

Refletindo sobre a prática pedagógica em Educação de
Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: um olhar sobre as
ideias dos alunos do 1.º ano acerca do que é ser escritor

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Dias Teixeira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, abril de 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de um objetivo académico a que me propus e que não seria possível sem a ajuda de um número considerável de pessoas, às quais gostaria de exprimir os meus agradecimentos.

Assim, gostaria de agradecer à minha querida avó que infelizmente já não aqui está para me ver cumprir um dos meus sonhos, mas que contribui e muito, através do seu apoio, amor, e pela demonstração de orgulho. Ainda gostaria de agradecer, a outra pessoa que infelizmente também não está presente, ao meu “cota”, pelo seu apoio e carinho.

Tenho de agradecer sem dúvida à minha mãe, porque sem o seu esforço e dedicação nunca conseguiria chegar a onde cheguei. Foi a força dela, o seu amor e apoio que me fizeram nunca desistir. Ao meu pai António e, ao meu irmão, pelo seu apoio, amor e demonstração de orgulho.

Aos meus tios e primos que me deram sempre força para continuar e que sem dúvida sem o seu apoio e carinho este percurso tinha sido mais difícil.

À minha orientadora Professora Doutora Sandrina Milhano por muito me ter ajudado e, com o seu espírito crítico, apoio e erudição, ter contribuído significativamente para a qualidade deste trabalho.

Às minhas colegas e amigas Mónica Perestrelo, Suse Castelhana e Joana rebelo que, desde o início do Mestrado, me acompanharam e apoiaram nas amarguras e alegrias que fui sentindo ao longo deste e, também pela companhia e disponibilidade que sempre me demonstraram.

A todos o meu muito Obrigada.

RESUMO

O presente relatório é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se dividido em duas partes distintas, mas que se interligam. A primeira parte é referente à dimensão reflexiva e a segunda parte à dimensão investigativa.

Na parte I encontram-se reflexões críticas e fundamentadas referentes ao percurso desenvolvido no âmbito de práticas pedagógicas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizadas em instituições escolares distintas. Nesta dimensão, evidenciam-se as experiências vividas em cada um dos contextos, refletindo desde o questionamento inicial às, minhas intervenções e o que nelas ocorreu, até aos progressos conquistados, com esta experiência quer a nível pessoal quer profissional.

Na parte II apresenta-se a investigação realizada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico com crianças do 1.º ano de escolaridade referente a um estudo onde se procuram perceber as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor. Esta investigação apresenta um carácter qualitativo, do tipo estudo de caso. Os dados analisados foram recolhidos em formato de inquéritos por questionário realizados no início e no fim da investigação com o objetivo de compreender eventuais mudanças nas ideias dos alunos. Com a análise dos dados podemos sugerir que as ideias dos alunos, acerca do que é ser escritor, se centram maioritariamente numa pessoa do género masculino, a que atribuem características como, velho, alto e magro. Os alunos idealizam um escritor como alguém relacionado com a atividade de escrita, que escreve livros, histórias e também para comunicar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação literária; Escritor; Reflexão

ABSTRACT

The present report integrates the Master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1.º Cycle of the Basic Education and is divided in two different parts, that are interconnected. The first part refers to the reflexive dimension and the second part regards the research dimension based.

In the part I there are critical and grounded reflections regarding the route developed in the pedagogical practices in Preschool Education and Teaching of the 1.º Cycle of the Basic Education, made in different school institutions. In this dimension they are highlighted experiences lived in each one of the contexts, contemplating from the beginning questioning until my interventions and what was developed there, as well as the conquered progresses held with this experience, both at personal and professional levels.

In the part II, is presented the investigation developed in a context of 1.º Cycle of the Basic Education with 1st year education regarding a study where we try to understand students' ideas concerning what is for them to be a writer. This investigation presents a qualitative character, of the case study type. The analysed data were collected with inquiries by questionnaire in the beginning and at the ending of the investigation with the objective to understand any changes in the students' ideas. With the analysis of the data we can suggest that students ideas, about what is to be a writer, focus mainly on a male gender person with attribute like, old, tall and thin. Students idealize a writer as someone related to the writing activity, that this writes books, stories, as well as to communicate.

Keywords: Learning; Literary education; Writer; Reflection

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	ix
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	2
1. Creche – reflexão referente ao 1.º momento da prática pedagógica.....	2
2. Jardim-de-infância – reflexão referente ao 2.º momento da prática pedagógica.....	7
3. 1.º Ano de escolaridade – reflexão referente ao 3.º momento da prática pedagógica	12
4. 3.º Ano de escolaridade – reflexão referente ao 4.º momento da prática pedagógica	17
Parte II - Dimensão Investigativa	23
1. Introdução.....	24
1.3 Organização do estudo.....	27
2. Enquadramento teórico.....	27
2.1 Escritores: à procura de um significado	28
2.2 Leitura e Escrita: a sua importância na sociedade e na escola	33
2.3 Opções literárias: 1.º ano de acordo com o programa e metas para o português e o plano nacional de leitura.....	38
3. Metodologia.....	40
3.1 Opções metodológicas	40
3.1.1 Investigação Qualitativa/ Interpretativa.....	41

3.1.2 Estudo de caso	42
3.2 Contexto do estudo	44
3.2.1 Participantes	44
3.2.1.2 Caracterização geral do grupo de alunos	45
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	45
3.3.1 Observação participante	46
3.3.2 Inquérito por questionário	47
3.3.3 Registo áudio	47
3.3.4 Produções dos alunos	48
3.3.5 Avaliação diagnóstica.....	48
3.3.6 Avaliação formativa	49
3.4 Procedimentos adotados no estudo	51
3.5 Tratamento dos dados	52
4. Apresentação e discussão de resultados	55
4.1 Respostas aos inquéritos por questionário (A)	55
4.2 Respostas aos inquéritos por questionário (B).....	65
4.3 Comparação entre o inquérito por questionário (A) e (B)	75
5. Conclusões.....	81
5.1 Considerações finais	81
5.2 Limitações e recomendações	84
6. Conclusão do relatório.....	86
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos.....	1
Anexo I - Inquérito por questionário	2
Anexo II – Grelha de avaliação da atividade de escrita	3

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-“ Desenho 1”	61
Figura 2-“ Desenho 2”	61
Figura 3-“ Desenho 3”	61
Figura 4-“ Desenho 4”	62
Figura 5-“ Desenho 5”	62
Figura 6-“ Desenho 6”	62
Figura 7-“ Desenho 7”	62
Figura 8-“ Desenho 8”	62
Figura 9-“ Desenho 9”	62
Figura 10-“ Desenho 10”	62
Figura 11-“ Desenho 11”	62
Figura 12-“ Desenho 12”	62
Figura 13-“ Desenho 13”	62
Figura 14-“ Desenho 14”	62
Figura 15-“ Desenho 15”	62
Figura 16-“ Desenho 16”	63
Figura 17-“ Desenho 17”	63
Figura 18-“ Desenho 18”	63
Figura 19-“ Desenho 19”	63
Figura 20-“ Desenho 20”	64
Figura 21-“ Desenho 21”	63
Figura 22-“ Desenho 22”	63
Figura 23-“ Desenho 23”	64
Figura 24-“ Desenho 24”	64
Figura 25-“ Desenho 25”	64
Figura 26-“ Desenho 26”	71
Figura 27-“ Desenho 27”	71
Figura 28-“ Desenho 28”	71
Figura 29-“ Desenho 29”	71
Figura 30-“ Desenho 30”	72

Figura 31-“ Desenho 31”	72
Figura 32-“ Desenho 32”	72
Figura 33-“ Desenho 33”	72
Figura 34-“ Desenho 34”	72
Figura 35-“ Desenho 35”	72
Figura 36-“ Desenho 36”	73
Figura 37-“ Desenho 37”	73
Figura 38-“ Desenho 38”	73
Figura 39-“ Desenho 39”	74
Figura 40-“ Desenho 40”	74
Figura 41-“ Desenho 41”	74
Figura 42-“ Desenho 42”	74
Figura 43-“ Desenho 43”	74
Figura 44-“ Desenho 44”	74
Figura 45-“ Desenho 45”	74
Figura 46-“ Desenho 46”	74
Figura 47-“ Desenho 47”	75
Figura 48-“ Desenho 48”	75
Figura 49-“ Desenho 49”	75

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1- “Desenho da Investigação”.....	40
Quadro 2- Categorias das respostas à questão “O que para ti é um escritor?”.....	55
Quadro 3- Categorias das respostas à questão “O que faz um escritor?”.....	56
Quadro 4- Categorias das respostas à questão “Sobre o que escreve um escritor?”.....	58
Quadro 5- Categorias das respostas à questão “Conheces algum escritor? Qual?”.....	59
Quadro 6- Categorias das respostas à questão “Como para ti é um escritor?”.....	60
Quadro 7- Categorias das respostas à questão “O que para ti é um escritor?”.....	65
Quadro 8- Categorias das respostas à questão “O que faz um escritor?”.....	66
Quadro 9- Categorias das respostas à questão “Sobre o que escreve um escritor?”.....	67
Quadro 10- Categorias das respostas à questão “Conheces algum escritor? Qual?”.....	68
Quadro 11- Categorias das respostas à questão “Como para ti é um escritor?”.....	69

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da concretização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente às Unidades Curriculares de prática pedagógica, existentes nos três semestres deste mestrado.

O relatório intitulado de *Refletindo sobre a prática pedagógica em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básica: um olhar sobre as ideias dos alunos do 1.º ano acerca do que é ser escritor*, visa a reflexão acerca das aprendizagens ocorridas ao longo da componente de prática pedagógica de ensino supervisionado e um trabalho de carácter investigativo que incide sobre a compreensão das ideias dos alunos acerca do que é ser escritor.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte inclui a dimensão reflexiva, que pretende ilustrar o meu percurso desenvolvido em quatro momentos de prática pedagógica, vivenciados em três valências: Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta dimensão procura-se refletir de forma crítica e fundamentada sobre as aprendizagens e progressos realizados. Na segunda parte deste relatório será apresentada a investigação realizada num contexto de 1.º Ciclo.

A segunda parte, referente à dimensão investigativa, encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à introdução desta dimensão. No segundo encontra-se o enquadramento teórico, relevante para uma melhor compreensão dos pontos-chave deste estudo, como é o caso do conceito de escritor, passando pela importância da leitura e escrita, bem como a importância da educação literária. No terceiro é explicitada a metodologia de investigação, de forma a sintetizar os procedimentos do estudo bem como facilitar a sua compreensão. No quarto encontra-se a análise e discussão dos dados recolhidos, e por último, no quinto capítulo, encontram-se as considerações finais do estudo, abordando os aspetos mais relevantes bem como as limitações do estudo e recomendações.

No final deste relatório é apresentada uma pequena conclusão, na qual, de forma sintetizada, se procuram evidenciar as aprendizagens ocorridas quer a nível pessoal quer como futura profissional de educação.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

No âmbito da componente de prática pedagógica de ensino supervisionada do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tive a oportunidade de tomar contacto com as funções de educadora e professora, sendo estas desempenhadas em quatro momentos distintos.

Nesta dimensão reflexiva estará presente uma reflexão acerca da minha prática pedagógica, em cada um dos quatro momentos, decorrentes estes em diferentes instituições escolares pertencentes ao concelho de Leiria.

Este mestrado representa uma caminhada, tendo sido esta repleta de aprendizagens e desafios. Esta caminhada serviu para ultrapassar dificuldades, receios e o mais importante adquirir novas experiências e aprendizagens.

Nesta dimensão realizou-se uma reflexão sobre cada um dos momentos da prática pedagógica onde se refletiu de uma forma mais específica sobre a iniciação nos diferentes contextos educativos no decorrer deste percurso. Refletiu-se também sobre a intervenção concretizada nos distintos contextos e por fim sobre as aprendizagens realizadas e os progressos pessoais e profissionais ocorridos.

De modo a que as presentes reflexões, sobre os quatros contextos, fossem o mais próximo da realidade ocorrida, ao longo da minha passagem por estes contextos elaborei reflexões semanais. Estas reflexões mostraram-se fundamentais não só para me tornarem uma melhor educadora/professora, mas também servirem como um guião nesta reflexão final.

1. CRECHE – REFLEXÃO REFERENTE AO 1.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O primeiro momento de prática pedagógica decorreu numa instituição de pré-escolar pertencente ao concelho de Leiria. A instituição tinha as valências de creche e de

jardim-de-infância. Ao iniciar a minha prática pedagógica, no decorrer deste mestrado, a minha primeira experiência teve lugar na valência de creche.

O grupo no qual estive inserida pertencia à primeira sala de creche e continha catorze crianças entre os nove e dezanove meses de idade. O grupo para além das catorze crianças tinha uma educadora e uma auxiliar de educação, que muito contribuíram para a minha formação.

O meu percurso numa sala de creche

A minha caminhada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve início no contexto de creche tendo este a duração de cinco semanas. Estas semanas permitiram-me aclarar a ideia do que é educação e ser-se educador e qual a sua função nas crianças. Portugal (s.d) vem mencionar que:

“Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas.” (p.5)

Com esta experiência também compreendi que nunca deveremos ter em mente a modificação das crianças, mas descobrir através delas aptidões e formas de pensamento de modo a haver harmonia e podermos tirar vantagens das suas diversas características.

Para mim, apesar de ter na família crianças pequenas, foi o meu primeiro contacto em contexto educativo o que me deixou ao mesmo tempo nervosa e entusiasmada. Contudo, o receio foi-se apoderando de mim, uma vez serem crianças tão pequenas e sendo um grupo relativamente grande surgiram-me questões como: Como será o ambiente em creche? Qual será a faixa etária das crianças que vou contactar? Será que me vou adaptar? Será que as crianças me vão aceitar? Como e quais são as suas rotinas?

Ao iniciar o meu percurso neste mestrado, estas eram as questões que me acompanhavam. Contudo, as mesmas foram passando à medida que ia encontrando resposta para algumas das questões. Com esta prática pedagógica aprendi que a creche não é apenas um local seguro, onde são atendidas as necessidades básicas das crianças como a higienização, o conforto, a alimentação, mas também onde estas se expressam, aprendem a compreender o mundo que as rodeias, comunicam, aprendem a lidar com os outros e, com diversas situações. A creche é um local onde as crianças exploram o que

as rodeias e a elas próprias, compreendendo assim as suas capacidades e até mesmo as suas limitações. Afinal onde queremos chegar ao colocar as crianças numa creche? Quais as suas finalidades educativas? Portugal (2011) vem clarificar algumas destas questões afirmando que as finalidades educativas na creche centram-se no desenvolvimento de um sentido de segurança e de auto estima envolvendo este um sentimento de domínio de sobre o próprio corpo; sentimento de que nas diferentes atividades têm maiores probabilidades de sucesso, ou seja, no fundo ter o sentido de confiança e competência. O desenvolvimento da curiosidade também é importante pois envolve o sentimento de que descobrir algo é positivo; e a competência social e comunicacional que envolve o desenvolvimento do autocontrolo, ou seja, a capacidade de a criança conseguir controlar os seus comportamentos de forma adequada, o estabelecimento de relações, o desejo e a capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros e o sentido de cooperação envolvendo a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais, com as dos outros numa situação de grupo. No fundo a creche é um local que permite às crianças desenvolverem-se globalmente, ou seja, em todos os aspetos quer sejam eles cognitivos, motores ou sociais e psicológicos.

De forma a enquadrar-me melhor nesta valência e perceber o que poderia esperar daquelas crianças considere de extrema importância uma pesquisa acerca do desenvolvimento das crianças entre os nove e os dezanove meses. Portugal (2011) baseando-se em Piaget menciona que a nível cognitivo as crianças destas idades encontram-se no estágio sensório-motor, sendo este estágio caracterizado pela descoberta do seu corpo e do meio envolvente através de experiências sensoriais e motoras. A nível psicossocial algumas crianças encontram-se num processo de aquisição de autonomia, estando essas crianças a passar pela fase de retirar as fraldas e começarem a controlar as suas necessidades, contudo estando ainda em fase de transição ainda necessitam de ajuda de um adulto. No que se refere ao psicomotor a maioria das crianças já adquiriu a marcha tendo apenas poucas que estão na transição do gatinhar para a marcha. Por fim em relação à linguagem a maioria das crianças apenas diz algumas palavras soltas por vezes sem fazerem sentido, à exceção de uma criança que já consegue verbalizar frases e utiliza-las com sentido.

O momento de observação foi uma fase bastante importante para o meu trajeto nesta prática. Tive a oportunidade realizar de trabalhos de pesquisa, quer individualmente ou em grupo, que me ajudaram a clarificar que, enquanto observadora, deveria perceber

quais as características que as crianças já possuíam e as que estavam a alcançar, bem como compreender o papel da educadora enquanto mediadora e proporcionadora de momentos de satisfação das suas necessidades. Esta fase de observação levou-me também a compreender a disposição da sala e dos seus objetos, das rotinas realizadas diariamente, tal como perceber as principais necessidades do grupo de crianças, as suas dificuldades, entre muitas outras situações.

A interação com o grupo no período de observação mostrou-se essencial para que me pudesse apropriar da rotina e compreender o quanto esta era importante para aquele grupo de crianças. Como refere Portugal (s.d), “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.”. Mostrou-se também essencial para que pudesse interagir com o grupo de modo a criar alguma relação para que tudo fosse mais fácil no momento em que tivesse de intervir com eles. Esta interação também foi bastante importante para perceber o que os cativava no curto espaço que havia para uma atividade mais orientada, uma vez serem crianças com idades tão pequenas. Deste modo, o período de observação foi sem dúvida fundamental para que a intervenção decorresse da melhor forma. Ainda, o facto de ser uma observação participante ajudou e muito pois já como Sousa & Baptista (2011) referem “Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação... integra o meio a “investigar”...permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem...o investigador vive as situações” e que na minha opinião é fundamental para conseguirmos uma interação sem conflitos.

A circunstância da primeira sala de creche onde estive inserida estar ligada ao berçário pelo facto de a educadora ser responsável por ambas as salas deu-me a oportunidade não só de interagir com o grupo de crianças da sala de creche como também com o grupo do berçário. Apesar de ter sido um tempo bem mais curto e de ter sido partilhado de modo intercalado com a minha colega, foi uma experiência que adorei, designadamente de ter podido também interagir com crianças tão pequenas, de ter observado um pouco as suas rotinas e as suas necessidades, sendo estas bastantes diferentes das do grupo de creche com quem desenvolvi mais diretamente a minha prática. Foram momentos bastantes ricos dado que, num curto espaço de tempo, consegui adquirir conhecimentos que me serão bastante úteis no futuro, como o facto de apesar de serem crianças tão pequenas não precisão apenas de cuidados, mas também de estímulos de modo a se poderem

desenvolver. Assim, é preciso criar um ambiente repleto de objetos e pequenas brincadeiras que estimulem as crianças para que se tornarem em crianças curiosas e assim explorem todo o ambiente evolvente.

No que diz respeito ao segundo momento desta prática, as intervenções, foi onde mais aprendi acerca da minha postura dentro de uma sala, das minhas atitudes e sobre as características e comportamentos das crianças. Neste momento também compreendi melhor que cada grupo é diferente, mas principalmente que cada criança é única e dessa forma é também ela diferente das restantes apesar de partilharem muitas delas a mesma idade. A partir desta compreensão percebi que apesar de fazermos uma atividade de grupo temos de cativar as diferentes crianças com características distintas para que todas se interessem pela atividade. Este trabalho de adaptação não foi propriamente fácil, mas devo referir que também não foi tão difícil quanto eu esperava e devo agradecer, sem dúvida, tanto à orientadora cooperante como à auxiliar presente na sala que tanto ajudaram para que a minha adaptação, quer ao grupo de crianças, quer às rotinas da sala fosse feita de uma forma natural. No final tornou-se numa experiência bastante rica e com imensas aprendizagens pois, trabalhar com crianças tão pequenas, é sem dúvida um desafio mas é também muito gratificante na medida em que as crianças nos transmitem diretamente o impacto que o nosso trabalho está a ter, quer seja ele positivo ou negativo.

O bom trabalho de grupo que desenvolvi com a minha colega também teve importância nos resultados positivos destas intervenções. Este bom trabalho de equipa permitiu que entre as duas distribuísse-mos as responsabilidades o que se revelou em intervenções mais organizadas e sem grandes sobressaltos.

O facto de estar no papel de educadora levou-me a muitas aprendizagens, nomeadamente referentes à planificação. Ao iniciar as intervenções tinha uma atitude bastante inflexível pois considerava que, se tinha planificado um certo momento, com uma certa continuidade, esta planificação tinha de ocorrer. No entanto, ao longo das intervenções fui-me consciencializando que temos de respeitar o tempo de cada criança, nomeadamente se queremos alcançar alguns objetivos previamente estabelecidos. Esta situação fez-me refletir que realmente o mais importante é chegar a todas as crianças sendo que uma capacidade importante é a de conseguirmos adaptar o plano inicial de acordo com as situações inesperadas. Santos, Conceição, e Dias (2013) referem “...

planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, às necessidades e interesses.”

Este período de intervenção foi repleto de aprendizagens e progressos e principalmente fez-me olhar para os meus erros como aprendizagens e não como falhas. Através deles consegui evoluir e tornar-me cada dia melhor. Penso que ajudaram-me a refletir sobre a educadora que pretendo ser, que é uma educadora que respeita as crianças bem como as suas características e que principalmente através delas as orienta da melhor forma para lhes poder proporcionar momento repletos de aprendizagens.

Em suma, este curto período de tempo que estive em creche revelou-se sem dúvida uma mais-valia para adquirir ferramentas para ir mais preparada para o jardim-de-infância. Neste espaço de tempo adquiri conhecimentos que não tinha, ganhei mais autonomia e sentir-me um pouco mais confiante. O mais importante julgo eu, é que apesar das coisas correrem bem temos sempre de melhorar e pensar que podemos fazer sempre mais e melhor e que sem dúvida os erros servem para nos ensinar. Este é um pensamento que quero que perdure para sempre, a ideia que temos sempre de ambicionar fazer melhor do que o que foi feito no dia anterior.

2. JARDIM-DE-INFÂNCIA – REFLEXÃO REFERENTE AO 2.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O segundo momento de prática pedagógica, posterior ao contexto de creche, decorreu em contexto de jardim-de-infância na mesma instituição.

O grupo de jardim-de-infância em que estive inserida continha vinte crianças com quatro e cinco anos de idade, sendo nove do sexo feminino e onze do sexo masculino. Este grupo, sendo ele o último de jardim-de-infância, ou seja, a sala dos finalistas mostrou-se ser um grande desafio pessoal, uma vez que estas crianças tinham de ser preparadas da melhor forma para o 1.º Ciclo. Este grupo para além das crianças continha também uma auxiliar de educação e uma educadora que tal como as de creche me ajudaram bastante na minha formação que pessoal quer profissional.

O meu percurso numa sala de jardim-de-infância

Ao reler as minhas reflexões semanais é perfeitamente perceptível que a adaptação a este contexto foi mais fácil do que no anterior. Apesar de uma mudança ser sempre difícil e o facto de mudar da primeira sala de creche para a última de jardim, fez com que houvesse, desde logo, um grande choque em relação ao comportamento e às características das crianças e às suas rotinas, dado que eram bastante diferentes das de creche. Sá (2012) refere que “a creche vem em resposta às necessidades das famílias e visa o desenvolvimento global da criança, ou seja, as suas primeiras aprendizagens, o jardim-de-infância proporciona à criança uma série de atividades educativas tendo como objetivo o desenvolvimento dos diversos domínios da criança mais aprofundadamente do que na creche e requer uma postura do educador diferente.” Contudo, e apesar destas grandes diferenças o período de adaptação foi bem mais curto e feito de uma forma mais simples. Julgo que o facto de permanecermos na mesma intuição e de certa forma termos algum contacto prévio com todas as crianças a ela pertencentes facilitou este processo, uma vez que não era totalmente novidade a minha presença, nem para mim, nem para eles.

À semelhança do que realizei no contexto anterior, também neste houve a necessidade de procurar saber melhor o que era a educação pré-escolar e o que é esperado que ocorra no mesmo. De acordo com as orientações curriculares para o pré-escolar o Ministério da Educação (1997) refere-se à educação pré-escolar como “ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.15).

Como ocorreu anteriormente também neste contexto houve um período destinado à observação e como já tinha tido a experiência de creche esta foi realizada de forma mais organizada tendo tarefas divididas com a minha colega de forma a conseguirmos observar e registar várias coisas ao mesmo tempo, relativamente ao grupo de crianças, à sala de atividades e as rotinas diárias efetuadas. O facto de termos a experiência da creche levou a que corrigíssemos alguns erros e conseqüentemente conseguirmos da melhor forma recolher a informação necessária. Sendo que anteriormente apenas tínhamos utilizados os nossos registos, optamos por nos organizar melhor e construir listas de verificação para a sala de modo a informação recolhida estar mais organizada. Continuamos também a utilizar os nossos registos, uma vez que cada uma de nós conseguia observar diferentes aspetos e assim completarmo-nos uma a outra.

Recorremos também aos registos das crianças, disponibilizados pela orientadora cooperante, de modo a ficar a conhecê-las melhor, e poder assim caracterizá-las de uma forma mais completa.

Neste contexto tivemos a oportunidade de permanecer mais tempo do que na creche, o que foi bastante positivo. Contudo, também me deu a perceção de que estando quatro dias por semana com as crianças durante dez semanas, fez com que sentisse que era um exemplo para elas uma vez que estas absorviam tudo o que eu dizia, a forma como verbalizava e por vezes adotavam a minha postura em certas situações. Este comportamento das crianças fez com que refletisse sobre as minhas atitudes e o modo de verbalizar com elas e, principalmente, fez com que eu quisesse ser cada vez melhor pessoa e ser melhor no papel de educadora uma vez estar no papel de formadora de futuros adultos e cidadãos. Alves (2011) vem mencionar que “A criança imita o modo de agir, de reagir, de simplificar ... do adulto. ”. Assim, este fator só fez com que evoluísse também a nível pessoal pois, já que vou ser alguém que as crianças vão ter como “exemplo”, quero estar à altura desse desafio e tornar-me a cada dia uma pessoa e educadora melhor para poder transmitir atitudes positivas às crianças.

Após o momento de observação, decorreu o período de intervenção onde tive a oportunidade de experienciar o papel de educadora de infância. Neste momento muitos receios começam a aparecer, colocando-me questões como: “Será que me vão aceitar?”. Apesar de me ter adaptado bem ao grupo e ele a mim, nunca tinha estado à frente do mesmo, nem mesmo a orientar uma proposta. Por isso, o receio de estar à sua frente, como orientadora, estava bastante presente na primeira semana. Contudo, todos os momentos de intervenção, incluindo a primeira semana, permitiram-me ir refletindo sobre as minhas atitudes e sobre que educadora queria eu ser e o que teria de fazer para o alcançar. Esta reflexão constante ajudou-me bastante para que realizasse as minhas aprendizagens e que cada crítica que me era feita ou que eu própria realizava contribuísse para essas aprendizagens. O meu desejo é, tornar-me numa educadora que leva as crianças a quererem descobrir coisas, levando a que sejam elas a terem a iniciativa de quererem saber mais. Assim, o meu papel seria de orientadora e principalmente de conseguir através das suas ideias desenvolver propostas educativas.

O trabalho desenvolvido nos momentos de intervenção foi bastante positivo e levou-me a olhar para o papel de educadora e das próprias crianças de outra forma. Isto deveu-se

ao facto de, na sala, se trabalhar muito com base no trabalho de projeto que, sendo um trabalho realizado em conjunto com as crianças, permitiu-me perceber que estas são sem dúvida seres capazes e que possuem capacidades para superar os desafios que lhes são propostos, e veio de certa forma clarificar o meu objetivo de me tornar numa educadora que orienta as crianças na construção dos seus conhecimentos. Percebi também que o trabalho de equipa torna-se muito mais valioso tal como refere o Ministério da Educação (1997), “... a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem ... encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo”.

Dos momentos de intervenção tenho de mencionar dois pequenos projetos que considerei bastante positivos. Um deles já tinha sido idealizado pela educadora antes de estarmos na sala, mas fomos nós que o iniciámos e finalizámos. Era um projeto para o mês de dezembro em que todos os dias haveria uma criança que teria de contar uma história a partir de um livro que lhe era destinado pelo “calendário das histórias”. No início dos dias tirava-se, de dentro da bota referente a esse dia, um papel que mencionava a criança que teria de contar a história bem como o livro que lhe tinha sido atribuído e sempre referindo de quem é o livro, ou seja o escritor. A presença do livro, na minha opinião, é bastante importante pois permite às crianças ganharem hábitos de leitura e, o mais importante permite-lhes sonhar e imaginar outros mundos e outras realidades apenas através das ilustrações, uma vez que ainda não são capazes de ler. Santos (2007) vem de certa forma confirmar esta ideia quando refere que “A presença do livro no quotidiano de uma criança é fundamental porque incentiva hábitos de leitura, além de ser uma atividade recreativa, um exercício de liberdade de escolha e uma diversão.” Ao se contar a história ela ganha de certa forma vida através das suas vozes.

Neste pequeno projeto aprendi que realmente é importante dar a oportunidade às crianças de explorarem os livros e que por vezes podem ser eles a contar a história mesmo que esta seja inventada, pois desenvolve muito a sua capacidade de discurso, critica, entre outras, mas também o facto de dar a conhecer bons livros e os escritores que os fazem, faz com que vão desenvolvendo também competências literárias.

O outro projeto realizado tem a ver com o facto de o grupo estar bastante habituado a trabalhar através de trabalho de projeto. A pedido das crianças realizámos então um

pequeno projeto sobre os astronautas pois era do seu interesse e estava ligado com o anterior que se relacionava com estrelas e planetas. A metodologia de projeto, como menciona Monteiro (s.d.), “(...) é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo. (...) investigar um tema, um problema, uma situação com o objectivo de a conhecer e, se possível, apresentar interpretações e/ou soluções novas.” Esta experiencia de trabalhar com este método foi muito positiva trabalhar e, fez-me perceber que é bastante produtivo pois as crianças tornam-se o centro de tudo e são elas que orientam o que querem fazer e como acham que se deve fazer cabendo a nós educadoras o papel de orientadoras de todo o processo. Posso referir que é algo que, futuramente, enquanto profissional quero realizar com as minhas crianças uma vez que o considero bastante positivo e que torna as aprendizagens das crianças muito mais significativas.

O facto de serem as crianças o centro de tudo e serem elas a tomar decisões, por vezes torna o nosso papel complicado, pois temos de apenas ser orientadores e tentar não sobrepor as nossas ideias às delas. Sendo este o meu maior erro no início deste projeto pois, por vezes dava por mim a dar as minhas opiniões e só depois ouvia, algo que tentei corrigir o mais rápido possível. No final, penso que correu bem esta primeira abordagem a este método e penso que conseguimos a partir das ideias, dúvidas e propostas das crianças, torna-las em algo educativo e pedagógico, sendo que foi sem dúvida um desafio, mas que compensou. Monteiro (s.d.) refere que ” Uma das características mais marcantes do Trabalho de Projecto é o papel do aluno no processo de aprendizagem. Este papel activo dos alunos confere-lhes mais responsabilidades: efetivamente, a autonomia do trabalho tem como complemento a responsabilização. Por outro lado, e este é um dos aspetos mais importantes do Trabalho de Projecto, os conhecimentos, as experiências e os recursos dos alunos são valorizados constituindo estímulos para aquisição de novos conhecimentos ”.

Em suma, considero que neste contexto desempenhei o meu papel da melhor forma e que na minha opinião foi bem mais simples do que imaginava, uma vez que me via mais no papel de professora de 1.º Ciclo. Como este contexto estava mais próximo dessa realidade do que o contexto de creche, penso que ajudou a que se tornasse mais acessível. Outra facilidade que encontrei em relação à creche foi em termos da comunicação. Na creche encontrei crianças que estavam no processo de aquisição da fala, o que dificultou por vezes a interação com eles. Já no jardim-de-infância eram

crianças que estavam no seu último ano, sendo que se preparavam para ir para o 1.º Ciclo, já tinham adquirido a fala, fazendo com que a nossa comunicação fosse bem fácil e conseqüentemente a interação com eles, uma vez que era perfeitamente perceptível o que queriam e o que pretendiam.

Sinto que, tanto esta experiência como a de creche me fizeram crescer bastante enquanto futura profissional mas também a nível pessoal. Devo estes meus progressos não só ao meu trabalho individual, mas também a todas as pessoas envolvidas que me ajudaram a evoluir, contribuindo com as suas críticas, com os seus conselhos e o seu apoio. Tenho muito a agradecer pois levarei comigo todas essas aprendizagens que fizeram de mim quem sou hoje e que me ajudarão sem dúvida a que evolua cada vez mais. Por fim, é de realçar ainda que esta experiência foi uma mais-valia para que estivesse mais preparada para o contexto de 1.º Ciclo.

3. 1.º ANO DE ESCOLARIDADE – REFLEXÃO REFERENTE AO 3.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O terceiro momento de prática pedagógica decorreu numa escola do distrito e concelho de Leiria, situada numa zona próxima da cidade. A turma era constituída por vinte e seis alunos, sendo dez do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com seis e sete anos de idade, frequentando assim o 1.º ano de escolaridade.

Na turma não havia nenhum aluno que apresentasse necessidades educativas especiais, contudo alguns mostravam ter mais dificuldades e assim requererem mais apoio por parte do professor.

Neste contexto quem estava à frente deste grupo era uma professora titular que foi sem dúvida fundamental para todo o meu percurso e nomeadamente responsável pelas aprendizagens que aí realizei. Devo ainda referir que o facto de ter uma colega de prática pedagógica com quem mantive sempre uma boa relação, e uma turma repleta de alunos curiosos e empenhados também me proporcionaram momentos de grandes aprendizagens.

O meu percurso com uma turma de 1.º ano

O meu percurso neste contexto teve a duração de catorze semanas, sendo estas semanas divididas em três momentos. No primeiro momento decorreu o período de observação, sendo este momento destinado à recolha de dados sobre a turma, da sala, da instituição e do meio envolvente. O segundo momento foi dedicado ao apoio à concretização de atividades propostas pela professora titular da turma. O terceiro e último momento foi destinado para as concretizações das propostas realizadas por nós, tendo a responsabilidade de as planificar e implementar. Estas intervenções eram realizadas de forma individual e rotativa (semanalmente) com a minha colega.

Apesar do contexto de 1.º Ciclo ser aquele no qual tenho mais interesse em seguir futuramente confesso que o processo de integração é sempre um pouco assustador. Sinto que esta sensação se deve, em parte, ao facto de sermos umas estranhas naquele espaço e que a primeira impressão que passamos para os outros é bastante importante e pode influenciar todo o processo. Contudo, estava extremamente ansiosa pois, como ia interagir com uma turma de 1.º ano, teria a oportunidade de compreender melhor o processo de aquisição da escrita e da leitura, bem como as suas primeiras estratégias de cálculo, o que pessoalmente me fascina.

O contacto e a boa relação com os alunos e com os intervenientes do meio são extremamente importantes para que o decorrer deste processo seja muito mais fácil e prazeroso. Na minha opinião, uma boa relação entre professor e alunos pode influenciar a sua motivação para aprender bem como o seu comportamento. Martins (s.d.) vem ainda referir que “é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento (...).”

Para esta boa integração, o período de observação foi bastante importante. Através dele pude estar inteiramente focada em conhecer melhor a turma e todos os alunos, bem como o funcionamento da sala e a forma como a professora titular lidava com certas situações. Apesar de estarmos em período de observação, a professora titular de turma deu-nos a liberdade de intervirmos em pequenos momentos de trabalho autónomo o que foi bastante positivo pois consegui conhecer um pouco melhor cada aluno em termos pessoais e perceber quais as suas dificuldades, o que lhes cativava mais e o que lhes realmente interessava. Conhecimentos esses que levei posteriormente para as intervenções.

Já no período de colaboração com a professora titular, a atividade em que adquiri mais aprendizagens foi a de uma pequena visita de estudo que a professora tinha planificado. Jugo que foi onde adquiri bastantes conhecimentos pois estar com uma turma dentro da sala de aula é totalmente diferente de estar com ela fora desse espaço e consequentemente a nossa postura também tem de mudar. Estar com os alunos em diferentes espaços também nos ajuda a conhecê-los melhor e dá-nos conhecimentos de como interagir com eles nesses espaços e como orientá-los da melhor forma. Uma visita de estudo, por mais pequena que seja, leva a que os alunos estejam sempre mais agitados e consequentemente o seu comportamento mude, por vezes, drasticamente. Assim, julgo que foi mais uma experiência para reter o máximo de aprendizagens, como o facto de conseguirmos adaptar a nossa postura em relação ao ambiente em que estamos e, que a nossa interação com a turma tem de se modificar nos diferentes espaços. Contudo, as visitas de estudo revelam-se também elas importantes no processo de aprendizagem. Cotter (2013) vem afirmar que “A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve (...) leva a que estes se empenhem na sua realização (...).”

Na fase de intervenção individual surgiram bastantes questões como “Será que vou conseguir cativar os alunos?”, “Será que vou conseguir orientar o grupo?”, “Será que vou desempenhar bem o papel de professor e explorar e abordar bem os conceitos/conteúdos?”. Penso que estas questões vão estar sempre presentes apesar de que, no decorrer deste percurso, me ia sentindo mais segura em relação a mim mesma, mas há sempre aquele receio de falhar. Este é o meu grande medo, falhar com os alunos, pois temos a responsabilidade de lhes proporcionar os melhores momentos e atividades que lhes permitam adquirir os mais variados conhecimentos.

Julgo que no decorrer das intervenções fui ficando mais segura e consequentemente mais solta até na postura dentro da sala, pois também é importante transmitirmos essa segurança para os alunos. Uma experiência que foi mais uma vez fundamental nesta minha formação foi o facto da professora titular, nos ter dado a responsabilidade de construir os instrumentos de avaliação que neste caso eram os testes das diferentes áreas curriculares. Foi importante, pois pudemos ter acesso a mais um dos papéis que o professor assume e, claro, ter a responsabilidade de ter um bom instrumento de avaliação. Este processo foi bastante complicado uma vez ter sido a nossa primeira

interação com esta função que o professor tem. Foi complicado compreender o que era importante colocar e de que forma estávamos corretamente a avaliar os conhecimentos dos alunos e como um problema ou atividade se conseguia adaptar a todos os alunos com diferentes características. Posteriormente foi também um desafio dar a cotação àquelas perguntas e perceber de que forma essas cotações eram as mais corretas. Sem mencionar que o processo de correção destes testes também foi da nossa responsabilidade e mais uma vez se mostrou um desafio. Contudo, devo dizer que foi fundamental ter este contacto com a avaliação que é algo tão temido e muitas vezes uma incógnita. Fazendo esta parte da função de um professor fez com que adquirisse bastantes conhecimentos preciosos para o futuro. O ato de avaliar tem, de acordo com Haydt (1995), um carácter funcional pois processa-se em função dos objetivos previstos. “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (Tyler, R, citado por Haydt, 1995, p.11).

Nas planificações das diferentes propostas tentámos sempre que os materiais didáticos fizessem parte pois são uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem. Fizemos mais uso destes materiais na área da matemática, dado ser uma área onde alguns alunos perdiam o interesse e queríamos que todos os alunos tivessem envolvidos nas atividades e principalmente motivados. Botas (2008) refere que “ (...) as crianças aprendam melhor se forem sujeitas a situações que lhes proporcionem interação, partilha e comunicação das suas ideias (...). (...) o professor deve criar ambientes onde faça uso de materiais didáticos, favorecendo a aprendizagem.”

Uma outra experiência que foi bastante importante foi o facto de a professora trabalhar através do método das vinte e oito palavras para abordar o alfabeto com os alunos, fez-me refletir um pouco sobre a minha própria aprendizagem na minha altura. Eram-nos expostas as letras de uma forma tão abstrata e sem sentido que por vezes, era complicado a sua aquisição da melhor forma. Neste contexto poder experienciar este método, mesmo que adaptado, torna a aprendizagem muito mais significativa, uma vez que o alfabeto abordado de uma forma concreta e que mostra o verdadeiro sentido das letras, que é conseguirmos junta-las para formar palavras e assim conseguirmos comunicar. Julgo que, esta foi uma das aprendizagens que levarei comigo para o futuro pois, considero ser um método muito mais significativo para as crianças e torna a aprendizagem do alfabeto como algo concreto e com um objetivo.

Foi neste contexto que desenvolvi a minha investigação que remete para as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor. Este tema surgiu ainda no decorrer do período de observação onde pude observar que todas as semanas e mais que uma vez, os alunos traziam livros para ler aos colegas, ou explicar a história, fazer uma pequena partilha. No final todos realizavam uma ficha de leitura onde mencionavam não só o título do livro como também quem o tinha escrito sendo algo que referiram sempre que faziam esta pequena partilha. A partir deste interesse dos alunos de referirem sempre quem tinha escrito o livro tive a curiosidade de perceber como é que eles idealizavam um escritor.

Esta investigação foi algo que não só a mim deu prazer em fazer assim como aos alunos, pois mostraram grande interesse em saber mais e em esclarecer as suas dúvidas em relação aos escritores. Na minha opinião, esta investigação foi ainda mais motivadora uma vez que dou grande importância ao que os alunos já sabem e como eles veem as coisas, ou seja, as suas conceções em relação ao que os rodeia. Foi um trabalho que me deu bastante interesse e que, através das suas partilhas, também me fez rever as minhas ideias acerca do que é realmente um escritor, uma vez que se trata de uma noção um pouco abstrata e que nem todos vemos da mesma forma. É muito interessante perceber o que realmente vai nas “cabecinhas” dos alunos e dar-lhes a oportunidade de partilharem o que sabem e dar importância às suas ideias. Penso que é fundamental que um professor dê real importância aos saberes e ideias prévias dos alunos.

Resumindo, com esta prática pedagógica, aprendi sem dúvida a ser mais crítica e exigente comigo, uma vez termos alunos cada vez mais curiosos e também eles exigentes. Com eles, aprendi a estar sempre em constante procura de saber e de respostas às suas constantes questões e dúvidas, pois por vezes dei por mim a não ter a resposta à questão formulada. Fez-me querer estar sempre a fundamentar-me e ver um professor como um constante aprendiz, de modo a poder sempre acompanhar os seus alunos e os seus conhecimentos. Acima de tudo, como refere o Ministério da Educação (2004), poder “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais

subsequentes. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.”

Ainda é de realçar que esta experiência mudou muito a minha visão do que é ser professor e que percebi que este assume diversas funções e que, para ser um bom profissional, tenho de conseguir desempenhar todas essas funções da melhor forma. Para este meu progresso devo agradecer sem dúvida à orientadora cooperante que muito me ajudou e me apoiou de modo que, a cada dia e a cada semana, eu evoluísse sempre em algum aspeto. Saio desta experiência muito mais ciente do papel de um professor e com bastantes aprendizagens às quais darei uso no futuro.

4. 3.º ANO DE ESCOLARIDADE – REFLEXÃO REFERENTE AO 4.º MOMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O quarto e último momento da prática pedagógica, do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu também numa escola do distrito e concelho de Leiria, numa zona próxima à cidade. A turma era constituída por vinte alunos, sendo nove do sexo masculino e onze do sexo feminino, sendo que um aluno apenas integrou a turma nas últimas semanas de prática. As idades dos alunos desta turma situavam-se entre os sete e onze anos de idade, frequentando o 3.º ano de escolaridade. Na sua constituição, a turma tinha um aluno com necessidades educativas especiais, nomeadamente com dislexia considerada grave, e que apresentava maiores dificuldades na escrita e na leitura.

A turma continha também quatro alunos que se encontravam a repetir o 3.º ano, um aluno cuja língua materna era o russo, apresentando algumas dificuldades ao nível do português.

Neste contexto, tal como no anterior, à frente deste grupo estava uma professora titular. Tanto a professora como os alunos, sem deixar de mencionar a minha colega de prática pedagógica, todos me ajudaram nesta jornada e permitiram que adquirisse mais aprendizagens e que evoluísse desde o primeiro dia até ao último, pois todos os momentos foram de partilhas de conhecimentos, que fizeram com que me tornasse cada dia melhor.

O meu percurso com uma turma de 3.º ano

À semelhança do contexto anterior, este desenvolveu-se sob três momentos distintos: o primeiro momento foi dedicado à observação e recolha de informação acerca da instituição, do meio envolvente, da sala e da turma; o segundo momento foi dedicado ao apoio na concretização das atividades propostas pela docente titular e por fim, o terceiro momento consistiu na preparação e implementação de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como tenho vindo a elucidar a respeito dos outros momentos de prática pedagógica, neste também foi visível algum receio no que diz respeito à minha integração. Como fui referindo nas minhas reflexões sentia-me receosa no que dizia respeito a conhecer a turma e a orientadora cooperante. Na minha opinião, uma boa relação entre todos os intervenientes é fundamental para posteriormente haver uma boa intervenção. No meu entender estes receios são válidos, uma vez que ao haver uma boa integração da minha parte, estabelecendo bons vínculos afetivos com todos os intervenientes, esta influenciará a minha prestação aquando das intervenções. Na minha opinião, a afetividade entre os intervenientes influencia as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Assim, julgo que o período de observação se mostrou bastante importante para que pudesse criar estes vínculos com todos os intervenientes, uma vez que a observação praticada foi a participante. “Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação (...) integra o meio a “investigar” (...) permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem (...) o investigador vive as situações.” (Sousa & Baptista, 2011).

Nesta fase de observação é importante focarmo-nos no que queremos observar, quem queremos observar e como é que realizamos essa observação. Neste sentido, o grupo de mestrandas considerou importante recorrer à análise de documentos que, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998), se trata de uma técnica que permite construir uma fonte estável e rica e que nos permite ter acesso e analisar fenómenos demográficos, socioeconómicos, macrossociais e a análise das mudanças e origens de instituições, neste caso da escola.

Além da análise documental, o grupo considerou pertinente recorrer a técnicas e instrumentos como o diálogo entre os intervenientes, conversas informais, utilizando

gelhas de verificação e observação, notas de campo e pequenas conversas do tipo informal com a orientadora cooperante. A razão pela qual foram escolhidos estes instrumentos e técnicas de recolha de dados deve-se ao facto de serem de fácil implementação e posteriormente facilitarem a organização dos dados e a sua leitura.

Comparando esta experiência em 1.º Ciclo do ensino Básico com a anterior, senti grandes diferenças, quer na gestão da disposição da sala, quer no comportamento dos alunos em sala de aula. Na minha opinião, a disposição da sala desta prática era relativamente melhor do que a anterior tendo este fator ajudado posteriormente nas intervenções, uma vez que era possível circular pela sala de forma a conseguir chegar a todos os alunos. Em relação à turma, foi perceptível desde logo, que esta tinha menos alunos que a anterior. No meu entender, o facto de ter menos alunos é algo positivo pois conseguimos melhor explorar os assuntos com a turma e conseguimos dar um apoio mais individualizado. Contudo, esta turma era menos participativa do que a anterior o que no início me assustava pois nunca sabia o que os alunos estavam a compreender e a acompanhar, mas ao longo desta prática este receio foi mudando à medida que ia conhecendo melhor a turma.

Relativamente ao momento relacionado com a intervenção, confesso que inicio sempre esta fase com algum receio e até medo de dar uma má impressão e até de transmitir aos alunos que não estou segura naquilo que estou a fazer. Contudo, comparando com as práticas anteriores, verifiquei bastantes progressos logo na minha primeira intervenção. Ao longo desta prática esta minha postura foi mudando à medida que fui ganhando mais confiança, quer em mim, quer na turma.

Senti que uma das minhas grandes evoluções foi nas reflexões acerca das propostas realizadas e até mesmo sobre a minha atuação. Apesar de anteriormente já o fazer, a reflexão era feita apenas no final do dia de prática, onde pensava no que tinha corrido pior e como o poderia alterar. Nesta prática pedagógica, com esta turma, verifiquei que já no momento, em que a estratégia previamente pensada não estava a correr como o previsto, tinha a capacidade e a destreza de a alterar no momento para que esta estivesse em conformidade com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Outro aspeto que julgo ter melhorado bastante foi na escrita das próprias reflexões que tínhamos que realizar semanalmente. Na minha opinião, nesta prática consegui transmitir por escrito o

que realmente me tinha ocorrido naquela semana e refletir sobre o peso que esses acontecimentos tiveram para mim e para a minha crescente formação.

Outro progresso que decorreu nesta prática, apesar de ainda haver bastantes lacunas no mesmo, foi ao nível da avaliação. Anteriormente tinha receio de avaliar por não saber como o fazer, porquê e quando avaliar. Apesar de ainda sentir um pouco destas dúvidas e até de receio em avaliar nesta prática pedagógica, a minha colega e eu procurámos semanalmente implementar a avaliação e de forma diversificada, implementando distintos tipos de avaliação. O facto de o fazermos levou-me a compreender melhor onde os alunos tinham mais dificuldades e porquê e, posteriormente refletir sobre o modo de as ultrapassar. “A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.” (Haydt, 1995,p.13).

A gestão de tempo e a planificação também foram alvo de reflexão no decorrer desta prática pedagógica. Nas primeiras semanas de intervenção julgo que planificámos para a turma atividades bastante longas e que acabavam por não concretizarem. Na minha opinião, o facto de não conhecer bem a turma e os seus ritmos de trabalho e certas dificuldades que pudessem surgir esteve na origem dessa má gestão do tempo e consequentemente na planificação das atividades propostas. Tendo em contas estes aspetos, o grupo decidiu planificar atividades mais curtas focando-se mais no desempenho individual dos alunos, ou seja, explorando as atividades de uma forma mais profunda de modo a colmatar as dificuldades sentidas na turma. Ainda, tendo em conta a gestão do tempo, o grupo chegou à conclusão que a própria gestão da aula realizada por nós que a orientávamos tinha de ser reformulada, uma vez que, quando mal orientada, resultava em atividades não concluídas.

No meu entender, nesta prática pedagógica apresentámos propostas de atividades distintas e que considerámos mais estimulantes para os alunos, uma vez que estes tinham um papel bastante ativo. Muitas destas atividades envolviam sair da sala; realizar experiências; a observação de órgãos de porco (estando estes relacionados com os conteúdos dos sistemas do corpo humano); a realização de jogos educativos; aulas em que incorporámos uma personagem; pequenas dramatizações; trabalhos de grupo; a realização de aulas tendo como ponto de partida a música, entre outras propostas.

Neste momento de intervenção, sendo esta uma turma de 3.º ano de escolaridade, face às aprendizagens que obtive nos anteriores contextos e estando a minha colega e eu a trabalhar em par pedagógico com umas colegas de outra turma do mesmo ano de escolaridade, pensámos, em conjunto, realizar com ambas as turmas um pequeno projeto de produção escrita. Este projeto intitulou-se de “Ginásio das palavras” e tinha como objetivo incentivar a produção textual e o gosto pela leitura e escrita por parte dos alunos. Considero que a escola deverá criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, de forma a dar-lhes ferramentas para terem acesso às diversas funções da escrita na sociedade.

Para este projeto, delineámos alguns objetivos que iam ao encontro dos objetivos gerais do Programa de Português do 1.ºCiclo do Ensino Básico, sendo eles: “Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.”; “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.”; “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.” (Buescu et.al., 2015, p.5)

De acordo com estes objetivos pretendia-se que os alunos desenvolvessem, quanto à escrita, o processo de planificação, textualização e revisão. De acordo com os objetivos previamente estipulados os alunos produziram textos narrativos, descritivos, poéticos, cartas e notícias, tendo estes por base temas ou assuntos explorados em sala de aula de modo a interligar todos os conhecimentos. Apesar de este projeto ser independente e não estar diretamente ligado à minha investigação realizada no contexto anterior, devo dizer que, de certa forma, poderia interligar-se, pois o facto de explorar vários textos de diferentes escritores com os alunos, dá-lhes as ferramentas necessárias para eles próprios desenvolverem a sua leitura e principalmente a sua escrita uma vez terem acesso a diferentes estruturas textuais bem como a um alargado vocabulário.

Considero que este contexto e esta experiência serviram para que eu pudesse aprender e evoluir pois, no meu ponto de vista, acabei esta prática muito melhor do que quando a comecei, o que reflete numa constante aprendizagem e mudança. Julgo ter desenvolvido mais a minha postura perante a turma e a forma como abordava os conteúdos com os

alunos, mas também a nível da planificação e avaliação, apesar que, na avaliação ainda existe muito caminho a percorrer para que consiga da melhor forma aplica-la. O facto de ter conseguido progredir e estar em constante aprendizagem e mudança fez com que sentisse que estou cada vez mais perto de alcançar o meu objetivo de me tornar professora e de desempenhar todas as suas funções de modo a que os meus alunos sejam crianças que procuram o saber fazendo-o de uma forma consistente. Sendo o meu papel de os possa ajudar nesse processo e de os orientar e proporcionar-lhes momentos com carácter educativo e pedagógico.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Assumir o papel de investigadora durante a prática pedagógica levou a que se desenvolvessem atitudes de observação, pesquisa e de reflexão, tudo isto em paralelo com as aprendizagens que estão intrínsecas à realização do longo processo de vir a tornar-me professora.

Esta investigação integra-se na área do Português, mais ligada ao domínio da educação literária, sendo esta uma componente a ser lecionada no âmbito da prática pedagógica. Este domínio específico da educação para a literatura é algo que me suscita interesse. Ao longo de todo o meu percurso enquanto estudante sempre manifestei interesse em ouvir histórias, em ler as histórias, explorar aquela história e tive sempre algum interesse especial por saber quem é que tinha escrito aquelas histórias. Este interesse era por saber quem é que tinha aquela imaginação para conseguir escrever histórias que para mim eram fantásticas.

Neste momento, e estando agora na perspetiva de professora, interessou-me particularmente entender o que os alunos do 1.º ano de escolaridade entendem por escritor, ou seja, o que ser escritor representa para eles. Propus-me desenvolver o presente estudo na finalidade de procurar resposta a uma questão fundamental: “Quais as ideias dos alunos do 1.º ano de escolaridade acerca do que é ser escritor?”

De acordo com Ponte (2002) “Muitas vezes, uma investigação é importante não pelas suas conclusões, mas pelas questões que coloca ou pelo olhar que proporciona sobre uma dada realidade” (p.22).

Esta dimensão investigativa encontra-se dividida em cinco capítulos: i) Introdução, onde estão explanados os objetivos e questão da investigação, a motivação, a relevância do estudo e a organização do mesmo; ii) Enquadramento teórico onde, serão apresentadas diversas perspetivas teóricas que servem de apoio à investigação: o significado de escritor e o que lhe é inerente; a importância da leitura e da escrita na sociedade e na escola; e, as opções literárias escolhidas para o 1.º ano; iii) Metodologia, onde se explanam os procedimentos utilizados a fim de dar resposta à questão e de

alcançar os objetivos formulados inicialmente; iv) Apresentação e discussão dos resultados; e v) Conclusões.

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será apresentado um conjunto de ideias e considerações que orientaram e contextualizaram o estudo realizado. Primeiramente será apresentada e explicitada a motivação e a origem deste estudo tal como os seus objetivos e a questão que o circunscreve. Seguidamente será apresentada a minha perspetiva sobre a relevância e pertinência do estudo e o modo de organização do estudo.

1.1 MOTIVAÇÃO, OBJETIVOS E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O interesse por este tema de investigação surgiu no decorrer do período de observação, nomeadamente de uma pequena atividade de leitura, no âmbito da prática pedagógica do 2.º semestre do 1.º ano do mestrado, numa turma de 1.º ano de escolaridade. Essa atividade ocorria quase todos os dias, ao final do dia onde os alunos/professora levavam um livro, liam a história para a turma e no final tinham sempre a preocupação de realizar uma pequena ficha de leitura onde evidenciavam o título e quem escreveu aquela história. Ao longo destas pequenas partilhas, os alunos foram apresentando muitos livros que tinham sido escritos todos pela mesma escritora, e ficavam extremamente felizes por saberem um nome de uma escritora, pois até diziam que a conheciam.

Para mim, tornou-se então relevante e interessante aprofundar quais os conhecimentos que os alunos do 1.º ano desta escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Leiria têm acerca do que é um escritor e realiza-lo através da componente investigativa. Neste sentido, definiu-se como objetivo principal compreender quais as ideias dos alunos sobre o que é ser um escritor, mas também no decorrer da investigação pretendo conseguir identificar se as crianças sabem a função de um escritor; perceber como as crianças idealizam um escritor; perceber se as crianças têm conhecimento de escritores e perceber se existem mudanças nas ideias dos alunos sobre o que é ser escritor a fim de dar resposta à minha pergunta de partida. Estas ideias podem ter como fundamento o contacto com os livros apresentados em aula, disponíveis em casa ou na biblioteca da

escola, por meio da leitura, mas também através da escrita da ficha de leitura dos mesmos.

Tendo em conta esta relação dos alunos com os livros e com o contacto com nomes de diversos escritores, propus-me desenvolver um trabalho de investigação, pretendendo dar resposta à questão primordial:

i) *Quais as ideias dos alunos do 1.º ano de escolaridade sobre o que é ser escritor?*

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

As ideias dos alunos são algo a que o professor tem de ter em atenção desde o primeiro dia em que se depara com novos alunos ou quando aborda algo novo. Considero que é fundamental dar importância ao que o aluno já sabe sobre o assunto ou como os alunos pensam sobre o assunto de modo a que estes possam criar aprendizagens significativas e consequentemente estabelecerem relações entre o que já sabiam com a informação nova. Como refere Ausubel (1978) as concepções alternativas dos alunos, ou seja as suas ideias, são um elemento primordial, para determinar os seus conhecimentos.

A aprendizagem é um processo activo, e o que os alunos fazem com os factos e conceitos que lhes são apresentados, depende em alto grau do que eles já pensam e acreditam. Ser capaz de reconhecer e trabalhar com as ideias e concepções dos alunos é, portanto, uma componente essencial de uma estratégia eficaz de ensino. (Horton, 2007, p. 1)

Os seres humanos desde cedo que começam a formular as suas próprias ideias sobre determinados assuntos, quer sejam estas influenciadas de acordo com o que os rodeias, com o que observam ou até mesmo com as suas experiências com o quotidiano. No entanto, é na instituição escolar que estas ideias começam a ter um papel mais importante na vida, neste caso das crianças, uma vez que é na escola que são deparados com diversas aprendizagens e que de certa forma essas ideias começam a ser modeladas. Nas idades em que as crianças frequentam a educação pré-escolar estas começam a ter um contacto mais frequente com livros e com a presença de quem os escreveu, ou seja, só aqui é que as crianças começam a ter contacto com o nome de quem escreveu as histórias, uma vez que as educadoras transmitem essa informação. Neste nível a criança começa a formular as suas próprias ideias do que são aquelas pessoas que escreveram as histórias de que gostam tanto de ouvir.

As concepções, que cada pessoa tem acerca daquilo que o rodeia e que variam de pessoa para pessoa. De acordo com Fernandes (2011), são elaboradas naturalmente para dar um significado a tudo o que acontece no meio onde estão inseridas. No início podem ser concepções simples, mas com o passar do tempo vão-se tornando mais amplas e mais complexas. Quando o aluno tem uma concepção alternativa que o contenta e quando pensa que ela está correta vai produzir outras concepções novas com base na antiga. Apenas a partir da década de 80 começou a ser mais visível a importância dada aos conhecimentos das concepções alternativas na construção do conhecimento do aluno. Assim, de acordo com o autor começaram a questionar as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem que favoreciam predominantemente a memorização dos conteúdos, não considerando relevante qualquer pré-conhecimento por parte dos alunos. A partir dessa altura passou-se a valorizar uma pedagogia construtivista, fundamentalmente porque se baseia na interação professor/aluno/conhecimento, resultando em novas aprendizagens tanto para professores como alunos, implicando o próprio aluno na aquisição e construção do seu conhecimento.

Na minha opinião os alunos deviam ter mais voz e participação nas aulas e o professor deveria preocupar-se em compreender o que “vai na cabeça” dos seus alunos de modo a explorar os conteúdos da melhor forma. Como Fernandes (2011) menciona, as concepções alternativas, são ideias que os alunos têm antes de qualquer conteúdo ser explorado em aula, apoiadas em aprendizagens realizadas no seio familiar. Estas ideias contrapõe-se às ideias cientificamente aceites e, por isso, constituem-se, muitas vezes como um impedimento à aquisição das concepções corretas. O papel do professor é de tentar da melhor forma a partir das ideias dos alunos chegar às concepções ditas corretas. Um elemento que pode muitas vezes ser útil quando se quer conhecer as concepções dos alunos é o recurso aos desenhos ou esquemas, uma vez que transpõem para o papel como vêm as coisas. Assim, a partir desses esquemas dos alunos o professor pode chegar, e jogando com os esquemas que mais se aproximarem do concreto, à concepção correta sem ignorar de todo o que os alunos pensam sobre um determinado assunto.

Para além do recurso ao desenho/esquema para determinar as concepções dos alunos podem utilizar-se outras estratégias, caso as anteriores não serem as mais adequadas. Fernandes (2011) menciona a utilização de outras estratégias como o caso do diálogo, a explicação de um dado esquema ou até interpretarem factos do seu quotidiano. O autor ainda menciona outras estratégias como colocar os alunos em situações em que os

próprios têm de encontrar uma resposta para um dado problema ou organizar as atividades experimentais de acordo com a sequência pretendida (prever, observar, comparar, explicar e aplicar).

As concepções são importantes e o professor deve tê-las em conta para que a sua prática com os alunos seja uma prática centrada nos conhecimentos deles e a partir deles construir outros conhecimentos. Desde os anos 80 que se desenvolvem, de forma sistemática, estudos centrados nas ideias dos alunos. A autora de um estudo refere que a sua realização foi bastante produtiva e que para ela, a nível pessoal foi “essencial na minha formação holística, contribuindo para que se tornasse mais curiosa acerca das situações que acontecem na prática e procurasse constantemente conhecer e compreender as crianças e o modo como pensam” (Figueiredo, 2013,p. 80)

Assim, considero que a escola constitui um espaço onde as ideias dos alunos podem e devem ser tidas em consideração e o professor deve aproveitá-las ao máximo levando assim os alunos a ter um papel ativo nas suas aprendizagens. Neste sentido, considero importante perceber as ideias que os alunos têm em relação ao significado de escritor, sendo este objetivo centro deste estudo.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo organizou-se em quatro momentos diferentes. O primeiro momento consistiu na elaboração de objetivos e na construção dos materiais necessários à sua implementação, como o caso da elaboração do inquérito e planificação das três atividades propostas. O segundo momento deste estudo consistiu na sua implementação, incluindo a avaliação diagnóstica concretizada através do inquérito seguida da implementação das três atividades e da administração do mesmo inquérito, uma segunda vez. Por fim, o último momento correspondeu à apresentação, e análise dos dados, discussão de resultados e elaboração das conclusões.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos que serviram de suporte a este estudo. Começamos por expor diversas perspetivas e discordâncias de autores no que diz respeito ao conceito de escritor, mencionando qual a sua função, e sobre o que

escrevem. O tópicos seguinte dedica-se à importância que é dada à leitura e à escrita na sociedade e na escola. Seguidamente apresenta-se quais as opções literárias que são sugeridas, através do plano nacional de leitura para o 1.º ano de escolaridade bem como a exploração que é feita dessas obras literárias, passando por uma pequena revisão ao programa e metas de português para o 1.º ano percebendo assim quais os objetivos a alcançar na leitura e na escrita.

2.1 ESCRITORES: À PROCURA DE UM SIGNIFICADO

Ser escritor segundo a definição do dicionário da língua portuguesa com acordo ortográfico (2003-2016) é ser um autor de obras literárias ou científicas.

Há quem afirme que “Ser escritor é [...] um trabalho rigoroso e exigente. E que ninguém se convença que só por ter jeito ou habilidade consegue tornar-se escritor.” (José Jorge Letria, citado por Schutt, 2012, p.1).

Por outro lado Santana (s.d.) refere que ser escritor é um ofício, uma arte, sendo esta a de tecer palavras e com isso compor um romance, uma série de contos, poemas, crónicas, prosa poética, seja qual for o seu género literário. O escritor é um artista, uma vez que este dedica a sua existência a produzir com a matéria-prima que é a sua inspiração e trabalho árduo, as palavras que se transformam em literatura.

Kiefer (2010) refere que um escritor só é realmente escritor no mesmo instante em que este tenta ser escritor e escreve. O autor ainda menciona que:

“É na absoluta solidão que da sua função, enquanto a sua mente elabora as frases e a mão tenta acompanhar-lhe o raciocínio, é neste instante que é escritor. É neste espaço, entre o pensamento e a expressão, vibra no ar um ser subtil, efémero e que concluída a frase e terminado o texto, este evapora-se. Neste átimo, o escritor é escritor, Aí e somente aí”. (p. 3)

A função de um escritor, de acordo com Schutt (2012), é de transmitir algo, comunicar com alguém sobre um determinado tema ou assunto. Escrevem para um público tentando passar sentimentos, ideias, pensamentos, factos. O seu grande objetivo é de passar algo novo aos que leem.

Para Vogler (2006), os escritores podem escrever histórias infantis, romances, críticas, dramas e até escrever filmes. Apesar de todos terem géneros de escrita diferentes todos

eles tentam à sua maneira e através das suas estruturas linguísticas chegar ao público preocupando-se sempre com os seus gostos e de lhes transmitir algo novo.

Schutt (2012) tendo como referência o escritor Jorge Letria menciona a ideia que para ser escritor tem de se acreditar que a sua visão particular sobre o mundo pode enriquecer a forma como outras pessoas encaram as suas vidas. O autor ainda menciona a ideia de que um dos objetivos de ser escritor é o de desenvolver a habilidade de fazer o leitor sentir na sua pele os dramas dos seus personagens e, ao mesmo tempo, fazê-los pensar sobre os seus próprios dramas.

Vogler (2006) refere que para ele um escritor é como um “mestre-artesão”, bastante notável no seu trabalho, pois é capaz de utilizar as palavras e estruturas narrativas para alcançar um público colossal, “sem se preocupar em garantir originalidade de expressão a qualquer custo, evitando correr os riscos do mergulho no desconhecido que pode gerar estranheza e ser visto como confusão” (p.7). O autor ainda refere que um escritor é um indivíduo atento, primeiramente à clareza, aos gostos do público e à eventualidade uma mensagem vasta e eficaz.

O autor Schutt (2012) refere que existe uma grande diferença em ser-se escritor e ser-se autor. Assim, se o pretendido for apenas escrever livros o objetivo é ser-se autor e não escritor. Um autor acredita ter ideias originais para elaborar boas histórias. Acredita que algumas dessas histórias tem a capacidade de provocar o interesse de um grande número de pessoas e do mercado. O grande objetivo de um autor é desenvolver a habilidade de manter o leitor atraído no enredo da sua história, da primeira linha até ao último ponto final. As palavras são os instrumentos para transmitir as suas ideias e os seus pensamentos.

O autor Vogler (2006) vem também evidenciar a diferença entre escritor e autor, dizendo que muitos se referem a escritores sendo estes na realidade autores. Para o autor:

Autor tem a ver com autoria, com abertura de seu próprio caminho individual, independente e criativo, feito de invenção permanente, ruptura com moldes, desvio de padrões e modelos, fundação original, claramente na vertente da arte, em que a prioridade é dada à expressão, deixando para segundo plano a comunicação. (p.7)

“Raro é o dia em que eu não escreva. Com disciplina, com dedicação e com exigência. Só assim um autor pode conquistar o seu lugar e assumir-se também como um profissional daquilo que faz.” (José Jorge letria, citado por Schutt, 2012, p.1)

O ato de escrever tendo em conta o escritor Mia Couto referido por Santana (s.d.), este refere que escrever é realizar uma caminhada entre universos distintos e estar na linha divisória que se localiza entre eles. A sua criação é um salvo-conduto que lhe possibilita adentrar em espaços que incluem o interior e o exterior, a realidade e a fantasia.

Escrever pode ser visto como uma atividade solitária tal como afirma a jornalista e fotografa Rita Elisa Seda, (citada por Moraes, 2012, p.6) “Escrever é um ato solitário, é colocar-se em palavras. Palavras são como folhas de platino soltas ao vento...em direção aos novos horizontes. Deixá-las voando irreverentes, sem cordas para serem puxadas e sem lugar determinado para pousarem, sempre a favor do vento. Assim é o ato da escrita, deixar fluírem palavras que, voando devagar, ao cair, adubarão terras distantes.”

Já na perspectiva do autor Moraes (2012) achar a atividade de escrita solitária é um perfeito erro, pois afirma que ao se escrever algo estamos de certa forma a dar vida ao nosso interior. Esse interior é moldado por outras vozes, mais concretamente palavras que falam através de quem as escreve. O autor ainda refere que muitos dos escritores apropriam-se de experiências de vida para escreverem e que para o fazerem têm de sair desse isolamento para as viver, depois interioriza-las para que as possam colocar no papel. O autor discorda totalmente da ideia de ser uma atividade solitária pois o escritor requer de toda a sua experiência para formar a ideia principal do texto, nesse caso e indiretamente o escritor recebe dos outros, ou seja de fora, a experiência que necessita para criar algo novo. “ (...) são os outros que ajudam o escritor a exercer a profissão. (...) Ao escrever, este emissor realiza uma introspecção de tudo que sua mente vivenciou, então, o escritor torna-se parte do que ele escreve” (Moraes, 2012, p.7)

Para Vogler (2006) escrever pode ser muitas vezes uma “viagem perigosa para dentro de nós mesmos, enfrentando as profundezas de nossas almas na tentativa de trazer de volta o Elixir da experiência — ou seja, uma boa história” e ainda evidência que “ (...) escrever é uma coisa mágica” (p.290).

Nós, escritores, de certa forma compartimos esse poder divino dos xamãs. Não apenas viajamos para outros mundos, mas os criamos, em outro tempo e espaço. Quando escrevemos, realmente viajamos a esses mundos de nossa imaginação. Qualquer pessoa que tenha tentado escrever a sério sabe que é por isso que precisamos de solidão e concentração. Na verdade, estamos viajando a outro tempo, outro lugar. (Vogler, 2006, p.292).

Piglia (1994) refere que desde o momento que começou a ler, quis ser escritor. A sua primeira obra escrita foi um diário na sua adolescência que admite tê-lo continuado a escrever, para o autor esse diário era literatura, pois antes de mais estava nele representada a sua relação com a linguagem. O autor admite que escrevia para tentar saber o que estava a escrever e afirma que nessa ação já era um escritor. O autor ainda faz referência à importância de ter tido cadernos de escrita pois foram como o autor refere um “laboratório da escrita”, uma vez que ao escrever continuamente e sobre assuntos aleatórios, aprendeu a escrever ou pelo menos admite ter aprendido a reconhecer como a atividade de escrita é trabalhosa podendo até se tornar difícil. O papel do diário para o autor foi fundamental, uma vez que através dele elaborou ficção, onde inventava uma vida, alterando certos factos e assim torna-lo num romance.

O autor acima referido ainda faz referência à importância que a literatura teve na sua formação de escritor. Afirma que o facto de ler bastante também o ajudou a escrever, uma vez que ao ler tinha contacto com formas de escrever e a formar frases e tornar um texto coeso e coerente.

Sá (2007) no que diz respeito a ser-se escritor diz que é preciso ter a capacidade de deixar “imortais” documentos e não notícias, ou seja, a vontade de dar longevidade ao que é rápido e momentâneo. O autor também faz referência à importância de se escrever bem, sendo relevante observar a forma de proceder na escolha do modo como trabalha, sendo que o escritor deve sempre analisar as diversas opções.

Para a escritora Solana (2007) “Ser escritor es una forma de vida. No valen los artificios” e ainda refere que se esforça para “semear” um caminho e que seja esse caminho a falar para ela e não ela a decidir o seu caminho, ou seja, a escritora afirma que o seu caminho é lhe vai dando pistas para onde ele deve seguir. A escrita ainda menciona de que “escribo para que la gente me quiera”. Para esta escritora que também faz jornalismo, refere que as duas profissões têm algo em comum, uma vez que na sua opinião tanto, escritores como jornalistas são bastante curiosos e procuram saber sempre

mais apesar de serem formas diferentes de curiosidade. A escritora ainda expõe que estas mudanças entre as suas duas profissões é fascinante, porque de um lado pode relatar factos verídicos e por outro criar uma ficção.

Lasaitis (s.d.) menciona que para se tornar num escritor não existem “fórmulas mágicas”. Ser escritor é um grande desafio, que só quem realmente tem gosto por esta atividade é que chega lá. Tornar-se escritor requer uma grande aprendizagem, leva o seu tempo, dá trabalho e mais uma vez devido a estes fatores só quem tiver realmente uma paixão pela atividade de escrever é que sujeita a toda esta aprendizagem e trabalho.

Para Campbell (1990) faz referência de o que faz um escritor se tornar um poeta é o amor, o amor que existe na cidade que os viu nascer, o amor pelo ser humano, o amor por aquilo que existe e é comum. O mesmo afirma que é esse amor foi o que originou muitos escritores afirmarem que se pode “falar com a língua dos homens e dos anjos” e quando esse amor falta as palavras tornam-se “metal ruidoso ou címbalo tilintante”. O autor menciona ainda que um escritor deve “ser verdadeiro para com a verdade” (p.15). O autor ainda faz referência de que o escritor se deve então basear nessa verdade, e no seu trabalho descrever verdadeiramente os seres humanados, contemplando as suas imperfeições, referindo que as imperfeições da vida é que são realmente apreciadas. “E, quando lança o dardo de sua palavra verdadeira, o escritor fere.” (p.15).

O leitor, de acordo com Santana (s.d.), tem também um papel importante na definição de escritor, uma vez que é este que seleciona as obras divulgadas, determina a qualidade da produção feita e ainda pode influenciar o que se pode considerar como literatura ou não. Assim, “uma pessoa só se torna realmente escritora quando alguém lê o que ela criou e a define como tal”.

Assim e tendo como referencia os autores acima mencionados no que diz respeito ao que é ser escritor, podemos dizer que um escritor pode ser, tanto do género feminino como masculino, pode ser de uma idade avançada ou pode ser um jovem. Como podemos ver através destas ideias de diversos autores, os escritores podem escrever sobre diversos temas e ter diversos géneros literários, nomeadamente romances, dramas, comédias, ficção, histórias verídicas, crónicas, histórias infantis, sobre factos científicos, entre outros, uma vez que a imaginação é o limite. Podem escrever através de uma

narrativa, um poema, um diário, realizar guiões para teatros ou filmes, escrever notícias em jornais ou revistas, entre outras formas possíveis.

“Escritor, como um músico, um pintor, como um coreógrafo [...] precisa de ter uma enorme dedicação, uma grande capacidade de entrega àquilo que escolheu para ser o seu trabalho.” (José Jorge Letria, citado por Schutt, 2012,p.1).

2.2 LEITURA E ESCRITA: A SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Oliveira (2004) menciona que num tempo anterior se pensava que a escrita era somente um código que concretizava a língua falada e tendo esta perspetiva a leitura seria apenas a descodificação da escrita como um código e a sua reprodução. No entanto o autor contrapõe esta ideia afirmando que as funções da leitura e da escrita num contexto social são as manifestações imprescindíveis para que os indivíduos se insiram e participem nele. “Isso porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava, e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento de funções sociais” (p.6).

Ler, para Poslaniec (s.d.) é um ato individual que escapa a qualquer generalização, a experiência singular que se passa entre o texto e o leitor, não é exatamente a mesma para se o leitor for diferente. Dar sentido a um texto é, “recarregarmos as palavras dele com as nossas memórias ou as nossas experiencias presentes” (Yves Bonnefoy, citado por Poslaniec). Dar sentido a um texto, ou seja, ler é uma operação na qual o leitor concreto tem um papel a desempenhar tão importante como o do próprio texto. É um diálogo entre o imaginário e aquilo que o texto traz, através da narrativa, das personagens ou do estilo.

O ato de leitura de acordo com Poslaniec (s.d.) basta para justificar uma abordagem pedagógica destinada a incentivar, nos jovens, o gosto de ler, pois a passagem para o ato de leitura-prazer não é motivado de forma racional.

O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia

plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social. (Inês Sim-Sim, citada por, Pereira,2008)

É fundamental, de acordo com Pereira (2008), fundar uma didática da língua escrita que leve os alunos a uma apropriação de modelos indispensáveis ao exercício de uma cidadania, esta só será plena se o ensino da leitura e da escrita, na escola, souber equilibrar os textos resistentes com textos mais transparentes e se conseguir, por outro lado, construir dispositivos pedagógicos que aliem a uma escrita pessoal frequente, uma escrita de vivências, a resolução de autênticos problemas de escrita e de reescrita enriquecidas em interações orais.

Dar a todos, Pereira (2008), a oportunidade e o direito de se exprimirem pela palavra pressupõe instaurar, nos tempos de estudo da língua portuguesa, uma pluralidade de estratégias, procurando que umas funcionem como momentos de verdadeira aprendizagem dos mecanismos linguísticos e discursivos que, em outras alturas, podem ser mobilizados com naturalidade.

Este direito a se expressarem pode também ser levado para a leitura. Segundo a Biblioteca de Ciências Pedagógicas (1976) ler constitui uma forma de pensar, de solucionar problemas ou discuti-los, implica também uma análise, um julgamento terminando numa avaliação e síntese. Todos estes processos mentais pelo qual o leitor passa baseiam-se nas experiências anteriores sendo o contexto do material de leitura examinado pelo leitor à luz das suas experiências.

A leitura tem uma grande influência sobre a escrita, apesar de a escrita por si só funcionar. Tal como refere Prose (2007), escrever aprende-se à medida que se exerce a própria escrita mas também a leitura de livros ajudam a melhorar a capacidade de escrever. Através de uma leitura analítica dos livros, tem-se em atenção a própria escrita do autor, a forma como este estrutura as frases bem como a informação transmitida nas mesmas, o vocabulário utilizado, como estrutura o enredo, cria as suas personagens e os seus pormenores e como este recorre ao diálogo. Assim, “aprendemos a escrever através da prática, trabalho (...) erros repetidos, sucesso e insucesso, e de livros que admiramos” (Prose, 2007, p.13).

“O leitor feito tem, no entanto, também de saber ler nas entrelinhas e de ampliar e assimilar o pensamento do autor. Para isso precisa de interpretar e avaliar o que lê” (Biblioteca de Ciências Pedagógicas, 1976,p.85).

A leitura significativa, de acordo com a Biblioteca de Ciências Pedagógicas (1976), é essencialmente um processo cognitivo durante o qual o leitor “não só compreende as ideias apresentadas num texto mas também as interpreta e avalia”. No entanto não só a parte cognitiva influencia a leitura com significado, ou seja, a atitude do leitor, a sua receptividade no que diz respeito a ideias novas bem como os seus preconceitos e os seus interesses no material lido e a sua motivação terão sem dúvida uma grande influência na sua interpretação.

Os interesses do leitor são dos principais pontos a serem considerados pelos autores de livros de texto. Segundo a Biblioteca de Ciências Pedagógicas (1976), os autores tem que conhecer bem o seu público, nomeadamente os seus interesses e necessidades. Estes aspetos são importantes uma vez que as crianças aprendem a ler de uma forma mais facilitada quando o material, ou seja, o livro tem significado para elas e sentem interesse pelas ideias expostas no mesmo. Portanto um livro que que trate de ideias familiares ou interessantes para as crianças tornam-se instrumentos mais eficazes no processo de aprendizagem.

Assim, podemos perceber que a escolha do livro adequado é bastante importante no processo de leitura e de se formar leitores, uma vez que se forem sempre explorados livros com assuntos pertinentes para as crianças estas terão interesse em ler e com isto tornaram-se leitores ativos.

As narrativas, de acordo com Saraiva (2001), abrangem várias espécies literárias, que podem ser agrupadas, quanto à origem, em folclóricas e artísticas. Cada uma das espécies pode constituir-se objeto de leitura para as crianças. É importante que o professor conheça os vários tipos de narrativas para que disponibilize aos seus alunos textos diversificados quanto à espécie, ao assunto e ao tema.

Como tem sido referido a motivação dos alunos é bastante importante no ato de ler, uma vez que esta influencia o seu prazer na prática e conseqüentemente a sua frequência a realizar a mesma. O papel do professor neste âmbito também tem a sua importância,

pois cabe ao professor fornecer material pertinente para com quem está a trabalhar e de certa forma ajudar a que esta desenvolva hábitos de leitura.

Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015) referem no programa e metas para o português que a ligação entre a oralidade e o ensino da leitura e da escrita assume uma grande importância nos primeiros anos do Ensino Básico. "A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas" (p.7).

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico têm alguns objetivos ligados à leitura e à escrita de acordo como que é suposto os alunos de 1.º ciclo adquirirem. Entre muitos objetivos referem que os alunos devem: "Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente; Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas; Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística; Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua; Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos; Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão; Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação, Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento; Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas; Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade" (Buesco, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p.5).

A leitura e a escrita no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico vêm num só domínio até ao 3.º ciclo, ou seja, no ensino básico que vai desde o 1.º ano até ao 6.º ano de escolaridade estas duas atividades andam lado a lado. Pois, Buesco,

Morais, Rocha e Magalhães (2015) afirmam que apesar destas funções serem distintas, “elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns”. E nos primeiros anos deste ciclo estes domínios são uma novidade para os alunos, uma vez que “anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta” (p.7). E no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 refere que passado estes dois primeiros anos o ensino da leitura e da escrita passa por um desenvolvimento da fluência da leitura nos alunos, no alargamento do vocabulário dos mesmos, no desenvolvimento da compreensão da leitura e na progressiva organização e produção textual.

Tendo em atenção estes objetivos e referências do programa e metas para o português foram realizados alguns estudos alusivos à importância ou influência da motivação dos alunos nos seus hábitos de leitura e o papel do professor neste processo. A importância de o professor implementar projetos de leitura faz a diferença no que diz respeito à participação dos alunos nos mesmos. Bernardes (2014) realizou um projeto com alunos do 2.º ano para implementar hábitos de leitura na turma. A autora refere que os alunos passaram a gostar de ler e a encarar esta prática como lazer. Este projeto também deu oportunidade aos alunos de contactarem com vários géneros literários e conseqüentemente desenvolver o seu gosto pela leitura. Este tipo de projeto faz com que os alunos vejam a leitura também como lazer e não só como uma obrigação. O que faz com que conseqüentemente ganhem também eles o gosto pela escrita e através dos livros desenvolverem a própria escrita. Portanto:

Completar uma frase, escrever uma quadra ou um poema, um texto narrativo, é praticar uma escrita onde se comunicam fantasias, se recordam acontecimentos e emoções, se transmitem valores culturais, sociais ou morais, quase sempre subjacentes a uma vivência e experiência emocional, (...) é praticar escrita expressiva. (Dias, 2006, p.18)

Assim, a leitura e a escrita são as atividades que se completam e interligam pois não há uma sem a outra. Saraiva (2001) refere que a narrativa “não existe sem o ato comunicativo que lhe dá forma, exigindo a presença do emissor e do receptor do relato para configurar-se. Portanto, a narrativa comporta três elementos fundamentais: o narrador – aquele que narra -, o acontecimento narrado e o narratário – a quem o narrador se dirige -, os quais se definem pelo estatuto da ficcionalidade” (p.52).

2.3 OPÇÕES LITERÁRIAS: 1.º ANO DE ACORDO COM O PROGRAMA E METAS PARA O PORTUGUÊS E O PLANO NACIONAL DE LEITURA

No que diz respeito às opções literárias para o 1.º ano de escolaridade, no programa e metas para o português, Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015) referem que para este ano o domínio da iniciação à educação literária vem conceder mais firmeza e sentido ao ensino da língua, “fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (p.8).

Os autores acima referidos ainda afirmam que o ato de ouvir ler textos de literatura infantil e lê-los, confere um percurso que conduz ao principal objetivo de compreensão de textos e também é sem dúvida um incentivo à apreciação estética. “O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buesco, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p.8).

Para este domínio de Iniciação à educação literária, Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015), elaboram uma seleção de obras e textos literários para serem realizadas leituras durante o ano letivo, sendo esta lista para efeito nacional. Para o 1.º ciclo foram destacadas sete obras a serem exploradas. “Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário” (p.8).

Assim, de acordo com o plano nacional de leitura e Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015), para o 1.º ano de escolaridade no ano de 2015 foram destacadas obras como: “Corre, Corre, Cabacinha” in O Menino da Lua e Corre, Corre, Cabacinha; “A Flor Vai Ver o Mar”; “O Coelho Branco” ou “Vamos Contar um Segredo e outra História”; “Aquele Nuvem e outras”; “O Livro da Tila”; “As Canções da Tila”; “Destrava Línguas”; “Mais Lengalengas”; “Dez Dedos, Dez Segredos”; “A História do Pedrito Coelho” e a “A Ovelhinha Preta”. Estas obras contemplam diversos tipos de texto, como a poesia, as lengalengas, as narrativas consequentemente todas elas também diferem nos géneros textuais, passando elas histórias ficcionadas, contos tradicionais, romances, entre outros. Sendo que as obras escolhidas diferem bastante entre elas,

também os autores de eleição são variados indo desde autores portugueses e conhecidos, passando por autores menos conhecidos e também por autores estrangeiros permitindo assim aos alunos terem contacto com diferentes autores de diversos estilos e nacionalidades. Tendo este objetivo em conta os autores escolhidos pelo plano nacional de leitura foram: Alice Vieira; Alves Redol; António Torrado; Eugénio de Andrade; Matilde Rosa Araújo; Luísa Ducla Soares; Maria Alberta Menéres; Beatrix Potter; e Elizabeth Shaw.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada na realização deste estudo estando esta organizada em cinco pontos. Nele, são explicitadas as opções metodológicas que orientaram o estudo; o contexto em que o estudo foi realizado; a caracterização dos participantes; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; os procedimentos adotados e o tratamento dos dados efetuados.

O Quadro 1 está representa o desenho da investigação em três fases de desenvolvimento.

Quadro 1- Desenho da investigação

	1. ^a Fase	2. ^a Fase	3. ^a Fase
Instrumentos de Recolha de dados	Inquérito por questionário (A) Aos alunos	Intervenção pedagógica (Alunos e Mestranda): <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em PowerPoint; • Atividade de escrita; • Atividade de leitura 	Inquérito por questionário (B) Aos alunos
	Avaliação diagnóstica	Produções dos alunos; Notas de campo; Registo de avaliação formativa dos textos	Avaliação formativa
Técnicas de recolha de dados		Registo áudio	
	Observação participante		

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo centra-se nas ideias dos alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade acerca do que é ser escritor. Neste sentido formulou-se a seguinte questão de investigação: “Quais as ideias dos alunos do 1.º ano de escolaridade acerca do que é ser escritor?”

Para esta investigação delimitou-se como objetivo principal: i) Compreender quais as ideias dos alunos sobre o que é ser um escritor; mas também como objetivos específicos: i) Identificar as funções que os alunos do 1.º ano atribuem a um escritor; ii) Perceber como as crianças idealizam um escritor; iii) Identificar os escritores que os alunos conhecem e iv) Perceber se existem mudanças nas ideias dos alunos sobre o que é ser escritor.

3.1.1 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA/INTERPRETATIVA

A metodologia deste trabalho de investigação tendo em consideração a questão formulada e aos objetivos de investigação definidos, optou-se por uma investigação com carácter qualitativo/interpretativo. Uma vez a metodologia qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), possuir um carácter mais descritivo, tendo como fonte direta de dados o ambiente onde a própria investigação decorre. Os autores ainda fazem referência aos investigadores qualitativos como investigadores mais interessados pelo processo do que somente pelos resultados, sendo esta metodologia fundamentalmente importante na investigação em educação. O investigador “desenvolve conceitos, ideias e entendimentos” (Sousa & Batista, 2011, p.56).

Para este tipo de investigação os autores Bogdan e Biklen (2013) fazem referência a cinco características que se evidenciam em investigações qualitativas. Como primeira característica os autores fazem referência ao facto de como já foi mencionado, para este tipo de investigação a fonte direta para o estudo é o ambiente onde o próprio estudo ocorre, fazendo com que o investigador seja o instrumento principal. Para tal os “investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 47 e 48). Tendo em consideração o que foi referido pelos autores de facto nesta investigação para uma melhor e mais profunda recolha de dados por parte da investigadora, esta dedicou bastante tempo à observação do ambiente envolvente onde a investigação ocorreu, sendo evidente que esta dedicação se irá refletir numa melhor complementação da informação recolhida.

A segunda característica que os autores fazem referência é o facto de este tipo de investigação qualitativa se baseia bastante na descrição dos factos. Esta descrição é feita, uma vez que esta “funciona bem como método de recolha de dados, quando se

pretende que nenhum detalhe escape” e os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 48 e 49). A descrição possibilita à investigadora efetuar uma análise dos dados recolhidos. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 49), esta é a terceira característica que os autores atribuem à investigação qualitativa. Pelo que a investigadora teve sempre em atenção, ao longo desta investigação, os processos realizados pelos alunos do que dizia respeito às suas ideias sobre o que são escritores. A quarta característica deste tipo de investigação a que os autores fazem referência é ao facto de que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50), uma vez que os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50), deste modo a investigadora foi agrupando os dados que foi recolhendo na finalidade de os compreender. A quinta e última característica apresentada pelos autores no que diz respeito à investigação qualitativa faz referência que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50), de modo a que a investigadora tentou compreender as ideias dos alunos, bem como a sua origem, sobre o que é ser para eles um escritor.

3.1.2 ESTUDO DE CASO

Tendo em conta o presente estudo, optou-se por um estudo de caso, uma vez que este envolve um estudo detalhado e uma situação específica, as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor. O estudo de caso consiste na “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo” (Sousa & Baptista, 2011, p.64). Sousa (2009, pp. 137 e 138) acrescenta que um estudo de caso reside fundamentalmente na “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição (...) numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” em que se analisa o sujeito no seu envolvente quotidiano. Coutinho (2011) ainda vem afirmar que o estudo de caso é um dos referenciais metodológicos

com máximas capacidades. Para Bogdan e Biklen (1994), um caso poderá assumir-se de diversas formas, um contexto, um individuo, uma única origem de documentos ou uma ocorrência específica.

Na presente investigação, o caso estudado foi constituído por uma turma de vinte alunos do 3.º ano de escolaridade de uma escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico da zona centro do país.

Os estudos de caso que decorrem num único local demonstra ser mais fácil de realizar do que estudos que abrangem mais do que um local em simultâneo, uma vez que a área de recolha de dados está delimitada. “A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.90).

De acordo com Bell (1993), a investigação realizada através do estudo de caso é essencialmente indicada para investigadores isolados, sendo que este estudo permite uma oportunidade de estudar uma problemática definida num curto espaço de tempo. A presente investigação foi realizada durante um semestre de março de 2015 a junho de 2015.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) comparam o estudo de caso a um funil, onde referem que o início deste tipo de estudo está representado na parte mais larga do mesmo. E é nesta fase que os investigadores procuram as fontes dos dados e uma vez encontrados, direccionam-nos para os seus objetivos. “Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

Assim, como ponte de partida, procurei compreender quais as ideias dos alunos intervenientes nesta investigação acerca de escritores. Dei início então a esta investigação procurando responder à questão “Quais as ideias dos alunos do 1.º ano de escolaridade, da escola onde estava a decorrer a minha prática pedagógica, acerca sobre o que é ser escritor?”.

O estudo de caso permite, como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a utilização de diversas técnicas de recolha de dados, dentro das quais a observação, a realização de questionários, entrevistas e a pesquisa documental. Assim, para esta

investigação e com o intuito de responder à questão, recorri à realização de um inquérito por questionário.

Um estudo de caso é descritivo, uma vez que o caso é analisado de forma detalhada e pormenorizada (Coutinho, 2011).

3.2 CONTEXTO DO ESTUDO

O presente estudo decorreu numa escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente ao centro do país, com uma turma de 1.º ano de escolaridade, onde a investigadora se encontrava a realizar prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I.

3.2.1 PARTICIPANTES

A turma onde foi realizado este estudo era constituída por vinte e seis alunos, sendo dez do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com seis e sete anos de idade. Os alunos da turma em estudo eram bastante recetivos às atividades propostas e muito participativos, contudo havia uma grande diferença nos seus ritmos individuais de trabalho.

Poderia dizer que estes alunos constituíram o meu universo em estudo, pois Hill e Hill (2005) referem que “Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de População ou Universo” (p.41). No entanto será mais correto dizer que são uma amostra uma vez que a partir do meu estudo não poderei afirmar que todos os alunos do 1.º ano têm estas ideias acerca do que é ser escritor. Assim, o mais correto é afirmar que os participantes deste estudo constituem uma amostra, mais concretamente uma por conveniência, uma vez que “Neste método os casos escolhidos são facilmente disponíveis (...). Têm vantagens de ser rápido e fácil. (...) os resultados e conclusões só se aplicam à amostra (...) não há garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa do Universo” (Hill & Hill, 2005, p.49).

Para além do grupo de vinte e seis alunos, são tidos como participantes nesta investigação a professora cooperante e a própria autora deste relatório, que participou no papel de investigadora, mas também no papel de formanda da prática pedagógica no âmbito da qual conduziu as atividades que deram origem aos dados recolhidos. Tendo em conta que este estudo decorreu num contexto de prática pedagógica a pares,

encontrava-se também integrada no grupo a colega de prática pedagógica. Todas as tarefas propostas e os instrumentos de ação adotados foram alvo de monitorização.

3.2.1.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO GRUPO DE ALUNOS

De um modo geral, os alunos, apresentavam um bom desempenho nas diferentes áreas curriculares, mostrando-se sempre motivados e participativos. Apenas dois alunos mostravam ainda alguma relutância na técnica da leitura e escrita; sobressaindo a maior parte com uma muito boa capacidade de aprendizagem e com um ritmo de trabalho e de conhecimentos elevado.

Na disciplina do Português, ao nível da compreensão oral, os alunos mostravam uma grande compreensão do discurso produzido retendo as informações essenciais do mesmo. No que diz respeito à expressão oral, os alunos apresentavam uma linguagem corrente e por vezes alguns sentiam dificuldades em expor as suas ideias e opiniões com coerência. O desenvolvimento lexical dos alunos não era ainda muito diversificado, uma vez que se encontrava em desenvolvimento através das aprendizagens que iam concretizando. No que diz respeito ao conhecimento fonológico, na sua maioria os alunos conseguiam distinguir os sons da fala com facilidade. Ao nível da leitura a maioria dos alunos faziam a leitura palavra a palavra, havendo um aluno em particular que conseguia ler fluentemente e um pequeno grupo ainda recorria à leitura silábica, ou seja, ainda se encontravam na fase da decifração, concretizando a correspondência grafema- fonema para ler as palavras.

Ainda ligado à disciplina do português, os alunos, mostravam bastante interesse em ler livros e apresentá-los para a turma. Todas as semanas havia um ou mais alunos que levavam um livro para ler aos colegas ou que explicava a história do livro e no final toda a turma realizava uma pequena ficha de leitura onde contava o título do livro apresentado/lido e o seu autor, ou seja quem o escreveu.

Na disciplina da matemática, os alunos não revelavam grandes dificuldades. Apresentavam conter sentido de número conseguindo decompor os números, isto ao nível do domínio dos números e operações. Algumas das dificuldades dos alunos prendiam-se na resolução dos problemas, na maioria por incompreensão do enunciado.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os autores Bogdan e Biklen (1994) referem que são considerados dados os materiais em bruto que são recolhidos do ambiente onde o investigador se encontra a estudar, sendo estes os constituintes que criam a base da análise. Os dados incluem igualmente os materiais registados pelo investigador ativamente, como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes à observação participante. “Os dados também incluem aquilo que os outros criam e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais” (p.149).

Considerando o facto que apresente investigação se enquadra num estudo de caso e de apresentar uma metodologia qualitativa, a recolha de dados foi realizada através de diversas técnicas e instrumentos tendo em conta os objetivos pretendidos. Assim, as técnicas e instrumentos utilizados neste estudo foram: i) Observação participante; ii) inquérito por questionário; iii) Registo áudio; iv) Produções dos alunos; v) Avaliação diagnóstica; e vi) Avaliação formativa.

3.3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação, de acordo com Coutinho (2011), é uma das primordiais técnicas de recolha de dados neste tipo de investigação qualitativa, uma vez que esta se mostra fundamental para que o observador possa compreender de uma melhor forma determinados fenómenos e recolher os dados no ambiente natural do estudo.

Neste estudo, a investigadora assumiu uma postura de observadora participante, uma vez que para além de observar o grupo que constituiu esta investigação, participou ativamente e interagiu com ele. “Ser-se investigador significa interiorizar o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.128). Assim, quando um investigador assume esta posição, é necessário que o mesmo crie um certo equilíbrio entre a participação e a observação para que a investigação não seja manipulada pela relação do investigador e os sujeitos que este observa.

A observação participante tornou possível uma mediação no desenvolvimento do trabalho dos alunos quer durante a resposta ao inquérito por questionário quer nas tarefas de exploração. Das observações realizadas resultaram notas de campo e reflexões que foram fundamentais para uma melhor compreensão dos dados obtidos.

3.3.2 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito é um “Processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Coutinho, 2011, p.100). Este pode ser feito com o recurso à entrevista ou ao questionário.

Inquérito por questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, (...) ao seu nível de conhecimentos (...)” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 188).

De forma a alcançar o objetivo de perceber quais as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor, julguei pertinente realizar um inquérito por questionário. Um questionário, segundo Coutinho (2011) distingue-se da entrevista pelo facto de não ser necessário o entrevistador estar presente, tomando este praticamente sempre o formato de formulários impressos. Neste caso concreto, a investigadora optou por entregar o inquérito por questionário em mãos, um a cada aluno, uma vez estar a interagir diretamente com o grupo em estudo. Os mesmos foram preenchidos pelos alunos, individualmente e de forma anónima.

O inquérito por questionário realizado (anexo I) incluía questões como “o que para ti é um escritor?”, “O que faz um escritor?”, “Sobre o que escreve um escritor?”, “Conheces algum escritor? Qual?”, entre outras, contendo este no fim um espaço para o aluno fazer um desenho ilustrativo de um escritor. A investigadora optou por colocar estas questões uma vez que eram alunos do 1.º ano de escolaridade e estando estes ainda em processo de aquisição quer da escrita quer da leitura, a investigadora teve a preocupação de elaborar questões simples e de fácil compreensão. Apesar desta preocupação, na implementação a investigadora teve necessidade de realizar a sua leitura uma vez existirem alunos com maiores dificuldades na compreensão da sua própria leitura.

3.3.3 REGISTO ÁUDIO

O registo áudio é também uma técnica de recolha de dados, consistindo num instrumento importante na investigação educacional, sendo que permite efetuar uma favorável recolha de dados, uma vez que este consiste num registo leal do que realmente aconteceu num determinado momento e com o privilégio de poder ser consultado diversas vezes.

Na presente investigação o registo áudio foi utilizado no decorrer da aula de exploração sobre escritores para registar as comunicações dos alunos e registar as suas ideias. Aquando da exploração a investigadora realizou questões ao grupo de modo a suscitar o debate e a discussão na turma de modo a que os alunos expusessem as suas opiniões.

3.3.4 PRODUÇÕES DOS ALUNOS

A análise de documentos, neste caso as produções dos alunos, é um instrumento de recolha de dados fundamental para uma investigação de carácter qualitativo. Este instrumento permite ao investigador analisar os dados num momento posterior ao da recolha.

As produções dos alunos consistiram nos seus registos individuais, nomeadamente os inquéritos por questionário de modo a compreender as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor; os registos elaborados no final da aula exploratória que serviram para a investigadora compreender o que retiveram da mesma; e a atividade de escrita na qual os alunos se colocaram no papel de escritor serviu para a investigadora observar a facilidade que os alunos tinham com a atividade de escrita.

3.3.5 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Segundo Leite e Fernandes (2002) a avaliação diagnóstica permite situar os alunos em relação aos objetivos programados e regular os caminhos para a construção da aprendizagem, em função dos pré-requisitos.

Este tipo de avaliação segundo Haydt (1995) é aquele que é realizado no “início de um curso, período ou unidade de ensino” com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários. Isto é se possuem os conhecimentos e habilidades indispensáveis para as novas aprendizagens.

“Pela avaliação diagnóstica, o professor constata se os alunos estão ou não preparados para adquirir novos conhecimentos e identifica as dificuldades de aprendizagem” (Haydt, 1995, p.17).

Neste sentido, para esta investigação a investigadora optou por realizar este tipo de avaliação no início do estudo de modo a perceber quais os conhecimentos dos alunos acerca dos escritores.

Uma outra função da avaliação diagnóstica, tendo por base Haydt (1995), é de informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades dos seus alunos, antes de iniciarem o processo de ensino e aprendizagem, para poder determinar passado algum tempo quanto é que progrediram.

Os alunos que constituem uma turma, apesar de estarem todos no mesmo grau de escolaridade, nem sempre têm o mesmo nível de conhecimento. De acordo com a autora Haydt (1995), devido a estas diferenças individuais alguns alunos aprendem mais rapidamente e têm mais facilidade para reter o que já foi aprendido que outros. Por isso é que é importante haver este tipo de avaliação pois o professor precisa de perceber se os seus alunos dominam ou não os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens. Assim, a investigadora realizou este tipo de avaliação também com a intenção de detetar estas pequenas diferenças no ritmo de aprendizagem para saber como posteriormente abordar o assunto.

“É através desta avaliação inicial, com função diagnóstica, que o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos (...)” (Haydt, 1995,p.20).

Como atrás exposto, a avaliação diagnostica é bastante importante, uma vez que permite ao professor, neste caso à investigadora, conhecer melhor os seus alunos, ou seja os alunos em estudo e o nível dos seus conhecimentos de modo a modelar os métodos de aprendizagem à turma que tem. Com a realização deste tipo de avaliação o professor consegue perceber, segundo Haydt (1995) quais as informações que os seus alunos já têm e sobre certo assunto bem como as habilidades que apresentam para dominarem o conteúdo. Esta prática facilita o desenvolvimento da unidade de estudo e ajuda a garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

3.3.6 AVALIAÇÃO FORMATIVA

O conceito de avaliação formativa tem como fundamento que “a avaliação constituísse um modo, quer para reformular o processo educativo, quer para analisar em que medida esse processo correspondeu às reais necessidades dos alunos” (Scriven, 1964, citado por Leite & Fernandes, 2002,p.41).

O propósito fundamental da avaliação formativa é perceber a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, compreender se o aluno está a dominar gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informação, habilidades e atitudes. (Haydt, 1995,p.21)

Neste estudo este tipo de avaliação foi realizado no final da atividade de escrita e após o questionário final de modo a averiguar se houve alterações nas respostas e conseqüentemente nas ideias dos alunos.

A avaliação formativa de acordo com Leite e Fernandes (2002) tem três ideias chave de concretização sendo elas os processos, os êxitos e as dificuldades. Estes três eixos da avaliação formativa envolvem o recurso a procedimentos que permitam definir o que se considera importante aprender, situar o aluno face a essas aprendizagens, reconhecer a origem das dificuldades e os meios mais apropriados para as atenuar ou para enriquecer as suas aprendizagens.

O professor deve realizar a avaliação ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desde o início do ano letivo até ao fim. Ao iniciar o ano letivo ou uma unidade de estudo, como refere Haydt (1995), o professor estabelece quais são os conhecimentos que os seus alunos devem adquirir, assim como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas.

Este tipo de avaliação ajudou a investigadora a delinear o melhor caminho para a abordagem dos assuntos e a linha condutora das atividades realizadas, de modo a tornar os procedimentos adotados mais adequados para o grupo em estudo.

Assim, segundo Haydt (1995), a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aprimorar os seus procedimentos de ensino como também dá ao aluno informação sobre o seu desempenho no decorrer da aprendizagem fazendo-o reconhecer os seus erros e dificuldades bem como as suas capacidades, dando-lhe a oportunidade para recuperar. É neste sentido que a avaliação adota uma dimensão orientadora, criando condições para a recuperação e orientação do estudo contínuo e sistemático do aluno, para que a sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos pretendidos.

Associado à ideia de avaliação, de acordo com Leite e Fernandes (2002), está a ideia de aprendizagem, ou seja, avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem. “A avaliação formativa pressupõe um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importante” (Cortesão, 1993, citado por Leite & Fernandes, 2002, p. 41).

“É por isso que a avaliação formativa pressupõe sempre uma avaliação diagnóstica, quer dos pontos de partida dos alunos, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem. E é por isso que este modelo de avaliação recorre a práticas reflexivas” (Leite & Fernandes, 2002, p. 41-42).

3.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO ESTUDO

Este estudo foi realizado durante o 3.º Período do ano letivo 2015/2015 e desenvolveu-se em três fases como está reproduzido no quadro 1, anteriormente já apresentado.

Para conseguir dar resposta à questão “Quais as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor?”, a investigadora elaborou um inquérito por questionário, tendo a preocupação de este ser simples e de fácil compreensão devido às idades do grupo em estudo.

De modo a garantir que o inquérito por questionário estava de acordo com o que se pretendia para este estudo, ou seja, ter questões que dessem resposta à questão principal, considerou-se fundamental que este fosse validado. Assim, no processo de construção do inquérito por questionário (anexo I), este foi analisado pela orientadora de prática pedagógica, que foi sugerindo pequenas alterações que ajudaram a investigadora a reformular as questões elaboradas e numa fase final de construção foi também visto por uma professora de didática do português.

Deste modo, a recolha de dados decorreu de 13 de maio a 7 de junho de 2015. A primeira fase, que consistia na resposta ao inquérito por questionário (anexo I), foi realizada no dia 13 de maio. Foi explicado aos alunos que iriam participar numa pequena investigação no qual eles eram os estudados, mais concretamente as suas ideias acerca dos escritores. O inquérito (anexo I) foi distribuído em mão aos alunos, pela investigadora, e preenchido por escrito pelos mesmos, o papel da investigadora foi

meramente leitura do enunciado sem qualquer explicação do mesmo. A realização do inquérito por questionário (anexo I) teve a duração aproximadamente de vinte minutos, posteriormente procedeu-se à sua recolha.

A segunda fase consistiu na realização de atividades exploratórias contendo esta uma apresentação realizada pela investigadora acerca de escritores; uma atividade de leitura; e uma atividade de escrita decorreu nos dias 25 de maio, 2 de junho e 8 de junho de 2015. A primeira atividade centrou-se na apresentação realizada pela investigadora com o objetivo de explorar as questões colocadas no inquérito por questionário e dar a conhecer aos alunos algumas curiosidades, sobre diversos escritores, variando estas em género e idade para não criar estereótipos acerca da “personagem” escritor. Tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo no qual o escritor José Jorge Letria explicava as suas ideias sobre o que é ser escritor e o que para ele é necessário ter para o ser. A segunda atividade proposta pela investigadora foi a de leitura. Os alunos foram divididos em pequenos grupos e cada grupo tinha um texto para ler, sendo estes textos de diferentes géneros, passando desde a poesia até as notícias de jornal. Posteriormente à leitura o grupo transmitia à turma o que tratava o texto, de que tipo era e do diziam o que tinham gostado mais e menos no texto. Tanto a atividade de exploração por parte da investigadora como a de leitura foram alvo de um registo áudio de modo a ficar registado exatamente o que foi dito. A terceira e última atividade proposta foi relacionada com a escrita, na qual a investigadora sugeriu aos alunos que se colocassem no papel de escritor e inventassem uma história. Nesta atividade foram utilizados fantoches de dedos que os alunos tinham construído e um cenário de um castelo como ponto de partida para a construção de uma história. Esta atividade foi alvo de avaliação formativa tendo como apoio uma tabela de registo (anexo II).

A terceira fase e última deste estudo consistiu numa nova administração do questionário (anexo I) entregue no início da investigação de modo a perceber se as ideias dos alunos acerca do que é ser escritor se tinham alterado. Os inquéritos (anexo I) foram distribuídos de igual modo pela investigadora, em mãos aos alunos, que os preencheram. A realização do inquérito por questionário (anexo I) teve a mesma duração do primeiro sendo aproximadamente de vinte minutos. Posteriormente procedeu-se à sua recolha.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados é um processo posterior à organização dos dados recolhidos de modo a se proceder à sua análise. Os dados recolhidos para este estudo foram organizados por datas, ou seja, os inquéritos foram agrupados de acordo com a data de realização. Posteriormente os dados dos inquéritos foram agrupados pergunta a pergunta de acordo com a semelhança da resposta dada.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Bouin (2005), as opções que dizem respeito à recolha de dados devem-se encontrar em conformidade com as questões enunciadas. Recorreu-se à técnica de tratamento dos dados através da análise de conteúdo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação para uma descrição com um carácter objetivo, sistemático e quantitativo do conteúdo de materiais linguísticos. A prática de análise de conteúdo, segundo os autores é considerada um método, mas para eles é primeiro que tudo uma prática social.

“Por análise de conteúdo referem-se todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa” (Stone, 1964, citado por Quivy & Campenhoudt, 1998, p.197).

Os autores, Quivy e Campenhoudt (1998) referem haver algumas questões que devem colocadas pelo investigador quando este procura saber quais as modalidades de tratamento, um ou mais métodos de análise de dados. As questões às quais os autores fazer referência são: “Será que o problema que se me põe é passível de um tratamento revelante com base na análise de conteúdo?”; “Quais são os métodos de análise de conteúdo?”; “ Como se aplicam?”; “ Como testar a sua fidelidade, a sua validade?”; e “ Quais são os tipos de análise de conteúdo de que dispomos no quadro de um inquérito?”.

Assim, tendo sido escolhido para este estudo a utilização do inquérito por questionário (anexo I), a própria investigadora se questionou com algumas das questões de que os autores anteriormente referidos enunciaram, assando por se questionar qual seria a melhor forma de expor os dados recolhidos e qual a melhor forma destes serem tratados. Sendo que o inquérito por questionário (anexo I) foi elaborado essencialmente por questões de opinião, a investigadora optou por categorizar as suas respostas de acordo com o tema contido na mesma. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a análise

temática é a mais utilizada pois permite isolar temas contidos, neste caso, nas respostas dos alunos e permite comparar com outras produções analisadas de forma igual. Neste estudo uma vez que se pretende analisar dois inquéritos e posteriormente compará-los faz sentido recorrer à análise temática. Primeiramente, a investigadora procederá a análise de todas as questões do questionário mais o desenho referente ao escritor e posteriormente fará uma comparação entre os dois questionários com a finalidade de averiguar se houve alterações nas respostas dos alunos. Para a análise do desenho dos alunos a investigadora irá observar os principais elementos utilizados pelos mesmos e averiguar a sua ligação com a resposta à pergunta “Como para ti é um escritor?”, na qual os alunos descreviam como idealizavam um escritor.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como foi referido anteriormente, esta investigação apresenta como objetivo principal: compreender quais as ideias dos alunos do 1.º ano sobre o que é ser um escritor. Pretende-se também identificar se as crianças sabem a função de um escritor; perceber como as crianças idealizam um escritor; perceber se as crianças têm conhecimento de escritores e perceber se existem mudanças nas ideias dos alunos sobre o que é ser escritor. Com vista a recolher dados para responder aos objetivos enunciados, foi utilizado como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, realizado no início e no final da investigação. No presente capítulo apresento os resultados obtidos através deste instrumento e uma comparação entre os dois inquéritos por questionário. É de realçar que entre a realização dos inquéritos por questionário foram realizadas atividades com os alunos.

4.1 RESPOSTAS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (A)

Face à questão “O que para ti é um escritor?”, foi, desde logo, possível distinguir as respostas dadas. As respostas obtidas estavam relacionadas com temas diversos mas que se relacionavam e como tal foi possível organizar as respostas de acordo com esses temas. Assim, de seguida é apresentado o quadro 2 que especifica as categorias das respostas dadas pelos alunos, como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa dessa categoria.

Quadro 2: Categorias das respostas à questão “O que para ti é um escritor?”

Categorias	Subcategorias “O quê?”	Frequência	Total	Citações de respostas dos alunos
Adjetivos		(1)	(1)	“Ele é escritor é bom.”
Fama		(3)	(3)	“Para mim é uma pessoa muito famosa.”
Ato de escrever		(7)	(7)	“(…) é uma pessoa que escreve.”
Faz	Livros	(2)	(2)	“É um senhor que faz livros.”
Escreve	Historias	(2)	(8)	“(…) é um senhor que escreve estórias.”
	Livros	(6)		“O escritor escreve livros.”
Questões de género		(1)	(1)	“(…) é um senhor ou uma senhora (…).”
Outras		(2)	(2)	“Eu sei é o Vasco.”; “(…) dá muito trabalho.”

Observando o quadro 2 conseguimos perceber que existe uma grande variedade de respostas dadas pelos alunos à questão “o que para ti é um escritor?”. Conseguimos observar que a maioria dos alunos associa o escritor à atividade de escrever com oito alunos a mencionarem nas suas respostas, sendo que dois alunos referem que escreve histórias e seis mencionam que escreve livros. De seguida com mais frequência temos a associação ao ato de escrita, ou seja, a alguém que escreve algo. Também conseguimos perceber que dois alunos pensam ser alguém que faz livros. Três alunos associam o ser escritor a alguém famoso e importante. Apenas um aluno adjectiva o escritor referindo: “Ele é escritor é bom.”. Em relação a questões de género também apenas um aluno refere que um escritor pode ser tanto do sexo feminino como masculino. Existem duas respostas que não encaixam em nenhuma das categorias, pois uma não tem qualquer relação com a questão dado que o aluno responde dizendo: “Eu sei que é o Vasco” e o outro aluno responde: “Um escritor dá muito trabalho”, sendo que também não responde concretamente à questão formulada, mas vai ao encontro do que o escritor José Jorge Letria e Lasaitis (s.d.) que referem que ser escritor, ou seja, é algo que dá trabalho e é exigente. Uma resposta não foi contabilizada e consequentemente não foi analisada devido à dificuldade da investigadora para decifrar a caligrafia do aluno.

Para a questão “O que faz um escritor?” também houve distinção nas respostas dadas pelos alunos apesar de que para esta questão as questões dos alunos foram de um modo geral mais unânimes e assim houve menos categorias de respostas. De seguida, o quadro 3 representa as categorias das respostas dadas pelos alunos assim como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa dessa categoria.

Quadro 3: Categorias das respostas à questão “O que faz um escritor?”

Categorias	Subcategoria “O quê?”	Frequência	Total	Citações de respostas dos alunos
Escreve	Coisas importantes	(1)	(19)	“O escritor escreve coisas importantes,”
	Histórias	(2)		“Ele escreve histórias.”
	Livros	(16)		“Um escritor escreve livros.”
Faz	Livros	(1)	(1)	“Faz livros.”
Assina	Livros	(1)	(1)	“O escritor assina livros.”
Ato de escrever		(4)	(4)	“Penso que um escritor escreve.”

Como podemos perceber, olhando para o quadro 3, para a questão “O que faz um escritor?”, a maioria da turma, ou seja dezanove alunos, responderam que os escritores

escrevem. Associada a esta categoria dezasseis alunos referem que o escritor escreve livros. Através da minha observação, pude perceber que o contacto que os alunos têm com o significado de escritor é quando algum se dirige à escola para apresentar os seus livros, daí eventualmente a influência dessa experiência ser transportada para as suas respostas. Julgo que a resposta dada pelo aluno que referiu que o escritor assina livros esteja também relacionada com esta mesma experiência. Analisando estas respostas, poder-se-ia dizer que os alunos confundem ser escritor com ser autor pois como Schutt (2012) refere existe uma grande diferença em ser-se escritor e ser-se autor, pois se o pretendido for apenas escrever livros o objetivo é ser-se autor e não escritor, uma vez que um autor acredita ter ideias originais para elaborar boas histórias.

A outra categoria identificada um maior número de resposta é a do ato de escrever, pois os alunos associam o escritor à atividade de escrever. Observando a resposta “Penso que um escritor escreve”, é possível sugerir que este aluno associa o ato de escrever ao escritor até devido às semelhanças que os dois termos partilham em marcos escritos. Existem alunos que associam a atividade de um escritor a quem escreve histórias, o que me leva a questionar se estas respostas também foram influenciadas pelas suas experiências de lerem histórias, quer na escola, quer em casa e confundindo, eventualmente, o ser escritor com o ser autor. Um aluno faz referência que um escritor faz os livros, ou seja, na minha opinião, podemos eventualmente interpretar que este aluno julga que é o escritor quem faz o texto, o ilustra, o encapa, ou seja, realiza todas as etapas até estar pronto para venda. Apenas um aluno menciona que o escritor escreve coisas importantes, ou seja, podemos entender que para este aluno, o escritor também é alguém importante e como tal escreve coisas importantes. Podemos apurar também na análise das respostas que muitas das categorias encontradas para a primeira questão se repetem nesta segunda questão. Na minha opinião, este facto pode ter acontecido fruto dos alunos não terem percebido a distinção entre o que era pedido em cada questão, uma vez que a maioria das respostas se repetem exatamente de uma questão para outra.

Para a questão “Sobre o que escreve um escritor?” houve temas que se repetiram em relação às questões anteriores como é o caso da categoria “Escreve livros”, “Escreve histórias”; e a categoria “Faz livros”. No entanto, apesar da repetição de algumas categorias, houve para esta questão uma grande diversidade de temas associados ao que um escritor escreve. De seguida, no quadro 4 são apresentadas as categorias das

respostas dadas pelos alunos, bem como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa de cada uma.

Quadro 4: Categorias das respostas à questão “Sobre o que escreve um escritor?”

Categorias	Frequência	Citações de respostas dos alunos
Moda	(1)	“Sobre a moda.”
Bonecos/desenhos animados	(2)	“(…) sobre bonecos.”
Coisas importantes/interessantes	(6)	“Escreve sobre o presidente.”
Coisas do mundo	(1)	“(…) escreve coisas do mundo.”
Escreve histórias	(5)	“O escritor escreve histórias.”
Escreve/faz livros	(7)	“O escritor escreve livros.”; “(…) faz livros.”
Coisas engraçadas/boas	(2)	“Coisas engraçadas.” “(…) escrevem coisas boas.”
Amor	(1)	“(…) coisas de amor.”
Em jornais	(1)	“Acho que ele escreve no jornal.”

Observando o quadro 4, conseguimos identificar que os alunos têm várias ideias sobre o que um escritor escreve. Apesar desta diversidade, a maioria dos alunos (11 alunos) continuou com a ideia de que os escritores escrevem histórias, livros ou fazem livros, não especificando sobre o que realmente pensam das temáticas utilizadas pelos escritores, não respondendo assim concretamente à questão formulada ou revelando não ter percebido a sua intencionalidade. A categoria seguinte com mais frequência intitula-se “coisas importantes/interessantes”, ou seja os alunos vêem o escritor como uma personalidade que escreve sobre temas ou entidades importantes/interessantes, como podemos ver através da resposta “Escreve sobre o presidente”. De seguida com respostas de dois alunos propomos as categorias de “Bonecos/desenhos animados” e “Coisas engraçadas/boas”. Todas as outras categorias tiveram apenas um aluno a menciona-las, o que na minha opinião pode revelar que as respostas dadas pelos alunos podem estar relacionadas com os seus gostos, vivências e interesses. Neste contexto, mencionam que o escritor escreve em jornais, sobre o amor, a moda e coisas sobre o mundo. Todas as ideias dos alunos, à exceção dos que referem que escreve livros e histórias, numa perspetiva de complementaridade, estão de certa forma corretas pois o escritor pode escrever sobre diversos temas. Vogler (2006) vem mencionar que os escritores podem escrever histórias infantis, romances, críticas, dramas e até escrever filmes. Contudo, apesar de todos terem géneros de escrita diferentes todos eles tentam à sua maneira e através das suas estruturas linguísticas chegar ao público preocupando-se com os seus gostos e em transmitir-lhes algo novo.

Para a questão “Conheces algum escritor? Qual?” os alunos apenas tinham duas opções de resposta: a afirmativa para a qual lhes era solicitado que referissem qual o escritor

que conhecia ou a resposta negativa, negando assim conhecer qualquer escritor. O quadro 5 é representativo das respostas dadas pelos alunos a esta questão.

Quadro 5: Categorias das respostas à questão “Conheces algum escritor? Qual?”

Categorias		Frequências	Total
Não		(10)	(10)
Sim	Qual	Ana goa	(1)
		Ana Oom	(9)
		Rosa Beata	(1)
		Ana Lopes	(2)
		Ana Rita	(1)
		“Tem barba”	(1)
			(15)

Ao observar o quadro 5 podemos perceber que a maioria dos alunos (15) refere conhecer um escritor, e neste caso específico todos mencionam um escritor do sexo feminino. Dentro das respostas afirmativas, grande parte dos alunos que refere conhecer um escritor menciona a escritora Ana Oom. Esta resposta é expectável pois durante o período de observação, os livros que os alunos apresentaram eram na maioria desta escritora específica, sendo que na altura da realização do questionário, este era o seu nome mais presente na turma. Alguns alunos referem conhecer um escritor, mas ao registarem o nome denota-se que se poderá tratar de um lapso de escrita ou de memória uma vez que todas as respostas, à exceção de uma resposta, são Ana. Esta evidência sugere que os alunos sabiam o primeiro nome da escritora mas não tinham a certeza do seu apelido. Julgo que para os alunos terem um conhecimento mais vasto sobre escritores, também cabe ao professor disponibilizar esse contacto pois, já como refere Saraiva (2001), é importante que o professor conheça vários tipos de narrativas para que disponibilize aos seus alunos textos diversificados quanto à espécie, ao assunto e ao tema e, conseqüentemente, diversos escritores. Para esta pergunta houve dez alunos, como podemos observar no quadro que negam conhecer o nome de qualquer escritor. Apesar de ter respondido afirmativamente à questão formulada, há uma resposta na qual o aluno não menciona o nome do escritor mas refere uma das suas características dizendo que tem barba o que leva a pensar que será do sexo masculino.

Para a questão “Como para ti é um escritor?” os alunos tinham de descrever como idealizavam um escritor. As categorias criadas e apresentadas no quadro 6 foram elaboradas de modo a agrupar todas as respostas dadas, assim como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa dessa categoria.

Quadro 6: Categorias das respostas à questão “Como para ti é um escritor?”

Categorias		Frequência	Total	Citações de respostas dos alunos	
Escritor (género masculino)	Fama	(1)	(1)	“É um senhor famoso.”	
	Roupa formal	(5)	(5)	“Ele tem gravata e camisa.”	
	Roupa de pintor	(1)	(1)	“Ele veste roupa de pintor.”	
	Qualidades positivas	Bonito	(1)	(4)	“Bonito”
		Fixe	(1)		“ (...) fixe”
		Simpático	(1)		“ (...) é simpático.”
		Fofo	(1)		“ (...) é fofo.”
	Qualidades negativas	Assustador	(1)	(2)	“Ele (...) muito assustador.”
Mau		(1)	“ (...) é mau.”		
Escritor (género feminino)	Qualidades positivas	Bonita	(4)	(4)	“Ela é bonita.”
	Loira e olhos castanhos	(1)	(1)	“ (...)ela é loira (...) olhos castanhos.”	
Escritor (género não especificado)	Roupa branca	(1)	(1)	“Tem uma roupa branca.”	
	Especial	(2)	(2)	“São especiais.”	
	Fama	(1)	(1)	“ (...) pessoa muito conhecida.”	
	Cabelo castanho e casaco	(1)	(1)	“Tem cabelo castanho (...) e casaco.”	

Observando o quadro 6 podemos desde logo identificar que as respostas dos alunos se dividiram em três grandes categorias, os que descreveram o escritor sendo do género masculino e feminino e aqueles que não especificaram qualquer relação ao género. Na categoria de Escritor do género masculino a maioria dos alunos fez referência à utilização de roupa formal, como camisa e gravata. De seguida, as qualidades positivas foram as mais referidas, passando por mencionar que eram bonitos, simpáticos, fixes e até referiram ser fofo. As qualidades negativas também marcaram presença nas respostas dos alunos, havendo dois alunos que mencionaram que os escritores eram maus e assustadores. Houve ainda uma resposta que mencionou a fama “É um senhor famoso”, mais uma vez há a referência de que um escritor é alguém conhecido, logo tem fama. Destaca-se outra resposta na qual o aluno refere “Ele veste roupa de pintor”, sendo que nesta resposta não se consegue compreender a relação entre estas duas atividades (pintor e escritor), mas podemos eventualmente associar esta ideia de que é de certa forma um artista. Tal como um pintor, o escritor, precisa de ter uma grande dedicação e capacidade de entrega para aquilo que escolheu como trabalho (José Jorge Letria, citado por Schutt, 2012). Nas respostas enquadradas na categoria referente ao género feminino, destacam-se eventualmente as qualidades físicas, tais como bonita. Numa das respostas é possível encontrar uma pequena descrição da escritora, referindo que a idealiza loira e de olhos castanhos. Na terceira categoria criada “Escritor género não especificado”, as respostas dadas conferem um conjunto positivo de atributos, tais

como alguém com fama, especial, que veste roupa branca ou alguém com cabelo castanho e casaco. Em síntese, observando as respostas presentes neste quadro, podemos sugerir que estes alunos têm a ideia que o escritor está associado ao género masculino.

A última questão do inquérito “Desenha um escritor” tinha como objetivo perceber como os alunos idealizavam um escritor transpondo-o para um desenho. Considerando as idades e o ano de escolaridade destes alunos, a utilização do desenho permitiria que pudessem comunicar e expressar as suas ideias utilizando uma outra linguagem que não a escrita. Tratando-se de um desenho, a análise efetuada centrou-se essencialmente na identificação dos vários elementos nele presentes, tais como atributos físicos do escritor, objetos, cores, etc... Assim, serão apresentados os desenhos elaborados pelos alunos contendo uma pequena descrição e análise dos elementos por eles desenhados.



Figura 1 – Desenho 1



Figura 2 – Desenho 2



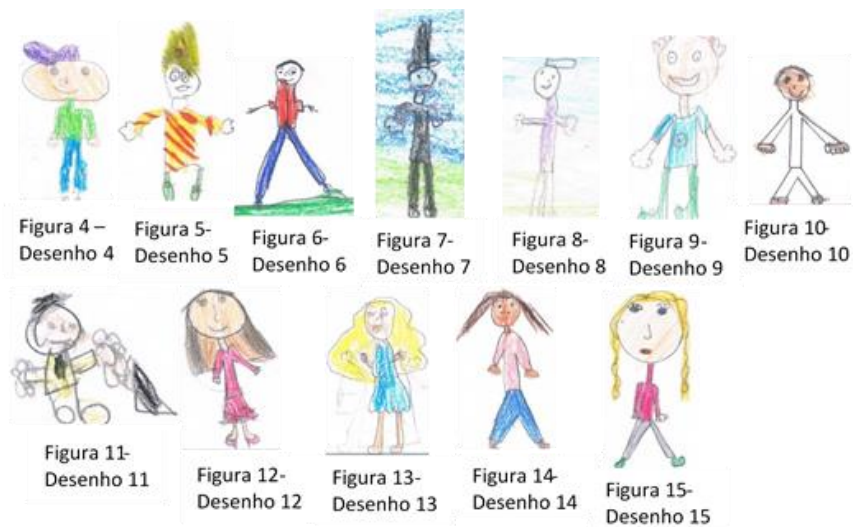
Figura 3 – Desenho 3

Observando as três primeiras figuras referentes aos desenhos elaborados pelos alunos, conseguimos desde logo identificar que todos os desenhos têm algo em comum. Os três desenhos representam o escritor na atividade de escrita, dado que todos têm uma caneta (material de escrita). O escritor José Jorge Letria citado por Schutt (2012) refere que escreve todos os dias pois só assim se pode afirmar ser profissional daquilo que se faz. Um elemento também presente em todas as figuras representativas de um escritor é o facto de o escritor estar sentado, sendo que nas figuras 2 e 3 os alunos também desenharam uma secretária. Na figura 3 podemos observar que para além de desenharem o escritor na atividade de escrita, o aluno colocou do lado direito e em cima da secretária o que aparenta ser uma “pilha de livros”. No lado esquerdo parece ter desenhado mais livros, ou eventualmente esboços do que o escritor está a escrever. Nesta figura ainda se consegue ver desenhado um relógio que pode ser interpretado como sendo a representação da atividade pensadora do escritor no ato da escrita, associando esta a uma atividade de cariz intelectual. A existência da representação de um relógio, nesta

mesma figura 3 poderá representar o tempo que o escritor tem de dedicar à sua atividade para a desenvolver, revelando eventualmente tratar-se de uma atividade não necessariamente espontânea e que implica dedicação, esforço e tempo. Observando os traços e os elementos colocados no escritor nos desenhos das figuras 2 e 3, tais como o cabelo e roupa, é possível sugerir que estes alunos representaram escritores do género feminino. Por outro lado, a figura 1 representa um escritor do género masculino, pois podemos observar que o aluno o desenhou com barba tal como o tinha caracterizado na resposta dada à questão “Como para ti é um escritor?”. A replicação desta característica de um escritor pode sugerir a existência de uma ideia mais consolidada deste aluno, eventualmente fruto dos seus conhecimentos e experiências anteriores neste domínio.

Observando as figuras 4 a 15, representativas de desenhos de escritores, é possível perceber que todos os alunos apenas desenharam a figura do escritor sem outros elementos contextuais. Contemplando os desenhos, a maioria representou um escritor do género masculino (figura 4 à figura 11) e apenas quatro alunos desenharam um escritor do género feminino (figura 12 à figura 15) indo ao encontro das respostas escritas dadas anteriormente. Observando os primeiros oito desenhos, é possível sugerir que representam escritores com um aspeto jovem, onde estes dão uso ao boné também ele

eventualmente
 mais
 representativo de
 uma faixa etária
 mais jovem e até
 mais próxima dos
 alunos. Na figura
 5, podemos
 observar que o



aluno representa o escritor com um aspeto não só jovem como até um pouco excêntrico, pois estão desenhadas roupas bastantes coloridas e um cabelo que pode ser considerado invulgar. Na figura 10, o aluno representa o escritor com uma simples roupa branca que vai ao encontro da sua resposta à questão “Como para ti é um escritor?”, na qual responde “Tem uma roupa branca”. A utilização desta cor no seu desenho pode ser considerada intencional dado que a descrição escrita foi transposta para o seu desenho.

Os restantes desenhos representativos do género masculino podem sugerir uma associação a aspeto um pouco mais velho, sugerindo que os alunos idealizam então a figura de escritor como alguém de uma faixa etária bastante superior à deles. Os elementos que me levam a esta análise é o facto de terem roupas aparentemente mais formais e no desenho da figura 9, é representado um escritor com pouco cabelo, elemento este presente em pessoas mais velhas. O desenho da figura 7 representa um escritor todo vestido de preto, que eventualmente vai ao encontro da ideia deste aluno patente na sua resposta à questão anterior na qual refere que para ele um escritor é “muito assustador”. A utilização do preto neste desenho poderá representar esse medo que o aluno transpõe para a figura do escritor. Os últimos quatro desenhos representam a figura do escritor no género feminino. Os elementos que suportam esta análise centram-se no facto de neles terem representado escritores com cabelo comprido, dois terem vestido ou outros elementos que remetem para o género feminino como é o caso de pestanas mais longas e lábios como se tivessem com batom. Os elementos colocados nos desenhos de dois alunos vão ao encontro do que estes tinham escrito na resposta anterior.

Observando os desenhos representados nas figuras 16 até à 19, é possível sugerir que todos são escritores do género masculino tendo em conta que têm elementos como

barba e bigode, e ao que parece devido à sua forma na figura 17 e 19, está representado no escritor uma boina. Nos últimos desenhos, figuras 18 e 19, podemos observar desde logo que os alunos que os realizaram quiseram transmitir que o escritor é alguém importante, uma vez que os desenharam em cima de um pódio que tem representado o número um. Na figura 16 parece que o aluno também quis



Figura 16-
Desenho 16



Figura 17-
Desenho 17

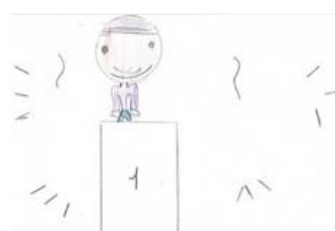


Figura 18-
Desenho 18



Figura 19-
Desenho 19

transparecer essa ideia de que o escritor é alguém importante pois, no lado esquerdo do desenho está representado o local onde se pode depreender as figuras públicas e reconhecidas costumam discursar. Na figura 17 o aluno representa o escritor numa cadeira bastante grande o que leva a pensar que também será alguém importante fruto

do simbolismo associado a este objeto acrescido do seu tamanho na proporção do desenho.

Nas figuras 20,21 e 22 os alunos representaram duas figuras do género feminino, o que leva a supor que representaram a escritora e a si mesmos. Por outro lado, os desenhos têm sempre uma figura maior do que a outra, à exceção da figura 22 na qual o aluno representou as duas figuras do mesmo tamanho, e exatamente iguais. Podemos eventualmente supor que estes alunos poderiam estar a querer comunicar a ideia que querem ser também elas escritoras ou que gostariam de conhecer um



Figura 20-
Desenho 20



Figura 21-
Desenho 21

Figura 22-
Desenho 22

e estar com ele. A figura 22 tem duas figuras exatamente iguais o que poderá ser também entendido como representando duas escritoras, ou então que a aluna se imagina igual a uma escritora. Podemos ainda depreender que estes desenhos representam pessoas felizes observando as expressões que desenharam contendo sorrisos. O vestuário representado, os vestidos, pode eventualmente ser associado à ideia de que estão bem vestidas e de certa forma bonitas, sendo estas as características que os alunos também identificam, por escrito, na resposta à questão anterior do questionário.

Observando os três últimos desenhos representados nas figuras 23 a 25, podemos ver que nos primeiros (figura 23 e 24), os alunos desenharam uma figura do género masculino representando-o com elementos como a barba e o chapéu, um careca e cabelo curto. Na figura 23 observam-se outros elementos, tais como uma cadeira e uma mesa o que remete para a atividade de escrita. O aluno ainda desenha dois pássaros e um sol, mas a meu ver são meros acessórios para criar uma paisagem. Já na figura 24, do lado esquerdo, parece estar representada uma prateleira com bastantes livros, o que leva a pensar que imagina um escritor como alguém que, para além de escrever, também lê bastante. Na figura 25 o aluno desenha



Figura 23-
Desenho 23



Figura 24-
Desenho 24



Figura 25-
Desenho 25

vários elementos, entre eles ao que parece ser um pirata e um pássaro com uma espada, uma casa, uma árvore e uma figura do género feminino. Olhando para a resposta deste aluno à questão anterior, onde o que um escritor é para ele: “Ela é bonita”, leva a pensar que o aluno recriou uma história onde representa a escritora nela.

4.2 RESPOSTAS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (B)

Na fase final desta investigação e após as atividades desenvolvidas com os alunos, administrou-se novamente o mesmo inquérito por questionário que tinha sido entregue no início a fim de perceber se existiram alterações nas respostas dos alunos.

Para a questão “O que para ti é um escritor?”, a investigadora voltou a categorizar as respostas dadas pelos alunos. O quadro 7 apresenta as categorias encontradas nas respostas dos alunos, bem como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa dessa categoria.

Quadro 7: Categorias das respostas à questão “O que para ti é um escritor?”

Categorias	Subcategorias “O quê?”	Frequência	Total	Citações de respostas dos alunos
Adjetivos		(1)	(1)	“Ele é bom e faz um bom trabalho.”
Pessoa importante		(2)	(2)	“Um escritor é uma pessoa importante.”
Ato de escrever		(1)	(1)	“ (...) é um senhor que escreve.”
Escreve	Histórias	(3)	(20)	“ (...) é um senhor que escreve histórias.”
	Livros	(13)		“É um senhor que escreve livros.”
	Livros e histórias	(1)		“Um senhor escreve (...) livro e histórias.”
	Romances e coisas antigas	(1)		“Escritores são pessoas que escrevem romances e coisas importantes.”
	Poemas	(1)		“É um senhor que escreve poemas”
Outras		(1)	(1)	“Ser escritor dá muito trabalho.”

Observando o quadro 7, podemos identificar que existe uma variedade de respostas obtidas para a questão “O que para ti é um escritor?”. É possível perceber que a maioria dos alunos (21) relaciona o escritor à atividade de escrever. Podemos ainda observar que treze dos alunos definem um escritor como sendo alguém que escreve livros e que três alunos o definem como alguém que escreve histórias. No quadro 7 ainda se pode observar que houve alunos que definiram o escritor como sendo alguém que escreve

livros e histórias. O dicionário da língua portuguesa com acordo ortográfico (2003-2016) vem referir que ser escritor é ser um autor de obras literárias ou científicas. Assim, os alunos podem estar a confundir escritor com autor. Schutt (2012) refere que um autor acredita ter bastantes ideias para elaborar histórias, tendo como objetivo manter o leitor atraído no enredo da sua história. Vogler (2006) vem ainda referir que um autor dá prioridade à expressão deixando em segundo plano a comunicação. Através da análise das respostas dadas pelos alunos, conseguimos depreender que existem ainda outras ideias distintas, nomeadamente: a ideia de que o escritor é alguém que escreve romances, poemas, que escreve sobre algo que ocorreu no passado, que é alguém importante e outro associa o escritor à atividade de escrita. Um aluno utiliza adjetivos para definir o escritor, nomeadamente referindo que ele é bom tal como o seu trabalho. Uma das respostas não corresponde propriamente à questão formulada pois o aluno refere que “Ser escritor dá muito trabalho”. O escritor José Jorge letria, citado por Schutt (2012) vem apoiar esta ideia quando refere que ser escritor é um trabalho rigoroso e exigente. Conseguimos perceber também que, apesar de nenhum aluno se referir concretamente a questões de género, as suas respostas sugerem uma associação a uma pessoa do género masculino. Nas suas respostas aparecem expressões, tais como “Um senhor” ou “Ele”.

Para a questão “O que faz um escritor?” registou-se uma grande variedade de respostas o que originou numa maior diversidade de categorias. O quadro 8 apresentado a seguir representa as categorias das respostas dos alunos bem como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa dessa categoria.

Quadro 8: Categorias das respostas à questão “O que faz um escritor?”

Categorias	Subcategoria “O quê?”	Frequência	Total	Citações de respostas dos alunos
Faz livros		(2)	(2)	“O escritor faz livros.”
Ato de escrever		(3)	(3)	“Um escritor escreve muito.”
Escreve	Para as pessoas	(1)	(19)	“Ele escreve coisas para as pessoas.”
	Histórias	(4)		“Um escritor escreve as histórias.”
	Livros	(3)		“Ele escreve muitos livros.”
	Livros para “nós”	(2)		“Um escritor (...) escreve livros para nós.”
	Livros e histórias	(1)		“O escritor escreve livros e histórias.”
	Livros e ilustra-os	(1)		“Escreve livros e desenha.”
	Histórias para outros aprenderem	(1)		“Escreve (...) histórias para (...) aprendermos.”
	Poemas	(2)	“Um escritor para mim escreve poemas.”	

	Para comunicar	(4)		“Ele escreve para comunicar com os outros.”
--	----------------	-----	--	---

No quadro 8 podemos observar que as ideias dos alunos acerca do que faz um escritor são bastante distintas. Para esta questão a ideia mais frequente continua a estar ligada à atividade de escrita com vinte e dois alunos a mencioná-la nas suas respostas. Associada a esta atividade, com a frequência de quatro alunos, estão presentes as ideias de que o escritor escreve histórias e, que escreve para comunicar. Schutt (2012) vem apoiar a ideia de que o escritor escreve para comunicar pois refere que a função de um escritor é a de transmitir algo, comunicar com alguém sobre um determinado tema ou assunto. Três alunos têm a ideia de que o escritor escreve livros e outros três estabelecem uma relação apenas com a atividade de escrita. Nas respostas de dois alunos temos as ideias de que o escritor faz livros, escreve poemas e que escreve livros para “nós”. Esta última ideia sugere que os alunos se estavam a referir aos livros infantis, destinados a ser lidos pelos alunos, ou pelas crianças. No quadro 8, ainda podemos observar diversas categorias. Nas respostas de quatro alunos conseguimos identificar as ideias de que o escritor escreve para as pessoas, escreve livros e histórias que permitem aos outros aprenderem, escreve livros e também os ilustra. A ideia da aprendizagem sugere algum grau de identificação com estes alunos uma vez que, na escola, muitas histórias servem para explorar vários assuntos. Piglia (1994) apoia esta ideia pois menciona a importância que a literatura teve na sua formação de escritor e refere que o facto de ler bastante também o ajudou a escrever. Menciona ainda que a leitura lhe permitia ter contacto com formas de escrever, designadamente com outras formações de frases e com textos coesos e coerentes.

Para a questão “Sobre o que escreve um escritor?” houve uma grande variedade nas ideias dos alunos, registando-se assim diversas categorias. No quadro 9 são apresentadas as categorias das respostas dos alunos, bem como a sua frequência e uma citação de uma resposta ilustrativa de cada uma.

Quadro 9: Categorias das respostas à questão “Sobre o que escreve um escritor?”

Categorias	Frequência	Citações de respostas dos alunos
Poemas	(2)	“Escreve muitos poemas (...).”
Coisas importantes	(1)	“Escreve coisas importantes.”
Coisas do mundo	(1)	“Sobre o que acontece no mundo.”
Histórias infantis	(1)	“Ele escreve histórias de crianças.”
Escreve livros	(3)	“O escritor escreve livros.”
Coisas engraçadas	(1)	“Ele escreve coisas engraçadas.”

Amor/Romance	(4)	“Ele escreve (...) um romance.”
Histórias infantis e romances	(1)	“Um escritor escreve (...) romance e historias infantis.”
O livro “A maior flor do mundo”	(1)	“Ele escreve o livro que se chama a maior flor do mundo.”
Lengalengas	(1)	“Ele escreve lengalengas.”
Sobre o passado	(5)	“Escreve sobre (...) histórias antigas.”
Animação, romances e factos históricos	(1)	“Um escritor escreve livros de animação, romance e factos históricos.”
Livros e postais	(1)	“Livros e postais.”

Olhando para o quadro 6 podemos identificar que a ideia com um maior número de respostas (cinco alunos) é a de que o escritor escreve sobre o passado, ou seja, escreve sobre algo que aconteceu há bastante tempo. Nas respostas de quatro alunos identificamos a ideia de que o escritor escreve sobre o amor, ou seja romances. A ideia de que o escritor escreve livros ainda está presente nas respostas de três alunos mas que não especificam o tema sobre o qual os escritores escrevem. Na resposta de dois alunos podemos observar a ideia de que o escritor escreve poemas.

No quadro 9, ainda podemos identificar diversas ideias sobre o que um escritor escreve. Nas respostas de nove alunos conseguimos observar diversas temáticas utilizadas pelos escritores, tais como “coisas importantes”, “algo sobre o que acontece no mundo”, histórias infantis, coisas engraçadas, animação, factos históricos e, ainda a ideia de que escreve postais. As ideias dos alunos têm uma certa verdade uma vez que os escritores podem ter vários géneros literários e assim utilizar diversas temáticas. Santana (s.d.) refere que ser escritor é uma arte, sendo esta a de tecer palavras e com isso compor um romance, uma serie de contos, poemas, crónicas, prosa poética, ou outros géneros literários. Um escritor é um artista uma vez que dedica a sua existência a produzir com a sua inspiração e trabalho árduo, as palavras que se transformam em literatura.

Para a questão “Conheces algum escritor? Qual?” os alunos tinham duas opções: afirmativa ou negativa. Considerando que vários alunos mencionaram diversos escritores nas suas respostas e que todas elas serão contabilizadas, o total de respostas será superior à amostra. O quadro 10 é representativo das respostas dadas pelos alunos a esta questão.

Quadro 10: Categorias das respostas à questão “Conheces algum escritor? Qual?”

Categorias	Frequências	Total
Não	(0)	(0)

Sim	Qual	Miguel Sousa Tavares	(11)	(46)
		Ana Oom	(8)	
		José Saramago	(18)	
		Sofia de Mello Breyner	(6)	
		Luísa Ducla Soares	(1)	
		Fernando Pessoa	(2)	

Observando o quadro 10 podemos identificar que nenhum dos alunos referiu não conhecer nenhum escritor, ou seja todos mencionaram conhecer um ou mais escritores. O escritor referido no maior número de respostas (dezoito alunos) foi o escritor José Saramago. Nas respostas de onze alunos vem registado o nome do escritor Miguel Sousa Tavares. O nome da escritora Ana Oom, como podemos observar, foi registado nas respostas de oito alunos. Seis alunos referiram conhecer a escritora Sofia de Mello Breyner e dois o nome do escritor Fernando Pessoa. Um aluno mencionou conhecer a escritora Luísa Ducla Soares, sendo esta a única escritora mencionada pelos alunos que, de acordo com o Plano Nacional de Leitura e Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015) para o 1.º ano de escolaridade no ano de 2015, foi escolhida para ser explorada nas aulas. Sugere-se que os outros escritores mencionados sejam essencialmente o resultado da influência da aula de exploração orientada pela investigadora. Uma das respostas não foi contabilizada e, conseqüentemente, não foi analisada devido à dificuldade da investigadora em decifrar a caligrafia do aluno.

Para a questão “Como para ti é um escritor?” os alunos descreveram um escritor tal como eles o imaginavam. Considerando que nas respostas dos alunos estão referidas várias características e que todas serão contabilizadas, o total de resposta será superior à amostra. As categorias criadas e apresentadas no quadro 11 foram elaboradas de modo a agrupar todas as respostas dadas assim como a sua frequência.

Quadro 11: Categorias das respostas à questão “Como para ti é um escritor?”

Categorias	Sob categorias	Características	Frequência	Total
Escritor (género masculino)	Estatura	Alto	(8)	(20)
		Baixo	(1)	
		Magro	(9)	
		Gordo	(2)	
	Aparência	Velho	(6)	(11)
		Novo	(3)	

		Barba/Bigode	(2)	
	Qualidades	Sincero	(1)	(8)
		Simpático	(1)	
		Inteligente	(3)	
		Bonito	(3)	
	Acessórios	Chapéu	(2)	(6)
		Óculos	(4)	
	Vestuário	Camisola vermelha e calças azuis	(1)	(2)
Calças e camisa brancas		(1)		
Observações	Lê muito	(1)	(1)	
Escritor (género feminino)	Aparência	Velha	(2)	(2)
	Estatura	Magra	(2)	(3)
		Baixa	(1)	
	Qualidades	Bonita	(1)	(1)

No quadro 11 podemos observar que a maioria da turma descreveu um escritor como sendo do género masculino e apenas uma pequena parte o descreveu como sendo do género feminino. Na categoria de Escritor do género masculino os alunos fizeram referência à estatura, estando esta presente nas respostas de vinte alunos. Nas suas respostas mencionaram a altura, baixo ou alto, sendo que a ideia com maior número de respostas é a de que um escritor é uma pessoa alta. Prevalece também a ideia de que o escritor é uma pessoa magra. No que diz respeito à aparência predomina a ideia de que o escritor é alguém mais velho, com seis alunos a referi-lo. Os alunos ainda se apropriaram de diversos adjetivos para descrever qualidades que atribuem a um escritor, nomeadamente como sendo alguém inteligente, bonito, simpático e sincero.

Ainda referente à categoria de Escritor do género masculino os alunos descreveram-no com alguns acessórios, tais como óculos, com quatro alunos a referi-lo, e o chapéu, com dois alunos a mencioná-lo. Houve alunos que descreveram o escritor através do vestuário referindo que utiliza calças azuis e camisa vermelha ou que usa camisa e calças brancas. Numa das respostas pode encontrar-se ainda uma pequena observação acerca do escritor, explicando que é alguém que lê muito. Prose (2007) vem apoiar esta ideia quando refere que ler é bastante importante para um escritor. Prose (2007) refere ainda que escrever se aprende à medida que se exerce a própria escrita mas, que também a leitura de livros, ajuda a melhorar a capacidade de escrever. Assim através de uma leitura analítica dos livros, é possível atender à própria escrita do autor, à forma como estrutura as frases, como transmite a informação e o vocabulário que utiliza.

Na categoria de Escritor do género feminino destacam-se nas respostas dos alunos essencialmente referências à aparência e à idade, nomeadamente a ideia de que uma escritora é magra, baixa e mais velha. Numa das respostas é possível encontrar referência a qualidades físicas, tais como sendo bonita.

Em síntese, observando as respostas presentes neste quadro, podemos sugerir que estes alunos têm a ideia que o escritor está maioritariamente associado ao género masculino tendo este as características de ser alguém mais velho, alto e magro.

A última questão do inquérito “Desenha um escritor” tinha como objetivo perceber como os alunos idealizavam um escritor. Considerando as idades e o ano de escolaridade destes alunos, a utilização do desenho permitiria que pudessem comunicar e expressar as suas ideias utilizando uma outra linguagem que não a da escrita. Tratando-se de um desenho, a análise efetuada centrou-se essencialmente na identificação dos vários elementos nele presentes, tais como atributos físicos do escritor, objetos, cores, etc... Assim, serão apresentados os desenhos elaborados pelos alunos contendo uma pequena descrição e análise dos elementos por eles desenhados.

No primeiro desenho (figura 26) está representado um escritor que aparenta ter já uma certa idade e que está a utilizar uns óculos, tal como o aluno o tinha caracterizado na



Figura 26-
Desenho 26



Figura 27-
Desenho 27

resposta dada à questão “Como para ti é um escritor?”. A replicação destas características pode sugerir a existência de uma ideia mais consolidada deste aluno, eventualmente consequência dos seus conhecimentos e experiências antecedentes neste domínio. Na figura 27 conseguimos observar um escritor com chapéu e com uma bengala o que sugere que o aluno quis transmitir ser alguém mais velho, indo ao encontro da resposta escrita dada anteriormente.

Na figura 28 conseguimos observar, que o aluno desenhou, um escritor com calças azuis, camisola vermelha e que aparenta ser magro, indo estas características ao encontro da sua resposta escrita dada à questão “Como para ti é um escritor?”. Na figura 29 podemos observar que o aluno desenhou alguém alto, magro, com um chapéu e com bigode.



Figura 28-
Desenho 28



Figura 29-
Desenho 29

Estas características sugerem que representa alguém do gênero masculino com uma aparência mais velha, tal como o aluno tinha caracterizado na resposta escrita à questão anterior.

Na figura 30, podemos observar que o aluno representa o escritor como sendo alguém gordo e que usa chapéu. Estas características foram



encontradas na sua resposta escrita à questão “Como para ti é um escritor?”. Na figura 31, o aluno também representou o escritor como sendo alguém gordo, sendo estas características também registadas na sua resposta à questão anterior. A replicação destas características por parte destes alunos podem sugerir a existência de uma ideia um pouco consolidada,

provavelmente resultado dos seus conhecimentos e experiências anteriores neste domínio.

Na figura 32, podemos observar um rosto aparentemente do gênero feminino uma vez que conseguimos identificar que o aluno quis transmitir que estava maquilhada, utilizando o vermelho para colorir os lábios e um azul por cima dos olhos, o que sugere que representou alguém bonito e com uma aparência cuidada. Na figura 33, o aluno representou o escritor apenas com roupas



brancas, indo ao encontro da sua resposta à questão “Como para ti é um escritor”, na qual refere ser alguém com as calças e camisola brancas. Podemos sugerir que a utilização desta cor no seu desenho é intencional dado que a descrição escrita foi transposta para o seu desenho.

Nas figuras 34 e 35, é possível sugerir que ambas representam escritores do gênero



masculino aparentemente mais velhos, tendo em conta que têm elementos como barba e cabelo de cor cinzenta e bengala. Ambos os alunos desenharam o escritor com óculos. Estas características utilizadas nos desenhos vão ao encontro do que os alunos escreveram nas suas respostas à questão “Como para

ti é um escritor?”.

Na figura 36, podemos sugerir que o aluno representou um escritor do género feminino, tendo em conta os elementos utilizados, como um vestido, sapatos de salto alto, com o cabelo ligeiramente comprido, e aparentemente poderá ter uma aparência mais velha. Estas características foram encontradas na sua resposta à questão “Como para ti é um escritor?”, onde o aluno refere que um escritor, neste caso escritora é velha, magra e “um pouco baixa”. Na figura 37, o aluno representou um



Figura 36-
Desenho 36



Figura 37-
Desenho 37

escritor aparentemente do género masculino sugeridos pelos elementos utilizados tais como barba, óculos, um chapéu, uma mala e uma bengala o que remete para alguém mais velho e aparentemente magro. Na sua resposta escrita à questão anterior este aluno menciona igualmente que o escritor é alguém magro e faz referência ao nome do escritor José Saramago o que sugere que as características utilizadas no desenho foram intencionais.

Observando a figura 38 sugere-se que o aluno tentou representar um escritor aparentemente do género masculino e jovem tendo em consideração os elementos utilizados tais como as suas roupas, o facto de ter pouca barba e esta ser de cor castanha. Estas características vão ao encontro da sua resposta escrita à questão “Como para ti é um escritor?”, onde referiu que era alguém bonito, novo, alto e um homem com pouca barba.



Figura 38-
Desenho 38

Observando as figuras 39 a 43 podemos identificar que os alunos representaram duas figuras, sendo elas do género masculino e feminino. Esta representação apoia a suposição de que podem ter desenhado o escritor e a si próprios. Por outro lado, os alunos que desenharam duas figuras de géneros diferentes, nas figuras 41 a 43, podem querer comunicar a ideia de que os escritores podem ser quer do género masculino, quer feminino. Na figura 39 e 40 conseguimos identificar que uma figura é maior do que a outra. Podemos eventualmente supor que estes alunos poderiam estar a querer transmitir a ideia de serem também eles escritores ou, que gostariam de conhecer um escritor

e estar com ele. Podemos ainda supor que o facto de alguns alunos terem desenhado escritores de aparências diferentes, ou seja, uns aparentemente mais velhos e outros mais novos, procurarem assim comunicar a ideia de que os escritores tanto podem ser mais velhos como mais novos. Todas estas características vão ao encontro do que os alunos escreveram na questão “Como para ti é um escritor?”.



Figura 39-
Desenho 39



Figura 40-
Desenho 40



Figura 41 -
Desenho 41



Figura 42-
Desenho 42



Figura 43-
Desenho 43

Nas figuras 44 e 45, podemos conjecturar que os alunos representaram uma história ou um episódio de uma história que tenham gostado. A observação dos elementos



Figura 44-
Desenho 44



Figura 45-
Desenho 45

utilizados, tais como tendas, o sol, uma árvore e um rio, remete-nos para um conjunto de ambientes associados ao exterior, à natureza. Nesta figuras 44 e 45, os alunos

representaram figuras do género feminino e masculino. As figuras humanas desenhadas podem representar os próprios escritores ou personagens das histórias que inventaram num contexto exterior, natural.

Na figura 46, podemos observar que aluno representou uma figura do género masculino e, ao seu lado, parece estar um quadro, que contém ele próprio outro desenho de uma figura. Podemos interpretar a intenção do aluno de diferentes formas, mas sugerimos que quis comunicar a ideia de que o escritor é alguém conhecido e até famoso ao ponto de ter um auto-retrato.



Figura 46-
Desenho 46

Nas figuras 47 a 49, podemos identificar que os alunos representaram um escritor do género masculino. Nas figuras 47 e 48 podemos supor que os alunos representaram alguém mais velho considerando os elementos utilizados, tais como o bigode e o cabelo



Figura 47-
Desenho 47



Figura 48-
Desenho 48



Figura 49-
Desenho 49

branco. Nas figuras 47 e 48 os alunos utilizaram o bigode e um chapéu mais formal. Na figura 49, depreende-se que o aluno representou um escritor como sendo alguém mais jovem dado que utiliza elementos como o boné, a

camisola, os calções e o livro que aparentam ser de alguém que ainda frequenta a escola. Este livro poderá também, eventualmente, representar uma obra literária escrita pelo escritor. A ideia partilhada por estes alunos é a de imaginarem e representarem um escritor como sendo do género masculino.

4.3 COMPARAÇÃO ENTRE O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (A) E (B)

Para uma melhor compreensão das ideias dos alunos sobre o que é ser escritor será realizada uma pequena comparação entre as respostas dadas pelos alunos no inquérito por questionário realizado no início e no fim da investigação. Esta comparação ajudará a perceber se existiram alterações nas ideias dos alunos.

Questão “O que para ti é um escritor?”

No inquérito (A) podemos observar que a maioria dos alunos definia escritor como alguém que escreve. No inquérito (B), a maioria dos alunos repetiu esta ideia associando-a mais à ideia de “autor” do que de “escritor”. No inquérito (A), prevalece a ideia de que um escritor é alguém que escreve sobre diversos temas através de diferentes formas e tipos de texto. No inquérito (B), os alunos dispersaram um pouco fazendo referência ao escritor como alguém que escreve poemas, histórias, romances, que escreve sobre situações do passado. Consideramos que, apesar de esta ideia estar correta dado que um escritor pode escrever sobre muitas coisas, está incompleta pois escreve também para transmitir algo, quer seja sobre a forma de poema ou histórias. Schutt (2012) vem suportar as ideias registadas no inquérito (A) pois, tendo como referência o escritor Jorge Letria, refere que, para ser escritor, é necessário acreditar que a sua visão peculiar sobre o mundo pode enriquecer a forma como outras pessoas encaram as suas vidas. Enfatiza-se a ideia de que as palavras têm o potencial de

transformar algum pedacinho do mundo em um lugar melhor ou mais bonito, e que não servem apenas para escrever livros. Na minha opinião, esta mudança de ideias, de que o escritor é alguém que apenas escreve para alguém que escreve livros, poderá estar ligada ao facto de terem trabalhado vários livros na área do português ligado ao Plano Nacional de Leitura, pois foram exploradas as obras: “A Flor Vai Ver o Mar”; “Aquele Nuvem e outras” e “Dez Dedos, Dez Segredos”, estando todos em formatos de livros. As características das atividades desenvolvidas podem ter contribuído para que os alunos acentuassem a ideia de que um escritor é alguém que escreve livros. De acordo com a revisão da literatura, é possível sugerir que esta mudança nas ideias dos alunos se distancia mais do significado apresentado sobre o que é um escritor do que as suas primeiras ideias as quais estavam mais associadas a alguém que escreve, mas não necessariamente apenas livros.

No inquérito (A) houve um aluno que mencionou que um escritor poderia ser tanto do género masculino como feminino, algo que não foi referido no inquérito (B). Assim, pelas respostas dadas, consideramos que a maioria dos alunos vê o escritor como alguém do género masculino.

Questão “O que faz um escritor?”

Para esta questão, grande parte das categorias propostas na análise mantiveram-se na proposta de análise de ambos os inquéritos, apesar de existir um aumento de seis para onze categorias do primeiro para o segundo. Este aumento foi fruto das diversas e diversificadas opiniões dos alunos, sendo este aumento de apenas seis categorias para onze no inquérito (B). No inquérito (A) a ideia que prevalecia era de que os escritores escrevem livros, tendo dezasseis alunos a mencionar. No inquérito (B) esta ideia também foi mencionada mas por menos alunos. No inquérito (B) apenas três alunos referem esta ideia pois a que tem mais frequência é a ideia de que o escritor escreve histórias ou que escreve para comunicar (quatro alunos). Esta última ideia é bastante pertinente pois de facto um escritor quando escreve é para comunicar algo e com alguém. Uma ideia que vai ao encontro desta é a de que o escritor escreve para as pessoas, sendo esta mencionada também no inquérito (B). Outra ideia que se mantém de um inquérito para outro é a associação do escritor à atividade de escrita, apesar de esta ter mais peso no inquérito (A) do que no inquérito (B) mas apenas com a diferença de um aluno. Vogler (2006) refere que escrever pode ser muitas vezes uma viagem

perigosa para dentro de nós mesmos, e que os escritores de certa forma partilham um poder dividido com os xamãs. Vogler (2006) refere que sendo escritor não viaja apenas para outros mundos como por vezes, os cria em outro tempo e espaço. Quando se escreve, realmente viajamos a esses mundos de nossa imaginação. O autor ainda menciona que qualquer pessoa que tenha tentado escrever a sério sabe que é por isso que precisamos de solidão e concentração. No inquérito (A) os alunos referem que um escritor escreve coisas importantes e havendo opiniões de que são os escritores quem faz os livros, estando esta opinião também presente no inquérito (B) com mais um aluno a mencioná-la em comparação ao inquérito (A). No inquérito (B) ainda há uma opinião bastante interessante de um aluno que refere que o escritor escreve para outros poderem aprender, ou seja, a ideias de que o escritor é alguém que tem algo para nos transmitir e até proporcionar aprendizagens com a sua escrita.

Questão “Sobre o que escreve um escritor?”

Para esta questão os dois inquéritos tiveram o mesmo número de categorias (13) apesar de serem um pouco diferentes. No inquérito (A) cinco alunos mencionaram que os escritores escreviam histórias e livros. Estas ideias estão também presentes nas respostas ao inquérito (B) mas com apenas três alunos a mencionar que os escritores escrevem histórias. No inquérito (B) a ideia mais frequente é a de que os escritores escrevem sobre algo que aconteceu no passado, com cinco alunos a mencioná-la nas suas respostas. Neste inquérito com quatro alunos a mencionar nas suas respostas temos a ideia de que o escritor escreve sobre o amor, ideia que no inquérito (A) apenas foi referida por um aluno. Através de Vogler (2006) podemos compreender que um escritor pode realmente escrever sobre diversos temas, desde os factos históricos até à ficção, passando pelos romances e claro para as idades dos alunos inqueridos, as histórias infantis. No inquérito (A) temos também alguns alunos (4) a mencionar que o escritor escreve coisas importante, tendo esta ideias apenas um aluno a mencioná-la na sua resposta no inquérito (B). No inquérito (B) ainda temos ideias de que os escritores escrevem coisas engraçadas, sobre factos históricos, sobre o mundo, escreverem animações como histórias infantis, que apesar de algumas também serem mencionadas do inquérito (A), na minha opinião no inquérito (B) os alunos responderam melhor à questão referindo mesmo alguns temas sobre o qual um escritor pode escrever, pois no inquérito (A) os alunos mencionavam muito a escrita de livros e histórias mas não referiam nenhum tema específico. Ainda no inquérito (A) apesar de não estar

inteiramente ligado à questão um aluno menciona que o escritor pode escrever jornais, ideia essa bastante interessante pois mostra que o aluno não idealiza um escritor apenas aqueles que escrevem livros. Nesta questão houve grandes mudanças. No inquérito (A) as ideias dos alunos centravam-se na escrita de históricos e livros, não especificando temáticas de escrita. No inquérito (B) os alunos mencionam uma grande variedade de temáticas sobre o qual um escritor pode escrever, sendo elas sobre acontecimentos do passado, o amor, sobre o mundo, etc...

Questão “Conheces algum escritor? Qual?”

Para esta questão houve sem dúvida uma grande mudança nas respostas do inquérito (A) para o inquérito (B). No inquérito (A) dez alunos mencionaram que não conheciam nenhum escritor passando para zero alunos no inquérito (B). Do ponto de vista da investigadora, trata-se de uma mudança bastante positiva, pois remete para a realização de algumas aprendizagens dado que algumas das ideias exploradas com os alunos permaneceram na sua memória. No inquérito (A) quinze alunos mencionaram conhecer um escritor, sendo que nove desses alunos disseram conhecer a escritora Ana Oom, tendo sido esta mencionada por oito alunos no inquérito (B). Outros alunos mencionaram conhecer outras escritoras com nome próprio de Ana, o que, dado o estado de exploração de livros da escritora Ana Oom na altura, leva a investigadora a pensar que se poderá ter tratado de um erro de escrita ou de um lapso de memória, pois nos conhecimentos da investigadora aqueles nomes não pertencem a escritoras. No inquérito (B) os alunos mencionaram o nome de bastantes escritores, sendo que a maioria dos alunos mencionou mais do que um. Dezoito alunos mencionaram nas suas respostas o escritor José Saramago, onze alunos mencionaram o escritor Miguel Sousa Tavares. A escritora Sofia de Mello Breyner foi referida na resposta de seis alunos, dois alunos mencionaram conhecer o escritor Fernando Pessoa e a escritora Luísa Ducla Soares foi referida na resposta de um aluno. É nossa opinião que estas respostas são fruto da atividade de exploração feita pela investigadora acerca de escritores onde foram explorados vários nomes, assim como diversas curiosidades sobre eles. Assim, segundo a Biblioteca de Ciências Pedagógicas (1976), os autores tem de conhecer bem o seu público, nomeadamente os seus interesses e necessidades e um livro que trate de ideias familiares ou interessantes para as crianças tornam-se instrumentos mais eficazes no processo de aprendizagem e o professor tem de saber identificar esses bons textos ou

livros para explorar com os seus alunos e referir quem é que elaborou esse texto para que fique como referencia para os alunos.

Questão “Como para ti é um escritor?”

Nesta questão houve algumas alterações na estrutura do quadro de análise no inquérito (B) em relação ao inquérito (A) fruto da extensa descrição que os alunos realizaram no último. Considera-se que se trata de uma mudança positiva uma vez que os alunos se preocuparam em caracterizar mais o escritor e em explicar melhor como o idealizavam. No inquérito (B) os alunos apropriaram-se de mais vocabulário para descrever o escritor, preocupando-se em referir um pouco como o imaginavam em termos das suas características físicas, tais como sendo uma pessoa alta, baixa, magra ou gorda. Caracterizam-nos em termos de aparência mencionando que os idealizam velhos ou novos e, no caso de ser uma pessoa do género masculino, referiam até a existência de barba. Apropriaram-se de diversos adjetivos para os caracterizar, tais como bonito/bonita, simpático, sincero e inteligente. Caracterizaram-nos com alguns acessórios e vestuário, como óculos, chapéu, etc... Em comparação com as respostas dadas no inquérito (A) no qual os alunos apenas utilizavam uma palavra para referirem como para eles é um escritor, sugere-se que evoluíram bastante no que diz respeito à sua descrição, fazendo com que as respostas ao inquérito (B) fossem muito mais completas e, conseqüentemente muito mais ricas no que diz respeito à informação transmitida. Foi interessante observar que, de um questionário para outro, houve um aluno que não mudou muito as suas ideias nem a forma como o descreveu, pois no inquérito (A), referiu ser alguém com calças e camisa brancas, e no inquérito (B) continuou a descrevê-lo desta forma acrescentando apenas a esta informação que também é alguém bonito e baixo.

Questão “Desenha um escritor.”

Para esta questão houve grandes diferenças nos desenhos realizados no inquérito (A) para os desenhos do inquérito (B). No primeiro inquérito houve desenhos que representavam os escritores na sua atividade de escrita estando estes sentados numa secretária a escrever, ideia esta que não está presente em nenhum dos desenhos do inquérito (B). Mantiveram-se outras ideias, tais como a de que é alguém famoso. No inquérito (B) e estando ligado à questão anterior, bastantes alunos desenharam o escritor

como o tinham descrito na questão “Como para ti é um escritor?”, ligação que não foi tão visível no inquérito (A). No inquérito (B), consideramos que se verifica um maior cuidado e preocupação por parte dos alunos em tentar desenhar um escritor tal como o idealizavam em termos de aspeto físico enquanto, no inquérito (A), permanece a interpretação de que os alunos quiseram transmitir que um escritor é alguém que escreve, que é famoso, do género masculino ou feminino. Tratam-se de propostas de interpretação, dado que não é fácil perceber quais foram as intenções dos alunos, em cada momento. No entanto, julgamos que através do desenho, comunicam e expressam de forma relativamente explícita, o modo como idealizam um escritor. Por exemplo, contemplando os seus desenhos, torna-se logo perceptível qual o género que atribuem ao escritor, indicações sobre a sua idade, tamanho, aspeto físico e psicológico.

5. CONCLUSÕES

Com o estudo apresentado procurou-se compreender as ideias que os alunos do 1.º ano de escolaridade de uma escola pública do concelho de Leiria tinham sobre o que é ser escritor. Com esse objetivo foi formulada a questão: “Quais as ideias dos alunos do 1.º ano de escolaridade acerca do que é ser escritor?”. Neste capítulo são apresentadas as considerações finais sobre o processo de investigação, designadamente a resposta à questão colocada bem como as limitações e recomendações do estudo.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, de acordo com Mota e Pereira (s.d), não deve perder de vista que a aquisição de significados envolve a interação com o já aprendido. Assim, as experimentações e vivências que o aluno traz consigo ajudam as novas aprendizagens.

O significado de escritor é algo bastante vago e até um pouco subjetivo, como podemos ver através das ideias de diversos autores anteriormente referidos. É um significado que apesar de poder ter uma pequena estrutura fixa como é a relação com o ato de escrita, a partir daí dispersa e cada autor completa esta noção com diversas ideias. A escola confere um vasto contacto com obras e textos dos mais diversos escritores, sendo estes nacionais ou internacionais, mas que muitas vezes são esquecidos pois o que é por vezes valorizado é o texto, e não quem o escreveu. Neste sentido é fundamental que o professor explore este significado de escritor partindo das ideias dos seus alunos tendo como base um significado que ache mais correto ou mais completo.

De forma a dar resposta à questão principal deste estudo foi implementado um inquérito por questionário, sendo este realizado no início e no fim da investigação. Partindo da análise dos dois inquéritos, foi possível responder à questão formulada. Assim, no que diz respeito à questão “Quais as ideias dos alunos do 1.º ano de escolaridade acerca do que é ser escritor?”, podem-se enunciar as seguintes conclusões:

Relativamente ao objetivo previamente estabelecido de perceber como os alunos idealizam um escritor podemos perceber que a maioria dos alunos reconhece um escritor como sendo um ser humano, pela frequente utilização de termos como “senhor/senhora”, “pessoa”, ou até mesmo pela ocorrência de “Ele” como forma de

definirem escritor. Apesar de por vezes serem utilizadas expressões que nos remetam para alguém do género feminino prevalecem expressões que são definidoras do género masculino. Assim, poder-se-á dizer que a maioria dos alunos tem a ideia que um escritor é do género masculino, não sendo no entanto, uma ideia consensual. Alguns alunos definiram escritor como sendo uma pessoa importante e famosa, remetendo assim para o reconhecimento social desta figura. Ao escritor foram atribuídas algumas qualidades e características e mencionadas atividades, sendo estas colocadas em prática por ele.

A maioria dos alunos atribuiu qualidades positivas ao escritor e descreveu-o dessa forma, apesar de dois alunos no inquérito (A) terem mencionado qualidades negativas como “assustador” e “mau”, qualidades essas não mencionadas no inquérito (B). Evidenciou-se, na sua maioria a ideia de que um escritor é alguém do género masculino, velho, alto e magro, uma vez serem as características com mais frequência nas respostas dos alunos. Estas características também foram evidenciadas nos desenhos elaborados pelos alunos, onde prevalece a ideia do escritor como sendo do género masculino como o descreveram.

De entre as atividades referidas pelos alunos como sendo realizadas pelo escritor, e sendo estas as suas ideias relativamente à função de um escritor, destaca-se o “escrever”, evidenciando assim que o escritor está ligado à escrita. Esta ideia torna-se evidente pela presença do verbo escrever em quase todas as respostas dos alunos. Os alunos referem-se a escritor associando-o à atividade de escrita como podemos ver através de expressões como “Um escritor escreve”. Contudo e com muitos alunos a referi-lo nas suas respostas. Existe a ideia também que o escritor é alguém que escreve livros ou histórias e a ideia de que é alguém que escreve para comunicar, ou seja o escritor apropria-se das palavras para poder comunicar algo, sendo esta uma ideia apoiada por Schutt (2012), que refere que um escritor tem a função de transmitir e comunicar algo. Ligado a esta atividade de escrita, os alunos mencionaram bastantes temas sobre os quais julgaram que um escritor escreve.

Evidenciam-se as ideias dos alunos sobre os temas sobre os quais um escritor escreve, nomeadamente: sobre o passado, o amor ou sobre coisas importantes. Estas ideias estão presentes em várias respostas com as expressões “escreve sobre amor”, “escreve coisas importantes” e “escreve sobre coisas do passado”, sendo estas ideias e as dos restantes

alunos um pouco divergentes e, neste sentido, vão ao encontro do que é mencionado por Santana (s.d.) e Vogler (2006), que referem que um escritor pode escrever sobre os mais diversos temas e assuntos, uma vez que este se preocupa sempre e através das diferentes estruturas linguísticas chegar ao público.

Os alunos referiram também quais os seus conhecimentos no que diz respeito a conhecerem o nome de alguns escritores. Sugerimos que estas ideias foram influenciadas, quer pela exploração de textos feita pelos alunos antes da intervenção da investigadora, pela atividade de exploração realizada, bem como explorações de obras e dos seus escritores em sala de aula. O escritor mais mencionado quer num inquérito quer noutra foi a escritora Ana Oom, estando esta presente em várias obras de exploração autónoma dos alunos. Posteriormente na maioria das respostas os alunos foi mencionado o escritor José Saramago, tendo sido explorada em aula a sua obra “A maior flor do mundo”. Seguidamente vários alunos mencionaram o escritor Miguel Sousa Tavares, mas também houve alunos a referir a escritora Sofia de Mello Breyner, Luísa Ducla Soares e o escritor Fernando Pessoa. Estes escritores escrevem sobre diferentes temas e através de diferentes estruturas textuais, mas é realmente importante que a escola permita este contacto aos alunos, pois como é referido por Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015), “O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (p.8).

Com as respostas obtidas através dos questionários, podemos referir que se identificaram mudanças nas respostas dadas pelos alunos. Mudanças nas ideias do que é um escritor que primeiramente era alguém que estava apenas ligado à atividade de escrita mudando para alguém que escreve livros. Outra mudança evidente nas ideias dos alunos é que mencionam que um escritor escreve para comunicar com os outros. Para os alunos o escritor passa de alguém que só escrevia histórias, para alguém, que escreve sobre diversos temas como o amor, o mundo, etc... Ainda, houve mudanças no seu conhecimento de nomes de escritores que primeiramente havia alunos que referiram não conhecer nenhum, e posteriormente todos os alunos registaram pelo menos o nome de um escritor.

Assim, e respondendo à questão principal desta investigação, podemos referir que as ideias dos alunos do 1.º ano acerca do que é ser escritor, são na sua maioria referentes a uma pessoa do género masculino a quem atribuem as características de velho, alto e magro. Os alunos idealizam um escritor como alguém relacionado com a atividade de escrita, sendo mencionado que este escreve livros, histórias, mas que escreve também para comunicar.

5.2 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Como em qualquer trabalho investigativo, neste estudo, existiram algumas limitações. Entre elas, evidenciamos a idade dos alunos que entraram neste estudo e que condicionaram as questões formuladas no inquérito bem como o facto de a investigadora ter tido a necessidade de o ler para que os alunos compreendessem melhor, o que inconscientemente poderá ter influenciado algumas respostas dadas. Uma outra limitação que provavelmente a maior, foi a escassez de tempo para a implementação dos inquéritos por questionário, para a realização das atividades propostas com os alunos bem como as limitações formais impostas pela natureza deste relatório relativamente ao número de páginas.

De acordo com os dados apresentados e analisados considera-se que seria bastante interessante e enriquecedor desenvolver esta investigação com a mesma turma no decorrer dos anos escolares seguintes, transpondo assim uma perspetiva de desenvolvimento e de constante mudança das ideias dos alunos. O conhecimento adquirido com esta investigação permitiria compreender a evolução das ideias dos alunos no decorrer do seu desenvolvimento e da forma como idealizam um escritor. Posteriormente, levaria a orientar e determinar as tarefas a implementar no processo pedagógico de forma a dar oportunidades diversas aos alunos de contactarem com trabalhos de diferentes escritores.

Da investigação realizada emerge ainda a necessidade de mencionar o importante papel da escola e dos professores no que diz respeito à relevância dada às ideias prévias dos alunos de modo a orientar o processo de ensino e aprendizagem. Sugere-se que poderia haver nas escolas mais explorações por parte dos professores e alunos sobre diversos escritores e o seu trabalho. Estas atividades permitem desenvolver a leitura e escrita dos alunos, uma vez que teriam acesso a diversos tipos de texto e diferentes vocabulários.

Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2015) referem, no programa e metas para o português, que a ligação entre a oralidade e o ensino da leitura e da escrita assume uma grande importância nos primeiros anos do Ensino Básico. Pois "A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas" (p.7). Este tipo de explorações também dá oportunidade dos alunos terem contacto com vários géneros literários e conseqüentemente desenvolver o seu gosto pela leitura, levando a que conseqüentemente ganhem também eles o gosto pela escrita e através dos livros desenvolverem-na.

6. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Este relatório ilustra o culminar de todo o meu percurso realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, com a finalidade de atingir o objetivo de poder ser educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este Mestrado procurei adquirir, desenvolver e aprofundar conhecimentos, práticas e experiências que me permitam estar no papel, tanto de educadora de infância como de professora. Apesar de terem surgido neste percurso algumas dificuldades e até pequenas barreiras, encarei da melhor forma esta experiência e tentei resolver todas as adversidades que foram surgindo com o objetivo de, pelo menos, conseguir ser um pouco melhor de como era quando iniciei este percurso. Foi através desta ambição e da realização de diversas reflexões pessoais que consegui compreender que o facto de pensar que poderia ter feito algo melhor ou com outro tipo de abordagem, não quer dizer que na altura tenha errado, apenas que consegui realizar uma aprendizagem consciente. É claro que planificações, aulas, e no caso da educação de infância, momentos exploratórios perfeitos com as crianças é algo difícil de alcançar. Perante esta dificuldade existem imensos caminhos e decisões que o professor ou educador pode tomar, perante as situações que vão surgindo.

Ao longo deste relatório e, especialmente na dimensão reflexiva, procurei refletir sobre as minhas conceções, as minhas dúvidas, as experiências vivenciadas nos diversos contextos e as aprendizagens realizadas no decorrer das práticas pedagógicas proporcionadas pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez terem sido estas experiências que me ajudaram a construir a minha identidade profissional. O facto de todos os contextos terem sido diferentes e conseqüentemente de me terem proporcionaram aprendizagens distintas, fez com que percebesse que a profissão no âmbito educacional é rica em diversos momentos, diversas histórias e pessoas que nos transmitem diferentes mensagens, e todas são importantes para nos tornar num profissional que ambiciona ser sempre melhor do que foi no dia anterior. Assim, procurarei sempre ser uma profissional em constante formação, que valoriza as ideias das crianças, que as orienta no processo de aquisição de conhecimento, que lhes proporciona momentos de aprendizagem a todos os níveis,

passando pelo cognitivo, psicomotor, social e psicológico de modo a ter crianças que se tornarem em adultos críticos, reflexivos, proactivos e curiosos.

A dimensão investigativa representou, para mim, não só o cumprir um objetivo, mas como olhar para a investigação em educação de outra forma, como sendo algo fundamental na função docente e que realmente é importante esta fazer parte integrante do papel do educador ou professor uma vez que ser o principal agente de mudança educacional. O estudo realizado mostrou-me realmente que a investigação pode orientar a ação didática e a forma como vemos o nosso papel e o das crianças. O estudo que realizei ajudou-me a dar mais importância às ideias dos alunos pois, por vezes, o professor deve dar a oportunidade aos alunos de serem estes através das suas ideias a orientar o modo como são abordados e explorados alguns conteúdos em aula. No futuro espero dar maior importância às ideias prévias dos alunos para que as suas aprendizagens sejam muito mais significativas, uma vez que nos baseamos no que já sabem, e orientamos da melhor forma o processo de ensino e aprendizagem, para ir ao encontro do que é cientificamente correto.

Por fim, saliento que este trabalho representa o final de uma etapa muito desejada, tendo sido esta alcançada com muito trabalho e terminada com diversas aprendizagens. Apesar de considerar que progredi bastante ao longo deste caminho, não pretendo dar como terminado o meu caminho na área da formação em educação, pelo contrário, espero futuramente ter novas e diversas experiências que me ajudem a continuar a progredir, a crescer e que me torne a cada dia, uma melhor profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abruin, Lorena - Ser escritor es una forma de vida. No valen los artificios. Almudena Solana. El Sábado. Nº 531. (29 Sep. 2007). Acedido a 5 de março de 2016. Disponível em: <http://www.almudenasolana.com/upload/elfarodevigo.pdf>

Alves, J. (2011). Interação Adulto/Criança e Criança/Criança na Educação Infantil. Acedido a 26 de janeiro de 2015. Disponível em: WWW.Julieduc.wordpress.com

Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva

Bernardes, Cristina Alexandra Assis (2014) – *Refletindo sobre a prática pedagógica e analisando o contributo de um projeto de leitura no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos alunos*. Leiria: [s.n.]. Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Biblioteca de Ciências Pedagógicas. (1976). *O Ensino da Leitura* (Vol. I). (T. Balté, Trad.) S.Paulo: Editorial Estampa

Biblioteca de Ciências Pedagógicas. (1976). *O Ensino da Leitura* (Vol. II). (T. Balté, Trad.) S.Paulo: Editorial Estampa

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Botas, D. O. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática*. Acedido a 29 de abril de 2015. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt>

Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Campbell, J. (1990). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena. Acedido a 5 de março de 2016. Disponível em: http://www.projetovemser.com.br/blog/wp-includes/downloads/joseph_campbell_%20o_poder_do_mito.pdf

Cotter, M. J. (2013). *Importância das visitas de estudo na visão escolar*. Acedido a 2 de abril de 2015. Disponível em: <http://meira.wikijornal.com>

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina

Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica – técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Acedido a 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escritor>

Fernandes, Nuno Dinis (2011) - *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: [s.n.]. Dissertação de Mestrado

Figueiredo, Vanessa Cristina Francisco (2013) – *Refletindo sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional como Educadora e professora do 1.º CEB. “O que é cientista?” - Uma experiência educativa concretizada em Educação Pré-escolar*. Leiria: [s.n.]. Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta

Haydt, R. (1995). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática

Hill, M., Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo

Horton, C. (2007). *Student Alternative Conceptions in Chemistry*. California Journal of Science Education, 7(2). California Science Teachers Association, Sacramento.

Kiefer, C. (2010). *Para ser escritor*. São Paulo: Leya. Acedido a 27 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://pdf.leya.com/2011/Oct/para_ser_escritor_kjbm.pdf

Lasaitis, C. (s.d.). *Guia de Primeiros Socorros para o Escritor Iniciante*. Acedido a 4 de março de 2016. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/images/bkp_raiz/PDFs/lasaitis.pdf

Leite, C., Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. (2.ªed.). Lisboa: Instituto Piaget

Martins, j. c. (s.d.). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Acedido a 8 de março de 2015. Disponível em: http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.o Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação

Monteiro, M. M. (s.d.). *A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Acedido a 10 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.cienciahoje.pt>

Moraes, P. (2012). *Manual do escritor independente e outros textos*. São Paulo: Perse. Acedido no dia 4 de março de 2016. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/>

Mota, M., Pereira, F. (s.d.). *Desenvolvimento e aprendizagem – processo de construção de conhecimento e desenvolvimento mental do individuo*. Acedido a 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf

Oliveira, Jossely Bezerra Martins de (2004) - *Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem.

2: 2. Acedido a 6 de março de 2016. Disponível em:
http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_concepcoes_de_escrita.pdf

Pereira, L., Azevedo, F. (2002). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores

Pereira, L., Azevedo, F. (2006). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores

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

Piglia, R. (1994). *O laboratório do escritor; Ficção e política na literatura argentina*. São Paulo: Iluminuras. Acedido no dia 5 de março de 2016. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/cdrom/piglia/piglia.pdf>

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In G. (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em creche*. Acedido em 5 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://novo.cnis.pt>

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Acedido em 20 de outubro de 2014. Disponível em: <http://novo.cnis.pt>

Poslaniec, C. (s.d.). *Incentivar o prazer de ler - Actividades de leitura para jovens*. ASA.

Prose, F. (2007). *Ler como um escritor – Um guia para quem gosta de livros e para aqueles que desejam escrevê-los*. (J. Luna, Trad.) Cruz Quebrada: Casa das letras

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Sá, Sérgio Araújo de – *A reinvenção do escritor: literatura e mass media*. Belo Horizonte: 2007. Tese de doutoramento. Acedido a 25 de fevereiro de 2016. Disponível

em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-798HLN/tese_final_sergio_sa.pdf?sequence=1

Sá, E. (2012). *Qual a diferença entre creche e jardim de infância???*. Acedido a 22 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://kidsground.wordpress.com>

Santana, A. (s.d.). *Escritor*. Acedido a 26 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.infoescola.com/profissoes/escritor/>

Santos, J. (2007). *A magia dos livros*. Acedido a 9 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.educare.pt>

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. S. (2013). *Planificar em creche...que sentido?* Acedido a 21 de outubro de 2014. Disponível em: <http://iconline.ipleiria.pt>

Santos, H. (s.d.). *Avaliar “Competência(s)”. Como e Porquê?*. Acedido a 25 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://hen2.no.sapo.pt>

Saraiva, J. (2001). *Literatura e Alfabetização - Do palno do choro ao plano da ação*. Artmed.

Saraiva, J., & Mugge, E. (2008). *Literatura na escola - propostas para o ensino fundamental*. Artmed.

Schutt, D. (2012). *A diferença crucial entre escrever livros e ser escritor*. Acedido a 26 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://ficcao.emtopicos.com/2012/03/escrever-livro-ser-escritor/>

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigações, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2ª Edição ed.). Lisboa: PACTOR.

Vogler, C. (2006). *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. (2.ªed.). (A. Machado, Trad.) Rio de janeiro: Nova Fronteira. Acedido no dia 4 de março de 2016. Disponível em: <https://ccstabasco.files.wordpress.com/2011/02/christopher20vogler20-20a20jornada20do20escritor.pdf>

ANEXOS

ANEXO I - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

1. O que para ti é um escritor?

2. O que faz um escritor?

3. Sobre o que escreve um escritor?

4. Conheces algum escritor? Qual?

5. Como para ti é um escritor?

6. Desenha um escritor.

