



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Juliana da Silva Freitas

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ler bem para escrever melhor!

Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Ana Júlia Marques

Julho de 2012

Agradecimentos

*Há gente que fica na história
da história da gente.¹*

Na minha história há muitas pessoas que desempenharam um papel fundamental. Se umas me ensinaram a construí-la, outras ajudam-me a reforçá-la. Só desta forma consegui percorrer todo o meu caminho, e agora terminar mais uma etapa da minha vida. A todos um agradecimento especial:

À Professora Ana Júlia Marques, pela sua orientação científica, dedicação e pelos conhecimentos transmitidos que me acompanharão sempre no meu percurso profissional e pessoal. Um agradecimento especial às palavras de conforto e confiança que soube usar, para que eu ultrapassasse alguns momentos de desânimo.

Agradeço toda a ajuda e cooperação dos alunos e da Instituição, porque sem eles este trabalho não seria possível.

Um obrigado às editoras que autorizaram a publicação da capa das imagens dos livros que utilizei ao longo deste projeto.

Aos meus Pais, por sempre terem acreditado que eu seria capaz. Ao meu Pai, a pessoa que eu mais defendo, um obrigada especial, pois sem todas as tuas ajudas não teria chegado até aqui e à minha Mãe, a Mãe que resolve tudo e que sempre resolveu todos os meus problemas, mesmo aqueles que eu não acreditava terem solução. Sem vocês nunca poderia ter chegado até aqui, um obrigada muito especial aos dois, por tudo aquilo que deixaram de fazer por vós para que eu pudesse fazer por mim.

Um obrigada muito especial ao meu irmão Pedro, o meu Peter, por nunca me deixar desistir e por me apoiar incondicionalmente.

Aos meus avós, por todo o carinho e atenção que sempre demonstraram ao longo da minha história.

À Sofia, “a mulher que tem tudo, menos comparação”, amiga e aliada em todos os projetos, um obrigada especial pela tua amizade, apoio, dicas de trabalho, que foram uma ajuda preciosa e que eu nunca vou esquecer.

¹ Música *Chuva* – Fado, composição de Jorge Fernando e interpretação de Mariza

À Ana Adelina, por estes cinco anos fantásticos. Um obrigada pela tua amizade, conselhos e companheirismo. Ao teu lado ri, chorei e brinquei e todos esses momentos que vivemos juntas farão sempre parte da minha história.

À Virginie e à Rosário, ou melhor, à minha Gininha e à minha Rosa, pela amizade que sempre demonstraram, pela companhia nas noites em que estava sozinha, pelas conversas, pelos risos e por todas as palavras de apoio e reconhecimento. Vão fazer sempre parte da história da minha vida.

Aos meus restantes amigos e familiares, por todo o apoio e incentivo.

A todos os colegas que caminharam comigo durante esta etapa.

A todos, muito obrigada!

Resumo

A interação entre a competência da leitura e da escrita ao longo do ensino-aprendizagem dos alunos tem vindo a ser cada vez mais imprescindível no desenvolvimento intelectual e pessoal dos discentes. Desta forma, considerou-se pertinente estudar o desenvolvimento da produção escrita a partir da leitura de obras de literatura infantil.

Este projeto foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, aquando da regência da disciplina de língua portuguesa. Inicialmente faziam parte do estudo um grupo de dezasseis alunos do 6º ano de escolaridade, integrando o projeto *Papa Letras*, e posteriormente, visto que este se revelou insuficiente, houve a necessidade de se criar um outro projeto, intitulado *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, que se alargou às restantes turmas, ficando assim, o estudo com uma amostra de cinquenta participantes do mesmo nível de escolaridade.

Ambos os projetos tinham como objetivos criar e fomentar hábitos de escrita; desenvolver a produção escrita através da leitura; descobrir e valorizar o gosto para a escrita, sendo que este último também estava associado à vertente do desenvolvimento da competência da leitura.

Para a recolha dos dados desta investigação recorreu-se a um conjunto de instrumentos, tais como a observação, os documentos, as gravações áudio e vídeos, os registos fotográficos e os inquéritos, que traduziram informações e registos fundamentais para a análise de todo o estudo. A recolha de todos estes materiais mostrou que inicialmente os aprendentes não se sentiam à vontade com a expressão escrita, que precisavam de motivação para desenvolverem esta competência e os projetos que se criaram foram fundamentais para despertar e estimular nestes alunos a curiosidade e o gosto por este domínio.

O trabalho coletivo que se realizou nos domínios da leitura e da escrita contribuiu para o desenvolvimento dos alunos na sua formação académica.

Palavras-chave: Escrita; Imaginação; Criatividade; Leitura.

Abstract

The interaction between reading and writing skills all along of the students' teaching and learning process is becoming more and more essential in the intellectual and personal development of the subjects. In this way, studying the development of written production by reading infantile literature works was considered pertinent.

This project was developed in the scope of the Teaching Practice II, together with the conduction of Portuguese language subject. The study covered initially a group of sixteen students of the 6th grade integrating the *Papa Letras* ("Letter Eater") project. Later it revealed itself as insufficient and another project - *Tell me what you read, I will tell you what you write!* – was be created. This project was extended to the other classes so that the study was constituted by a sample of fifty participants.

The objectives of both projects were the creation and incitation of writing, the development of writing by reading, the discovery and valorisation of the writing pleasure, although the last one also was associated to the development slope of the reading ability.

To collect the data for this investigation, we turned to a lot of instruments as observation, documentation, audio and video recordings, photograph registers and inquiries, which transmitted information and fundamental registers for the analysis of the hole study. Collecting all this material showed that the learners were not comfortable with the writing. They needed motivation to develop this skill. The projects which were created were essential to awake and stimulate in the students the curiosity and pleasure for this area.

The collective work done in the area of reading and writing contributed to the development of academic training of the students.

Key words: writing, imagination, creativity, reading.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de figuras	x
Índice de tabelas.....	xii
Lista de abreviaturas	xiii
Capítulo I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	15
Integração da PES I com a PES II	17
Caraterização do Contexto Educativo.....	18
Caraterização dos Alunos.....	19
Capítulo II - Planificações.....	21
História e Geografia de Portugal.....	23
Tema: “Queda da 1ª República e revolução de 28 de Maio.”	23
Ciências da Natureza.....	24
Tema: “Alimentação das Plantas – aula de revisões”	24
Matemática.....	25
Tema: “Organização e Tratamento de dados – aula de revisões”	25
Língua Portuguesa.....	26
Tema: “Exploração da obra <i>O rapaz e robô</i> , de Luísa Ducla Soares.”	26
Capítulo III-Trabalho de Investigação.....	29
Introdução.....	31
Revisão da Literatura	34
A importância da leitura e da escrita para o aluno.....	34
O papel da Escola face à competência da leitura e da escrita.....	36
Papel do professor na promoção da escrita	39

Desenvolver a expressão escrita de forma lúdica.....	40
Os manuais escolares e o desenvolvimento da competência de escrita.....	42
Transversalidade da escrita.....	43
Influência das atividades extracurriculares no desenvolvimento da escrita.....	44
Relação entre a leitura e a escrita (Ler e escrever ... tudo a ver!).....	46
Metodologia.....	48
Opções metodológicas.....	48
Participantes.....	50
Calendarização do Estudo.....	51
Recolha dos Dados.....	52
Observação.....	53
Documentos.....	53
Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos.....	55
Inquérito por questionário.....	55
Tarefas.....	57
Apresentação do Projeto de Investigação.....	64
Descrição e análise da intervenção.....	65
Projeto sala de aula – <i>Papa Letras</i>	65
<i>O livro que só queria ser lido</i> , de José Jorge Letria.....	67
<i>A primeira flor viva</i> , de Esther de Lemos e <i>A maior flor do mundo</i> , de José Saramago.....	70
<i>O rapaz e o robô</i> , de Luísa Ducla Soares.....	74
<i>O menino escritor</i> , de Rosário Alçada de Araújo.....	78
Projeto extracurricular <i>Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!</i>	85
<i>O ponto</i> , de Peter H. Reynolds.....	89
<i>O livro negro das cores</i> , de Menena Cottin e Rosaria Faría.....	93

<i>Sara e o Gigante das histórias</i> , de Laurence Bourguignon e Pascal Biet	96
<i>O Diário de um Banana e O Diário de um Banana e o meu</i> , de Jeff Kinney.....	100
<i>O Manel e o Miúfa – O medo medricas</i> , de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima	104
<i>Eu Espero</i> , de Davide Cali e Serge Bloch.....	108
<i>Jogo Detetives Literários</i>	112
Conclusões	116
Projeto <i>Papa Letras</i>	116
Projeto <i>Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!</i>	117
Limitações do estudo	118
Estratégias para o futuro.....	119
Capítulo IV-Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	121
Referências Bibliográficas.....	129
Anexos	137

Índice de figuras

Figura 1: Livro <i>Papa Letras</i>	66
Figura 2: Capa da obra <i>O livro que só queria ser lido</i> , de José Jorge Letria	67
Figura 3: Exemplo de um reconto de uma história.	69
Figura 4: Exemplo de um inventário.	70
Figura 5: Capa do livro <i>A maior flor do mundo</i> de José Saramago	71
Figura 6: <i>Brainstorming</i> realizado por um aluno.....	71
Figura 7: Exemplo de uma história inventada.....	73
Figura 8: Capa da obra <i>O rapaz e o Robô</i> , de Luísa Ducla Soares.....	74
Figura 9: Exemplo de um excerto, no qual o aluno substitui a letra “r” pela letra z.	76
Figura 10: Exemplo de um texto de um aluno.	77
Figura 11: Capa do livro <i>O menino escritor</i> , de Rosário Alçada Araújo	78
Figura 12: Exemplo de um registo de grupo.	79
Figura 13: Mapa de contrastes realizado por um aluno.....	81
Figura 14: <i>Poema em Leque</i> elaborado pela turma.	82
Figura 15: Imagens para a criação de uma história.....	83
Figura 16: Um texto produzido a partir das imagens.....	84
Figura 17: Sala do projeto <i>Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!</i>	86
Figura 18: Horário do projeto.....	87
Figura 19: Exemplo de um crachá e camisolas alusivas à atividade.	88
Figura 20: Mural <i>Grafita a tua mensagem!</i>	89
Figura 21: Imagem da capa do livro <i>O ponto</i> , de Peter H. Reynolds	90
Figura 22: Motivação para a obra <i>O ponto</i> , de Peter H. Reynolds.....	90
Figura 23: Exemplo de uma “marca” realizada.	91
Figura 24: Exemplo de uma mensagem escrita.....	92
Figura 25: Capa do livro <i>O livro negro das cores</i> , de Menena Cottin e Rosana Faría ...	94
Figura 26: Exemplo de um <i>Poema de sentidos</i>	95
Figura 27: Exemplo de uma opinião sobre a sessão.	96
Figura 29: Motivação para a obra <i>Sara e o Gigante das histórias</i>	97
Figura 28: Capa do livro <i>Sara e o Gigante das histórias</i> , de Laurence Bourguignon e Pascal Biet.....	97

Figura 30: Dois caligramas produzidos de um gato e uma lupa.....	99
Figura 31: Exemplo de um comentário escrito no mural.....	99
Figura 32: Capa dos livros <i>O diário de um Banana</i> e <i>O diário de um Banana e o meu</i> , de Jeff Kenny	100
Figura 33: Exemplo de um diário.....	102
Figura 34: <i>O Manel e o Miúfa - o Medo Medricas</i> , de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima	105
Figura 35: Motivação da obra <i>O Manel e o Miúfa – O medo medricas</i>	105
Figura 36: Exemplo de um relato de um medo.....	106
Figura 37: Exemplo de um comentário.	107
Figura 38: Capa da obra <i>Eu espero</i> , de Davide Cali e Serge Bloch	109
Figura 39: Exemplo de um desejo de um aluno.	110
Figura 41: Exemplo de uma mensagem deixada no placar <i>Grafita a tua mensagem!</i> . ..	111
Figura 40: Exemplo de biografia de um aluno.....	111
Figura 42: Todas as obras exploradas no jogo <i>Detetives Literários</i>	112
Figura 43: Descoberta da definição da palavra “enigma”.....	113
Figura 44: Classificação das turmas no jogo <i>Detetives Literários</i>	114
Figura 45: Mensagens deixadas por dois alunos no mural <i>Grafita a tua mensagem!</i>	115

Índice de tabelas

Tabela 1: Calendarização do projeto <i>Papa Letras</i>	51
Tabela 2: Calendarização do projeto <i>Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!</i>	51
Tabela 3: Exemplos de respostas dadas pelos alunos nos inquéritos.....	56
Tabela 4: Mapa das aulas do projeto <i>Papa Letras</i>	58
Tabela 5: Mapa das sessões do projeto <i>Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!</i>	59
Tabela 6: Classificações das equipas no jogo Detetives Literários.....	61

Lista de abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNEP - Programa Nacional do Ensino de Português

GIP – Guias de Implementação de Programas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

Capítulo I

Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

O ano de estágio é o mais próximo da realidade escolar.

Integração da PES I com a PES II

O Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico pretende que o estudante, futuro professor do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, desenvolva, de forma integrada, conhecimentos, técnicas e saberes específicos, no âmbito destes níveis de ensino. Desta forma, o estudante realiza ao longo de um ano letivo, um estágio profissional nestas duas vertentes, habilitando-se profissionalmente para a docência.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), corresponde a um estágio de natureza profissional, cujo objetivo é proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de aula.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), permitiu que os mestrandos entrassem em contacto com o contexto educativo do 1º ciclo do Ensino Básico e desenvolvessem as competências previamente adquiridas, associadas à observação, planificação e implementação de ações de intervenção, aplicando conhecimentos de conteúdo didático e curricular das diferentes áreas do currículo do 1º ciclo, bem como competências de avaliação da intervenção educativa. Desta forma, os professores estagiários devem ser capazes de adequar as suas práticas de ensino aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva construtivista, dando resposta aos problemas que surgem da prática, avaliando e refletindo sobre as suas ações, de modo a planear ações futuras. Esta experiência teve a duração de três semanas de observação e doze semanas de regência e possibilitou uma melhor preparação para iniciar o estágio do 2º ciclo, na medida em que proporcionou um contacto mais próximo com os alunos, com a realidade do ato de planificar e todas as particularidades que estão inerentes a esta tarefa, com a complexidade de uma correta gestão da aula e com um professor cooperante que, através de um acompanhamento diário, tornou esta experiência mais real e concreta relativamente aos futuros contextos.

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) deu continuidade à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), reiterando os objetivos principais estabelecidos nessa mesma unidade, mas agora direcionados para o contexto do 2º ciclo. Pretende-se que os futuros docentes apliquem nas suas práticas os

conhecimentos de conteúdo didático e curricular nas áreas disciplinares para as quais ficarão habilitados: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal. A intervenção neste ciclo ocorreu durante doze semanas, das quais as três primeiras foram de observação e exigiu um período de adaptação devido às diferenças que se encontram entre os dois ciclos, quer em termos dos conteúdos a lecionar, quer em relação à faixa etária dos alunos e à carga letiva. No entanto, a experiência proporcionada pela PES I facilitou essa adaptação.

Caraterização do Contexto Educativo

Estando a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) direcionada para o contexto do 2º ciclo, foi necessária a realização de um estágio numa escola deste nível do ensino básico, o qual incidiu numa escola do distrito de Viana do Castelo, num meio predominantemente rural e piscatório, embora com alguns relevantes afloramentos industriais.

Esta Instituição faz parte de um agrupamento que se localiza na margem sul do rio Lima, ficando a escola sede a cerca de 10 km da sede do concelho, a cidade de Viana do Castelo. Criada em Agosto de 1998, no seu segundo ano de funcionamento associou-se a outras escolas do primeiro ciclo para constituir um agrupamento vertical e, atualmente, a escola abrange o nível do Ensino Básico, ou seja, nela estão incorporados o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

A nível estrutural e funcional, trata-se de uma Instituição bem equipada, constituída por um edifício central, um pavilhão desportivo e um campo de jogos com balneários de apoio. No edifício central, existem treze salas de aula normais, dois seminários, três salas de trabalho, duas das quais funcionam como salas de aula para o 1º ciclo, sete salas específicas – um laboratório de Ciências da Natureza, um de Ciências Naturais, um de Ciências Físico-Químicas, uma sala de Educação Tecnológica, uma sala de Educação Musical, uma sala de grandes grupos/multimédia, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, vinte arrumos/arrecadações, quartos de banho normais e para deficientes, elevador e diversas zonas específicas: receção, serviços administrativos, reprografia, papelaria, sala de convívio de professores com

bufete, sala de convívio dos alunos com bufete, cozinha, refeitório, biblioteca e duas salas de informática.

Apesar das já referidas características do meio em que os alunos estão inseridos, segundo os censos de 2001, este apresenta uma forte componente industrial, visto alguns alunos residirem perto de uma das zonas industriais de Viana do Castelo. A variação demográfica tem sido ligeiramente influenciada pelos movimentos migratórios.

Caraterização dos Alunos

O estágio no 2º ciclo e, conseqüentemente, este estudo realizou-se numa turma de 6ºano, constituída por dezassete alunos, sendo onze raparigas e seis rapazes. As faixas etárias destes alunos situam-se entre os onze e os doze anos, à exceção de um aluno retido no 6º ano com treze anos e de uma aluna do Ensino Especial com catorze anos.

Dentro deste grupo destacam-se duas alunas com Necessidades Educativas Especiais sendo que uma delas apresenta um défice de concentração e mobilidade muito reduzida, o que faz com que apenas assista às aulas de Expressão Artística e, assim, não fez parte do grupo nas disciplinas referentes ao estágio; a outra evidencia dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem destes alunos, verifica-se que é um grupo bastante heterogéneo. Alguns apresentam um comportamento agitado e, num caso em particular, desestabilizador, no caso um aluno retido que mostrou sempre atitudes e comportamentos que comprometem não só o seu próprio sucesso como o ambiente em sala de aula prejudicando, por conseguinte, o sucesso da turma.

Relativamente à aluna do Ensino Especial que assiste a todas as disciplinas, esta realiza as tarefas de forma pouco autónoma, apresentando um ritmo de trabalho lento e revelando falta de atenção/concentração necessária para desenvolver as atividades com mais sucesso. Revela dificuldades sobretudo nas áreas que necessita de uma maior memorização, de raciocínio lógico e de abstração.

Dos restantes alunos destacam-se seis com aproveitamento satisfatório e nove com um aproveitamento menos satisfatório, sendo que estes revelam bastantes

dificuldades nas disciplinas que requerem mais concentração, raciocínio e abstração, como é o caso da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências da Natureza. A maioria destes alunos tem um défice de concentração, motivo pelo qual acabam por realizar as tarefas incorretamente dando vários erros ortográficos e a outros níveis como a coesão do texto, falta de imaginação e criatividade na produção e ausência de hábitos de leitura.

Esta turma é, na sua maioria, proveniente de famílias de rendimento médio/baixo e, em termos culturais, a grande maioria dos alunos possui uma cultura geral baixa, justificada pelo baixo nível académico e cultural dos seus familiares, uma vez que os pais têm uma formação académica entre o 4º ano e 12º ano de escolaridade e, relativamente ao nível profissional, as suas ocupações variam entre a construção civil, a indústria, o trabalho doméstico, registando-se alguns desempregados.

Capítulo II

Planificações

O professor é orientado pelos seus pensamentos e escolhas.

A habilitação profissional para a docência simultânea no Ensino Básico (1º e 2º ciclos), com autonomia científica e pedagógica, passa pela concretização do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Assim sendo, este mestrado abrange todas as áreas do 1º ciclo e as unidades curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo. A profissionalização nestas quatro áreas, requis a Prática de Ensino Supervisionada II, na qual se desenvolveram, ao longo de nove semanas, conhecimentos, técnicas e saberes específicos em todas estas vertentes. Assim sendo, as primeiras áreas de intervenção e de regência foram as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Ciências da Natureza paralelamente, seguindo-se a unidade curricular de Matemática e, por fim, a de Língua Portuguesa. O tempo letivo destinado a cada uma destas áreas foi de três semanas consecutivas.

História e Geografia de Portugal

Tema: “Queda da 1ª República e revolução de 28 de Maio.”²

O estágio no 2º ciclo iniciou-se com uma aula de quarenta e cinco minutos, na área curricular de História e Geografia de Portugal. Sendo o primeiro contacto com a turma, foi realizada uma pequena apresentação ao grupo sobre o que iria acontecer ao longo das nove semanas de regência.

Posto isto, e sendo uma mais valia para a aprendizagem do grupo, a professora estagiária começou por fazer uma pequena revisão da matéria lecionada anteriormente pela professora titular estabelecendo, desta forma, os conteúdos a abordar na aula. Para isso, recorreu-se a uma caricatura, da revista *ABC*, alusiva aos problemas políticos e sociais dos últimos anos da 1ª República. Com esta caricatura pretendeu-se que os alunos explorassem e analisassem os problemas que ela transmite, como é o caso da instabilidade política, da subida de preços dos produtos alimentares, da redução do poder de compra, das revoltas e das greves constantes que provocaram o descontentamento da população e que levaram ao golpe militar de 28 de maio de 1926 e, conseqüentemente, ao fim da 1ª República.

² Anexo A - Planificação de História e Geografia de Portugal e respetivos anexos

A utilização deste recurso foi bastante apelativo para os alunos, pois os *cartoons* são uma forma rica, multifacetada e popular de humor, que expressam acontecimentos e identificam problemas relacionados, neste caso, o fim da 1ª República. Este recurso permitiu que os alunos relacionassem e mobilizassem conceitos relacionados com a matéria lecionada e com os conteúdos que estavam previstos para a aula, nomeadamente a revolução de 28 de maio de 1926.

A utilização deste tipo de recursos, numa aula de História e Geografia de Portugal, surgiu com intuítos pedagógicos que tinham como objetivo “provocar” o interesse e a curiosidade, através de desenhos, para o relacionamento dos conteúdos e assim aprenderem a matéria de uma forma lúdica e didática. Sendo esta a primeira aula, e estando perante alunos com dificuldades a nível de concentração, o uso dos *cartoons* foi uma mais valia para o sucesso da aprendizagem.

Ciências da Natureza

Tema: “Alimentação das Plantas – aula de revisões”³

Paralelamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, foi lecionada a unidade curricular de Ciências da Natureza. A matéria que se pretendeu abordar em torno deste bloco não foi muito ao encontro dos interessados, visto tratar-se de um conteúdo de difícil compreensão para os mesmos.

Esta situação verificou-se aquando da leção da aula de revisões e preparação para a ficha de avaliação, na qual os alunos não estavam a corresponder minimamente ao que era pedido. Perante este cenário, foi necessário deixar o que estava planeado para esta aula e recomeçar a abordagem, de uma forma mais simples, de toda a matéria já lecionada. Para isso, recorreu-se a esquemas no quadro, à exploração de imagens e ao constante diálogo entre a professora e os alunos, de forma a envolvê-los no desenvolvimento da matéria. Desta forma, os alunos foram conduzidos à desmistificação das conceções alternativas que possuíam.

Um professor, atento ao que os alunos estão a fazer num dado momento, saberá quando é que é importante interromper uma tarefa prática para levar os alunos

³ Anexo B – planificação de Ciências da Natureza e respetivos anexos

a pensar sobre ela, encetando com estes uma discussão. O professor, colocando questões aos alunos, pedindo-lhes para se explicarem melhor, incitando-os a reformularem uma frase confusa ou a terminarem uma frase incompleta, ajudando-os a dar um substantivo ou um adjetivo mais adequado, estará, nesses momentos, a ajudar as crianças a pensarem melhor sobre o que estão a fazer e a aprenderem melhor. (Pereira, 2002, p.79)

A estratégia de “parar a aula” e voltar a rever os conceitos que os aprendentes não tinham adquirido, foi bem conseguida e tornou-se muito importante no ensino e aprendizagem dos mesmos, ajudando-os no esclarecimento de dúvidas e na assimilação de todos os conteúdos programáticos que este bloco exigia. No final da aula, e ainda com o intuito de auxiliar o estudo dos alunos, foi-lhes entregue, uma ficha informativa que explicava de forma sucinta toda a matéria abordada na unidade – Alimentação das plantas.

Matemática

Tema: “Organização e Tratamento de dados – aula de revisões”⁴

Finalizadas as três primeiras semanas de regência, seguiu-se o bloco da disciplina de Matemática, com um tema que os alunos gostam em particular de explorar – Organização e Tratamento de Dados – e que contribui para o seu desenvolvimento comunicativo e interpretativo.

A Estatística e as Probabilidades integram os currículos de Matemática do ensino básico. Estes temas são por todos reconhecidos como extremamente importantes para contribuírem especificamente para o desenvolvimento de “capacidades expressas no currículo, tais como interpretar e intervir no real; reformular e desenvolver problemas; comunicar; manifestar rigor e espírito crítico; e ainda [para fomentar a] aquisição de uma atitude positiva face à ciência. (Graça Martins, 1997, in Turkman & Ponte, 2000, p.5)

Para a exploração deste tema, recorreu-se a um estudo estatístico realizado pela própria turma, tendo por base algumas características e gostos dos mesmos. Desta

⁴ Anexo C – planificação de Matemática e respetivos anexos

forma, o estudo recaiu sobre o peso, a idade dos pais, o número de pessoas que compõem o agregado familiar e a disciplina e o canal televisivo favorito dos inquiridos (alunos). A análise dos dados resultou na construção de gráficos de barras, de gráficos circulares, de pictogramas e de diagramas de caule e folhas.

Na aula de revisões sobre toda a matéria abordada, foram fixados pela sala os gráficos que os alunos fizeram ao longo das aulas. Desta forma, procedeu-se, de uma forma dinâmica, à realização de um *brainstorming* oral.

Visto ser um tema com muitos conceitos e definições, com esta atividade, pretendia-se que os alunos referissem as palavras relacionadas com o tema *Estatística*, tendo estes correspondido positivamente a esta intervenção e narraram palavras como censos, população, amostra, estatística, gráficos, tabelas, frequências, moda, média, entre outros conceitos. No final da atividade foi proposto que cada aluno explicasse o conceito que referiu, dando exemplos pertinentes, de forma a esclarecer as dúvidas e consolidar a matéria.

Posto isto, e analisando os gráficos realizados pelos alunos que estavam expostos na sala, foram feitas algumas questões de análise e interpretação de gráficos como, por exemplo, quais as regras para a construção dos mesmos, qual a moda ou a média de uma determinada característica da turma ou qual o canal ou disciplina preferidos da turma.

Esta aula revelou-se bastante dinâmica e foi notório o entusiasmo da turma. A utilização do *brainstorming* foi uma boa estratégia de revisão de conceitos e possibilitou a participação de todos os alunos.

Língua Portuguesa

Tema: “Exploração da obra *O rapaz e robô*, de Luísa Ducla Soares.”⁵

O último bloco de regências ficou destinado à disciplina de Língua Portuguesa, após a observação das aulas dos outros professores estagiários que constituíam o grupo de estágio .

⁵ Anexo D – planificação de Língua Portuguesa e respetivos anexos

Aquando desta observação verificou-se que a turma tinha grandes limitações no desenvolvimento da escrita e isto refletia-se essencialmente por esta ter muito poucos hábitos de leitura. Perante esta situação e dada a minha preferência pela Língua Portuguesa, foi possível desenvolver um trabalho de investigação nesta área e sobre esta problemática.

Desta forma, a regência foi preparada em torno das dificuldades ao nível da escrita da turma, e para isso foram selecionadas quatro obras de literatura infantil que permitiam trabalhar este domínio.

Dentro deste *corpus* textual, destaca-se a aula em que se explorou a obra *O rapaz e o robô*, de Luísa Ducla Soares, pois foi das aulas que teve mais impacto na turma, tanto no domínio da leitura como no da escrita, ao qual se deu mais ênfase. Aquando da exploração desta obra, foi mostrado aos alunos um excerto da novela *Morde e Assopra*, da SIC, como atividade de pré leitura. Este primeiro recurso serviu de introdução à abordagem da temática inovação e tecnologia que fazia parte dos objetivos da unidade.

Posteriormente, foi apresentado o livro *O rapaz e o robô*, de Luísa Ducla Soares, no sentido de os alunos terem a perceção de que um dos excertos presentes no manual, *Um robô bom e económico*, foi adaptado deste mesmo livro. Assim sendo, os alunos exploraram os elementos paratextuais da obra e procedeu-se à leitura da mesma. Sempre que pertinente, a leitura era interrompida e as dúvidas esclarecidas. Num momento mais descontraído da aula, os alunos dramatizaram um pequeno excerto da obra, encarnando a personagem de robôs.

Como desafio de produção escrita, foi proposto que escrevessem um pequeno texto, descrevendo como seriam as suas vidas se andassem de braço dado com um robô. A redação deste texto desenvolveu nos alunos a imaginação e fez com que mobilizassem conteúdos relacionados com a ciência e a tecnologia. “Quando as crianças descobrem que são capazes de produzir os seus próprios textos, sentem o prazer e o poder da produção escrita dirigida a destinatários reais.” (Celis, 1998, p.92).

Visto esta aula fazer parte da intervenção deste projeto, será apresentada e analisada de uma forma mais detalhada e perceptível no capítulo III, no tópico “Descrição e análise da intervenção”, deste projeto de investigação.

Capítulo III

Trabalho de Investigação

A leitura é o caminho para a escrita.

Introdução

Sendo a escrita uma das competências que os alunos devem adquirir ao longo da sua formação, esta deve aliar-se à leitura de forma a que os alunos “falem dos textos com as suas próprias palavras” (Pereira, 2005 in Balça, 2009, p.135)

O estágio realizado no 2º ciclo, e aquando das regências da disciplina de Língua Portuguesa do grupo de estágio, evidenciou que os alunos não tinham hábitos de escrita e apresentavam grandes limitações no desenvolvimento desta competência, causadas essencialmente pela falta de hábitos de leitura. Esta realidade levantou duas questões: *O que fazer para desenvolver a competência da escrita?* e *Poderá a leitura constituir um suporte para o aperfeiçoamento da escrita?*. É neste sentido que surge o tema desta investigação cujo objetivo era desenvolver a escrita através da leitura, daí o título *Ler bem para escrever melhor*.

Depois de verificadas as limitações dos alunos do grupo no desenvolvimento da escrita e aliando o interesse pessoal por esta área à pertinência que, quer a expressão escrita quer a leitura têm na aprendizagem global dos alunos, definiu-se uma interrelação entre as duas para realizar esta investigação, já que, através da interpretação que os alunos fazem das obras, conseguem construir conhecimentos que os vão auxiliar no momento em que lhes é pedida a criação de texto, pois mobilizam os seus conhecimentos e os conhecimentos que adquiriram ao interpretar a obra.

Os conhecimentos acerca da escrita estão fortemente dependentes do investimento na leitura para as crianças, permitindo que estas tomem contacto com os livros, com as letras, com as palavras, com a direccionalidade da escrita, que ganhem familiaridade com os autores, com o título dos livros, com o seu conteúdo, etc. (Lopes J. A, 2005, p. 48)

Este estudo incidiu inicialmente sobre a turma do 6º ano de escolaridade na qual se efetuou a regência e teve como propósito desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da escrita através da leitura em sala de aula, aquando da lecionação da disciplina de Língua Portuguesa, mas revelou-se insuficiente, não só porque as características do grupo não permitiam fazer comparações, mas também porque as atividades trabalhadas neste âmbito se revelaram insuficientes para conseguir

provocar alguma evolução nas capacidades de escrita dos jovens. O próprio manual não fornecia atividades suficientes para que se conseguisse incentivar os alunos para a produção escrita e as atividades propostas eram demasiado pobres para provocar algum interesse pela escrita. Assim surgiu a necessidade de envolver outros alunos através de um projeto extracurricular, intitulado *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* Para tal, foram criados os seguintes objetivos: criar e fomentar hábitos de escrita; desenvolver a produção escrita através da leitura; descobrir e valorizar o gosto para a escrita.

No decorrer da investigação pretendeu-se, acima de tudo, poder contribuir para uma melhoria das práticas que possam ajudar a formar escritores capazes de redigirem textos coesos e coerentes. Assim, foram colocadas em prática atividades de expressão escrita, a partir de um *corpus* textual que fosse ao encontro dos objetivos acima enumerados, permitindo que os alunos refletissem sobre o que leram, desenvolvessem respostas pessoais face ao texto lido e que estabelecessem relações entre o que foi lido e o que foi escrito. Estas tarefas foram aplicadas em contexto de sala de aula e, não sendo suficientes, como já se referiu, num projeto fora do horário letivo dos alunos que, para além da componente escrita, abordava também a componente da leitura, tendo como objetivo primordial promover e desenvolver estas duas competências.

“Fazer com que o aluno aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras, procurar que os descubra pela sua própria reescrita, parecem-me condições necessárias para conhecer a literatura.” (Pereira, 2005 in Balça, 2009, p. 135)

Depois da aplicação do projeto, foram analisadas todas as intervenções que decorreram ao longo das regências, tanto no contexto de sala de aula como no projeto extracurricular, de forma a avaliar a eficácia das atividades elaboradas para a promoção da escrita. Para além disto, também foram aplicados e analisados inquéritos, no início e no fim da intervenção, que serviram de suporte para fundamentar o que os alunos sentiam sobre o “ato de escrever”. Tanto no início como no final da intervenção os inquéritos aplicados foram os mesmos, no sentido de verificar se as atividades implementadas influenciaram de alguma forma a capacidade de escrita dos alunos e o seu gosto pela escrita.

Desta forma, este trabalho está organizado em várias componentes, como é o caso da revisão de literatura, em que todo o estudo se fundamenta com literatura adequada e pertinente. No capítulo da revisão da literatura serão desenvolvidos os seguintes pontos: a importância da escrita e da leitura para o aluno; o papel da escola face às competências da escrita e da leitura; o papel do professor na promoção da escrita; o desenvolvimento da expressão escrita de forma lúdica; os manuais escolares e o desenvolvimento da competência de escrita; a transversalidade da escrita; a influência das atividades extracurriculares no desenvolvimento da escrita e, por fim, uma pequena relação entre a leitura e a escrita (Ler e escrever... tudo a ver!), que fundamenta todo o estudo levado a cabo.

Já o capítulo da metodologia refere que este estudo seguiu uma investigação de cariz qualitativo descritivo, que analisa e descreve detalhadamente todos os procedimentos utilizados na recolha de dados, nomeadamente através da observação, dos documentos, das gravações áudio e vídeo, dos registos fotográficos e dos inquéritos, que traduziram registos e informações essenciais para a análise de todo o estudo.

O capítulo da apresentação e interpretação da intervenção narra descritivamente e interpretativamente todo o trabalho efetuado, nomeadamente a implementação das atividades de expressão escrita. Neste capítulo, procede-se a uma descrição e análise fundamentada das atividades feitas em sala de aula e no projeto extracurricular, e das reações dos alunos ao longo de ambos, apresentando exemplos concretos realizados quer em sala de aula quer no projeto extracurricular.

Por fim, a conclusão, na qual se abordam aspetos relativos ao projeto de intervenção, nomeadamente, os resultados obtidos ao longo da implementação das atividades, as limitações do estudo, que constituem um fator de extrema importância para a compreensão do mesmo, assim como questões que poderão ajudar a planear investigações futuras, quer nesta quer noutras áreas.

Com tudo isto pretende-se que a criança receba com agrado os textos literários mas que, também seja, ela própria produtora de textos. Numa genuína relação leitura/escrita, de acordo com Pereira (2004) “a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, mas a escrita configura-se como um importante contributo para a aprendizagem da compreensão leitora”. (Balça, 2009,p.135)

Revisão da Literatura

A importância da leitura e da escrita para o aluno

Há pouco mais de um século, saber ler e escrever era privilégio de uma minoria. Todavia, o estabelecimento de uma escolaridade mínima obrigatória permitiu uma rápida inversão da situação e, actualmente, não só passou a estar consagrado a todos o direito de saber ler e escrever, como estas actividades passaram a desempenhar um papel fundamental na vida dos cidadãos. (Leite, et al., 2006, p.129)

No caso específico da leitura, os aprendentes deparam-se com dificuldades acrescidas visto que, segundo Souza (2005) “a investigação recente tem demonstrado que ler é muito mais do que descodificar sinais e atribuir-lhes significado. (Simões, 2008, p.19)

A leitura não se adquire espontaneamente, não é uma atividade natural ou inata, antes exige um ensino intencional e sistemático que não se pode restringir à mera descodificação, necessária mas não suficiente. É preciso ir além, criar o hábito e com ele, naturalmente, surgirá o gosto. (Sardinha, 2007, in Simões, 2008, p. 19)

Assim, não existe uma definição única de leitura já que é muito mais que um reconhecimento de som, de sílabas ou palavras num contexto. A leitura, como diz Cerrillo (2005) é “uma atividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória. “ (Santos & Sardinha, 2009, p. 115)

A leitura é um ato de comunicação, e esta última é a arte de partilha de pensamentos e sentimentos entre pessoas. A leitura apresenta-se como um processo de descoberta. (Simões, 2008, p.20)

A leitura é o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento. (Santos & Sardinha, 2009, p. 115)

De acordo com Cerrillo (2005), o ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler, mas também deve levar a criança a sentir prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura. (Balça, 2009, p.133)

Já a escrita é “um tipo de comunicação complexo e elevado.” (Marques, 2006, p. 29) cuja aprendizagem, de acordo com Zorzi (1998):

implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas lêem e escrevem para dar ou receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer ou diversão. (Marques, 2006, p. 29)

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico:

Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme a gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptada. Esta competência implica o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto. (Marques, 2006, p.16)

Relativamente à competência de escrita, o Currículo apresenta, como indispensáveis ao seu desenvolvimento, os seguintes objetivos:

Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à influência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista;

Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à devolтура, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional. (Marques, 2006, p.16)

Além disso, “o processo da escrita poderá ser orientado para a produção de algo novo, para a transformação dos conhecimentos do sujeito e, por essa via, para a transformação do próprio sujeito” (Barbeiro, 2001, p.65) mas, para que as crianças se tornem escritores, devem compreender o propósito da escrita, o poder que lhes dá, o prazer que pode proporcionar, e a autonomia que lhes pode oferecer.

A escrita não serve apenas para comunicar, “permite reconstruir na linguagem os diferentes olhares do sujeito sobre o mundo. Esses olhares, correspondentes a um conhecimento personalizado que acompanha a construção da aprendizagem, podem constituir a intervenção de cada aluno, enquanto produtores de conhecimento.” (Barbeiro , 2003, p. 33) Desta forma, “a expressão escrita permitirá aos alunos pegar

na sua experiência e torná-la significativa para si próprios, em vez de ficarem à espera que outros o façam por eles.” (Wright, 1997 in Barbeiro , 2001, p.61)

Posto isto, importa referir também que “permitir que os alunos adquiram as competências necessárias à escrita de vários e variados textos, implica que estes sejam levados a tomar consciência desta diversidade textual, experimentando escrever textos em função de várias situações de comunicação, objectivos e destinatários.” (Marques, 2006, p. 27) Esta experimentação implica um papel crucial da escola.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), investigações recentes demonstraram que a aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já que requer um processo complexo de construção, em que suas idéias nem sempre coincidem com as dos adultos. (Souza, s/d, p.3)

A escrita é um processo de comunicação tão complexo que exige um trabalho diário em sala de aula, evitando, claro, o recurso a trabalhos demasiado exaustivos. Assim, o professor deverá desafiar o aluno a escrever com “intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a “voz” que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita.” (Niza, 2011, p.5)

O papel da Escola face à competência da leitura e da escrita

A escola é então “o principal agente na formação de leitores e escritores.” (Júnior, 2001, p.1) pois é ali que as crianças são confrontadas com a leitura e a escrita e, mesmo as que não tenham um estímulo e acompanhamento adequado em casa, têm oportunidade de conhecer obras, obter prazer a partir da leitura e desenvolver a expressão escrita.

Assim, é da responsabilidade da escola “proporcionar aos alunos a aquisição das competências necessárias para que estes se tornem hábeis nos vários níveis da escrita e não apenas num ou em alguns da diversidade existente.” (Marques, 2006, p. 28)

As competências do domínio do escrito são normalmente adquiridas e desenvolvidas no contexto formal de sistema escolar. (Carvalho, 2005, p.71). Para além da escrita, também é desenvolvida a leitura, através das diretrizes inseridas quer no Novo Programa, quer em publicações de projetos do Ministério da Educação como o

Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP) e os Guias de Implementação dos Programas (GIP).

No caso do Novo Programa, não se trata de uma simples “listagem de conteúdos e /ou objetivos de estudo, mas uma relação articulada entre os conteúdos e os objectivos que deverão ser atingidos ao longo da escolarização. (Marques, 2006, p.15). Neste sentido, e de acordo com Barbeiro (1999), “para que se atinjam os objetivos, estes deverão ter em conta, além das características e funções do objecto de estudo, as características de construção da aprendizagem pelos alunos, ao longo da formação escolar”. (Marques, 2006, p.15)

O programa de Língua Portuguesa do segundo ciclo do ensino básico entende por escrita “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos” e por leitura “ o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado do segundo.” (Reis et al.,2009, p.76)

Neste sentido, leia-se o que realmente espera o Programa sobre o domínio da escrita:

- *Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão de informação.*
- *Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.*
- *Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptado as convenções próprias do tipo de texto.*
- *Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação. (Reis et al.,2009, p.77)*

Relativamente ao domínio da leitura, surgem um conjunto de expectativas pedagógicas, como

- *Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.*
- *Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.*
- *Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.*
- *Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.*
- *Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados. (Reis et al.,2009, p.76)*

Já o PNL apresenta, como proposta, a leitura diária na sala de aula sem, no entanto, explicitar que tipo de textos devem ser lidos apesar de ser conhecida a importância que a “dimensão estético-literária que os textos literários de recepção infantil encerram” tem no desenvolvimento de uma ação literária, permitindo também às crianças “múltiplos olhares e interpretações plurais sobre os textos, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança e para o desenvolvimento do seu espírito crítico face ao mundo.” (Balça, 2009, p.131)

No caso do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano lectivo 2006/07, tratou-se da tentativa de responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita. Neste sentido, o PNEP tem como objetivo “disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico” (Baptista, 2011, p.5) que constituem competências já adquiridas pelos alunos aquando da entrada no 2º Ciclo.

Já as brochuras GIP têm como objetivo “sensibilizar os docentes para a importância do desenvolvimento das competências de escrita, leitura, oralidade e conhecimento explícito da língua dos seus alunos.” (Niza, 2011, p.5)

Apesar de todas estas publicações apoiarem o trabalho do professor, em última análise, é a ele que cabe a escolha das estratégias que considera mais eficazes para desenvolver a leitura e a expressão escrita nos seus alunos.

Papel do professor na promoção da escrita

É relativamente comum encontrarmos alunos que não apresentam motivação para a escrita visto que, de acordo com Azevedo e Tardelli (2004), “o professor cria o hábito de escrever tudo o que os alunos necessitam na lousa, dessa forma os alunos desinteressam-se pela escrita de seus próprios textos, porque esperam do professor um conteúdo pronto.” (Junior, 2001, p.2)

Também a “relutância dos alunos face à escrita” (Albuquerque, 1997) e o “‘mal-estar’ do ensino da escrita” (Pereira, 2003), podem ser resolvidos ou atenuados se os professores tiverem em conta que “é necessário que (...) proponham aos alunos actividades que os envolvam e que tenham sentido.” (Balça, 2009, pp.134-135)

Assim, “no contexto de ensino aprendizagem, o professor constituiu o interlocutor privilegiado para a tomada de decisão do sujeito, não só porque se lhe reconhece a competência ligada à tarefa, mas também porque será ele quem irá avaliar o seu resultado.” (Barbeiro, 2003, p. 143), e, por isso, o seu papel é fulcral quer na motivação para a escrita quer no desenvolvimento desta competência nos seus alunos, existindo inúmeras estratégias que permitem reforçar a aprendizagem das crianças. Por exemplo, “Donald Graves propõe a realização de pequenas conversas ou diálogos entre o professor e o aluno, nas quais o aluno apresenta o que pretende escrever ou está a escrever, as razões para as suas escolhas, os problemas com que se debate.” (Barbeiro, 2003, p. 143) o que provoca, em primeiro lugar, satisfação nos aprendentes por verem que o docente se interessa pelo que querem escrever e, em segundo lugar, funciona como uma espécie de pré-planificação do texto que vão produzir.

Posto isto, e sendo a expressão escrita um dos instrumentos de comunicação mais importantes e complexos, exige o recurso a estratégias e tarefas concisas, direccionadas para a aprendizagem de aspetos específicos desta competência. “Por tudo isto, a aprendizagem da escrita tem, necessariamente, de ser assegurada por um docente

que seja mediador e autor de meios pedagógicos e didáticos, essenciais ao sucesso do desenvolvimento desta competência.” (Marques, 2006, p. 27)

Utilizar o texto é um exemplo de uma das estratégias mais úteis que um professor pode utilizar desde que seja “trabalhado de forma a atingir todos” e permitindo que todos exponham as suas ideias para que exista “troca de conhecimento entre os alunos”. Esta “terá como fruto uma melhor produção de textos dos alunos.” (Junior, 2001, p.2)

Assim, e partindo do princípio que os discentes não estão a contactar com a leitura e a escrita pela primeira vez, o professor de Português deve procurar “que os alunos tenham uma experiência imediata das possibilidades literárias dos textos que escrevem”, devendo também criar “um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita”, de forma a transformar os alunos em escritores autónomos. Daí a importância de “trabalhar a escrita tanto quanto se trabalham as outras competências, para que os alunos se familiarizem com o acto e se tornem escreventes cada vez mais hábeis.” (Marques, 2006, p. 34)

Para conseguir atingir todas estas premissas e, ao mesmo tempo, desenvolver a criatividade e imaginação dos alunos, o professor pode recorrer à escrita criativa como um instrumento útil para potenciar todo o processo de desenvolvimento da escrita.

Desenvolver a expressão escrita de forma lúdica

Numa fase inicial, o processo da expressão escrita “não se trata de um passo imediato, mas de um percurso no sentido da criatividade e da transformação do conhecimento do sujeito. Quando adquirem independência em relação à tarefa de escrita, as crianças manifestam confiança e satisfação no desempenho da actividade de colocar no papel as suas ideias. Essa confiança deriva do facto de escrever ser para elas, em grande medida, transcrever as ideias que vão surgindo.” (Barbeiro, 2001, p. 56-57)

Na tentativa de definir criatividade, foram encontrados “muitos pontos de ligação com o processo de escrita. De facto, a expressão escrita constituiu uma criação.” (Barbeiro, 2001, p.53)

Assim, para Emília Brederode Santos (2008), a criatividade é “uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente”. Já para Margarida Fonseca Santos (2008), a escrita criativa é mais que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de “aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos.” (Santos & Joana, 2009, p.159)

A escrita criativa constitui pois um importante instrumento para o professor visto que “as crianças são muito receptivas a atividades de escrita pelo lúdico, manifestando alegria, prazer e riso pelo absurdo.” (Rodari, 2006 in Santos & Joana, 2009, p.161)

A imaginação das crianças, segundo Santos e Joana (2009) “deve ser treinada para que eventualmente surjam ideias e que, por detrás dessas ideias, possa surgir uma história” pois, como nos refere José Gil Cristóvam e Isabel Bellmann, a escrita criativa é “um músculo e treina-se, estimulando diferentes maneiras de sentir, de encarar situações novas e resolver soluções”. (Santos & Joana, 2009, p.160)

Gianni Rodari (2006) diz que “nas nossas escolas, a imaginação é tratada como a parente pobre, em favor da atenção e da memória. Ora, as crianças de hoje precisam, cada vez mais, de sonhar, de dar largas à fantasia, de criar um mundo imaginário.” (Santos & Joana 2009, p.160) É por isso que o desenvolvimento da escrita criativa se reveste de tanta importância no contexto educativo. Faz parte do papel do professor apresentá-la aos alunos “conduzindo-os e orientando-os, dando-lhes a chave da porta do mundo fantástico da imaginação” que, mais tarde, poderá “possibilitar, aos nossos alunos, uma nova visão do mundo em que vivemos, pois, com o progressivo domínio escrito da língua, o aluno consegue dar-lhe outros significados” e conseguirá atingir um bom nível de “competências de escrita, boas produções de texto, cada vez mais autónomas, a par de uma boa avaliação crítica das mesmas.” (Santos & Joana, 2009. p.161)

Deste modo, é importante que o professor tenha em atenção o nível de complexidade dos desafios apresentados aos alunos e o aumente regularmente “em

todos os níveis, de forma a estimular-lhes a imaginação e a despertar-lhes novas ideias.” (*idem*, p.160)

Para conseguir atingir estes propósitos e trabalhar a escrita criativa, o professor deve recorrer a atividades não só lúdicas como inovadoras e, por isso, deve recorrer a outros materiais que não apenas o manual, pois este nem sempre apresenta as melhores atividades para estimular a produção escrita.

Os manuais escolares e o desenvolvimento da competência de escrita

“Nos manuais de Língua Portuguesa pouco se ensina a escrever.” (Carvalho, 2001, p.85) Esta afirmação é pouco agradável, mas corresponde à verdade pois, apesar de ser “o recurso pedagógico que se encontra mais próximo da sala de aula”, “parece inscrever-se numa lógica de facilitismo, apresentando-se como um objecto totalitário que pretende cobrir a totalidade das funções de outros livros.” (Simões, 2008, p.89)

Análises detalhadas aos manuais adotados nas escolas permitiram constatar “o domínio das práticas de escrita em que a dimensão do contexto de comunicação é pouco ou nada relevante”, uma orientação generalizada para “a produção em quantidade” e “uma predominância das propostas de produção de textos e carácter expressivo, em que o aluno recorda situações vividas, emite opiniões, exprime sentimentos, conclui narrativas”. Além disso, é frequente as atividades de leitura surgirem “na sequência de atividades de leitura e não são mais do que a mera explicitação de aspectos com ela relacionados.” (Carvalho, 2001, p.86)

Assim, “o manual escolar não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico a utilizar na sala de aula, nomeadamente para promover o desenvolvimento nas crianças de competências como a leitura e a escrita”, visto que “não concorre para que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e estética relevante, uma vez que lhes permite aprender a ler sem livros, não contribuindo, deste modo, nem para a promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura.” Os próprios textos, de acordo com Dionísio (2005), “configuram-se como textos fechados, na medida em que as práticas de interpretação, sugeridas pelos manuais e realizadas pelos alunos, transformam os textos em objectos de sentido

único e os alunos em consumidores (e não intérpretes) de sentidos apontados por outros.” (Balça, 2009, p.131)

Se, de facto, um dos objectivos de uma educação literária é que os alunos consigam activar os intertextos e as enciclopédias individuais para poderem interpretar nos textos condicionantes sociais, políticas, culturais e menções intertextuais (Roing-Rechou, 2006), a escola tem de oferecer aos seus alunos livros de literatura infantil para lerem e não apenas excertos, fragmentos soltos e desgarrados, adaptações desastrosas, seguidas de questionários e exercícios de sentido único, bem como de textos metaliterários, que não concorrem para que o aluno possa ter uma leitura pessoal dos objectivos textuais. (Balça, 2009, p.134)

“O facto de hoje em dia haver muitos outros recursos educativos leva a que aquilo que está no manual, não seja suficiente nem actualizado.” (Simões, 2008, p.89) e é obrigação do professor munir-se dos recursos necessários, escolhendo da numerosa oferta disponível, aqueles que melhor se adequam ao grupo com que vai trabalhar e ao nível de aprendizagens que pretende atingir.

Transversalidade da escrita

Como já foi referido, no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é considerada uma área “universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, considerando-se que o uso da língua portuguesa deve ser promovido.” (Bartolomeu e Sá, 2008 in Oliveira, 2009, p.48)

No caso específico da escrita, podemos considerá-la “como ferramenta de aprendizagem, como instrumento na construção e elaboração do conhecimento, o que a projecta para além da aula de língua” cruzando “noções de transversalidade e especificidade, está inerente a usos particulares da linguagem no âmbito de cada domínio disciplinar com tradução em géneros textuais próprios ou predominantes em função do contexto.” (Carvalho & Pimenta, 2005, p.8) Cada vez mais se tem vindo a reconhecer o papel que a escrita exerce na construção do conhecimento e é devido a

este reconhecimento que se tem vindo a defender a inclusão da escrita em várias tarefas de ensino e de aprendizagem.

Martlew, 1983; Applebee, 1984; Olson, 1995, citados por Carvalho (2003) referem também “o contributo da escrita para o desenvolvimento cognitivo, funcionando como elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal”, o que faz da escrita “um dos principais vectores duma transversalidade tantas vezes reafirmada mas raramente levada à prática” e a transporta para fora da aula de português. (Carvalho, 2003, p. 12)

Além de ser importante transportar a escrita para fora da aula de português, deve também sê-lo para além do contexto escolar de forma a “assumir a sua transversalidade em relação às outras disciplinas escolares e às várias dimensões do indivíduo que se espera sejam desenvolvidas na escola.”(Carvalho, 2003, p. 24)

Assim, trabalhar a transversalidade da escrita implica compreender “a importância de que se reveste, na escola e na vida, no plano comunicativo e no plano cognitivo” e deve, por isso, “ser encarada como um conteúdo prioritário a desenvolver no contexto da aula de língua materna.” (Carvalho, 2003, p. 24), visto que é um dos “veículos de comunicação entre professores e alunos e contribui, de forma privilegiada, para o desenvolvimento das competências cognitivas, comunicativas e linguísticas dos alunos” e, em termos curriculares, “a escrita, como actividade transversal ao curriculum, desempenha também uma função relevante na activação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem” (Custódio, 2011,p. 22)

Uma forma prática de realizar este trabalho pode ser a realização de actividades extracurriculares como oficinas de escrita ou clubes de escrita que permitirão um maior envolvimento dos alunos no seu processo.

Influência das actividades extracurriculares no desenvolvimento da escrita

As actividades extracurriculares “são revestidas de muita importância e tomam grande parte do dia da criança” potenciando o desenvolvimento de várias competências de uma forma mais ligeira do que o ensino-aprendizagem tradicional em sala de aula. (Tozo & Alves, 1998, p. 142)

Vários estudos sobre as atividades extracurriculares demonstraram que “os alunos que participam nestas atividades apresentam um melhor desempenho acadêmico e níveis mais elevados de auto-estima e em determinadas dimensões do auto-conceito.” (Simões, 2005, p.1)

Estas atividades permitem motivar os alunos de uma forma mais livre do que na sala de aula e proporcionar-lhes, de uma forma lúdica, um momento de criação, mas sobretudo despertar neles uma “sensibilidade para a especificidade do literário e para a apreciação crítica da sua qualidade, isto é, não do ponto de vista da recepção mas do ponto de vista da criação.” Assim, não podemos considerá-las “atividades didáticas no sentido estrito mas sim acções pedagógicas em sentido lato”. (Gomes, s/d, p. 28)

Ao longo destas atividades, o aluno está exposto a “um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita”, proporcionando experiências de autonomia aos alunos. (Gomes, s/d, p. 28) O sucesso e empenhamento neste tipo de atividades pode “mostrar ao jovem que tem talento e capacidades, impedindo que se sinta fracassado e criando objetivos a atingir.” (Simões, 2005, p.20) Assim, tratam-se de momentos em que o aluno é confrontado com propostas de atividades em que pode explorar os seus interesses e escrever apenas sobre os seus interesses o que “espoleta a forma pessoal do dizer” e em que se sente efetivamente um escritor, sentimento este que deve ser estimulado pelo professor, pois o aluno está, efetivamente, a escrever.

Segundo Holland e André (1987), citados por Simões (2005, p.20), as atividades extracurriculares “promovem as experiências para o desenvolvimento pessoal do aluno” revestindo-se de enorme importância pois contituem as “oportunidades na escola para promover outros tipos de desenvolvimento além do cognitivo, e que podem constituir experiências exploratórias válidas, para ajudar os jovens a testarem-se a si próprios mantendo um contínuo bem estar físico, mental e social”.

No entanto, apesar de se tratar de um nível de formalidade diferente, o professor deve planificar e preparar estas atividades de forma cuidada e rigorosa pois o aluno deve ser direcionado para atingir determinados objetivos e, “se estiver

devidamente informado e motivado, a experiência que fará na sessão será muito diferente”. (Gomes, s/d, p. 29)

Relação entre a leitura e a escrita (Ler e escrever ... tudo a ver!)

Depois de tratados todos estes pontos, torna-se ainda mais clara a relação que deve existir entre a leitura e a escrita e o contributo que pode ter no desenvolvimento destas competências nos alunos.

A aprendizagem formal da escrita e da leitura, ao ter lugar em cenários específicos como os da escola, socorre-se de aspectos comuns que podem e devem ser partilhados. Contente (2000) refere que os sujeitos, ao criarem hábitos de leitura, despertam, em simultâneo, percepções acerca da estrutura frásica e lexical, o que pode levá-los a produtores de textos cuja escrita é considerada mais eficaz. (Pinto, 2009, p.99)

Além destas noções estruturais, a leitura pode funcionar também como “fonte de informação, pois, como vem defendendo Azevedo (2006), a leitura fornece aos sujeitos leitores uma competência enciclopédica necessária nas várias situações do quotidiano, bem como modelos de organização textual.” (Pinto, 2009, p.99-100)

Ambas as competências “fazem parte do sistema de comunicação humana e estão ligados à aprendizagem e à utilização da linguagem”, mas como se processa esta relação? Apesar dos aspetos comuns, “a escrita é um processo inverso ao da leitura: a leitura integra a descodificação dos sinais gráficos; a escrita implica a codificação da linguagem verbal através de sinais gráficos”. (Marques, 2006, p. 33)

“Existe uma grande interacção entre a leitura e a escrita, pois é necessário dominar a leitura para escrever e dominar a escrita para ler.” (Jolibert, 1994 in Junior, 2001, p.2) Assim, “ler é dar sentido ao que está escrito, interpretar o que diz um texto, descobrir seu significado” através de “uma interacção entre o pensamento activo do leitor e o que diz o texto.” (Souza, s/d, p.3)

Segundo Gollasch (1982), “quem escreve codifica pensamentos e quem lê descodifica linguagem em pensamentos.” (Marques, 2006, p. 33) Assim, um implica o outro e, se quem escreve coloca os seus conhecimentos no papel, de forma codificada, quem lê, descodifica-os, assimilando-os e integrando-os com os seus próprios

conhecimentos o que permite facilitar um posterior processo de escrita na medida em que a leitura amplia os conhecimentos temáticos do aluno e permite-lhe construir textos completos e coerentes.

Para Freire (1975), a aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo, ou seja, deve-se partir do contexto social da criança para estar trabalhando no sentido de fazer com que aprendam não apenas a repetir palavras, mas a entender o significado e o valor de cada palavra e do que esta sendo comunicado, em variados contextos. (Souza, s/d, p.2)

Portanto, “saber ler e escrever é uma necessidade básica da sociedade; é fundamental, para se viver, ser-se aceite e participar nela” (Marques, 2006, p. 33) e, ao ler, a criança obtém conhecimentos linguísticos e textuais que vai depois aplicar no processo de escrita. Assim, o domínio de regras de coesão e coerência na leitura favorece o domínio dessas mesmas regras na escrita.

Apesar de “escrever ser necessário para aprender a escrever”, não chega para atingir uma capacidade de comunicação plena. “Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm de participar em actividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e âmbitos de interacção diversos.” (Camps, 2000 in Carvalho *et al.*, 2005, p.23)

Segundo Pereira (2005), o livro de literatura infantil permite aliar estes dois vectores, possibilitando a leitura do texto verbal em diálogo com a leitura do texto icónico e, simultaneamente, a relação entre a leitura e a escrita. Partindo de um livro de literatura infantil, e porque acreditamos que tudo pode partir de um livro de literatura infantil, pretendemos colocar os alunos a “falar dos textos com as suas próprias palavras”. (Balça, 2009, p.134-135)

O trabalho colaborativo entre a leitura e a escrita torna enriquecedora todas as actividades pois, através da partilha de conhecimentos e saberes entre as duas componentes, provoca nos alunos uma maior capacidade de decidir sobre o que vão escrever, um desenvolvimento da imaginação e da criatividade, uma crescente capacidade de incorporar nos seus conhecimentos prévios, os conhecimentos adquiridos através da leitura e construir um texto.

Metodologia

Opções metodológicas

O principal objetivo desta investigação era desenvolver a produção escrita a partir da leitura de algumas obras infanto-juvenis. Segundo Graziano e Raulin (1989), “a investigação é uma pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão”. (Ferreira, 2011, p.1).

A investigação de natureza qualitativa, “é utilizada quando se pretende obter uma descrição detalhada de um determinado contexto.” (Barbosa, 2006, p.90) Desta forma, neste projeto decidiu-se por uma abordagem de natureza qualitativa.

Os fundamentos da investigação qualitativa assentam no paradigma interpretativo (Erikson, 1986), no entanto, há autores que também fazem referência ao paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1994) ou até mesmo ao fenomenológico (patton, 2002) que têm fortes semelhanças entre si e são por isso muitas vezes encarados como sinónimos. (Barbosa, 2006, p.90)

Segundo Denzin e Lincoln (1994) a investigação qualitativa “é um método multifacetado envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu ambiente natural numa tentativa de interpretar o fenómeno.” (Vale, 2004, p.175)

A investigação qualitativa “depende da apresentação sólida dos dados descritivos, de modo a que o investigador conduza o leitor a uma compreensão do significado das experiências efetuadas no estudo”. (*idem*)

Uma investigação desta natureza assume um conjunto de características fundamentais, nomeadamente: considera que a fonte direta dos dados é o ambiente natural; o investigador é encarado como o principal instrumento da recolha de dados; esta é essencialmente descritiva; o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; tende a analisar os dados de forma indutiva, dando importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p.47-51) Neste sentido, e considerando estas características, este estudo é claramente qualitativo, de

natureza descritiva e interpretativa, uma vez que os dados recolhidos são traduzidos através de imagens e registos escritos produzidos pelos participantes.

“Os estudos qualitativos por sua vez acentuam a construção social da realidade natural, as relações entre o investigador e o que ele estuda, procuram respostas que acentuem o modo como as experiências sociais são criadas e adquirem significado”. (Vale, 2004, p.173) Um dos propósitos deste estudo é conhecer e observar os intervenientes em contexto natural, descrevendo as particularidades dos pensamentos, de forma a dar resposta aos objetivos estipulados inicialmente. A investigação qualitativa “é conduzida através de um intenso e/ou prolongado contacto com “o campo” ou situações, que são naturais, reflectem o dia a dia dos indivíduos, grupos, sociedades e organizações”. (*idem*)

Segundo Bogdan e Biklen (1991), na investigação de natureza qualitativa “o investigador é o principal instrumento e o ambiente natural é a fonte directa dos dados”(Azevedo, 1996, p. 56), ou seja, este deve compreender o que os participantes pensam, o que leva a que o investigador passe grande tempo no contexto de sala de aula, dialogando, questionando e fazendo com que os alunos redijam as suas respostas.

Na opinião de Bodgan e Biklen (1994), a maior parte dos estudos qualitativos,

apesar de se desenvolverem em variados contextos e adoptarem muitas formas, envolvem trabalho de campo, o que implica estar dentro do território, do mundo do sujeito, para recolher dados descritivos, registar o que acontece, participar nas actividades dos sujeitos e tentar aprender o seu modo de pensar. (Mendonça, 2007, p. 112)

Para Miles e Huberman (1994), “as suas perspectivas sobre a análise qualitativa, propõe um modelo de análise que consiste em três componentes: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação”. (Vale, 2004, p.185)

Relativamente à redução dos dados, esta “ocorre logo quando o investigador decide que tipo de investigação, (...) e que métodos de recolha de dados se vai utilizar.” Desta forma, esta atividade refere-se “ao processo de seleccionar, focar, simplificar, abstrair, transformar e organizar os dados que aparecem escritos nas notas de campo e nas transcrições de modo a que se possam tirar conclusões “finais””. Já a

apresentação dos dados “trata-se de uma reunião de informação organizada e condensada que permite tirar conclusões e actuar”. Ao longo da recolha de dados, “o investigador começa a decidir o que as coisas significam”, ou seja, vai retirando algumas conclusões do que vai acontecendo, e até os dados não estarem todos recolhidos “podem não aparecer conclusões “finais””. (*idem*)

Neste sentido, a investigadora utilizou vários métodos de recolha de dados na exploração da investigação de cariz qualitativo descritivo. As técnicas mais utilizadas foram as observações, os documentos, os inquéritos, as gravações áudio e vídeos e os registos fotográficos.

Participantes

Inicialmente, o estudo contou com a participação de uma turma de dezasseis alunos do 6º ano de escolaridade, do distrito de Viana do Castelo, na qual se realizou a regência da unidade curricular de Língua Portuguesa, intitulado *Papa Letras*, um projeto que ocorreu em sala de aula

No entanto, e como já referido, esta amostra não foi suficiente, porque as características do grupo não permitiam comparações e, devido ao escasso tempo de implementação, as atividades revelaram-se insuficientes para se conseguir aferir alguma evolução no desenvolvimento da produção escrita. Assim, decidiu-se criar um outro projeto, intitulado *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, no qual, inicialmente, participaram trinta e quatro discentes das restantes turmas deste nível de escolaridade, tendo como finalidade o desenvolvimento da mesma competência. Este projeto, para além de abordar o domínio da escrita, desenvolvia também a competência da leitura, uma vez que foi dinamizado por duas mestrandas, que pretendiam, cada uma, desenvolver a competência escolhida para desenvolver o trabalho de investigação, ou seja, a escrita e a leitura.

Desta forma, na totalidade do estudo participaram cerca de cinquenta alunos das quatro turmas de 6º ano desta Instituição, que residem num meio socioeconómico baixo e que possuem grandes dificuldades no domínio da escrita.

Calendarização do Estudo

Todo o estudo decorreu entre os meses de fevereiro e de junho de 2012, estando dividido em várias fases distintas, como se indica na tabela 1 para o projeto de sala de aula e na tabela 2 para o projeto extracurricular.

Tabela 1: Calendarização do projeto *Papa Letras*.

Datas	Fases do estudo	Procedimentos
13 de fevereiro a 2 de março de 2012	Observação inicial	Observação do contexto escolar. Primeiro contacto com os alunos e a sala de aula. Observação da lecionação das aulas pela professora titular.
5 de março a 27 de abril de 2012	Preparação do estudo e observação	Observação da regência dos colegas de estágio. Definição do problema e escolha do tema da investigação. Seleção das atividades e construção dos materiais para a regência da disciplina de Língua Portuguesa.
3 de maio a 18 de maio de 2012	Regência e implementação das tarefas	Observação das sessões. Implementação das atividades. Recolha de dados e documentos.
Junho e julho	Relatório	Redação do relatório final.

Tabela 2: Calendarização do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*

Datas	Fases do estudo	Procedimentos
2 a 20 de abril de 2012	Preparação do projeto	Pedido de autorização à instituição para a realização do projeto; Apresentação do projeto em Conselho Pedagógico e à turma; Pedido de autorização aos encarregados

		de educação para a participação dos alunos e para as gravações áudio e vídeo e registos fotográficos. Remodelação da sala para o projeto. Aplicação dos inquéritos pela primeira vez. Escolha das obras infanto-juvenis para a primeira sessão. Construção de materiais e atividades para a primeira sessão.
23 de abril a 8 de junho de 2012	Implementação das sessões	Implementação das atividades. Observação das sessões. Gravações áudio e vídeo da implementação das tarefas. Continuação da escolha das obras, atividades e elaboração de materiais. Aplicação dos inquéritos pela segunda vez.
Junho e julho de 2012	Relatório	Redação do relatório final.

Recolha dos Dados

“O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.149) Neste sentido, para esta investigação recorreu-se a um conjunto de elementos, tais como a observação, documentos (registos dos alunos, anotações), gravações áudio e vídeos, registos fotográficos e inquéritos, que traduziram informações e registos que foram úteis para a análise de todo o estudo, englobando o projeto *Papa Letras* e o *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*. Aquando da realização destes dois projetos, a recolha de dados foi ligeiramente diferente, verificando-se apenas o recurso às gravações áudio e vídeo, aos registos fotográficos e à aplicação dos inquéritos no projeto extracurricular.

Observação

A observação é um dos métodos de recolha de dados que faz parte da investigação qualitativa. A observação é “a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”, permitindo uma melhor visão da realidade. (Vale, 2004, p.181)

A observação pode ser participante, na qual o investigador interage com os participantes ou não participantes, não havendo interacção. Segundo Silva, na observação participante “ o pesquisador tem sempre um grau de interacção com o universo estudado”, ou seja, o investigador interage, mantém contacto com o contexto em estudo. Para Yin (2005), na observação o “pesquisador não é apenas um observador passivo, mas alguém que pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados.” (Silva, 2010, p.64)

Nesse sentido, a observação participante como “uma pesquisa que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante esse período, os dados são coletados de forma sistemática”. (Bogdan e Taylor, 1992 e 2005, p.64)

Desta forma, este estudo recaiu sobre uma observação participante, em que o investigador mantém uma relação próxima com os alunos, dialogando, questionando, interagindo, a maior parte das vezes, com o grupo.

Ao longo da implementação das atividades, tanto em contexto de sala de aula como fora desta, foram realizados registos escritos do que se observava, durante e após a exploração de cada tarefa. No final desta, realizava-se uma reflexão, no sentido de melhorar e preparar as atividades seguintes, pensando sempre nas aprendizagens a nível pessoal e intelectual dos alunos.

Documentos

Para além da observação, outro método que é utilizado com bastante frequência no teor da investigação qualitativa são os registos dos documentos

realizados pelos participantes, que ajudam o investigador a recolher informações sobre os trabalhos realizados pelos alunos.

De acordo com Stake (2007) “os documentos servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não poderia observar directamente”(Calado, 2008, p.24). Assim sendo, os documentos assumem uma grande importância numa investigação desta natureza, constituindo uma boa fonte de informação para todo o estudo.

Vários foram os documentos recolhidos e analisados durante a execução dos projetos dentro e fora da sala de aula, dos quais se destaca:

- registos referentes ao contexto, ou seja, os documentos fornecidos pela Instituição escolar, como o Projeto Curricular de Turma; o Plano Anual de Atividades, as Planificações Anuais e de Unidade, as quais apresentavam a caracterização do meio escolar e da turma em que ocorreu o estágio e os valores estipulados para o Projeto *Líderes Inovadores*, que foram trabalhados no projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* e os conteúdos programáticos a trabalhar ao longo da regência (estes documentos foram consultados para a concretização de todas as atividades escolhidas, de acordo com a caracterização do grupo em causa);

- documentos produzidos pelos alunos (em todas as atividades propostas aos alunos, solicitou-se o registo escrito, que posteriormente foi analisado como se apresenta no capítulo III, no tópico “Descrição e análise da intervenção”, no sentido de desenvolver a expressão escrita através de diversas e variadas tarefas que iam ao encontro das necessidades e gostos dos alunos);

- notas dos registos das observações (como já foi referido, foi possível ao longo de todas as implementações o registo de notas importantes, que foram essenciais para refletir e analisar os comportamentos e dificuldades dos alunos, de forma a tornar as intervenção mais completas e ricas para a aprendizagem dos mesmos);

- imagens das capas das obras exploradas (ao longo da descrição e interpretação de todas as atividades, encontram-se as imagens de todas as obras que serviram de motivação para o desenvolvimento da expressão escrita, cuja publicação foi autorizada pelas próprias editoras de cada livro).⁶

⁶Anexo E – Autorização da publicação das imagens da capa das obras exploradas, pelas próprias editoras

Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos

A utilização de mais estes recursos na investigação de natureza qualitativa, surgem no sentido de captar todos os momentos que não são visíveis, nem perceptíveis, nos registos como os da observação ou dos documentos produzidos pelos alunos.

“As imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário”, (Máximo-Esteves, 2008, p.91) de forma a confirmar determinados comportamentos ou situações.

A necessidade de recorrer a estes instrumentos surge principalmente, porque as atividades foram realizadas em grande grupo, e nem sempre é possível visualizar tudo o que acontece no decorrer da implementação das tarefas.

Desta forma as gravações de áudio e vídeo, fornecem a imagem em movimento e som, o que facilita a atenção de pormenores que não foram registados nas notas das observações. Já o registo de fotografias é uma das ferramentas utilizadas para registar dados importantes, como as produções escritas dos alunos. “As fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.141)

Estes registos foram apenas utilizados no projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, com a devida autorização dos Encarregados de Educação para a sua utilização e não provocaram qualquer embaraço nos alunos, uma vez que já estavam habituados ao uso frequente deste tipo de recursos, noutras atividades realizadas pela Instituição.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi mais um dos instrumentos utilizados para a análise de todos os dados e foi aplicado aos alunos que faziam parte do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, no qual participavam cinquenta alunos.

Este recurso é considerado,

“talvez o método mais usado em investigação, pois são fáceis de administrar, proporcionam respostas directas sobre informações, quer factuais quer de atitudes, e permitem a classificação de respostas sem esforço. São particularmente úteis quando é necessário procurar respostas num grande número de participantes.” (Vale, 2004, p. 180)

Este inquérito era composto por três questões de resposta aberta que estavam relacionadas com a escrita⁷:

- “O que é para ti escrever e para que serve?”;
- “Achas que saber escrever bem é ou não importante? Porquê?”;
- “Que tipo de escritor achas que és?”.

Este mesmo inquérito foi aplicado no início e no fim do projeto, de forma a se entender-se se as sessões tinham ou não causado impacto os participantes.

Tabela 3: Exemplos de respostas dadas pelos alunos nos inquéritos

Questionário por inquérito	
Resposta antes das sessões	Resposta depois das sessões
Questão 1: “O que é para ti escrever e para que serve?”	
<p>A maior parte dos alunos respondeu que escrever “é divertido”, “é bom” e que “é ter imaginação”.</p> <p>Para estes discentes escrever serve para “descontrair”, “expressar ideias e sentimentos” e “produzir histórias”.</p>	<p>Em resposta a esta questão, a maior parte dos alunos respondeu que escrever “é importante”, “é fantástico”, “é interessante” e “é uma forma de comunicação”.</p> <p>Serve para “entender melhor as histórias”, “diminuir os erros ortográficos”, “aprender a ler e a escrever” e “a melhorar a caligrafia”.</p>
Questão2: “Achas que saber escrever bem é ou não importante? Porquê?”	
<p>Nesta pergunta, na totalidade, os alunos responderam que saber escrever era importante.</p> <p>No entanto, na justificação da questão as opiniões não foram muitas, a maior parte dos</p>	<p>Todos os discentes continuaram a dizer que escrever é muito importante e argumentaram referindo que é importante, porque “ajuda na caligrafia”, “nos testes não se dá tantos erros</p>

⁷ Anexo F – Questionário por inquérito aplicado nas quatro turmas

<p>discentes não justificou e os que o fizeram referiram que era importante “porque assim podiam escrever um livro ou histórias”.</p>	<p>ortográficos e assim não perdemos pontos”, “os professores percebem melhor o que queremos dizer”, “podemos escrever cartas, e-mails, e não ficamos com medo que o nosso amigo não perceba o que queremos dizer”.</p>
<p>Questão 3: “Que tipo de escritor achas que és?”</p>	
<p>Alguns alunos referiram que não gostam de escrever, porque os fazem com erros e não têm uma boa caligrafi; outros que são bons escritores, porque escrevem bem e ainda existiram alguns referiram que gostam de escrever apenas no computador.</p>	<p>Nesta questão, parte dos alunos referiu que as atividades que foram realizadas serviram para se tornarem melhores escritores, porque dão menos erros, as obras ajudaram a desenvolverem a imaginação e alguns chegaram mesmo a identificar o seu gosto ou pela poesia ou pela narrativa.</p>

A aplicação deste inquérito por questionário, traduziu-se em mais uma prova de que estes alunos não gostavam muito de escrever, apesar de saberem que era importante para o seu percurso académico. Com o desenrolar das sessões foram alterando as suas opiniões, passaram a gostar de escrever, entenderam que a escrita é importante para melhorar a caligrafia e diminuir os erros ortográficos, ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade na criação de novos textos.

Tarefas

Para a realização deste estudo, foi planeado um conjunto de tarefas que tinham como objetivo desenvolver a expressão escrita, através da leitura de algumas obras de literatura infanto-juvenil.

Para isso desenvolveu-se um trabalho em sala de aula, aquando da regência da disciplina de Língua Portuguesa, que teve a duração de três semanas consecutivas e no qual se partiu da exploração de quatro obras de literatura, para a realização de diversas atividades de produção escrita que pretendiam desenvolver nos alunos a imaginação, a criatividade e a expressão escrita.

Paralelamente surgiu um projeto extracurricular que foi dinamizado por duas mestrandas e que tinha como objetivos desenvolver a competência da leitura e da escrita. Neste projeto, participaram todas as turmas de 6º ano de escolaridade da Instituição e que teve a duração de sete semanas. Apesar de o projeto ter sido elaborado por duas estagiárias, tinha como finalidade atingir duas vertentes completamente distintas, embora se complementem, na qual uma estava direcionada somente para a leitura e a outra para a escrita. Os únicos pontos em comum, foram a idealização do projeto em si, nomeadamente a autorização para implementação do projeto na Instituição⁸, as autorizações para os Encarregados de Educação⁹, a apresentação do projeto para aprovação na Instituição e os alunos¹⁰, a preparação da sala para receber os discentes, os crachás que os alunos utilizavam, o nome e o logótipo do projeto, a escolha das obras a serem trabalhadas, a motivação de cada sessão e a última atividade *Detetives Literários*, que envolvia todo o trabalho explorado nas sessões. O resto foi realizado individualmente, por cada mestranda, tendo em conta a competência que pretendia desenvolver.

Neste projeto, e como se verificou na apresentação do anterior, a produção escrita foi trabalhada a partir de um *corpus* textual e tinha como objetivos os mesmos que foram estipulados para o trabalho em sala de aula. Todas as atividades foram pensadas de acordo com a faixa etária do grupo, as dificuldades, os gostos e interesses pessoais e intelectuais.

As tabelas seguintes referem, de forma sucinta, a calendarização de todas as atividades implementadas no projeto *Papa Letras* e no projeto *Diz-me o que lês, dir-te-ei o que escreves!*.

Tabela 4: Mapa das aulas do projeto *Papa Letras*

Tarefa	Data	Duração	Momentos da aula
Realização de um reconto e de um inventário a partir da exploração da obra <i>O</i>	3 de maio de 2012	90 minutos	Visualização de uma curta-metragem sobre o livro de José Jorge Letria. Exploração dos elementos paratextuais. Leitura da obra.

⁸ Anexo G – Autorização para implementação do projeto na Instituição

⁹ Anexo H – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

¹⁰ Anexo I – Apresentação do projeto à Instituição e aos alunos

<p><i>livro que só queria ser lido</i>, de José Jorge Letria.</p>			<p>Produção escrita: reconto. Elaboração de um inventário.</p>
<p>Redação de uma história baseada na obra <i>A maior flor do mundo</i>, de José Saramago.</p>	4 de maio de 2012	90 minutos	<p>Realização de um <i>brainstorming</i> sobre a unidade 5 – Planeta Azul. Visualização de uma curta-metragem, baseada na obra de José Saramago. Leitura do texto <i>A Primeira Flor Viva</i>, de Esther de Lemos do manual. Realização de exercícios de interpretação e gramaticais a partir de um jogo de reciclagem. Redação de uma história baseada na obra <i>A maior flor do mundo</i>.</p>
<p>Produção de um texto, a partir do livro <i>O rapaz e o robô</i>, de Luísa Ducla Soares.</p>	10 de maio de 2012	90 minutos	<p>Visualização de um excerto da novela <i>Morde e Assopra</i>, da SIC. Apresentação e exploração de um excerto da obra de Luísa Ducla Soares. Dramatização de um pequeno excerto da obra. Produção escrita, a partir da questão “Achas que no futuro andarás de braço dado com um robô?”</p>
<p>Realização do <i>Poema em Leque</i>: “Ser escritor é...”, produção de escrita criativa a partir de imagens que se relacionam com a obra <i>O menino escritor</i>, de Rosário Alçada Araújo.</p>	17 de maio de 2012	90 minutos	<p>Realização da atividade <i>Livro de Encantar</i>; Exploração da capa e leitura da obra de Rosário Alçada Araújo. Realização da atividade de mapa de contrastes. <i>Poema em Leque</i>: “Ser escritor é...”. Produção de escrita criativa a partir de uma sequência de imagens relacionadas com a obra.</p>

Tabela 5: Mapa das sessões do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*

Tarefa	Data	Duração	Momentos da sessão
Produção de escrita criativa – <i>Mancha de Tinta</i> , a partir da obra	Semana de 23 a 27 de	45 minutos, quatro dias	Motivação: projeção de uma figura que remete para o título da obra. Exploração da obra de Peter h. Reynolds.

<i>O ponto</i> , de Perter H. Reynolds.	abril de 2012	por semana	Escrita criativa – Mancha de Tinta Redação de uma mensagem no mural.
Redação da atividade Poemas Sentidos, baseados na obra <i>O livro negro das cores</i> , de Menena Cottin e Rosana Faría.	Semana de 30 de abril a 4 de maio de 2012	45 minutos, quatro dias por semana	Motivação: projeção de uma imagem que remete para o tema da obra; Exploração da obra de Menena Cottin e Rosana Faría. Atividade <i>Poemas Sentidos</i> . Registo do nome de cada aluno em braille. Redação de uma mensagem no mural.
Realização de um caligrama a partir da obra <i>Sara e o Gigante das histórias</i> , de Laurence Bourguignon e Pascal Biet	Semana de 7 a 11 de maio de 2012	45 minutos, quatro dias por semana	Motivação: descodificar uma mensagem que está relacionada com a obra. Exploração da obra de Laurence Bourguignon e Pascal Biet. Realização de um caligrama. Redação de uma mensagem no mural.
Realização de um diário a partir da obra <i>O diário de um banana e o meu</i> , de Jeff Kenny.	Semana de 14 a 18 de maio de 2012	45 minutos, quatro dias por semana	Motivação: interpretação de etiquetas relacionadas com a obra. Visualização do filme <i>O diário de um banana</i> , de Jeff Kenny. Realização de um pequeno diário retirado da obra <i>O diário de um banana e o meu</i> , de Jeff Kenny. Redação de uma mensagem no mural.
Relato de uma situação de medo tendo em conta a obra <i>O manel e o miúfa – o medo medicas</i> , de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima.	Semana de 21 a 25 de maio de 2012	45 minutos, quatro dias por semana	Motivação: exploração de imagens relacionadas com a obra. Relato de uma situação de medo que os alunos já tenham vivido. Redação de uma mensagem no mural.
Realização das atividades <i>Eu espero</i> e <i>Fio da vida</i> , a partir da obra <i>Eu espero</i> , de Davide Cali e Serge Bloch	Semana de 28 de maio a 1 de junho de 2012	45 minutos, quatro dias por semana	Motivação: <i>brainstorming</i> a partir de uma imagem relacionada com a obra. Atividade <i>Eu espero</i> , na qual os alunos ilustram e escrevem as suas expetativas de vida. Atividade <i>Fio da vida</i> , em que o alunos descrevem a sua biografia.

			Redação de uma mensagem no mural.
Jogo <i>Detetives Literários</i>	Semana de 4 a 8 de junho de 2012	45 minutos, quatro dias por semana	- Realização de uma caça ao tesouro, dentro na biblioteca escolar, que envolve todas as atividades exploradas nas sessões anteriores. Redação de uma mensagem no mural.

A última sessão do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* teve como atividade uma caça ao tesouro, intitulada *Detetives Literários*, e que tinha como objetivo rever todos os conhecimentos adquiridos das obras que tinham sido exploradas ao longo das sessões.

Desta forma, cada turma foi subdividida em pequenos grupo e, no decorrer do jogo, os participantes responderam a nove questões relacionadas com as obras exploradas, praticando desta forma o domínio da escrita. Assim, o objetivo foi responder ao maior número de questões, escrever as respostas sem erros ortográficos e conseguir terminar todo o percurso no menor tempo possível.

No final da prova, os alunos dirigiam-se à *Associação dos Detetives Literários*, onde eram contabilizados o tempo, o número de respostas certas, o número de respostas erradas e o número de erros ortográficos. Se os alunos acertassem em todas respostas, sem nenhum erro ortográfico, obtinham 15 pontos, caso errassem em alguma resposta ou cometessem algum erro ortográfico, perdiam 1 ponto por cada erro. Desta forma, a tabela seguinte, indica a classificação que as equipas obtiveram ao longo de todo o jogo.

Tabela 6: Classificações das equipas no jogo *Detetives Literários*

Classificações <i>Detetives Literários</i>					
Grupos	Tempo	Número de Respostas Corretas	Número de Respostas Erradas	Número de erros Ortográficos	Classificação
Turma D					
Amarelo	40:30:01	11	4	1	8º
Laranja	38:45:10	12	3	0	7º
Verde	35:17:20	13	2	1	4º
Azul	Desclassificado				
Turma B					
Laranja	44:50:02	10	5	2	10º
Turma A					
Amarelo	30:43:24	13	2	0	2º
Laranja	29:30:00	14	1	0	1º

Turma C					
Laranja	33:46:08	12	3	1	6º
Amarelo	37:22:45	13	2	0	3º
Verde	42:50:01	13	2	0	5º

Analisando os dados da tabela, verifica-se que, na globalidade, os grupos tiveram uma boa prestação na realização de toda a tarefa. Relativamente ao número de respostas corretas, a maior parte dos grupos esteve muito perto de acertar em todas, exceto o grupo laranja da turma B, que obteve menos respostas certas, uma vez que faltaram a duas sessões. Isto aconteceu, porque este grupo demonstrou ter bastante dificuldades ao nível do comportamento e desinteresse nas atividades curriculares, o que se traduz em faltas disciplinares que levam à não participação destes nas atividades extracurriculares.

Quanto ao número de erros ortográficos, o grupo ao longo da realização das respostas, teve em atenção a construção frásica e a maior parte destes erros são relacionados com a acentuação de algumas palavras.

Na turma D, o grupo Azul foi desclassificado durante a execução do jogo, uma vez que não seguiu corretamente as indicações do mapa dirigindo-se, assim, à mesa da Associação dos *Detetives Literários*, sem a maior parte dos envelopes que correspondiam às atividades, o que levou a que não respondessem a mais de metade das questões, não terminando a prova de uma forma correta. Desta forma, foram penalizados por não cumprirem umas das regras principais, atribuindo-se a desclassificação na participação da tarefa.

Neste sentido, destaca-se, e por isso alcançou o 1º lugar, o grupo laranja da turma A que obteve 14 pontos nas respostas corretas, perdeu um 1 ponto, já que errou uma questão e não teve um único erro, fazendo a prova em 29:30:00 minutos. Em 2º lugar ficou o grupo amarelo da turma A, com 13 pontos nas respostas corretas, perdeu 2 pontos nas respostas erradas, não registou erros e fez a prova em 30:43:24 minutos e, por fim, o terceiro lugar foi atribuído ao grupo amarelo da turma C, com 13 pontos nas respostas certas, tendo perdido 2 pontos em respostas erradas, não cometeu erros ortográficos e realizou o jogo em 37:22:45 minutos.

No capítulo III, no tópico “Descrição e análise da intervenção”, encontramos a descrição e a interpretação mais detalhadas de toda esta atividade.

De acordo com Creswell (2003), “em qualquer investigação a análise dos dados caracteriza-se pela redução e organização da informação recolhida, com o propósito de encontrar resultados que possam ser interpretados pelo investigador e comunicados de forma clara e organizada”. (Barbosa, 2009, p. 115) Desta forma, encontra-se no capítulo III, no tópico “Descrição e análise da intervenção”, a fase correspondente à análise descritiva e interpretativa de toda as implementações realizadas para o estudo, nomeadamente, as do projeto *Papa Letras* e as do *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*.

Apresentação do Projeto de Investigação

O estudo realizado no âmbito deste projeto de mestrado incidiu sobre alunos do 6º ano de uma escola do distrito de Viana do Castelo, com um nível socioeconómico médio-baixo.

A recolha de dados foi efetuada num trabalho realizado na área de Língua Portuguesa, mais propriamente no processo de ensino-aprendizagem da escrita e foi desenvolvido em dois grandes momentos: primeiramente em sala de aula e, posteriormente, num projeto extracurricular realizado na própria escola. Em ambos os momentos pretendeu-se promover a competência da escrita, tendo em conta os seguintes objetivos: criar e fomentar hábitos de escrita; desenvolver a produção escrita através da leitura; descobrir e valorizar o gosto para a escrita.

No projeto de sala de aula, as atividades de escrita tiveram uma duração de três semanas e foram preparadas em função da *Unidade 5 – Planeta Azul* do manual *Novo Português em Linha*, da editora Plátano e do autor José Jorge Letria. Estas atividades foram arquivadas no livro gigante *Papa Letras* e realizadas com a turma na qual ocorreu o estágio do 2º ciclo.

O projeto extracurricular intitulado *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, como já foi mencionado, foi dinamizado por duas alunas de mestrado, e com o qual se pretendeu promover a leitura e a escrita, tendo como objetivo primordial promover e desenvolver estas duas competências.

Assim sendo, o projeto foi desenvolvido nas quatro turmas de 6º ano da Instituição, cuja aplicação consistiu em sessões semanais, entre 23 de abril a 8 de junho de 2012, durante as quais os alunos tiveram contacto com livros de Literatura Infantil e Juvenil, previamente selecionados, e realizaram atividades de pré, durante e pós-leitura. Estas sessões decorreram ao longo de sete semanas, e estiveram articuladas com um projeto da escola, o projeto *Líderes Inovadores*.

O projeto *Líderes Inovadores* visa “formar cidadãos mais exigentes e competitivos capazes de agarrar as suas oportunidades”, tendo como lema “saber para inovar, conhecer para superar e aprender para competir”. Assim, esta iniciativa promoveu valores como a tolerância, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação. Este projeto surgiu com a certeza de que o desenvolvimento de

competências sociais e emocionais, bem como de práticas de competição terão influência positiva na formação integral dos jovens, na melhoria do clima da escola e nos resultados.¹¹

Descrição e análise da intervenção

Projeto sala de aula – *Papa Letras*

A intervenção em sala de aula decorreu ao longo de três semanas de regência, mais propriamente em oito sessões de 90 minutos. Numa primeira fase de observação verificou-se que esta turma tinha dificuldades de aprendizagem, pouquíssimos hábitos de leitura, o que se traduzia em grandes limitações no desenvolvimento da escrita e da imaginação.

Desta forma, as aulas foram preparadas em função do programa de Língua Portuguesa, das planificações anuais da Instituição e dos objetivos que foram estipulados para melhorar a escrita destes alunos.

Estas três semanas, foram preparadas em função da *Unidade 5 – Planeta Azul*, do manual escolar e do autor José Jorge Letria. Aqui abordaram-se temas relacionados com os espaços verdes, a reciclagem, as espécies de animais, as invenções e as tecnologias. Assim sendo, partiu-se de um *corpus* de quatro obras literárias escolhidas pela estagiária e de dois textos pertencentes ao manual escolar, os quais foram trabalhados em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura. Aquando da exploração destas obras e textos foram tidos em conta as características, os interesses e as aprendizagens da turma.

Dentro da tipologia narrativa que se pretendia abordar selecionaram quatro obras de autores nacionais: *O livro que só queria ser lido*, de José Jorge Letria; *A maior flor do mundo*, de José Saramago; *O rapaz e o robô*, de Luísa Ducla Soares e *O menino escritor* de Rosário Alçada Araújo.

Para a seleção destas obras contribuíram alguns critérios específicos fundamentais: o livro de José Jorge Letria, sendo o primeiro a ter sido abordado tinha

¹¹ Documento fornecido pela direção da escola

como objetivo dar a conhecer aos alunos este autor de renome nacional, bem como desenvolver e despertar neles o gosto pela leitura. A obra de José Saramago, que para além de abordar um contexto idêntico ao que foi explorado num dos textos do manual, possui um texto rico em vocabulário, apela à produção escrita e à imaginação, critérios estes que também estão presentes nas obras de Luísa Ducla Soares e de Rosário Alçada Araújo. Outros critérios mais gerais, mas que também influenciaram esta escolha foram a inclusão de algumas destas obras no Plano Nacional de Leitura e o facto de possuírem uma qualidade gráfica muito acentuada, permitiu que se desenvolvesse um grande trabalho em torno do mundo da escrita, da imaginação, da criação e despertasse nos alunos o gosto pela leitura. Como diz Menéres (2003) “por detrás da imaginação, quantas vezes escondida, está sempre a vontade de criar.” (Simões & *et al.*, 2009, p. 119)

Como produto final, todas as tarefas, histórias e aventuras criadas pelos alunos, e que na maior parte das vezes apelavam ao mundo real, ao mundo da fantasia e da imaginação, foram colocadas num grande livro *Papa Letras* construído pelos mesmos. Este livro gigante foi mais um incentivo à produção escrita, e tinha como objetivo despertar nos alunos o gosto para a escrita, de forma a colmatar todas as dificuldades que estes sentiam nesta área. Este livro gigante foi colocado em exposição na biblioteca escolar.

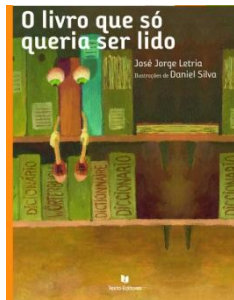
Escrever é necessário para aprender a escrever, porém não é suficiente. As actividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm de participar em actividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e âmbitos de interação diversos. (Carvalho, 2005, p.23)



Figura 1: Livro *Papa Letras*

- ***O livro que só queria ser lido, de José Jorge Letria***

O livro que só queria ser lido, de José Jorge Letria, foi ilustrado por Daniel Silva e é um elogio do livro e da leitura e transmite uma verdade essencial: os livros partilharão connosco, pela vida fora, a magia da aventura e do saber.



Sinopse: *Esta é a história de um livro triste. Triste porque já ninguém o lia. Abandonado e esquecido na prateleira de uma estante, só tinha um sonho: voltar a ser lido. Mas como conseguir tal milagre? O livro bem tentava chamar a atenção, mas nada!*

Até que, um dia, uma notícia imprevista veio alterar a sua sorte e permitir a realização do seu desejo. (Letria, 2007)

Figura 2: Capa da obra *O livro que só queria ser lido*, de José Jorge Letria (2ª edição, 2007, editora texto)

A escolha desta obra surge para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, pela escrita, a exploração de sentimentos como a amizade, a inveja, a solidão, a tolerância, que são ideais abordados no projeto da escola *Líderes Inovadores*. Para além disto, e sendo uma das temáticas da unidade 5, pretendeu-se explorar junto dos alunos um escritor em voga e de renome nacional.

Como forma de explorar um dos conteúdos da Unidade 5 - *Para conhecer melhor os escritores* - foi sugerido aos alunos que realizassem uma pequena pesquisa sobre a biografia de José Jorge Letria e a apresentassem à turma. Esta pequena apresentação surgiu no início da primeira aula de intervenção, antes de se patentear um exemplo de um dos livros deste escritor.

Aquando da apresentação da biografia, os alunos mostraram-se bastante interessados sobre a vida deste autor. Apresentaram uma pesquisa cuidada, que se revelou num elaborado trabalho, no qual descreveram aspetos relacionados com a vida privada e profissional do mesmo, destacando com imagens algumas obras de sua autoria. Nesta atividade, uma aluna apresentou um elaborado powerpoint e, visto que a sua ação incentivou os colegas e a professora, foi convidada a dirigir-se ao centro da sala e apresentar o seu trabalho ao restante grupo.

Como atividade de pré-leitura foi exibida à turma uma curta-metragem baseada no livro de literatura infantil de José Jorge Letria. Após a audição e a visualização da curta-metragem, e de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos e estimulando a reflexão dos mesmos, estabeleceu-se uma pequena discussão/diálogo sobre o que foi observado.

Com este diálogo, os alunos mobilizaram conhecimentos prévios sobre o tema, nomeadamente, os seus hábitos de leitura, o que faziam aos livros depois de os ler, a importância que davam à leitura e formularam hipóteses sobre a história que ia ser lida. Ao longo desta discussão, a maior parte dos discentes foi revelando que não tinha hábitos de leitura e que, quando lia, lia obras relacionadas com a aventura e a descoberta. Mesmo sem saberem a temática que iam abordar e sendo um dos objetivos desta primeira atividade, os alunos responderam às questões com situações do seu dia-a-dia. Por exemplo, a maior parte dos alunos que lê, sempre que termina um livro, ou o coloca numa estante, passando a ler obras que se adequem melhor aos novos interesses que vão adquirindo e com um nível crescente de complexidade, ou emprestam os livros a amigos e familiares para que possam também desfrutar deles.

Aquando da apresentação do livro, foram explorados os elementos paratextuais. Aqui, os alunos exploraram a capa e a contracapa, de forma a ativar os conhecimentos sobre o tema. Ao analisarem a capa, conseguiram estabelecer de forma assertiva uma ligação entre o título da obra e a imagem da personagem principal da mesma.

Seguiu-se o momento da leitura de um excerto da obra. No final, os alunos foram questionados sobre o conteúdo analisado, refletindo sobre o mesmo. Quando foram interpelados a refletirem sobre a temática que acabaram de ler, os discentes estabeleceram uma pertinente comparação entre os livros e as pessoas, ou seja, tanto para os livros como para as pessoas existe um tempo de glória. De acordo com eles, primeiro surgem os anos de infância e de juventude, depois a idade adulta e, a seguir, o envelhecimento. E, porque envelhecemos, acabamos um dia por ser esquecidos. O mesmo acontece com os livros, quando os adquirimos queremos desfrutar deles ao máximo mas depois de serem lidos e relidos acabam por ser esquecidos numa prateleira de uma estante. De forma a estimular a produção escrita foi registado no quadro uma expressão que traduz a moral implícita na obra “Os livros partilharão

conosco, pela vida fora, a magia da aventura e do saber”, através da qual alguns alunos recontaram oralmente uma das suas histórias preferidas e, posteriormente, numa folha alusiva ao tema, redigiram o reconto da narrativa, praticando assim a competência da escrita.

**Os livros partilharão conosco, pela vida
fora, a magia da aventura e do saber.**



Reconta uma das tuas histórias preferidas.

Vi Ana

Este é um livro que conta a história de Viana do Castelo em banda desenhada e é apresentado por duas gaireotas. A Lara, que é uma gaireota curiosa e o "professor Afonso".

Então as duas gaireotas foram sobre a cidade e é o Afonso que leva a Lara a conhecer a cidade onde ela nasceu.

Afonso mostrou-lhe o monte e o rio - Sabes que o rio Viana se chama rio Leithes?

- Diz o Afonso...

É uma palavra romana que significa esquecimento. Afonso conta a linda romãquia.

O Afonso mostrou-lhe as muralhas que levou 200 anos a construir, a fonte antiga a Sé de Viana, a Matriz, também conhecida por capela das Almas, a praça da Esraça, o Forte de Santiago da Barra.

Mas Lara, tão curiosa, ainda queria saber mais e Afonso conta a lenda de Viana do Castelo...

Continuaram o passeio e chegaram à igreja da Nossa Senhora da Agonia, a praça da República onde ficam o museu do traje e os Paços do Concelho e continuaram o passeio por Viana até Santa Justa onde se despediram.

Nome: _____

Nº: 49 Turma: 6º

Figura 3: Exemplo de um reconto de uma história.

A maior parte dos alunos recontou histórias relacionadas com aventuras e mistérios, como é o caso da coleção das obras *O bando dos quatro*, da autoria de João Aguiar e de contos como, por exemplo, *O galo da velha Luciana*, de António Mota. “A organização, pela criança, de uma sequência de registos e de documentos que considere interessantes permitir-lhe-á construir um memorando de acontecimentos significativos na sua aventura pelo mundo da ficção.” (in Júnior, s/d, Coleção de Leitura)

Antes da iniciação do reconto, foram lembradas pelos alunos as regras do reconto e a diferença entre este e o resumo, apelando, desta forma, a conteúdos já lecionados.

No sentido de os alunos desenvolverem o gosto pela leitura e apreenderem o sentido global da história foi-lhes sugerida a realização de um inventário intitulado “Inventário dos meus livros”, no qual tiveram de listar, de acordo com uma ordem pré-estabelecida, os livros que tinham em casa. Com esta atividade verificou-se que a maior parte dos alunos não possui livros em casa, o que revela por parte destes um grande desinteresse pela leitura que, conseqüentemente, se traduz num fraco desenvolvimento da escrita.

Inventário dos Meus Livros

Título	Autor	Editora	Coleção	Assunto	Leitura	Modo de aquisição
Diário de um bichano 5	Jeff Kinney	Booksmile	Diário de um bichano	Co Greg vai ter de enfrentar moléculas como as bolhas e as micronetas.	já li o livro todo	apresentado pela irmã

Figura 4: Exemplo de um inventário.

- ***A primeira flor viva*, de Esther de Lemos e *A maior flor do mundo*, de José Saramago**

A maior flor do mundo, do nobel José Saramago, foi magnificamente ilustrada pelo premiado João Caetano. Embora esta seja a única obra para a infância até então escrita por este autor nacional é um exemplar extraordinário e representativo da literatura infanto-juvenil.



Sinopse: Criando a ilusão de uma narrativa breve muito simples sobre as aventuras de um rapaz com o objetivo de salvar uma flor, José Saramago reflete sobre a infância e a literatura a ela destinada e revela uma esperança inabalável nas gerações mais novas, capazes de fazer grandes coisas. (in Casa da Leitura)

Figura 5: Capa do livro *A maior flor do mundo* de José Saramago (6ª edição, 2010)

Esta obra surgiu como um reforço aos objetivos estipulados para a aula, uma vez que apelava à produção escrita e apresentava um conteúdo idêntico ao do texto *A primeira flor viva*, que se pretendia analisar. Ambos os textos serviram de motivação e incentivo à importância dos espaços verdes e da reciclagem.

Como forma de iniciar a temática da unidade 5 – *Planeta Azul* -, apresentou-se um cartaz com uma imagem alusiva ao ambiente. Partindo desta, distribuiu-se um cartão com uma imagem igual à fixada no quadro, para que os alunos ficassem com o registo no caderno diário. Assim, pediu-se-lhes que redigissem as suas ideias em relação àquela imagem. Todas as informações foram partilhadas e registadas numa espécie de *brainstorming* que tinha como centro o planeta azul.

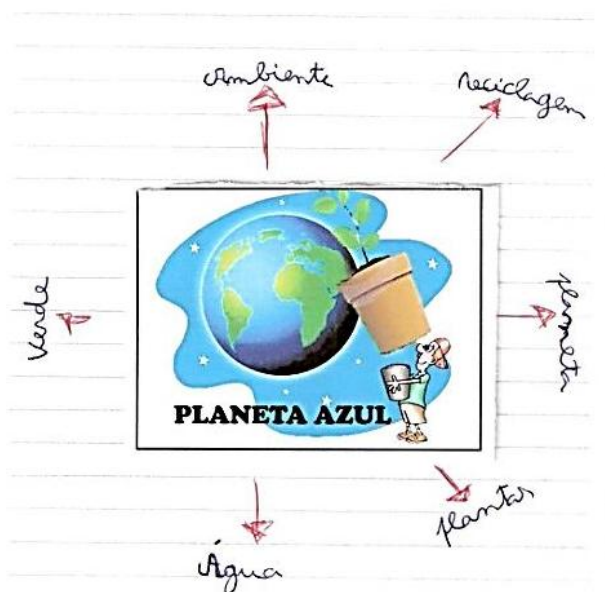


Figura 6: *Brainstorming* realizado por um aluno.

Os alunos mostraram-se bastante participativos e entusiasmados, relacionando as características que a imagem suscitava, “reciclagem”, “espaços verdes”, “resíduos”, “plantas”, “ambiente”, com os conhecimentos adquiridos sobre a temática.

Neste sentido, apresentou-se uma curta-metragem baseada no livro de literatura infantil de José Saramago. Após a audição e a visualização da mesma, e de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos e estimulando a sua reflexão, estabeleceu-se um pequeno diálogo sobre o que foi observado. Aqui, os alunos expressaram a importância de preservar os espaços verdes, relacionando e fazendo um paralelo com a disciplina de ciências da natureza, uma vez que o conteúdo da curta-metragem, no qual surge a necessidade de se “salvar” uma flor, fez com que os alunos relembassem a atividade em que plantaram e cuidaram de uma planta, aquando da leção do conteúdo “Alimentação das plantas”.

Seguiu-se a leitura do texto *A Primeira Flor Viva*, de Esther de Lemos, do manual, tendo sido apresentada a obra de José Saramago, estabelecendo-se através do conteúdo do vídeo, o paralelo entre o texto e a obra. Como momento de pós leitura e de reflexão, os discentes estabeleceram as comparações, “ a personagem em ambos os casos é um menino que quer salvar uma flor”, e as diferenças “a flor está plantada no campo / a flor está caída no passeio de uma rua”, existentes entre o texto lido e o vídeo apresentando. Para além disto, um aluno da turma, que tem por hábito plantar e semear com os avós, explicou ao restante grupo os cuidados que se devem ter com as plantas e como é que estas devem ser semeadas. Tudo isto fez com que o grupo refletisse sobre a importância dos espaços verdes, o que se revelou bastante pertinente para o tema em questão.


Posto isto, e fazendo parte do programa trabalhar o conhecimento explícito da língua, em vez de se optar pelas atividades do manual, foram levados para a sala de aula ecopontos e alguns objetos (representando o lixo) com questões de interpretação e gramaticais sobre o texto abordado coladas. Cada aluno escolhia um dos objetos, lia a pergunta e escolhia um colega para responder, sendo depois o colega a colocar os objetos no ecoponto certo. Esta estratégia pretendia incentivar os alunos a reciclarem e melhorarem a qualidade de vida no planeta.

Seguidamente, foi mostrada aos alunos a última parte da curta-metragem, onde o narrador da obra *A maior flor do mundo* termina desculpando-se por não saber

escrever histórias para crianças e incentiva à reescrita desta. Para tal, o narrador dirige-se aos leitores criando um clima de confiança e apoio: “Quem sabe se um dia virei a ler outra história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?...” (Saramago, 2001)

A partir desta frase, foi pedido aos alunos que escrevessem uma história tendo por base o que foi visto e lido, mas de uma forma ainda mais sublime e perfeita, como é sugerido pelo autor.

‘Quem sabe se um dia virei a ler outra história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita...’
José Saramago



O Rei de Gerês

Era uma vez... Uma casa no Gerês. Quem lá morava? Não sei, talvez um rei. Um rei que não gostava de Flores.

Um dia, o rei foi até ao jardim. Ele gostava de animais. Um dia apareceram-lhe flores e a Criada plantou-as no jardim. O rei ao ver aquilo arrancou-as.

O que ele não sabia era que as Flores nos davam oxigénio.

Certo dia, ficou doente, a sua cura estava numa flor raríssima que só existia no seu jardim, mas ~~parém~~ tinha-a arrancado. Ele ficou triste e percebeu que as Flores eram importantes para a nossa vida.

O seu jardim, que antes era um desastre, ficou a ser conhecido como o maior e mais bonito da Europa.

Foi assim que ele ficou a adorar as Flores.

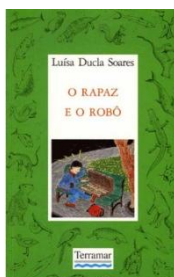
Nome: _____ Nº: 3 Turma: 6

Figura 7: Exemplo de uma história inventada.

Na redação deste texto, a maior parte dos alunos mobilizou os conhecimentos adquiridos durante a exploração da obra e da aula de ciências, aliando a estes a sua imaginação e os seus gostos pessoais, essencialmente a preferência que a turma tem por aventuras e mistérios. Visto que a história redigida foi baseada na obra de José Saramago, cujo enredo vibra em torno de um menino e de flores ou plantas, resultaram vários títulos sugestivos e engraçados como, por exemplo, “O feiticeiro e a flor”, “O curioso”, “Sofia, a exploradora”.

- ***O rapaz e o robô, de Luísa Ducla Soares***

O rapaz e o robô, de Luísa Ducla Soares, foi ilustrado por Miguel Horta. Este livro recorre a um mundo maravilhoso ou terrível, mas aliciente, cheio de surpresas, que é o das invenções da ciência e da tecnologia e do seu impacto na vida de todos nós.



Sinopse: *Esta história põe-nos perante um jovem que, para o substituir nas situações mais desagradáveis (nomeadamente pontos de Matemática e nas visitas à tia Engrácia) arranjou um robô, e acaba por se ver envolvido nas mais imprevisíveis peripécias. (Soares, 1995)*

Figura 8: Capa da obra *O rapaz e o Robô*, de Luísa Ducla Soares (8ª edição, 2011)

Como atividade de pré leitura foi mostrado aos alunos um excerto da novela “Morde e Assopra”, da SIC, em que um jovem cientista, depois de perder o seu grande amor durante um passeio de barco em alto mar, começa a dedicar-se ao estudo da inteligência artificial, criando robôs até que consegue criar um robô que é feito à imagem da sua falecida esposa.

Este primeiro recurso serviu de introdução à abordagem da temática inovação e tecnologia, na qual se recorreu a uma telenovela atual, que os alunos conhecem e veem com frequência e que apresenta uma história idêntica à da obra de Luísa Ducla Soares. “A novela tem ocupado um espaço significativo na produção para crianças e jovens”. (Bastos, 1999, p.121)

“A novela vai contar um facto ou incidentes impressionantes, de tal modo que se tivesse a sensação de um acontecimento real e que esse incidente nos parece mais importante do que as personagens que o vivem”. (André Jolles, in Bastos, 1999, p.121)

Através do excerto da novela inicia-se o diálogo sobre o conceito de robô, quais as diferenças entre um robô feito à imagem da personagem e a personagem. A maior parte dos alunos e sendo seguidores da novela, rapidamente conseguiram identificar as diferenças entre um robô feito à imagem da personagem e a personagem. Segundo eles o robô mexe-se de forma diferente da personagem, não tem tanta mobilidade nem expressividade facial como a personagem, no entanto são muito idênticos, sendo muitas vezes quase impossível distingui-los. A maior parte dos alunos mostrou uma grande vontade em ter um robô semelhante a si.

Posteriormente, foi apresentado o livro *O rapaz e o robô*, de Luísa Ducla Soares, no sentido de os alunos terem a perceção de que um dos excertos presentes no manual, “Um robô bom e económico”, foi adaptado deste mesmo livro. Esta iniciativa teve como objetivo incutir nos alunos hábitos de leitura, despertando o seu interesse para a obra, mobilizando mais conhecimento e curiosidade para o pretendido.

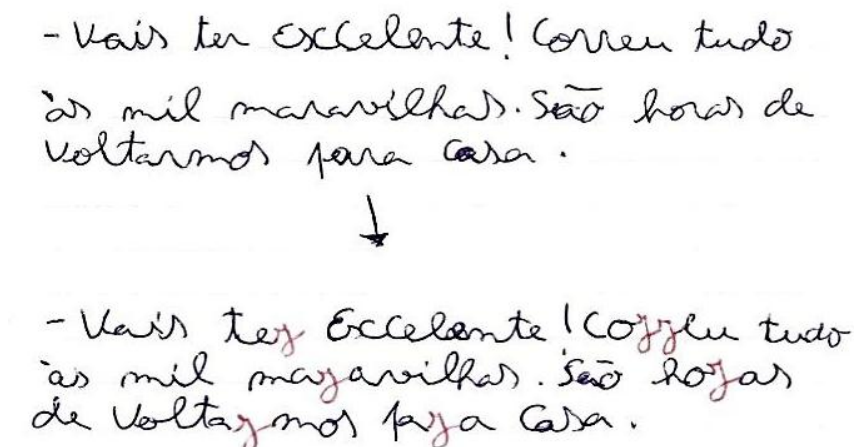
Antes da leitura de um excerto da obra, os alunos exploraram os elementos paratextuais. Estes elementos permitem aos alunos ativar os seus conhecimentos em relação à temática em causa. A visão da imagem da capa juntamente com o título fez com que os aprendentes começassem a descobrir o enredo da história que iriam ler. De acordo com a turma, “o rapaz da capa encontrou um tesouro e ia utilizá-lo o mesmo, para comprar um robô que fosse igual a si”.

A partir das ideias pré-concebidas dos alunos procedeu-se à leitura de um excerto da obra de Luísa Ducla Soares, ao longo da qual os jovens foram colocando questões muito pertinentes como, por exemplo, “se o robô foi criado a partir da memória do João, como é que ele é mais inteligente do que o João?” e que revelaram bastante o interesse que os alunos estavam a sentir em descobrir mais do que iria ser abordado na aula.

De forma a dramatizar o contexto que foi abordado, os alunos escolheram uma frase do excerto lido, transcreveram-na para uma folha alusiva ao tema e substituíram a letra “r” pela letra “z”. Seguidamente leram para a turma a frase que escolheram, substituindo as respetivas letras. Ao mesmo tempo dramatizaram-na, encarnando a

personagem de robô. Esta atividade teve como objetivo a aproximação dos alunos ao contexto que estava a ser trabalhado.

“O jogo dramático possibilita, assim, às crianças não só o contacto com a linguagem escrita, como também lhes permite descobrir formas diferentes de interpretar e ler o mundo, de exprimir sentimentos e emoções.” (Goulão, 2006, p.101)



- Vais ter Excelente! Correu tudo
às mil maravilhas. São horas de
voltarmos para casa.

↓

- Vais ter Excelente! Correu tudo
às mil maravilhas. São horas
de voltarmos para casa.

Figura 9: Exemplo de um excerto, no qual o aluno substituiu a letra “r” pela letra z.

Hoje em dia, as crianças/adolescentes vivem rodeados de máquinas, brincam, estudam com computadores. Com este livro pretendeu-se levar os alunos a abrirem as portas ao futuro e imaginarem como seria se andassem de braço dado com um robô.

A partir deste desafio, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno texto, descrevendo como seriam as suas vidas se andassem de braço dado com um robô. Para isto utilizou-se uma folha alusiva ao tema, onde surgiu uma fotografia de cada aluno e, ao lado, outra que representava o mesmo aluno, mas em robô. Esta folha foi emoldurada em papel de alumínio, fazendo lembrar uma das características de um robô.

Escreve um texto de 15 a 20 linhas, onde imagines como seria a tua vida se andasses de braço dado com um robô.



Robô

Se eu andasse de
braço dado com um robô

Se eu andasse de braço dado com um robô, não iria achar muita piada.

Teria que fazer tudo o que ele fizesse. E talvez ele não conseguisse fazer ou praticar desportos que eu gosto. Por um lado, até poderia ser bom, porque nas aulas em que houvesse teste eu podia pedir ao robô para me fazer o teste. Assim, tirava boa nota e a professora não sabia quem fez o teste, se eu, se o robô.

Por outro lado Seria um pouco chato, pois se eu tivesse de contar segredos a um amigo ou amiga, o robô também teria de saber esse segredo. E também, porque acho que toda a gente merece ter a sua privacidade e a sua liberdade. Se eu andasse com um robô, não teria privacidade, nem liberdade. Seria um pouco chato!

Nome: _____

Nº: 6 Turma: 1

Figura 10: Exemplo de um texto de um aluno.

Ao longo da análise dos textos verifica-se que as opiniões da turma se dividiam. Cerca de metade dos alunos gostaria de ter um robô feito à sua semelhança, essencialmente para que este fizesse tudo o que o aluno não gosta de fazer, como é o

caso de assistir às aulas, fazer os trabalhos de casa, realizar os exames e as tarefas domésticas ou ir às compras com os pais. Por outro lado, outra parte do grupo acha que ter um robô igual a si próprio não seria bom, pois este não iria conseguir praticar alguns desportos, tinham medo que o robô tivesse mais atenção dos pais e dos amigos ou que teriam de partilhar a sua vida com o robô, o que fazia com que deixassem de ter privacidade. Os restantes colegas não veem o robô como um substituto ou como algo “mau”, mas sim como uma companhia e amigo.

A produção do texto possibilitou que os alunos imaginassem um mundo maravilhoso, onde reina a ciência e a tecnologia e o impacto que estes recursos teriam nas suas vidas. A atividade de escrita suscitou ideias interessantes, como, este título de um dos textos “Qual será qual?” e levou os alunos a desenvolverem a imaginação. No entanto, a maior parte destes fê-lo pensando nas consequências que teriam se considerassem o robô como seu substituto. Segundo Bastos (1999, p.136), “este é um livro que traduz um melhor conhecimento de si próprio. Por vezes é preciso ter coragem para sermos nós próprios e não vivermos uma vida inventada”.

- **O menino escritor, de Rosário Alçada de Araújo**

O menino escritor é um dos mais recentes trabalhos de Rosário Alçada Araújo e as ilustrações estão a cargo de Catarina França, uma ilustradora já com diversos trabalhos publicados na área da literatura infantil.



Sinopse: Esta obra conta a história de João, um menino que no seu décimo aniversário recebe um livro muito especial oferecido pela sua Tia Lili. Este livro transporta-o para o mundo das histórias, onde se encontra com uma fada – a Fada Tagarela – e no qual descobre o que é ser escritor e qual o valor das palavras. No entanto, a descoberta maior que aí faz é a de que, de facto, está destinado a ser escritor.

Figura 11: Capa do livro *O menino escritor*, de Rosário Alçada Araújo (3ª edição, 2009)

Esta é uma obra que se apresenta desde cedo como metaficcional, pois no texto da sua contracapa pode ler-se: “Uma história que te convida a pensar sobre o mundo da imaginação e a magia das palavras” (Araújo, 2006). Este livro remete para a importância da leitura e da escrita como forma de comunicar e de desenvolver a imaginação nos seus leitores.

A primeira atividade a realizar no âmbito da análise da obra denominou-se *Livro de Encantar*. Dentro de uma caixa em forma de livro foram colocados objetos relacionados com a história: uma varinha de condão, uma fada, um bloco de notas, umas botas, uma caneta azul, letras e um envelope. Todos estes objetos foram mostrados aos alunos e, posteriormente, entregou-se-lhes apenas um objeto, já organizados em grupo. Cada grupo tinha a tarefa de construir três frases sobre o objeto atribuído e de referir qual achava ser o seu papel/a sua função dentro da história. Após todos os grupos terem construído as três frases, foi solicitado que cada um lesse o que produziu à turma.

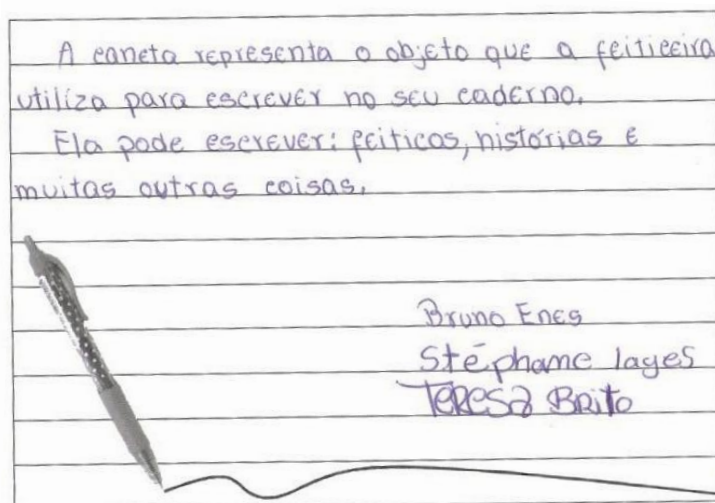


Figura 12: Exemplo de um registo de grupo.

Ao longo da tarefa, os alunos mostraram-se bastante motivados e curiosos com o que os objetos poderiam representar na história. Surgiram ideias e opiniões bastante pertinentes, das quais se destacam, “Nós achamos que os sapatos na história servem para esquiar ou patinar. Ou então, para limpar o chão”. Esta opinião surgiu porque as botas que foram entregues aos alunos tinham na sua sola algodão, como era proposto

na obra. Com isto, pretendeu-se ativar o conhecimento dos alunos, desenvolvendo a linguagem, a criatividade, a imaginação e a curiosidade para o que iria ser abordado.

Este tipo de atividades antes da leitura visa promover as respostas pessoais dos alunos, mostrando-lhes que as suas ideias, conhecimentos e vivências são importantes não só no decorrer da aula, mas também para o ato de escrever. Além disso, “nas actividades antes da leitura, o mediador poderá adquirir informação útil acerca da preparação das competências dos seus alunos para que estes interajam de forma significativa com as obras seleccionadas” (Silva *et al.*, 2009, p.27) tendo estas servido para preparar e motivar os alunos para as atividades de escrita propostas posteriormente.

Depois de lidas todas as propostas dos grupos, foi feita uma exploração do título e da capa da obra, no sentido de levar os alunos à mobilização de conteúdos. A capa desta obra é bastante reveladora. Nela vemos um menino a espreitar por uma janela, rodeado de letras a caírem do céu e, ao seu lado, um vaso com um lápis. Na tentativa de descobrirem o que iria passar-se ao longo da história, esta imagem originou alguns comentários por parte dos alunos. Vários foram os que identificavam o menino da capa como sendo um escritor, pois a maior parte dos alunos fez a associação de todos os elementos da ilustração com o título da obra de Rosário Alçada Araújo, «O menino escritor».

De seguida, cada porta-voz fez a leitura de um excerto da obra relativa a um objeto diferente daqueles que falaram anteriormente. Ao longo da leitura, os alunos foram questionados acerca da informação contida no texto. Terminada a leitura, e como forma de reflexão, foi confrontado o conteúdo da obra com as opiniões dadas anteriormente pelos grupos. Neste ponto, a maior parte dos alunos verificou que as suas opiniões iniciais não estavam muito longe da realidade da história, o que ainda os animou e encorajou mais para a participação nos conteúdos que estavam a ser abordados. Com estas atividades, segundo Silva *et al* (2009, p.27),

pretende-se encorajar reações/participação/partilha para o surgimento de novas ideias, e permite respostas pessoais que surjam do cruzamento da informação textual com a informação do mundo empírico e factual, obrigando assim a criança a colaborar ativamente na construção de sentidos e interpretações.

Seguiu-se, a atividade “mapa de contrastes”, em que foram expostos no quadro dois conjuntos com uma zona em comum. Um dos conjuntos referia-se ao que o protagonista da obra achava que era ser escritor, o outro conjunto era relativo ao que cada aluno achava que era ser escritor. A zona comum (intercessão dos conjuntos elementos comuns a ambos os conjuntos) remetia para as opiniões partilhadas por ambas as partes (João e alunos).

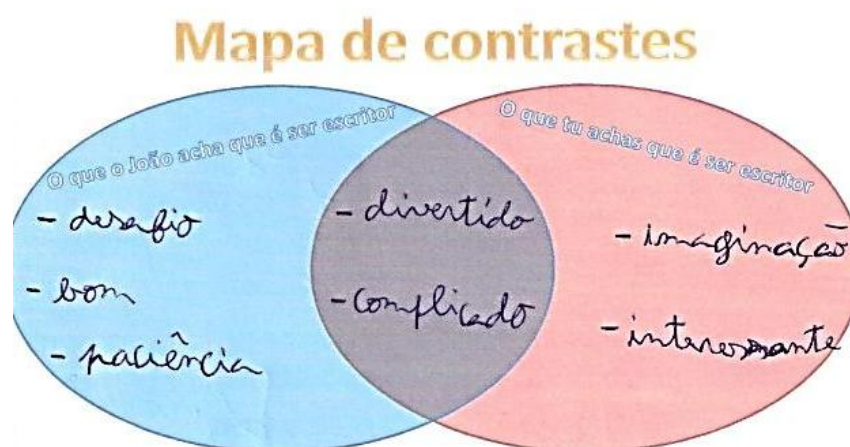


Figura 13: Mapa de constrastes realizado por um aluno.

A elaboração deste mapa de contrastes foi um reflexo da opinião da turma acerca do que é ser escritor, o que permitiu que fizessem uma análise do conteúdo abordado na obra, relacionando com as suas opiniões e ideologias pessoais.

Posteriormente seguiu-se a atividade denominada “Poema em Leque”: um retângulo de papel cenário foi dobrado em forma de leque e, na primeira dobra, foi escrita a seguinte frase: “Ser escritor é...”. Neste sentido, foi solicitado aos alunos que completassem a frase e a escrevessem no leque. No final, o leque foi aberto para toda a turma e foi lido em voz alta para os alunos.



Figura 14: Poema em Leque elaborado pela turma.

A elaboração deste leque originou um poema do que é ser escritor. Aquando da sua realização surgiram inúmeras frases que definiam o que era ser escritor, entre os quais, “Ser escritor é escrever e enviar histórias para todo o mundo”, “Ser escritor é explorar o mundo”, “Ser escritor é viver no mundo da fantasia”. Quando o leque foi aberto e lido, a turma ficou encantada com o resultado final e surgiram vários comentários de satisfação, como “Que maravilhoso!” e “Fizemos um bom trabalho!”.

Nunca será demais insistir no facto de que a poesia (para crianças ou adultos) exige muito mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um olhar inaugural. Deve descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspecto ou tonalidade novos. (Coelho, 1984 in Bastos, 1999, p. 158)

Como tarefa final foi proposto aos aprendentes que realizassem uma atividade de produção escrita, na qual foi apresentada a seguinte situação:

O João decidiu percorrer o mundo. Ao longo dessa viagem continuou a viver aventuras, a conhecer outras pessoas e lugares e a guardar muitos outros objetos.

*Vocês, que são escritores, vão agora redigir uma nova história tendo em conta todas as novas aventuras vividas pelo João.*¹²

Dado que se pretendia que a turma construísse uma narrativa, recorreu-se a uma apresentação multimédia onde surgiram diversas imagens alusivas à nova aventura vivida pelo protagonista da obra. Os alunos tinham como tarefa construir uma história corente, partindo das imagens apresentadas, aplicando algumas das situações vividas pela personagem da obra.



Figura 15: Imagens para a criação de uma história.

A partir das imagens, os alunos redigiram uma história que apelava essencialmente ao pensamento, à invenção e à imaginação. “Uma das coisas mais estranhas e fascinantes desta actividade a que chamamos pensar, é o facto de cada um poder inventar, para lá dos seus próprios pensamentos, uma maneira de pensar que seja só sua.” (Hughes, 2002 in Silva & *et al.*, 2009,p.19)

¹² Anexo J – Apresentação das imagens para a produção da história

O João decidiu percorrer o mundo. Ao longo dessa viagem continuou a viver aventuras, a conhecer outras pessoas e lugares.



A partir das imagens, imagina uma nova aventura vivida pelo protagonista da história.

A viagem de João

João queria escrever uma história sobre o mundo, mas, para isso, teria que viajar. Decidiu viajar e começou em Guimarães e seu percurso.

Foi visitar o castelo de Guimarães e teve uma ideia. Ao ver a estátua de D. Afonso Henriques, fingiu ser o rei e combateu com alguns amigos, mas a espada era de plástico.

Depois, visitou o Sheret, e como bom amigo que é, correu numa passadeira rolante com ele para ver se o ogre emagreceria, mas este ficou logo cansado, parou de correr e sua pumba, caiu!

Fez um enorme estrondo que abalou a casa a baía, parecia uma pista de beachling... beachling

Terminando a visita ao Sheret, o João decidiu ir para outros sítios; foi de avião, mas estava tão nervoso que começou a cantar e, cantando, partiu os vidros. Atoraram de emergência.

Agora ia de caramela para ver se acalmava. Um peixe, o mar alto, adormeceu e lembrou-se que poderia visitar o panda King Fu. Desafiou-o para uma luta, mas o Panda deu-lhe um pontapé tão forte que ele foi parar à torre Eiffel...

A visita era fixe, mas ele quis descobrir de perto que das e foi até Santa Luzia onde escreveu o seu livro.

Nome: _____

Nº: 11 Turma: 6^a

Figura 16: Um texto produzido a partir das imagens.

Projeto extracurricular *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*

“O “saber escrever”, tal como o “saber ler”, tem sido, ao longo dos tempos, considerado como um dos principais objetos de ensino e de aprendizagem na escola”. (Carvalho *et al.*, 2005, p.71)

Ao mesmo tempo que se desenrolou a regência da Prática de Ensino Supervisionada II, desenvolveu-se um projeto extracurricular com todas as turmas do 6º ano, da Instituição onde foi desenvolvido o estágio. Este projeto surgiu como complemento à implementação de sala de aula em que se associaram duas competências: a leitura e a escrita, que foram trabalhadas em momentos e por dinamizadoras distintas e que para além de serem domínios muito importantes à formação dos alunos, são aquelas em que estes têm mais dificuldades. Visto ser um ano em que os alunos do 6º ano realizam os exames nacionais, esta iniciativa tornou-se uma mais valia para os mesmos.

“A leitura e a escrita desempenham um consabido papel do maior relevo nas sociedades modernas. Dominá-las constitui uma condição “sine qua non” de acesso a um conjunto infundável de bens e conhecimentos.” (Lopes *et al.*, 2004, p.13)

Neste sentido, este projeto foi preparado em função da realização de duas teses de mestrado, em que uma abordava a competência da leitura e a outra a escrita. Como já foi referido anteriormente, a idealização do projeto em si foi preparada em conjunto, desde o nome e o logótipo do projeto, a preparação da sala e os crachás para os alunos¹³, a escolha das obras, a motivação de cada atividade e a último jogo *Detetives Literários*. Todo o resto foi preparado individualmente, seguindo o domínio que cada uma escolheu.

Assim sendo, trabalhar a leitura tinha como principais objetivos criar hábitos de leitura; formar leitores críticos e imaginativos; estimular a leitura fluente e desenvolver a compreensão leitora. Por outro lado, o trabalho ao nível da escrita pretendia criar e fomentar hábitos de escrita; desenvolver a produção escrita através da leitura; descobrir e valorizar o gosto para a escrita.

Com isto, o objetivo primordial deste projeto foi promover e desenvolver a competência da leitura e da escrita, embora, neste caso, se dê maior enfoque à escrita.

¹³ Anexo K – Logótipo do projeto e crachás dos alunos

Nesta perspectiva, e após algum diálogo coletivo surgiu o nome deste projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* que engloba as duas temáticas: a leitura e a escrita.

Pensados o nome e os objetivos do projeto, e visto que se pretendia aplicar no contexto, decidiu-se associar alguns parâmetros do mesmo a um projeto que a escola estava no momento a desenvolver o projeto *Líderes Inovadores* para que assim fosse mais fácil o projeto ser aceite pela Instituição.

Associando as ideias principais do projeto acima referidas com os objetivos do projeto criado pelas duas mestrandas, seguiu-se apresentação deste último à Diretora da Instituição. Esta, por sua vez, levou a ideia a Conselho Pedagógico, o qual aprovou, mas com a imposição da apresentação dos resultados obtidos.

Tendo a aprovação do projeto “em mãos”, o passo seguinte foi solicitar à escola um espaço onde fosse possível criar um ambiente favorável à atividade. “A forma como a sala de aula está preparada tem um papel importante na aprendizagem da linguagem escrita. Este deve ser um espaço preparado e organizado para que a leitura e a escrita possam acontecer de uma forma significativa.” (Goulão, 2006, p.98)

Neste sentido, foi-nos disponibilizado uma pequena sala, com cinco mesas e dezoito cadeiras, com dois armários, um quadro de giz e um projetor. Visto ser uma sala um pouco fria, decidiu-se transformá-la, colocando um grande tapete no chão com dezoito almofadas coloridas, um vaso e um candeeiro. Uma das paredes foi forrada com papel de cenário e as mesas com papel plastificado e autocolante colorido. Segundo Goulão, (2006, p.99) “para que a aprendizagem ocorra significativamente, a sala de aula deve estar organizada de forma a ficar mais viva, mais dinâmica e mais alegre.”



Figura 17: Sala do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*

Ao mesmo tempo que a sala estava a ser remodelada, procedeu-se à divulgação do projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!* junto dos alunos. Para isso “visitaram-se” as quatro turmas, apresentando o projeto, nomeadamente os objetivos que se pretendiam trabalhar, exemplos das atividades, a duração do projeto e de cada sessão, os horários e o investimento académico que esta iniciativa podia proporcionar a estes alunos. Após a apresentação do mesmo, entregou-se a cada aluno uma autorização direcionada aos Encarregados de Educação, para que estes manifestassem a permissão na participação dos respetivos educandos na atividade extracurricular.

Finalizada a remodelação da sala, voltámos às turmas de 6º ano para recolher as autorizações dos encarregados de educação. Dos 64 alunos que integravam as quatro turmas desta Instituição, 43 alunos entregaram as respetivas autorizações para a sua participação no projeto. No entanto, ao longo das sete sessões, recebemos mais alunos, tendo a última sessão contado com 50 alunos. É de salientar que, ao longo destas sete semanas, não houve uma única desistência.

Posto isto, e com tudo preparado para receber os alunos passou-se à distribuição destes pelos horários disponíveis. Cada turma ficou com um horário diferente, ou seja, à segunda-feira havia sessão com um grupo depois do almoço e outro, no final do dia letivo. À terça-feira e à quinta-feira recebíamos os dois restantes grupos no fim do tempo letivo previsto. Cada turma disponha de 45 minutos de sessão, sendo esta prolongada sempre que fosse necessário e possível.

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
13:30 14:15	Turma 1				
14:20 15:05					
15:05 15:50					
16:00 16:45	Turma 2	Turma 3		Turma 4	
16:45 17:30					

Figura 18: Horário do projeto.

Ao longo das setes sessões, os alunos usavam um crachá com o logótipo do projeto e o respetivo nome, e as dinamizadoras vestiam uma camisola alusiva à atividade, de forma a tornar mais fácil a identificação de todos os intervenientes.



Figura 19: Exemplo de um crachá e camisolas alusivas à atividade.

A seleção das obras recaiu em função dos objetivos estipulados para a leitura e a escrita, das ideias estabelecidas no projeto *Líderes Inovadores* e dos interesses e gostos dos alunos. O *corpus* foi escolhido sessão, a sessão tendo em conta os parâmetros acima mencionados.

Neste sentido, foram exploradas seis obras infanto-juvenis, sendo a última sessão destinada a uma atividade na biblioteca, à qual se deu o nome “Detetives Literários”, contando com a participação das quatro turmas, que competiam entre si. Esta atividade englobava todas as obras exploradas.

Não há melhor forma de compreender uma obra literária do que ensinando-a, experimentando as possibilidades e os constrangimentos do género. Se para bem escrever, convém ler muito e bom, para bem ler (para bem compreender e apreciar o que se lê), convém escrever muito! (Leitão, et al., 2008, p.24.)

No início da semana eram colocados pela Instituição elementos relacionados com a obra a abordar nessa semana, no sentido de motivar os alunos para a sessão, estimulando a curiosidade e a imaginação de cada um.

As sessões propriamente ditas dividiram-se em quatro momentos distintos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, desenvolvendo-se atividades relacionadas com a escrita, e o *Grafita a tua Mensagem!*. Nesta última, pretendia-se que os alunos, no final de cada sessão, se dirigissem ao mural e deixassem uma mensagem acerca do que foi visto e realizado ao longo da sessão. Desta forma, os

alunos continuavam a praticar a escrita de forma dinâmica e natural e permitia também perceber se o trabalho realizado nas sessões fazia sentido, se havia alterações a fazer e se os alunos se indentificavam com as atividades realizadas e com o projeto em si.

“ A aprendizagem da língua escrita não é, como a aquisição da linguagem oral, um processo natural e espontâneo. Requer um ensino sistematizado e consciente e uma prática continuada da leitura.” (Sim-Sim, 2001 in Silva *et al.*, 2009, p. 24)

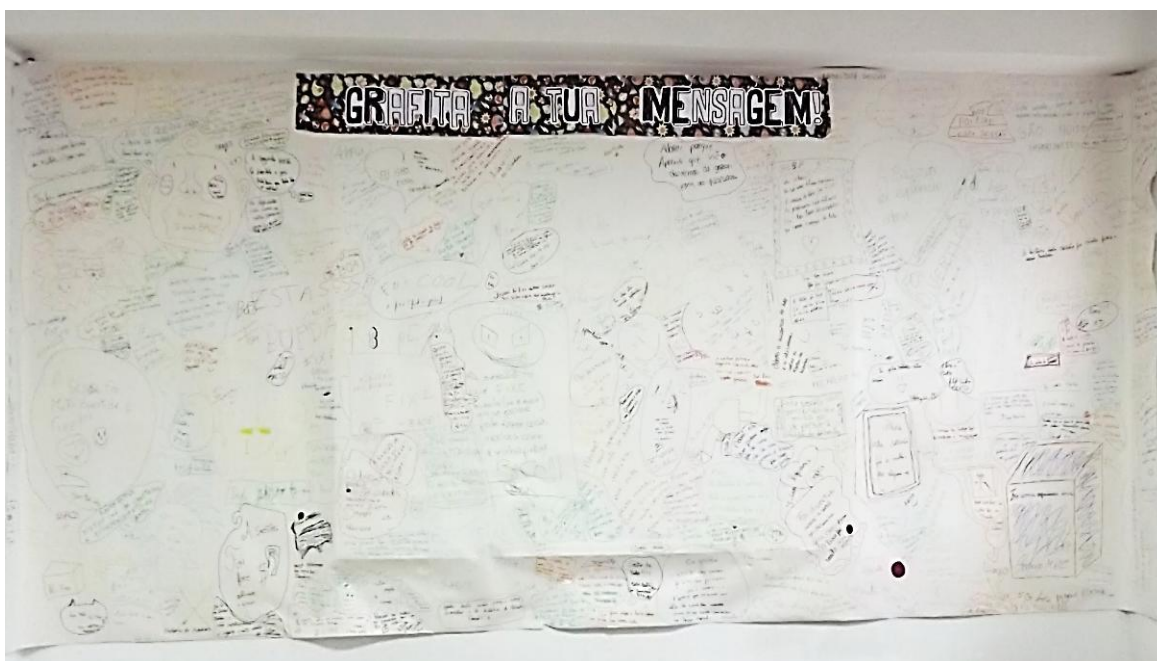


Figura 20: Mural Grafita a tua mensagem!

- **O ponto, de Peter H. Reynolds**

“Um conto sábio e encantador para todas as idades.” (Road, s/d)

O *ponto*, de Peter H. Reynolds apresenta-se com um álbum de pequeno formato que dará os jovens artistas mais reticentes o estímulo e o encorajamento necessários à espontaneidade na sua expressão artística.

Sinopse: *Inúmeras vezes traduzido e premiado, este álbum de pequeno formato, recentemente editado pela Bruuá, procura sensibilizar os seus leitores (não só infantis) para a importância do estímulo à criação artística, ao mesmo passo que vem desmistificar a birra, mostrando a relevância de reforços positivos e do encorajamento*

na criança para o fortalecimento da sua autoconfiança. *N'O Ponto*, Vera teima em deixar a sua folha em branco, afirmando não saber desenhar, até que, por incentivo da professora, a menina cessa com as suas renitências e aceita deixar no papel uma pequena marca: um único e simples ponto que se anunciará, na verdade, como o verdadeiro ponto de partida para o brilhante percurso artístico da pequena protagonista, cujos trabalhos assinados e emoldurados se revelarão autênticas obras de arte. Pautado por uma economia verbal, assim como pela contenção e leveza do traço, este livro extremamente original surpreenderá e inverterá as expectativas de qualquer leitor. Uma verdadeira lição sobre a legitimidade da liberdade do ato criador. (Rodrigues, Bruáa editores, 2008)

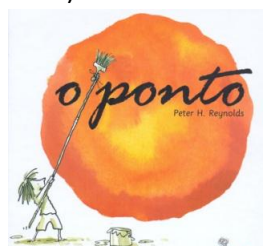


Figura 21: Imagem da capa do livro *O ponto*, de Peter H. Reynolds (2ª edição, 2009)

Este livro foi explorado no sentido de ajudar as crianças/jovens a deixarem a “sua marca”. Embora o tema seja a arte, na verdade, é sobre o processo criativo: ideias, pensamento criativo, expressão, originalidade, coragem e partilha. Para além destes elementos, e ao longo da exploração da obra também foram trabalhados os valores que integram o projeto *Líderes Inovares*: responsabilidade, competência, inovação e determinação.

"A simplicidade em si mesma, tal como o ponto do título, este pequeno livro carrega uma grande mensagem." (Booklist, s/d)

Antes da sessão e como motivação e curiosidade foi exposto pela escola o título da obra. No entanto, este título surgiu de uma forma diferente, pois algumas letras do mesmo estavam representadas em forma de “ponto”.



Figura 22: Motivação para a obra *O ponto*, de Peter H. Reynolds.

A sessão iniciou-se com a projeção do título da obra, exatamente igual ao que foi afixado pela escola. Após terem sido questionados sobre “algo de estranho” que

existisse na escola, no global, os alunos referiram a existência de “coisinhas com letras e pontos pretos coladas no chão”. Estas observações desencadearam no grupo um debate em torno do que foi referido. Ao fim de algum questionamento, os participantes já expunham o título da obra que iria ser abordada “o ponto”.

As ideias destes foram registadas no quadro para que, numa fase posterior, ou seja, após a leitura, fossem comparadas com a verdadeira simbologia do título.

De modo a promover a escrita criativa, surgiu a atividade “Mancha de Tinta”, através da qual se pretendeu incentivar os jovens a deitarem uma gota de tinta ou guache no meio de uma folha e dobrá-la ao meio. Seguidamente, os discentes tiveram de atribuir à figura que produziram um significado, escrevendo um texto mais ou menos breve. Para esta atividade foi utilizada uma folha de papel com uma moldura, à semelhança da que a protagonista da história utilizava para deixar os seus “pontos”.

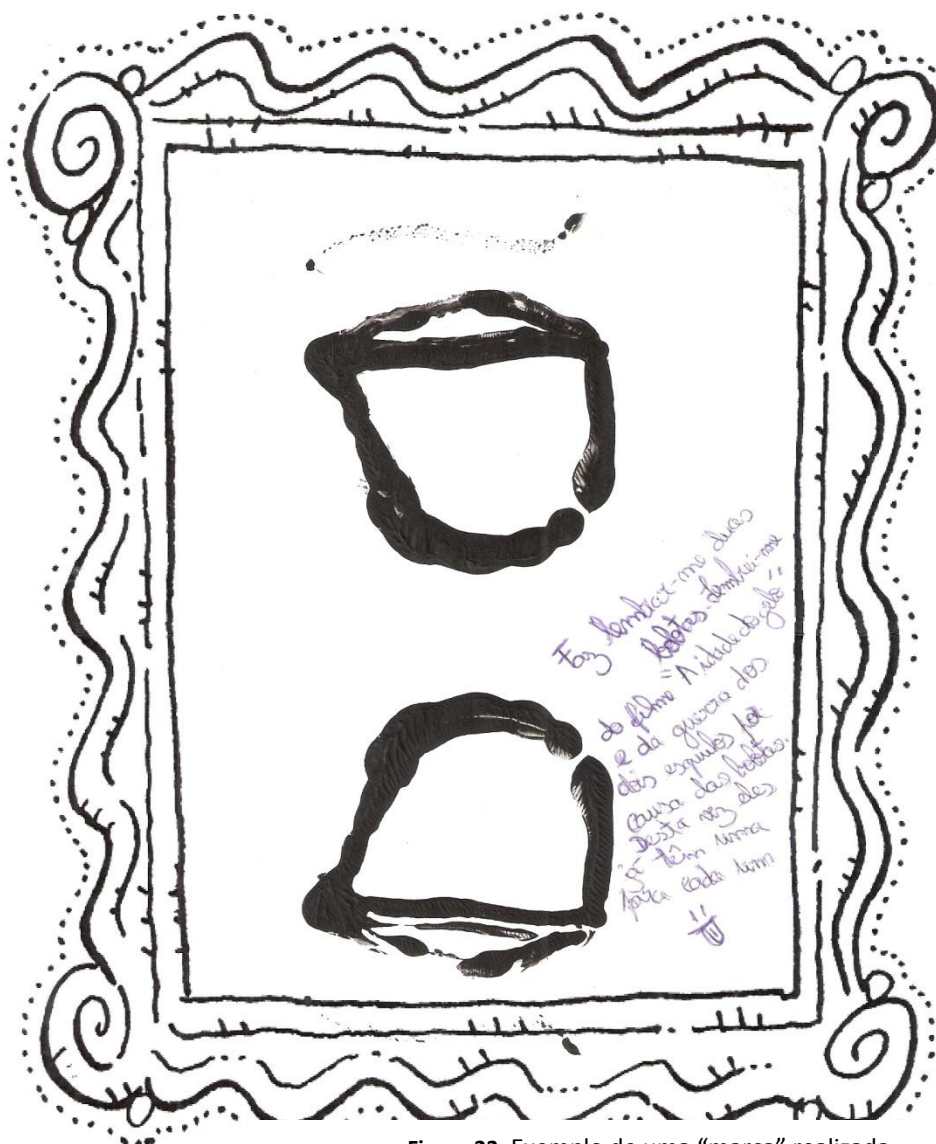


Figura 23: Exemplo de uma “marca” realizada.

Preparou-se esta tarefa, no sentido de ajudar as crianças pequenas e “grandes” a deixarem a sua marca, encorajando-as a desenvolver o espírito criativo e possibilitando o acesso a um mundo novo. “A escrita criativa, não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal.” (Leitão *et al.*, 2008, p.24)

Aquando da realização desta tarefa, a maior parte dos alunos lembrou os seus tempos de infância, referindo por exemplo “Já tinha experimentado fazer isto no infantário, mas nunca dei valor. Agora dou mais!” ou “ É incrível como um guache se pode transformar num... SMILE ASSUSTADO” (desenho do aluno). Este tipo de iniciativa desenvolveu nos alunos o seu espírito criativo, pois a “marca” que realizaram com o guache fez com que relembassem vivências e produzissem textos com as opiniões que surgiram acerca do que estavam a “pintar”.

Esta atividade surge como uma forma diferente de lidar com a escrita através de uma simples pintura, na qual os alunos transformam a sua criatividade e imaginação numa escrita conseguida e, conseqüentemente, numa leitura apetecida.

Tendo em conta a mensagem deixada na última página do livro “*Dedicado ao professor Matson, o meu professor de matemática do 7ºano, que me desafiou a deixar a minha marca*”, o grupo é conduzido à rotina do *Grafita a tua mensagem*, onde deixam a sua “marca”, a sua opinião, sobre a sessão. Aqui surgem inúmeros comentários, dos quais se destacam “Parecemos pintores.”, “A sessão foi bué fixe. O guache (se é assim que se escreve) pode fazer coisas incríveis como a minha pintura.”, e ainda “ Gostei porque me mostrou que devemos seguir os nossos sonhos, ou seja, não podemos desistir.”

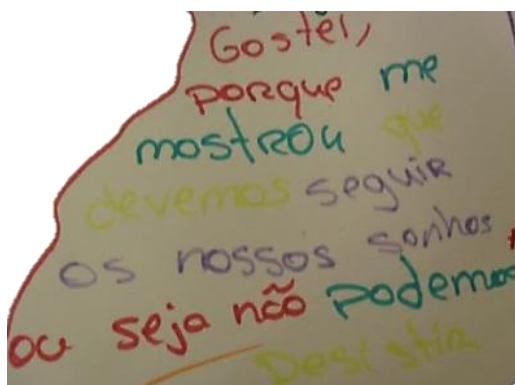


Figura 24: Exemplo de uma mensagem escrita.

Sendo esta a primeira sessão do projeto, a receptividade dos alunos à obra e às atividades inerentes a ela não poderia ter sido melhor, já que participaram em conjunto com as dinamizadoras numa reflexão sobre a importância da determinação, ficando presente na memória destes a célebre frase da obra “Agora, assina!” tendo sido esta uma das expressões mais repetida ao longo das várias sessões, nomeadamente, sempre que algum aluno se esquecia de assinar um trabalho.

- **O livro negro das cores, de Menena Cottin e Rosaria Faría**

O texto sensorial e descritivo, acompanhado por braille e combinado com um design inovador, faz deste livro um perfeito ponto de partida para discussões sobre a diferença, despectiva e o experienciar e descrever o mundo de forma diferente, tópicos relevantes para leitores de todas as idades. (McKulski, 2008)

Numa tentativa de passar a experiência da cegueira, este livro, da autoria de duas artistas venezuelanas, é uma experiência triunfante de leitura. Apresenta o texto branco e as páginas negras, encimado por braille. As ilustrações sugeridas pelo texto estão impressas em verniz espessurado, convidando o leitor a tocar e a sentir o mundo de uma forma diferente, experimentando as texturas e jogando com as descrições poéticas das cores.

Sinopse: *Alvo de distinção, em 2007, com o Prémio Bologna Ragazzi – Novos Horizontes, este álbum distingue-se pelo modo como, implicitamente, tanto do ponto de vista do texto como das ilustrações, recria e tematiza a cegueira. Protagonizada por Tomás, a narrativa dá conta da forma como a criança interage com o universo que a envolve e percebe as cores, associando-as a sentidos inesperados, como o gosto, o tato, a audição e mesmo o olfato. A poeticidade que resulta das sinestias e metáforas que estruturam o texto contrasta com a condição da criança, cuja cegueira se deduz da ausência de referências ao sentido da visão. O título do livro, assim como a opção por uma técnica de ilustração que promove o toque, sem deixar de estimular a visão, são outros elementos que arquitetam a subtilidade do volume. Destinado a todos os leitores, independentemente das suas limitações visuais, este álbum narrativo apela também a um olhar mais solidário e mais integrador das diferenças. (Ramos, 2008)*



Figura 25: Capa do livro *O livro negro das cores*, de Menena Cottin e Rosana Faría (1ª edição, 2009)

A sutileza deste livro demonstra a beleza da percepção do mundo através dos nossos sentidos e na sua complementaridade. A escolha desta obra convidou os alunos a refletirem sobre como será aquilo que nos rodeia para quem não vê. Apresenta-se como um livro que nos lembra que há sempre mais para além do que vemos.

Tendo em conta o Projeto *Líderes Inovadores* foram abordados os seguintes valores: tolerância, responsabilidade, competência, inovação e determinação.

Antecipadamente, e como forma de introduzir a temática foram colocados pela escola quadrados pretos. No início da sessão, os alunos foram interpelados sobre as primeiras impressões face àqueles quadrados pretos. Essas impressões passavam por, “um menino que não gostava de ler”, “uma armadilha”, “sobre matemática (figuras geométricas)” ou “um livro sobre um quadrado preto” visto que na última sessão “o ponto” que surgia pela escola estava relacionado com a obra que os alunos exploraram. Esta pequena motivação ajudou a que os alunos relembassem o que tinham feito na sessão anterior e expressassem sensações e mesmo opiniões quando se aperceberam do que realmente tratava a obra.

Depois deste momento de reflexão e de introspeção, foi proposto aos alunos uma atividade de escrita criativa. Esta tarefa intitulou-se “Poemas Sentidos”, em que lhes foram distribuídas, cartolinas de diferentes cores, nas quais tiveram de descrever as cores através de todos os sentidos, mas em forma de poema.

“As estratégias e actividades variadas poderão ser implementadas com o objetivo de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente e criar um clima propício à poesia.” (Bastos, 1999, p. 182)

Por último, foi distribuído, a cada aluno, o alfabeto em braille para que os alunos tivessem contacto com esta realidade e praticassem este novo conhecimento, assinando o seu poema em braille.

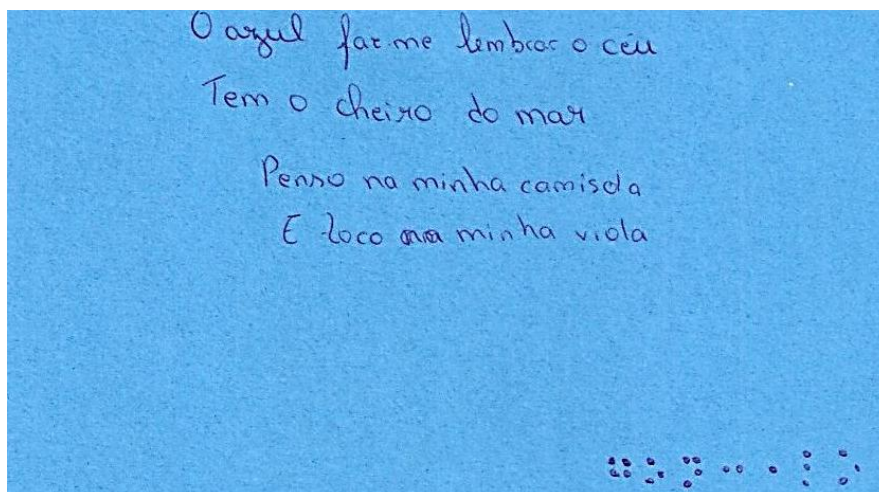


Figura 26: Exemplo de um *Poema de sentidos*.

Ao longo desta atividade a maior parte dos alunos revelou alguma dificuldade em escrever em forma de poesia. Quando a atividade foi apresentada ao grupo a frase que mais se ouvia era “não tenho muito jeito para fazer poemas”. Perante esta situação a mediadora lembrou aos alunos os valores que foram trabalhados na sessão passada, nomeadamente a determinação e dando-lhes como exemplo o da Vera (protagonista da obra, *O ponto*) que nunca desistiu de nada sem pelo menos experimentar uma vez. Apesar de um pouco reticentes no início, o resultado final superou todas as expectativas dos alunos e surgiram poemas muito interessantes. “O vermelho é quente como o fogo, cheira bem como a rosa. É quente como o amor, é da cor da minha camisola.” ou “O azul é macio, macio como um vestido. O azul é gladiador, ataca como um rio sem sabor.”

Com isto pretendeu-se que os alunos exprimissem o que representava cada cor para si, conduzindo-os a reformular o mundo através dos seus cheiros, sabores, texturas, sons, ou seja, dos sentidos, recreando, de forma imaginativa, as coisas que nos envolvem.

A criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente, de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade, de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade, o modo de pensar e sentir de cada um, através de um meio, uma forma. (Leitão *et al.*, 2008, p.24)

Por fim, e tendo em conta a mensagem do livro, os aprendentes deixaram uma mensagem/sensação no placar *Grafita a tua mensagem!* sobre o tema refletido nesta reunião. Deste modo, ficaram registadas algumas opiniões “Nesta sessão aprendi que a audição, tato, paladar, visão e olfato são MUITO IMPORTANTES.”, “Adorei escrever em braile” ou “Adorei esta sessão. Não me imagino sem visão. O futuro não somos nós que decidimos. Gostei da sessão.”

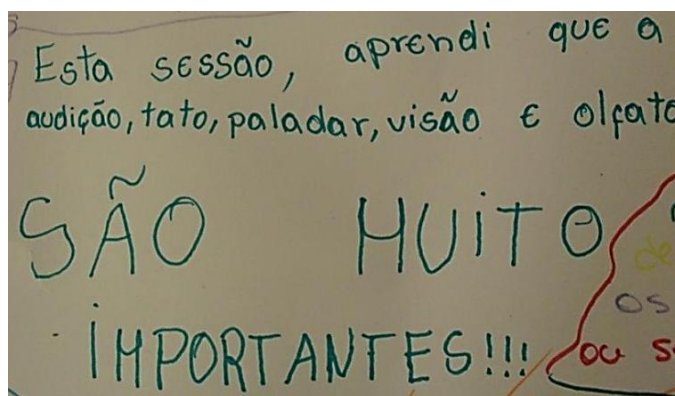


Figura 27: Exemplo de uma opinião sobre a sessão.

Em conformidade com a sessão anterior, esta obra causou grande impacto junto dos alunos, não só pela sua textura, cor, ilustrações, mas principalmente por estar escrita em braile. Este último aspeto foi dos pontos mais altos da sessão, na qual os alunos tiveram a oportunidade de escreverem o seu nome utilizando o alfabeto em braile.

O principal valor trabalhado nesta sessão foi o respeito pelos outros, ficando assim registado na mente dos alunos a expressão “O preto é o rei das cores”.

- ***Sara e o Gigante das histórias*, de Laurence Bourguignon e Pascal Biet**

Sara e o Gigante das Histórias foi escrito por Laurence Bourguignon e ilustrado por Pascal Biet e está selecionado pelo o Plano Nacional de Leitura. Apesar de ser um livro destinado a idades inferiores à que se pretende trabalhar, achou-se por bem utilizá-los este para ir ao encontro de alunos com menos hábitos de leitura e de escrita.

Sinopse: *Jerónimo é um gigante simpático e muito bondoso. Ele vive com o seu gato num modesto castelo muito antigo, num sítio muito, muito longe. É no seu castelo que ele guarda a sua enorme coleção de livros para crianças. Mas Jerónimo não sabe ler, e só consegue perceber as imagens. Ele não tem a certeza se as histórias contadas nos livros são verdadeiras, mas espera que não, porque tem medo de bruxas! Jerónimo decide então visitar esse mundo, para tentar descobrir a verdade. É aí que conhece Sara, uma menina que não acredita em Gigantes... (Wook, s/d)*

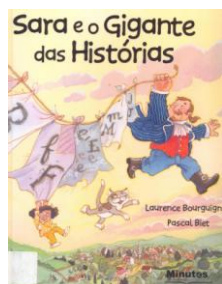


Figura 28: Capa do livro *Sara e o Gigante das histórias*, de Laurence Bourguignon e Pascal Biet (2005)

Com a escolha deste livro, foi possível trabalhar alguns valores que estão presentes no projeto Líderes Inovadores, como foi o caso da determinação, da responsabilidade e da inovação.

Previamente, foram coladas no chão da escola letras referentes à palavra “biblioteca”.

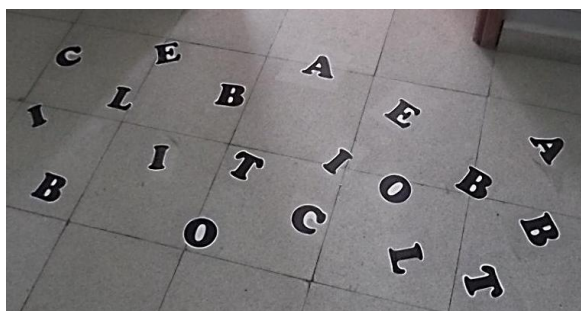


Figura 29: Motivação para a obra *Sara e o Gigante das histórias*.

Deste modo, e antes dos alunos entrarem na sala, foi necessário que descodificassem a mensagem exposta. De forma a dificultar a tarefa, foi colocada duas vezes sem ordem, o que deu um total de vinte letras. No início da sessão, os alunos foram interpelados sobre as primeiras impressões face àquela palavra, mobilizando assim os seus conhecimentos e conjeturas.

Perante aquele conjunto de letras, os alunos apontaram várias possibilidades de solução. Alguns grupos foram especulando sobre possíveis soluções, dizendo determinadas palavras como “biografia”, “bibliografia”, “biologia”, até que chegaram à tão esperada palavra “biblioteca”. Outro grupo, preferiu descobrir o enigma através do “jogo da forca”. Neste sentido, estes disseram que provavelmente a palavra teria de ter dez traços. A mediadora colocou dez traços no quadro e foram lançadas várias hipóteses até formarem a palavra BIBLIOTECA. Formada a conjetura, rapidamente os alunos perceberam que esta palavra poderia ser a palavra-chave da sessão.

A primeira atividade realizada intitulou-se “Caixa Mistério”. Inicialmente, foi dito ao grupo que iriam ouvir uma história e que todos os objetos e todas as imagens da “Caixa Mistério” integravam a obra. Assim, dentro de uma caixa foram colocados vários objetos: imagens pequenas, uma lupa, tecido com letras desenhadas, um gato, um gigante, umas botas, uma menina, letras e um castelo.

Posto isto, os alunos foram questionados sobre o que realmente os objetos analisados anteriormente representavam na história, comparando as suas opiniões com as ideias iniciais. Para isto, desafiou-se os alunos a descreverem a real participação de cada objeto na história, através de um pequeno texto, dando-lhe a forma do mesmo (caligrama).

A escrita tem uma dupla dimensão – a do conteúdo e a da forma. Enquanto proposta de trabalho dirigida a estudantes, a escrita criativa não pretende senão desenvolver neles uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível de substância, como ao nível da forma. (Leitão et al., 2008, p.24)

Esta atividade proporcionou aos alunos uma relação direta entre as palavras e a representação das imagens que incorporavam o *corpus* textual da obra. Durante a realização do caligrama, os discentes deram “asas” à imaginação e reescreveram a verdadeira simbologia do objeto na sua forma.

Esta tarefa contribuiu para a expansão de diferentes modos de lidar com a escrita, desenvolvendo junto dos alunos a arte de criar e o gosto pela escrita. A maior parte dos participantes realizou o seu trabalho em volta dos objetos como o “gato”, a “lupa”, o “castelo”, as “botas” e as “letras”.

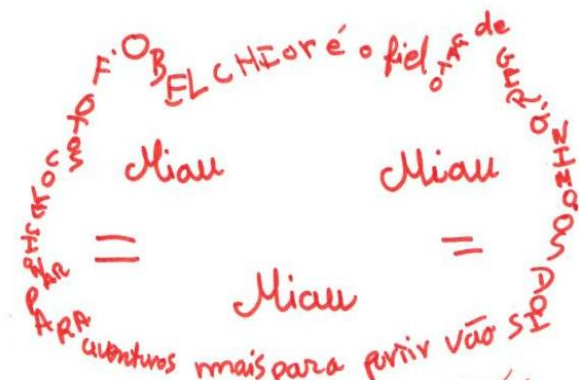


Figura 30: Dois caligramas produzidos de um gato e uma lupa.

Como última atividade foi proposto aos educandos que redigissem no mural exposto na sala *Grafita a tua mensagem!*, uma mensagem sobre o que foi analisado ao longo de toda a sessão. Assim, surgiram comentários como “Adoro estas histórias de castelos e principalmente de gatos”, “A história foi fixe, estou curioso para saber o que vai acontecer à Sara” ou “Gostava de saber a conclusão da história. O que será?”.

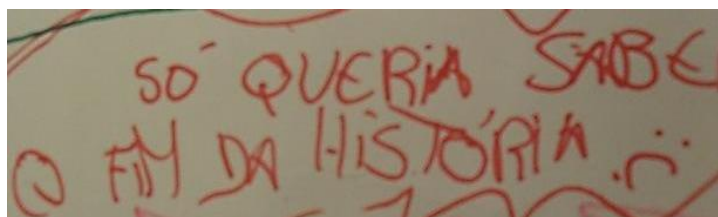


Figura 31: Exemplo de um comentário escrito no mural.

Sendo uma obra extensa e não havendo tempo para a ler na totalidade, a leitura não foi concluída, o que causou bastante curiosidade aos alunos. No entanto, também não foi muito bem recebida por todos os alunos, uma vez que era mais destinada a alunos com poucos hábitos de leitura, mas não foi por isso que deixou de ser trabalhada e explorada por todos, até porque permitiu abordar valores relacionados essencialmente com a determinação e o espírito de entreatajuda.

- **O Diário de um Banana e O Diário de um Banana e o meu, de Jeff Kinney**

O Diário de um Banana, de Jeff Kinney promove a noção de que não é fácil ser criança. E ninguém sabe isso melhor do que o Greg Heffley, que se vê aprisionado na escola preparatória, onde fracotes minorcas dividem os corredores com miúdos mais altos e malvados que já fazem a barba. A coleção de Jeff Kinney mantém-se nas listas de *best-sellers* em Portugal e em todo o mundo e o seu sucesso não parece correr o risco de diminuir.

Sinopse: Em *O Diário de um Banana*, o autor e ilustrador Jeff Kinney apresenta-nos um herói improvável. Acompanhado por cartoons simples mas não simplistas, este livro apela a jovens de todas as idades. Greg Heffley começa por dizer no início do livro: *Não esperem que eu me ponha para aqui com "Querido Diário isto e Querido Diário aquilo", lançando-se em seguida numa exploração épica das dificuldades e tribulações da vida de um adolescente médio numa escola preparatória americana, com um texto suportado por cativantes desenhos. Com mais de cinco milhões de exemplares vendidos, Diary of a Wimpy Kid manteve-se estável na lista de best-sellers do New York Times durante mais de um ano e foi traduzido para mais de 20 línguas. Atualmente a ser adaptado para o cinema pela Twentieth Century Fox, o sucesso desta série notável não parece correr o risco de diminuir. Tudo começou no website Funbrain mantido pelo autor Jeff Kinney que começou a publicar lá os primeiros episódios de O Diário de um Banana. O site tornou-se tão popular que Kinney vendeu a série a uma empresa, e este primeiro título da série alcançou sucesso imediato. Sucesso repetido para os seguintes. Em Espanha, Itália e Brasil está permanentemente nos tops. Foi também nomeado para o prémio Nickelodeon Kids Choice Award.* (Wook, s/d)



Figura 32: Capa dos livros *O diário de um Banana* e *O diário de um Banana e o meu*, de Jeff Kenny (1ª edição, 2009 e 2010)

A escolha recaiu sobre esta obra, uma vez que os alunos desta faixa etária se identificam muito com este tipo de situações, pois muitas vezes estas mesmas surgem no cotidiano real. Estes livros chamam atenção dos jovens, já que são livros inovadores, atraem pela sua estrutura gráfica, pelas páginas pautadas e balões de diálogo, pelo conteúdo, pelas imagens e cartoons que apresentam. Assim, e tendo em foco o projeto “Líderes Inovadores” foram trabalhados os seguintes valores: tolerância, responsabilidade e determinação.

Como forma de despertar a curiosidade dos alunos para o que seria abordado nesta sessão, foram colados no chão da entrada da sala etiquetas com os dias da semana. No início da sessão, os alunos foram questionados sobre as primeiras impressões face àquelas etiquetas e, rapidamente, um deles as relacionou com a palavra “diário”. Seguindo esta ideia, foram questionados sobre se escreviam algum diário. Esta questão suscitou alguns risinhos por parte dos elementos essencialmente do sexo masculino, pois afirmavam que os diários eram só para raparigas. A maior parte dos alunos referiu que não tinham propriamente um diário, mas que registavam os acontecimentos mais relevantes das suas vidas no computador, em cadernos ou blocos, ou no telemóvel. Durante o diálogo, um aluno referiu que tinha como hábito ler a coleção “O diário de um banana” e que este não era apenas destinado a raparigas e sim a ambos os sexos e acabaram por surgir vários comentários de grande parte dos restantes alunos afirmando o mesmo.

Perante esta abordagem, facilmente foi perceptível que a maior parte dos grupos tinha, leu e/ou conhecia o livro que iria ser abordado ao longo da sessão.

Seguidamente, foi apresentado e lido um excerto do livro onde o Greg, o protagonista, menciona a diferença entre um *diário* e um *livro de memórias*. Depois de lido o excerto, foi projetada uma passagem do filme *O Diário de um Banana, o filme*, referente ao excerto.


Após a leitura, foi dito aos alunos: “Agora, todos podem escrever como um banana!” e entregue um pequeno diário, repleto de ilustrações originais retiradas do livro *O Diário de um Banana .. e o Meu*. Este permitiu que os jovens lessem as situações que o Greg viveu e possibilitou que expressassem as suas vivências no próprio livro, escrevendo-as de uma forma lúdica e divertida, através de bandas desenhadas, autógrafos, postais, inquéritos, balões vazios. Aqui os alunos criaram as

suas histórias, registaram as suas coisas preferidas ou que menos gostam, e escreveram as suas memórias, mas nunca referindo que o que estavam a fazer era um diário, pois segundo o Greg não era um diário e sim um livro de memórias.

A atividade de escrita deve ocupar um largo espaço no ensino/aprendizagem da Língua Materna, permitindo à criança ou ao jovem contacto com tarefas em que o propósito utilitário ou burocrático da mensagem serve prioritariamente a função expressiva e/ou poética. (Leitão et al., 2008, p.24)

Cria a tua própria CAPA

DIÁRIO
de uma
RADICAL




ESTE LIVRO PERTENCE A:
Catarina Xêdo

SE FOR ENCONTRADO,
É FAVOR ENVIAR PARA ESTA MORADA:
Rua dos Gloriosos -
112

(NÃO HÁ RECOMPENSA)

A PIOR COISA que fizeste quando eras pequeno

Um dia peguei nos lápis do pai, fui para o quarto da minha mãe e comecei a riscar a parede toda e depois a minha mãe tentou tirar a parede e nunca mais saiu.



RESPONDE A ESTAS PERGUNTAS E DEPOIS VIRA O LIVRO AO CONTRÁRIO PARA DESCOBRIRS COISAS QUE NUNCA SOUBESTE SOBRE TI PRÓPRIO.

TESTE DE

Qual é o teu ANIMAL preferido?
Cão

Escreve QUATRO ADJETIVOS que expliquem porque gostas desse animal: (EXEMPLO: MEIGO, FIXE, FOCADO)
meigo barbaulho
fofinho comprometido

Qual é a tua COR preferida?
prato

Escreve QUATRO ADJETIVOS que expliquem porque gostas dessa cor:
quero misturado
destrutivo

Os adjetivos que escrestes para o teu ANIMAL, preferido significam O QUE PENSAS DE TI. Os adjetivos que escrestes para a tua COR, preferida significam O QUE OS OUTROS PENSAM DE TI.

PERSONALIDADE

Qual é o título do último LIVRO que leste?
O Diário de uma Raça




Anota QUATRO ADJETIVOS que expliquem porque gostaste desse livro:
interessante divertido
empolgado

Qual é o teu FILME preferido?
High school musical

Escreve QUATRO ADJETIVOS que expliquem porque gostaste desse filme:
quero interessante

Os adjetivos que escrestes para o último LIVRO que leste significam O QUE PENSAS DA ESCOLA. Os adjetivos que escrestes para o teu FILME preferido significam COMO SERÁS depois de 30 anos.

Bons conselhos para

- Não uses a casa de banho do segundo andar porque as divisórias não têm portas.

- Tem cuidado com quem se sentar ao teu lado na cantina.

- Não limes o nariz com o dedo antes de tirar a fotografia na escola.


o próximo ano letivo

- Divertir-me sem parar!
- Estudar sempre para ser a melhor aluna e ir para o quadro de excelência.
- Ajudar sempre as minhas amigas no que elas precisarem.
- Conhecer melhor as pessoas da escola!!

Figura 33: Exemplo de um diário.

Perante a proposta de redigirem num diário igual ao de *O diário de um banana*, os alunos mostraram-se eufóricos e dedicados, pois pretendiam redigir um diário tão perfeito e atraente como o do Greg (personagem principal). Aqui os alunos expressaram as suas vivências, escrevendo-as de forma lúdica e divertida, recorrendo essencialmente a *cartoons* e desenhos.

A maior parte utilizou a capa para atribuir um nome ao diário, como “Diário de uma radical”, “Diário de um gabarola”, “Diário de um ciclista” e ilustraram-nos com caricaturas semelhantes às do livro explorado. Ao longo do “teste de personalidade” foram registando os seus animais, cores, livros e filmes preferidos, atribuindo-lhes alguns adjetivos. No registo dos “bons conselhos para o próximo ano”, a maior parte do grupo referiu “tirar boas notas”, “passar de ano”, “não ter medo de rapazes maiores do que eu”, “caraterística utilizada muitas vezes pelo protagonista da história” ou “continuar a ter os professores estagiários”. Outra tarefa proposta pelo diário foi descrever “a pior coisa que fizeste quando eras pequeno”, a qual os aliciou bastante e surgiram algumas traquinices, como “parti um vidro”, “pintei o quarto todo com marcadores” ou “comi um peixe morto que está no meu aquário e disse à minha mãe que era muito bom”. Para finalizar a tarefa, os alunos tiveram de falar um pouco sobre si e, se assim entendessem, poderiam fazer os seus agradecimentos. Nesta última parte, a maioria escreveu as dinamizadoras do projeto.

Tendo em conta a mensagem do livro, o grupo foi encaminhado para o placar *Grafita a tua mensagem!*, no sentido de deixarem mais uma vez registado a sua opinião sobre a sessão. Neste sentido surgiram mensagens como “Os diários fazem-nos libertar de tudo”.

De um modo geral, esta sessão foi bem conseguida, os alunos já conheciam a obra o que proporcionou mais diálogo e disponibilidade por parte dos grupos no desenrolar de todas as atividades.

A elaboração do diário foi uma mais valia para o desenvolvimento da escrita, pois os alunos adoraram a experiência, libertando, desta forma, a sua imaginação e os seus “dotes” para as artes, nomeadamente na elaboração de *cartoons*. Com isto, recordaram a sua infância e, ao mesmo tempo, partilharam os seus gostos e vivências com a turma.

- **O Manel e o Miúfa – O medo medricas, de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima**

O Manel e o Miúfa - o Medo Medricas, de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima é um livro ilustrado que comprova que o grafismo, a ilustração e o texto podem funcionar em uníssono, sem condescendências de sentido. Maria João Lima acentua os momentos de tensão, os episódios cómicos, os tipos sociais, destacando o tom dos diálogos com tipos e tamanhos de letra maiores e mais carregados, jogando com a luz e a sombra (nada mais apropriado quando se fala de medos), aumentando a lente com que dá a ver a mãe desgrenhada ou a enormidade da porta em comparação com o Miúfa.

Sinopse: *A história é simples e muito bem arquitetada: "Manel é um rapaz de dez anos, muito espirituoso e temerário. Narra de forma contundente aquilo por que todos passam: o medo do escuro, o medo por si só. "Eu chamo-me Manel, tenho dez anos, acredito em tudo. Principalmente nos medos que durante a noite me amedrontam os sonhos." Passa-se então que, contrariamente à incredulidade dos adultos, que segundo o próprio Manel "não são lá muito espertos", habita uma família de medos debaixo da cama do rapaz, esperando uma oportunidade para invadir a sua cabeça, entrando por um ouvido, durante o seu sono.*

Depois de se apiedar de um Medo que tem medo de entrar no seu ouvido, Manel acaba por experimentar uns dias perturbadores com a presença do invasor, que o obriga a fazer coisas que nunca tinha feito, e o impede de fazer outras que sempre fizera: começa a ter medo de tudo e de todos, nomeadamente do fanfarrão da escola, cola-se aos professores, não sobe às árvores, não brinca... Apenas vê televisão, vegetando. É com esta luta contra o medo em primeiro plano que se traça uma vívida descrição dos principais eixos da vida de uma criança desta idade: como agir com os grupos, como defender a sua integridade e a sua imagem, como negociar com os adultos, como arriscar, como não se prostrar à indiferença perante o mundo. A imagem da televisão como algo seguro será a principal crítica presente no livro, mas há diversos apontamentos que corroboram uma ideia do que é crescer bem, quer física, quer emocionalmente: "As ideias sobre alimentação que os meus pais têm, no entanto, são bem menos modernas, mais antiquadas. Portanto, lá insistem eles na sopinha de legumes biológicos e no peixinho grelhado (de preferência do oceano a sério com água salgada e verdadeira e não de aquacultura), na salada bem lavadinha e por aí adiante.

O discurso do Manel é rico em comparações, análises oportunas, até vocabulário cuidado, que lhe sai naturalmente quando se enerva. A auto-ironia, tão própria da escrita de Rita Taborda Duarte, e a capacidade de observação do mundo fazem deste livro uma obra muito inteligente, tanto quanto acessível. A credibilidade do protagonista é total, sem cedências a adultos ou miúdos. Original e exigente, tudo bate certo na coerência interna do livro, que está cá para demonstrar que um livro ilustrado não tem de ser uma fórmula, ou que as ilustrações devem ser infantilizadas, a cores ou meramente descritivas.

Há uma maturidade e uma seriedade neste volume que o pode tornar paradigmático de uma qualidade que muitas vezes se procura sem se saber muito bem o que é. Agora, já se sabe.



Figura 34: *O Manel e o Miúfa - o Medo Medicas*, de Rita Taborda Duarte e Maria João Lima (1ª edição, 2012)

Ao longo da exploração da obra foram abordados alguns dos valores presentes no projeto que a escola apresenta, como foi o caso da determinação e da competência.

Previamente, foram colocadas perto da porta da sala destinada ao projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, no chão a ilustração da capa de Maria João Lima. Por sua vez, na porta foram colocadas as ilustrações referentes aos micróbios, aos vírus e às bactérias utilizadas na obra.



Figura 35: Motivação da obra *O Manel e o Miúfa – O medo medicas*.

No início da sessão, os discentes foram interrogados sobre as primeiras impressões face àquelas imagens. Estas sensações basearam-se em comentários em torno de “micróbios”, “monstros” e “vampiros”. Deste modo, surge a tão esperada palavra “medo” tendo em atenção as ilustrações de Maria João Lima, antecipando assim a temática da obra.

Posto isto, seguiu-se a apresentação da obra, e foram lidos alguns excertos do livro, de modo a que os alunos captassem a mensagem principal e, acima de tudo, ficassem curiosos em relação ao desenvolvimento da história.

Seguidamente foi solicitado que relatassem uma situação de medo que já tivessem vivido. Para isso, foi entregue uma folha alusiva ao tema, onde os discentes tiveram de descrever um medo que já sentiram, as atitudes que tiveram perante esse medo e como conseguiram ultrapassar esse mesmo medo.

Esta história sobre o medo, faz-nos recordar certos absurdos (do mundo dito «adulto»), certas formas de medo deste nosso tempo: o medo de pensar, o medo da diferença, o medo de questionar. É contra isso que luta o Manel: a criança que nós todos fomos um dia. Por isso, «Manel e o Miúfa – o medo medricas» não +e um livro só para crianças. Ou melhor: é um livro as crianças que, em nós, não devemos esquecer. (Cortez, 2012)

RELATA O TEU MEDO ...

Eu tenho muito medo de cobras,
São animais um pouco assustadores
e têm fama de maus. Quando
eu vejo uma cobra, desato aos
gritos e corro muito, como nunca tivesse
corrido em toda a minha vida.
Tenho medo que as cobras me
mordam ou se enrolem em mim.

Figura 36: Exemplo de um relato de um medo.

No início da atividade, alguns alunos não estavam a querer colaborar, pois afirmavam que não tinham medo de nada. No entanto, e vendo que os restantes colegas já estavam a relatar os seus medos sem qualquer constrangimento, os outros sentiram-se incentivados a fazerem o mesmo e desta forma começavam a deixar de lado as suas inseguranças e “colocavam mãos à obra” relatando também os seus medos. Este tipo de atitudes são normais nesta faixa etária, uma vez que estamos perante pré-adolescentes que tentam “afirmar-se” perante os colegas.

Muitos foram os alunos que descreveram o medo das alturas, o medo do escuro, o medo das cobras e aranhas, o medo do imaginário homem do saco ou do polvo vampiro, o medo de cães, o medo de vacinas, o medo de morrer, o medo de filmes assustadores ou o medo de perder alguém próximo e querido.

Tendo em conta a mensagem do livro, o grupo é encaminhado a deixar uma mensagem no placar *Grafita a tua mensagem!*, sobre o tema refletido nesta sessão. Neste contexto e, visto ter sido uma obra que agradou aos participantes, surgiram algumas mensagens como “Esta sessão foi magnífica, talvez tenha sido a melhor. Tenho muito medo de cobras”, “Eu gostei desta sessão, porque o livro era interessante e divertido. Falamos sobre as pessoas e os medos” ou “Gostei desta sessão, porque adoro monstros e histórias de terror.”

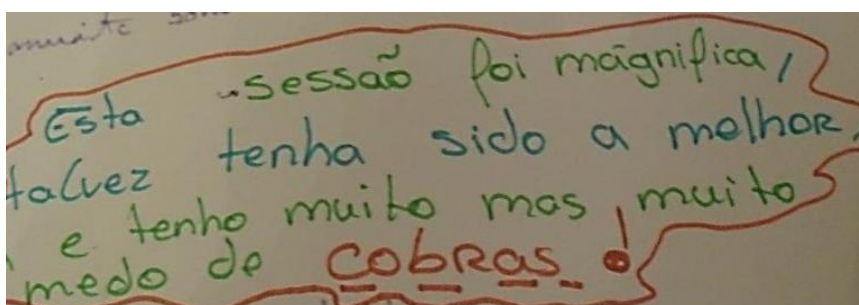


Figura 37: Exemplo de um comentário.

Este livro permitiu que os alunos conseguissem partilhar com os restantes colegas os seus medos e que tomassem consciência de que o “medo” é uma característica que está presente em todos os humanos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Paralelamente a isto, e como já é hábito nas sessões, esta transmitiu, mais uma vez, aos alunos valores relacionados com a determinação e a partilha.

- ***Eu Espero*, de Davide Cali e Serge Bloch**

Um livro excepcional que demonstra que somente com um lápis, uma bobine de fio, mas acima de tudo com um talento incrível, se pode imaginar uma obra que tocará a grandes e pequenos. (Nemans, s/d)

O livro *Eu Espero*, de Davide Cali e Serge Bloch é uma metáfora da vida dada por um fio que corre, passando de página para página (desde a folha de rosto até à página final preenchida com o fio apanhado em meada), e que arrasta acontecimentos marcantes que constroem um ser na sua plena dimensão humana. Vida feita de alegrias e tristezas, mas com a espera sempre como elemento recorrente. O livro, e em particular a capa, tem o formato de um sobrescrito com janela, de onde sai a imagem de uma criança com olhar expectante; a partir daqui os vários momentos representados articulam-se de forma solidária e mostram ao leitor que há sempre um amanhã e que vale a pena acreditar no futuro.

Sinopse: *Neste livro, acompanhamos o crescimento e os desejos de um menino, desde a infância até à velhice. Aqui, conhecemos as suas vontades mais simples (ou, até, infantis) – como esperar que o bolo esteja cozido – e os seus sonhos mais profundos – esperar que a guerra chegue ao fim, por exemplo. Na narrativa, observa-se, portanto, a oscilação entre um comovente dramatismo, que se pressente em diversos momentos da narrativa, e um humor delicado, sustentado, não raras vezes, pela metáfora e pelo simbolismo de alguns elementos. O formato original, a simplicidade e a concisão do discurso verbal, aliado a um conjunto de ilustrações a negro e branco, pontuadas também, desde o início, pela presença subtil do vermelho, prendem irremediavelmente o olhar do leitor. As imagens, sóbrias, muito elegantes e bem doseadas, multiplicam os sentidos do texto verbal, também ele apresentado paulatinamente, sem pressas, e exigindo sempre o regresso ao título “eu espero”. As ilustrações imprimem profundidade, ampliam o conteúdo linguístico e algumas das suas linhas nucleares e concedem espaço a uma pausa ou à reflexão, que, por exemplo, o desfecho deixa ecoar. Este é um livro imperdível que, como poucos, possibilita diferentes níveis de leitura.*(Silva, in Casa da Leitura, s/d)



Figura 38: Capa da obra *Eu espero*, de Davide Cali e Serge Bloch (1ª edição, 2008)

Eu Espero é um livro que fala das coisas pelas quais se espera na vida. A vida é feita de acontecimentos alegres ou tristes; o mesmo se passa nesta obra: o amor, o casamento, mas também a doença e a morte. Este livro apela ao conceito de “vida”, de “existência”, de “história”, e foi escolhido para trabalhar valores como a tolerância, a responsabilidade, a competência, a inovação e a determinação.

Como momento de motivação foi colocado pelo chão da escola um fio vermelho. Neste sentido, os alunos foram questionados sobre o significado daquele fio e o que ele poderia representar na obra escolhida para a sessão. Deste modo, os participantes no projeto expressaram as suas primeiras impressões relativamente àquele objeto: “um fio para prender um ladrão mau” “acho que na história alguém vai aprender a tricotar”; “o rastilho de uma bomba”; “um brinquedo para o gato”; “vai unir qualquer coisa”; “o fio vai ser desenrolado por um menino para salvar uma pessoa”; “eu acho que este fio serve para as pessoas não se perderem na floresta”; “O fio irá servir para fazer um mapa”; “vai servir para descrever um livro”; “Para fazer uma armadilha em que as pessoas más caem nela”; “serve para fazer uma camisola”.

Estas ideias foram registadas num “turbilhão de ideias” semelhante ao que foi utilizado aquando da exploração do livro *O ponto*, de Peter H. Reynolds. Foi notória a evolução dos alunos relativamente a este tipo de atividades, pois mobilizaram muito mais rápido os seus conhecimentos e experiências do que na exploração do livro da primeira sessão.

Ao longo da leitura, as ilustrações foram projetadas para que os alunos acompanhem e sigam a importância do “fio”.

Seguidamente foram entregues aos alunos envelopes que continham folhas A4 com a mesma altura do envelope. Nessas folhas, estava escrito “Eu Espero” e os alunos tiveram de escrever e ilustrar as suas expectativas de vida, tal como faz o narrador ao longo do livro.



Figura 39: Exemplo de um desejo de um aluno.

Nesta atividade, a maior parte dos desejos dos alunos estão relacionados com o “ter filhos”, “casar”, “ter um namorado”, “ser futebolista profissional”, “ser cabeleireira”, “ser rico” ou o “ser feliz”. São expectativas perfeitamente normais para esta faixa etária que está numa fase da descoberta da paixão ou que anseia por descobrir a sua profissão quando atingir a idade adulta.

Posteriormente surge a atividade “O Fio da Vida”. Sendo este um livro que atravessa a vida de uma pessoa, foi pedido aos alunos que escrevessem a sua biografia, numa folha alusiva ao tema, lembrando assim as suas vivências. “A vida é feita de acontecimentos alegres ou tristes; o mesmo se passa em “Eu espero”: o amor, o casamento, mas também a doença e a morte.” (Cali, Bruáa editores, 2010, s/d).

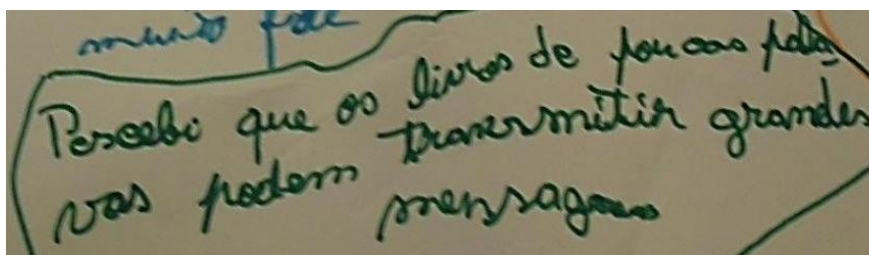
O fio da Vida

Chamo-me
sou filha de
Quando era pequenina entedi
para o Jardim de Infância de
e ao mesmo tempo
entrei para as escuteiras.
Aos 6 anos entreei para a Escola
Básica
onde ando e tenho colegas
extraordinários,
como a Sara, a Nicole
Nicole e outras cole
gas.
Eu adoro as minhas colegas,
assim como sou a minha famí
lia.
Vivo com os meus pais, o meu
pai e
com o meu tio, e sou
muito feliz.

Figura 40: Exemplo de biografia de um aluno.

Ao longo desta tarefa, os alunos foram redigindo a sua biografia, nomeadamente o seu nome completo, data de nascimento, nomes dos pais e irmãos, o local onde frequentaram o jardim de infância ou o 1º ciclo, bem como os seus gostos pessoais (amigos, atividades extracurriculares preferidas).

Como momento final, os discentes são encaminhados para o mural *Grafita a tua mensagem!*, que se encontra no fundo da sala, onde deixam uma mensagem sobre “O fio da vida” e o que esta sessão lhes transmitiu. Assim sendo, destaca-se “Nesta sessão aprendi que sem os sentimentos não se pode fazer nada”, “Percebi que os livros de poucas palavras podem transmitir grandes mensagens”, “Para mim o fio da vida é a nossa vida” ou “O fio da vida é a união e o amor da família.”



Percebi que os livros de poucas palavras podem transmitir grandes mensagens

Figura 41: Exemplo de uma mensagem deixada no placar *Grafita a tua mensagem!*.

Esta obra tão simples, mas no fundo tão complexa e profunda, permitiu abordar junto dos alunos, aspetos inerentes ao projeto *Líderes Inovadores* e ao projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreve!*. Todos os valores trabalhados ao longo destas semanas foram muito importantes na orientação destes alunos, nomeadamente a nível pessoal, profissional, moral e ético.

- **Jogo Detetives Literários**

Sendo esta a última sessão, e com o intuito de relembrar todas as obras, foi organizado, uma caça ao tesouro na Biblioteca da Escola, à qual se chamou *Detetives Literários*.



Figura 42: Todas as obras exploradas no jogo *Detetives Literários*.

O professor que oferece mais garantias quanto à utilização dos jogos na aula é aquele que possui uma longa lista de jogos na cabeça, mas alguém que reflectiu acerca deles, que conhece os seus ingredientes e de que modo podem ser alterados para darem origem a diferentes actividades e desenvolverem novas capacidades nos participantes. (Rixon,1981 in Barbeiro, 2006, p.109)

Deste modo, foi organizado um jogo que englobou todas as turmas de 6º ano que participaram no projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*. No entanto, cada turma foi subdividida em várias equipas de “detetives” e como forma de distinção, foram-lhes atribuídas diferentes cores.

Ao longo do percurso, todos os grupos tiveram de responder a um conjunto de questões¹⁴ relacionadas com os livros explorados nas sessões anteriores, quer no que respeita à compreensão, quer no que respeita à escrita.

“Os jogos de escrita assentam o seu poder em duas vertentes: enquanto atividade e enquanto produto que criam.” (Barbeiro, 2006, p.109)

Antes de iniciarem as provas, foram lidas as regras¹⁵ e os objetivos do jogo, bem como, o que deveriam fazer para serem os vencedores. Os alunos foram divididos em grupos, as questões foram colocadas dentro de respetivos envelopes identificados por diferentes cores, e devidamente numerados nas estantes da Biblioteca, escondidos.

O percurso foi dividido por “cidades” que se encontram registadas e devidamente identificadas no mapa¹⁶ que foi entregue aos discentes no início da prova, para assim se conseguirem movimentar pelo espaço sem precisarem de orientações.

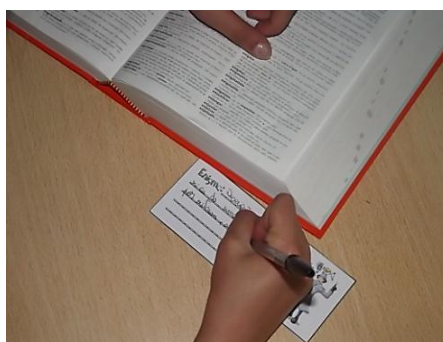


Figura 43: Descoberta da definição da palavra “enigma”.

Todas as equipas tiveram obrigatoriamente de passar pelas nove “cidades”, em momentos diferentes, e dar resposta a todas as tarefas propostas, assim como guardar todos os envelopes já preenchidos para entregarem no final da atividade ao júri, que contabilizou os pontos e atribuiu as classificações. Assim, o objetivo foi responder ao

¹⁴ Anexo L – Exemplos de *questões do jogo Detetives Literários*

¹⁵ Anexo M – Regras do jogo

¹⁶ Anexo N – Mapa das cidades

maior número de questões, escrever as respostas sem erros ortográficos e conseguir terminar todo o percurso no menor tempo possível.



Figura 44: Classificação das turmas no jogo *Detetives Literários*.

Todos os alunos receberam um certificado de participação.¹⁷

Esta última proposta foi muito esperada pelos grupos ao longo de todas as sessões. No seu desenrolar, os alunos testaram os seus conhecimentos acerca de todas as obras abordadas nas sessões anteriores, tendo sempre presente nas suas memórias títulos, autores, imagens, episódios, personagens e frases marcantes.

Foram notórios o empenho e a entreaajuda que todos os alunos demonstraram na realização desta atividade prática, pois não houve uma única pergunta que ficasse por responder e a maioria das respostas estava correta.

Nesta sessão também foram trabalhados valores relacionados como o projeto da escola, como é o caso da competitividade e da responsabilidade. O facto de os alunos participarem num jogo que apela à competitividade e à ância de uma classificação de destaque, gerou nestes mais empenho e dedicação. O mesmo acontece com a responsabilidade que ficou provada pelo bom comportamento de todos durante a tarefa, que se realizou na biblioteca.

Por fim, e sendo um hábito das várias sessões, os alunos foram convidados a deixarem um comentário no mural da sala acerca da desta última sessão e de todo o projeto. Todos os alunos mostraram o seu agrado por terem participado neste “clube”,

¹⁷ Anexo O - Certificado de participação

como apelidavam o projeto, e a vontade de continuar no mesmo se fosse possível. “Adorei, mas estou triste porque é a última sessão. O peddy-paper foi uma ideia fantástica”; “ Adorei ser o inspetor Gadget”; “ A sessão foi fixe. Nós vamos ser investigadores”; “Adorei porque as atividades são criativas e muito fixes. De mais.”; “O melhor projeto de sempre”; “Adorei do fundo do meu coração, nunca me diverti tanto na minha vida”; “É pena que vai acabar em breve, foi muito divertido. Amei.”

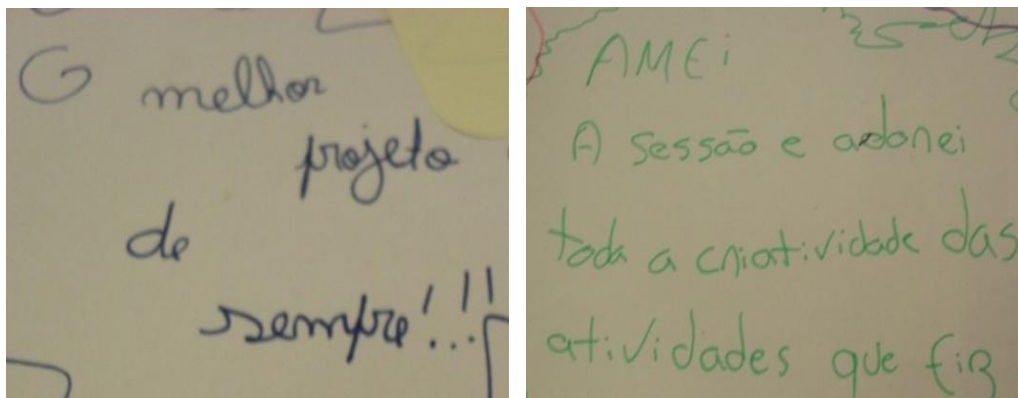


Figura 45: Mensagens deixadas por dois alunos no mural *Grafita a tua mensagem!*

Conclusões

Aprender a ler e a escrever reveste-se de uma enorme importância para as crianças mas, ao contrário do que se pensa, “adquirir a competência de ler e de escrever é fruto de um processo de aprendizagem que está longe de ser imediato, e que requer um treino específico, relativamente intensivo e, principalmente, que é intencional, deliberado.” (Leite, *et al.*, 2006, p.152).

Uma vez que a expressão escrita é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, é de extrema importância que esta competência seja trabalhada e estimulada. “O domínio da escrita é, pois, um instrumento essencial para a formação equilibrada e completa do cidadão.” (Costa, 2010, p.14), Neste sentido, este trabalho de investigação teve como objetivo principal desenvolver, ou ensinar o desenvolver num grupo de cinquenta crianças, a produção escrita, utilizando a competência da leitura como motivação.

Verificadas as limitações dos alunos do 6º ano de escolaridade, surgiram os projetos *Papa Letras* e *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, nos quais foram idealizadas e trabalhadas várias atividades lúdicas que desenvolvessem nos discentes a criatividade e a imaginação, a partir da leitura de obras de literatura infanto-juvenil, de forma a despertar o gosto para a escrita.

Para o aluno escrever é muito mais “que construir frases, é estabelecer novas relações consigo, com o mundo concreto, ou ainda entrar no domínio do imaginário, do lúdico, da criatividade, estabelecendo até relações com a própria língua em que comunicamos.” (Costa, 2010, p.15)

Projeto *Papa Letras*

Dentro da tipologia que se pretendia abordar neste projeto, o alunos tiveram a oportunidade de contactar e explorar obras adequadas à sua faixa etária, nomeadamente, *O livro que só queria ser lido*, de José Jorge Letria e *O rapaz e o robô*, de Luísa Ducla Soares, ambos referidos no manual escolar. *A maior flor do mundo*, de José Saramago, foi escolhida pela investigadora e traduziu-se numa grande aposta e uma mais-valia para os alunos, uma vez que saiu um excerto desta no exame nacional

que os alunos realizaram e *O menino escritor*, de Rosário Alçada Araújo que, apesar de ser indicado para uma faixa etária inferior à que estava a ser trabalhada, foi imprescindível no desenvolvimento da produção escrita, levando os alunos para o mundo da fantasia, da criatividade e da imaginação, elementos estes essenciais para despertar a curiosidade pelo universo da escrita.

Para além destas obras, e de forma a colmatar todas as dificuldades sentidas nesta área, foi construído um livro gigante, *Papa Letras*, que deu o nome a este projeto, no qual os alunos colocavam as suas histórias e aventuras e que foi mais um incentivo ao trabalho desta competência.

Sendo estes alunos de um meio socioeconómico baixo, revelando assim muito pouco contacto com a literatura e com elementos que os possam cativar, todas estas atividades foram fulcrais para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal, como se comprova nos exemplos dos textos que foram apresentados ao longo deste trabalho de investigação.

Projeto Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!

Este projeto também seguiu as diretrizes do anterior, não apenas com uma turma mas com as quatro turmas do 6º ano daquela Instituição. Foi um projeto que teve um grande impacto no meio escolar, servindo de iniciativa a futuras implementações, uma vez que a escola dará continuidade ao mesmo.¹⁸

Para além do domínio da escrita, também foi trabalhada a competência da leitura, no entanto, cada uma teve o seu momento distinto, como já foi referido anteriormente. Sendo o tempo disponibilizado para cada sessão de apenas quarenta e cinco minutos, as obras escolhidas e abordadas eram curtas e de leitura fácil, mas transmitiam grandes mensagens, as quais foram trabalhadas em paralelo com o projeto da Instituição *Líderes Inovadores*.

Algumas das obras exploradas no decorrer das sessões nem sempre eram indicadas para o nível de escolaridade destes alunos, no entanto, e como já foi referido, o objetivo deste trabalho era motivar os alunos para produção escrita, e estas

¹⁸ Anexo P – Declaração da Instituição escolar referindo a continuidade do projeto

foram essenciais para o atingir. Neste sentido, todas as tarefas, histórias e aventuras criadas pelos alunos, na maior parte das vezes, apelavam ao mundo real, mas, por outro lado, também transmitiam o seu momento de fantasia e de criatividade, evidente em todos os livros apresentados.

Um dos momentos mais apelativos da sessão era quando os alunos se dirigiam ao mural *Grafita a tua Mensagem!*, no qual deixavam o seu comentário sobre a sessão. Desta forma, os alunos continuavam a praticar a escrita mas sem seguirem um ritual de obrigatoriedade, de uma forma mais dinâmica e natural.

Limitações do estudo

Apesar de o objetivo principal do estudo ter sido atingido, só o foi numa fase inicial, uma vez que muito há ainda a fazer para solidificar o trabalho neste domínio complexo que é a escrita, surgiram algumas limitações aquando da elaboração do mesmo. A principal condicionante a destacar, e que posteriormente condicionou tudo o resto, foi o tempo, que se tornou muito escasso aquando da aplicação das atividades.

Três semanas de regência revelaram-se muito insuficientes para se conseguir provocar uma evolução considerável nos alunos e também não permitiam uma grande comparação entre os discentes. Desta forma, foi posto em prática o projeto extracurricular que ajudou a prolongar as atividades de produção escrita, no entanto, o tempo destinado a esta atividade era de apenas quarenta e cinco minutos, e havendo duas turmas com quase vinte alunos numa sala não muito grande, fez com que algumas atividades não fossem exploradas tão aprofundadamente, como eram com as outras duas turmas que tinham um número de elementos mais reduzido. Do ponto de vista metodológico, seria bom terem sido realizados entrevistas, uma vez que permitiam a opinião e os pensamentos dos entrevistados. A “finalidade das entrevistas é a de obter certos tipos de informações que não se podem observar directamente”. (Vale, 2004, p.179) É verdade que algumas das opiniões dos alunos ficaram registadas no mural *Grafita a tua mensagem!*, no entanto, este seria mais um instrumento para a recolha de dados.

Estratégias para o futuro

Apesar de terem sido, efetivamente, atingidos os objetivos propostos, este trabalho poderia ter tido outras vertentes e muito ficou por fazer. Por exemplo, tendo em conta que se trabalhou o desenvolvimento da expressão escrita, utilizando a leitura como motivação, o próximo passo poderia ser começar a abordagem do processo de escrita, dando importância ao processo de construção de texto, (como é que as pessoas escrevem, em que momentos param para pensar e refletir, como estruturam as suas ideias e a importância de rever os textos que produzem). Desta forma, seria importante trabalhar os três momentos fundamentais na escrita de um texto, ou seja, a planificação, a redação e a revisão. Isto é, tudo o que foi efetuado, por muito bom que fosse, não foi mais do que erguer os alicerces de um percurso longo e complexo como a escrita exige.

“O acto da escrita é tido como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e da redifinição constante de objetivos de natureza recursiva de cada uma das componentes do processo.” (Marques, 2006, p.43),

Relativamente ao projeto *Diz-me o que lêes, dir-te-ei o que escreves!*, e devido ao facto de ter provocado um grande impacto no contexto escolar, este deveria continuar e as estratégias futuras poderiam passar por diminuir o número de alunos por turma e começar a direccionar a escolha das obras para o seu nível de escolaridade, e através das obras, continuar a motivar os alunos para a competência da escrita, mas agora trabalhando com mais pormenor todo o processo, como já foi referido.

Capítulo IV

Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O estágio, a mais importante formação na profissão docente.

O ano de estágio é, para a maioria de nós, o único contacto com a profissão docente e apresenta-se, por isso como um período fundamental. É um teste entre os saberes aprendidos e desenvolvidos durante a formação académica e as práticas reais no meio escolar.

Esta nova etapa da minha vida profissional nunca me transmitiu qualquer espécie de “medo” de adaptação, muito pelo contrário. Esperei muito pelo momento de conhecer os alunos, as escolas e as minhas orientadoras. Tinha imensa vontade de começar a “trabalhar”, para aplicar e transmitir, tudo o que durante quatro anos me foi inculcido e ensinado.

Pimenta (2001) afirma que “estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso”. Desta forma, o estágio apresenta-se como um período no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos estagiários nos futuros campos profissionais, onde estes devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção.” (Pimenta, 2001, in Daniel, 2009, p. 118)

Este último ano de Mestrado foi baseado na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), sendo esta dividida em duas grandes valências: a PES I onde se desenvolveu o estágio no 1º ciclo, numa turma de 4º ano de escolaridade composta por 23 alunos, e a PES II que se realizou no contexto escolar do 2º ciclo, mais propriamente com uma turma de 6º ano, que integrava um grupo de 16 alunos e na qual foi realizada a presente investigação.

Em relação a estes dois ciclos ressaltam algumas diferenças, no que respeita às características dos alunos e dos professores orientadores à forma de organização do currículo, nomeadamente as planificações, gestão do tempo, as disciplinas; o tempo letivo e às próprias instituições em si.

Mesmo antes de iniciarmos a nossa prática pedagógica foi-nos dito que este período de formação iria ser muito importante e motivador não só para nós, mas também para os alunos que nos iam receber e para os professores cooperantes que nos iam orientar.

A primeira grande diferença que senti na mudança de um ciclo para o outro foi o horário letivo e a diferença na lecionação das disciplinas. No 1º ciclo, a regência

ocorria de segunda a quarta-feira, durante todo o dia e eram lecionadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Físico-Motora e Expressão Musical, de acordo com o peso atribuído pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, sendo que, por vezes, podíamos estrapular um pouco a gestão do horário para cada disciplina, uma vez que a turma tinha sempre a mesma professora para todas estas unidades e as aulas ocorriam sempre na mesma sala. No 2º ciclo, isto já não era possível. Embora estivesse habilitada a lecionar quatro disciplinas diferentes - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal - cada uma tinha o seu horário específico, distribuído em aulas de 90 e/ou de 45 minutos, de segunda a sexta-feira. As regências destas disciplinas eram orientadas por quatro professores diferentes e ocorriam em salas distintas, o que levava a que os conteúdos programados fossem planeados apenas para o tempo que estavam destinados, não podendo ser excedido.

Este período, em ambos os ciclos, não foi só entrar numa sala de aula e apresentar aos alunos os conteúdos planificados e programados. A sala de aula é um “campo de batalha” por vezes difícil de vencer. É aqui que temos o primeiro contacto com os alunos, com a realidade de sala de aula, com o sistema educacional, e ainda com os seus futuros colegas de profissão.

É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (Andrade, 2005, p. 2).

Relativamente aos colegas de profissão, a relação que existiu entre mim e estes foi de entajuda e cooperação. No 1º ciclo tive apenas contacto com uma única professora orientadora cooperante, no entanto no 2º ciclo mantive proximidade com quatro professores orientadores cooperantes que eram de áreas completamente distintas. A professora do 1º ciclo, já habituada a receber estagiários, tinha, portanto alguma experiência nesta área e sempre se mostrou muito prestável, dando sugestões

e dicas consista à melhoria ao longo de toda a regência. Já os docentes do 2º ciclo, eram a primeira vez que orientavam estagiários, por vezes tinham algumas dúvidas, no entanto procuravam sempre esclarecê-las junto dos professores supervisores, com o intuito de nos ajudar e darem o acompanhamento necessário. Relativamente a todos os cooperantes senti que estavam ali para nos auxiliar e esclarecer dúvidas, inserindo-nos na comunidade escolar, levando a um bom relacionamento e empatia entre todos. O meu início de carreira ficou marcado pela atenção e disponibilidade que os meus professores orientadores cooperantes demonstraram sobre todo o meu trabalho.

Quanto aos alunos e às suas características, houve acentuadas diferenças sendo a mais marcante o seu meio, uma vez que os alunos do 1º ciclo eram de um contexto urbano e os do 2º ciclo de um contexto rural e piscatório.

Os aprendentes do contexto urbano eram bastante mais exigentes, e tinham vontade de aprender e de experimentar tudo o que era diferente. Todas as semanas estavam à espera de algo novo, diferente, o que exigia de mim, estagiária, mais empenho e uma capacidade enorme de diversificação em todas as áreas. No geral, era uma turma com bom comportamento, o que proporcionava um agradável clima de sala de aula, valorizando assim as suas aprendizagens. Já os discentes do 6º ano não revelavam tanta exigência como os primeiros, uma vez que eram uma turma com algumas dificuldades a nível de aprendizagem, com um bom comportamento, mas que precisavam de muita motivação e estímulo para se empenharem na realização das tarefas curriculares. No entanto, não posso deixar de referir que tanto um grupo como o outro me recebeu da melhor maneira, sempre prontos a ajudar-me. Sem eles, não seria definitivamente possível toda esta experiência profissional.

O tipo de atividades realizadas nestes dois ciclos não foram muito diferentes. Em ambos os casos deu-se sempre uma preferência inicial em motivar os alunos para um determinado conteúdo, apelando às suas vivências, ideias, opiniões e só depois se introduziu o que se pretendia abordar. Outro aspeto realmente diferente foi a forma como se planificavam as aulas. Planificar “constitui um processo mais ou menos complexo, que visa organizar o ensino e a aprendizagem.” (Cardoso, 2010, p. 35) No 1º ciclo a planificação era baseada em objetivos, competências, descrição das atividades, recursos e avaliação; no 2º ciclo esta era elaborada tendo em atenção as conceções alternativas dos alunos, os pré-requisitos, as metas de aprendizagem, e só então é que

se apresentavam as situações de aprendizagem e a avaliação. Esta mudança, no início tornou-se um pouco difícil, uma vez que estávamos habituados apenas a trabalhar com objetivos e competências, pois foi o que nos foi ensinado ao longo da nossa formação, no entanto, por outro lado, esta situação tornou-se gratificante, porque aprendemos a planificar de duas formas diferentes.

Ambas as instituições escolares nos receberam da melhor forma, integrando-nos e colocando-nos à vontade no contexto escolar. A única coisa a realçar foi o tamanho do contexto, uma vez que no 1º ciclo deparei-me com uma escola pequena, com poucos professores e com um número de turmas reduzido que iam do 1º ano ao 4º ano de escolaridade. Já a outra valência apresentava uma escola maior, que abarcava alunos desde o 1º ano ao 9º ano de escolaridade e com um nível considerável de docentes e funcionários. O que mais me intimidou no início foi a sala dos professores: era uma sala grande, a e que eu não estava habituada, e não me sentia à vontade mas, com o passar do tempo e com a simpatia de todos, comecei a integrar-me no grupo dos docentes e a sentir-me parte da instituição.

Ao longo destes períodos de estágio compreendi que o professor faz o aluno e que um bom professor é aquele que combina um bom conhecimento científico com um bom conhecimento didático. Para além disso, é fundamental que se conheça bem o grupo de discentes de modo a adequar as estratégias e assim otimizar o processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula pode definir-se como “um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade em comum – a construção de novos saberes.” (Vieira, 1993, p. 34) Para que o professor consiga isto tem de estar sempre a atualizar-se, ou seja, tem de ser um contínuo estudante. Deverá refletir constantemente sobre a sua prática, pois assim poderá atingir competência profissional.

O estágio nestas duas valências permitiu-me contactar com os dois possíveis contextos de trabalho a que estarei habilitada como futura profissional de educação: o ensino no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Ambos os contextos me agradam por estarem relacionados com o ensino, com as crianças e repetidas características, sendo que ainda não formei uma preferência por um ou por outro contexto.

Relativamente à realização desta investigação, realizada no âmbito da PES, constituirá certamente uma mais valia para a minha prática profissional futura. Acima

de tudo porque me fez compreender melhor a relação entre o aluno e o professor, as estratégias a utilizar para conseguir despertar no aluno o interesse pela produção escrita, trabalhando assim duas competências que são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

Todo este trabalho realizado serviu de estímulo para continuar a querer trabalhar com alunos estas competências. Ajudando assim outros discentes no seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Por fim, é de realçar que todo este trabalho foi fundamental para que futuramente implemente estratégias educativas que possam, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento escreventes competentes.

O balanço que faço deste ano letivo é bastante positivo, no qual a maior beneficiada com toda esta experiência fui eu. Ajudei os alunos no seu processo académico, tentando sempre diversificar as aulas, através de materiais motivadores, diferentes e lúdicos. Sei que os alunos e os professores orientadores cooperantes também aprenderam com o meu trabalho e isso deixa-me bastante orgulhosa, pois o meu esforço e empenho durante este percurso foi reconhecido e valorizado.

Neste sentido, concluo que a prática profissional é de grande importância para o futuro de qualquer docente. Não apenas na observação do comportamento e na rotina dos outros profissionais de ensino, como é o caso dos cooperantes, mas também na detetação, em nós próprios, estagiários, pontos fracos que devem ser trabalhados e melhorados, tanto a nível de conteúdos, como no âmbito pessoal e interpessoal.

“Um professor nunca estará inteiramente formado, por uma ou outra razão.” (Andrade, 2005, p.2) Assim, tal como a inovação é um processo que nunca para, o trabalho dos professores também nunca deve parar, deve sempre acompanhar os projetos e as atividades inovadoras, pois só assim alcançaremos o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Araújo, R. A. (2006). *O menino escritor*. Lisboa: Quidnovi.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, M. M. (1996). *A aprendizagem da estimação matemática: um estudo o 2º ciclo*. Lisboa: Universidade Nova.
- Balça, Â. (2009). Da leitura à escrita em sala de aula. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (p. 135). Lisboa: Lidel.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2006). Jogos de Escrita. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (p. 109). Lisboa: LIDEL.
- Barbeiro, L. L. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. A. Carvalho, & Á. Gomes, *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. (pp. 56-57, 61,65). Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, A. C. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2º ciclo do ensino básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booklist. (s.d.). *Bruáa editores*. Obtido em 2 de Julho de 2012, de <http://www.bruea.pt/oponto.html>
- Calado, J. C. (2008). *Uma escola com ambição*. Lisboa: Universidade Nova.
- Cali, D. (2010). *Bruáa editores*. Obtido em 20 de Junho de 2012, de <http://www.bruea.pt/euespero.html>

- Cali, D., & Bloch, S. (2010). *Eu Espero...* Lisboa: Bruaá.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do ensino*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e das Ciências de Comunicação.
- Carvalho, J. A. (1999). *A escrita nos manuais de Língua Portuguesa*. Obtido em 13 de Julho de 2012, de Repositório Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/503>
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita - Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2005). Investigação em didática da escrita: algumas questões para reflexão. In J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta, *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (p. 71). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, & J. A. Carvalho, *Ensinar a escrever. Teoria e prática*. (p. 85). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A., & Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J., Barbeiro, L. F., Silva, A. C., & Pimenta, J. (2005). *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- Celis, G. I. (1998). Como organizar a prática pedagógica. In G. I. Celis, *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras* (p. 92). Lisboa: Artmed.
- Cortez, A. (20 de Abril de 2012). Obtido em 1 de Julho de 2012, de <http://graphias.penclubportugues.org/2012/04/nova-obra-de-rita-taborda-duarte-e.html>
- Costa, T. S. (2010). *A prática do «relatório de aula» no contexto de escrita processual*. Coimbra: Faculdade de Letras.

Custódio, P. B. (2001). *Compreensão da leitura no 1º ciclo do ensino básico português*. Coimbra: Escola Superior de Educação .

Daniel, L. A. (2009). *O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras*. Piracicaba: Faculdade de Ciências Humanas.

Gomes, L. C. (s.d.). Um escritor na sala de aula. *Escrita Criativa* , 28-29.

Goulão, F. (2006). Entrar na língua escrita brincando. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (p. 101). Lisboa: LIDEL.

Junior - Coleção leitura. (s.d.). Obtido em 6 de Julho de 2012, de http://www.junior.te.pt/literatura_junior/download/Guia_livro_lido.pdf

Junior, P. A. (2001). Obtido em 12 de Julho de 2012, de A Literatura e produção de textos em sala de aula: metodologias docentes de uma escola do ensino fundamental de presidente prodente:

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss08_01.pdf

Kinney, J. (2010). *O Diário de um Banana... e o meu*. São Paulo: Vergara & Riba.

Leão, M., & Filipe, H. *70 + 7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto editora.

Leitão, N., Santos, M. E., & Gomes, L. C. (2008). *Escrita Criativa*. *Noesis* , 24.

Leite, I., Fernanades, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., *et al.* (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo, *Língua Materna e literatura Infantil* (p. 129). Lisboa: Lidel.

Letria, J. J. (2007). *O livro que só queria ser lido*. Lisboa: Texto.

Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: ASA.

Lopes, J. A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinação"*. Coimbra: Quarteto editora.

Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P., & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, M. d., & Rola, D. N. (2011). *Novo Português em Linha*. Lisboa: Plátano.

Marques, A. J. (2006). *Análise das Práticas de Escrita em Contexto de Prática Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.

McKulski, K. (2008). *Bruáa editores*. Obtido em 29 de Junho de 2012, de <http://www.bruea.pt/olivronegrodascotes.html>

Mendonça, M. E. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na Escola Moderna*. Madeira: Universidade da Madeira.

Nemans, S. (s.d.). *Le temps*. Obtido em 23 de Junho de 2012, de <http://www.bruea.pt/euespero.html>

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: escrita*. Lisboa: Ministérios da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, M. I. (2009). *Transversalidade da língua portuguesa: representações de responsáveis educativos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português Didáticas e Práticas*. Porto: ASA.

Pinto, L. (2009). Motivar, ler e escrever. In F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (p. 99). Lisboa: Lidel.

Ramos, A. M. (2008). *Bruáa editores*. Obtido em 26 de Junho de 2012, de <http://www.bruea.pt/olivronegrodascotes.html>

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Road, Y. B. (s.d.). *Bruáa editora*. Obtido em 19 de Junho de 2012, de

<http://www.bruea.pt/oponto.html>

Rodrigues, C. (s.d.). *Brueá Editores*. Obtido em 19 de Junho de 2012, de <http://www.bruea.pt/oponto.html>

Rodrigues, C. (2008). *Brueá editores*. Obtido em 6 de Julho de 2012, de <http://www.bruea.pt/oponto.html>

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita*. Porto: Porto editora.

Santos, M., & Joana, S. (2009). A escrita criativa no 1º ciclo do Ensino Básico. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 159 - 161). Lisboa: Lidel.

Santos, M., & Sardinha, M. G. (2009). Proficiência na leitura: avaliação e compreensão leitora. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (p. 115). Lisboa: Lidel.

Saramago, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho.

Silva, E. R. (2012). *Uma experiência de ensino de biologia numa perspetiva inovadora*. Madeira: Universidade da Madeira.

Silva, G. (2010). *Como promover o gosto pela leitura e fomentar aprendizagens*. Obtido em 2012, de Vox Nostra: <http://voxnosta.blogspot.pt/2010/03/o-que-e-oum-programa-de-leitura.html>

Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, L. A., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender - Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim.

Silva, S. R. (s.d.). *Casa da Leitura*. Obtido em 2 de Julho de 2012, de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=1417

Simões, R. A. (2008). *Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicados entre 2000 e 2006 e a formação de leitor crítico*. Braga: Universidade do Minho.

Simões, R. I. (2005). Obtido em 18 de Julho de 2012, de A relação entre as atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>

Soares, L. D. (1995). *O rapaz e o robô*. Lisboa: Terramar.

Souza, A. M. (s.d.). Obtido em 17 de Julho de 2012, de Leitura e a escrita: pensando a prática pedagógica:

<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Pratica/PDF/48%20Prat%20Marijane.pdf>

Tozo, S. M., & Alves, Z. M. (1998). Obtido em 18 de Julho de 2012, de O Cotidiano e as relações familiares em duas gerações: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/11.pdf>

Turkman, M. A., & Ponte, J. P. (2000). Introdução. In C. Loureiro, F. Oliveira, & L. Brunheira, *Ensino e aprendizagem da estatística* (p. 5). Lisboa: Sociedade portuguesa de estatística.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática - estudo de caso. In I. Vale, J. M. Subtil, & P. José, *Revista Escola Superior de Educação*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.

Wook. (s.d.). Obtido em 23 de Junho de 2012, de <http://www.wook.pt/ficha/sara-e-o-gigante-das-historias/a/id/163446>

Wook. (s.d.). Obtido em 29 de Junho de 2012, de <http://www.wook.pt/ficha/o-diario-de-um-banana/a/id/1553119>

Anexos
