspetiva humanista, ecológica, sócio-crítica e construtivista (Alonso, 1992, 1996, 2004a).

Segundo Gimeno (1993) e Alonso (1994), referenciados por Alonso (2004a) o paradigma curricular integrador **construtivista** “é baseado na construção do currículo nas suas diferentes fases e contextos de configuração, especialmente através dos processos mediadores, racionais e reflexivos, que enformam a tomada de decisões de tipo profissional própria do ensino” (p. 3). Deste modo, a intervenção educativa é orientada de forma a promover a reestruturação significativa do saber e da experiência, afirmando-se os processos mediadores e reflexivos dos docentes (Alonso, 1996, 2004a).

Relativamente à perspetiva **humanista** é firmado o papel do aluno nos seus interesses, na sua participação e no seu desenvolvimento integral, tanto ao nível cognitivo como emocional, social e psicomotor. Através desta perspetiva são valorizadas as atitudes e as relações interpessoais das crianças, pelo que esta “acentua a importância da formação integral da pessoa, destacando, especialmente, o valor das atitudes e das relações interpessoais facilitadoras dessa formação” (Alonso, 1996, p.19).

A perspetiva **ecológica** do currículo caracteriza-se pelo valor dos contextos educativos, os quais se determinam pela singularidade e complexidade das interações, “a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades, a imprevisibilidade e dinamicidade dos processos, o que acentua o carácter problemático, interactivo e prático da intervenção pedagógica” (Alonso, 1996, p.17)

O processo de ensino e aprendizagem deve ser um processo interativo e promotor de uma partilha de aprendizagens. Assim, a perspetiva **sócio-crítica** concebe o currículo como uma construção social e cultural, sendo o currículo “um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber, poder, representação e domínio, discurso e regulação” (Silva, 1995, referenciado por

Alonso, 2004a, p.4). Este paradigma baseia-se numa perspetiva crítica e reflexiva, promovendo o diálogo, a solidariedade e a autonomia, sendo uma das conceções principais em que está assente o PCI a desenvolver.

É esperado que, com a articulação destas quatro conceções curriculares, se consiga trabalhar com um paradigma curricular integrador e flexível, o qual centraliza a criança como construtor das suas próprias aprendizagens com o propósito de dar significado ao seu conhecimento e experiência. Porém, capacita simultaneamente o profissional de educação de ser um mediador reflexivo e qualificado “entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar” (Alonso, 2002, p. 71).

Segundo Alonso (1998), a construção de um PCI requer um questionamento sobre algumas questões fundamentais, propostas pelo currículo nacional. Estas auxiliam no planeamento e estruturação do projeto a construir, com base numa clarificação conjunta sobre: Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação?; O que pretendemos?; Como e quando vamos conseguir?; Como nos organizamos?; Como sabemos o quê e como estamos a conseguir?; Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (Alonso, 1994, 1996, 1998, 2001, 2004a).

As fontes do currículo são também necessárias na construção do PCI, como forma de sustentar e justificar as opções e decisões curriculares, de acordo com Alonso (2004a). Desta forma, é dado sentido às atividades propostas, existindo uma coerência entre a teoria e a prática.

Em relação à natureza das fontes, Alonso (2004a) distingue quatro fontes:

- **Fonte sociológica** – o currículo deve ser organizado tendo em atenção os conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação. Desta forma é esperado que os alunos se tornem membros ativos e responsáveis na sociedade.
- **Fonte epistemológica** – “(...) reflexão sobre a conceção do conhecimento mais adequado para o currículo actual, a sua natureza, como se organiza, quais as formas de apresentação e acesso mais apropriadas” (p. 8).
- **Fonte psicológica** – Organização dos processos de ensino e aprendizagem, com base nos conhecimentos e progresso dos alunos.
- **Fonte pedagógica** – Fundamentação teórica assente na reflexão que parte das observações e investigações realizadas. É fundamental que se procure articular a teoria e a prática de forma a que seja construído um conhecimento construtivo e significativo.

A execução do desenho dos projetos curriculares decorre numa sequência lógica e

articulada de atividades integradoras (Alonso, 1996). Estas são desenvolvidas e cuidadas à volta de uma ou mais questões, sendo designadas por questões geradoras e desencadeiam atividades estruturadas, interligadas e articuladas horizontal, vertical e lateralmente no “sentido de procurar respostas adequadas, utilizando por isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou das disciplinas e outros existentes no meio envolvente” (Alonso, 2001, p. 13).

Os alunos e os docentes possuem um enfoque crucial, no papel investigativo, pois ambos trabalham para um fim comum, andando à volta dos conteúdos curriculares de uma forma integrada e interligada. Através de uma abordagem pedagógica, difundida por sugestões das atividades integradoras, os alunos e os professores desenvolvem essa atividade com uma atitude positiva e significadora, pelo que o aluno tem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Com efeito, o processo de ensino aprendizagem deve partir das experiências prévias das crianças, de forma a promover-se uma reflexão sobre as mesmas e a construir-se novos significados pertinentes e funcionais através de atividades integradoras (Alonso, 1996, 2004a).

Na medida em que as atividades integradoras se apresentam com uma área pedagógica de predileção, no âmbito da estruturação das aprendizagens escolares das crianças, de uma forma geral e contextualizada, estas desenvolvem e promovem uma atitude reflexiva, crítica e avaliativa, perante a questão do saber, apoiando-se sempre na prática.

Em suma, o PCI proporciona um ambiente crítico e reflexivo de aprendizagem que favorece, segundo Alonso (1996, 1998, 2004a, 2005) a integração de aprendizagens e conhecimentos e uma prospeção do pensamento crítico e reflexivo, possibilitando que os professores e os alunos assumam um “papel de investigadores” (Alonso, 2001, p. 13), de forma a trabalhar os conteúdos colaborativamente, com o propósito de serem aprendidos ativamente e com significado. O PCI promove ainda o aprender a ser, a colaborar, a resolver problemas, a planificar, a avaliar e predispõem um exercício ativo da cidadania.

2.3. A escrita: a importância do processo escrito no contexto de intervenção pedagógica

2.3.1. A escrita: conceito e importância

A escrita insurge-se exponencialmente na vida atual do ser humano, uma vez que vivemos numa era comumente considerada como a da informação (Castro, Gonçalves, Lobo & Martins, 2010). Na realidade, o processo escrito promove uma comunicação através da troca de mensagens escritas, assumindo “uma importância vital no exercício pleno da cidadania e na

qualidade de vida das pessoas (p. 77). Contudo, esta pluralidade característica da escrita possibilita ainda uma viagem pelo nosso mundo interior, na medida em que se apresenta como “um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias” (p. 183).

Nesta ótica, Cabral (2001) afirma que a produção escrita é “geralmente considerado como um processo de construção do pensamento (...) que facilita a expressão do mundo pessoal, das ideias, dos sentimentos” (p. 9), pelo que “escrever significa que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros” (Rebelo, 1990, p. 91).

No entanto, Pereira (2008) salienta que “a língua não é um simples instrumento mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, dos pensamentos; antes, organiza-os; também não é apenas um meio de comunicação, mas de definição e de construção da própria realidade” (p. 12), pelo que “a escrita não pode ser reduzida a uma simples transcrição do oral ou de um pensamento já formulado «na cabeça»; pelo contrário, possui uma função cognitiva específica, possibilitando operações intelectuais diferentes das que o oral autoriza” (p. 13).

Delgado-Martins e Ferreira (2006) defendem que a produção escrita, no seio do 1CEB, deve ser uma atividade lúdica, no sentido em que a criança brinca com a transferência da mensagem verbal assimilada para o código escrito, a qual envolve quatro etapas sucessivas: formulação mental, codificação linguística, passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita e execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem que se quer redigir.

Ao escrever, transpomos o que sabemos e pensamos para o papel, com base nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos (Delgado-Martins & Ferreira, 2006), pelo que “(a) eficácia da escrita na construção da aprendizagem depende de fatores como o envolvimento dos alunos na tarefa de transformação do conhecimento, a implicação dos seus conhecimentos prévios” e “a reflexão sobre as suas próprias experiências” (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001, referenciados por Carvalho, 2011, p. 224).

Em consonância com os pressupostos referidos, a expressão escrita perspetiva-se como uma ferramenta de aprendizagem que “ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico” (Cerrillo, 2008, p. 182), percecionando-se como uma competência transversal articulada (Cardoso & Pereira, 2013).

Nesta ótica, a defesa da impondência do processo escrito como ferramenta de aprendizagem não pode ser desligado de um outro papel de igual importância que consiste no emprego da escrita

como meio de expressão do conhecimento adquirido. Contudo, esta dimensão depende não só da posse do conhecimento como também da capacidade de o canalizar pela via da escrita (Carvalho, 2011). A expressão escrita pode ser então definida como

o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto. (M.E., 2001, p.32)

Assim sendo, diversos autores (Amor, 1993; Barbeiro, 1999; Camps, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007; Reis et al., 2009, entre outros) são unânimes a considerar o ato de escrita, como um processo complexo e cognitivamente exigente que mobiliza a competência compositiva, ou seja, “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007), sobre o qual o contexto escolar assume um papel de inquestionável relevância e responsabilidade.

2.3.2. A narrativa e as componentes da produção textual

Desde os primórdios, a linguagem humana modificou-se evolutivamente, tornando-se articulada “porque tem, de forma específica e clara, um início e um fim” (Egan, 1994, p. 36), a qual nos permite narrar histórias. Assim, a “história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final” (p. 37), desenvolvendo-se, portanto, um ritmo narrativo.

Decorrente de uma investigação de cariz teórico, Silva (2008) sobressai a imponente do texto narrativo, nomeadamente no 1CEB, no sentido em que é nesta faixa etária que a capacidade narrativa se encontra no seu auge de desenvolvimento.

Face a este elencar, diversos autores atentam sobre o texto narrativo, com o propósito de explicar a importância do mesmo, em contexto de 1.º Ciclo. Segundo Bach (2001), o texto narrativo é aquele em que o narrador narra uma sequência de ações e acontecimentos, transformando uma situação inicial numa nova situação, encadeando personagens que interagem “umas com as outras, para resolver um problema, em um ou vários locais e num determinado período de tempo” (Barrigão, Lima, Pedrosa & Rocha, 2015, p. 3). Por outras palavras, a narrativa é “como um modo de recapitulação da experiência passada, caracterizado pela ordenação temporal das preposições de tal modo que qualquer inversão modifica a ordem dos acontecimentos” (Labov, 1972, referenciado por Sousa, 1995, p. 50). Todavia, “a narrativa é a

representação de uma mudança de estado de coisas. Dado um mundo constituído de seres e de relações entre esses seres, um estado de coisas é um mundo parcial afetado de coordenadas temporais, espaciais e modais” (Genot, 1990, referenciado por Sousa, 1995, p. 50).

Assumindo a narrativa como uma mensagem que conta uma história, com base numa sucessão de diversos acontecimentos, Bach (2001) declara que, uma situação inicial é o ponto de partida da ficção narrativa. Contudo, esta situação inicial vai ser modificada por um acontecimento, o qual cria um desequilíbrio no herói (elemento detonador) que marca a afirmação de um conflito. Este obriga o herói a desenvolver uma transformação de forma a repor a situação de equilíbrio. Assim, após uma serie de transformações, o herói atinge finalmente um estado de equilíbrio (situação final).

Nesta ordem de ideias, Bach (2001) organiza a narrativa em três pontos fulcrais: situação inicial, o elemento detonador e a situação final. No decorrer da organização destes três pontos fulcrais surge a explanação dos diferentes momentos da ação de uma narrativa, as quais integram pontos que permitem estruturar o pensamento com base numa sequência definida por conexões causais, temporais e consecutivas de forma a encadear compreensivelmente e logicamente os acontecimentos (Pinheiro, 2007). A narrativa é então planificada de acordo com o seguinte: **introdução** – local (onde?), tempo (quando?), personagens (quem?); **desenvolvimento** – ação desencadeadora (o que aconteceu?), peripécias (aventuras) e **conclusão** – fim (como acabou?) (Barrigão et al., 2015).

Com base neste elenar teórico, é possível entender o carácter criativo perspectivado pela narrativa, uma vez que esta “representa a forma acabada da criatividade” (Bach, 2001, p. 15), contudo é também “o material de base, sem o qual a criatividade não poderia existir” (Bach, 2001, p.15). Assim sendo, o texto narrativo está intimamente ligado ao desenvolvimento da expressão oral e escrita do aluno, sendo esta competência linguística o suporte da criatividade.

Atentando na contingência criativa que o texto narrativo possibilita (Bach, 2001), a narrativa constitui um instrumento de construção de conhecimento, na medida em que possibilita representar graficamente imagens mentais que se tem do mundo, aflorando-se novas aprendizagens no desenvolvimento do processo escrito. Assim, a narrativa serve de “suporte à expressão da criatividade” (p. 60), no sentido em que “as emoções serão canalizadas para um conteúdo culturalmente aceitável” (p. 60).

A este respeito Santana (2007) salienta a impondência e a preponderância do profissional de educação no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do texto narrativo, destacando que o

professor deve partir dos conhecimentos das crianças e perspetivar um ensino que promova uma dupla progressão, integrada e misturada, no sentido de promover um desenvolvimento do processo narrativo canalizado pela via da criatividade e da imaginação.

No entanto a narrativa pede uma coadjuvação com o texto descritivo de forma a “dar oportunidade ao leitor/ouvinte de visualizar o cenário, objeto ou situação que se está a descrever” (Lago & Rocha, 2014). Esta colaboração entre o texto narrativo e o texto descritivo possibilita “formar imagens mentais de realidades que não estão efetivamente presentes” (Martins, 2000).

Aquando do momento de escrita realizam-se diferentes atividades no decurso do processo, como organizar e selecionar informação de forma a elaborar um plano que projete uma organização temporal do texto, seguido de uma redação textual e finalizado por uma avaliação e reformulação do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Este elencar de diferentes atividades, incumbidas no decurso da produção textual, agrupam-se segundo três componentes: “planificação, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.17).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), as “atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo” (p.17), pelo que Hayes e Flower (1980), referenciados por Santana (2007), mencionam ser um modelo não linear da escrita.

Na componente da planificação procura-se estabelecer objetivos e antecipar efeitos no sentido de ativar e selecionar informações, de forma a estruturar a informação ordeiramente e sequencialmente ligando a informação à estrutura do texto, perspetivando-se assim, uma programação à própria realização da tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007).

Relativamente à componente da textualização, esta, segundo Castro et al. (2010), diz respeito ao momento de se elaborar uma primeira versão do texto, o qual implica uma redação textual segundo a planificação previamente elaborada. Barbeiro e Pereira (2007) visualizam a textualização como o aparecimento de expressões linguísticas que estruturadas e organizadas em frases e parágrafos definem a concretização de um texto, ou seja, esta componente apresenta-se como a redação propriamente dita. Contudo, durante este processo, o aluno terá de aceder à explicitação do conteúdo de forma a permitir ao leitor aceder às ideias ativadas e registadas, contribuindo para uma acedência ao conhecimento. O aluno terá ainda de desenvolver uma formulação linguística no processo de redação, querendo isto dizer que “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (p. 18). No desenrolar desta atividade, o aluno deverá proceder a uma articulação linguística, constituindo assim, uma unidade em que as frases e parágrafos se interligam entre si, criando relações de “coesão

linguística e de coesão lógica” (p.18).

Nesta ótica entende-se a exigência implícita na escrita de um texto, na medida em que este permanece acessível a uma multiplicidade de soluções, pelo que, por conseguinte, a aprendizagem na concretização de um texto narrativo, deverá “desenvolver a capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões entre diversas soluções” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

Importa agora falar sobre a componente da revisão, perspetivada por Castro et al. (2010) como a altura de reflexão sobre a produção textual. Aqui se atenta sobre a estrutura, se o destinatário compreenderá a mensagem e sobre a significatividade do tema, processando-se esta componente através da leitura, avaliação e correção ou reformulação do que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007).

No que diz respeito ao alcance da revisão, esta pode incidir sobre os aspetos gráficos e ortográficos, assumindo um alcance mais leve e ligeiro ou avocando um alcance mais profundo. Neste, desencadeia-se uma reorganização e reescrita de partes do texto, o qual depende da “avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Neste sentido, a componente da revisão atua ao longo de todo o processo, na medida em que se articula com a planificação e a textualização, não retirando a preponderância no decurso de revisão final.

Sinteticamente, “a planificação é incluída no processo de reflexão, a revisão se transforma numa atividade de interpretação, bem como a textualização que se situa no processo de produção textual de maior abrangência” (Alamargot & Chanquoy, 2001, citado por Pinheiro, 2007, p.50).

Face a esta realidade, Carvalho (2001) entende que as atividades presentes na produção textual, agrupadas segundo as três componentes, planificação, textualização e revisão (Pinheiro, 2001) perspetivam uma evolução da capacidade de escrita, mais concretamente ao nível da competência compositiva.

Com base nestes ideais, a escrita assume-se como “uma construção social que tem em conta a representação da tarefa por parte de quem escreve, ou seja, as suas ideias acerca do tema e da situação, as finalidades do texto e os seus destinatários” (Santana, 2007, p. 46), salientando-se a imponência da componente da motivação no desenrolar do processo escrito, segundo o referido autor.

2.3.3. Como estimular o gosto pela escrita e qual o papel do professor?

A par de uma estimulação do gosto pela produção textual, é fundamental que o professor desperte o prazer pelo desenvolvimento escolar. Neste sentido, Rog (2002) atenta que “For us as

teachers, the message is obvious: We must make that first year an experience that is warm with love, busy with activity, and rich with meaning” (p. 3).

Na verdade, o profissional de educação deve possibilitar uma boa integração e adaptação das crianças ao contexto escolar, de forma a constituir uma interação positiva e prazerosa dos alunos com a linguagem escrita.

Nesta tentativa de desenvolver estímulos para se criar uma ligação próxima com a dimensão textual, o professor deve fazê-la aparecer de uma forma natural e não impositiva, através da valorização dos trabalhos das crianças, como por exemplo, quando se afixa as produções escritas da criança em contexto escolar.

A este respeito, Niza (1998) salienta que, para que a aprendizagem da linguagem escrita se desenvolva de uma forma mais prazerosa e salutar, é necessário desenvolver tarefas pedagógicas. Uma delas consiste

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

Com base nestes pressupostos, o profissional de educação deve trabalhar no sentido de apresentar a escrita como algo que é acessível e elementar no dia-a-dia das crianças, contornando a ideia da inatingibilidade do processo escrito. Cabral (2001) vai ao encontro desta ideia ao referir que

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

Esta valorização das produções das crianças, acompanhada de um feedback positivo e significativo, deve conseguir motivar os alunos para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita para que estes consigam demonstrar interesse por sua iniciativa, indicando que querem saber e conhecer mais.

Importa ressaltar neste seguimento, a imponentia e a preponderância da presença do professor no decorrer de todo o processo, pelo que as crianças devem perceber a visibilidade do professor através da sua movimentação pela sala. Assim, ao circular pelos trabalhos que estão a

ser concretizados, o professor ostenta um papel de preocupação pelo processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal propósito diluir as dúvidas e os problemas que possam surgir, afirmando-se como uma pessoa presente que pretende ajudar. Rog (2002) partilha desta ideia ao afirmar “as children write, the teacher should circulate around the room, offering encouragement, assistance, and scaffolding as needed” (p. 77).

Numa dimensão sócio-construtivista, o profissional de educação, de forma a estimular e motivar os alunos para a aprendizagem da escrita, precisa desenvolver momentos de trabalho escrito com os seus alunos, uma vez que “a ajuda durante a produção de textos pelas crianças é mais importante e mais eficaz para a aprendizagem da escrita do que as correcções feitas pelo professor depois de os textos já estarem escritos” (ME,1998, p. 87). Ou seja, o professor precisa de se envolver no decurso do processo escrito das crianças, apresentando sugestões e dicas, o que perspetiva uma escrita mais interessante e significativa. Nesta sentido, as sugestões ocorridas durante o momento de escrita são muito mais significativas para a criança do que posteriormente numa correção do trabalho escrito. Assim, a “avaliação tem de ser realizada em conjunto e sempre numa perspectiva construtiva” (Santos, 2008, p. 35), assente em orientações de melhoria dos textos.

O documento “Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores” (Niza, 1998) aproxima-se destas ideias ao desacreditar que as atividades de escrita se devem assumir como atos de correção e avaliação, o que concebe uma aprendizagem assente em insegurança, fazendo com que as crianças escrevam cada vez menos e com mais insegurança. Neste sentido, espera-se da parte do profissional de educação “uma atitude de aceitação daquilo que as crianças são capazes de produzir, sem as interromper constantemente com correcções inibidoras, mas prestando uma permanente atenção às competências linguísticas e comunicativas que tem de ajudar a desenvolver” (p. 92) construindo desta forma, um processo de ensino e aprendizagem que valoriza e oferece segurança ao processo textual dos alunos.

A este respeito, a relação aluno/aluno possui um papel preponderante no decurso da aprendizagem da escrita, no sentido em que o trabalho cooperativo orienta uma interação construtiva e significativa para ambas as crianças, a que medeia a aprendizagem e a que aprende (Niza, 1998). Neste “diálogo entre escritores” (Pereira, 2008, p.32) a vertente da crítica é muito importante, no sentido que ao “ao criticar o trabalho dos outros, [as crianças] aprenderão a criticar o próprio trabalho” (Norton, 2001, p. 116), permitindo-lhes “compreender como os outros fazem” e “reformular e reelaborar as suas estratégias e conceções” (Mata, 2008, p.45). Assim, com base

nestes ideais é possível afirmar que as crianças não “devem temer o erro, porque podem aprender com ele” (Norton, 2001, p.116).

Tendo sempre em mente a estimulação do prazer das crianças pela escrita, insurge-se outra estratégia fundamental que visa concretizar este pressuposto. Isto significa que o professor, na opinião de Pereira (2008), deve apresentar às crianças, novas e variadas atividades, uma vez que “só os exercícios de leitura e de escrita – desafiantes relativamente ao que já é conhecido e, portanto, com determinado grau de opacidade cognitiva – são susceptíveis de produzir aprendizagens significativas” (p. 18).

Através desta diversificação pedagógica é proporcionado aos alunos uma fonte de motivação externa para a escrita, o que concretiza aprendizagens mais significativas e construtivas (Cabral, 2001). Esta ideia é ostentada por Martins e Niza (1998), quando afirmam que “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças” (p. 49).

Aliando-se a diversificação pedagógica à componente lúdica, é possível, segundo Miranda e Morais (2014), aprender a brincar, concretizando-se uma aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois “a brincadeira e o jogo são uma das vias fundamentais de aprendizagem na infância” (Mata, 2008, p. 47). Perante esta ótica, as “situações contextualizadas de escrita não podem acontecer à margem da actividade lúdica da criança” (Santos, 2007, p. 64), pelo que, se o professor conseguir ajudar os alunos

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

Ribeiro (2004) refere que os jogos “aparecem como grandes aliados na busca desse prazer, pois com o lúdico, o professor não ensina, mas ajuda o aluno a encontrar caminhos por meio da criatividade, da imaginação e da tomada de iniciativas para encontrar os resultados desejados” (p. 5), despertando-se assim, o interesse por jogos linguísticos (Pessanha, 2001). Compreende-se então que o “carácter lúdico (...) facultará aos alunos (re) encontrarem a espontaneidade e a originalidade essenciais à manutenção da escrita pessoal-linguística-criativa” (Dias, 2006, p. 21).

O documento “Materiais de Apoio aos Novos Programas de Língua Portuguesa” (ME/DGEBS, 1993) vai ao encontro destes ideais ao destacar que o papel dos jogos linguísticos “no desbloqueamento da escrita e na estimulação da criatividade advém do binómio

divertimento/constrangimento – essência do lúdico” (p. 123).

Através deste pendor mais lúdico, o desenvolvimento do processo escrito poderá assentar-se num panorama mais criativo o qual acrescenta uma “leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa” (Roloff, s/d, p.2), podendo ser despoletado por objetos reais (Motos, 1997).

Em suma, assume-se como de primordial interesse a preponderância de uma motivação intrínseca à criança na concretização textual, sendo que este interesse pela escrita pode e deve ser explorado desde a idade pré-escolar, com o intento de construir uma escrita mais criativa e prazerosa, estimulando simultaneamente a criatividade e a imaginação das crianças.

2.4. Escrita Criativa: a escrita expressiva e lúdica no despertar da criatividade e imaginação

O escritor criativo faz a mesma coisa que uma criança quando brinca e reorganiza o mundo ao seu gosto usando a imaginação e a fantasia como matéria-prima. Sigmund Freud (1907)

2.4.1. Imaginação

Segundo Martins (2002) a imaginação é o processo de reconstrução da realidade, sobre o qual podemos associar outros conceitos como a fantasia, o sonho, a invenção, a magia e a criatividade. Cachada (2005) vai ao encontro desta definição e defende que a imaginação abraça a criatividade, no sentido em que para haver criatividade, a imaginação tem de estar presente.

Na verdade, a imaginação é “a ação ou o poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efetivamente presentes” (Egan, 1994, p. 19), ou seja, a criança retira da realidade imagens que através de um processo de modificação, dissociação e mais tarde de associação, origina uma imagem mental (Menéres, 1993).

Com base nesta ótica, é facilmente perceptível a erroneidade da conceção separatista da realidade e da imaginação, pois quanto mais rica for a experiência imagética da criança maior será a quantidade material que a mesma terá à sua disposição para imaginar. Perante este ideal, Cachada (2005) assegura que através de acontecimentos e experiências diversificadas as crianças assumem uma vasta cultura de imagens, as quais permitem florescer o imaginário, sendo estas imagens criadoras, os pré-requisitos para se pensar criativamente.

Postic (1992) vai além destes pressupostos e atenta que o movimento dialético entre o imaginário e o racional assegura o equilíbrio do indivíduo, na medida em que a imaginação não se constrói sozinha, pois esta apoia-se no mundo real para existir e fluir de forma a construir-se

imagens mentais.

Todavia, no mundo contemporâneo que habitamos a sociedade limita a capacidade imaginativa das crianças, ideia reiterada de Postic (1992). Assim, segundo o autor

(a) criança deve poder alimentar o seu imaginário e exprimi-lo. O imaginário cultiva-se. Espantar-se, maravilhar-se, é espontâneo na criança. Mas esta disposição depressa desaparece ao contacto de explicações lógicas trazidas pelos *media* e pela escola. Ir para além da aparência, pressentir o desconhecido, o mistério, munir-se de um jogo de espelhos refletindo outras luzes, ir em busca do seu domínio secreto, tais são as progressões do imaginário. (p. 11)

Perante esta realidade, torna-se imperioso apostar num ensino e aprendizagem que proporcione oportunidades às crianças para imaginar e criar, apostando fortemente em atividades que forneçam elementos que possibilitem exercitar esta capacidade. Assim, segundo Égan (1994), a imaginação é inerente à própria infância, pelo que o professor deve alimentar o imaginário da criança ao proporcionar oportunidades de comunicação entre o mundo real e o imaginário, harmonizado por um contacto livre e espontâneo.

Nesta linha de pensamento é necessário proporcionar oportunidades para que as crianças contactem com realidades diversificadas com o intuito de criarem imagens variadas. Neste sentido, ao familiarizarem-se com uma panóplia de livros inerentes à literatura infanto-juvenil, ao contactarem com ilustrações, ao escutarem diferentes sons e ao explorarem objetos reais (Motos, 1997), tudo isto irá proporcionar um crescimento imagético na criança, a qual ostentará criações num mundo real cada vez mais imaginativas e criativas.

2.4.2. Criatividade

De acordo com Santos e Serra (2008) a criatividade é abordada como um conceito difícil de definir, no sentido em que esta sofre diferentes olhares. A este respeito, elencam-se de seguida algumas perspetivas de pendor teórico que pretendem definir o conceito de criatividade.

Sartori e Fialho (2009) encaram a criatividade como “um potencial humano que consiste em processos cognitivos, intuitivos e que não possui um procedimento estruturado” (p. 9), o qual se perspetiva e encara como um estilo cognitivo (Santos & Serra, 2008).

Contudo, para Bono (1994, citado por Sartori e Fialho, 2009), a “criatividade não é simplesmente uma maneira de fazer melhor as coisas. Sem ela, somos incapazes de fazer pleno uso das informações e experiências que já estão disponíveis e estão presas a antigas estruturas, padrões, conceitos e percepções” (p. 9).

Já Bach (2001) refere-se à criatividade como algo que é

dependente do clima em que ela se exprime: o aluno, para ser criativo, deve sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado. Isto significa que o ambiente em que ele é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios (fase de produção), tranquilizante pelo clima de confiança que reinará e pela forma de expressão que, embora pessoal, será entretanto estruturada, logo acessível àqueles a quem se dirige. (p. 59)

Nesta ótica, Alencar (1996, citado por Sartoni e Fialho, 2009), apresenta a criatividade como

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

Mediante as definições apresentadas, consideramos que a definição mais coesa e abrangente acerca do conceito da criatividade é a que nos é apresentada por Sartoni e Fialho (2009), na medida em que propõem uma coadjuvação entre os aspetos mais importantes, elencados anteriormente, com o facto de este conceito ser passível “de desenvolvimento, um atributo que está presente em qualquer ser humano e que, a partir de alguns fatores, pode ser estimulada ou inibida e é um produto da interação entre a cultura, as regras e as pessoas” (p. 10). Perante esta realidade, a criatividade é uma capacidade inata ao ser humano que não é alheia à dimensão da personalidade, pois

(d) desde a década de 60 que é identificado um conjunto de características de personalidade típicas das pessoas criativas. Claro que ter personalidade criativa (...) não garante ser criativo, mas o contrário afirma-se como verdadeiro: ser criativo implica ter algumas características como, por exemplo, a autonomia, a tolerância à ambiguidade, o gosto pelo risco, o sentido de humor ou a persistência. (Barron, 1968; Machinnon, 1978, citados por Morais, 2011, p. 5)

Prevê-se assim que a criatividade deve ser estimulada, visto ser um potencial humano que nos incentiva a “realizar, agir e fazer” (Sartori & Fialho, 2009, p. 9), o qual possibilita “criar” (Gil & Cristóvam-Belmann, 1999), ou seja, começar, gerar e formar. Nesta ótica, a criatividade pode ser comparada a um grão de trigo que só gera riqueza se este for cultivado (Torre, 1995).

Como se pode entender, o contrário invoca bloqueios que são adversos à capacidade criativa inerente à própria infância, o qual acrescenta receios, medos e desinteresse na criança, pois “a criatividade não é privilégio de alguns iluminados, ela pode ser desenvolvida necessitando, no entanto, de determinadas condições para se manifestar” (Sartori & Fialho, 2009, p. 3). Indo

ao encontro deste pressuposto, Santos e Serra (2008) atestam que “a criatividade é algo que todos podemos utilizar. (...) é como se estivéssemos a trabalhar um músculo. Quanto mais o exercitamos, mais eficiente se torna, mais forte fica, mais capaz de se adaptar a mudanças e desafios” (p. 182).

Perante estas ideias, é necessário apostar em atitudes de valorização do processo criativo em vez de atitudes de bloqueio da fertilidade do pensamento, sendo necessário promover e desenvolver a autoconfiança das crianças, acreditar nas suas capacidades, apostar na sua originalidade e criatividade individual, com o intuito de se poderem destacar pela positiva. Estas pequenas valorizações perspetivam uma enorme progressão imaginativa e criativa nas crianças visto estarem no pique do seu pensamento imaginativo (Égan, 1994).

Nesta mesma corrente, Barbeiro (2001) afirma que a criatividade para surgir invoca duas vertentes distintas, as quais estão associadas ao processo de produção textual, sendo elas a “via da dimensão pessoal e a vida da intervenção do jogo” (p. 60). Relativamente à dimensão pessoal, é importante ter em conta a experiência de vida de cada indivíduo, uma vez que esta configura um real estímulo à criatividade, na medida em que as diferentes experiências de vida, concretizadas em imagens mentais, possibilitam uma harmonização e uma transparência das mesmas no desenrolar do processo escrito. Ao escrever, a criança transparece os seus conhecimentos, as suas aprendizagens e o mais importante de tudo, transparece o seu “eu”, os seus sentimentos, valores e vontades. Na verdade, a criatividade numa perspetiva textual, proporciona uma “descoberta do sujeito que é único, por meio da linguagem, que, sendo comum aos outros, pela criatividade, também se pode tornar única” (Barbeiro, 2001, p. 61).

Assim, segundo Barbeiro (2001), a via da dimensão pessoal não se deve enleiar apenas ao relato de experiências, no sentido em que há toda uma ótica de atividade textuais que permitem particularizar a criatividade de cada um, as quais oportunizam explorar e expor a visão do mundo que é única de quem a escreve. Com base neste elencar teórico, é possível atentar a um processo de ensino e aprendizagem que torna a experiência da aprendizagem escrita mais criativa e única para a criança.

Ribeiro (2003) remete a criatividade para o jogo simbólico quando assume que as crianças são mais criativas que os adultos. Claro está que se refere às fantasias livres e ao faz de conta, atividades que não se enquadram nos critérios da idade adulta. Afirma ainda que o ato de brincar é sempre uma experiência criativa e, que é talvez, a única atividade em que o indivíduo, criança ou adulto, desfruta de uma plena liberdade imaginativa e criativa, pelo que este autor é defensor

de que a brincar e a sonhar, a criatividade é estimulada.

Impera-se, assim, a via da intervenção do jogo no desenvolvimento desta idoneidade criativa, tangível de ser estimulada através de um processo de ensino e aprendizagem promotor de práticas criativas, as quais constituem “uma oportunidade para o relacionamento com a linguagem e para a sua descoberta, um desafio para o sujeito, para a sua capacidade de se prolongar no texto e de o incorporar na sua experiência” (Barbeiro, 2001, p. 62). A motivação preconizada por estímulos positivos é então preponderante no decorrer das experiências de aprendizagem, uma vez que é definida como a “chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização” (Balancho & Coelho, 1996, p. 17).

Perante esta reflexão, é possível afirmar a preponderância do jogo como uma via pedagógica que sustenta e viabiliza a criatividade, operacionalizada pelo prazer de aprender e criar, sendo as atividades lúdicas determinantes “para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tal actividade propicia a expressão do imaginário” (Piaget, 1978, p. 78), canalizado pela via da criatividade.

Em suma, a via da dimensão pessoal e da intervenção do jogo preconizam o desenvolvimento da criatividade ligada à produção textual, a qual favorece uma “atitude de descoberta, de tomada de consciência por parte do aluno de que a escrita pode conduzi-lo a essa (mesma) descoberta” (Barbeiro, 2001, p. 61). Com base nesta conquista, a criança será capaz de desenvolver-se no “sentido da criatividade e da valorização da sua visão pessoal” (p.61).

2.4.3. Criatividade no processo de ensino e aprendizagem

Relativamente ao papel do professor, Cachada (2005) atenta que este tem um papel muito importante ao guiar e orientar o processo criativo, devendo este proporcionar condições favoráveis para que a criança se torne hábil de criar, com base num elencar criativo e imaginativo.

Nesta ótica, a estimulação e o desenvolvimento da potencialidade criativa são fatores fundamentais de desenvolvimento individual e coletivo, na medida em que a descoberta criativa da criança possui, por si mesma, um enorme poder de motivação interna. Neste sentido, a autora, em cima referida, debruça-se sobre a importância da exploração da imagem, nas suas variadas vertentes, sendo uma abordagem lúdica hábil de trespassar o domínio do sonho, da imaginação e da criatividade.

Santos e Balancho (1990) apoiam a ideia de que a criatividade no sistema educativo pode parecer difícil de alcançar, contudo, é imperioso o seu trabalho antes de qualquer atividade educativa. Neste seguimento, se a imaginação e a criatividade forem estimuladas

sistematicamente, os níveis de criatividade aumentarão exponencialmente.

Porém, impera-se a necessidade da existência de professores criativos nos contextos escolares, uma vez que apenas se os professores forem eles próprios seres criativos é que conseguirão trespassar uma mediação que estimule a criatividade nos seus alunos. Assim, Woods (1991) alude que a “criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes. Supõe-se, quase por definição, que os próprios professores são criativos” (p. 127).

Nesta perspetiva, um professor criativo estimula sistematicamente o despertar natural das ideias das crianças, aproveitando-as para potenciar a criatividade dos seus alunos com base no seu inerente conhecimento. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se como uma “aprendizagem por descoberta” (Martins, 2004, p. 296)”, tendo as crianças uma intervenção ativa e significativa na sua própria aprendizagem.

Sartori e Fialho (2009) salientam ainda que a criatividade não deve apenas surgir no decorrer do 1CEB, mas sim desde tenra idade, pois é nesta fase da vida que o ser humano não coloca entraves no seu pensamento, possibilitando-o de progredir imaginativamente. Assim, a criatividade deve manifestar-se a partir de experiências estimuladoras que possibilitem a oportunidade de tornarem as crianças seres mais autoconfiantes “podendo assim identificar as suas competências e limites pessoais” (p. 3).

Mediante os pressupostos apresentados, a autoconfiança insurge-se no desenvolvimento do processo criativo, pois, “uma pessoa criativa (...) unicamente pode surgir se existir fé em si próprio, na sua originalidade, nas suas capacidades” (Alcântara, 2000, pp. 11-12), pelo que, elencando “as principais estratégias suscitadoras da criatividade, podemos ver que em todas elas é primordial a confiança em si próprio:

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

- Recompensar todo o trabalho criativo”. (pp. 11-12)

De forma a proporcionar situações que promovam a autoconfiança, o professor, segundo Barbeiro (1998), deve utilizar o jogo no decorrer das suas atividades, no sentido em que “a pluralidade (infinidade) de relações em que pode assentar o jogo, bem como a pluralidade de orientações que ao jogo pode ser atribuída, tornam crucial o papel do professor para a sua inserção no ensino-aprendizagem” (p. 28). Atribuída esta importância ao jogo e utilizando-o em situações potencialmente criativas e imaginativas, este torna-se um elemento estimulador da criatividade.

Em síntese, “si somos capaces de fomentar en nuestras aulas la creatividad, estaremos construyendo un futuro más esperanzador para todos, ya que el ser creativo es aquel que está abierto a nuevas experiencias” (Fuegel & Montoliu, 2000, pp. 17-18).

2.4.4. Escrita criativa: conceito e importância

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

Na realidade, a linguagem escrita é complexa, pelo que deve existir uma enorme ponderação no seu desenvolvimento de forma a que o texto seja perceptível aos outros e que o leitor consiga construir imagens mentais proporcionadas pela leitura do texto. Para tal, é imperioso o uso de todos os sentidos, uma vez que de acordo com Sena-Lino (2008),

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

Prevê-se assim, “uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade, que deverá ser explorada em termos pedagógicos e que poderá fazer a diferença no «como ensinar a escrever»” (Matos, 2005, p. 40). Na verdade, Matos (2005) concebe a ideia de que a coadjuvação entre a escrita e a criatividade exponencia a escrita criativa, a qual diz respeito à expressão do “eu” que possui “características ou intenções mais ou menos literárias” (p. 40).

A este respeito, Santos e Serra (2008) concebem a escrita criativa como uma janela aberta para um novo mundo, pois “é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (Condemarin & Chadwick, 1987, p. 159).

Santos e Serra (2008) afirmam ainda que a escrita criativa desenvolve-se fugindo dos caminhos habituais, ou seja, pela busca de novas soluções, associação de ideias, de sensações e

de novas formas de dizer o mesmo, possibilitando as crianças de fazerem novas e poderosíssimas conexões que tornam as suas formas de pensar mais eficazes e livres. Assim, a escrita criativa “têm, como principal objetivo levar (...) alguém a escrever de forma mais desenvolta, mais livre e criativa” (p. 178).

Na tentativa de compreender a escrita criativa, a revista *Noesis* (2008, n.º 72) refere:

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

Numa entrevista dada a esta mesma revista, Santos (2008) atenta que “a escrita criativa é um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso através da escrita” (p. 35).

Bach (1991), quando fala em criatividade, associa o termo à imaginação, à invenção e ao domínio artístico. Neste sentido, a escrita criativa permite um acesso direto à criatividade e para “se ser mais criativo, é necessário aprender a conhecer a própria criatividade, saber identificar o estado mental mais propício ao seu uso e, claro, desenvolver o seu potencial” (Santos & Serra, 2008, p. 180). Assim, Santos e Serra (2008) afirmam que a criatividade é algo que todos podem utilizar, sendo que quanto mais a exercitamos, mais eficiente se torna e mais forte fica. Isto é conseguido através da escrita criativa, pois esta atividade é uma das melhores formas de estimular e desenvolver os processos de pensamento e imaginação.

Termina-se esta referência à escrita criativa através da sugestão de Santos e Serra (2008) com o elencar dos dez mandamentos do candidato a escritor:

1. Acreditar que todos somos criativos; 2. Observar discretamente... mas observar, observar, observar ...; 3. Mergulhar nas histórias dos outros para as sentir, sejam elas em livro, filme, música, teatro, pintura, dança ...; 4. Não sentir vergonha de ter um olhar diferente sobre as coisas; 5. Não falar do que se está a escrever, amenos que se queira; 6. Guardar tudo o que se escreve, mesmo o que não esteja bem; 7. Comover-se, divertir-se, arrepiar-se com as linhas que aparecem à nossa frente; 8. Conseguir ouvir as críticas, sabendo que elas são sempre uma visão do texto, não a única; 9. Conhecer as personagens tão bem, que façam parte da nossa vida; 10. Escrever em qualquer sítio, a qualquer horas, no papel ou na mente, sem limites. (p. 199)

2.4.5. A escrita expressiva e lúdica como abordagem à escrita criativa

Apelando a uma perspetiva sócio-construtivista, no processo de ensino e aprendizagem,

insurge-se da escrita criativa um carácter mais expressivo e lúdico da produção textual, a qual se caracteriza por uma EEL. Expressiva no sentido em que uma narrativa, segundo Dias (2006), “é praticar uma escrita onde se comunicam fantasias, se recordam acontecimentos e emoções” e “se transmitem valores culturais, sociais ou morais” (p. 19); e lúdica, pois a escrita tem de estar “associada a situações de prazer” (p.19), uma vez que, derivada do étimo latino *ludos*, lúdico significa “que tem relação com o jogo enquanto elemento do comportamento humano; que distrai e diverte” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001).

Assim sendo, a EEL, na opinião de Dias (2006), constitui uma modalidade de escrita que privilegia o desejo e a possibilidade de as crianças se expressarem livremente através da livre expressão de pensamentos, em forma de jogo, a qual interfere com “procedimentos didático-pedagógicos, trazendo novos elementos de índole metodológica e das práticas dela decorrentes” (p. 10), influenciando positivamente a escrita.

Indo ao encontro desta perspetiva, Norton (2001) revela que “um jogo, uma palavra, um desafio, uma adivinha, podem fazer surgir à superfície uma quantidade de coisas, cheiros, músicas, sonhos, passeios e tantas outras que pareciam esquecidas e afinal estavam guardadas no imenso arquivo da nossa memória” (p. 26).

Esta dimensão lúdica da abordagem à produção textual, segundo Dias (2006), possibilita despertar a criatividade e a imaginação na criança, a qual perspetiva futuramente uma entrega e entusiasmo perante a escrita da parte do aluno. Neste elencar teórico é perceptível que a EEL promova uma “competência linguístico-criativa” (p. 11) na medida em que ajuda as crianças “a superar algumas dificuldades de expressão escrita (...) e os seus fracos hábitos de escrita voluntária, através da alegria e gosto da descoberta da escrita e da liberdade do pensamento e da expressão” (p.15), possibilitando uma escrita autónoma, prazerosa, criativa e imaginativa.

Perante o que se tem vindo a afirmar é fundamental atentar que “(o) ato de escrita e a relação com o escrito pode educar-nos a reflexão e acordar a sensibilidade, permitindo que se cumpra melhor o potencial criativo que em nós habita (Peças, 1993, p. 56).

Assim, com base numa conceção expressiva, conectada com uma escrita criativa e imaginativa, o professor deve levar os seus alunos à descoberta de diferentes situações de escrita em que “a criatividade e a originalidade estarão presentes” (Dias, 2006, p.18). Nesta ótica, o profissional de educação deve apostar, segundo Dias (2006), em situações que agreguem funcionalmente a produção textual expressiva com “situações de prazer, no reforço da autoconfiança” (p. 19), proporcionando uma escrita expressiva associada ao lúdico, possibilitando

as crianças de comunicar “o seu mundo imaginário” (p.19).

Sabendo que o processo de escrita está subjacente a dois grandes pilares – “escrever para aprender (a escrever e a construir e expressar conhecimentos)” e “a escrita em termos pessoais e criativos” (Cardoso & Pereira, 2013, p. 12) –, a aula de EEP não se deve assumir apenas “como um espaço de liberdade de escrita individual ou como espaço de expressão de si, mas também como mais um espaço de descoberta, de conhecimento de uma gramática (de texto) da fantasia” (Rodari, 1982, citado por Cardoso & Pereira, 2013, p. 13), pelo que no despertar de uma criatividade escrita deve propiciar-se oportunidades às crianças de aperfeiçoarem as componentes do processo escrito (planificação, textualização e revisão) e os momentos de ação da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). Com base neste elencar, é viabilizado, segundo Oliveira (2011), o desenvolver da competência compositiva aliada à criatividade escrita.

Cúmplice a esta modalidade de escrita apresenta-se a utilização de técnicas que propiciam esta escrita prazerosa e criativa, sendo este prazer “essencial ao processo de ensino-aprendizagem” (Lamas, 1992, p. 4), no sentido em que o “aluno só estará envolvido nas atividades da aula se sentir prazer no que está a fazer” (p. 4). Estas técnicas, norteadas por um caráter lúdico, devem orientar para uma produção individual criativa das crianças de forma a operacionalizar uma EEP.

Dias (2006) apresenta um conjunto de “Técnicas de Escrita Expressiva e Lúdica” (p. 26) que dão sentido e coerência a todos os ideais apresentados neste tópico, as quais se dividem em diferentes tipos: técnicas de ligação de palavras, técnicas de intercâmbio e técnicas de dinâmica de grupo. No entanto, a operacionalização da EEP pode “também ser desencadeada por outros processos” (ME/DGEBS, 1993, p. 81), tais como exercícios que partem de uma flexibilidade de objetos reais (Motos, 1997) aos quais se instauram novos significados a partir do processo de imaginação (Vigotski, 1930/1990). Perante esta nova forma de operacionalização de significados abre-se um novo caminho na compreensão da produção textual associada ao lúdico.

Retomando o raciocínio Vigotskiano, a ludicidade possibilita uma relação coadjuvante entre a fantasia e a realidade, pelo que, perante este elencar, atende-se que ao brincar a criança constrói a subjetividade e a criatividade. Assim, “pela sua fiscalidade, pela sua concretude, pelas suas funcionalidades, pelas múltiplas relações experienciais que proporcionam, pelo potencial criativo evocativo que encerram, pelo poder simbólico e imagético que detêm, os objetos que nos habitam permitem (...) explorações e apropriações múltiplas” (Dias, 2012, p. 1).

Na convergência de todos estes atributos, os objetos reais servem de estímulo à criação

textual, na medida em que a sua exploração propõe imagens mentais que estimulam a criatividade e a imaginação (Vigotski, 1930/1990), as quais servem de base imagética para a concretização de um texto narrativo.

Sabendo que a narrativa, segundo Bach (2001), se apresenta como uma mensagem que conta uma história baseada numa sucessão de diversos acontecimentos, torna-se importante este desenvolvimento do conhecimento da realidade, pois é com base nas imagens mentais criadas na transformação do real, que se sustenta a sucessão de acontecimentos no quadro narrativo.

Perante estes pressupostos, Moreno (2006) concebe a ideia de que a imaginação textual criativa depende da riqueza das experiências que são proporcionadas às crianças. Assim, quanto mais ricas forem as atividades fomentadas por objetos reais (Motos, 1997), mais imagens mentais a criança terá ao seu dispor para “materializar a imaginação numa forma externa, visível, que corresponde ao produto (Vigotski, 1930/1990), sendo neste caso de estudo, a produção textual, caracterizada por uma modalidade de escrita, a qual se intitula por EEL (Dias, 2006).

Em jeito de conclusão, e referenciando Vigotski (1930/1990), a exploração de atividades lúdicas constituem-se como recursos imponentes no desenvolvimento criativo e imaginativo das crianças, uma vez que nesta ação, integra-se a imaginação, a fantasia e a criatividade. Assim, para o desenvolvimento de uma EEL, Oliveira (1993) atenta que deve apostar-se na exploração dos objetos reais (Motos, 1997), na medida em que estes encerram uma fonte de prazer e de incentivo à manifestação da criatividade, possibilitando a atribuição de novos significados à realidade pela via da imaginação, concretizando-se assim uma escrita associada à criatividade.

2.4.6. Papel do professor perante a escrita criativa

Perante este elencar teórico, é possível afirmar que a escrita assume-se como integradora do domínio artístico, no sentido em que possibilita um registo dos pensamentos ou emoções através de um ato de escrita prazerosa (Dias, 2006). Assim, é essencial o papel do profissional de educação no processo de desenvolvimento de uma escrita criativa, devendo este “detetar e adotar atitudes positivas” (Dias, 2006, p. 64) de forma a “procurar o desenvolvimento de mentes criativas, aplicadas também à aprendizagem e expressão linguísticas” (Cerrillo, 2008, p. 180), pois uma “mente criativa é aquela que trabalha sempre: perguntando, descobrindo problemas, emitindo juízos autônomos, sem inibições” (p. 180).

Na realidade, o “professor não é só um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade” (Cerrillo, 2008, p. 180) que estimula o gosto pela escrita criativa. Assim, com base nesta atitude, o professor fomenta o desbloquear do medo que

as crianças apresentam no percurso da produção textual, pelo que “quem ensina tem de revelar imaginação, variando situações de aprendizagem, exercícios, comportamentos, modificando os estímulos, quanto mais não seja para manter a um nível razoável a atenção ou a participação do aluno” (Morissette & Gingras, 1994, p. 160).

Segundo Norton (2001), “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (p. 25), insurgindo-se assim o papel do professor como mediador de uma estimulação pela brincadeira e pelo lúdico de forma a desenvolver espíritos mais criativos e imaginativos. Para que tal aconteça, o professor deve promover um bom ambiente de sala de aula, no qual os alunos se sintam libertos, soltos, relaxados, ou seja, livres de bloqueios, utilizando para tal efeito, diferentes estratégias de ensino e aprendizagem que vão ao encontro do despertar de uma modalidade de escrita mais expressiva e lúdica.

Assim, o professor deve proporcionar atividades de escrita criativa utilizando o lúdico, pois, segundo Barbeiro (1998), os “jogos linguísticos proporcionam a utilização da linguagem como um instrumento para atingir um objetivo” (p. 39). O autor refere ainda a importância dos fatores aleatórios nos jogos de escrita criativa, no sentido em que o “acaso” tem um papel decisivo na construção textual, incidindo sobre “a seleção vocabular e concomitantemente sobre o estabelecimento de relações entre as unidades linguísticas” (p. 95).

O professor deve ainda conseguir persuadir as crianças da sua inerente criatividade, pois segundo Moreno (2006), é na infância que devemos procurar os primeiros traços de criatividade. Neste sentido, o docente deve transmitir a ideia de que todos somos criativos e que essa mesma competência pode ser cada vez mais desenvolvida, perspetivando, ao nível da escrita, competências linguístico-criativas (Dias, 2006).

Com base nestes ideais, Dias (2006) apresenta um conjunto de qualidades que atenta como essenciais num profissional de educação. Assim, um professor deve-se apresentar:

- Aberto às necessidades dos alunos;
- Estimulador da expressão oral e da escrita criativa;
- Colaborador e criador, juntamente com os alunos;
- Facilitador do processo de aprendizagem;
- Flexível e adaptável a novas situações;
- Fomentador do aprofundamento linguístico-criativo;
- Fomentador da coesão e da cooperação do grupo-turma;

- Inovador, empreendedor e capaz de aceitar positivamente os desafios;
- Líder de aprendizagem e, simultaneamente, aprendiz;
- Líder de inovação na sala de aula;
- Promotor de equipas de aprendizagem;
- Promotor de momentos de reflexão;
- Promotor de um saber inter e transdisciplinar (pp. 68-69).

Importa ainda salientar outra característica fundamental de um profissional de educação que diz respeito à capacidade de reflexão. Nesta ótica, o professor deve conseguir refletir criticamente o seu processo de ensino e aprendizagem, com o intento de melhorar a sua prática, visando aperfeiçoar as técnicas e as experiências de aprendizagem que proporciona aos seus alunos, facultando estímulos concretizadores de um desenvolvimento criativo no processo escrito.

Mediante o que foi apresentado, é possível concluir que a imponente e a preponderância do professor no processo de ensino e aprendizagem é inesgotável, uma vez que,

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

Capítulo III

Metodologia: Investigação-Ação e Plano de Intervenção

Apresentação

Neste apartado elenca-se algumas questões de base metodológica que sustentaram a construção e desenvolvimento do processo de investigação desenvolvido durante a intervenção pedagógica, que se enquadra no desenvolvimento da PES II, do MEPE1CEB. Tece-se, assim, considerações sobre a investigação-ação como abordagem metodológica a privilegiar neste estudo; identifica-se e esclarece-se a utilização dos instrumentos de recolha de dados deste processo de investigação; apresenta-se a questão de investigação e os objetivos do estudo (com repercussões na aprendizagem escolar e desenvolvimento profissional docente); esclarece-se as estratégias de intervenção pedagógica e, por fim, apresenta-se e elucida-se o plano de intervenção desenvolvido.

3.1. Abordagem metodológica: investigação-ação

Do ponto de vista metodológico, a estrutura e o desenvolvimento deste projeto é orientado pela metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), permitindo a realização de um processo, simultaneamente reflexivo e analítico. A investigação-ação, segundo James McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), assume-se como

um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores – ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levado a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p. 20)

Esta metodologia permite desafiar e desenvolver competências profissionais do professor-investigador, permitindo-lhe compreender e aperfeiçoar o seu local de trabalho (Máximo-Esteves, 2008), assim como tomar consciência da necessidade de diversificar as diferentes formas de mediar o conhecimento. Assumindo esta prática, o profissional de educação tornar-se-á mais reflexivo e crítico. Ser profissional reflexivo é, segundo Oliveira-Formosinho (2007, referenciada por Máximo-Esteves, 2008),

assim, antes do mais, criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui. (p. 8)

Day (2001), refere que a metodologia de investigação-ação caracteriza-se por ser “coletiva, colaborativa, auto-reflexiva e crítica” (p.64), no sentido em que todos os intervenientes são envolvidos durante a sistematização do processo. A investigação-ação sendo uma metodologia colaborativa, desenvolve-se numa espiral de ciclos de investigação-ação que se constituem pelas seguintes fases: “planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003, p. 32) (Figura 3), relacionando a teoria com a prática, de forma a atingir-se uma mudança pedagógica (Dick, 1999, citado por Coutinho, 2006), estando estas duas dimensões, segundo Latorre (2003), sempre interligadas e permanentemente em diálogo.

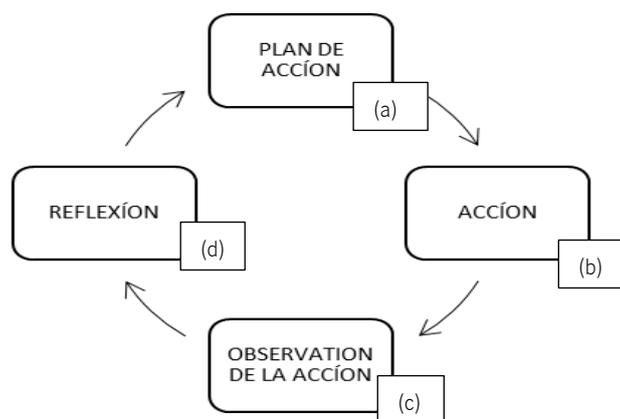


Figura 3 – A investigação-ação caracterizado por Latorre através de um ciclo em espiral (Latorre, 2003).

Legenda			
(a)	Planificação	(c)	Observação
(b)	Ação	(d)	Reflexão

Assim, tendo em conta o ciclo em espiral, esta metodologia desenvolve-se de uma forma contínua, articulada e dinâmica, pelo que as atividades “têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (Grundy & Kemmis, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Refletindo sobre a revisão da literatura realizada sobre investigação-ação depreende-se que esta possui um lugar destacado e privilegiado nos contextos de formação profissional, na medida em que permite aperfeiçoar a prática profissional, assumindo, o professor, um papel ativo na estruturação do meio educativo. Percebe-se que se cria uma dialética perfeita entre a prática e a teoria, sendo os professores os próprios investigadores da sua própria conduta, na qual se fundem pressupostos teóricos em princípios práticos, no sentido de melhorar as práticas educativas, tanta aquelas que ajudam o professor a tornar-se um melhor profissional, como aquelas que tendem a organizar e a estruturar melhor os processos de ensino e aprendizagem.

Face ao exposto, a organização, estruturação e estudo deste projeto de investigação e das suas atividades inerentes, envolveram uma reflexão continuada e articulada, com o propósito de melhorar as práticas pedagógicas, perspetivando o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças. Contudo, foi também possível o desenvolvimento da identidade profissional, na medida em que o docente envolve-se numa constante transformação de saberes, que o possibilita de investigar, melhorar a sua prática educativa, assim como o viabiliza de construir novos conhecimentos.

3.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Na medida em que a metodologia de investigação-ação sustentou este projeto de natureza investigativa e reflexiva, importa aludir aos instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer do projeto, pois, de acordo com Coutinho et al. (2009), em “qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p. 373).

Os instrumentos de recolha de dados, para além de facilitarem uma identificação do contexto de intervenção, possibilitam a avaliação do trabalho desenvolvido, ou seja, permitem avaliar tanto a prática pedagógica, como os resultados que as intervenções tiveram junto das crianças, sendo este um passo fundamental para uma adequada, estruturada e proficiente reflexão sobre a prática educativa (Latorre, 2003).

Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) asseveram que “a documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças mas também a aprendizagem dos profissionais” (p.35), pelo que o professor deve definir os instrumentos de recolha de dados que vão ao encontro do estudo em questão e à sua prática, construindo, assim, uma documentação pedagógica.

Máximo-Esteves (2008) recomenda aos professores-investigadores a “utilizar poucos instrumentos de observação, incidindo naqueles que forem também um bom recurso de aprendizagem dentro da sala de aula e dos quais tenha melhor domínio” (p. 86). Em virtude do que foi especificado, os instrumentos utilizados na investigação foram: a observação, as notas de campo, o diário reflexivo, a entrevista, o registo e produções das crianças, fotografias e vídeo, gravações em áudio. Destes instrumentos damos agora conta de forma sucinta.

Observação

Segundo Estrela (1994), o investigado é o principal instrumento de avaliação,

compreendendo o mundo social do contexto que o rodeia, pelo que a observação participante impôs-se como uma estratégia crucial no desenvolvimento do projeto de investigação, permitindo recolher dados e analisá-los, possibilitando, assim, obter uma perspetiva ativa e simultaneamente real da situação. Segundo Máximo-Esteves (2008), esta observação participante “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87) e ainda “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87), sendo considerada uma estratégia inerente à investigação-ação (Latorre, 2003).

Numa fase primária, a observação foi direta e não participante, com o intuito de compreender melhor o contexto e o grupo de crianças, bem como a relação professor-aluno, pelo que Estrela (1994) aponta esta observação como naturalista, uma vez que “o investigador se limita ao papel de observador do professor e dos alunos” (p. 34).

Com o decorrer das semanas, a observação naturalista foi desenvolvendo-se positivamente tornando-se mais participante, pois começamos a intervir e a participar gradualmente nas rotinas e atividades, integrando uma postura profissional ao nível da docência. Com base nestes pressupostos, Estrela (1994) declara que “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado” (p.36).

Com base num grau crescente de participação, o foco da investigação foi despoletando, pois “o fenómeno da observação requer uma preocupação com o contexto e uma focalização (...) que centre a atenção de forma seletiva” (Guerra, 2003, p.100).

Nesta linha de pensamento, estruturamos uma grelha de observação (Anexo I). Na sua construção, guiamo-nos por documentos de referência do Ensino Básico, mais concretamente, o “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (MEC, 2015) e as “Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º Ciclo. O domínio da LEITURA e ESCRITA” (MEC, 2015), atentando nas competências elencadas para o 3.º ano. Importa ressaltar que estas competências específicas, retiradas destes referenciais, foram adaptadas com base nas necessidades de observação.

Notas de campo

As notas de campo são também um ótimo instrumento de recolha de dados, que devem ter um lugar preponderante num modelo de investigação-ação. Ao estarem intrinsecamente ligadas a

uma observação participante, estas possibilitam uma posterior reflexão e avaliação das intervenções (Latorre, 2003).

De acordo com Coutinho (2008), este instrumento caracteriza-se por ter um carácter de abertura, na medida em que a sua flexibilidade permite ao investigador abrir-se ao imprevisto e ao inesperado, proporcionando uma flexibilidade no que diz respeito às situações educativas. Na verdade é difícil prever o decorrer de uma atividade, pelo que, segundo Latorre (2003), as notas de campo possibilitam o professor-investigador observar “las cosas como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa” (p. 58).

Máximo-Esteves (2008) reitera que este instrumento de recolha de dados pode integrar-se em qualquer situação educativa, com base nas intenções de observador. Assim, pode registar-se as notas de campo no momento exato do acontecimento ou num momento posterior. Contudo, a autora recomenda que o registo deva ser feito o mais rapidamente possível, de forma a que não decorra um processo de esquecimento sobre os diferentes pormenores observados.

Com base nestas possibilidades, que as notas de campo oferecem, é possível acompanhar melhor o progresso de cada criança, uma vez que estas constituem-se como um guião cronológico que permite acompanhar a evolução ocorrida (Alonso & Roldão, 2005).

Neste sentido, no decorrer do processo de intervenção utilizamos um caderno com o intuito de realizar um registo descritivo, detalhando as situações experienciadas, assim como os diálogos das crianças. Desta forma conseguimos triangular e efetuar interpretações cruzadas recorrendo aos diferentes instrumentos de avaliação utilizados.

Diário reflexivo

Ao longo de todo o processo de estágio, o diário foi essencial para assumirmos uma prática pedagógica aberta e reflexiva. Assim, através de uma técnica narrativa, conseguimos “reproduzir com a maior exatidão possível o que acontece; incluindo interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Na opinião de Zabalza (1994), um diário reflexivo é o “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (p. 91) no qual tendem a perspetivar as suas ações de forma sistematizada, descritiva e reflexiva.

O diário construído constituiu-se por diversas anotações documentadoras das intervenções realizadas, sendo estas devidamente refletidas e tornando a nossa prática mais consciente e aberta à mudança, pois, através da confrontação das nossas práticas pedagógicas com os

referenciais teóricos, conseguimos desenvolver o nosso pensamento crítico, mudar os nossos valores e crenças, melhorando naturalmente a nossa prática pedagógica (Latorre, 2003).

Assim, através deste processo contínuo de investigação conduzido pela reflexão (Alonso, 1996), conseguimos encontrar respostas diversas, criativas e adequadas às necessidades e aos interesses das crianças.

Entrevista

Segundo Coutinho (2008), a entrevista é um instrumento de natureza qualitativa que serve de complemento à observação do grupo, a qual permite interpretar “sentimentos, impressões, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron” (Lattore, 2003, p. 70).

Relativamente à aplicação desta ferramenta a grupos, Aires (2001) alega que “a entrevista de grupo tem a vantagem de ser económica, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais” (p. 28).

Ainda no que diz respeito à pertinência da entrevista, Bogdan e Biklen (1994) defendem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 134), pelo que, apesar de existir um guião prévio, a ordem pelas quais as questões são feitas não é fixa, no sentido em que estas podem ser alteradas e reajustadas conforme o aparecimento de novas temáticas consequentes das respostas dos entrevistados.

Neste sentido, uma entrevista concretizou o ponto de partida deste projeto, sobre a qual quis conhecer-se os conhecimentos prévios das crianças acerca das aprendizagens que pretendíamos desenvolver. Mediadas por esta ferramenta, obtivemos dados necessários para iniciar e mediar a nossa intervenção. A entrevista foi também utilizada ao longo do processo de intervenção como forma de entender as perceções e as aprendizagens das crianças, criando-se desta forma um confronto entre os conhecimentos iniciais e as respostas dadas após a realização das atividades e da construção das aprendizagens.

Registo e produções das crianças

Segundo Máximo-Esteves (2008), a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). Assim, ao longo do desenrolar do processo de intervenção e investigação, as crianças foram desenvolvendo trabalhos e registos que foram sendo arquivados num portefólio, utilizando-se uma

datação sistemática de forma a transformar “os arquivos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Esta prática de organização dos registos das crianças é, segundo a referida autora, “uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (p.92), assumindo-se como uma técnica de investigação.

Fotografias e vídeo

O uso do registo fotográfico e das gravações em vídeo permitem documentar a ação, mostrar mudanças ao longo do tempo, exibir a participação das crianças no decorrer da atividade, assim como possibilita olhar pormenorizadamente sobre as reações ao nível da face e da postura, no sentido em que a fotografia e o vídeo permitem atentar sobre a dimensão corporal do observado (Latorre, 2003). Contudo, o vídeo “permite captar la interacción verbal y registrar las emisiones com precisión”, oferecendo, assim, uma observação da conduta verbal (Latorre, 2003,p. 82).

Indo ao encontro deste elencado, Bogdan e Biklen (1994), atentam que estes instrumentos “podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). Neste sentido, o registo fotográfico e a gravação em vídeo possibilitou legar uma maior credibilidade aos resultados obtidos, possibilitando, ainda, auxiliar na prática reflexiva sobre as atividades realizadas e o processo de ensino e aprendizagem.

Gravação em áudio

De forma a poder registar uma elevada quantidade informativa, o uso da gravação em áudio surge como um importante instrumento de recolha de dados. Latorre (2003) refere que a gravação em áudio “permite captar la interacción verbal y registrar las emisiones com precisión” (p. 82), permitindo, assim, dar mais fiabilidade à informação recolhida, no sentido em que possibilita analisar rigorosamente e com um maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal e, posteriormente, auxiliar na prática reflexiva sobre as aprendizagens e o processo de ensino e aprendizagem (Coutinho, 2008).

A partir destas conceções, ao longo do projeto de intervenção e investigação, foram utilizados vários registos áudios de forma a atentar sobre os detalhes das atividades e das intervenções, com o intuito de refletir sobre os mesmos. Este instrumento de recolha de dados processou-se através da audição dos mesmos e de uma posterior transcrição, o qual exigiu algum tempo de análise e trabalho. Contudo, atentamos que foi essencial e pertinente utilizar este

instrumento de recolha de dados, pelo que é apresentado, de seguida, uma tabela referente às normas de transcrição utilizadas, sendo adaptadas de Vieira (1998).

Tabela 1- Normas de transcrição da interação pedagógica (adaptado de Vieira, 1998, p. 521)

A1, A2, ...	Aluno
Est	Estagiária
Als	Dois ou mais alunos que falam ao mesmo tempo
(int)	Interrupção (o locutor interrompe o locutor anterior)
(sil)	Silêncio ou ausência de resposta
...	Pausa mais extensa ou dúvida
(...)	Segmento irrelevante

Uma vez adotados estes instrumentos de recolha de dados, ao longo do projeto de intervenção e investigação, torna-se importante referir que “los dados no son lo mismo que las evidencias” (Latorre, 2003, p. 50), no sentido em que estes foram apenas utilizados para comprovar os detalhes que aconteceram durante as intervenções. Assim, no processo de investigação-ação, é necessário interpretar e analisar as informações recolhidas, captando, desta panóplia de informação, os significados mais importantes e reveladores: as evidências e as provas atentadas sobre as consequências e os efeitos da nossa ação educativa.

Com base nestes passos, foi possível compreender se o processo de investigação-ação conduziu a uma melhoria significativa no contexto educativo, aquando da comparação das evidências com as inferências iniciais. Quanto aos dados recolhidos, estes sofreram uma análise e interpretação qualitativa e quantitativa, de acordo com a natureza dos mesmos. Contudo, importa salientar que este estudo prima por ser um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo, que, no entanto, abarcou alguns dados quantitativos, com o principal intuito de corroborar, numa conformidade auxiliar, os dados qualitativos.

No que diz respeito à análise qualitativa, esta foi concretizada com base em dois processos referenciados por Máximo-Esteves (2008), a condensação e a estruturação narrativa, ou seja, ao abarcar estas duas opções, foi possível interpretar melhor as informações recolhidas através das observações no diário reflexivo, assim como das transcrições das intervenções das crianças (gravações áudio, vídeo), permitindo sintetizar os significados principais e posteriormente organizá-los de uma forma temporal, cronológica e coerente (Máximo-Esteves, 2008). Relativamente à análise quantitativa, esta foi realizada recorrendo-se a tabelas (Anexo VI e VII), com o intuito de organizar e analisar os dados recolhidos mais eficazmente (Bullough, 1989).

3.3. Questão de investigação e objetivos do estudo

Mediante a observação, primeiramente direta e posteriormente participante, desenvolveu-se um processo contínuo e reflexivo que permitiu perceber a relativa escassez de atividades de produção textual, ao nível da narrativa, as quais se consideram essenciais e estruturais para a sistematização e diversificação da linguagem escrita (Santana, 2007).

Coadjuvado a esta observação, atentou-se ainda a uma atividade de concepções prévias, sobre a qual se constatou a dificuldade das crianças ao nível da competência compositiva, na medida em que desenvolveram um texto narrativo sem coerência lógica e com um défice de coesão linguística, concebendo uma narrativa algo incoerente e sem sequencialidade lógica, a qual se distanciava da identificação dos três grandes momentos da ação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os vários textos analisados apresentavam ainda um bloqueio da competência criativa e imaginativa, a qual é intrínseca à própria infância (Vigotski, 1930/1990), assim como, vários erros ortográficos.

Consequentemente, e face a estas observações, irrompeu-se o interesse de dar sentido à questão central de todo o processo investigativo: “Qual o contributo da escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da criatividade e da imaginação?”.

Mediante estas razões, pretendeu-se construir, segundo a metodologia do PCI, uma diversificação de práticas educativas que proporcionassem às crianças aprendizagens significativas e construtivas, importando relevantes contributos do quadro teórico sócio-construtivista e envolto num ambiente de aprendizagem ativo e lúdico. Pretendeu-se ainda envolver as crianças ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, perspetivando um desenvolvimento ao nível da sua autonomia e responsabilidade (Alonso, 1996, 2001, 2004a; Castro & Ricardo, 1994; Roldão, 1999), assim como uma reflexão pessoal e profissional, de forma a refletir sobre as práticas com o intento de as ver melhoradas.

De modo a atingir esta finalidade global, propôs-se alguns objetivos para sustentarem a realização deste projeto de investigação, estruturados em dois âmbitos: um em torno de questões pedagógicas e que se referem às aprendizagens escolares a desenvolver pelas crianças; outro em torno de questões de estruturação do conhecimento profissional, que remetem para aprendizagens do foro profissional, também identificado como fazendo parte dos processos de desenvolvimento profissional docente e da construção do conhecimento profissional.

Assim, no que toca às aprendizagens das crianças, pretendíamos:

- Promover a aprendizagem da competência compositiva, no domínio do texto narrativo;

- Proporcionar múltiplas situações que possibilitasse as crianças de imaginar, como fonte de construção da EEL;
- Promover a apropriação de competências linguístico-criativas;
- Explorar as diferentes componentes da produção textual – planificação, textualização e revisão;
- Fomentar o gosto pela EEL;
- Propiciar experiências de aprendizagem que garantissem o prazer da escrita, com base em estímulos lúdicos (criar histórias a partir da exploração de ilustrações, cartas ilustradas, álbuns narrativos, materiais cinético-dramáticos, entre outros).

Quanto à aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, queríamos:

- Avaliar e analisar a emergência do (re)conhecimento e identidade profissional;
- Averiguar e avaliar o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento das competências de escrita e leitura de textos como processos de construção do conhecimento das crianças;
- Analisar o papel do professor como mediador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças;
- Averiguar as potencialidades do desenvolvimento curricular através de uma proposta de construção de um PCI, assumindo o professor um papel de mediador e construtor do currículo.

3.4. Estratégias de Intervenção

Assim como na dimensão textual, ao qual se associa os diferentes momentos da ação – introdução, desenvolvimento e conclusão –, também o projeto de intervenção teve subjacente um princípio, um meio e um fim. Nesta ótica, o projeto iniciou-se com base num trabalho de observação atenta e participante, com o intento de descobrir e analisar as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, a utilizar no contexto educativo, que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Com base neste elencar, foi possível fundamentar as diferentes planificações e o constructo das várias experiências de aprendizagem.

Seguidamente, deu-se início à fase da intervenção, suportada por uma constante ponderação reflexiva que fosse ao encontro de um currículo integrado e de índole inovador. Ao longo desta fase tornou-se fundamental desenvolver um processo educativo que integrasse uma planificação, execução, reflexão e avaliação constante sobre as atividades e experiências de

aprendizagem proporcionadas às crianças, assim como foi importante refletir semanalmente sobre as aprendizagens dos alunos e sobre a própria prática profissional.

Numa fase final, procedeu-se a um balanço de todo o processo de forma a avaliá-lo, integrando-se uma avaliação das produções e intervenções das crianças, assim como do crescimento formativo enquanto futura profissional de educação. Mediante estes juízos avaliativos foi possível perceber se os objetivos elencados foram atingidos e se o processo de ensino e aprendizagem criou raízes e deu frutos.

Assim, perante um processo norteado por uma reflexão e investigação de índole lúdico, foi possível proporcionar às crianças experiências de aprendizagem únicas e diversificadas que ajudaram a construir aprendizagens e competências significativas.

3.5. Plano de Intervenção

Um plano de intervenção apresenta-se como um instrumento que sintetiza todo o labor do projeto realizado, pelo que deve assumir-se como flexível e articulado entre as diversas fases sobre o qual se constitui. Esta conformidade interna tem por base a “observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve considerar ou mudar” (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Neste sentido, pretendíamos que o projeto obedecesse a um elencar de passos, conjurados numa lógica sequencial e temporal, que possibilitassem uma integração flexível entre os mesmos com o intento de desenvolver um plano de intervenção, sobre o qual poderíamos orientar a nossa prática educativa.

Torna-se, assim, relevante voltar a aludir à importância da observação como o estímulo inicial para o surgimento do projeto de intervenção, pelo que, neste processo observador integraram-se várias técnicas de observação que nos permitiram caracterizar a instituição, a turma, assim como o ambiente físico de aprendizagem, sobre o qual estávamos inseridas. Com base nesta observação foi-nos possibilitado elencar os interesses e as necessidades dos alunos da turma do 3.º C.

Seguidamente, atentando nas observações realizadas, seguiu-se a planificação, de forma a perspetivar uma intervenção frutífera que fosse ajustada à turma e ao contexto educativo. Nesta ótica, as diferentes planificações, que foram construídas ao longo do projeto de intervenção, visavam objetivos viáveis que fossem ao encontro das orientações prescritas nos diferentes documentos oficiais e integravam estratégias de avaliação que fossem adequadas aos diferentes objetivos propostos.

Nesta ótica, iniciamos o projeto de intervenção com um plano bem definido, contudo flexível, de forma a ajustá-lo às sugestões das crianças, uma vez que este foi veiculado de acordo com as suas necessidades e interesses. Assim,

planificar é tratar-se de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (Zabalza, 1992, pp. 47-48)

Perante estes pressupostos foram constatadas três evidências, as quais deram suporte ao projeto de intervenção e subsequentes projetos de investigação. Assim, a primeira evidência observada e que dá apoio aos dois projetos de investigação é o carácter lúdico, uma vez que esta dimensão não era muito utilizada em contexto e a mesma era bastante apreciada pelas crianças, na medida em que estas demonstravam mais entusiasmo e interesse em aprender aquando da exploração de atividades subjacentes à ludicidade, ou seja, sem a sistemática utilização do manual escolar.

Foram ainda constatadas duas evidências, sendo que cada uma delas perspetivou dois projetos de investigação, sobre os quais se instituíram e desenvolveram dois planos de intervenção, de forma integrada. Mediante o apresentado, observou-se que as crianças demonstravam dificuldades ao nível do raciocínio matemático e da capacidade de cálculo mental e, por outro lado, atentou-se que os alunos apresentavam dificuldades ao nível da competência compositiva, mais concretamente ao nível dos textos narrativos, assim como canalizar a escrita pela via da imaginação e da criatividade.

Com base no carácter transversal da competência compositiva, assim como da criatividade e da imaginação, foi viável uma articulação entre os dois projetos de investigação, através de um núcleo globalizador perspetivado pelo lúdico e concretizado por uma intervenção pedagógica integradora e reflexiva que foi sustentada pela metodologia do PCI.

Decidimos trabalhar a metodologia do PCI, no sentido em que este possibilitou o realizar de atividades integradoras, as quais se constituíram como “espaços/tempos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber” (Alonso, 2001, p. 13). Perante este elenco teórico é perceptível que o PCI possibilitou a construção, ao longo do projeto interventivo, de um conhecimento integrado entre os significados que a criança já possuía com os

conhecimentos que foi adquirindo, sobre o qual o aluno foi construindo os seus próprios significados (Alonso, 2001).

De seguida apresento a Tabela 2, referente à sistematização de todas as tarefas realizadas durante a concretização deste projeto investigativo, no âmbito da competência compositiva e do despertar da criatividade e da imaginação, tendo como referência uma EEL. As atividades estão organizadas em torno das diferentes fases e respetivas questões geradoras, assim como dos objetivos pedagógicos e de investigação. Contudo, as atividades que estão destacadas a negrito são mais tarde, no Capítulo V, exponenciadas com vista à sua descrição atenta e reflexiva, com o intento de clarificar o trabalho desenvolvido e as aprendizagens envolvidas em cada uma delas.

Tabela 2- Plano de atividades do projeto de investigação.

Questões geradoras	Atividades integradoras	Objetivos pedagógicos	Objetivos investigativos
Fase 1 - Análise dos interesses e necessidades do grupo – Definição do problema a investigar.			
<ul style="list-style-type: none"> • O que é ler? • O que é escrever? • Que materiais didáticos conheço? • Que jogos lúdicos conheço? • Consigo escrever um texto narrativo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário - mobilização dos conhecimentos prévios; • Escrita de um texto narrativo, concretizado a partir de uma listagem de diferentes palavras organizadoras de um tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos para a construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, através de um processo lúdico; • Procurar o questionamento reflexivo sobre a temática da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e recolher dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática envolvida, assim como dos materiais didáticos que envolve a área curricular do Português; • Observar e recolher dados sobre a competência compositiva, ao nível da escrita de um texto narrativo; • Observar e recolher dados acerca da criatividade no processo escrito; • Situar o projeto investigativo.

Fase 2 - Desenvolvimento do Projeto			
<ul style="list-style-type: none"> • Como posso escrever melhor um texto narrativo? • Como nos tornamos mais criativos na escrita de um texto? • Que estratégias conheço para ser criativo? • Qual é a importância da utilização de materiais lúdicos em contexto de sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo- primeira abordagem; • Escrita expressiva e lúdica a partir da exploração de uma ilustração do livro infanto-juvenil “Presos”; • Texto narrativo – consolidação; • Escrita expressiva e lúdica a partir da exploração do livro infantojuvenil “Estrambólicos”; • Escrita expressiva e lúdica a partir da exploração da caixa mágica; • Escrita expressiva e lúdica a partir da exploração do álbum narrativo “Um dia na praia”; • Escrita expressiva e lúdica a partir da observação das cartas para sonhar e da utilização das cartas do Super Génio; • Escrita expressiva e lúdica a partir da audição dos sons da natureza; • Atividade de mediação leitora “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”; • Construção da narrativa oral a partir dos dedoches e do avental das histórias “As peripécias do Peter Pan”; • Revisão da narrativa “As peripécias do Peter Pan”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e clarificar os conhecimentos construídos sobre a competência compositiva aliada à escrita expressiva e lúdica; • Motivar os alunos para a escrita expressiva e lúdica, no âmbito da narrativa; • Constatar a utilidade da coadjuvação da competência compositiva com a criatividade e a imaginação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e recolher dados que perspetivem realizar uma reflexão acerca da repercussão da intervenção pedagógica no âmbito da escrita expressiva e lúdica, avaliando o impacto desta no desenvolvimento da competência compositiva aliada à criatividade e imaginação

Fase 3 - Divulgação do projeto			
<ul style="list-style-type: none"> • Posso apresentar “As Peripécias do Peter Pan” através do Kamishibai à comunidade educativa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrações da narrativa “As peripécias do Peter Pan”; • Construção do Kamishibai; • Apresentação da narrativa “As peripécias do Peter Pan” utilizando-se como suporte de leitura o Kamishibai (Atividade de mediação leitora). 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovar o processo de mediação das aprendizagens realizadas; • Partilhar as aprendizagens construídas com a comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e recolher dados sobre a repercussão das estratégias pedagógicas no desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos, concretizado numa atividade de mediação leitora do texto “As peripécias do Peter Pan”; • Observar o efeito da partilha de aprendizagens no encorajar da construção do conhecimento.

Fase 4 - Avaliação do projeto/Reflexão			
<ul style="list-style-type: none"> • Quais foram as minhas atividades preferidas? • Tornei-me mais autónomo? • Tornei-me mais criativo e imaginativo? • Consigo escrever um texto narrativo estruturado pelos três grandes momentos da ação? • Entendo a importância das diferentes componentes do processo escrito? 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontação reflexiva pelos alunos acerca dos seus conhecimentos iniciais sobre a escrita de um texto narrativo com os conhecimentos e aprendizagens construídas após o desenvolvimento do projeto de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar e consciencializar, através de um processo metacognitivo, todas as aprendizagens envolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e recolher dados sobre a repercussão do projeto investigativo no processo de aprendizagem das crianças; • Observar e recolher dados sobre a valorização e reconhecimento da escrita expressiva e lúdica no desenvolver da competência compositiva aliada à criatividade e imaginação; • Atentar à capacidade reflexiva das crianças perante uma perspetivação das aprendizagens construídas, desenvolvendo assim, um processo metacognitivo.

De forma a clarificar o desenvolvimento do projeto de investigação, procedo de seguida a uma breve explicação, sobre o qual começo por elucidar que atenta quatro fases:

- A **Fase 1** foi importante para se analisar atentamente e reflexivamente os interesses e as necessidades das crianças, de forma a definir o problema a investigar. Perante esta necessidade, procedemos a uma atividade de levantamento de conceções prévias, relacionadas com a área curricular de Português, na qual entendemos a dificuldade das crianças ao nível da competência compositiva e de canalizar a expressão escrita pela via da criatividade e da imaginação. Assim, com base nesta atividade, foi possível observar e recolher dados que sustentassem o planeamento das atividades posteriores.
- Seguidamente, na **Fase 2** foram desenvolvidas várias atividades com um fio condutor que dizia respeito ao desenvolvimento da competência compositiva e da estimulação da criatividade e da imaginação, através da EEP. Contudo, é importante referir que cada atividade sofria posteriormente uma reflexão, ou seja, posteriormente às crianças explorarem a atividade e escreverem a sua composição, eram escolhidas aleatoriamente duas composições sobre as quais as crianças procediam a comentários de forma a desenvolver a competência crítica e, ainda, desenvolverem a “ação sobre o processo de

escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

- Numa **Fase 3**, as crianças estavam muito ansiosas por mostrar à comunidade educativa uma produção textual, da autoria da turma. Neste sentido procuramos pesquisar, via internet, uma atividade que nos possibilitasse divulgar “As Peripécias do Peter Pan”, encontrando mais tarde o “Kamishibai”⁸ que possibilitou uma atividade de animação leitora. Nesta ótica, as crianças puderam partilhar com a comunidade educativa, de forma entusiasta, os conhecimentos concretizados ao longo do projeto que ficaram elencados na narrativa criada.
- Por fim, na **Fase 4**, num momento de grande grupo e sentados numa manta, as crianças partilharam reflexivamente as aprendizagens que foram realizando, os novos conhecimentos que foram adquirindo, o que mais gostaram e menos gostaram, de forma a perspetivar-se a significatividade do projeto para as crianças, assim como o desenvolvimento do seu metaconhecimento.

Em súpula, o plano de intervenção⁹ revela-se, assim, um instrumento muito pertinente no desenvolvimento do projeto, na medida em que possibilita observar com base numa ordem sequencial e cronológica as diferentes atividades, assim como os objetivos pedagógicos e investigativos intrínsecos.

⁸ Referenciado e explicado o conceito “Kamishibai” na página 100 do presente documento.

⁹ Apesar deste ter sido delineado numa fase primária do projeto, a sua flexibilidade possibilitou a sua modificação e reestruturação no decorrer da intervenção, com base nas observações e nos dados que fomos recolhendo.

Capítulo IV

O Projeto Curricular Integrado “Aprender a Brincar”

Apresentação

Tendo em conta o constructo perspectivado pela metodologia de PCI, ao qual subjaz uma organização integrada dos saberes e aprendizagens, apresenta-se neste Capítulo, através de um espelhamento sintético, o PCI desenvolvido. Nesta ordem de ideias, são elencados e elucidados os princípios educativos, pela qual a nossa prática se regeu.

Num segundo ponto, do presente Capítulo, é apresentada a justificação do núcleo globalizador, seguido da apresentação do desenho global.

Numa fase final, são clarificados os objetivos subjacentes ao PCI.

4.1. Princípios Educativos

Um PCI, segundo Freitas e Araújo (2001), inicia-se, por norma, através de uma reflexão e diálogo críticos, resultando a definição de alguns pressupostos e princípios. Estes princípios possibilitam uma orientação coerente e fundamentada, na medida em que servem para conceder sentido às “decisões, interações e experiências que se vão realizando no processo de desenvolvimento do Projeto Curricular” (p. 37).

Neste sentido, de acordo com Freitas e Araújo (2001), “(o)s princípios educativos baseiam-se numa conceção construtivista do desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento ” (p. 37) pelo que, a prática pedagógica do professor/educador deverá guiar-se pela promoção de propostas educativas adequadas aos contextos e aos alunos, propondo-se “como protagonistas no desenvolvimento curricular” (p. 37), ao assumir funções de coordenação, animação e aplicação do PCI a trabalhar.

Partindo destes pressupostos, consideramos fulcral, para a elaboração dos princípios educativos, uma reflexão criteriosa e cuidada, por parte do professor/educador, sobre conceções: filosóficas, sociológicas e psicopedagógicas que norteiam e clarificam, segundo Freitas e Araújo (2011) “a natureza da função formativa e cultural que se realiza nas escolas” (p. 37).

Com base nesta sequencialização de ideias, atentamos que os princípios educativos devam ser encarados como impulsionadores da melhoria da atuação pedagógica no contexto educativo, permitindo que o meio onde a criança está inserida sofra uma mudança positiva e integrada.

Assim, tendo em conta os princípios educativos existentes, preocupamo-nos que os princípios escolhidos orientassem da melhor forma a nossa prática educativa, permitindo tomar decisões, com base nas características e necessidades do grupo, assim como nos documentos

oficiais legislativos que regulam o Ensino Básico. No desenvolvimento do nosso PCI, adotamos alguns princípios educativos a seguir aludidos num elenco teórico.

Dentro das concepções psicopedagógicas utilizamos o princípio da globalização, da criatividade, da funcionalidade e da significatividade das aprendizagens. Nesta ótica, o princípio da **globalização** consistiu em promover atividades que integrassem as diferentes áreas do currículo de modo a que os alunos desenvolvessem todas as suas capacidades, saberes e atitudes de forma integradora (Alonso, 2001).

As atividades implementadas devem abordar os problemas e situações dentro de um contexto, na sua globalidade. Neste sentido, o princípio da **globalização** referiu-se à forma contextualizada como se apresentou e foi percebida a realidade pelas crianças e à forma como nos aproximamos do seu conhecimento (MEC, 1989). Este princípio perspetivou que os alunos estabelecessem uma relação entre as suas concepções prévias e as novas aprendizagens, com o intuito de adquirir aprendizagens mais significativas.

O princípio da **significatividade** das aprendizagens tem como pilar que o professor tenha em atenção os interesses dos alunos. Nesta ótica, todas as atividades foram planificadas de acordo com o grau de competência cognitiva e os conhecimentos prévios dos alunos, sendo que estes foram aprofundados ao longo das atividades. Um ponto importante deste princípio foi “proporcionar às crianças aprendizagens significativas para que estas possam dar sentido ao que aprendem e para que sejam construtoras ativas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Freitas e Araújo, 2001, p. 41). Foi fundamental que as crianças ligassem a ação à reflexão, o saber ao saber fazer, a cultura escolar à cultura do quotidiano. Desta forma, as crianças aprenderam a agir e refletir sobre as suas ações.

O princípio da **funcionalidade**, referente às mesmas concepções, foi utilizado de forma que os alunos conseguissem dar sentido e funcionalidade ao que aprendiam, ou seja, que conseguissem aplicar e transferir o que aprenderam na resolução de problemas para novas aprendizagens. Neste sentido, foi necessário desenvolver atividades que estimulassem os alunos, de modo a que estes as aplicassem em diferentes contextos, estabelecendo sempre uma relação entre as aprendizagens prévias e as novas.

Integramos ainda o princípio da **criatividade**. Este princípio permitiu proporcionar “momentos em que a criança seja capaz de criar, inventar e resolver situações problemáticas com originalidade” asseverando a “liberdade de pensamento e não atrofiar a diversidade da expressão espontânea e criativa”, possibilitou desenvolver o “espírito crítico e criativo dos alunos para que

estes não sejam somente transformados pela sociedade, mas sim agentes transformadores da mesma, criando e inventando novas realidades” e viabilizou ainda a estimulação do “autoconceito e a autoestima em relação às atividades propostas, desenvolvendo um estilo pessoal na concretização das tarefas, através das quais os alunos tenham a oportunidade de explorar situações imaginário e da fantasia” (Freitas & Araújo, 2001, p. 42).

Em relação às concepções filosóficas, o princípio da **intencionalidade** esteve presente nas nossas intervenções. Este teve o propósito de acentuar a sistematicidade do projeto, na medida em que as atividades foram planejadas e avaliadas de forma coerente.

Relativamente às concepções sociológicas aplicamos, ao longo do projeto, o princípio da socialização e o princípio da participação. O princípio da **socialização** consistiu na participação ativa dos alunos, para que estes pudessem manifestar os seus interesses e necessidades, estabelecendo sempre uma troca e confronto de experiências. Este princípio desenvolveu ainda valores e atitudes que contribuíram para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos durante toda a sua vida (Alonso, 2001).

O princípio da **participação** fundamentou-se no papel ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, independentemente dos diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem. Procuramos proporcionar aos alunos atividades que suscitasse interesse para que estes participassem e construíssem aprendizagens significativas, procurando envolvê-los na organização das atividades e na sua avaliação, assim como promover a participação da comunidade educativa.

4.2. Justificação do núcleo globalizador e desenho global do PCI

As observações realizadas na turma do 3.º C, permitiram conhecer melhor o contexto e determinar algumas situações que careciam de mudança. Desta forma, para definirmos as prioridades de ação necessárias neste contexto procedemos a uma análise crítica e reflexiva sobre as dificuldades encontradas, pois, segundo Dewey (1968), “um autêntico projecto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (p. 15).

Deste modo, para ultrapassar as dificuldades foi fundamental a existência de uma ação pedagógica capaz de desenvolver uma metodologia de trabalho que fosse pertinente ao contexto da instituição observada.

Escolhemos abordar o tema do lúdico, uma vez que durante a observação direta atentamos que os alunos se mostravam entusiasmados em aprender conteúdos e explorar atividades sem o recurso ao manual escolar. Note-se que, quando a professora utilizava um programa de apresentação, como o PowerPoint da Microsoft, para explorar um conteúdo ou consolidar

aprendizagens, estes demonstravam bastante interesse e entusiasmo. Nesta ótica, nas primeiras três semanas de observação foi possível presenciar alguns momentos que captaram a nossa atenção.

Assim, aquando de uma atividade de conceções prévias, de forma a averiguar-se as necessidades e os interesses das crianças, foi possível constatar a dificuldade que as crianças apresentavam ao nível da competência compositiva na concretização de um texto narrativo, assim como, de canalizar a escrita pela via da criatividade e da imaginação, no sentido de otimizar a comunicação e a expressividade.

Por outro lado, decidiu-se arrancar com este projeto, na medida em que durante as três semanas de observação, não se teve a oportunidade de observar nenhuma prática de textualização, para além da concretizada na atividade de conceções prévias, o que se considera um tipo de atividade estrutural para a sistematização e diversificação da linguagem escrita.

Decorrente da observação realizada, apercebemo-nos ainda que as crianças apresentavam baixa capacidade de cálculo mental, sendo que utilizavam estratégias muito rudimentares e tradicionais, como é o caso da “contagem pelos dedos”.

Mediante o apresentado, para além da EEL, o projeto pretendeu incidir também na área da matemática, no âmbito da exploração dos jogos e desafios matemáticos, com base num pendor lúdico e integrador, alicerçado nas necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido, procurou-se assegurar o interesse e as necessidades das crianças através do levantamento das conceções prévias, geradas numa entrevista sobre os jogos matemáticos e sobre o que é ler e escrever, assim como através do desenvolvimento de questões de cálculo mental e na criação de um texto narrativo. Com base nesta atividade, foi possível definir as prioridades inerentes à nossa ação pedagógica, as quais ficaram desde logo definidas por oito questões geradoras:

- Como nos tornamos mais claros na escrita de um texto?
- Que estratégias conheço para ser criativo?
- Como organizar e sistematizar ideias?
- Como desenvolver o raciocínio de formas diferenciadas?
- Como podemos sistematizar o conhecimento através do lúdico?
- Posso cooperar e ser solidário a brincar e jogar?
- Consigo ser autónomo a jogar?
- Qual é a importância da utilização de materiais lúdicos em contexto de sala de aula?

Ao longo da concretização do projeto de intervenção foram promovidos momentos de reflexão e debate sobre as atividades realizadas, uma vez que um projeto como este de índole aberto e flexível, não perspectiva um modelo estanque, mas sim um aberto às mudanças e reformulações, que se organiza e estrutura com base nos dados reflexivos dos intervenientes do processo (professor e alunos).

Num desses momentos surgiu uma ideia para o nome do PCI. Inicialmente foram feitas diversas sugestões como: “Vamos jogar”, “Jogos para aprender”, “Vamos aprender enquanto brincamos”, sendo que a última sugestão mencionada reuniu mais votos. Deste modo, ficou definido que o projeto se iria intitular por “Aprender a Brincar” (Figura 4).

Conforme Miguel (2005) afirma, o lúdico é essencial para desenvolver uma noção de cooperação no aluno, um sentido de entreatajuda e aprendizagem colaborativa.

Importa ainda voltar a referir que derivada do étimo latino *ludos*, lúdico significa “que tem relação com o jogo enquanto elemento do comportamento humano; que distrai e diverte” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001). Nesta linha de pensamento, Ribeiro (2004) refere que

as actividades com jogos aparecem como grandes aliadas na busca desse prazer, pois com o lúdico, o professor não ensina, mas ajuda o aluno a encontrar caminhos por meio da criatividade, da imaginação e da tomada de iniciativas para encontrar os resultados desejados. (p. 5)

Compreendemos, também, que o carácter lúdico “facultará aos alunos (re)encontrarem a espontaneidade e a originalidade essenciais à manutenção da escrita pessoal-linguística-criativa” (Dias, 2006,p. 21).

Assim, após uma reflexão inicial e uma leitura de bibliografia diversa, demo-nos conta da importância da utilização de jogos e estratégias lúdicas na aquisição e consolidação de conhecimentos e percebemos a sua utilidade no contexto educativo que descrevemos. Trata-se de crianças cujas idades se caracterizam, de acordo com o conceito piagetiano de desenvolvimento, por uma fase de aprendizagens determinada pelas operações concretas, o que requer o desenvolvimento de um conjunto de atividades e recursos que permitam o trabalho ao nível da manipulação e testagem dos resultados obtidos.



Figura 4 – Desenho do Projeto Curricular Integrado “Aprender a Brincar”.

Legenda			
“Aprender a Brincar”	- Título do PCI	Retângulos vermelhos	- Atividades do projeto
Retângulos verde-alface	- Questões geradoras do projeto	Retângulos laranja	- Produtos finais do projeto
Retângulos verde-água	- Princípios educativos do PCI		

Desta forma, após as observações realizadas e a bibliografia consultada, considera-se que a ludicidade patente na utilização de jogos e atividades lúdicas apresentam-se como uma estratégia muito benéfica para os alunos desta turma.

Em função das ideias elencadas nos diversos documentos oficiais legisladores da Educação Básica foi possível atentar o carácter transversal do lúdico, estando este inserido e integrado no currículo perspetivado para o 3.º ano. Perante esta ótica, pensamos que a utilização de diversos materiais lúdicos transversais a todas as áreas curriculares possibilitou enriquecer o nosso conhecimento profissional, enquanto futuras educadoras e professoras, assim como desenvolveu diferentes e diversas aprendizagens nos alunos.

Em suma, é essencial que as crianças participem em atividades de cariz lúdico de forma a desenvolverem capacidades criativas e imaginativas, cooperativas e autónomas e desenvolvam o raciocínio.

4.3. Objetivos do PCI

Mediante o enquadramento anterior, torna-se agora importante enunciar os objetivos gerais e específicos que pretendíamos alcançar ao desenvolvermos o PCI “Aprender a Brincar”, os quais foram elencados e delineados com base nos interesses e necessidades das crianças.

Objetivos gerais:

- Promover a aquisição de conhecimentos significativos através da utilização de materiais lúdico-didáticos;
- Explorar diferentes formas do lúdico, de forma a estimular a imaginação e a criatividade;
- Estimular a curiosidade natural das crianças e o seu espírito investigativo;
- Desenvolver a capacidade reflexiva e espírito crítico dos alunos;
- Desenvolver a concentração, a atenção e a socialização;
- Desenvolver a participação ativa e a capacidade de comunicação das crianças.

Objetivos específicos:

- Fomentar o trabalho de grupo/cooperação/solidariedade;
- Promover o desenvolvimento de regras;
- Fomentar a apresentação de resultados, discussão e reflexão dos mesmos;
- Desenvolver o raciocínio mental, lógico e estratégico dos alunos;
- Entender a importância dos jogos lúdicos para a sistematização de conhecimentos;
- Promover a apropriação de competências linguístico-criativas;
- Fomentar o gosto pela EEL;
- Promover a aprendizagem da competência compositiva, no domínio do texto narrativo;
- Permitir às crianças imaginar, como fonte de construção da EEL;
- Propiciar experiências de aprendizagem que garantam o prazer da escrita, com base em estímulos lúdicos

Capítulo V

Brincar com a narrativa;
apresentação e análise dos
resultados

Apresentação

Atentando na possibilidade integradora do PCI, foram concretizadas diferentes atividades ao longo do projeto. Contudo, o presente Capítulo apresenta algumas dessas atividades, as quais se aproximam de uma forma mais direta com o projeto de investigação e que, de certo modo, proporcionaram um maior contributo para o desenvolvimento da competência compositiva e do estímulo da imaginação e da criatividade. Nomeadamente, aquelas que possibilitaram uma diversificação de convívio lúdico das crianças com a escrita (Dias, 2006), tanto ao nível da expressão oral como através de objetos reais (Motos, 1997).

Mediante o apresentado, foram selecionadas apenas cinco atividades do Plano de Intervenção com o intento de realizar uma breve descrição e análise das mesmas.

Na medida em que o projeto foi construído para e pelos alunos, num fase final as crianças quiseram expor e divulgar o seu trabalho, pelo que, cabe ainda, neste Capítulo, apresentar a divulgação do projeto.

Como se irá perceber ao longo do desenvolvimento deste capítulo, as crianças e o adulto participaram ativamente num processo de avaliação, pelo que, num terceiro ponto será realizada uma reflexão final que visa clarificar a avaliação procedida durante o projeto. Neste sentido, é clarificada a avaliação qualitativa procedida pelas crianças, assim como pelo profissional de educação, sendo também aclarado o cariz mais quantitativo da avaliação.

5.1. Apresentação descritiva e reflexiva das atividades do projeto

5.1.1. “Descrição do meu estrambólico”

A “Descrição do meu estrambólico” é uma atividade de EEL a partir da exploração do livro infante-juvenil “Estrambólicos”. Assim, na segunda semana de intervenção, verificou-se que a dimensão semântica e pragmática precisava de ser guiada e acompanhada pelo professor, no sentido em que o processo escrito é um processo complexo e as suas dificuldades inerentes são indiscutíveis. Toda esta realidade plural acentua o esforço realizado no sentido de continuar o trabalho realizado pelas crianças anteriormente.

Com efeito, a dimensão da escrita, de acordo com Cardoso e Pereira (2013), “deve envolver os estudantes no processo de escrita, dando lugar a contínuas escritas, reescritas e ao reconhecimento de que a escrita é um processo recursivo em que continuamente se escreve, reescreve, aperfeiçoa e reflete/discute sobre as diferentes possibilidades textuais a partir de (...) escritos dos alunos” (p. 14), pelo que se criou a atividade “Descrição do meu estrambólico”.

Sabendo que o processo de escrita está subjacente a dois grandes pilares – “Escrever para aprender” e “a escrita em termos pessoais e criativos” (Cardoso & Pereira, 2013, p. 12), a atividade “Descrição do meu estrambólico” juntou estes dois grandes pilares, permitindo o aperfeiçoamento e reflexão vigente à dimensão da escrita.

Iniciou-se a atividade com uma reflexão sobre “O que sabemos” e “O que temos de melhorar”, criando-se um ambiente muito agradável de discussão sobre as aprendizagens realizadas e as que tinham de ser melhoradas, com o intuito de se mobilizar a dimensão metadiscursiva, uma vez que esta constitui-se como “um instrumento de aprendizagem da própria escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11), através da qual as crianças refletem e explicitam a sua escrita.

Seguidamente, com o intuito de se introduzir de uma forma mais estruturada e organizada a aprendizagem da caracterização de personagens e da sua integração num texto narrativo, foi apresentado às crianças um livro de tiras de José Jorge Letria e André Letria. Em primeiro lugar, explorou-se a capa, tendo sido este elemento paratextual o mote para a atividade, pois as crianças começaram de imediato a comentar a ilustração da capa (Figura 5).

A16: Ah, estrambólicos, que raio de palavra é essa? (...)

A120: Que engraçado, é um monstro feito de madeira. (...)

A12: “Isso é um bicharoco muito engraçado”

(Diálogo no dia 24/11/2015, transcrição de diálogo gravado)



Figura 5- Exploração da capa do livro “Estrambólicos”.

Finalizada a exploração da capa, abriu-se o livro de tiras e as crianças ficaram baralhadas, pois nunca tinham visto um livro assim. Quando se começou a folhear as tiras, alternadamente, de forma a explicar o funcionamento do livro, as crianças deliraram, ficaram muito entusiasmadas e maravilhadas. Pediram de imediato para folhearem o livro e assim se fez, cada criança folheava a seu gosto uma das tiras (o livro estava dividido em três partes, sendo que cada parte tinha várias tiras), formando-se variados estrambólicos (Figura 6).



Figura 6 – Exploração do livro “Estrambólicos”.

Depois de explorado o livro pelo grupo de crianças, foi escolhido um dos monstros para se dar uma identidade. Assim, foi discutido, em grande grupo, o que era necessário dizer sobre o Larmésio, para que este possuísse uma identidade e ficou decidido que se tinha de referir: nome, idade, nome da escola, caracterização física, alimentação, habitação, nome dos pais, idade dos pais e o que fazia nos tempos livres.

Foi escrito no quadro o nome Larmésio e discutiu-se as outras características identitárias do monstro (Figura 7). A identidade do Larmésio ficou assim decidida (Anexo II).

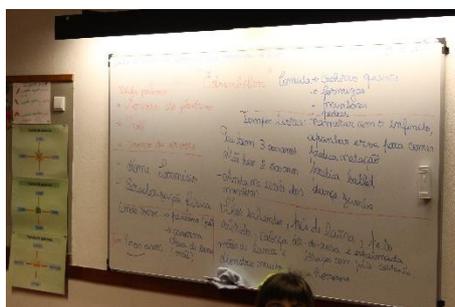


Figura 7 - Registo das características do Larmésio.

No dia seguinte, as crianças continuaram a atividade, devido à extensão dos conteúdos a trabalhar com a mesma. Consideramos que a primeira parte da atividade foi muito positiva, pois permitiu que as crianças refletissem sobre as suas aprendizagens e que percebessem que os aspetos descritivos devem figurar numa narrativa, mais concretamente sobre as personagens, perspetivando assim uma reflexão sobre a competência compositiva.

Assim, retomou-se a atividade com um brainstorming sobre o dia anterior. Seguidamente, deu-se a cada criança uma folha A4 (Anexo II) com a identidade do Larmésio trabalhada anteriormente e uma folha de planificação (Anexo III).

Com o caderno de Português aberto, de forma a poder observar-se a “Casa das Histórias” (Anexo IV), foi pedido às crianças que escrevessem uma história sobre o Larmésio. Foi dado tempo

às crianças para a planificação inicial (Figura 8), uma vez que, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007),

as tarefas de ativação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspetos fundamentais. (p. 20)



Figura 8 – Crianças a explorar a componente da produção textual: planificação.

Importa ainda referir que organizamos a planificação da seguinte forma, com o objetivo de tornar mais claro o que iriam colocar na introdução, desenvolvimento e conclusão e de sistematizar estas aprendizagens. Assim, estruturamos a planificação com uma chaveta da seguinte forma: **Introdução** – tempo, local e personagens; **Desenvolvimento** – ação desencadeadora e peripécias; **Conclusão** – fim (Figura 9).



Figura 9 – Criança a organizar os momentos de ação de uma narrativa.

Foi interessante observar que quase todas as crianças desenvolveram uma história em torno dos tempos livres do Larmésio, denotando-se uma evolução na transcrição da planificação para a fase da textualização e um progresso na criatividade das suas composições, na medida em que

introduziram novas personagens – “Professora posso procurar no livro um nome para a mãe e para o pai do Larmésio” (A11). Contudo, verificamos que, com o entusiasmo, a maior parte das crianças descreveu o Larmésio com todas as características trabalhadas. Com este efeito, reforçamos na reflexão oral desta atividade, atividade esta realizada no dia seguinte, a ideia de que não é preciso caracterizar as personagens com muitas características, mas sim as principais, as que mais se destacam e evidenciam.

É ainda de ressaltar, o empenho que as crianças demonstraram pela atividade. Estavam mesmo entusiasmadas por escrever uma história sobre o Larmésio surgindo, desta forma, tramas muito originais e criativos.

Como foi referido, a dimensão da escrita, segundo Cardoso e Pereira (2013), deve envolver uma constante reflexão sobre os escritos dos alunos, tanto da parte do docente como das crianças e, a nosso ver, esta atividade caracterizou-se por ser, de acordo com Cardoso e Pereira (2013), uma atividade voltada para o processo.

5.1.2. “Caixa mágica”

Os indutores, segundo Landier e Barret (1994), são elementos que servem de “canal de expressão” (p. 21), para uma entrada num universo rico em imaginação e criatividade, propiciando às crianças, uma imensidão de interpretações espontâneas.

Os objetos, elementos indutores, servem diferentes imaginários, encerrando múltiplas possibilidades, pois permitem, de acordo com Dias (2012), “adentrar na inteligência dos afetos e na sua expressão” (p. 2). Dias (2012) opina ainda, “pela sua fiscalidade, pela sua concretude, pelas suas finalidades, pelas múltiplas relações experienciais que proporcionam, pelo potencial evocativo que encerram, pelo poder simbólico e imagético que detêm, os objetos que nos habitam permitem (...), explorações e apropriações múltiplas” (p. 1).

Está em causa nesta atividade, intitulada “Caixa mágica”, uma situação de exploração de EEL, na qual se associa uma atividade lúdica e expressiva à dimensão escrita. Neste sentido, condicionadas à intencionalidade pedagógica, decidimos criar uma atividade em que a dimensão escrita fosse despoletada por objetos reais (Motos, 1997).

Sabendo que a “atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (Pessanha 2001, p. 19), questionamo-nos sobre “E porque não associar a especificidade dos indutores à atividade lúdica?”, brotando-se, assim, a atividade “Caixa mágica”.

A atividade iniciou-se com a exploração visual da caixa mágica, promovendo um ambiente

de curiosidade envolta da referida caixa. A mesma (Figura 10) possuía um buraco que promovia a tentação de colocar-se lá a mão de forma a espreitar o que esta continha e, de facto, o objetivo era colocar a mão e retirar um objeto “mágico”. As crianças de imediato perguntaram:

Al17: Caixa mágica? O que é que tem aí dentro?

Al13: Oh Joana, se a caixa diz <Caixa mágica> é porque tem lá dentro objetos mágicos. Que fixe Professora, esse buraco com coisinhas verdes e pretas é para nos metermos lá a mão e tirarmos um objeto que faz magia, não é?

Est: Concordam com o que o Vasco disse?

Als: Sim.

(sil)

Est: Alguma vez viram uma caixa mágica?

Als: Não!

Al16: Oh Professora, eu nunca vi, mas eu acho, como o Vasco, que as caixas mágicas fazem magia.

(Diálogo no dia 1/12/2015, transcrição de diálogo gravado)



Figura 10- Caixa Mágica.

Aquando da exploração, as crianças pediram para se abanar a caixa, de forma a verificarem se a caixa estava vazia ou continha objetos dentro. Verificando que esta não estava vazia, o Al5 perguntou se podia colocar a mão pelo buraco para adivinhar o que estava lá dentro e comentou “Ei, tanta coisa, não consigo perceber o que é isto”.

As crianças estavam muito entusiasmadas e curiosas por saber o que fazia realmente a “Caixa mágica”, pelo que as crianças foram questionadas – “Mas acham que é a caixa que faz magia ou o que está lá dentro é que faz magia?” – respondendo em coro, que era o que lá estava colocado que fazia magia.

Seguidamente, cada criança retirou um objeto e explorou-o, abandonando-o, revirando-o, apalpando-o, ou simplesmente, observando-o. Retiraram da caixa variadíssimos objetos: cotonetes, bonecas, óculos de sol, panos brilhantes, carimbos, canetas, maçãs, flores de plástico, pulseiras, cremes, entre outros objetos do quotidiano (Figura 11), com base numa intencionalidade pedagógica.



Figura 11 – Retirada e sucessiva exploração dos objetos.

Após a fase de exploração uma criança interveio:

Al18: Mas esta fita-cola não tem nenhum poder mágico.

Est: Fecha os olhos e imagina um poder mágico para essa fita-cola, algo que ela consegue fazer só na tua imaginação. Não consegues imaginar nenhum poder mágico?

(sil)

Al18: Não consigo imaginar nenhum poder ...

AL6: Professora, posso dizer um poder mágico para a fita-cola? (...) Se fosse eu a pensar um poder mágico para a fita-cola era que ela conseguia transformar a tristeza na alegria, as pessoas estavam tristes e eu ia à beira delas e punha fita-cola na boca delas e depois tirava e depois elas ficavam muito felizes.

(Diálogo no dia 01/12/2015, transcrição de diálogo gravado)

Como se pode observar, os indutores são elementos que dão suporte e despoletam a imaginação e a criatividade, pelo que a atividade decorreu com grande interesse e empenho por parte das crianças, evocando-se sempre a imaginação e a consecutiva criatividade.

Seguidamente, após terem pensado num poder mágico para os seus objetos, o Al14 perguntou – “Professora, acho que sei o que vamos fazer com isto (...). Vai ser um texto, não é? Por favor, diz que sim!”. Depois de se ter explicado a atividade às crianças, foi-lhes questionado se elas iam começar de imediato a escrever o texto. As crianças, em coro, responderam – “Primeiro é a planificação” – e, deste jeito, iniciaram a concretização das suas planificações.

No entanto, antes de iniciarem a planificação, foi trabalhado com as crianças os momentos da ação de uma narrativa, adotando-se a estratégia utilizada nas atividades anteriores. Desta forma, organizamos os pontos descritos na planificação, através de uma chaveta, atribuindo-os

aos três momentos da ação, com o intuito de sistematizar estas mesmas aprendizagens.

Desafiando-se na planificação dos seus textos, as crianças iniciaram a textualização (Figura 12), sendo esta fase

o momento de elaborar uma primeira versão do texto, implicando a redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando o vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto. É o momento em que cada criança faz a sua tentativa de compor o texto. (Castro et al., 2010, p. 91)

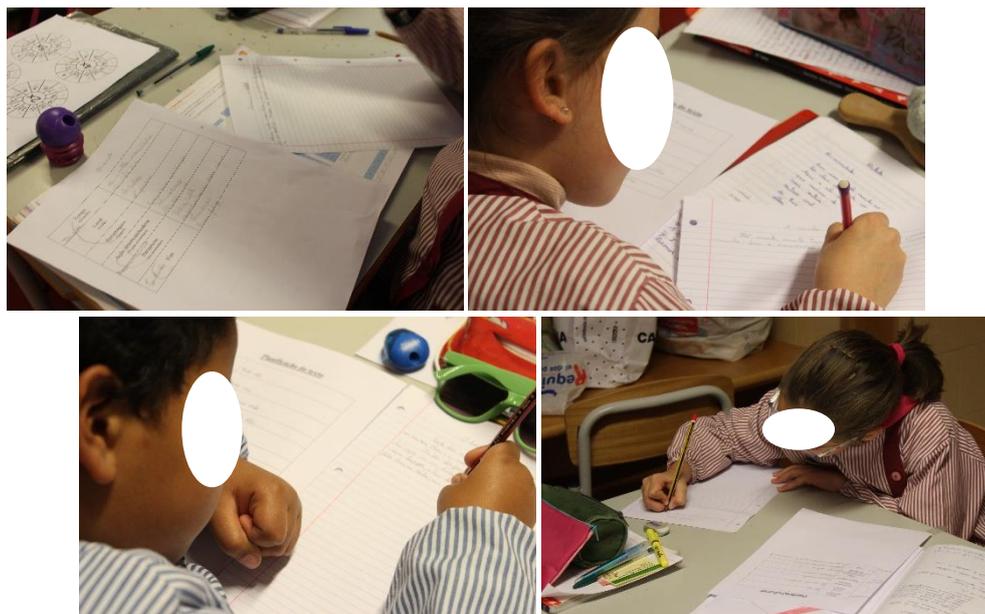


Figura 12 – Crianças a explorar a componente da produção textual: textualização, acompanhadas da planificação.

Seguidamente, passaram para a fase de revisão, que consiste em reverem o seu texto, com o intuito de procurarem erros ortográficos ou de construção frásica, nomeadamente ao nível da coesão linguística e da coerência lógica. Contudo observamos que as crianças poucas alterações realizavam, ao nível da superfície do texto: “correções ortográficas, substituição de maiúsculas por minúsculas, alterações ao nível da pontuação e substituição de palavras” (Castro et al., 2010, p. 94). Atentamos, através destas observações, que as crianças não são capazes de se colocarem no papel de escritor-leitor, pelo que refletimos sobre estratégias que permitissem que a criança entendesse que os textos não são imutáveis e que podem ser revisitados e aperfeiçoados.

Segundo Azevedo (2000) existe o consenso entre vários autores de que a aprendizagem da ortografia deve “surgir integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de atividades comunicativas e globais” (p. 223), pelo que Salgado (1997, referenciado por Azevedo, 2000), destaca a importância de um trabalho consciente e reflexivo, aquando do momento de revisão, sobre a dimensão do erro ortográfico. Cabe, assim, ao professor um papel muito importante como

o principal mediador de estratégias pedagógicas, a fim de ajudar a criança a tomar consciência dos erros e das possibilidades de os contornar.

Neste sentido, importa ressaltar que as crianças não tinham o hábito de perguntarem como se escreve determinada palavra, aquando do surgimento de dúvidas, sendo que conseguimos que as crianças comesçassem a pedir a nossa ajuda quando surgiam incertezas na escrita de determinada palavra (Figura 13). Esta estratégia diminuiu em grande escala a percentagem de erros ortográficos.

Em jeito de conclusão, os objetos presentes na caixa mágica permitiram aumentar exponencialmente o nível de criatividade nas suas composições, pois promoveram a reflexão criativa por parte das crianças. Progrediu-se ao nível da inovação e originalidade temática e as crianças incluíram e caracterizaram de uma forma mais ordeira as personagens. Relativamente às falas, as crianças incluíram com mais frequência este elemento textual. Contudo, tornou-se necessário intervir nesta área, no sentido de discutir com as crianças a estruturação gráfica das falas.



Figura 13 – Criança a expor a sua dúvida e posterior correção reflexiva no quadro.

5.1.3. “Vamos sonhar?”

A criatividade no ensino, segundo Santos e Balancho (1990), pode parecer difícil de atingir, contudo é essencial e indispensável em qualquer ato educativo. Neste sentido, preparamos a atividade “Vamos sonhar?”, que consistiu numa atividade de EEL a partir da observação das “cartas para sonhar” e da utilização das “cartas do Super Génio”.

Norton (2001), indo ao encontro da ideia de Santos e Balancho (1990), assevera que a criatividade surge naturalmente, no decorrer da infância, devendo esta ser estimulada através de práticas educativas pensadas e estruturadas, não se reprimindo a propensão fantástico imaginativa das crianças.

Assim, segundo Santos e Balancho (1990), é essencial estimular-se a imaginação no desabrochar das ideias, sentimentos e opiniões, uma vez que permitem pensar e refletir,

mecanismos estes, favoráveis ao próprio potencial criativo.

Neste sentido, no dia 16 de Dezembro, realizou-se uma atividade de EEL que, na opinião de Dias (2006), constituiu uma modalidade que privilegiou o desejo e a possibilidade de se expressarem livremente através da livre expressão de pensamentos, sentimentos e opiniões em forma de jogo. Pelo que, “Vamos sonhar?” consistiu na construção de uma narrativa, a partir da exploração de cartas ilustradas de um jogo de tabuleiro “Dixit”.

Numa primeira fase, distribuiu-se por cada criança dois cartões ilustrados, potenciadores imaginativos, e dois cartões do jogo “Super Génio”, de Pedro Chagas Freitas. Relativamente ao “Super Génio”, um dos cartões era referente a sinais de pontuação e outro a palavras ou expressões.

Seguidamente, pediu-se que cada criança mostrasse ao grupo os cartões ilustrados e que falassem um pouco deles. Desta forma, as crianças procederam à leitura das imagens, estabelecendo um juízo crítico e alimentando, segundo Oliveira e Silva (2013), os horizontes perceptivos, como o imaginário.

Através desta “técnica de dinâmica de grupo” (Not, 1991), as crianças alargaram a sua perceção visual, “quer através de novos significados e novas interpretações, quer ainda através do desenvolvimento do vocabulário gráfico” (Oliveira & Silva, 2013), na medida em que os cartões ilustrados continham ilustrações belíssimas, contudo problemáticas, no sentido em que continham elementos que na realidade humana não fazem sentido, como, por exemplo – “Professora, esta carta tem uma menina dentro de uma gota de água, isto não é possível!” (AI12).

Substituindo-se a dialética professor-aluno pela dialética entre o eu e o outro, “cada um está implicado porque parte dele mesmo, e ajudado porque se apoia no outro (...) esforçando-se cada um por atuar sobre o(s) outro(s) para o(s) transformar, inclusive no plano cognitivo” (Not, 1991, p. 137), promoveu-se um ambiente de partilha, de promoção da curiosidade e de impulsionamento da vontade de descobrir.

A minha primeira carta tem um homem gigante careca, com uma bolsa e dentro da bolsa tem lá uma casa. O homem é maior que as casas e ele está numa aldeia a comer as casas. Depois tenho outra carta que é uma senhora que está grávida e consegue ver-se um bebé dentro da barriga a ler e ah, está a crescer uma árvore no chão da sua casa, nossa senhora, isto é mesmo possível professora ...!?! (AI11)

Através desta intervenção as crianças ficaram muito curiosas e intrigadas com a carta que continha a ilustração de uma senhora grávida, podendo observar-se um bebé a ler:

Al 6: Que coisa estranha... Os bebés não sabem ler quando estão na barriga das mães.
Al16: O mais estranho é como é que o livro foi lá parar, só se a mãe engoliu o livro...
(Diálogo no dia 16/12/2015, transcrição de diálogo gravado)

Como se pode observar, as ilustrações continham elementos irrealistas, promovendo a curiosidade das crianças e simultaneamente estimulavam a imaginação e a criatividade – “Como é que eu vou ligar a carta do gigante à carta da senhora grávida?” –, comentário gerado quando foi explicado que as crianças, a partir da observação das imagens, tinham que construir uma história ligando as duas cartas.

Numa segunda parte da atividade, posterior à exploração das imagens, em grande grupo, foi dado a cada criança uma folha com um pequeno exercício (Anexo V). Este consistia no preenchimento de uma grelha, tendo as crianças que escrever na primeira coluna os elementos observados da carta e na segunda coluna tinham de referir o que a ilustração lhes fazia imaginar.

Na medida em que já se tinha procedido à exploração das imagens, o exercício foi mais fácil de ser realizado. Contudo, as crianças demonstraram ainda alguma dificuldade em criar um elo de ligação nas duas cartas, pois este processo obrigava-as a imaginar.

Observando esta dificuldade, explorou-se com as crianças duas cartas aleatórias, construindo-se uma breve história, ao nível da expressão oral, de forma a promover-se uma experiência de abertura de diferentes possibilidades de pensar ao nível da fantasia e da imaginação, uma vez que estas imagens criadoras construídas pela imaginação são pré-requisitos para um pensamento criativo.

Assim, contornada a dificuldade que estava a emergir, as crianças continuaram o exercício e preencheram uma nova grelha, desta vez referente às cartas do jogo “Super Génio”. Na primeira coluna escreveram o sinal de pontuação que obrigatoriamente tinham de usar e na segunda coluna preencheram com a expressão ou palavra que tinham também de colocar na sua narrativa.

Numa fase posterior, as crianças exploraram a planificação, situação esta propiciadora de uma reflexão ao nível da estruturação dos momentos de ação da narrativa, propiciando-se um metaconhecimento.

De forma a organizar-se os pontos descritos na planificação, atribuímos os mesmos aos três grandes momentos da ação, através de uma chaveta, com o objetivo de tornar mais claro o que iriam colocar na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Foi muito interessante observar as ligações que as crianças contruíram na sua mente para criar um texto, a partir da observação das imagens e da utilização das cartas de obrigação, como o caso da carta das expressões ou palavras.

Como exemplo, temos o A14 que tinha uma carta ilustrada com lianas e outra com uma rena numa cozinha, sendo que a carta de obrigação era relativa às seguintes expressões: “Eu é que sou feliz” e “Era capaz”. A criança fez uma associação destas cartas à véspera de Natal. Assim sendo, construiu uma narrativa em volta da véspera de Natal, tendo o Pai Natal ficado preso nas lianas e mais tarde salvou-se, tendo dito: “Eu é que sou feliz! Eu sabia que era capaz”. Como ela, muitas outras construíram narrativas atentas, expressivas e observadoras, no sentido em que foi visível uma reflexão atenta e observadora do material que tinham em mãos, como o caso das cartas ilustradas, tendo ainda que construir uma ligação com as cartas de obrigação.

Ao longo do projeto de intervenção, observamos que as crianças diminuíram a percentagem de erros ortográficos, pois estas adquiriram o hábito de perguntarem, num momento de dúvida, como se escreve corretamente uma palavra. No entanto, quando era pedido que as crianças realizassem a última fase do processo escrito, estas pouco ou nada modificavam as suas criações, pelo que utilizamos uma nova estratégia que consistiu na correção do texto a pares (Figura 14).



Figura 14 – Crianças a explorar a componente da produção textual: revisão, a pares.

Esta estratégia foi muito benéfica, uma vez que as crianças estavam muito atentas em descobrir os erros frásicos e ortográficos – “Ei, pareço um detetive dos erros, altamente” (A13) –, promovendo-se uma revisão dos textos de uma forma mais divertida.

Em suma, “a escrita criativa apresenta-se como um caminho, um processo de descoberta e redescoberta” (Gil & Cristóvam-Belmann, 1999, p. 12), despoletando-se através de um jogo de decodificação de imagens. Assim, a atividade propiciou uma reflexão ao nível dos sentidos e das sensações, apelando-se à fantasia e imaginação, promovendo-se uma inovação e originalidade temática.

É de referir que as crianças melhoraram a forma como estruturam as caracterizações/descrições das personagens, escolhendo apenas duas ou três características que melhor destacavam as personagens.

As narrativas criadas apelaram à criatividade e à imaginação, desenvolvendo-se uma visível

reflexão e descodificação imagética que levou à concretização de desfechos variados e criativos.

Em suma, progrediu-se ao nível da inovação e originalidade temática, assim como da reflexão e descodificação crítica. Importa ainda referir que as crianças incluíram e caracterizaram de uma forma mais ordeira as personagens, assim como construíram as falas (discurso direto) de uma forma mais organizada e estruturada.

5.1.4. “As peripécias do Peter Pan”

“Partindo-se do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem (...) se reveste de uma dimensão lúdica, capaz de ampliar a visão linguística, numa liberdade de pensamentos e de vivências” (Dias, 2006, p.18), reconhece-se a importância das atividades de animação leitora como promotoras desta dimensão lúdica. Assim, segundo Gil (2003), as histórias encadeiam-se como atividades lúdicas que simultaneamente educam:

Cuentos para divertir, para proporcionar una forma de conocer y entender el mundo, para hacernos crecer como personas, para afianzar los lazos afectivos, para una educación literária y estética, para fomentar el amor por los libros, para crear fututos lectores, para desarrollar la imaginación. (p.11)

Neste sentido, desenvolveu-se uma atividade de construção de uma narrativa oral a partir da exploração de dedoches e do avental de histórias, elementos estes conhecidos pelas crianças numa atividade anterior. Importa ainda referir que a atividade “As Peripécias do Peter Pan” foi ao encontro dos interesses das crianças, na medida em que foram os alunos a questionar as estagiárias acerca da verosimilidade da exploração dos mediadores cinético-dramáticos na construção de uma história.

Iniciou-se a atividade com uma reorganização da sala (Figura 15), com o intuito de promover conforto e descontração (Silva, 2013). Assim, as mesas encontravam-se encostadas à parede, formando-se uma zona central, livre de cadeiras e mesas, de forma a colocar-se nesse espaço amplo uma manta. Numa primeira parte, com as crianças sentadas na manta, fomos explorando as personagens da arca dos dedoches, verificando que existiam novos elementos:

Al11: Uau, temos aqui o Peter Pan, posso ser eu o Peter Pan, por favor Professora? (Dinis)

Al8: Olha a pequena Sereia, não existia a Ariel no livro «Ninguém dá prendas ao Pai Natal».

Al12: Se eu ficar com sapo já sei como se vai chamar e ahhh ele podia ser namorado da Gata Borracheira e ela dava-lhe uma beijoca e ele transformava-se num príncipe encantado.

(Diálogo no dia 13/01/2015, transcrição de diálogo gravado)



Figura 15 – Organização da sala para a atividade “As peripécias do Peter Pan”.

Seguidamente, colocaram novamente os dedoches na arca e decidiu-se por maioria, quem seria a criança que iria ficar com o avental das histórias, recorrendo-se à seguinte formulação: “Se não for eu com o avental, eu escolhia ...”. A nosso ver foi uma boa prática pois permitiu eliminar os possíveis conflitos que pudessem surgir.

Ficou decidido que seria a A16 a vestir o avental e seguidamente procedeu-se a um jogo que prima pela aleatoriedade “pimpar”, sendo escolhido o A11 para iniciar a criação da história.

Foi notável a independência do A11 no sentido em que este levantou-se e de imediato dirigiu-se para a arca dos dedoches, retirando de lá duas personagens, o Peter Pan e o Rei. A criança colocou-se junto ao A16 e muito rapidamente comunicou com as restantes crianças, exprimindo muito facilmente as suas ideias formuladas e interpretadas pela imaginação. Desta forma, podemos afirmar que esta atividade lúdica “lança a criança no prazer da atividade voluntária da energia criativa. É nesta perspetiva que a pedagogia do jogo é libertadora e emancipadora” (Vial, s/d, citado por Martins, 2002, p. 55).

O A11 lançou o mote da história, recorrendo a dois dedoches para iniciar a história oral. Seguidamente, para que todas as crianças pudessem participar na atividade, ia sempre acrescentando-se novas personagens, numa sequência lógica da narrativa oral, pois cada criança que entrava na atividade ia completando a sequência de ideias propostas, contudo reinterpretadas pela sua imaginação (Figura 16).



Figura 16 – Concretização da narrativa oral “As peripécias do Peter Pan”.

A nosso ver, é ao realizarmo-nos como ser criativos que “o indivíduo se auto cria e instaura a comunicação com os outros” (Poupart, s/d, citado por Houle, s/d, referido por Martins, 2002, p. 55). Concluímos este enunciado a partir de uma observação atenta realizada no decorrer da atividade, no sentido em que o AI3 não comunicava oralmente nas aulas de uma forma audível. Contudo, esta criança abstraiu-se dessa tal condição e comunicou ativamente na exploração da narrativa oral, ainda que com algumas limitações. Assim, indo ao encontro de Martins (2002), é “numa experiência de prazer partilhado, que a criança adquire e confirma o sentimento de existir e de ter uma identidade pessoal” (p. 53).

Durante a atividade o AI14 propôs uma ideia – “Professora, será que eu posso ser o narrador da história, assim ficava mais fácil de se perceber a história em vez de serem as personagens a serem narradores.”, ideia esta muito enriquecedora para o decorrer da atividade e aceite por todos.

Decorrente da observação, atentou-se à capacidade comunicativa da criança, tendo esta sido capaz de se desembaraçar sozinha, com relativa facilidade, no sentido em que conseguiu construir um fio condutor muito dinâmico e sequencializado das ideias propostas pelas crianças ao longo da narrativa oral: “Entretanto, um porquinho muito gordinho e cor-de-rosa, que andava a passear pela floresta, sentiu o cheirinho a comida que vinha da casa do Peter Pan. Muito matreiro, bateu à porta e o Peter Pan foi ver quem era e perguntou (...)”.

No final da atividade surgiu a questão:

AI2: Professora podemos dar um nome à nossa história?

Est: E tens alguma sugestão?

AI2: Ummm, talvez «As aventuras do Peter Pan».

Est: Todos concordam, ou querem dar alguma sugestão?

(sil)

AI1: Já sei! E que tal «As peripécias do Peter Pan». Nós vimos na planificação que peripécias são as aventuras.

Est: Muito bem! Todos concordam?

AI1: Sim!

(Diálogo no dia 13/01/2015, transcrição de diálogo gravado)

Analisando a globalidade da atividade, as crianças mostraram-se empenhadas, entusiasmadas e no auge da sua imaginação, desenvolvendo uma narrativa oral expressiva e imaginativa, assente num estado permissivo de espontaneidade e criatividade. Foi notória a presença do improvisado na criação da história, uma vez que as crianças iam à arca dos dedoches e retiravam de lá uma personagem e de imediato completavam a história, de uma forma sequencial, pelo que Martins (2002) afirma que sem criatividade não há capacidade de improvisado. Obviamente, nem todas as crianças tinham esta capacidade tão apurada, pelo que surgiam, por vezes, alguns bloqueios. Todavia, estes eram ultrapassados através de propostas que surgiam das restantes crianças – “Rita fica muito triste e, olha, podias ligar ao Peter Pan a dizer que a casa dele ardeu” (A116).

Concluimos esta reflexão com o seguinte argumento teórico de Dias (2006), que sintetiza um pouco os resultados obtidos:

(p)ara que se criem situações e projetos diversificados que integrem o funcionalmente a produção de escrita expressiva discente, é então necessário que surjam, em sala de aula, ocasiões de convívio com a escrita associadas a situações de prazer, no reforço da auto-confiança, o que nos fará estar na presença da escrita lúdica. (p.19)

5.1.5. “Revisão da narrativa: As peripécias do Peter Pan”

De um ponto de vista de ensino tradicional, a escola valoriza exclusivamente o produto escrito, abstraindo-se das qualidades participativas das crianças, tendo como referencial a correção e avaliação deste produto escrito, de exclusiva responsabilidade do professor (Castro et al., 2010).

No entanto, a nossa perspetiva sócio-construtivista vai de encontro com este ideal, pois perspetivamos o processo escrito com o enfoque nas crianças. Assim, devem ser as crianças a detetar os problemas, refletir sobre eles, tentando, desta forma, arranjar novas soluções. Consideramos ainda muito importante a automonitorização do processo escrito pelas crianças, assim como a capacidade de se autocorrigirem.

Nesta linha de pensamento, a atividade que agora nos ocupa teve como primordial objetivo trabalhar a última fase da componente do processo escrito, a revisão. Assim, a narrativa oral, construída a partir da exploração dos dedoches e do avental de histórias, sofreu um tratamento e transferiu-se para uma narrativa escrita. Este processo consistiu na visualização e audição dos vídeos e posteriormente a este processo, em grande grupo, reconstruímos a narrativa oral para

uma narrativa escrita. Como se pode perceber, é através destas estratégias lúdicas que se consegue aproximar a criança com a escrita (Dias, 2006), pois primeiramente desenvolveu-se oralmente uma narrativa e, mais tarde, concretizou-se a mesma na dimensão textual.

O principal objetivo desta atividade foi a reflexão colaborativa sobre o texto, “sobre a sua estrutura, sobre se o destinatário vai compreender a mensagem e se o tema foi abordado corretamente” (Pereira, 2010, p.93). Desta forma, projetou-se a narrativa que as crianças criaram oralmente, através da exploração dos mediadores cinético-dramáticos, no quadro interativo para que colaborativamente procedessem à revisão da mesma. As crianças encontravam-se atentas e empenhadas, no sentido em que consideram que estavam à altura daquela responsabilidade:

Al5: Ei, altamente, professora desta vez não vou deixar escapar nenhum erro.

Al1: Professora, eu quando faço a revisão dos meus textos, finjo que sou uma professora a corrigir. É mesmo divertido.

(Diálogo no dia 19/01/2015, transcrição de diálogo gravado)

Barbeiro e Pereira (2007) reiteram que uma criança, antes de realizar as alterações necessárias, deve ganhar o hábito de reler o seu texto primeiramente, de forma a desenvolver correções, mas também para proceder a reformulações. Deste modo, iniciamos a atividade com a leitura do texto narrativo e posteriormente fomos fazendo alterações (Figura 17). Ao longo do processo de leitura, as crianças foram encontrando erros ortográficos ou frásicos:

Al15: Ah? Aquilo está mal, diz foip e é foi.

Al12: Oh professora, é Peter Pan não é só Peter.

Al13: Juliana, quando disseste aquela frase com o dedochê não pensaste muito. É que ela não faz sentido.

(Diálogo no dia 19/01/2015, transcrição de diálogo gravado)

A nossa estratégia, visto que primeiro iríamos proceder a uma leitura do texto, foi sublinhar a vermelho os erros. Posteriormente à leitura, fomos fazendo alterações ao texto, com vista “a suprimir, permutar, substituir e acrescentar o que achassem necessário” (Castro et al. 2010, p.93), incidindo sobre a competência compositiva, assim como sobre a competência ortográfica.

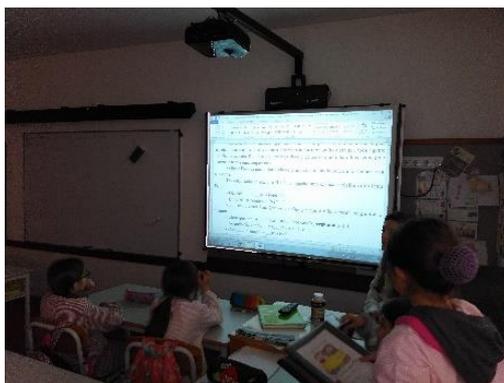


Figura 17 – Leitura e inerente reflexão do texto produzido.

Assim, segundo Barbeiro e Pereira (2007)

(o)aluno deve desenvolver a capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos em locais próximos e ao longo do texto, etc. Deste modo, não estarão em causa apenas os aspetos formais, mas os alunos habituar-se-ão a prestar atenção também ao conteúdo e à forma como se encontra expresso.

O enfoque nestes aspetos permitiu conseguir-se, numa segunda leitura, que as crianças fossem orientadas pela tarefa de acrescentar pormenores à narrativa:

Al16:Podíamos dar um nome às nossas personagens, só temos o Peter Pan e os outros não têm nome.

A20: Professora, eu acho que ficava melhor se tirássemos aquela parte da fala, quando a Margarida foi o narrador ela disse «disse a raposa», mas não é preciso por porque só temos duas personagens, o Peter Pan e ela e eu lembro-me que já tinhas falado nisso, uma vez. (Diálogo no dia 19/01/2015, transcrição de diálogo gravado)

Com base numa observação atenta, verificou-se que durante o período de quatro meses as crianças construíram aprendizagens significativas ao longo do processo escrito, sendo que esta intervenção do Al18 refere isso mesmo – “Eu acho que devíamos caracterizar as personagens”. Questionada sobre como iríamos caracterizar a personagem, referiu – “Eu lembro-me de ler num livro que dizia «Era uma criança muito doce” –, retorquindo, de seguida, o Al13 – “Ah, e podemos por que era generoso, porque ele ajuda as crianças”.

Deste modo, ao revermos a narrativa de uma forma colaborativa, cada criança opina, com base nas suas conceções e inferências, criando-se desta forma, textos mais ricos e, exemplo disso, foi a construção da caracterização do Peter Pan – “Era uma criança doce e generosa que tinha olhos azuis, pele morena e usava uma roupa verde” –, pois várias crianças quiseram participar

nesta discussão, sobressaindo-se atitudes de cooperação e de respeito pelos outros. Todas as outras personagens sofreram uma caracterização e foi-lhes inculcada uma identidade, na medida em que todas as personagens possuíam um nome – “Ehh, podíamos dar o nome Jorginho ao porquinho, fica engraçado e rima, porquinho – Jorginho” (A13).

Em suma, “o lema de que escrever é reescrever deve ser orientador da programação das aulas de escrita” (Cardoso & Pereira, 2013, p. 11), dando a oportunidade à criança de rever o seu texto, antes de este ser classificado.

5.2. Divulgação do projeto – “As peripécias do Peter Pan”

Ao longo deste projeto, as crianças foram propiciadas com diversas estratégias educativas que lhes possibilitou, de uma forma lúdica, desenvolver aprendizagens ao nível da dimensão textual, através de uma EEP.

Toda esta realidade plural acentua o trabalho prazeroso que as crianças desenvolveram ao nível da competência compositiva, ativada pela produção textual ao longo das diferentes atividades desenvolvidas. Mediante este trabalho, foi possível observar um crescimento exponencial da competência criativa e imaginativa que é inerente à infância, contudo esta necessitava de diferentes estímulos para se desenvolver, os quais foram ativados pelas diversas estratégias lúdicas de ensino e aprendizagem.

Perante o elencado, numa fase final do projeto as crianças demonstravam uma inerente satisfação e prazer pelo trabalho que tinham vindo a construir, atentando no seu próprio discurso diário aspetos ostentadores das aprendizagens construídas. Na tentativa de se sintetizar os conhecimentos adquiridos, resumindo o que se aprendeu (Katz & Chard, 1997, p. 175), as crianças decidiram que queriam partilhar essas mesmas aprendizagens com a comunidade educativa. Assim, foi possível organizar uma atividade de divulgação preparada e desenvolvida pelos alunos, a qual se dividiu em diferentes momentos sequenciais e cronológicos.

Primeiramente, procedeu-se a um diálogo acerca de como é que queriam divulgar o projeto, surgindo uma ideia que reuniu um número maioritário de votos. Ficou assim decidido que queriam divulgar a narrativa “As peripécias do Peter Pan” à comunidade educativa, sendo as crianças posteriormente questionadas sobre como é que queriam divulgar essa mesma produção textual. Assim sendo, depois de um momento de reflexão, partiu-se para um novo diálogo:

A12: Já sei! E se fizéssemos aquela atividade de mediação leitora, é assim que se diz não é Professora?

Est: Sim. E queres utilizar novamente os dedoches e o avental?

Al12: Acho que sim... Não conheço outras formas de fazer essas atividades diferentes. Eu não queria ler só o texto, queria fazer algo giro e divertido.

Est: Alguém conhece outras atividades de mediação leitora?

Als: Não.

(Diálogo no dia 20/01/2015, transcrição de diálogo gravado)

Neste sentido, procuramos pesquisar, via internet, uma atividade que nos possibilitasse divulgar “As Peripécias do Peter Pan”, encontrando mais tarde o “Kamishibai” que possibilitou uma atividade de mediação leitora. De forma a perspetivar-se uma melhor explicação da atividade, importa definir o conceito de Kamishibai:

Kamishibai significa “teatro de papel” y es una forma de contar cuentos muy popular en Japón. (...) es utilizado como recurso didáctico. El kamishibai está formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra. Su contenido, generalmente en forma narrativa, puede referirse a un cuento o a algún contenido de aprendizaje. (Jiménez, 2005, p.153)

Importa ainda atentar que o Kamishibai possui uma componente teatral, na medida em que permite um efeito mágico de concentração em torno do conto. Este é utilizado como um recurso didático e é formado por um conjunto de lâminas ilustradas de um lado e com texto do outro. A leitura do Kamishibai torna a atividade de mediação leitora mais direta e mais entusiasmante e realiza-se colocando as lâminas por ordem sequencial e cronológica sobre uma suporte de cartão de três portas. Para o público ficam viradas as lâminas ilustradas e para o leitor o texto, permitindo uma aproximação do leitor ao público, criando-se, desta forma, uma ambiente mágico e de concentração em torno da narrativa que está a ser contada (Jiménez, 2005).

Escolhida a atividade de mediação leitora, as crianças, num segundo momento, exploraram a criatividade e a imaginação através de uma atividade de produção gráfica, no sentido em que

os desenhos das crianças são narrativas únicas e individuais acerca de si próprios no mundo, refletindo não só a sua personalidade, mas também observações pessoais, valores, juízos e perceções dos outros e das relações estabelecidas com a família, escola, comunidade e sociedade. (Malchiodi, 1998, citado por Gomes 2009, p.113)

Assim, organizou-se a sala de uma forma atípica, ou seja, juntou-se várias mesas de forma a organizar-se as crianças em três grandes grupos e foi entregue, a cada aluno, um papel com um excerto da narrativa “As peripécias do Peter Pan”. Foram ainda fornecidas a cada grupo folhas granuladas e pastéis a óleo, propondo-se que cada criança representasse graficamente a sua parte da narrativa (Figura 18). Criou-se, assim, uma panóplia de ilustrações ricas em imaginação e criatividade, constituintes da parte ilustrativa da narrativa (Figura 19).

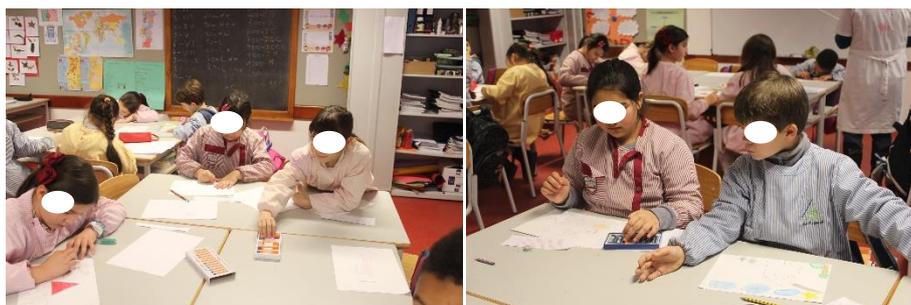


Figura 18 – Crianças na atividade de produção gráfica.



Figura –19 Resultado da atividade de produção gráfica.

Num terceiro momento, as crianças criaram o molde para o Kamishibai, utilizando, para tal, cartão grosso. Seguidamente, as crianças utilizaram de forma autónoma e livre diferentes materiais com o intuito de decorarem e ornamentarem o molde para o Kamishibai, apelando-se assim ao seu sentido estético (Figura 20).

A atividade decorreu sem percalços, na medida em que as crianças cooperaram e partilharam materiais. As crianças partilharam ainda ideias e pontos de vista, atentando em pormenores estéticos – “Acho que devias pintar essa borboleta Núria” (A16); “Ficou mesmo bonita a tua flor” (A19).



Figura 20 – Crianças a decorar o Kamishibai.

Explorados estes momentos, importava agora divulgar “As peripécias do Peter Pan” através do Kamishibai, concretizando-se assim a **Fase 3 – Divulgação** (Figura 21) que as crianças tanto ansiavam. Perante este elenco, procedemos, primeiramente, ao convite de algumas turmas de pré-escolar e do 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo para assistirem à atividade de mediação leitora, escolhendo a Biblioteca Escolar como local predileto, uma vez que este local apresentava todas as condições necessárias: espaço amplo, boa luminosidade e possuía muitos assentos.

Chegado o dia da divulgação, era notório o entusiasmo das crianças pela partilha, assim como o gosto e o prazer em poderem participar e por exporem o seu trabalho. Apesar de todo este entusiasmo, a chegada do momento de leitura levantou um evidente nervosismo – “Estou a ficar nervosa, está aqui muita gente” (A112). Todavia, esta apoquentação desvaneceu-se com o início da apresentação da narrativa.

No final da apresentação ouviu-se os aplausos da plateia, sendo evidente que o prazer manifestado pela concretização da atividade, por parte das crianças, tinha atingido o público. Desta forma, conclui-se que a comunidade educativa apreciou a atividade, proferindo comentários muito positivos – “Adorei! É notório o empenho que as crianças dedicaram à construção da narrativa e do Kamishibai. Saliento ainda o prazer com que as crianças mediarão as suas aprendizagens” (Educadora Alexandrina).

Em modo de síntese, a divulgação da atividade “As peripécias do Peter Pan” foi muito positiva, pois possibilitou que as crianças sentissem o seu trabalho valorizado, promovendo-se, através de todo o feedback perspetivado pela comunidade educativa, um desenvolvimento da autoconfiança das crianças.



Figura 21 – Divulgação do projeto - “As peripécias do Peter Pan”.

5.3. Avaliação

No decorrer do projeto desenvolveu-se uma intervenção significativa e estimulante, a qual instigou a realização de uma avaliação contínua e metódica com os principais intervenientes, ou seja, as crianças. Esta era realizada no final ou no início de cada atividade e assente numa técnica de dinâmica de grupo, que consiste, na opinião de Not (1991), na substituição da dialética professor-aluno, pela dialética entre o eu e o outro.

Mão-de-Ferro e Fernandes (1990) definem esta técnica como “um conjunto de indivíduos com um objetivo comum e em interdependência para atingir o fim que os reconheceu” (p. 69), ou seja, as crianças, através de uma discussão mediada, avaliavam a prestação de cada um, atentando sobre a competência compositiva concretizada nas diferentes produções, assim como o grau de criatividade demonstrado. Era ainda refletido, ao longo do projeto, questões como: “O que sabemos” e “O que temos de melhorar”, propiciando-se, assim, o desenvolvimento do metac conhecimento, ao elencarem as aprendizagens, conhecimentos e estratégias desenvolvidas e conhecidas.

Mediante o apresentado, é possível reiterar a significatividade e a imponência destas ocasiões de reflexão, na medida em que estas possibilitaram que o projeto não se desatualizasse e estagnasse (Canário, 1992). Desta forma, propiciou-se um ambiente gratificador de comunicação e de trabalho que teve como principal intento integrar as crianças nas suas aprendizagens e nas aprendizagens dos outros (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Chegada a fase final do projeto, as crianças quiseram concretizar uma última atividade de

avaliação qualitativa, desenvolvendo-se, assim, a avaliação final do projeto por parte dos alunos. No decorrer desta introspeção, as crianças elencaram as aprendizagens concretizadas, os novos conhecimentos, as diferentes atividades e estratégias desenvolvidas, possibilitando-nos perceber se os objetivos estabelecidos foram ou não atingidos, pois a “avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (ME, 1997, p. 27). Este momento de avaliação foi realizado oralmente e num ambiente de descontração. Seguidamente, apresenta-se algumas opiniões decorrentes desta atividade:

Al17: Aprendi muita coisa sobre o texto narrativo e de como o escrever mais corretamente.

Al1: Adorei todo o projeto. Dantes não sabia que era importante planificar antes de começar a escrever um texto. E também aprendi que é muito importante rever o nosso texto depois de o termos escrito. E gostei mais de rever o meu texto a pares, parecíamos detetives dos erros.

Al22: O que eu mais gostei deste projeto foi de escrever composições em que podíamos estar sempre a imaginar, mesmo que fossem coisas estúpidas como uma mulher grávida com o bebé a ler um livro dentro da barriga.

Al14: Com este projeto consegui escrever composições mais completas, onde descrevia as personagens e mais direitinhas, porque escrevia um texto que dava para perceber a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Por isso já escrevia composições com 20 linhas.

Al16: Nunca pensei que dava para escrever composições a partir de objetos e também de sons. Foi muito fixe escrever composições assim mais criativas.

Al20: Gostei muito de escrever composições criativas e eu já noto que sei escrever mais direitinho e não dou tantos erros. Outra coisa que gostei muito foi da atividade dos dedoches e do avental das histórias, porque podemos fazer uma composição sem a escrever primeiro. (Diálogo no dia 21/01/2015, transcrição de diálogo gravado)

Ainda no que diz respeito à avaliação, consideramos que seria aliciante perguntar às crianças as atividades que mais gostaram de realizar e as que, pelo contrário, menos gostaram de concretizar. Perante esta discussão, e que se confirma com os gráficos (Gráficos 1 e 2), apresentados de seguida, foi possível verificar que a atividade que as crianças mais gostaram foi a de mediação leitora “Apresentação da narrativa «As peripécias do Peter Pan» ”.

Relativamente às atividades que menos gostaram, as crianças elegeram a que diz respeito ao “Texto narrativo – consolidação”, uma vez que “Não foi tão divertida como as outras” (Al16).

Toda esta realidade plural permitiu patentear diversas aprendizagens, as quais nos possibilitaram perceber os conhecimentos adquiridos pelas crianças ao participarem neste projeto.

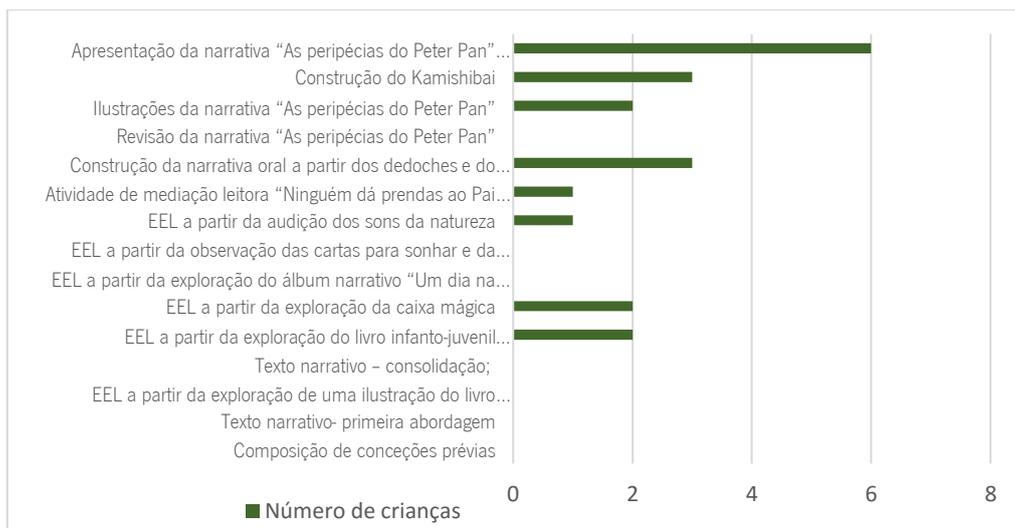


Gráfico 1 – Avaliação das atividades que as crianças mais gostaram de concretizar.

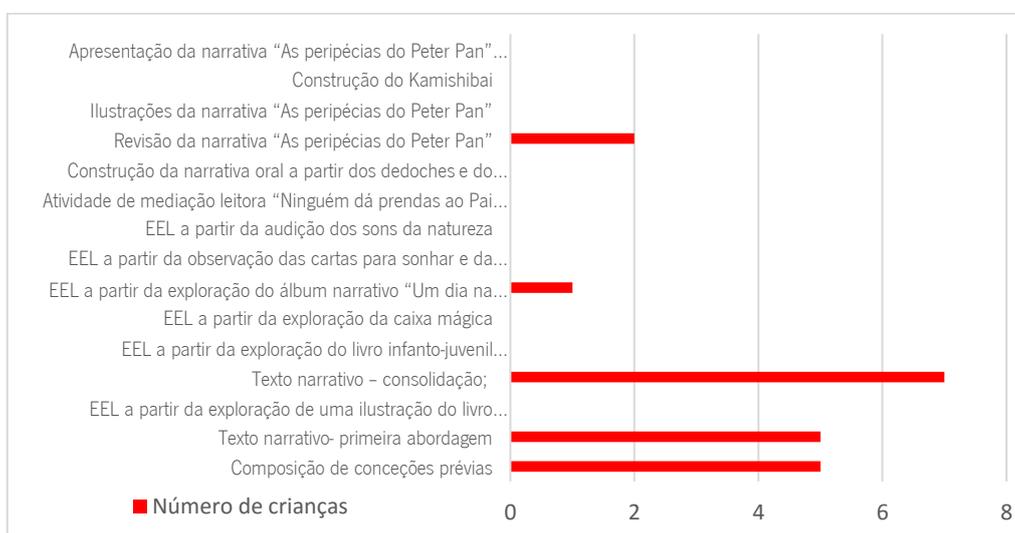


Gráfico 2 – Avaliação das atividades que as crianças menos gostaram de concretizar.

Nesta ótica, apresenta-se alguns dos conhecimentos elencados pelos alunos:

- **Concetuais** – no que diz respeito ao saber, as crianças elencaram o texto narrativo (os três grandes momentos de ação), a descrição de personagens, a planificação (organização e estruturação), a escrita de falas, assim como novo vocabulário (EEL, criatividade, imaginação, mediadores cinético-dramáticos, álbum narrativo, dedoches, avental de histórias, Kamishibai, planificação, textualização, revisão, ...);
- **Procedimentais** – relativo ao saber fazer, foi mencionado a planificação, textualização, revisão, avaliação, seleção, divulgação, reflexão, construção do Kamishibai e de narrativas gráficas e a utilização de todos estes conteúdos conceituais;
- **Atitudinais** – em termos de saber estar e saber ser os alunos aludiram à partilha de

conhecimentos, à cooperação (mais ligado à componente da produção textual-revisão), atenção, empenho, sentido estético e crítico, à criatividade e imaginação, à autonomia.

A par de uma avaliação mais qualitativa, que se pode perceber pelo desenvolvimento deste tópico, foi também abarcada e englobada uma perspetiva quantitativa, a qual foi realizada recorrendo-se a tabelas (Anexo VI e VII), com o principal intento de corroborar os dados qualitativos de uma forma mais minuciosa.

Assim, com base numa coadjuvação entre estas duas avaliações foi possível situar as dificuldades de cada criança, tentando sempre descobrir novas estratégias adequadas que possibilitassem intervir positivamente nessas arduidades, assim como também possibilitou comparar os resultados atividade por atividade.

Mediante o apresentado, Bach (2001) afirma que “a avaliação precede (...) ou conclui (...) a aprendizagem considerada; ou, ainda, ela pode ser efetuada no decorrer desta mesma aprendizagem, visando melhorar a sua qualidade” (p. 223), pelo que, ao longo deste projeto, para além de uma avaliação qualitativa, como por exemplo, quando utilizávamos a grelha de observação (Anexo I), assim como quando nos servíamos de outras estratégias de recolha de dados, utilizávamos uma tabela de análise/avaliação das produções das crianças (Anexo VI), que integrava simultaneamente uma avaliação qualitativa e quantitativa, sendo que os dados quantitativos apresentam-se numa lógica suplementar, de forma a corroborar os dados qualitativos, na medida em que o projeto se apresenta como um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo.

Neste sentido e indo ao encontro do perspectivado por Bach (2001), foi realizada uma avaliação anterior à aprendizagem, concretizada na atividade de conceções prévias, sendo esta avaliação o ponto de partida do projeto.

Esta tabela de avaliação (Anexo VI) foi desenvolvida com base nos critérios de classificação da Prova Final de Português do 1CEB (IAVE-Instituto de Avaliação Educativa, 2015). Todavia concretizou-se algumas alterações com o intento de a adequar e concordar aos objetivos elencados pelo currículo nacional para o 3.º ano, no que diz respeito à escrita criativa de textos literários (Anexo VII).

Nesta ótica, ao utilizar este instrumento de avaliação numa perspetiva qualitativa, a qual caracteriza todo o projeto investigativo, permitiu-nos entender o desenvolvimento dos alunos relativamente à competência compositiva e à criatividade, através de uma EEL.

Assim, no decorrer da correção das diferentes composições, desenvolveu-se uma visão mais

ampla, prudente e justificada das necessidades individuais dos alunos, bem como do impacto das estratégias de ensino e aprendizagem nos mesmos. Com base nestas observações, foi então possível harmonizar as aprendizagens às necessidades e interesses das crianças.

Perante o apresentado, é possível reiterar que a avaliação determinou toda a sequência de intervenções (Bach, 2001, 226). Contudo, importa salientar que este instrumento de avaliação possibilitou concomitantemente uma avaliação quantitativa, na medida em que foi possível comparar os resultados demonstrados nas diferentes produções textuais, numa ordem cronológica e sequencial.

Importa ainda destacar a dificuldade deste instrumento de avaliação, pois “corrigir, respeitando o estilo, um texto que foi gerado por outro imaginário não é tarefa fácil” (Santos e Serra, 2011, p. 184).

De seguida, apresenta-se uma tabela com a média das avaliações das produções textuais desenvolvidas pelas crianças ao longo do projeto de intervenção pedagógica, à qual se vai proceder, seguidamente, a uma análise atenta e reflexiva.

Tabela 3- Média das avaliações das produções textuais das crianças, concretizadas ao longo do projeto de intervenção pedagógica.

Parâmetros	Formato	Tema: Criatividade			Textualização				Total	%
	(1)	(2.1)	(2.2)	(2.3)	(3)	(4)	(5)	(6)		
Cotação Máxima	5	5	5	5	5	5	5	5	40	100
Textos										
Primeira produção textual – (conceções prévias)	3	1.26	2.06	1.94	1.94	2.12	2.21	3.06	17.8	44.4%
Segunda produção textual (Álbum narrativo “Presos”)	3.05	2.42	2.32	1.95	2.53	2.63	3	3.79	22.2	55.4%
Terceira produção textual (Livro de tiras “Estrambólicos”)	4	3.6	3.6	2.73	2.63	2.78	3.05	4.2	26.9	67.2%
Quarta produção textual (Caixa mágica)	4.12	4.06	3.82	3.29	3	3.03	3.15	4.41	29.3	73.2%
Quinta produção textual – (Álbum narrativo “Um dia na praia”)	4.56	4.03	3.88	3.56	3.34	3.13	3.22	4.41	30.6	76.6%
Sexta produção textual – (Cartas para sonhar e cartas do “Super Génio”)	4.68	4.05	4.18	3.87	3.37	3.55	3.37	4.58	31.7	79.1%
Sétima produção textual (Sons da natureza)	4.68	4.11	4.18	3.95	3.58	3.66	3.5	5	32.7	81.6%
Legenda: (1) Extensão; (2.1) Originalidade temática; (2.2) Descrição de personagens; (2.3) Conclusão inesperada. (3) Coerência e adequação interna; (4) Estruturação; (5) Coesão; (6) Ortografia.										

Perante a observação realizada aos dados apresentados na Tabela 3, é possível afirmar que se desenvolveu um progresso evolutivo nas produções textuais das crianças. Assim, pode-se atentar numa melhoria significativa nos diversos parâmetros de avaliação elencados, quando se confronta a primeira produção textual com a segunda, a segunda com a terceira e assim

sucessivamente até se chegar à última produção textual avaliada, que diz respeito à atividade de EEL a partir da exploração dos sons da natureza.

Relativamente à primeira produção textual, o grupo de crianças apresentou um valor total de 17.8 pontos na soma dos vários parâmetros de avaliação ponderados, que diz respeito a um valor médio global de 2.2 pontos ($17.8/8 = 2.2$).

Neste sentido, verifica-se que a ortografia é o parâmetro que apresenta um valor mais elevado relativamente aos outros valores médios, sendo que a grande maioria das crianças “escreve com alguns erros ortográficos cuja frequência se mantém na proporção de 8 erros em 50 palavras” (Anexo VII). Por outro lado, a originalidade temática é o parâmetro que ostenta um valor mais baixo, com uma média de 1.26 em 5 pontos possíveis, o que pressupõem que a maior parte das crianças “redige um texto sem originalidade temática aparente” (Anexo VII).

A competência compositiva, alienada pelos parâmetros da coerência e adequação interna, pela estruturação e pela coesão, apresentam igualmente valores muito baixos, equiparados aos 5 pontos que é possível atingir, pelo que, coadjuvando o facto da originalidade temática apresentar valores baixos, com os valores apresentados pela competência compositiva, foi possível partir para o desenrolar de um projeto de intervenção pedagógica que fosse ao encontro das necessidades das crianças.

A análise da segunda produção textual permitiu-nos averiguar que, embora de forma incipiente, a média das crianças melhorou ao nível da ortografia, apresentando um valor médio de 3.79 pontos. Constatamos, comparativamente, que a diferença positiva entre a primeira produção textual com a segunda apresenta um valor diferencial de 0.73 pontos.

No domínio da originalidade temática, a aplicação do projeto possibilitou uma progressão na competência criativa e imaginativa das crianças. Assim, através da exploração de um álbum narrativo para se proceder à escrita de um texto, as crianças conseguiram criar uma narrativa mais completa e criativa, no sentido em que conseguiram desenvolver as suas ideias com um fio condutor perceptível, apresentando um texto “com originalidade temática, ainda que um pouco insipiente ao nível da criatividade e imaginação” (Anexo VII).

Parece-nos ainda importante salientar que, apesar de ter havido uma pequena evolução na competência compositiva, as crianças ainda apresentam um texto com uma estruturação confusa, do qual não se delimita de forma nítida os três grandes momentos de ação, o que o caracteriza por ser um texto um pouco confuso e incoerente.

Segue-se agora a análise dos resultados dos alunos, no que diz respeito à terceira produção

textual. Nesta ótica, e perante a Tabela 3, podemos inferir que o grupo de crianças apresentou um valor total de 26.9 pontos na soma dos vários parâmetros de avaliação ponderados, que diz respeito a um valor médio global de 3.4 pontos.

Ao observarmos a Tabela 3, referente à terceira produção textual, constatamos que as crianças progrediram ao nível da extensão das suas produções, uma vez que a maior parte dos alunos desenvolve um texto de extensão compreendida entre 15 e 20 linhas. Esta constatação decorre da melhoria significativa das crianças em caracterizarem as suas personagens, perspetivando-se um texto mais completo e descritivo.

A estratégia de ensino e aprendizagem utilizada possibilitou ainda uma evolução no pensamento criativo e imaginativo, no decorrer da introdução e do desenvolvimento. Sendo que, com base nesta constatação, vai-se ao encontro da evolução ao nível da extensão dos textos. Do mesmo modo, as crianças apresentaram uma evolução na delimitação e criatividade da conclusão, o qual “respeita parcialmente a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento” (Anexo VII).

No que diz respeito à evolução do terceiro para o quarto texto, esta é menor do que a anterior, como se confirma pelos dados obtidos. Porém, verifica-se uma progressão em todas as competências avaliadas, sendo que as que mais se destacam é ao nível da coerência e adequação interna, da estruturação e da coesão, na medida em que, ao analisar-se as diferentes produções textuais, atentou-se que o grupo de crianças produziu um texto mais coerente, que respeita parcialmente a coerência e a adequação entre os três grandes momentos de ação, perspetivando-se, desta forma, uma narrativa mais estruturada, ainda que com alguns desequilíbrios ao nível da delimitação das suas partes constituintes.

É ainda de ressaltar o valor médio apresentado na originalidade temática, 3.6 pontos, pois, curiosamente, este apresentou um valor mais elevado que o apresentado na quarta e quinta produção textual. Todo este elencado resulta da aproximação positiva que o livro de tiras “Estrambólicos” exerceu nas crianças, pois estas estavam empenhadas e entusiasmadas por escrever uma narrativa sobre o monstro Larmésio.

Pensando na dimensão textual, enquanto competência compositiva a desenvolver, a par de um desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa, atenta-se com a análise da quinta produção textual, a progressão exponencial das aprendizagens das crianças.

Importa referir que a capacidade criativa e imaginativa foi a que apresentou valores mais significativos comparativamente com a competência compositiva e ainda com a competência

ortográfica, sendo que esta manteve-se nos 4.41 pontos.

Neste sentido, atenta-se que as crianças já conseguem descrever sistematicamente as suas personagens, apresentando uma capacidade de síntese das mesmas, na medida em que no princípio do projeto caracterizavam exaustivamente as personagens e agora apresentam apenas as características mais significativas. De salientar ainda que as crianças trabalharam no sentido de apresentar um final que respeitasse a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento e que introduzisse surpresa, concretizando-se, assim, uma conclusão mais criativa e imaginativa.

Mediante a tabela exposta, onde se encontram discriminadas as competências a avaliar, contactamos que a sexta produção textual apresenta valores médios globais de 3.9 pontos, o que comparativamente com a primeira produção textual (2.2 pontos) pressupõem grandes resultados e aprendizagens.

Perante os pressupostos, as escolhas lexicais das crianças sobressaíram com uma riqueza vocabular, apresentando uma maior diversidade de ocorrência de adjetivos, os quais se traduzem na caracterização das personagens, espaços e ações.

É ainda conseguível afirmar que as crianças, nesta fase do projeto, redigem um texto com uma aparente estruturação, progredindo na segmentação das unidades maiores do discurso, do qual se percebe as suas partes constituintes. Nesta ótica, atenta-se na melhoria da progressão da informação com o intento de a concretizar numa conclusão que ostente surpresa e criatividade.

Esta tabela permite-nos ainda analisar a última produção textual individual. Neste sentido e mediante os dados apresentados na mesma, é possível confirmar a evolução entre as 7 produções textuais individuais.

Relativamente ao parâmetro da extensão e da descrição de personagens, os mesmos estagnaram nos 4.68 e 4.18 pontos, respetivamente, quando se procede a uma comparação com a sexta produção textual. Quanto à originalidade temática é possível afirmar que as crianças apresentam uma originalidade temática assente no domínio da criatividade e da imaginação, concretizando uma conclusão que respeita, na sua grande maioria, a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento.

Perante os dados elencados permitimo-nos acrescentar que a ação sobre o processo de escrita, coadjuvado com a ação sobre o contexto, viabilizou o desenvolvimento da competência compositiva. Assim, através de uma reflexão sobre a escrita, as crianças construíam e expressavam conhecimentos (Barbeiro & Pereira, 2007), instigando-se, assim, uma aproximação ao descomplicar da complexidade do processo de escrita.

Indo ao encontro do perspectivado, a combinação dos parâmetros de coerência e adequação interna, com a estruturação e coesão, elenca um valor médio de 3.58 pontos, diferente do apresentado na primeira produção textual, 2.09 pontos. Estes pressupostos resultam na observação de narrativas globalmente coerentes, com alguns “desvios, redundâncias ou omissões que não afetam a lógica do conjunto, respeitando parcialmente a coerência e adequação entre os três grandes momentos de ação” (Anexo VII).

Deste conjunto, salienta-se ainda a estruturação satisfatória de um texto narrativo no sentido em que nesta fase do projeto, as crianças projetaram um texto sobre o qual conseguiram, na sua maioria, segmentar satisfatoriamente as unidades maiores de discurso, estruturando assim um texto, do qual se percebe a segmentação da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

Importa ainda referir que a estratégia de correção dos textos a pares possibilitou um crescente desenvolvimento na competência ortográfica, pois as crianças apresentavam um texto com “correção ortográfica ou com eventual ocorrência de 4 erros em 50 palavras”.

No entanto, esta progressão observada na Tabela 3, não era possível se não existisse uma assistência das componentes da produção textual, pois “quem escreve realiza diferentes atividades no decurso do processo (...) (que) podem ser agrupadas segundo três componentes: planificação, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Importa ainda afirmar que os dados apresentados apontam apenas para uma tendência a ser estudada noutra caracter investigativo.

Em suma, todas as atividades desenvolvidas possibilitaram que os alunos participassem na construção de aprendizagens significativas e funcionais, que partiram de situações e objetos reais, vivenciadas no decorrer do projeto e que foram transportadas para a concretização das atividades (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). Consequentemente, e perante as várias justificações decorrentes da observação e da avaliação maioritariamente qualitativa e ainda quantitativa, é possível reiterar que uma prática de ensino e aprendizagem assente numa integração da dialética entre o eu e o outro

é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social. É isto que dá sentido à escola. (Alonso, 2005, p. 13)

Capitulo VI

Considerações Finais

Considerações finais

O espaço de prática educativa apresenta-se como um primeiro contexto de construção de identidade profissional dos futuros educadores/professores que possibilita um desencadeamento de processos de interpretação e reinterpretação das experiências vividas, influenciando diretamente cada profissional (as suas crenças e percepções) (Flores, 2010). Neste sentido, o espaço de prática pedagógica compõe o primeiro contacto com o saber “profissional específico que se desenvolve na confluência dos saberes teóricos e das competências técnicas e pedagógicas” (Mesquita-Pires, 2007, pp.4-5).

Nesta linha de pensamento, afirmo que enquanto futura profissional de educação aprendi muito a fazer e fazendo, no decorrer destes quatro meses de estágio, na medida em que experienciei um contacto com o trabalho laboral constituinte do mundo real, possibilitando-me experimentar e vivenciar uma realidade educativa, por mim desconhecida. Desta forma, desenvolvi e apliquei conhecimentos, estratégias, metodologias, aptidões e atitudes profissionais e pessoais (Bueno, Carvalho & Tejada Fernández, 2013).

Assim, ao desenvolver competências de saber, saber ser, saber fazer e saber estar, desenvolvi aptidões ao nível da vertente da aprendizagem, ocorrendo quando contactava com as crianças, com os conteúdos, com as metodologias e propostas educativas. Surgiam ainda nas sessões de tutoria, através da partilha, da comunicação e da reflexão sobre os processos educativos.

Segundo Monteiro e Pais (2002), a prática de um educador e professor deve regular-se pela observação, pois esta possibilita perceber os progressos e as conquistas no decorrer do processo de ensino aprendizagem, permitindo “a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (p. 54).

Neste sentido, durante a minha prática utilizei a observação participante, como estratégia para conhecer melhor o grupo de crianças, perceber as suas dificuldades e necessidades, bem com os seus interesses e potencialidades, com o principal intuito de intervir em conformidade dos mesmos. Ao longo desta observação atenta e reflexiva, atentei a prática da professora cooperante, assim como as suas estratégias e metodologias utilizadas, de forma a contextualizar a minha prática educativa, ainda que insipiente, com a da professora.

Ao longo da minha jornada profissional, aprendi que quanto mais atenta for a minha visão educativa, mais facilmente consigo antecipar e preparar as atividades, para que estas possam

decorrer naturalmente, de uma forma adequada, contudo sempre sensível às mudanças e à flexibilização inerentes.

Cardona e Guimarães (2012), afirmam que “(s)endo a observação das crianças um instrumento essencial da avaliação, esta não pode assentar numa observação informal, exigindo um processo intencional e sistemático, que implica registos, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos” (p. 152). Atentando nas observações de Cardona e Guimarães (2012), procurei sempre sustentar as minhas observações, utilizando, para tal efeito, abordagens narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de avaliação, entre outros.

Ao proceder a um olhar atento e ativo sobre o que me rodeava, propunha-me a uma posterior reflexão, a qual me permitiu refletir sobre o aprendido, as dificuldades surgidas e a melhor forma de melhorar as minhas intervenções. Através deste processo desenvolvi-me positivamente, enquanto profissional atenta e reflexiva, na medida em que inicialmente tinha algumas dificuldades em refletir sobre as atividades, sobre as crianças e sobre a minha própria prática e, com o decorrer do estágio, fui progredindo e aprendendo, sempre com um olhar crítico à luz da teoria e em função dos contextos de intervenção.

Nesta linha de pensamento, Flores e Simão (2009) referem que a reflexão é benéfica se for apresentada e aperfeiçoada de uma forma gradativa. Assim, ao refletir consegui estudar novas estratégias e perspetivar melhor o tempo de implementação das atividades, a ancorar a prática na teoria e a refletir sobre o grupo, especialmente, as necessidades, as potencialidades e os seus interesses. Aprendi ainda, através da estruturação das reflexões semanais, que foram concretizadas ao longo do estágio, e posteriormente enviadas ao professor supervisor, a ser flexível e aberta à mudança no que diz respeito à elaboração e à implementação das intervenções (Braga, 2001).

As planificações desenvolveram-se como um elemento crucial para a minha prática pedagógica, uma vez que ajudaram-me a orientar e a combinar os diversos constituintes já referidos, possibilitando desencadear passo-a-passo, todos os objetivos que pretendia ver atingidos, tornando, desta forma, as minhas intervenções mais flexíveis, abertas e focalizadas.

Através da planificação, consegui orientar o tempo em função do desenvolvimento da prática, facultando-me uma maior segurança ao nortear e mediar situações que surgiam no momento, sendo que fui ficando cada vez mais preparada e atenta para os contratempos ou extensão do tempo necessária para a atividade (Alarcão & Roldão, 2008). As planificações que desenvolvi, juntamente com a minha colega, eram enviadas à professora cooperante e ao

professor supervisor antes de implementação das atividades, com o intuito de contextualiza-los, com as atividades a implementar.

Ao longo da construção do PCI apercebi-me da utilidade desta metodologia, nos contextos escolares, na medida em que este exibe um carácter metodológico e criativo, promovendo uma integração curricular, que se corporifica pela envolvimento dos alunos em procedimentos como a investigação, a cooperação, a planificação, a reflexão e posterior avaliação, através da estruturação e desenvolvimento de atividades integradoras variadas e enriquecedoras. Deste modo, afirmo que foi uma mais-valia, a integração do PCI, neste contexto de estágio, pois possibilitou-me articular as várias áreas curriculares, conceitos, procedimentos, assim como atitudes (Alonso & Roldão, 2005).

Assim, revejo-me nas palavras de Azevedo (2000), quando este afirma que “a aprendizagem bem-sucedida é a que estabelece pontes com outros elementos de saberes possuídos anteriormente. Aprender é ligar e não isolar” (p. 23), no sentido em que foi possível observar as inferências que as crianças iam fazendo de atividade para atividade, construindo aprendizagens construtivas e significativas, exibindo a transversalidade das áreas curriculares. Estas mostravam-se mais motivadas e atentas, quando estabeleciam conexões entre aprendizagens.

Neste sentido, desenvolvi uma prática profissional assente numa perspetiva sócio-construtivista, partindo do princípio que o construtivismo não é um processo de ensino, mas sim uma teoria de aprendizagem (Fosnot, s./d., citado por Brooks e Brooks, 1997), pelo que a intencionalidade pedagógica assentou à volta de um projeto construtivista que possibilitasse, às crianças, participar e construir o seu conhecimento, partindo das suas conceções e conhecimentos.

Com base nestes pressupostos, tive sempre a preocupação de perspetivar uma mediação de conhecimentos que possibilitasse oferecer às crianças um currículo coeso e coerente, articulando, simultaneamente, os conteúdos e os processos, para que as crianças alcançassem o sentido pessoal e social através de experiências educativas (Alonso, 2004a).

Ao longo do projeto, tentei, ao lado da minha colega de estágio, que as crianças fossem sempre respeitadas como seres únicos e criativos no seu decurso de aprendizagem, pelo que proporcionei um clima sensível e rico em estímulos, através de experiências educativas norteadas para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes.

No entanto, este percurso nem sempre teve um sentido ascendente, pois foram surgindo algumas dificuldades, ao nível da construção e implementação deste PCI, como o tempo que nos

era permitido implementar, o desconhecimento natural ao nível da prática desta metodologia, a dificuldade de integrar todas as áreas de conteúdo, com base nas perspetivas pedagógicas utilizadas em contexto de sala de aula, a pouca abertura e inovação presente na sala, assim como a minha inexperiência em contexto de 1.º Ciclo. Deste modo, de forma a contornar estes picos, procurei adotar uma postura positiva e calma com o intuito de encarar estes percalços, como desafiadore da minha prática educativa, que me permitiu crescer positivamente.

Assim, finalizando esta apreciação qualitativa, procurei sempre olhar este projeto, como um trabalho perspetivado por uma pedagogia de direitos, pois este, segundo Formosinho e Costa (2011), “resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documenta-as” (p. 85) e permite “(d)ocumentar a sua ação, as suas interpretações, permite incluí-las na projeção do quotidiano pedagógico (p. 85).

Afirmada por um processo de socialização, o desenvolver da minha prática pedagógica, assentou numa troca e partilha de saberes, aprendizagens e conhecimentos, possibilitada pela presença de uma professora cooperante, de um professor supervisor e de uma colega de estágio.

Ressalvo as aprendizagens que desenvolvi e adquiri ao trabalhar com a Filipa, pois através das discussões que efetuávamos existia uma troca de saberes, aprendizagens e conhecimentos que permitiu desenvolver um projeto enriquecido em aprendizagens, possibilitado por esta comunicação dinâmica, interativa e contextualizada, tendo como principal interesse e motivação as crianças.

Perspetivo desta forma, o trabalho de equipa como um fator preponderante no processo de identidade profissional, uma vez que nesta troca de saberes e experiências (Decreto-Lei n.º 240/2001) fortaleci atitudes de respeito pela opinião dos outros e de partilha de sentimentos, opiniões e ideias, ou seja, aprendi a aprender.

Ao trabalhar colaborativamente, foi então possível crescer ao nível pessoal e social e adquirir consciência face à dimensão ética do profissional docente, ao assumir atitudes de responsabilidade, honestidade, prudência e coerência (Alonso & Roldão, 2005).

Ao longo do estágio adotei diversas estratégias, uma vez que um professor “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permita uma atuação diversificada e flexível” (Borrás, 2001, p. 281), que me permitiram, a meu ver, desenvolver uma intervenção educativa rica em conhecimentos e aprendizagens.

Neste sentido, enquanto estudante e futura educadora e professora, não me limitei a uma comunicação unilateral, ou seja, não utilizei uma estratégia de transmissão de conhecimentos,

mas sim de mediação. Fui ativa, de forma a que o processo de ensino resultasse numa prática cooperativa, proporcionando, assim, um espaço de criatividade e originalidade, aberto à imprevisibilidade e às constantes modificações. Logo, adotei uma posição atenta e de uma procura incessante de novas estratégias, assumindo um papel flexível e aberto às mudanças, com o intuito de aprender a aprender e promover a inovação e renovação do método de ensino.

Na verdade, a minha identidade profissional, edificou-se com base num “momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização” (Mesquita-Pires, 2007, p. 135), possibilitando-me uma melhor percepção da realidade vivida por um professor de 1.º Ciclo, pois desenvolvi desde a terceira semana de estágio uma prática assente em 16 horas semanais, sendo eu a minha colega, responsáveis por planificar e explorar as atividades, que resultaram numa integração positiva entre as intenções dedicadas ao PCI, como dedicadas ao currículo prescrito, tornando-as num só processo de desenvolvimento curricular. Contudo, ao desenvolvermos o nosso estágio deparamo-nos com algumas dificuldades, como o pouco tempo diário para a concretização do PCI e um certo receio sentido pela professora cooperante. De facto, ao longo destas 15 semanas de estágio, tentamos demonstrar à professora as vantagens inerentes à construção de projetos curriculares integrados, tanto para os alunos como para os profissionais de educação, no sentido em que possibilita um ambiente de maior inovação, abertura e compreensão.

A meu ver, o interesse, o empenho e o prazer com que mediava as aprendizagens, assim como a busca de novas estratégias de aprendizagem e novas atividades, foram conquistas proporcionadas pelo sócio-construtivismo no decorrer da construção do PCI. Por todas essas razões, foram visíveis as possibilidades e as potencialidades desta metodologia, que tentamos transparecer à professora cooperante, de forma a atenuar o receio sentido pela mesma.

Relativamente à interação com a comunidade educativa e envolvente reitero a sua importância, pois o envolvimento dos elementos escolares, assim como das famílias, conjuntamente, influenciam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional e social das crianças, tornando-se assim, seres felizes e bons cidadãos (Torres, 2006, citado por Pereira, 2012).

Neste sentido, ao longo do projeto, eu e a minha colega de estágio, tentamos envolver os pais e a comunidade educativa. Contudo, devido ao tempo escasso das atividades, não conseguimos envolver estes elementos no nosso projeto, tantas vezes quanto as que gostaríamos.

Importa referir que persistimos e conseguimos incluir a comunidade educativa na divulgação da atividade “As peripécias do Peter Pan”, com o intuito de que as crianças pudessem

ver o seu trabalho valorizado e reconhecido. Ao comunicarem as suas aprendizagens com estes elementos, as crianças puderam desenvolver as suas capacidades cognitivas, afetivas e operacionais (Torres, 2006, citado por Pereira, 2012).

Importa ressaltar o empenho e a busca incessante por novas atividades que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças e simultaneamente que não conflitassem com a postura da professora cooperante, pelo que estas dificuldades encontradas, só me espicaçaram a assumir uma identidade digna de uma professora de 1CEB.

Nesta fase final, afirmo que o estágio compreendeu um conjunto de vertentes que me acompanharam e integraram o meu desenvolvimento profissional, desenvolvendo, desta forma, uma profissional de educação “mais capazes, autónomos, críticos, ou seja, competentes” (Bueno, Carvalho & Tejada Fernández, 2014, p. 1289).

Referências Bibliográficas e Legislação Consultada

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alcântara, J. (2000). *Como Educar a Auto-Estima. Métodos. Estratégias. Atividades. Diretrizes adequadas. Programação de planos de atuação*. Coleção Aula Prática. Coimbra: Plátano Edições Técnicas.
- Alonso, L. (1994). *Novas perspectivas curriculares para a escola básica. Cadernos Escola Cultura-26*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação* (Vol. I e II). Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, pp. 33-42.
- Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas*. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 7, pp. 62-88.
- Alonso, L. (2004a). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).
- Alonso, L. (2004b). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança. In António Nóvoa et al., *Curriculo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela*. (pp. 65-94). Lisboa: Educa.
- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do ensino básico personalizado: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bach, P. (2001). *O Prazer Na Escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda- Edição e Comunicação, Lda.

- Barbeiro, L. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In Sequeira, F., Carvalho, J. & Gomes, A. (Org.), *Ensinar a escrever – teoria e prática: actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Barrigão, N., Lima, E., Pedroso, N., Rocha, V. (2015). *Livro de Escrita. Propostas orientadas para a escrita de vários tipos de texto*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI (Vol. I)*. Setúbal: Marina Editores.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bueno, C., Carvalho, M. & Tejada Fernández, J. (2014). O papel da prática profissional/prácticum na formação de professores: Um olhar dos professores tutores universitários. In *XXIº Colóquio. Educação, Economia e Território. O papel da educação no desenvolvimento* (pp. 1283-1294). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Cabral, M. A. (2001). *Ideias para escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto.
- Cachada, M. (2005). *A Escrita Criativa no Contexto Escolar- Exemplificação de uma prática no terceiro Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Camps, A. (org.) (2006). *Propostas didácticas para aprender a escrever*. São Paulo: Artmed.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA.
- Cardona, M., Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Cardoso, I., Pereira, L. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita. 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, J. (2001). O Ensino da Escrita. Ensinar a escrever. Teoria e prática. In *Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 73-92). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender - contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, pp. 219-237.
- Castro, C., Gonçalves, M., Lobo, A. & Martins, A. O Ensino Da Escrita De Textos No PNEP. In I. Pereira (Coord.), *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol.2, pp. 77-104). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cerrillo, P. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4 (2), pp. 177-191.
- Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Condemarin, M., Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação*

interessante?. Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. (2006). Qualitativo versus Quantitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In *Atas do XVII Congresso ADMEE* (pp. 436-448). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas: Técnicas e instrumentos de recolha de dados*. Consultado a 24 de Outubro de 2015 em http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista: Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 355-379.
- Cunha, B. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada I*. Portefólio. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, B., Pinho, F. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada II*. Portefólio. Braga: Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1968). "Democracy and education. New York: Macmillan Publishing Company". In Santos, M., Leite E., Malpique M. *Trabalho de Projeto II: Leituras comentadas. Coleção Ser Professor*. Lisboa: Afrontamento.
- Delgado-Martins, R., Ferreira, G. (2006). *Português Corrente*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Dias, M. (2006). *Como abordar ... A Escrita Expressiva e Lúdica. Técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores.
- Dias, M. (2012). *Texto 1- Indutores da Ação Dramática: Objetos*. Braga: Universidade do Minho.
- Dicionário Da Língua Portuguesa Contemporânea (Vol.1). (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento de PROFESSORES: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, C., & Araújo, M. (2001). *Projeto Curricular Integrado - Um estudo do seu processo de construção*. Braga: IEC - Universidade do Minho.
- Fuegel, C., & Montoliu, M. (2000). *Innovemos el aula. Creatividad, grupo y dramatización*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, C. (2003). *Leer, contar y jugar: actividades de animación a la lectura*. Espanha: Editorial CCS.
- Gimeno, J. S. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. S. (2000a). *A educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. S. (2000b). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Gomes, Z. (2009). *Desenho Infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real: um estudo em Sociologia da Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*, 26, pp. 7-23.
- Goodson, F. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Jiménez, C. (2005). La magia del kamishibai. *Revista Mi Biblioteca*, 17, pp. 153-162.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lago, C., Rocha, A. (2014). *Gramática 1º Ciclo*. Lisboa: Texto.
- Lamas, E. (1992). *A Aula de Língua e Literatura Maternas (Caderno 1)*. Vila Real: UTAD- Departamento de Letras.
- Landier, J., & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa;
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Editorial Gráo.
- Loughlin, C., Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Mão-de-Ferro, A., & Fernandes, V. (1990). *O Formador e o Grupo*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Malchiodi, Caty A. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York: The Guilford Press.
- Martins, V. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade- Propostas de Trabalho*. Lisboa: Cadernos do CRIAP- Edições Asa.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, A. et al. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, V. (2004). A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Revista Millenium*, 29, pp. 295-312.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, J. (2005). Escrita criativa. *Cadernos de Estudos*, 2, pp. 37-43.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J. Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- MEC (1989). *Diseño Curricular Base – Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Menéres, A. (1999). *O Poeta faz-se aos 10 anos*. Porto: Edições Asa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Aprender a ser educador de infância: Entre a Teoria e a Prática*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Miguel, J. C. (2005). *O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas*. Núcleos de Ensino: Artigos dos Projetos realizados em 2003, pp. 375-394.
- Ministério da Educação (1993). *Materiais de Apoio aos Novos Programas de Língua Portuguesa. Língua Portuguesa 2º e 3º Ciclos. Comunicação oral. Leitura recreativa. Escrita Expressiva e Lúdica. Destinatário- Professor*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico- competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Ensino Básico. Consultado a 22 de Outubro de 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Consultado a 22 de Outubro de 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º Ciclo. O domínio da LEITURA e ESCRITA*. Consultado a 22 de Outubro de 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_leitura_escrita.pdf.
- Monteiro, M., & Pais, A. (2002). *Avaliação de uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morais, M. (2011). *Criatividade: desafios ao conceito*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, C., & Miranda, L. (2014). Recursos educativos abertos na aprendizagem da matemática no ensino básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 1 (2), pp. 31-44.
- Moreno, M. (2006). La creatividad em los alumnos de educación infantil: Incidencia del contexto familiar. *Revista Creatividad y Sociedad*, 9, pp. 43-52.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes*. Porto: Edições Asa.
- Motos, T. (1997). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- Niza, S. (Coord.). (1998). *Criar o gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates.

- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender. Elementos de psicodidática geral*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho (Org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmbôa (Ed.), *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmbôa (Ed.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Histórico*. São Paulo: Editora Scipione Lda.
- Oliveira, M., & Silva, B. (2013). Ilustração: Diálogo entre arte e educação. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1016-1034). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, R. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Porto: Cordão de Leitura.
- Pacheco, J. A. (1998). *Programa de Educação Para Todos. Projeto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, A. (2000). A Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In A. Pacheco, *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, A. (2001). *Currículo teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, R. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pessanha, A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Peças, A. (1993). A Escrita e a Leitura. *Revista Noesis*, 26, pp. 56-64.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, A. (2003). *A escola pode esperar*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, E. (2004). *O ensino da matemática por meio de jogos de regras*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Rodari, G. (1999). *Gramática da Fantasia- Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho.
- Rog, L. (2002). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. USA: Internacional Reading Association;
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular- fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roloff, E. (s/d). *A Importância do Lúdico em Sala de Aula*. Rio Grande do Sul: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A., & Balancho, M. (1990). *A Criatividade no Ensino do Português*. Porto: Texto Editora.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de doutoramento. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores-Departamento de Ciências da Educação.
- Santos, M. (2008). Escrita criativa. *Revista Noesis*, 72, pp. 24-37.
- Santos, M., & Serra, E. (2008). *Quero ser escritor*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sartori, V. & Fialho, F. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, pp. 1-19.
- Sena-Lino, P. (2008). *Curso de Escrita Criativa I*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 121-133). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, S. (2013). Quando a ilustração conta a história: narrativas visuais para a infância e formação de leitores. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1353-1359). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, O. (1995). Reconto e aquisição da Gramática Textual. *Revista Ler Educação*, 16, pp. 49-55.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- VIGOTSKI, L. (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, pp. 84-96.
- Vigotski, L. S. (1896/1934). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woods, P. (1991). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 125-153). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Do Currículo ao projecto de escola*. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *A qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011. (Avaliação na educação pré escolar);

Decreto-Lei n.º 46/1986: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 237 – I SÉRIE, 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei n.º 5/1997: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 34 – I SÉRIE-A, 10 de fevereiro de 1997- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Decreto-Lei n.º240/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 - I SÉRIE-A, 30 de agosto de 2001– Perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei n.º 241/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 - I SÉRIE- A, 30 de agosto de 2001– Perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico;

Decreto- Lei n.º 85/2009: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 166 - I SÉRIE-A, 27 de agosto de 2009– 3.ª Alteração à LBSE.

Anexos



Anexo I - Grelha de Observação: Atividade “...”

CrITÉrios de observaÇão	AI1	AI2	AI3	AI4	AI5	AI6	AI7	AI 8	AI 9	AI 10	AI 11	AI 12	AI13	AI14	AI15	AI16	AI17	AI18	AI19	AI20
Mantem-se atenta ao logo da atividade																				
Participa ativamente																				
Demonstra empenho e dedicaÇo																				
Trabalha autonomamente																				
A crianÇa, ao longo da atividade, encontra-se motivada e entusiasmada																				
Responde oralmente a questões colocadas																				
Demonstra respeito e cuidados em preservar os materiais																				
Caracteriza as personagens fisicamente (oralmente)																				
 criativo nas suas ideias, apresentadas oralmente																				
Manifesta sentimentos, ideias, pontos de vista suscitados pelos indutores																				
A crianÇa faz inferências sobre os indutores																				
Identifica os grandes momentos da aÇão: introduÇão, desenvolvimento e conclusão																				
Reconhece a importância da fase de planificaÇão																				
Reconhece a importância da fase da textualizaÇão																				
Reconhece a importância da fase de revisão																				
Tece comentários acerca dos textos premiados (explica e argumenta pontos de vista)																				

Legenda: S – Sim; N – Não | AI1, 2, 3, 4, 5, ... – alunos

Anexo II - Identidade do Larmésio



Centro Escolar do Fujacal



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nome: _____

Data: _____

Estrambólicos

Nome: Larmésio **Idade:** 1 000 anos **Escola:** Escola dos monstros

Caracterização física:

- a) Monstro muito feio e horroroso;
- b) Olhos salientes;
- c) Cabeça cor-de-rosa e espalmada;
- d) Gordinho e fofinho;
- e) Corpo coberto por pelo colorido;
- f) Braços com pelo preto;
- g) Mãos e pés de lama.

Alimentação:

- a) Cachorro quente;
- b) Formigas;
- c) Minhocas;
- d) Pedras.

Habitação:

- a) Vive no pântano com o pai;
- b) Vive numa caverna cheia de lama com a mãe.

Idade dos pais:

- a) Pai- 3 000 anos;
- b) Mãe- 2 500 anos.

Tempos livres:

- a) Namorar com o infinito;
- b) Apanhar erva para comer;
- c) Pratica natação;
- d) Pratica ballet;
- e) Dança zumba.

Planificação do texto

Tempo (Quando?)	
Local (Onde?)	
Personagens (Quem?)	
Ação desencadeadora (O que aconteceu?)	
Peripécias	
Fim	

Anexo IV - Casa das histórias

Tempo (Quando?)	Local (Onde?)	Personagens (Características: físicas e psicológicas)
Certo dia ... Era uma vez ... Há muito, muito tempo ...	Na floresta encantada ... Em casa Na aldeia dos brinquedos ...	Um peixe e um pescador ... A Mariana e o Miguel... Um urso ...
Ação desencadeadora (o que aconteceu?)	Peripécias (as aventuras)	Fim
Encontraram uma colmeia ... O barco avariou ... Foram às compras ... O pneu do carro furou ...	Telefonaram ... Caíram ... Fugiram ... Encontram um relógio ...	Meio dito, meio feito, este conto saiu perfeito . Vitória, vitória, acabou-se a história. E foram felizes para sempre.

Anexo V - Exercício da atividade "Cartas para sonhar"

 Centro Escolar do Fajal	 Universidade do Minho Instituto de Educação
Nome: _____	
Data: _____	

Cartas para sonhar:

Carta	O que me faz lembrar estas ilustrações: emoções, sentimentos, desejos, ...

Obrigações:

Sinais de pontuação	Expressões e/ou palavras

Anexo VI - Tabela de análise/avaliação das produções textuais

X produção textual										
									Total	Total (%)
Parâmetros	1	2,1	2,2	2,3	3	4	5	6		
Cotação	5	5	5	5	5	5	5	5	40	100
Aluno										
Al1									0,0	0,0%
Al2									0,0	0,0%
Al3									0,0	0,0%
Al4									0,0	0,0%
Al5									0,0	0,0%
Al6									0,0	0,0%
Al7									0,0	0,0%
Al8									0,0	0,0%
Al9									0,0	0,0%
Al10									0,0	0,0%
Al11									0,0	0,0%
Al12									0,0	0,0%
Al13									0,0	0,0%
Al14									0,0	0,0%
Al15									0,0	0,0%
Al16									0,0	0,0%
Al17									0,0	0,0%
Al18									0,0	0,0%
Al19									0,0	0,0%
Al20									0,0	0,0%
Média										
	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0

Anexo VII - Critérios de classificação das produções textuais

Pontuação			Descrição dos níveis de desempenho				
			5	4	3	2	1
Parâmetros							
Formato	Extensão	1	Produz um texto de extensão igual ou superior a 20 linhas		Produz um texto de extensão de extensão compreendida entre as 10 e as 15 linhas	N I V E L I N T E R C A L A R	Produz um texto inferior ou igual a 3 linhas
		Tema	Criatividade	2.1	Redige um texto com originalidade temática, apresentando traços de criatividade e imaginação		Redige um texto com originalidade temática, ainda que um pouco insipiente ao nível da criatividade e imaginação
2.2	Introduz integralmente a descrição de personagens			Introduz parcialmente a descrição de personagens	Introduz insuficientemente a descrição de personagens		
2.3	Constrói um fim/conclusão que respeita a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento, apresentando um final inesperado, no qual introduz surpresa			Constrói um fim/conclusão que respeita parcialmente a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento, não apresentando um final inesperado	Constrói um fim/conclusão que desrespeita quase totalmente a ideia desenvolvida na introdução e no desenvolvimento, não apresentando um final inesperado		
Textualização	Coerência e adequação interna	3	Produz um texto coerente, com informação relevante e progressão evidente, no qual respeita os três grandes momentos da ação: introdução, desenvolvimento e conclusão	N Í V E L I N T E R C A L A R	Produz um texto globalmente coerente, com desvios, redundâncias ou omissões que não afetam a lógica do conjunto, respeitando parcialmente a coerência e adequação entre os três grandes momentos de ação	Produz um texto inconsistente. Com informação irrelevante, não requerida, ambígua ou confusa, que promove a construção de um texto incoerente e desrespeitador da adequação dos três grandes momentos da ação.	
		Estruturação	4		Redige um texto com uma estrutura bem definida, segmentando as unidades maiores do discurso (demarcação das sequências narrativas/descriptivas e, eventualmente, das falas). Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada, na delimitação das unidades maiores do discurso (parágrafos) e das suas partes constituintes	Redige um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio das suas partes constituintes. Utiliza os sinais de pontuação principalmente para marcar a delimitação de parágrafos	Redige um texto sem estruturação aparente. Utiliza os sinais de pontuação de forma assistemática e com infrações de regras elementares.

	Coesão	5	Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente. Usa processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores, substituições nominais/pronominais). Usa vocabulário adequado e variado	Apresenta alguns desvios às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Usa, essencialmente, os processos de articulação interfrásica mais simples e frequentes, que, ainda assim, consegue diversificar. Usa vocabulário adequado, ainda que pouco variado, por vezes, com algumas impropriedades.	Apresenta grande variabilidade quanto às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Não recorre a processos de articulação interfrásica. Usa vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância e, por vezes, com impropriedades que afetam a inteligibilidade do texto
	Ortografia	6	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de 4 erros em 50 palavras.	Escreve com alguns erros ortográficos cuja frequência se mantém na proporção de 8 erros em 50 palavras	Escreve com elevada frequência de erros ortográficos cuja frequência se mantém na proporção de 12 erros em 50 palavras

