

**Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo  
do Ensino Básico – 1º e 2º anos**

**Ensino da Escrita: Estratégias de Planificação  
Textual**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Sofia Pinheiro Ferreira

Orientadora

Professora Maria Leonor Santos

## **Agradecimentos**

Agradeço, manifestamente, aos professores que fizeram parte de todo o meu processo de formação, especialmente à professora orientadora, Dr.<sup>a</sup> Leonor Santos, pelo apoio, dedicação, críticas e sugestões, preciosíssimas para o enriquecimento deste trabalho.

Um reconhecimento sincero a todos os que contribuíram para a elaboração do presente trabalho. Todos entenderão a minha gratidão ao lerem estas simples palavras, sendo que todos, certamente, reconhecem que de uma forma ou de outra estiveram a meu lado e a dar-me todo o apoio.

Ana Ferreira

## Resumo

O presente relatório sintetiza a experiência e aprendizagens adquiridas no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo é composto por duas partes. Na primeira, encontra-se a análise dos contextos de estágio e a autoavaliação do percurso de desenvolvimento profissional, bem como uma breve síntese do surgimento do processo investigativo.

Na segunda parte do presente trabalho é apresentado e detalhado o percurso investigativo sobre “Desenvolvimento de Competências de Escrita em Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico”, focando a fase da planificação textual.

Com o estudo da minha problemática (Identificação de métodos/estratégias para promover o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1º ciclo, mais concretamente a fase da planificação textual) pretendi compreender/conhecer as formas possíveis de implementar estratégias de competências de escrita em contexto de sala de aula.

Para tal, entrevistei um professor para perceber a forma como atua em relação ao tema mencionado anteriormente e qual as suas conceções acerca do mesmo. A par da realização da entrevista contei também com a resposta de 14 professores a um inquérito preenchido pelos mesmos a fim de completar a informação recolhida na entrevista.

O presente estudo pretendeu apresentar um forte contributo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que todo o seu processo de desenvolvimento contribuiu fortemente para a reflexão e implementação de práticas mais adequadas na minha ação como futura profissional de educação.

Em relação à planificação textual a maioria dos participantes no estudo afirma que pede aos alunos que a realizem antes dos mesmos darem início à produção textual, justificando-se, que a visualização em esquema é importante e que a planificação ajuda na organização das ideias, dando maior qualidade às produções escritas dos alunos.

Como estratégias perante o tema da planificação textual, os docentes indicam a realização de esquemas, a construção de mapas de conceitos, apontar ideias, as chuvas de ideias, procurar vocabulário e escrita de textos coletivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio, Jardim-de Infância; 1ºCEB; Competência de Escrita; Planificação textual

## **Abstract**

This report summarizes the experience and learning acquired during my master's degree in early childhood education, as well as during my first cycle of basic education school.

In the second part of this work I present and give details regarding the investigative route on the "development of writing skills in students undergoing the first cycle of basic education", focusing on the stage of planning textual.

By studying this issue (identification methods/strategies to promote the development of writing skills in student in the first cycle, more specifically the phase of textual planning).

I have conducted an interview with a teacher to understand how teachers operate. Furthermore, I have spoken to fourteen other teachers, who have completed a survey, in order to complement the information collected at the interview.

This study intends to work as a strong contribution to my personal and professional development, to the extent that all of these procedures have contributed greatly to the reflection and implementation of more appropriate practices in my future role as a professional in the field of education.

Regarding the textual planning most participants in the study claimed that they asks students to perform the planning before initiating the text production, justifying that visualizing a scheme is important, and that planning helps to organize ideas, giving higher quality to the students written production.

As strategies used for textual planning, teachers indicated the realization of schemes, building concept maps, making notes of ideas, brainstorming ideas, and looking for vocabulary and writing in collective texts.

Keywords: stage; kindergarten; first cycle of basic education; writing competence; textual planning

## Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo .....	3
Abstract .....	4
Índice de gráficos.....	6
Índice de tabelas.....	6
Índice de Ilustrações.....	6
Introdução.....	7
Parte I.....	9
1. Contextos de Estágio.....	9
1.1 IPSS – Estágio em Jardim de Infância .....	9
1.2 Estágio em 1º ciclo .....	12
1.3 Estágio em Creche .....	15
2. Percurso de desenvolvimento profissional.....	18
2.1 Autoavaliação .....	18
2.2 Percurso Investigativo.....	23
Parte II – Desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1º ciclo.....	25
1. Questão de pesquisa/problema.....	25
2. Enquadramento Teórico .....	26
2.1 A competência de escrita: O que é? O que envolve?.....	26
2.2 A importância da escola no desenvolvimento da competência de escrita .....	29
2.3 Como se desenvolve a competência de escrita? .....	32
2.4 Como se aprende a escrever? .....	34
2.5 Planificação textual/atividades promotoras .....	35
3. Metodologia .....	39
- Participantes e instrumentos.....	41
4. Apresentação e análise de dados.....	42
5. Síntese e Considerações finais.....	57
Reflexão final.....	60
Referências Bibliográficas .....	62

Anexos .....	64
--------------	----

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1- Dificuldades nas produções escritas .....	49
Gráfico 2- Facultação de planificação .....	51
Gráfico 3- Utilização da Planificação.....	53
Gráfico 4- Utilização de diferentes formas de planificar .....	54
Gráfico 5- Utilização do Manual como Suporte de Atividades de Planificação .....	55

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Dados da professora entrevistada .....	41
Tabela 2 - Dados dos docentes inquiridos .....	42
Tabela 3 - Fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência de escrita .....	47
Tabela 4 - Níveis de escolaridade com maior influência no desenvolvimento da competência de escrita .....	48
Tabela 5 - Atividades promotoras do desenvolvimento da competência de escrita.....	50
Tabela 6 - Aspetos importantes da planificação textual .....	52
Tabela 7 - Técnicas utilizadas previamente à escrita .....	54

### **Índice de Ilustrações**

Ilustração 1- Tabela do certo e errado .....	11
Ilustração 2- Tabela dos números.....	14
Ilustração 3 - Texto de introdução de uma letra .....	14
Ilustração 4 - A caixa das atividades planificadas .....	16
Ilustração 5 - Registo para os pais.....	17

## Introdução

O presente documento representa uma síntese, que pretendemos que seja reflexiva, do trabalho desenvolvido ao longo dos três semestres que integraram o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Posto isto, o mesmo é constituído por uma primeira parte em que são apresentados os contextos de estágio frequentados, os quais tiveram lugar em instituições da cidade de Santarém. A primeira experiência de estágio, no decorrer do curso referido anteriormente, ocorreu no período de 17 de outubro de 2012 a 27 de janeiro de 2013 e teve lugar num Jardim-de-Infância de Santarém; o segundo estágio foi realizado em contexto de 1º ciclo, numa Escola Básica da zona rural de Santarém, de 12 de março de 2013 a 8 de junho de 2013; e o terceiro estágio foi realizado em contexto de Creche, de 21 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014.

Posteriormente à apresentação dos contextos de estágio, é apresentado, nesta primeira parte, o meu percurso de desenvolvimento profissional, em que são expostas as vivências, aprendizagens, dificuldades sentidas e medidas/estratégias tomadas para as ultrapassar. É ainda feita uma breve síntese sobre as primeiras questões e dilemas que emergiram da minha prática e que me conduziram ao desenvolvimento do percurso investigativo.

Na segunda parte do presente trabalho é apresentado e detalhado o percurso investigativo desenvolvido sobre a problemática em estudo, estando esta ligada à competência de escrita dos alunos. O interesse por esta problemática partiu da minha experiência de “aluna” do ensino básico e secundário, e não tanto da professora estagiária no 1ºCEB. Assim sendo, e enquanto aluna, fui envolvida em muitas atividades de escrita, mas nunca senti por parte dos professores a preocupação de levarem os alunos a planificar o seu texto.

Ao longo do Mestrado fui percebendo que nos últimos documentos normativos do ensino do Português, tanto nos Programas de Português do Ensino básico (2009) como nas Metas Curriculares do português (2012), as processualidades de escrita – planificação, textualização, revisão – estão contempladas, o que vai exigir que os professores as coloquem em prática na sala de aula.

Pela vivência da experiência acima referida e no decorrer da minha formação também me ter apercebido que nem todos os professores valorizam de igual modo este conteúdo, não seguindo no ensino da escrita as etapas processuais, considerei fazer todo o sentido desenvolver uma investigação qualitativa que desse resposta ao que procurava compreender. Assim sendo, a mesma desenvolveu-se através de recolha de testemunhos, por entrevista a um profissional de educação e por inquéritos a vários outros profissionais de educação, como forma de perceber as suas conceções e o seu

trabalho. A escolha dos profissionais foi feita por questões de conveniência e acessibilidade, tendo os questionários sido entregues a todos os professores de três escolas da minha zona de residência.

Para além da apresentação da metodologia utilizada é apresentado, na segunda parte do presente relatório, o enquadramento teórico sobre o tema pesquisado, um quadro sucinto sobre as características do professor entrevistado e dos inquiridos, a apresentação e análise de dados, as considerações finais e uma reflexão final sobre todo o trabalho desenvolvido.

## **Parte I**

### **1. Contextos de Estágio**

O estágio permite-nos viver experiências únicas e tão próximas quanto possível daquela que será a nossa futura realidade como educadoras e professoras.

Os estágios, realizados em par no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram três e decorreram em períodos de dez semanas, durante os anos letivos de 201/2013 e de 2013/2014. Os mesmos tiveram lugar em instituições da cidade de Santarém.

#### **1.1 IPSS – Estágio em Jardim de Infância**

O primeiro estágio, realizado em contexto de jardim-de-infância, decorreu no período de 17 de outubro de 2012 a 27 de janeiro de 2013 e teve lugar num jardim-de-infância de Santarém, fundado em 1995. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, que tem como principal objetivo a prática da solidariedade social.

Atualmente, a instituição é constituída por cinco unidades, sendo que as mesmas encontram-se distribuídas por diversos pontos da cidade, apoiando cerca de trezentas e cinquenta crianças em Creche e Pré-escolar, e duzentos idosos em Centro de Dia, Apoio Domiciliário e Lar Residenciais. A instituição apresenta valências de Creche, Pré-Escolar, Centro de Dia, Apoio Domiciliário, Apoio Domiciliário Integrado, Lar Residencial e Centro Comunitário.

O grupo de crianças do jardim, sobre o qual incidiu a minha intervenção, caracterizava-se por ser um grupo multietário, composto por vinte crianças, oito rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade.

Nas intervenções/observações inicialmente realizadas no estágio, pude verificar que as crianças se demonstraram participativas, interessadas e curiosas pelas atividades propostas. No entanto, no geral, era um grupo agitado, sendo que algumas crianças revelaram dificuldade em manter-se atentas, e nas tarefas em grupo, a maioria mostrou dificuldade em partilhar.

Relativamente à minha integração, considero ter sido muito bem recebida por toda a comunidade escolar. O grupo de crianças recebeu-me muito bem, apesar de estarem um pouco reticentes na primeira semana. No entanto, para o final da semana inicial notou-se uma evolução na atitude das crianças, sendo que já recorriam à minha

pessoa para os auxiliar em diversas situações que ocorriam durante a rotina, solicitando assim a minha participação/colaboração nas suas atividades e brincadeiras.

Durante o estágio, eu e o meu par desenvolvemos um Projeto (Anexo I), o qual se intitulou “Aprender, brincando”. Uma vez que não tivemos oportunidade de conhecer o projeto de sala/turma, o mesmo surgiu no seguimento do Projeto da Instituição, cujo tema era “A Arte e os seus Valores”.

Por conseguinte, este projeto foi pensado e definido tendo em conta o Projeto da Instituição, mas sobretudo as capacidades e interesses das crianças, indo ao encontro das suas necessidades, sendo estes os conceitos a que o educador deve dar prioridade e nos quais um projeto se deve basear pois, tal como referem as Orientações Curriculares para o Ensino do Pré-escolar, “*O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens de um grupo.*” (1997, p.44).

“Aprender, brincando” foi construído com vista a incidir na área da formação pessoal e social, sendo que o maior objetivo baseou-se na promoção do espírito crítico e de atitudes e valores que permitam às crianças tornarem-se cidadãos conscientes e solidárias, capacitando-as para a resolução de problemas da vida. Outro fator importante que contribuiu para a incidência nesta área decorreu, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino do Pré-escolar, “*da perspectiva que o ser humano se constrói em interação social (...). É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado (...).*” (1997, p.51).

Deste modo, tendo em conta a importância que o Projeto tem para a estrutura e sucesso do trabalho a desenvolver, foi decidido pelo par de estágio que o mesmo seria construído com a colaboração das crianças do grupo, sendo que se elaborou um questionário às crianças, apenas com três perguntas, a fim de perceber/conhecer os interesses das mesmas. O questionário foi efetuado individualmente, para que não corrêssemos o risco de obter respostas influenciadas pelas opiniões dos colegas, sendo que as crianças tinham que dizer aquilo a que mais gostam de brincar na sala, o que gostavam de aprender e referir aquilo a que gostariam de brincar pela primeira vez na sala.

No projeto encontram-se estratégias de ação delineadas pelo par de estágio com o objetivo de responder às características, interesses e necessidades de cada criança de forma a estimular o seu desenvolvimento. O par delineou como objetivos gerais: promover a autoestima; autonomia, cooperação; e o respeito pela diferença e como objetivos específicos: reconhecer laços de pertença a diferentes grupos (família, escola

e comunidade; realizar tarefas do dia a dia (vestir/despir, calçar/descalçar...); identificar diferentes momentos da rotina diária do jardim-de-infância; dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos; saber esperar pela sua vez para intervir; reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, manifestando o respeito; aceitar que sexos diferentes possam fazer a mesma tarefa; e identificar algumas formas de injustiça e discriminação. Ficou decidido pelo par, em reunião com a educadora cooperante que a área de incidência a ser mais trabalhada seria a da formação pessoal e social, tendo em conta que o grupo em questão apresentava algumas carências comportamentais no que dizem respeito aos objetivos acima mencionados.

Assim sendo, ao longo de toda a intervenção, tentou-se realizar atividades que promovessem todos os objetivos traçados em forma de brincadeira ou jogo. Um exemplo, entre muitos outros, que o comprovam foi a implementação de uma atividade em forma de jogo (Ilustração 1). Um objetivo traçado foi “incutir nas crianças o que está certo e errado fazer”, sendo que, para tal, elaborou-se uma tabela com três colunas, onde na primeira constavam imagens que descreviam ações comuns de se assistir entre crianças, a segunda e terceira estavam em branco e numa delas as crianças teriam que fazer corresponder uma mensagem lida, pelo adulto, à imagem e na outra coluna, colocar um smile com uma expressão alegre ou triste, sendo que cada uma representava o certo e o errado respetivamente.



Ilustração 1- Tabela do certo e errado

Pretendeu-se assim com esta atividade incutir nas crianças a consciência de certo e de errado, fazendo com que se revissem em certas ações que foram faladas, ações essas praticadas em sala de aula. Outro objetivo desta atividade foi iniciar o trabalho de escrita/noção de escrita nas crianças. Quisemos que as crianças comesçassem a ter noção de que o que é falado pode ser escrito e que uma imagem pode ser descrita através da escrita, assim como a escrita transmite uma mensagem e, partindo deste ponto, pretendeu-se também que as crianças comesçassem a sentir a necessidade de escrever.

A avaliação foi feita através da observação direta de todas as atividades realizadas pelas crianças no decorrer do dia, das brincadeiras nas áreas e também através da nossa intervenção direta nas suas brincadeiras e de outros momentos significantes da rotina diária. Esta foi feita diariamente de modo a permitir uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, tendo como principal objetivo ser um profissional reflexivo. Uma outra forma de avaliação foi a reunião semanal do par de estágio, que

refletiu sobre aspetos conseguidos e menos conseguidos da nossa intervenção em relação à prática profissional e como arranjar estratégias para a correção destes.

## **1.2 Estágio em 1º ciclo**

O segundo estágio foi realizado em contexto de 1º ciclo e decorreu numa escola básica numa zona rural de Santarém, de 12 de março de 2013 a 8 de junho de 2013. Era uma escola pequena e antiga, constituída por dois edifícios, onde se encontravam as salas de aula e de professores, uma cantina com uma sala de refeições, quatro sanitários, uma biblioteca escolar e um recreio coberto e descoberto. Na escola estavam inscritos cinquenta e sete alunos. Esta possuía alguns materiais/equipamentos: computadores, impressoras, scanner, projetores de slides, televisões, videogravadores, leitor de DVD, retroprojetores, rádios leitores de CD, máquina fotográfica e quadro interativo.

Relativamente ao grupo de alunos que frequentou a sala sobre o qual incidiu o estágio, o mesmo era composto por treze alunos, cinco raparigas e oito rapazes. Era um grupo heterogéneo no que diz respeito ao ritmo de trabalho, pois existiam alunos que terminavam as tarefas com muita rapidez e outros que necessitavam de tempo extra para as realizar. No Projeto Curricular de Turma foi apontada como potencialidade do grupo a existência de um bom relacionamento entre colegas, pessoal docente e não docente, existindo espírito de partilha, sendo que os alunos tentavam ajudar-se mutuamente, demonstravam bastante interesse em aprender, eram muito participativos e respeitadores da opinião dos outros. Em relação aos pontos fracos, estava mencionado no projeto que alguns elementos do grupo demonstraram imaturidade e não eram capazes de cumprir algumas regras estabelecidas.

No que diz respeito à minha integração na comunidade escolar, penso ter sido positiva. Fui apresentada na escola como a professora estagiária que ia estar com os alunos durante um tempo para aprender algumas coisas que ainda me faltavam para ser uma professora como a professora titular da turma. Os alunos receberam-me muito bem, demonstrando querer conhecer-me. No segundo dia de estágio, os alunos já contavam com a minha ajuda, procurando-me quando sentiam dificuldades. Em relação à professora cooperante, fui muito bem recebida: a docente esteve sempre ao meu lado para me explicar todo o funcionamento da escola, apresentou-me à comunidade escolar e, durante as aulas, sempre que surgiam momentos oportunos, facultou-me explicações de tudo o que efetuava e a razão pela qual tomou algumas atitudes. Colocou todos os documentos necessários (P.C.T; Planificações e P.E.) à minha disposição. Em relação às restantes professoras e auxiliares, também me receberam muito bem, integraram-

me no ambiente em que se inseriam, incluindo-me nos seus momentos de convívio nas horas de pausa.

Em relação à avaliação, elaborei diariamente um diário de bordo onde relatei as atividades que implementei, as reações dos alunos, as respostas dadas, os processos efetuados para responderem aos exercícios. Importa salientar que, como estagiei sozinha, não tive colega para me ajudar a registar acontecimentos importantes. Assim sendo, adotei uma estratégia para me ajudar a avaliar as crianças, sendo que no decorrer das aulas recorri às notas de campo.

No que diz respeito à minha prática, intervim em todas as áreas, nomeadamente na área de Educação para a Cidadania e Área de Projeto propus atividades que permitissem desenvolver a autonomia, o respeito pelos outros, pelas diferenças e pelas regras. Estes objetivos estiveram presentes em atividades planificadas e, sempre que possível, em todas as interações que estabeleci com o grupo.

Na Língua Portuguesa, as tarefas propostas foram planificadas com o intuito de ensinar os alunos a selecionar informação e respostas sobre um texto ouvido; contar histórias por palavras suas; aprender as letras do abecedário; ordenar palavras para formar frases; ler em voz alta palavras e frases e; escrever palavras organizando as sílabas que as compõem.

A Matemática foi abordada com o objetivo de desenvolver a noção de número, cálculo mental, raciocínio lógico, utilização de descrição de formas básicas e a associação do número a quantidades, contagens e interpretação de dados em gráficos. Também nestas tarefas a intervenção dos alunos foi bastante positiva, até porque alguns destes tópicos foram trabalhados diariamente em momento da rotina diária a partir da contagem das crianças, na distribuição dos cadernos diários e livros.

No Estudo do Meio as tarefas foram planificadas com o objetivo de dar a conhecer aos alunos os animais e o que a eles surge associado (revestimentos...); a identificação do tempo e registá-lo em tabela e as formas da água.

Nas diversas áreas de expressões foram realizadas várias atividades, são elas as seguintes para os vários domínios:

- Expressão Dramática: atividades que promovessem o desenvolvimento da criatividade e imaginação, a imitação de certas situações ou algo concreto e o jogo simbólico.
- Expressão Musical: jogos de exploração entoando rimas e lengalengas; experimentação de percussão corporal fazendo batimentos no corpo e jogos de movimentação livre a partir de sons vocais e instrumentais.
- Expressão Motora: exercícios de equilíbrio e controlo da postura, de coordenação motora e de destrezas manipulativas, objetivos estes que foram trabalhados a partir de

atividades planejadas e também em momentos de brincadeira livre, sendo que fui interagindo com os alunos no intervalo.

Um exemplo de uma atividade planejada foi a representação do número 22, tinha como objetivo que os alunos percebessem a noção de número e que este pode ser representado de várias formas. Distribuí uma moldura de vinte e dois quadrados e dois conjuntos de peças com duas cores diferentes. Comecei por pedir, aos alunos, que contassem quantos quadrados tinha a tabela. Todos os alunos conseguiram dizer, no total, quantos eram. De seguida, expliquei que cada peça valia um e que para chegarmos ao número vinte e dois tínhamos que preencher os quadrados da tabela. Comecei por fazer um exemplo no quadro  $13+9 = 22$  (Ilustração 2).

■	■	■	■	■	■	■
■	■	■	■	■	■	
■	■	■	■	■	■	
■	■	■	■	■	■	

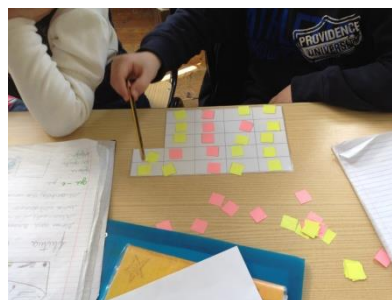


Ilustração 2- Tabela dos números

Foi fácil os alunos perceberem, em seguida, pedi que descobrissem mais formas de conseguir o número vinte e dois.

Um outro exemplo de uma atividade foi a iniciação de uma nova letra. Tentei fazer a iniciação a uma letra de forma diferente à que observei feita pela docente, para tal, escrevi uma história simples onde continha palavras com as letras novas (Ilustração 3). Inicialmente, mostrei a história no quadro interativo e pedi para olharem para o texto e descobrirem uma letra nova. Para fazer o texto tive o cuidado de as outras palavras terem letras que os alunos já conhecessem. Os alunos descobriram rapidamente qual a letra nova e como se chamava. Em seguida, escrevi no quadro um f minúsculo e um maiúsculo e um a um foram ao quadro passar o dedo pela letra e em seguida tentar escrevê-la. Houve alguns alunos a terem alguma dificuldade em escrever a letra minúscula. Para superar essa dificuldade ajudei os alunos que sentiram dificuldades, agarrando-lhes a mão e escrevendo a letra. Penso que ajuda pois começam a treinar o movimento que a mão tem que fazer para conseguirem escrever a letra de forma correta.

#### A fada faladora

A fada Filomena vivia no palácio da cidade mágica.

Ela é bonita e fala muito. Fala com: a foca, a formiga...

A fada telefonou à sua amiga Fátima e vão beber um sumo do lado de fora do café do Fábio.

Ilustração 3 - Texto de introdução de uma letra

Quando todos os alunos realizaram a atividade que referi anteriormente, fiz a leitura do texto e em seguida, aluno a aluno fez a leitura do texto em voz alta. Como na turma havia um aluno com dislexia, tive sempre em atenção em nunca pedir para esse aluno ser dos primeiros a ler, sendo que pedia quase sempre para os últimos, pois assim achei que lhe facilitava a leitura do texto pois tinha mais tempo para se familiarizar com as palavras e para treinar a leitura do mesmo. Após todos os alunos terem realizado a leitura proporcionei uma conversa acerca do conteúdo do texto. Em seguida, fiz algumas questões de interpretação textual, pedindo que os alunos colocassem o dedo no ar sem responder. Algumas vezes pedia para o aluno que tinham o dedo no ar responder, mas também, por vezes pedia a alunos que não tinha o dedo no ar. Isto porque, os alunos que colocam o dedo no ar, à partida sabem a resposta e os que não colocam podem não saber ou então não quererem participar. Uma vez que eu estava a avaliar a interpretação textual precisava de perceber porque não colocavam o dedo no ar.

Após termos falado sobre o texto pedi aos alunos que fizessem um desenho que estivesse relacionado com o texto.

Em todas as tarefas que planeei tentei sempre utilizar material didático porque, na minha opinião a aprendizagem de algo é mais apelativo para os alunos. E com a experimentação/exemplos concretos é mais fácil a perceção daquilo que se quer ensinar, sendo que este também é um processo de aprendizagem através da exploração que, na minha opinião, é mais significativo do que o ensino expositivo em que o aluno apenas está a ouvir o discurso e a explicação do professor.

### **1.3 Estágio em Creche**

O terceiro estágio teve lugar em creche numa zona rural de Santarém, entre de 21 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014.

A instituição onde ingressei é uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social, exclusivamente virada para a educação, formação e bem-estar de cerca de duzentas crianças que acolhe diariamente. Abrange crianças entre os quatro meses e os seis anos de idade e acolhe algumas crianças com necessidades educativas especiais, sendo que estas últimas são acompanhadas por pessoas credenciadas e especializadas. A instituição dá ainda apoio, em regime de tempos livres, às escolas mais próximas.

Relativamente ao grupo de crianças, este era composto por doze crianças, seis meninos e seis meninas, sendo que todos nasceram no ano de 2012. Oito destas crianças transitaram do berçário para a sala de 1 ano e as restantes quatro entraram na instituição no presente ano letivo em que estagiei. Saliento, ainda, que quase todas as crianças tinham nascido a partir de junho, pelo que eram ainda muito “bebés”.

Passamos à caracterização do grupo, de acordo com as áreas de conteúdo utilizadas pela instituição, em creche, sendo elas: desenvolvimento pessoal e social; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento motor. Na área do desenvolvimento pessoal e social, menciono que o grupo relacionou-se, afavelmente, com os adultos da sala, aceitando também a presença de outros adultos. As crianças encontravam-se numa fase de descoberta de si próprios e do outro, tentando relacionar-se com ele. O grupo era enérgico e entusiástico, com vontade de explorar e com muita curiosidade.

No desenvolvimento cognitivo, mais concretamente a nível da linguagem, no geral todas as crianças utilizavam fonemas que ainda não eram perceptíveis, ou seja, balbuciavam e palreavam, tentando comunicar oralmente, à exceção de uma ou outra criança que, no início do estágio, não pronunciava qualquer palavra, mas que posteriormente já mencionava algumas, como: “não”; “pão”; “quero”; entre outras.

No que se refere à compreensão das crianças perante o que lhes era dito, existiam algumas que entendiam o que lhes era dito, mas a maior parte através de frases muito simples, sendo que quase todas exprimiam as suas necessidades através de gestos. O grupo gostava de histórias e canções, manifestando uma agitação entusiástica através do movimento do corpo, dando aos braços e às pernas, sorrindo.

Por fim, ao nível da motricidade, apenas cinco crianças utilizavam a marcha, tendo duas delas iniciado a marcha naquele ano letivo, sendo que o par de estágio assistiu a esta aquisição feita por uma delas. O grupo deslocava-se por todo o lado, através da marcha (como referido anteriormente), a gatinhar, rastejar e agarrando-se a objetos ou parede.

O grupo gostava de jogos de bola, de peças de encaixe, explorando ainda muito os objetos com a boca, à exceção das crianças mais crescidas.

Entre os princípios consagrados no projeto elaborado pelo par de estágio (Anexo II) encontrava-se as estratégias que por sua vez, a principal para a promoção dos grandes objetivos e para a introdução dos outros foi a utilização de uma caixa que seria o fio condutor de todas as atividades a desenvolver ao longo do estágio (Ilustração 4). Esta



*Ilustração 4 - A caixa das atividades planificadas*

funcionou como ponto de partida das atividades, indo ao encontro dos grandes objetivos (desenvolver a curiosidade natural e a observação; adquirir interesse por experimentar coisas novas). Deste modo, valorizou-se a aprendizagem baseada na invenção e descoberta que permite à criança desenvolver o conhecimento de um modo mais motivado, crítico e criativo. A

valorização destes valores ajuda ainda a criança a ser a construtora do seu próprio conhecimento (Piaget referido em Paes, 2013). Também foi intenção introduzir a caixa, de modo a estabelecer uma rotina, sendo que cada vez que as crianças a viam tinham o conhecimento de que se iria dar início a uma atividade.

As atividades propostas basearam-se, na sua maioria, na exploração de materiais levados para a sala, promovendo acima de tudo o desenvolvimento dos sentidos (tato, olfato, audição, visão e paladar), o que vai ao encontro do que Portugal (2012) defende. Foram promovidos alguns objetivos durante a brincadeira livre, com intencionalidade educativa, pois, segundo Portugal (2000), *na creche (...) o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres*. Esta autora indica ainda que *as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais*. (p.88).

Importa referir que as planificações foram todas pensadas e elaboradas respeitando e indo ao encontro do Projeto Educativo da educadora cooperante e houve sempre a preocupação em articular as várias áreas de conteúdo.

No que respeita à extensão das atividades propostas a outros intervenientes, como a família, o par de estágio, de modo a incentivar a participação das mesmas no processo educativo e de dar a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido pelos seus educandos, realizou um registo diário, onde era descrita a atividade orientada que tinha sido proposta às crianças no dia em questão, acompanhado de um registo fotográfico que demonstrava as reações que as mesmas manifestaram. Salienta-se que este registo foi escrito



Ilustração 5 - Registo para os pais

como se fossem as crianças a relatar aos pais e afixado, diariamente, no placard existente na sala. Este registo era, então, acompanhado por um registo fotográfico efetuado durante a atividade proposta, em que os pais podiam assistir ao processo, sendo dado mais ênfase a este do que a um resultado final. O processo é composto pelo conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado final; produto, por sua vez, significa o resultado final a que o aluno chegou depois de ter passado pelas várias etapas do processo. O processo foi sempre mais importante para o par na medida em que é nele que a criança é estimulada e adquire novos conhecimentos.

No que se refere à avaliação, efetuou-se um registo diário (Anexo III) numa tabela construída por nós, onde descrevíamos as reações e atitudes das crianças perante as atividades orientadas, e realizou-se um relatório diário onde se descrevia a atividade

proposta, a reação das crianças, o que correu menos bem, indicando possíveis alterações, e o que correu melhor. Neste constaram ainda ocorrências que consideramos significativas ocorridas durante o dia e uma reflexão avaliando a nossa prática. A reflexão, segundo Alarcão (1996), é *ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido* (p.175). Esta característica deve fazer parte do perfil de um educador/professor, sendo que através deste o agente educativo pode melhorar/aperfeiçoar a sua prática educativa e pedagógica, visando facilitar um melhor desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança.

## **2. Percorso de desenvolvimento profissional**

### **2.1 Autoavaliação**

A vivência diária com as crianças, a troca de experiências bem como poder vê-las a crescer a cada dia, ajudá-las nas suas dificuldades, partilhar com elas os sucessos atingidos, sentindo que o seu desenvolvimento a nível pessoal, social, motor e cognitivo em muito se devem ao nosso trabalho, foi algo muito satisfatório.

O educador desempenha um papel fundamental em todo o processo educativo. Todas as suas ações, interesses, empenho e dedicação vão influenciar o desenvolvimento das crianças que educa. Assim sendo, a criança é como um espelho do educador. Neste sentido, importa que o educador possua um leque de características fundamentais, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.25-28), dizem respeito a: capacidade de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

As práticas de um educador competente passam pela capacidade de observar cada criança e o grupo, de modo a recolher todo o conjunto de informações possíveis sobre as crianças, os seus interesses, potencialidades e dificuldades, de forma a adequar a sua prática às necessidades do seu grupo de crianças, bem como planejar as suas intenções educativas para que as crianças possam ter um papel participativo nesse mesmo planeamento. Para além de todas estas ações, é importante que o educador tenha a capacidade de refletir sobre a sua prática, para que deste modo possa ir melhorando a sua ação junto do grupo de crianças.

Autoavaliando-me de um modo geral, a minha intervenção nos estágios foi positiva. Um aspeto em que considero que me senti mais à vontade, e do qual retirei mais prazer e aprendizagens, foi nas relações que estabeleci com as crianças, tanto ao nível das intervenções em situações não planificadas, como no decorrer das atividades planificadas. Isto porque considero que, estabelecendo boas relações com as crianças, nomeadamente confiança, se pode compreender as suas necessidades e, deste modo, desenvolver o trabalho planificado de modo mais adequado ao grupo e ao contexto.

Durante os estágios realizados, algumas das dificuldades sentidas estiveram relacionadas com a forma de atuar em alguns momentos de intervenção planificada, não previstos, pois por muito preparadas que sejam as planificações, as crianças são naturalmente curiosas e têm a capacidade de intervir de forma inesperada. Penso que essas dificuldades deveram-se ao facto de existir um nervosismo quando intervimos, uma vez que estamos perante um processo de avaliação, inexperiência e, na maioria das vezes, muito ligada à planificação. Ainda assim, esta dificuldade foi sendo ultrapassada de semana para semana no decorrer do primeiro estágio e não foi mais sentida nos restantes estágios.

Outra dificuldade sentida, novamente no primeiro estágio, prendeu-se com a elaboração do PCT – Projeto Curricular de Turma; uma vez que nunca tinha elaborado nenhum documento desta natureza, senti alguma dificuldade em perceber o que se pretendia que fosse o nosso trabalho em relação à elaboração do projeto e o que deveria constar no mesmo. Posteriormente estas dificuldades foram sendo ultrapassadas, sendo que o par de estágio foi acompanhado pela professora supervisora, que foi facultando muitas orientações e o contacto com documentos da mesma natureza auxiliou bastante este trabalho.

A elaboração do PCT é um dos aspetos positivos que considero importante salientar, uma vez que o mesmo se revelou como uma mais-valia fundamental em todo o processo de intervenção. Tendo em conta que este documento é um plano elaborado previamente e nele deve constar uma planificação anual do trabalho que o docente pretende promover (lista de objetivos a trabalhar), ou seja, um plano de estratégias de trabalho, de avaliação, de gestão de tempo e espaço e de recursos. Posto isto, considera-se que este é um documento em que o docente se pode apoiar aquando da sua prática/atividade em contexto de creche, jardim-de-infância ou sala de aula.

De um modo geral, considero que os objetivos propostos foram cumpridos, uma vez que na minha intervenção tive a preocupação de planificar atividades e adequar estratégias que articulassem todas as áreas de conteúdo.

Para além dos objetivos que foram mencionados no projeto elaborado pelo par de estágio, outros foram levados a cabo diariamente em situações do quotidiano, a fim de incentivar as crianças a adotar medidas de respeito pelas diferenças, a incutir-lhes regras de higiene e a auxiliá-las em tarefas diárias de destreza (atar os atacadores, vestir/despir uma peça de roupa...).

O estágio e todo o processo intrínseco ao mesmo, tais como planificar, preparar atividades e materiais, entre outros, assim como as aulas na escola e as atividades extra inerentes às aulas originaram algumas dificuldades de gestão de tempo.

Outra dificuldade sentida foi a forma como agir perante crianças que perturbam a atenção de todo o grupo. Em momentos como este agi da forma que pensei ser a melhor: proporcionar uma conversa individual com a criança, tentando fazer com que a mesma percebesse que não estava a agir da melhor forma. Contudo, nem sempre esta estratégia resultou. Relativamente a esta dificuldade questionei-me se o castigo seria a melhor forma de agir, posteriormente à conversa com a criança.

Para colmatar as minhas dúvidas em relação à dificuldade mencionada anteriormente realizei uma leitura que me ajudou a compreender que, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996, p.42), *“Em vez de aceitar e atuar sobre a informação comunicada, o professor pode fazer a criança voltar à situação e pedir-lhe que recorde as regras às outras crianças.”* As regras são algo com que frequentemente nos confrontamos e são importantes para se viver em sociedade; deste modo, senti que deveria insistir mais sobre este tema com o grupo, achando ser uma boa estratégia para superar as dificuldades sentidas em agir perante uma criança perturbadora.

Assim sendo, ao longo da minha intervenção fui relembrando as crianças das regras que estas tinham construído e que tinham que respeitar, dentro da sala, podendo observar a mudança de atitude das crianças, havendo até algumas que já chamavam a atenção dos colegas quando agiam de forma errada.

O par decidiu que era importante serem as crianças a elaborarem as regras da sala, pois segundo as OCEPE (1997, p.36), *“As razões das normas decorrem da vida em grupo (...) terão de ser explicadas e compreendidas pelas crianças. Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração.”*

Referindo-me concretamente ao segundo estágio realizado em 1º CEB considero ter sentido receio, embora concorde que este tenha sido muito importante, pois senti que evolui muito. Penso que o decorrer da minha participação foi bastante positivo, superando as minhas expectativas.

Apesar da exigência e de algum desgaste físico, considero que este estágio foi uma experiência única que me permitiu ter contacto com a realidade que poderá ser a minha futuramente. Através da prática pude adquirir um conjunto de competências, aprendizagens e estratégias, assim como dinamismo e capacidade de improvisação, que se veio a revelar indispensável na prática de 1º ciclo.

Uma dificuldade com que me deparei relacionou-se com o facto de a turma ser muito heterogénea no que diz respeito aos ritmos de trabalho. Verifiquei que, frequentemente, alguns alunos terminavam as atividades antes dos outros. Procurando ultrapassar esta dificuldade, questionei o professor cooperante. Segundo o mesmo, é fundamental encontrar estratégias que permitam que esses alunos não fiquem parados; podemos,

por exemplo, dar mais exercícios ou colocá-los a ajudar os colegas que mostram ter mais dificuldades.

Apesar da dinâmica exigida e à qual me fui adaptando, importa referir que, em situações esporádicas, senti alguma dificuldade em gerir o tempo em função das atividades planeadas, sobretudo quando se tratava de lecionar um conteúdo novo. No entanto, é importante respeitar os ritmos das crianças, sendo sempre um aspeto que tive em consideração, dando mais atenção e apoio aos mais necessitados e disponibilizando tempo em momentos de pausa para auxiliar os mesmos.

As aprendizagens adquiridas durante a minha formação revelaram-se fundamentais na prática de estágio; estas aprendizagens permitiram-me melhorar as minhas planificações.

No que diz respeito à minha intervenção, considero que esta foi muito positiva e foi notório um melhoramento significativo. Considero importante referir, como aspeto positivo, o formato do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo, sendo que me permitiu participar nos diferentes contextos em que futuramente poderei trabalhar. Apesar de ter adorado o estágio em 1º ciclo e me identificar mais com o mesmo, escolhi estagiar em creche, para aproveitar a oportunidade que este curso me oferece: o contacto com os três contextos.

Em relação à minha intervenção, esta esteve sempre articulada com os objetivos do Projeto Curricular de Turma, sendo que cada vez que planifiquei, verifiquei a lista dos mesmos. Por exemplo, a educadora cooperante tinha como objetivo que as crianças conhecessem também os seus colegas pelo nome. Quando planifiquei proporcionei uma atividade com o objetivo em questão, sendo que esta consistia em cantar a música do bom dia, dando os bons dias a cada criança individualmente, referindo o nome da mesma, estando as crianças sentadas em roda para se conseguirem ver umas às outras.

Ainda referindo-me à articulação com os objetivos do projeto é importante referir que muitas atividades planificadas por mim tiveram como objetivo desenvolver os sentidos da criança. Em creche não senti dificuldades nas áreas de desenvolvimento. No entanto, apercebi-me que tive tendência a trabalhar com mais frequência a área do desenvolvimento pessoal e social, sendo que promovi/planifiquei atividades para trabalhar os objetivos estipulados com mais facilidade. Senti que existiu mais variedade de atividades promotoras do desenvolvimento pessoal e social, sendo que a idade do grupo em que estagiei também me parece um fator influenciador deste sentimento. As áreas do desenvolvimento motor, assim como do desenvolvimento pessoal e social, consegui trabalhá-las imensas vezes durante o momento da brincadeira, da higiene e das refeições. Por exemplo, pedi à criança para colocar o chapéu na cabeça, assim esta

trabalhou as partes do corpo ou pedi que colocasse o chapéu no pé, entre outras. Na hora da refeição promovi imensas vezes o desenvolvimento motor, auxiliando as crianças a comerem sozinhas... Em relação à área do desenvolvimento cognitivo senti mais fragilidade em arranjar formas de a desenvolver nas crianças, sendo que estas ainda eram muito pequenas e dificultou-me um pouco na minha intervenção. Por exemplo, na brincadeira livre tentei imensas vezes que as crianças brincassem com os jogos de encaixe. No entanto, estas ainda não percebiam o conceito do jogo, nem mesmo exemplificando. Apenas o usaram para colocar na boca.

Em relação ao meu desempenho, penso que foi positivo, construí, ao longo do estágio, uma relação com as crianças de afeto e confiança. Verifiquei que estas se acalmavam quando me dirigia às mesmas para resolver algum problema.

Em relação à planificação, esta foi uma tarefa que realizei sem sentir dificuldade, sendo que, após reunir com a educadora e se ter estipulado os objetivos que se tinha que promover, ao longo do estágio tornou-se para mim fácil planificar. Para planificar tive em conta o que pretendia trabalhar nessa semana, traçando objetivos e, numa fase posterior, pensando em atividades promotoras desses mesmos objetivos. Ao longo de todo o estágio planifiquei atividades dirigidas assim como intencionalidades educativas respeitantes aos vários momentos da rotina, sendo que estas são muito importantes no desenvolvimento da criança. É importante mencionar a avaliação, sendo que esta foi elaborada tendo por base a observação. Em creche, a observação é fundamental, sendo que efetuá-la e registar o que observamos propicia a recolha de evidências. Conforme Parente (2012, p.7), *“ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo (...).”*

Para todas as atividades foi elaborada uma grelha de observação que continha o nome de cada criança e um espaço à frente para descrever a reação desta perante a atividade, sendo que para serem avaliadas existiu também o diário de bordo que auxiliou na avaliação da criança, pois nele foram descritos os acontecimentos do dia e ainda as fotografias também foram um registo utilizado pelo par como auxílio na avaliação da criança.

## 2.2 Percurso Investigativo

O interesse por aprofundar a temática do ensino da escrita, mais propriamente do ensino da produção textual, surgiu da minha experiência enquanto aluna de 1º e 2º ciclos, sendo que sempre que me era solicitado elaborar uma composição apenas me era facultado o tema e o número de páginas que a docente pretendia. Previamente às produções escritas nunca foram colocadas em prática atividades de planificação textual: apenas havia uma explicação da docente sobre a estrutura do texto e o que cada parte do mesmo deveria conter. A docente apoiava-se num ensino do tipo expositivo. A aula expositiva, citada por Junior et al. Em Gil (1990, p.65), “consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações aos seus alunos.”

Conforme os autores citados anteriormente, este tipo de ensino apresenta muitas desvantagens, das quais se destacam a passividade dos ouvintes, a tendência que estes possuem para esquecer rapidamente a informação transmitida/recebida e a perda de interesse em descobrir ou chegar sozinho ao resultado final.

Um outro fator relacionado com a minha opção em fazer uma investigação relacionada com este tema deveu-se ao facto de, no estágio de 1º ciclo, não ter tido a oportunidade de assistir a estratégias postas em prática, pela professora cooperante, de planificação textual. Posto isto, elaborei algumas pesquisas sobre o tema para, na minha semana de intervenção, dinamizar atividades que desenvolvessem esta competência. Contudo, não considerei suficiente e planeei também entrevistar uma professora de uma turma em que estagiei na licenciatura e em inquirir um leque de professores de 1º ciclo, a fim de tomar conhecimento sobre o tipo de estratégias que se podem aplicar para desenvolver nos alunos competências de escrita e também o gosto pela mesma.

Na minha opinião, penso que a maioria dos alunos não sentem grande empatia pela escrita devido às dificuldades que sentem ao escrever e aos resultados obtidos, sendo que na maioria dos casos não produzem bons textos porque não sabem como o fazer, ou seja, não são ensinados a desenvolver as várias etapas do processo de escrita: planificação – redação – revisão.

Como futura professora de 1º ciclo preocupou-me constatar esta realidade e quis aferir estratégias a implementar sobre o ensino da escrita, nomeadamente a planificação textual, e também perceber desde quando e como começar com esta temática, sendo que como futura profissional poderei estar em contexto pré-escolar ou em 1º ciclo.

O meu estudo não se focou diretamente na minha intervenção nos estágios, sendo que o meu objetivo foi perceber de que forma se intervém no ensino da produção textual. Posto isto, quis investigar que estratégias se podem implementar no ensino da escrita, mais propriamente, na produção de textos com a elaboração prévia de uma planificação.

Para iniciar esta investigação planeei pedir, numa primeira fase, a alunos de uma turma de 4º ano, na qual já estagiei, que elaborassem uma produção textual, do tipo narrativo, para posteriormente, numa segunda fase, implementar várias atividades de planificação textual e numa terceira fase pedia aos alunos que elaborassem outra produção textual do tipo narrativo, com a finalidade de comparar a primeira com a última. No entanto, logo na primeira fase os alunos apresentaram um texto bem estruturado, com todas as fases que um texto narrativo deve conter, sem a elaboração prévia de uma planificação. Percebi desde então que estes alunos estavam bem preparados na elaboração de produções textuais, sendo que a professora titular da turma me informou, posteriormente que trabalhou desde o 1ºano do 1ºCEB a planificação textual, sendo que considera um aspeto muito importante.

Após me ter deparado com este constrangimento percebi que esta não era a melhor metodologia e que para a mesma resultar, teria que ter alunos que não tivessem nenhum tipo de preparação nem conhecimento na elaboração de uma planificação e assim poderia implementar várias atividades/estratégias e, posteriormente, comparar os resultados finais após a implementação das ditas atividades/estratégias. Este estudo demoraria imenso tempo e não foi possível elaborá-lo desta forma. Este constrangimento levou-me a reorientar a minha metodologia, decidindo assim perceber através dos profissionais de educação e de várias leituras, quais as estratégias/atividades promotoras da planificação textual.

## **Parte II – Desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1º ciclo**

### **1. Questão de pesquisa/problemática**

A pesquisa desenvolvida teve como principal finalidade a identificação de métodos/estratégias possíveis para promover o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1º ciclo, mais concretamente em relação à fase da planificação textual. Pretendi, portanto, realizar uma recolha de dados de carácter documental e de testemunhos de profissionais, que me possibilitassem conhecer os processos utilizados pelos docentes para desenvolver as competências de escrita dos seus alunos, sendo que me foquei na fase de planificação textual, propondo-me alcançar os seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções dos docentes acerca do desenvolvimento da competência de escrita;
- Aferir estratégias utilizadas pelos docentes para ajudar os alunos com dificuldades na escrita;
- Conhecer métodos de trabalho sobre o ensino da escrita, mais concretamente, da planificação textual.

Assim sendo, pretendo conhecer estratégias de implementação de atividades de planificação textual, que contribuam para formar alunos com boas aptidões de competência de escrita.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 A competência de escrita: O que é? O que envolve?**

Segundo o Programa de Português (Ministério da Educação, 2009), entende-se como competência de escrita o conjunto de conhecimentos, capacidades e compreensão de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto).

Na mesma linha de pensamento, entende-se a escrita como uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, sendo que esta surge num contexto social, respeitando determinados objetivos e normas. Pardal (2009, citando Carvalho 2005), refere que a escrita assume uma grande importância no processo de ensino – aprendizagem, (dimensão cognitiva da escrita) quer na fase de aquisição dos conhecimentos, quer durante a estruturação dos mesmos e, finalmente, na aplicação. Posto isto, pode assim afirmar-se que a escrita assume grande relevo no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Pardal (2009, p.21) “ a escrita facilita a reflexão sobre as ideias e sobre a linguagem quer no papel, ou no ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o ato de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento de ideias.”

Enquanto atividade social, esta competência está ligada ao meio a que pertence, aos objetivos e normas do meio social com as relações estabelecidas com os leitores, outros escritores e com eventuais colaboradores. O carácter social da composição escrita resulta da pesquisa de outros textos e do contacto com outros contextos. Pardal (2009, p.23) defende que uma abordagem social da escrita faz sentido, na medida em que o aluno tem que investigar informações no meio que o rodeia, recorrendo a outros textos e outros autores.

Enquanto atividade cognitiva, a escrita envolve vários processos. Festas (2002, p.176) afirma que o processo de aprendizagem da escrita envolve vários processos cognitivos, basta pensar na memória a curto e longo prazo aquando da produção de textos, que também pode ser associada a uma situação da resolução de problemas. A memória está presente em todas as fases da escrita; o aluno para produzir um texto tem de recordar o que aprendeu e guardou na memória a longo prazo (Festas, 2002).

A escrita é também considerada do ponto de vista linguístico, na medida em que a composição da mesma tem por base um conjunto de regras e convenções linguísticas (Pardal 2009, p.25), sendo elas as regras ortográficas e gramaticais, regras relativas ao estilo, à tipologia de texto, entre outras.

A escrita é uma atividade que envolve uma variedade de operações, que têm que ser desdobradas. Tendo em conta que esta competência está relacionada com a resolução de problemas, como refere Festas (2002), em que o aluno tem de recorrer à memória a curto e longo prazo, é importante perceber os processos que a escrita envolve. Como primeiro processo apresenta-se a recolha. Esta detém-se sobre a pesquisa de informação, na qual segundo Festas (2002), o aluno pode recorrer a informação de forma interna, recorrendo à memória a longo prazo, ou elaborar uma pesquisa externa, apoiando-se na internet ou livros. Pardal (2009, p.24, citando Santos 1994), diz-nos que “nesta fase incluem-se atividades tendentes a forjar o conhecimento do mundo prévio à prática da escrita da língua ou a reativar elementos da sua memória a longo prazo, relativo a tópicos sobre o qual pretende escrever.”

Segue-se, à fase da recolha, a fase da planificação. Esta consiste na criação e organização das ideias. Segundo Festas (2002, p.177) “a criação das ideias passa pelo estabelecimento de objetivos e pela procura dos meios para os atingir.” Como defende Pardal (2009), a organização das ideias pode ser concretizada através de um plano escrito ou de uma hierarquização elaborada mentalmente.

Pardal (2009, p.25, citando Carvalho 2001), refere que “em contexto escolar, constatou-se que, muitas vezes, os alunos em vez de planificarem, vão escrevendo notas que acabam por ser uma primeira versão do texto.” Assim sendo, é necessário que os professores se inclinem sobre este processo, pois muitas das vezes é nele que é sentida a maior dificuldade por parte dos alunos.

Barbeiro e Pereira (2007, p.18), referem que “ a componente de planificação é mobilizada para estabelecer objetivos para selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a realização da tarefa.”

Posteriormente, surge a fase da redação, sendo que é neste momento que o texto concretiza-se a partir das ideias recolhidas e planificadas e de acordo com todas as regras de gramática associadas à construção de um texto, sendo elas: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Barbeiro e Pereira (2007, p.18), destacam duas tarefas que o aluno tem que enfrentar quando se encontra nesta fase, sendo elas: 1) a “ explicitação de conteúdo” e; 2) a “formulação linguística”.

É necessário, portanto, ter em conta o aspeto coerência e coesão, sendo que a coerência está relacionada com o sentido do texto e a coesão com a estrutura do texto, mais concretamente, com a sua organização.

Surge, por fim, o processo da revisão que, tal como o próprio nome indica, consiste na autoavaliação que o aluno faz da sua produção escrita. Pardal, citando Albuquerque (2004, p.73), diz-nos que a revisão é o processo que “envolve as discrepâncias entre o

texto produzido e o que se desejava produzir; a tomada de decisão sobre “o que” e o “como” poderia ou deveria ser modificado.”

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p.19), a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção do texto escrito, valorizando a possibilidade de o aluno melhorar e alterar o conteúdo do mesmo.” Na mesma linha de pensamento e segundo os mesmos autores, “a revisão é marcada pela reflexão em relação ao texto produzido.”

Para entender a natureza da escrita é necessário refletir sobre os fundamentos em que a mesma assenta, ou seja, a linguagem. Braga (2012, p.28, citando Santos e Balancho 1993), refere que “ a linguagem vira-nos para o mundo exterior e exprime a nossa própria dimensão representativa do real, que será tanto mais fiel, quanto maior for o nosso domínio linguístico.” Neste sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da escrita, sendo que para abordar e analisar a escrita é necessário ter em consideração a linguagem humana e a sua codificação. Braga (2012) afirma que existem diferentes formas de linguagem, sendo elas a verbal ou falada, a escrita, a corporal, a mímica e a de sinais.

De todas as formas mencionadas, Rebelo (2001) refere que a linguagem oral e a linguagem escrita são as mais conhecidas e fulcrais nas relações humanas. Conforme Braga (2012, p.29) a linguagem é um processo composto por vários elementos simples e complexos. No que respeita às unidades mais elementares da linguagem, destacam-se os fonemas, os grafemas, as sílabas e os morfemas. Os elementos mais complexos da linguagem são: as palavras, a frase e o texto, sendo estes os elementos mais importantes da linguagem. Braga defende que é o texto que satisfaz os objetivos da linguagem e que é ele que atribui significado a um conjunto de frases.

A linguagem é um processo extenso que se desenvolve ao longo de toda a vida. Rebelo (2001, p.30), apresenta três fases consideradas essenciais para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, sendo elas: o período pré-verbal (0-12 meses), o período verbal básico (1 a 5 anos) e o desenvolvimento linguístico, após os 5 anos. O primeiro período caracteriza-se pela emissão de sons não comparáveis com palavras. Conforme Rebelo (2001, p.30), ainda nesta fase, “a criança desenvolve-se anatómica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente, produzindo formas linguísticas próprias.”

No período verbal básico, a criança compreende e utiliza basicamente todas as formas de expressão, próprias da sua linguagem materna: “A criança possui um desenvolvimento linguístico razoável dos diversos níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintático e o semântico” (Idem).

Na fase do desenvolvimento linguístico, após os cinco anos, a criança evolui consideravelmente ao nível cognitivo, social e linguístico. O seu discurso, segundo o autor, é cada vez mais sofisticado e funcional, comunicando, produzindo e

compreendendo palavras e frases complexas. “Informalmente a criança desenvolve a linguagem na comunidade a que pertence (Braga, 2012, p.30).

Com a entrada no contexto escolar e mesmo no jardim-de-infância, a criança começa a ter contacto formal com a linguagem escrita. Braga, citando Lerner (1989), apresenta cinco estádios ou níveis de desenvolvimento da escrita, sendo eles: desenvolvimento da escrita pré-fonética: uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas; uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas; e o desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura.

A primeira fase (1 a 7 anos) caracteriza-se pela não correspondência dos grafismos aos fonemas. Neste período as crianças pintam, riscam e fazem gatafunhos, fingem que escrevem e fazem algumas letras. A segunda fase (5 a 9 anos) caracteriza-se pelo uso dos nomes das letras e início de estratégias fonéticas. As crianças tentam escrever palavras à sua maneira, tentando paralelamente representar fonemas por meio de letras. Na terceira fase (6 aos 12 anos) as crianças utilizam as regras ortográficas, escrevendo corretamente uma quantidade de palavras, as quais tornam legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis. Na quarta fase (8 a 18 anos) o aluno já utiliza com muita facilidade as palavras do seu léxico. No entanto, comete ainda alguns erros no que se refere ao emprego de palavras difíceis. Na quinta fase (10 anos até à idade adulta) adquire-se a competência para escrever uma multiplicidade de textos, aplicando e exercitando vários estilos de escrita de acordo com os objetivos a que se destina. Os erros ortográficos são menos frequentes, havendo, em caso de dúvida, o recurso ao dicionário e à gramática.

## **2.2 A importância da escola no desenvolvimento da competência de escrita**

É vulgar pensar-se que a abordagem à escrita só se inicia no 1º ciclo. No entanto, a abordagem à escrita inicia-se logo no pré-escolar. Qualquer criança hoje em dia tem contacto com a escrita. Logo ao entrarem para o pré-escolar, as crianças já têm alguma ideia do que significa a escrita, sendo que faz sentido iniciar o trabalho de introdução ao código escrito.

Segundo as OCEPE, “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p.65). A abordagem à escrita, na educação pré-escolar, baseia-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler.

É importante iniciar-se este tipo de trabalho na educação pré-escolar, sendo que desenvolve, prematuramente, algumas competências importantes a serem adquiridas, com o objetivo de tornar as crianças boas escritoras.

A aquisição de um bom domínio da linguagem oral é um dos maiores objetivos na educação pré-escolar e também uma base importante para a posterior aprendizagem da escrita. Segundo as OCEPE, “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Em relação à linguagem escrita, as crianças desde cedo têm contacto com ela, sendo que na educação pré-escolar estas podem trabalhá-la no faz de conta, imitando a escrita da vida corrente. Posto isto,

*“a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas”* (Ministério da Educação, 1997).

Na educação pré-escolar existe uma outra forma de as crianças contactarem com a escrita: o livro. Segundo as OCEPE, é através de vários tipos de livros (literatura infantil, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, etc.), ou seja, é a dispor de uma enorme variedade de textos e formas de escrita que a criança aprende as diferentes funções da escrita.

Pinto (2009) refere que a partir do 1º ano do Ensino Básico a aprendizagem da escrita passa a ser formal, pois até então era considerado informal. Nesta etapa promovem-se atividades em torno da leitura e da escrita. A consciência linguística é trabalhada de forma a desenvolver noções essenciais na aprendizagem do modo escrito, nomeadamente, identificação de palavras, sílabas, fonemas, reconstrução e segmentação silábica. A autora defende ainda que é essencial que o aluno aprenda a conhecer a linguagem escrita através de um processo com significado, sendo que assim consegue memorizar as letras e mais tarde a construção de palavras e frases.

Na mesma linha de pensamento, Barbeiro e Pereira (2007) referem que o desenvolvimento da escrita depende de ações feitas pelo professor, sendo elas: “1) ação sobre o processo de escrita, que proporcionam o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos inerentes à escrita e 2) ação sobre o contexto dos escritos que facilita o contacto com textos social e culturalmente relevantes.”

Eça (1996, p.1, citando Freinet), refere que a escola pode transmitir às crianças o gosto pela escrita e levá-las a este processo de apropriação do escrito. Uma condição

necessária à promoção cultural das crianças é o domínio da escrita e é ela quem determina o desenvolvimento do aluno como um bom cidadão. Contudo, não se alcança o domínio da escrita somente levando as crianças a experimentar e vivenciar situações em que a escrita é útil. É necessário munir os alunos de instrumentos eficazes que lhes permitem resolver situações problemáticas com que se deparam.

A aprendizagem da linguagem escrita, como já foi referido anteriormente, envolve uma pilha de mecanismos sendo que, associadas a estes surgem as dificuldades apresentadas pelos alunos ligadas à escrita e à sua produção.

Segundo Cuetos (2009) e Cruz (1999), in Afonso e Sola (1989), os diferentes tipos de distúrbios originadores das dificuldades com que algumas crianças se defrontam são designados por disgrafia ou disortografia. Entende-se por disgrafia as dificuldades sentidas ao nível da execução, ou seja, uma criança com disgrafia apresenta dificuldades no ato motor da escrita. Cinel (2003, p.19) afirma que a disgrafia “é a perturbação da escrita no que diz respeito ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado, relacionando-se, portanto, a dificuldades motoras e espaciais.” Por sua vez, a disortografia está relacionada com os problemas que os alunos sentem a nível da capacidade de planificação e de formulação escrita.

Na mesma linha de pensamento, a disortografia ocorre quando:

*“o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais” (Fonseca, 1999, in, Cruz, 2009, p.185).*

De um modo geral, os alunos com disortografia apresentam dificuldades nos processos subentendidos na escrita compositiva, sendo eles a planificação, construção frásica, seleção de palavras e revisão.

Afonso e Sola (2013, p.215), através de um estudo realizado, revelam que as principais dificuldades dos alunos se relacionam com a coerência e a estrutura, sendo que na coerência as dificuldades relacionaram-se com a estruturação da introdução. Por outro lado, na estruturação as dificuldades relacionaram-se com a continuidade lógica das ideias; produção de frases complexas e domínio de vocabulário rico e diversificado. Por último, averiguaram também que os alunos têm dificuldades nos processos de planificação, a nível do registo das ideias, na organização e hierarquização.

### 2.3 Como se desenvolve a competência de escrita?

A aprendizagem da escrita deve ser vista como uma via de redescoberta e reconstrução da língua. Segundo Mata (2008), a aprendizagem da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente, iniciando, assim, o processo com a descoberta da existência da escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada.

Niza e Martins, citando Downing e Leong (1982), mencionam que:

*“a aprendizagem de qualquer destreza exige três fases distintas, sendo elas: cognitiva, que é caracterizada pela construção de uma representação global do que é e para que serve a escrita; fase do domínio, caracterizada pelo momento de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas que a escrita exige; e a fase de automatização que corresponde ao momento em que deixa de ser necessário um controlo para se operar com a destreza aprendida, ou seja, é dispensado o pensamento sobre aquilo que se está a fazer.”*

Mata afirma que, numa fase posterior, as crianças vão-se apercebendo que a escrita possui uma mensagem e que existe um conjunto de convenções a elas associadas.

No processo do ensino da escrita pretende-se que a criança compreenda a importância do ato de escrever e da sua necessidade, desde a idade pré-escolar. Cabe ao educador proporcionar à criança o gosto pela escrita. Este poderá escrever junto das crianças e, à medida que escreve, informar a criança do que está a escrever. Para além de a criança começar a ter contacto com a forma como se escreve (da esquerda para a direita e de cima para baixo), esta começa a perceber que o que é falado também poderá ser escrito, entender também a utilidade da escrita e daí despertar o gosto pela escrita.

É importante haver relações de proximidade e de partilha entre os alunos e professores e que se criem ambientes propícios a uma escrita coletiva. Conforme Niza, Segura e Mota (2011, p.18, citando Bereiter e Scardamalia, 1993), “a experimentação da produção escrita pelos alunos e professores é que permite a progressiva consciencialização da complexa dimensão dos processos de produção de texto.”

Martin (1989) defende que a investigação sobre processos de produção escrita tem vindo a demonstrar que uma abordagem contextual e guiada induz e sustenta aprendizagens ativas e reflexivas da escrita.

A aquisição da competência da escrita não surge só por si. Como já foi visto anteriormente, a aprendizagem desta aptidão envolve um longo processo. Assim sendo,

o ensino da escrita está relacionado e depende do ensino de outras competências associadas ao ensino do Português, sendo elas: a leitura e a oralidade.

No que diz respeito à oralidade, além de ser um meio de interação é o meio de aprendizagem da criança. Para Pinto (2009), o ensino explícito e sistemático do modo oral desenvolve no aluno o aperfeiçoamento das suas capacidades comunicativas e, por consequência as suas capacidades de escrita. A mesma autora refere que a escola precisa de se focar no ensino da oralidade, sendo que há aspetos desta competência que ajudarão na aprendizagem da escrita. Faz, ainda referência à transição da linguagem oral para a escrita, afirmando que é um processo que requer do aprendiz o desenvolvimento das suas capacidades motoras, “em particular da sua motricidade fina no acto de segurar o lápis e de o movimentar, atividades que o olho e a mão controlam” (Pinto, citando Rebelo, 1993).

Em relação à leitura, o ato de ouvir ler histórias é muito importante, sendo que promove na criança o contacto com a escrita.

Tal como Mata (2008) refere:

*“A leitura de histórias é um atividade de extrema importância, não só para promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção de informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita” (p.72).*

Para Pinto (2009), ouvir ler uma história é benéfico para a criança, sendo que esta aprende a comportar-se como um leitor e a construir histórias pelas suas vivências ou por imagens, antes de conhecer o código escrito e, posteriormente, quando já sabem ler, as crianças, ao fazê-lo, apropriam-se das diferentes escritas e das regras que a constroem. A mesma autora refere que as diferentes leituras que a criança efetua refletem-se na escrita, sendo que as crianças com hábitos de leitura mostram mais facilidades em escrever, contrariamente às que não desenvolveram o gosto pela leitura. Em suma, o ensino da escrita está dependente do ensino das outras competências, sendo que a aprendizagem do Português não é feita de forma faseada, mas sim em simultâneo: a aquisição de uma competência depende do desenvolvimento de outras.

## 2.4 Como se aprende a escrever?

As concepções que as crianças, em idade de pré-escolar, detêm acerca da linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita.

Segundo Martins e Niza (1998), as crianças desde muito cedo têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo e adquirindo através de situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam no quotidiano. Se o contacto com o escrito for distante, é natural que as crianças não sejam capazes de integrar no seu pensamento os conhecimentos que lhes são transmitidos; se pelo contrário, esta distância for pequena, ser-lhes-á mais fácil apropriarem-se dos conhecimentos que lhes são transmitidos.

Tal como referem as OCEPE, “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 1997, p.69).

Como já foi referido anteriormente, é necessário que desde cedo se envolvam as crianças na utilização da linguagem escrita, sendo que este envolvimento desenvolve a perspectiva da criança sobre o que é a escrita e, simultaneamente, vai desenvolvendo capacidades e vontade para participar em acontecimentos de escrita.

No processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a atuação do educador é muito importante. Conforme Mata (2008, p.18), “o educador deve apoiar cada criança para que esta consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita em situações reais e/ou situações de jogo e brincadeira.” Cabe assim ao educador referir razões para escrever, incentivar as crianças a escrever, dar continuidade a situações iniciadas pelas crianças, identificar funções da linguagem escrita, identificar diferentes características de suportes com diferentes funções.

Conforme Mata (2008, p.25),

*“para que a apreensão da funcionalidade da linguagem escrita se desenvolva é necessário que o educador tenha em consideração cinco aspetos orientadores para a organização do ambiente de aprendizagem e estruturação de atividades que promovam o contacto com a funcionalidade da linguagem escrita, sendo que deve ocorrer através de situações significativas e contextualizadas, situações onde os objetivos de uso da leitura e da escrita estejam claros; situações de jogos e brincadeiras e situações reais; situações de exploração individual e em situações de interação; e em múltiplos contextos (sala de jardim-de-infância, em casa, na rua...)”(p.25).*

Até à entrada para o 1º ciclo, o ensino da linguagem escrita é considerado e visto por todos os autores que investigam acerca desta temática como ensino informal. Após a entrada para o 1º ano do primeiro ciclo do ensino básico, este tipo de ensino é encarado como ensino formal da linguagem escrita.

Para Pinto (2009), a partir do primeiro ano de escolaridade a aprendizagem escrita da língua passa a ser formal e a partir do primeiro ano de escolaridade começam-se a promover atividades em torno da leitura e da escrita. A consciência linguística é trabalhada de forma a desenvolver noções essenciais na aprendizagem do modo escrito, nomeadamente, identificação de palavras, sílabas, fonemas, reconstrução e segmentação silábica. A autora defende ainda que é essencial que a criança aprenda a conhecer a linguagem escrita através de um processo com significado, sendo que assim consegue memorizar as letras e mais tarde a construção de palavras e frases.

Pinto (2009, p.32) refere que “ o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve ser muito bem trabalhado, para que assim não haja o risco de a criança se centrar na letra como grafia e não no sentido que dela poderá tirar.” A mesma autora defende que no processo de aprendizagem da escrita é fundamental que o aluno tenha conhecimento do que vai escrever, sobre o que incide o tema da escrita, para quem vai escrever e com que finalidade.

Pinto (2009, p.36, citando Santos 2007), refere que é necessário para cumprir com o que foi mencionado anteriormente, que o aluno elabore um plano, “uma espécie de fio condutor, orientador de um futuro processo textual”, com o objetivo de estruturar e de ordenar o texto a elaborar.

## **2.5 Planificação textual/atividades promotoras**

Ao falar em planificação textual faz todo o sentido perceber e abordar o que dela diz respeito. De acordo com Hayes & Flower (1980), in Fernandes (2011), a realização de uma planificação de acordo com a produção escrita que se vai construir é uma forma de esquematizar e idealizar o texto, sendo que será uma ajuda fundamental para as restantes operações do processo de escrita a textualização e a revisão.

Seguindo a linha de pensamento da mesma autora, o processo de planificação passa por três sub-processos:

*“geração (recuperação e selecção das informações guardadas na memória de longo prazo); organização (estruturação dessas informações de acordo com um plano cronológico e/ou hierárquico) e avaliação/controle (avaliação do plano escrito ou representado, tendo como referência os objectivos inicialmente determinados pelo contexto de produção).”* (Silva, 2008, p.112, in Fernandes, 2011, p. 19).

O aluno, ao elaborar uma planificação, trabalha para que o texto seja mais coeso e coerente, servindo este trabalho como um plano a seguir. Ao planificar, o aluno está a adquirir conhecimentos sobre:

*“o tópico e género de texto, a programar a forma como se vai realizar a tarefa, a efectuar pesquisas e consultas, a tomar notas para posterior utilização, a seleccionar e organizar a informação, a elaborar planos quer mentalmente quer por escrito e a projectar mentalmente a organização do texto”* (Fernandes, 2011, pp.20).

Seguindo a lógica das ideias, Eça (1996, p.7, citando Anderson, 1980), considera que o problema básico da escrita é a coordenação de múltiplas e independentes exigências de processamento de informação, envolvidas na produção escrita e apresenta um modelo de escrita, dividindo-o em três fases:

- Geração de ideias ou fase de pré-escrita, na qual o aluno decide aquilo que quer escrever. O aluno começa por definir a finalidade para a sua produção e em seguida coloca em ação inúmeras técnicas de resolução de problemas;
- Composição ou fase de escrita, no qual o texto é elaborado e o autor considera que existem duas formas diferentes de estabelecer a ligação entre as duas fases já mencionadas. Na primeira, o aluno começa por gerar as ideias, criando um esboço do texto que pretende escrever e transforma-o num rascunho. No segundo, o aluno compõe o primeiro rascunho à medida que vai criando as ideias.
- Fase da edição ou re-escrita. Nesta fase o aluno volta a trabalhar o texto de forma a torná-lo mais eficaz do ponto de vista comunicativa, formulando juízos de valor sobre ideias, estrutura do texto e os erros nele contido.

As mudanças a nível social, acompanhadas da evolução a nível científico e tecnológico, exigem aos docentes uma mudança ao nível dos seus conhecimentos e da sua formação que lhes permita ensinar de modo consciente e ativo, mediante interesses e necessidades dos alunos. Assim sendo, faz todo o sentido abordar o tema do papel do professor na adoção de estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem em sala de aula.

A área curricular do Português é considerada transversal, sendo que o sucesso escolar está relacionado com a aprendizagem do mesmo. O princípio da transversalidade afirma que “a aprendizagem do Português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário do Ensino Básico.” (Programa de Português, M.E., 2009, p.12).

Na aula de Português, os alunos têm oportunidade de desenvolver competências comunicativas e expressivas através do saber e do saber-fazer. Braga (2012, p.39,

citando Gil e Cristóvam-Belmann 1999), refere que “os esforços no sentido de adquirir e desenvolver competências escritas são vitais ao desenvolvimento de identidade individual tanto durante a vida escolar como social.”

Para a abordagem das estratégias do ensino da escrita, os autores Lopes e Silva (2010) referem as seguintes: 1ª - estratégia de escrita (planeamento, revisão e edição de texto); 2ª- fazer sumários; 3ª - escrita colaborativa; 4ª - objetivos de produção específicos; 5ª - processador de texto; 6ª - combinar frases; 7ª - pré-escrita; 8ª - atividades de inquérito; 9ª - abordagem ao processo de escrita; 10ª - estudos de modelos; e 11ª - escrita para aprender a matéria.

Braga, citando Silva (2000), diz-nos que este autor considera o estudo do texto, nas suas diferentes tipologias, como estratégia fundamental no processo de ensino da escrita.

*“Na verdade na aula da língua materna o estudo do texto constitui-se umas das melhores oportunidades para o desenvolvimento oral e do escrito, do vocabulário, da interação e competências comunicativas, da dimensão cultural, lógica, ideológica e literária, das regras de funcionamento da língua e das práticas para a saber usar...”* (Braga, citando Silva 2000, p.366).

No que diz respeito às estratégias de estruturação do texto, ou seja, planeamento, revisão e edição, Braga (2012, p.39, citando Carvalho 2001), refere que a produção do texto é uma tarefa árdua para o aluno. Para o mesmo autor (2001, p. 74), os alunos sentem dificuldade em planificar a produção escrita que pretendem criar. Planificar é, portanto, uma tarefa, que “implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles” (Braga, in Carvalho, 2001).

É importante que, na aula de Português, o professor defina a sua estratégia a partir da centralidade do texto, estabelecendo um ambiente de diálogo com os seus alunos. É igualmente importante, segundo Braga (2012), que os professores tenham em consideração a opinião dos alunos, de forma a criar o envolvimento de todos no trabalho a realizar.

A mesma autora (2012) defende que o uso do dicionário e de gramáticas, com o apoio do professor, é uma mais-valia. Assim como a troca de textos produzidos entre alunos.

Braga (2012) aponta ainda como fator importante a participação do professor no processo de desenvolvimento da capacidade de produzir textos, orientando os alunos no melhor percurso e, em caso de desânimo, incentivando a autoestima do seu aluno e a consideração pelo esforço.

Um acontecimento comum observado em contexto de estágio é o uso recorrente dos manuais, sendo que os docentes explicam aos alunos as características e a estrutura de um determinado tipo de texto antes dos mesmos começarem a escrever. Niza, Segura e Mota (2011, p.20, citando Martin 1989), referem que a investigação sobre os processos de produção escrita tem vindo a demonstrar “ que uma abordagem contextual e guiada induz e sustenta aprendizagens ativas e reflexivas da escrita.”

A experimentação da produção escrita pelos alunos é que dá acesso à consciencialização dos processos de produção do texto. Outro aspeto importante de realçar é a forma como o professor recebe as produções escritas dos seus alunos. Para Niza, Segura e Mota (2011), uma má receção por parte do professor pode conduzir o aluno à desistência, deixando de escrever ou de mostrar o que escreve.

Para os mesmos autores, “o que importa é que o professor dê centralidade à comunicação pela linguagem escrita: os textos devem seguir o decurso normal que vai da produção ao seu aperfeiçoamento para edição e difusão.” (p.35). Compete, assim, aos professores criarem ambientes que estimulem a produção escrita e o trabalho de revisão.

Segundo Niza, Segura e Mota (2011) os desencadeadores da produção podem ser: leituras; reflexões; diálogos onde se clarificam ideias e troca de opiniões; criar um ambiente de comunicação oral do tipo mesa-redonda; interagir com diferentes tipologias textuais; e comunicação com a comunidade envolvente na escola.

### 3. Metodologia

Com o estudo da minha problemática (Identificação de métodos/estratégias para promover o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 1º ciclo, mais concretamente a fase da planificação textual) pretendo compreender/conhecer as formas possíveis de implementar estratégias de competências de escrita em contexto de sala de aula, focando-me especialmente nas estratégias utilizadas pelos docentes em relação à atividade de planificação de textos.

Para tal, pretendo, através da realização de uma entrevista (Anexo IV) a um professor, dar resposta às seguintes questões:

- A expressão “Desenvolvimento de Competência de Escrita” o que significa para si?
- Como trabalha o ensino da escrita ao nível da produção textual?
- Como ajuda os alunos a preparar uma produção escrita?
- E durante a escrita, que atitudes adota, como organiza o momento de redação propriamente dito?
- No momento de pós-escrita, quem faz e como são feitas as correções?
- Por último, descreva-me uma sequência típica que represente o modo como, habitualmente, realiza todo este trabalho.

A par da realização da entrevista contarei também com a resposta de 14 professores a um inquérito preenchido pelos mesmos a fim de dar resposta às questões mencionadas anteriormente.

Assim sendo, a metodologia utilizada para dar resposta a estas questões e compreender as conceções dos docentes selecionados para o estudo assenta numa abordagem qualitativa, descritiva e com propósitos exploratórios.

Por conseguinte, considero que o estudo realizado é sobretudo de natureza descritiva, sendo a natureza dos dados recolhidos do tipo qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualificativa é um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilha determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualificativos, o que significa ricos em pormenores descritivos...”

Posto isto, tal como referi anteriormente, a recolha de dados contou com a participação de uma docente de 1º ciclo que foi entrevistada e com 14 professores de 1º ciclo inquiridos por questionário.

Quanto à entrevista, as perguntas foram elaboradas com base nas minhas dúvidas e no conhecimento que entretanto foi aprofundado com as leituras realizadas, relacionando-se, por isso, com as conceções que a docente possui acerca da escrita, quando inicia este tipo de trabalho e que estratégias utiliza para promover este tipo de atividades.

A par da entrevista realizei um inquérito para dar a 14 profissionais de educação a fim de completar a informação já recolhida na entrevista. O inquérito divide-se em três partes, sendo que a primeira é destinada à caracterização socioprofissional do profissional de educação; a segunda diz respeito às conceções que os mesmos detêm acerca do conceito de “competência de escrita”, quais os fatores que nas suas opiniões contribuem para o desenvolvimento da mesma, quais os níveis de escolaridade que poderão ter maior influência no desenvolvimento desta competência, quais as dificuldades que os alunos apresentam no que diz respeito à escrita e quais as atividades que, na opinião dos inquiridos, são promotoras do desenvolvimento desta mesma competência; por fim, a terceira parte do questionário está direcionada para a planificação textual propriamente dita. Nesta parte do inquérito pretendo aferir qual a postura do docente perante este conceito, ou seja, ficar a conhecer se o docente pede ao aluno que efetue uma planificação textual previamente a uma produção escrita; perceber qual a importância que a mesma tem; como a ensina e, por fim, se utiliza diferentes estratégias.

Para a construção do questionário apoiem-me nas minhas dúvidas, nas respostas dadas na entrevista e em leituras que efetuei acerca do tema.

O presente estudo pretende apresentar um forte contributo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que todo o seu processo de desenvolvimento contribui fortemente para a reflexão e implementação de práticas mais adequadas na minha ação como futura profissional de educação. Como sublinham Oliveira e Serrazina (2002, p.35), “Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação – ação num dado contexto escolar ou sala de aula (...).”

## - Participantes e instrumentos

O participante deste estudo, para a recolha de dados através da entrevista (Anexo V), foi apenas uma professora de 1º ciclo, a lecionar numa escola do concelho de Benavente, distrito de Santarém.

### Entrevista:

	<b>Formação</b>	<b>Funções</b>	<b>Nº de anos de serviço</b>
Entrevistado	- Bacharelato em Ensino Básico – Licenciatura como complemento de formação em Ensino Básico - Mestrado em promoção e mediação de leitura	4º ano	22

*Tabela 1 - Dados da professora entrevistada*

Os participantes deste estudo, para a recolha de dados através dos inquéritos, foram 14 profissionais de educação a lecionarem no 1º ciclo, em algumas escolas do concelho de Benavente, distrito de Santarém.

### Inquéritos:

	<b>Formação</b>	<b>Funções</b>	<b>Nº de anos de serviço</b>
Inq. 1	- Licenciatura no Curso de Ensino Básico	4º ano	8
Inq. 2	- Licenciatura	1º ano	10
Inq. 3	- Licenciatura 1º ciclo - Mestrado em Expressões Artísticas, especialização em teatro na educação	1º ano	17
Inq. 4	- Licenciatura em 1º ciclo	1º ano	17
Inq. 5	- Licenciatura em 1º ciclo	1º ano	18
Inq. 6	- Licenciatura	3º ano	19
Inq. 7	- Licenciatura em Educação Física	3º ano	19

Inq. 8	- Licenciatura em 1º ciclo	4º ano	20
Inq. 9	- Licenciatura no ensino do Português/Francês	2º ano	21
Inq. 10	- Licenciatura em 1º ciclo	1º ano	26
Inq. 11	- Magistério Primário - Complemento de licenciatura em 1º ciclo	2º ano	36
Inq. 12	- Licenciatura em 1º ciclo	1º ano	
Inq. 13	- Licenciatura em 1º ciclo	3º ano	37
Inq. 14	- Licenciatura em 1º ciclo	4º ano	25

Tabela 2 - Dados dos docentes inquiridos

#### 4. Apresentação e análise de dados

Realizo neste ponto a apresentação dos dados recolhidos na entrevista. Dada a sua natureza, organizo a análise em simultâneo à apresentação. Esta seguirá os blocos de objetivos definidos no guião da entrevista. Irei recorrer à notação “sublinhado” para evidenciar algumas expressões que considero importantes, no testemunho da docente entrevistada. Uma vez que a primeira parte do inquérito tinha uma pergunta (Como define competência de escrita?) à qual a resposta era aberta irá ser analisada juntamente com a análise da entrevista.

O conceito de competência que pude captar através das respostas fornecidas nos questionários parecem ir ao encontro dos elementos caracterizadores que encontrei na revisão da literatura, embora não estejam completos. No entanto, a docente entrevistada, em relação a esta questão não foi muito explícita, contornando deste modo a resposta à primeira questão.

*“ (...) a escrita para mim começa logo no primeiro ano e muito antes de eles começarem a saber as letras: os rabiscos, a forma de estar a escrever, a forma de colocar uma folha em cima da mesa, a forma como pegam na caneta ou no lápis começa logo aí (...)”.*

Tudo o que a entrevistada referiu parece importante para o processo de iniciação ao desenvolvimento da competência de escrita, consubstanciando-se com o que Niza e Martins (2007, citando Downing e Leong, 1982) defendem. A aprendizagem de uma

destreza, neste caso a escrita, envolve um processo de três fases, em que na primeira a criança toma conhecimento do que é a escrita e para o que serve; a segunda é destinada ao momento de treino, onde esta aprimora a forma como se escreve e, por último, a fase em que a criança atua de forma automatizada, sendo que esta passa a ser uma atividade realizada de forma autónoma sem necessitar de controlo. Resumindo, é necessário haver uma fase de apropriação de qualquer destreza que se pretende que a criança adquira, tem que passar do estanho ao habitual.

Posto isto, não me parece que seja a resposta mais adequada à pergunta realizada, sendo que se pretendia ter conhecimento do que significa, na sua opinião, a expressão “competência de escrita” e esta apareceu incompleta, a docente fez referência a alguns elementos que são importantes e que compõem a competência de escrita. No entanto, não fez referência a outros elementos muito importantes, tais como, é referido no Programa do Português que se entende como competência de escrita o conjunto de conhecimentos, capacidades e compreensão de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos.

Efetivamente, o inquirido 10 é o que se encontra em maior consonância com os elementos caracterizadores que encontrei na revisão da literatura, definindo competência de escrita da seguinte forma:

*“A definição implica desenvolver no aluno conhecimentos no processo da escrita. A atividade de escrita tem uma grande dimensão e surge num contexto social e vai-se desenvolvendo ao longo dos anos de escolaridade” (Inquérito 10).*

Esta perspetiva coaduna-se com a ideia avançada por Carvalho (2005) que salienta que a atividade escrita é uma tarefa com uma dimensão social, cognitiva e linguística, sendo que a mesma surge num contexto social, respeitando determinados objetivos e normas.

A mesma perspetiva encontra-se também em consonância com a definição avançada pelo programa de Português, que nos indica que se entende por competência de escrita o conjunto de conhecimentos, capacidades e compreensão de um processo de fixação linguística, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto).

Códigos, regras, capacidade, escrever, linguístico, são palavras que surgem nas restantes respostas dos inquiridos, associadas à definição de competência de escrita:

*“Capacidade de transmitir a nossa linguagem oral para a escrita, através de códigos linguísticos pré-definidos” (Inquérito 6).*

*“É a capacidade de escrever e que implica um conjunto de conhecimentos/códigos e regras” (Inquérito 1).*

*“Competência de escrita é quando o aluno adquire a capacidade de escrever o que pensa” (Inquérito 8).*

“A competência de escrita é saber descodificar um código de um conjunto de símbolos. É saber interpretá-los” (Inquérito 4).

As ideias apresentadas anteriormente pelos diversos docentes e que se referem à definição de competência de escrita coaduna-se com a perspectiva que é defendida por alguns autores, como é o caso de Pardal (2009, p.21) que avança com a ideia de que “ a escrita facilita a reflexão sobre as ideias e sobre a linguagem (...) Enquanto processo cognitivo, o ato de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias. Enquanto atividade social, está ligada ao meio a que pertence, aos objetivos e normas do meio social.” Por fim, enquanto atividade linguística também é considerada “na medida em que a composição da mesma tem por base um conjunto de regras e convenções linguísticas, sendo elas regras ortográficas e gramaticais”.

Relativamente à fase de iniciação de implementação desta competência, a docente entrevistada encontra-se em concordância com algumas ideias apuradas na revisão da literatura.

*“A construção de histórias orais no pré é muito importante porque já levam uma bagagem e sabem que a história tem princípio, tem um meio e tem um fim.” (Entrevistada)*

Esta perspectiva cruza-se com a ideia defendida nas OCEPE (ME,1997), que assumem que as crianças, ao entrarem para o pré-escolar, já detêm alguma ideia do que significa a escrita, sendo que faz sentido iniciar-se o trabalho de introdução de escrita. Ao iniciar-se este trabalho de escrita faz-se de uma forma informal, sendo que a criança está a ter contacto com a mesma sem que se aperceba.

Na mesma linha de pensamento Mata (2008) refere que a aprendizagem da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente, iniciando-se o processo com a descoberta da existência da escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada.

*“As atividades de escrita passam também muitas vezes por começá-las oralmente.” (Entrevistada)*

*“A evolução a nível oral acaba por se passar para a escrita, isto anda tudo de mãos dadas, não é nada separado” (Entrevistada).*

O testemunho da docente continua em concordância com o que foi apurado na revisão da literatura. Conforme as OCEPE (1997, p.66) “ a aquisição de um bom domínio

da linguagem oral é um dos maiores objetivos na educação pré-escolar”, sendo que uma boa aquisição deste domínio é um bom caminho para a criança se tornar num bom escritor.

“É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (Ministério da Educação, 1997).

A aquisição da linguagem não surge só por si. A aprendizagem desta aptidão envolve um longo processo, sendo que ensino da escrita está relacionado e depende do ensino de outras competências associadas ao ensino do Português, sendo elas: a leitura e a oralidade.

Neste mesmo discurso da docente pode-se afirmar que a mesma estabelece uma relação entre a escrita e a oralidade. Na revisão da literatura, Pinto (2009) partilha da mesma opinião, afirmando que o ensino explícito e sistemático do modo oral, desenvolve no aluno o aperfeiçoamento das suas capacidades comunicativas e por consequente as suas capacidades de escrita.

*“Os que não leem têm muita dificuldade em escrever (...) escrevem, mas uma escrita bastante curta e vão logo diretos ao assunto, não são rebuscados na escrita”* (Entrevistada).

É evidente no discurso da docente a relação que esta estabelece entre a leitura e a escrita.

Na bibliografia consultada foi possível verificar a teoria de um autor que afirma que “ a leitura é uma atividade de extrema importância, não só para promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos envolvidos (...), mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 72).

Em relação à forma como a docente entrevistada intervém, no que diz respeito ao tema da produção textual, mais concretamente na forma como promove atividades de planificação textual, consubstancia-se com as estratégias que foram aferidas na revisão da literatura.

*“O texto em grupo é muito importante, o fazermos o texto todos juntos, em conjunto, no quadro (...) fazermos em conjunto torna-se muito mais fácil eles depois fazerem sozinhos”* (Entrevistada).

Na revisão da literatura podem encontrar-se autores que avançam com a estratégia mencionada anteriormente, sendo que Niza, Segura e Mota (2011) defendem que os alunos podem tornar-se melhores escritores com o trabalho colaborativo, pois aprendem uns com os outros e a cultura de cada um potencializa os conteúdos e o discurso escrito.

*“Gosto também muito de os fazer ler as histórias, o que escreveram, para os outros, porque uma coisa é eles terem na ideia aquilo que escrevem (...) outra é eles serem confrontados com a ideia dos outros”* (Entrevistada).

Surge outra estratégia que se consubstancia com a ideia avançada por Niza, Segura e Mota (2011) que afirmam que “ a interação e a apreciação dos colegas e do professor são necessárias e bem acolhidas aquando da escrita de textos.”

*“Eu deixo-os estar à vontade, completamente à vontade (...), não vale a pena estar a castrar, por pior que venha, porque se nós vamos logo entrar a matar o que pode acontecer é que para a próxima já não escrevo ou então não sei fazer, não sou capaz de fazer (...), corrige-se na mesma, volta é para trás (...), o teu desenvolvimento não tem todas as partes, não achas que te falta qualquer coisa? (...) nunca digo “ai que horror, isto está tão mal escrito””* (Entrevistada).

No testemunho descrito anteriormente a docente faz referência à postura que um professor deve adotar durante a receção de um texto, mencionando que uma má receção pode causar entraves nas futuras produções escritas dos alunos. Niza, Segura e Mota (2011) partilham da mesma opinião, mencionando que uma má receção por parte do professor pode conduzir o aluno à desistência, deixando de escrever ou de mostrar o que escreve. Para estes autores é importante é que “o professor dê centralidade à comunicação pela linguagem escrita: os textos devem seguir o decurso normal que vai da produção ao seu aperfeiçoamento para edição e difusão.”

*“Pegar num texto e mapeá-lo (...) depois ao contrário, pegar num tema, o que é que se pode fazer? O que é que eu vou falar nesta parte? Nesta? Nesta? Nesta? E acabo por fazer e deixo-os à vontade na sua produção escrita””* (Entrevistada).

Esta é estratégia importante mencionada pela docente em que evidencia o trabalho do professor como um orientador, não como o solucionador de algo ou seja, Braga (2012), avança com uma teoria que vai ao encontro do testemunho da professora entrevistada, afirmando como fator muito importante a participação do professor no processo de desenvolvimento da capacidade de produzir textos, orientando os alunos no melhor percurso e, em caso de desânimo, incentivar a sua autoestima e a consideração pelo esforço.

A docente entrevistada avança com outras estratégias que me parecem ser importantes realçar no trabalho e, futuramente, numa prática profissional, implementá-las, sendo elas: as fichas de correção ou listas de verificação, que como o próprio nome indica, servem de apoio ao aluno para se orientar e verificar se algo está a faltar nas suas produções textuais; o texto em grupo, sendo que a docente afirma ser importante realizá-lo todos juntos no quadro e depois pedir que façam outro sozinhos, dando

imagens para os apoiar na história; colocar imagens desordenadas e pedir que as ordenem e a partir desse ponto elaborar uma história escrita; pegar num texto e mapeá-lo e posteriormente fazer a tarefa contrária; e para o pré-escolar a docente aponta para a construção de histórias feitas oralmente sendo que, “já levam uma bagagem e sabem que a história tem um princípio, tem um meio e tem um fim.” (Docente Entrevistada).

Segue-se a apresentação dos dados recolhidos nos inquéritos (Vide Anexo VI). Mais uma vez, dada a sua natureza, organizo a análise ao mesmo tempo que apresento os dados recolhidos.

Os títulos prévios às tabelas e aos gráficos são as perguntas efetuadas nos questionários, sendo que no documento em questão estão estruturadas em forma de pergunta.

**a) Classificação aos fatores que mais contribuem para o desenvolvimento da competência de escrita (1 a 5 em que 1 representa o mínimo e 5 o máximo)**

Fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência de escrita	1	2	3	4	5
- A família / o meio sociocultural			2	5	7
- A personalidade do próprio aluno	1	3	3	1	4
- Os amigos/ as atividades de tempo livre	3	3	2	3	
- A escola/ os professores		1		8	4
- A leitura de várias tipologias textuais	1		3	4	5
- A leitura		2	1	5	6
- Nível de competência oral	1	1	1	7	5

*Tabela 3 - Fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência de escrita*

(Número de pessoas que responderam a cada ponto)

De acordo com a tabela 3, pode-se verificar que o fator que os inquiridos consideram ter maior importância no desenvolvimento da competência de escrita é a escola e os professores, seguindo-se o fator família/ o meio social e o nível de competência oral e, por fim, também é dada alguma relevância ao fator leitura. As respostas dadas pelos inquiridos estão em consonância com a informação pesquisada e recolhida para a revisão da literatura.

Barbeiro e Pereira (2007) defendem que a escola/ o professor têm um papel fundamental no desenvolvimento da competência de escrita, referindo que o desenvolvimento da escrita depende de ações feitas pelo professor, sendo elas: “1) ação sobre o processo de escrita, que proporcionam o desenvolvimento das

competências e dos conhecimentos inerentes à escrita e 2) ação sobre o contexto dos escritos que facilita o contacto com textos social e culturalmente relevantes.”

Em relação ao fator leitura, Mata (2008) refere que este é muito importante, sendo que o ato de ouvir ler histórias é fundamental, uma vez que promove na criança o contacto com a escrita. Mata defende ainda que a leitura “é uma atividade de extrema importância, não só para promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção de informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita” (p.72).

#### **b) Níveis de escolaridade com maior influência no desenvolvimento da competência de escrita**

Ensino Básico	Dois primeiros anos: <b>13</b>	Dois últimos anos: <b>5</b>
2º Ciclo	<b>4</b>	
3º Ciclo	<b>0</b>	
Ensino Secundário	<b>0</b>	

*Tabela 4 - Níveis de escolaridade com maior influência no desenvolvimento da competência de escrita*

Pode averiguar-se que na tabela 4 o nível de escolaridade que os inquiridos pensam ter maior influência no desenvolvimento da competência de escrita é o Ensino Básico, em particular os 2 primeiros anos.

Mais uma vez os inquiridos estão em concordância com o que vários autores, tais como Mata; Barbeiro e Pereira, entre outros, defendem. Segundo as OCEPE, esta competência pode até ser iniciada no pré-escolar, sendo que qualquer criança ao entrar para o pré-escolar já tem uma ideia do que significa a escrita, fazendo assim sentido iniciar-se o trabalho de introdução ao código escrito: “Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. (Ministério da Educação, 1997).

### c) Dificuldades nas produções escritas

#### DIFICULDADES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

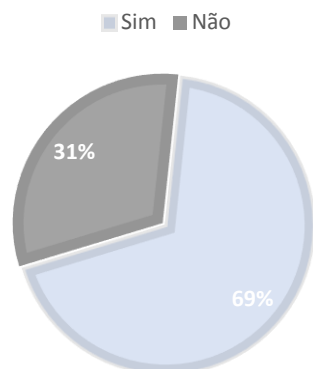


Gráfico 1- Dificuldades nas produções escritas

No gráfico 1 pode apurar-se a percentagem de alunos que sentem dificuldades em realizar uma produção escrita, sendo que 69% apresentam dificuldades a vários níveis.

As dificuldades apresentadas pelos docentes em relação às produções escritas foram as seguintes:

- Organização sequencial e temporal dos acontecimentos (6 inquiridos)
- Ortografia (2 inquiridos)
- Estruturação frásica (2 inquiridos)
- Falta de hábitos de leitura
- Vocabulário

Ao analisar o gráfico 1 percebe-se que mais de metade dos inquiridos assumem que os seus alunos sentem dificuldades nas produções escritas.

As dificuldades que os inquiridos revelam ser as dos seus alunos consubstanciam-se nas dificuldades que os autores Afonso e Sola (2013) identificam, sendo que se prendem com problemas de disortografia, que por sua vez está relacionada com os problemas que os alunos sentem a nível da capacidade de planificação e de formulação escrita.

Na mesma linha de pensamento surge Cruz (2009), in Fonseca (1999), que defende que a disortografia ocorre quando “o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais.”

#### d) Atividades a promover para a promoção da competência de escrita

	Muito importante	Relativamente útil	Contra-producente
Leitura de textos dos manuais	5	8	
Escrita de textos coletivos em sala de aula	11	1	1
Leitura individual de várias tipologias textuais, em aula	12	1	
Histórias de Avental	10	2	
Análise e interpretação de textos	10	2	1
Estudo da gramática	8	5	
Debate sobre o conteúdo de textos de diferentes tipologias	9	5	
Ilustração de histórias	7	5	1
Preenchimento de fichas de leitura	4	9	
Ordenação de frases	8	5	
Trabalhos de pesquisa estruturados livremente pelos alunos	5	7	1
Reformulação de histórias	12	1	
Reconto de histórias	11	2	

Tabela 5 - Atividades promotoras do desenvolvimento da competência de escrita

A tabela 5 revela-nos que as atividades que os inquiridos pensam ter maior influência para o desenvolvimento das competências de escrita são: a leitura individual de várias tipologias textuais, em aula; a reformulação de histórias; o reconto de histórias; a escrita coletiva; as histórias de avental; e, por fim, a análise e interpretação de textos.

A opinião de alguns dos inquiridos vai ao encontro daquilo que foi pesquisado na revisão da literatura. Segundo Bereiter e Scardamalia (1987) é importante que hajam relações de proximidade entre o professor/aluno e aluno/aluno e que se crie ambientes propícios a uma escrita coletiva.

Na mesma linha de pensamento, surge Niza, Segura e Mota (2011) que defendem que os alunos podem tornar-se melhores escritores com o trabalho colaborativo, sendo que aprendem uns com os outros e a cultura de cada um potencializa os conteúdos e o discurso escrito.

Uma outra escolha dos inquiridos em relação às atividades promotoras do desenvolvimento da competência de escrita são as várias leituras de diferentes tipologias textuais, sendo que Pinto (2009) defende que diferentes leituras que a criança efetua refletem-se na escrita, uma vez que as crianças com hábitos de leitura mostram

mais facilidades em escrever, contrariamente às que não desenvolveram o gosto pela leitura.

#### e) Solicitação de uma planificação textual antes de iniciar a escrita

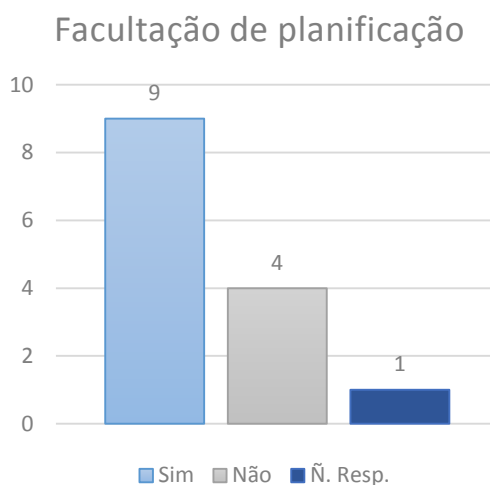


Gráfico 2- Facultações de planificação

Os inquiridos que responderam que sim, significa que, previamente a uma produção escrita, pedem aos seus alunos que efetuem uma planificação. Achem importante realizar esse pedido e justificam-se dizendo que a visualização em esquema é importante e que a planificação ajuda na organização das ideias.

As justificações dos participantes vão ao encontro daquilo que foi pesquisado para a revisão da literatura, sendo que, segundo Festas (2002), “ a criação das ideias passa pelo estabelecimento de objetivos e pela procura dos meios para os atingir; assim sendo, “ a organização das ideias pode ser concretizada através de um plano escrito” (Pardal, 2009).

O uso da planificação não é apenas importante pelo que foi referido pelos inquiridos, sendo que Hayes e Flower (1980), in Fernandes (2011), defendem que a realização de uma planificação de acordo com a produção escrita que se vai construir é uma forma de esquematizar e idealizar o texto.

Os participantes do inquérito que responderam que não solicitam uma planificação previamente ao texto justificaram-se com fatores como:

a) precocidade etária e/ou de fase de aprendizagem:

*“tenho tido alunos do 2º ano que estão agora a iniciar o processo de desenvolvimento de escrita, sendo difícil para eles conseguirem fazer a planificação de um texto”* (Inquirido 9).

*“por serem muito pequenos ainda”* (Inquirido 5).

b) preferência por solicitar texto livre:

*“por gostar que façam texto livre”* (Inquirido 7).

A justificação desta participante também não me parece adequada, uma vez a elaboração de uma planificação previamente a qualquer produção textual não condiciona o tema dessa mesma produção.

Do meu ponto de vista não me parecem adequadas estas justificações, sendo que de uma forma inconsciente poder-se-á trabalhar a planificação textual em alunos de pré-escolar. Para Pinto (2009), ouvir ler uma história é benéfico para a criança, sendo que esta aprende a comportar-se como um leitor e a construir histórias pelas suas vivências ou por imagens, antes de conhecerem o código escrito e, posteriormente, quando já sabem ler, as crianças ao fazê-lo, apropriam-se das diferentes escritas e das regras que a constroem. Posto isto, parece-me pertinente e possível trabalhar a planificação textual no segundo ano do Ensino Básico, existindo várias atividades promotoras, como por exemplo, o avental de histórias.

A atividade mencionada anteriormente consiste num avental que dispõe de três filas, em que cada fila diz respeito à introdução, ao desenvolvimento e conclusão, respetivamente. Em cada fila existem bolsos com perguntas que dizem respeito à informação que cada parte do texto narrativo deve conter, auxiliando o aluno a construir uma produção escrita. Dentro dos bolsos estão cartões com diferentes informações. Esta atividade pode, assim, ser elaborada oralmente ou por escrito, sendo que parece-me ser possível ser trabalhada em jardim-de-infância.

#### **f) Importância da planificação textual**

Neste ponto do inquérito todas as respostas foram unânimes, sendo que todos os participantes consideram que é importante a planificação textual. Mesmo os docentes que anteriormente reponderam que não solicitam esta tarefa acham que a planificação textual é um fator importante. Então se têm a noção que é um fator importante, porquê não colocá-lo em prática?

	Nº de inquiridos
- Melhora a escrita dos alunos	<b>9</b>
- Desenvolve o gosto pela escrita	<b>3</b>
- Conduz a textos de melhor qualidade	<b>11</b>

*Tabela 6 - Aspetos importantes da planificação textual*

Ao analisar a tabela percebe-se que os participantes do inquérito consideram a planificação textual importante uma vez que esta leva os alunos a produzirem textos de melhor qualidade. Segundo o que foi pesquisado para a revisão da literatura, pode

afirmar-se que a opinião dos participantes está em consonância com a informação que foi recolhida na pesquisa.

O aluno, ao elaborar uma planificação, trabalha para que o texto seja mais coeso e coerente, servindo este trabalho como um plano a seguir. Ao planificar o aluno está a adquirir conhecimentos sobre:

*“o tópico e género de texto, a programar a forma como se vai realizar a tarefa, a efectuar pesquisas e consultas, a tomar notas para posterior utilização, a seleccionar e organizar a informação, a elaborar planos quer mentalmente quer por escrito e a projectar mentalmente a organização do texto”* (Fernandes, 2011, pp.20).

### g) Utilização explícita da planificação textual

Utilização da Planificação

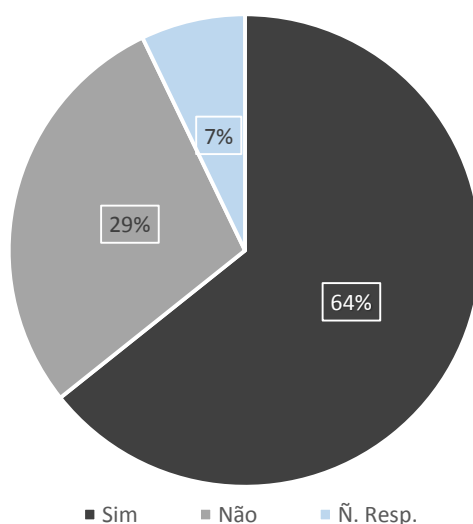


Gráfico 3- Utilização da Planificação

O gráfico 3 diz respeito à utilização da planificação. Ao analisá-lo pode aferir-se que 64% dos professores inquiridos ensinam, explicitamente, os seus alunos a planificar as produções textuais; 29% não ensinam, explicitamente, a planificação textual e, por fim, 7% da população inquirida não respondeu à questão em causa.

Os participantes que responderam sim exemplificaram as seguintes estratégias:

- Cartões que ajudam na estruturação da história (2 inquiridos)
- Esquemas (3 inquiridos)
- Utilização dos tópicos quem?, onde?, quando?, etc... (3 inquiridos)
- Avental de histórias (2 inquiridos)
- Quadros onde colocam os diferentes passos da planificação (2 inquiridos)

- Chuva de ideias
- Dividir o texto e várias partes e pedir aos alunos para escreverem, seguindo alguns parâmetros

As razões apresentadas para não implementar a planificação foram as seguintes:

- Alunos muito novos;
- Não sente a necessidade (2 inquiridos).

#### h) Utilização e técnicas de diferentes modos de planificação consoante a tipologia textual

#### Utilização de Diferentes Formas de Planificar

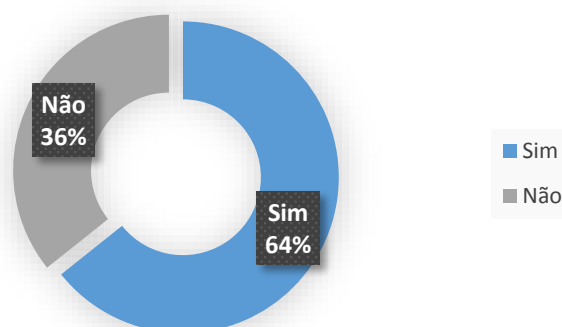


Gráfico 4- Utilização de diferentes formas de planificar

#### Técnicas utilizadas previamente à escrita

Estratégias	Nº de inquiridos
- Apontar ideias	12
- Fazer esquemas	11
- Procurar vocabulário	6
- Utilizar folhas de resumo	3
- Construir mapas de conceitos	8
- Nenhuma, apenas solicito que realizem uma produção textual	0

Tabela 7 - Técnicas utilizadas previamente à escrita

O gráfico 4 diz respeito à forma de intervenção dos professores, pretendendo-se averiguar se os mesmos ensinam diferentes formas de planificar consoante a tipologia textual que pretendem que o aluno produza. Assim sendo, pode aferir-se que 64% da

população inquirida ensina diferentes modos de planificação e 36% respondeu que não ensina. A tabela 7 diz respeito às técnicas que os docentes afirmam colocá-las em prática, previamente a uma produção textual. Ao efetuar uma análise da tabela pode averiguar-se que na última linha da mesma ninguém respondeu. No entanto, houve inquiridos que responderam que não sentem necessidade de praticar/ensinar a planificação textual. Não existe aqui coerência nas respostas dos docentes inquiridos, sendo que se não pede para efetuarem a planificação porque respondem que utilizam as técnicas acima mencionadas?

A par destas estratégias alguns dos inquiridos apresentam outras, sendo elas:

- Estruturação de fichas exemplares
- Fichas de trabalho
- Chuva de ideias (2 inquiridos)
- Convite: Quem? Quando? Onde? Motivo? Confirmação? Assinatura
- Carta: data, local, saudação, motivo da escrita, despedida e assinatura
- Mapas de temas e conceitos

#### i) Utilização do manual como único suporte de atividades de planificação textual

UTILIZAÇÃO DO MANUAL COM SUPORTE DE ATIVIDADES DE PLANIFICAÇÃO

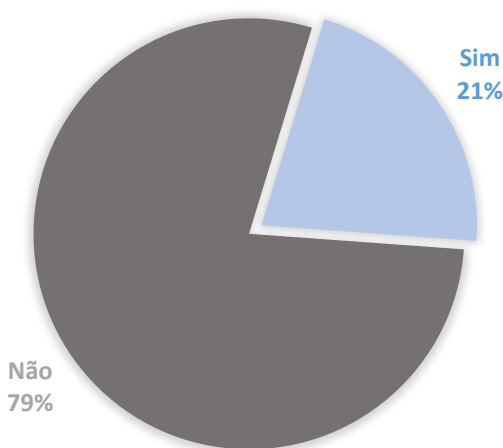


Gráfico 5- Utilização do Manual como Suporte de Atividades de Planificação

Ao analisar o gráfico 5 pode averiguar-se que 79% da população inquirida não utiliza como único suporte de atividades de planificação textual o manual, sendo que os restantes 21% responderam que utilizam apenas o manual.

Os participantes que responderam que não, apresentaram os seguintes suportes:

- Esquemas
- Jogos
- Gramáticas
- Pesquisas em histórias e autores propostos para o ano decorrente
- Imagens (4 inquiridos)
- Fichas específicas (3 inquiridos)
- Avental de Histórias (3 inquiridos)
- Quadro interativo (2 inquiridos)
- Cartões (2 inquiridos)
- Comparar vários textos de alunos e professores e no fim construir um texto completo
- Pesquisa na internet (2 inquiridos)

Em relação aos participantes que responderam que sim, na minha opinião penso que alguns sins devem-se ao facto de que os manuais escolares, atualmente já trazem pistas para a preparação das produções escritas e daí utilizarem apenas este suporte.

#### **j) Outros aspetos que os participantes consideraram importantes**

Neste ponto do inquérito era pedido que os inquiridos deixassem algumas sugestões que considerassem ser importantes. Ao analisar os inquéritos retiraram-se as seguintes sugestões:

- Apoio assertivo do professor para não haver erros, sendo o motivo principal de desânimo
- Fazer muitas leituras
- Adequação de métodos ao grupo
- Haver estimulação para criar gosto pela escrita, sendo função do professor e da família
- Exercícios ortográficos
- Frases e textos com lacunas, tendo como suporte caixas de palavras.
- Escrever com correção (3 inquiridos)
- Hora do conto (2 inquiridos)
- Criação de histórias oralmente (2 inquiridos)

## 5. Síntese e Considerações finais

A partir das entrevistas e dos inquéritos, conclui-se que, do ponto de vista da definição do conceito de competência de escrita o discurso dos docentes incidiu sobre aspetos como regras, códigos, capacidade e escrever. Para além destes, um outro testemunho aponta para uma definição mais completa, mencionando que o ensino desta competência depende também de fatores sociais, sendo que o meio onde estamos inseridos influencia os nossos conhecimentos e formas de pensar que automaticamente vai influenciar a escrita pessoal de cada um. Estes são aspetos que vão ao encontro de algumas características encontradas na revisão da literatura.

Ao serem pedidos exemplos de práticas pedagógicas relativas ao ensino da escrita, mais concretamente, ao ensino da planificação textual, em alguns casos as respostas apresentaram-se bastante vagas, apesar de a grande maioria dos participantes no estudo assumirem a prática e a aplicação de estratégias de planificação textual.

Relativamente à forma como aplicam a planificação textual, a maioria mostra várias estratégias diferentes e não se apoia apenas no manual escolar. No entanto, há ainda um número significativo de participantes que afirmam apenas usar o manual escolar e outros que nem a planificação textual aplicam, embora afirmarem em algumas questões que esta é importante para as produções escritas dos alunos. Para mim é preocupante apurar esta afirmação, sendo que se acham importante e benéfico para as produções textuais dos alunos porque não a aplicar? De certa forma, parece-me que estão a prejudicar a aprendizagem do aluno e conseqüentemente os resultados em exames nacionais, por exemplo, sendo que há uma forte preocupação e avaliação nas produções textuais dos alunos.

Houve dois docentes que afirmaram não praticar a planificação textual justificando-se que se encontram a lecionar alunos muito pequenos (1º ano). No entanto, na minha opinião e, segundo leituras efetuadas, não me parece uma boa justificação, sendo que desde o pré-escolar se pode começar a trabalhar as histórias e a forma como estas a elaboram. Não é um trabalho dito formal mas de forma informal e inconsciente para os alunos, o educador/professor pode e deve começar a desenvolver esta capacidade nas crianças. Ao construir histórias em conjunto com as crianças estas começam a ter noção das etapas que as mesmas necessitam de ter. Tal como referem as OCEPE, *“se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar”* (Ministério da Educação, 2002, p.69).

A grande maioria dos docentes afirma ter alunos com dificuldades nas produções escritas, apontando como causa a falta de hábitos de leitura e como principais áreas de

dificuldade a organização sequencial e temporal dos acontecimentos e a estruturação frásica. Penso que a leitura é um fator que ajuda imenso nas produções escritas dos alunos, sendo que um aluno que tenha o hábito de ler muito está a ter contato com o texto e sem se aperceber com a formação do mesmo, o que facilita quando tem que elaborar uma produção textual.

Como fatores influenciadores para o desenvolvimento da competência de escrita, os docentes apontam que o que possui mais influência são os fatores escola e professores, seguindo-se a família e o meio sociocultural. É na escola e com a ajuda dos professores que os alunos aprendem e evoluem ao nível das suas capacidades. Não desvalorizando os outros fatores, que na minha opinião, todos têm influência. No entanto, a escola e os professores oferecem aos alunos outras condições de aprendizagem, nomeadamente, os professores que detêm o conhecimento da matéria e têm que ter estratégias de ensino para que o aluno possa evoluir.

Todos os docentes afirmam que o nível de escolaridade com maior influência no desenvolvimento da competência de escrita são os dois primeiros anos do Ensino Básico. No entanto, não deve menosprezar os outros ciclos, sendo que a aprendizagem é contínua e ao longo de toda a formação o aluno encontra-se em constante aprendizagem. Penso que se dá maior ênfase a estes dois ciclos porque os alunos nesta fase estão a iniciar o processo de escrita e se lhes for inculcado desde início o processo de planificação textual estes tornam-se melhores escritores. No entanto, na minha opinião, é um processo que deve estar sempre presente e sempre que o aluno tenha que elaborar uma produção textual, independentemente do ano em que se encontra, o professor deve solicitar sempre que este elabore uma planificação textual.

Em relação à planificação textual a grande maioria afirma que pede aos alunos que a realizem antes dos mesmos darem início à produção textual, justificando-se, que a visualização em esquema é importante e que a planificação ajuda na organização das ideias. A planificação é muito importante e ajuda os alunos nas suas produções textuais, sendo que ao ser elaborada o aluno está a trabalhar para que o texto seja coeso e coerente. Conforme Fernandes (2011, p.20), o aluno ao planificar está a adquirir conhecimentos sobre “*o género de texto, a programar a forma como se irá realizar a tarefa, a seleccionar e a organizar a informação, a elaborar planos mentalmente ou por escrito e a projetar a organização do texto*”.

É unânime para os docentes inquiridos que a razão pela qual a planificação textual é importante é que conduz os alunos a produzirem textos de maior qualidade, embora nem todos os docentes a solicitem.

Como estratégias perante o tema da planificação textual, os docentes indicam a realização de esquemas, a construção de mapas de conceitos, apontar ideias, as chuvas de ideias, procurar vocabulário e escrita de textos coletivos.

Dois docentes participantes neste estudo apresentaram duas ideias que, na minha opinião, se destacaram das ideias facultadas pelos outros participantes. Uma ideia baseia-se na criação da hora do conto, onde se podem construir histórias oralmente ou escritas, sendo que assim os alunos assistem na íntegra e fazem parte do processo de construção de uma produção textual. Outra ideia foi o avental de histórias, que consiste num avental que dispõe de três filas, em que cada fila diz respeito à introdução, ao desenvolvimento e conclusão, respetivamente. Em cada fila existem bolsos com perguntas que dizem respeito à informação que cada parte do texto narrativo deve conter, auxiliando o aluno a construir uma produção escrita. Dentro dos bolsos estão cartões com diferentes informações.

Um fator que me deixou muito agradada ao elaborar esta pesquisa foi o chegar à conclusão que a grande maioria dos docentes não utilizam apenas o manual escolar como suporte do processo de ensino-aprendizagem. É agradável perceber que os professores tentam e esforçam-se para utilizar técnicas/estratégias de ensino originais para que resulte uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

“ (...) o processo de ser professora é um processo reflexivo, a gente tem que estar constantemente a refletir naquilo que faz. ” (professora entrevistada). Este fator, na minha opinião, também é muito importante, sendo que a reflexão faz de nós melhores profissionais: ao refletirmos estamos a analisar a nossa prática e conseqüentemente, futuramente, podemos melhorá-la. Sá-Chaves (2000, p.14) defende que “a reflexão sobre a prática permite revelar aspetos ocultos na própria experiência (...) obtida nova informação, um novo olhar torna possível visitar essa experiência e apreciá-la de novo.”

## Reflexão final

A elaboração do presente ofereceu-me muitas vantagens, nomeadamente as aprendizagens adquiridas e expostas no mesmo através da descrição das experiências vividas em contexto de estágio, das reflexões acerca dos mesmos, bem como do desenvolvimento pessoal e profissional.

Este documento representa todo um processo de “investigação-ação”, no qual se demonstra todo um trabalho reflexivo, colaborativo e interpessoal do processo de construção do conhecimento profissional.

As várias experiências vividas em contexto de estágio, em educação pré-escolar, creche e primeiro ciclo, ligadas à formação teórica, foram fundamentais no desenvolvimento das competências profissionais, consolidadas pelo desenvolvimento de uma capacidade reflexiva promovida pelo questionamento sobre a ação, frequentemente apoiada pelo trabalho de docentes, supervisores e pela possibilidade que nos é dada de partilhar as experiências e vivências com os pares de estágio e nas aulas.

A capacidade para refletir sobre situações com que nos deparamos, segundo Sá-Chaves (2000, p.14), constituiu-se como “ (...) uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio.”

A mesma autora acrescenta ainda que “ a reflexão sobre a prática permite revelar aspetos ocultos na própria experiência (...) obtida nova informação, um novo olhar torna possível visitar essa experiência e apreciá-la de novo.” (Idem).

Pelas palavras da autora e por partilhar da mesma opinião enalteço, na conclusão deste trabalho, a essencialidade da reflexão, sendo que através dela desenvolvo competências fundamentais ao meu crescimento como futura profissional de educação.

Tal como já fiz referência ao logo do presente relatório, a oportunidade que nos é dada de contactar com diversos contextos através da participação em vários estágios e, conseqüentemente, de contactar com as diferentes realidades pelas quais passa a nossa futura prática profissional, dá-nos a possibilidade de vivenciar diversas situações que nos despertam interesse, curiosidade e até necessidade de pesquisa e estudo, sendo que do estudo e das pesquisas contínuas depende o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Deste modo, para além de outras pesquisas e procura de respostas que efetuei no decorrer da minha formação, elaborei uma investigação mais aprofundada sobre as

questões de competência de escrita e sobre as estratégias a desenvolver com os alunos.

Sendo o melhoramento e o desenvolvimento profissional um aspeto constante de preocupação, este é um tema sobre o qual, enquanto profissionais de educação, devemos ter uma preocupação constante.

Assim, tal como é apresentado no presente trabalho, decidi investigar, do ponto de vista de alguns professores, as possíveis estratégias de ensino da escrita, mais concretamente, de planificação das produções escritas.

Devido a questões de tempo e ao que me foi proposto fazer, não foi possível desenvolver o estudo de uma forma tão aprofundada quanto desejaria. No entanto, não será esta uma razão de impedimento para continuar a procurar saber mais.

Ainda assim, a partir do enquadramento teórico, assim como da observação e análise dos dados recolhidos, obtive algumas conclusões que me permitiram responder às questões que coloquei.

Todo este processo investigativo representa um grande contributo na minha formação enquanto docente, pois o mesmo possibilitou a aquisição de novas competências, neste caso, competências de intervenção no ensino da escrita e a compreensão da necessidade de investirmos frequentemente na nossa formação.

## Referências Bibliográficas

Afonso, M.C. & Sola, J.M. (2013). Estudo Sobre as Dificuldades de Escrita dos Alunos que Terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp.204-216.

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (171-189). Porto Editora.

Barbeiro, L.F. & Pereira, M.I. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Braga, N. (2012). *As Práticas Educativas em Contexto Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada.

Cinel, N.C. (2003). Disgrafia: Prováveis Causas dos Distúrbios e Estratégias para a Correção da Escrita. *Revista do Professor*. Porto Alegre. abr-jun.

Eça, M.R. (1996). Efeitos da Planificação na Produção do Texto Narrativo em Alunos do 6º ano de Escolaridade. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, 7pp.

Fernandes, A.C. (2011). Planificação da Produção Escrita em Sala de Aula Inclusivas. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Festas, M.I.F. (2002). *Principais Tendências no Ensino da Escrita de Textos*. *Psicologia*, 30, 173-175.

Fonseca, V. (1999). Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa.

Junior, I.; Moreira, S.; Guimarães, P. & Fernando, Q. *Metodologias de Ensino: um Estudo Sobre o Uso da Aula Expositiva e o Método de Caso Aplicado à Disciplina de Perícia Contábil*. Universidade Católica de Brasília: UCB

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

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

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.

Paes, I. (2013). *Profissional em Educação com Dupla Habilitação*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.

Pardal, E.C.R. (2009). *A Competência da Escrita: em Manuais do 1º ano de Português*. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Coimbra.

Parente; C. *Observar e Escutar na Creche: para Aprender Sobre a Criança*; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade – CNIS; Universidade do Minho e Aveiro.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das Relações, Atividades e Organização dos Espaços ao Currículo na Creche*. APEI: Porto.

Portugal. Grabiela. (2003). *Crianças, Família e Creches*, Porto Editora. Lisboa.

## **Anexos**