



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Marylène Ferreira Lages

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

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

O texto narrativo e a produção textual - Uma abordagem
educativa no 1ºCEB

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa

julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Desde do dia em que decidi iniciar esta minha “aventura universitária” muitas foram as pessoas que contribuíram, de diferentes modos, para que eu pudesse concretizar este meu desejo. Não posso deixar de desperdiçar a oportunidade que a escrita me oferece para lhes deixar os meus sinceros agradecimentos. Correndo o risco de ser injusta queria expressar a minha gratidão de forma particular às pessoas que me acompanharam mais diretamente nesta longa caminhada.

Expresso o meu agradecimento à Doutora Gabriela Barbosa pela orientação dada e pela disponibilidade e acompanhamento, que pela exigência e organização me obrigou a primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas.

Um obrigada muito especial à minha parceira e amiga Cindy Quaresma, à Susana Vilas Boas e à Sofia Ramos que sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar. Aconselharam-me, motivaram-me e tranquilizaram-me nos momentos mais difíceis. Juntas partilhamos dúvidas e saberes, momentos de alegria, de tensão, discussões e reflexões que fizeram crescer uma cumplicidade e uma amizade que pretendo preservar.

Ao professor cooperante e aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico envolvidos neste trabalho, por toda a amabilidade, disponibilidade e colaboração.

À Educadora cooperante e ao grupo de crianças do Pré-Escolar com quem tive o privilégio de trabalhar, aprender e ensinar.

Aos meus pais, aos meus sogros, e aos meus cunhados pelo apoio incondicional, pelo carinho e pela constante preocupação que sempre demonstraram.

Obrigada à minha irmã Sylviane e à minha maninha mais nova Stephanie, que com o seu exemplo de força e coragem me motivou para este desafio que me transformou e enriqueceu a minha vida.

À minha amiga de longa data, Liliana Cristos, pelas palavras de incentivo e reconhecimento, pela compreensão e pela amizade que demonstrou ao longo de todos os momentos inerentes a esta etapa.

Por fim, as minhas últimas palavras são para o meu marido. A ele dirijo um agradecimento muito especial. Obrigada, André, por muitas vezes amparares a nossa

estrutura familiar e me dares um excelente apoio enquanto marido e enquanto pai. Obrigada por saberes, como mais ninguém, segredar as palavras que me animam nos desafios a que me preponho, por me tranquilizares e encorajares para os momentos mais difíceis. Obrigada pela paciência, pela compreensão, pelo apoio incondicional, por acreditares em mim e por me incentivares a ir mais além. Obrigado amor pelo teu silêncio compreensivo perante o meu afastamento. Nada disto teria sido concretizável se não fosses tu. Obrigada ao nosso filho lindo que me enche de orgulho e alegria, que com os seus dois anos de idade me ajudou a ser uma pessoa mais forte, positiva e paciente. Obrigada por terem estado sempre comigo mesmo quando eu estava ausente.

Um obrigada a tantos outros nomes que apareceram neste percurso e ficaram na minha vida. Àqueles que já cá estavam e continuam e, ainda, a todos aqueles com quem partilho a minha amizade e tento nunca desiludir.

A vocês dedico este trabalho.

RESUMO

A escola como geradora de conhecimentos e formadora de futuros cidadãos não pode ignorar a dimensão social que a linguagem escrita possui. Para além de ser um meio de comunicação, a escrita constitui uma forma de participação social e um instrumento cultural no acesso ao conhecimento. Face a este contexto este trabalho teve como objetivo investigar em que medida uma prática de escrita delineada em função das dificuldades dos alunos pode, ou não, contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas produções textuais. Esta prática centrou-se, essencialmente, nas características do texto narrativo; no processo de escrita - planificação, textualização e revisão - e numa escrita reflexiva onde a atitude do professor é crucial para o desenvolvimento desta capacidade nos alunos.

O presente estudo – *O texto narrativo e a produção textual - Uma abordagem educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico* – teve como objetivo estabelecer uma intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Composto por três fases, fase diagnóstica, de intervenção e de aferição, o estudo foi realizado com crianças do 3º ano de escolaridade e privilegiou uma metodologia de cariz qualitativo, onde se recolheram dados através das produções textuais dos participantes.

A primeira fase do trabalho consistiu na identificação das dificuldades dos participantes através da elaboração de um texto narrativo e numa segunda fase foram implementadas atividades e estratégias adequadas aos problemas manifestados. Na fase de aferição, com o objetivo de detetar uma eventual evolução no desempenho dos alunos, os primeiros textos foram comparados com a última produção escrita.

No final do estudo os alunos apresentaram uma maior capacidade de organização da informação e de estruturação e apresentação das ideias tendo em conta as características e os elementos básicos de um texto narrativo. Os resultados do estudo revelaram então que as propostas metodológicas podem contribuir fortemente para o desempenho dos alunos, algo que se manifesta na qualidade dos textos narrativos por estes produzidos.

Palavras-chave: Texto narrativo; produção textual; professor mediador.

ABSTRACT

School as a generator of knowledge and future citizens former can't ignore the social dimension that written language has. As well as being a mean of communication, writing is a main of social participation and a cultural instrument to access knowledge. In that way this study intent to investigate how outlined writing practice based in students difficulties may, or not, contribute to the development and improvement of their textual productions. This practice focused, essentially, on narrative text features; in writing process - planning, textualization and review - and in a reflective writing where teacher's attitude is crucial for development of this competence in students.

This study - *O texto narrativo e a produção textual - Uma abordagem educativa no 1ºCiclo do Ensino Básico* - intent to establish an educational intervention oriented to the development of student's textual competences. Constituted in three phases - diagnostic phase, intervention and assessment - this study was conducted with children of 3rd school grade and privilege a qualitative methodology, where data was collected through textual productions of participants.

Work's first phase was consisted in identifying the difficulties of participants through the development of a narrative text and in a second phase implementing activities and strategies to showed problems. In the assessment phase, in order to detect any development in student's performances, first texts were compared with last written production.

At the end of study students showed a bigger capacity organizing information, as well as structuring and presenting ideas in regard of characteristics and basic elements of a narrative text. Results of study revealed that the methodological proposals can contribute greatly to student's performances, showed in quality of narrative texts produced by these.

Keywords: narrative text; text production; professor mediator.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	2
APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	5
Caracterização do meio local	5
Caracterização da escola	6
Caracterização da sala.....	7
Caracterização da turma	8
Áreas de intervenção	10
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	5
PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	21
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	24
A dimensão socioeducativa da escrita	24
Complexidade do processo de escrita.....	27
Texto narrativo – Contexto de aprendizagem da escrita	31
O espaço do texto narrativo em sala de aula – Programa de 1ºciclo	36
METODOLOGIA.....	46
Opções Metodológicas.....	46
Participantes.....	48
Instrumentos de recolha de dados	49
Operacionalização do estudo	53
Primeira fase – Diagnóstico.....	53
Segunda fase – Intervenção	54
Terceira fase – Aferição/Eficácia do estudo.....	63
Procedimentos de análise de dados	65
Categorias de análises.....	66
Calendarização do estudo	70
DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
Síntese	88
CONCLUSÕES.....	93
Conclusões do estudo	93

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	99
Considerações finais.....	101
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E PES II	71
REFLEXÃO FINAL.....	105
ANEXOS	115
Anexo 1- Planificação de referência.....	117
Anexo 2 - Autorização para os Encarregados de Educação.....	138
Anexo 3 - Produções escritas dos alunos	139
Anexo 4 - Folha para a redação das narrativas.....	149
Anexo 5 - Planificação da escrita	152
Anexo 6 - Documento de apoio para a revisão das narrativas.....	153
Anexo 7- Grelhas de análise das narrativas	159
Anexo 8 - Tabelas de cada categoria de análise	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadros retirados do Programa de Português do Ensino Básico 2009, p.25 -26.....	38
<i>Quadro 2 - Exemplo do jogo do Stop</i>	54
<i>Quadro 3 - Grelha de análise</i>	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção do sistema circulatório - A pequena circulação e a grande circulação....	16
Figura 2- Esquema de Ricoeur (1976) retirado de Neves e Oliveira 2001 p.76	32
Figura 3 - "História do Gato" (ILTEC, 2008)	50
Figura 4 - “História do Urso”	51
Figura 5 - Registo no quadro do jogo do Stop.....	54
Figura 6 - Post-its.....	55
Figura 7- Organização dos post-its por classe de palavras.....	56
Figura 8 - Títulos para as narrativas	56
Figura 9 - Conto oral.....	58
Figura 10 - Kit das histórias	58
Figura 11 - Armário das Histórias	60
Figura 12 - Uma história de Natal	61
Figura 13 - A visita da Árvore	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Operacionalização do estudo	64
Tabela 2- Calendarização do estudo	70

LISTA DE ABREVIATURAS

INE - Instituto Nacional de Estatística

PES - Prática de Ensino Supervisionada

T1 - Texto 1

T2 - Texto 2

ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório resultou da intervenção em contexto educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Organizado em três partes, no primeiro apresenta-se a caracterização do contexto da PES II, no qual se destaca a caracterização do contexto educativo e a caracterização da turma onde. Apresentam-se também as áreas de intervenção trabalhadas na PES II.

Na segunda parte, encontra-se o trabalho de investigação subdividido em cinco secções. Na primeira, realça-se a sua pertinência, assim como a definição do problema e as questões de investigação. Para sustentar este estudo temos na segunda secção o enquadramento teórico que apresenta diferentes aspetos no âmbito da escrita e do seu ensino segundo diferentes autores. Nesta apresentam-se três tópicos principais: *a dimensão socioeducativa da escrita*, onde se realça a importância do saber escrever em termos sociais e educativos; *a complexidade do processo de escrita*, que nos remete para a metacognição e a escrita; e por último, *o espaço do texto narrativo em sala de aula*, onde são apresentadas as características do texto narrativo, algumas estratégias de desenvolvimento processual e onde é feita uma pequena observação sobre o papel professor. A terceira secção é dedicada à metodologia escolhida que engloba a exposição e a fundamentação das opções metodológicas e a indicação do método de investigação selecionado. Caracterizam-se os participantes do estudo, bem como os procedimentos de recolha de dados e a calendarização do trabalho de investigação. Na quarta secção reúne-se a apresentação e análise dos dados recolhidos. Por fim, na quinta secção são exibidas as conclusões do estudo, na qual se responde às questões provenientes da fase inicial, apontam-se as limitações do trabalho desenvolvido e apresentam-se propostas para futuras investigações.

Para finalizar, na terceira e última parte, apresenta-se toda a reflexão global das intervenções no âmbito da PES I e da PES II, onde são apresentados alguns aspetos importantes para a prática pedagógica. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo é apresentada uma breve caracterização do meio onde decorreu este estudo de investigação.

Esta caracterização faz referência aos aspetos geográficos e económicos da cidade. Apresenta também as características estruturais do espaço, a sala de aula, e as características globais das crianças de acordo com as diferentes áreas do currículo. Por fim, apresenta-se as diferentes áreas de intervenção ao longo da PES II onde é patenteada uma planificação que evidência as conexões entre as diferentes áreas curriculares.

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) pertence ao concelho de Viana do Castelo. Uma cidade minhota situada no litoral norte de Portugal. Atravessada pelo rio Lima, esta cidade combina rio, mar e montanha. A sua área é de 314 km² com uma extensão de orla costeira de 24 km. Segundo os dados estatísticos, dos Censos de 2011, Viana do castelo tem aproximadamente 91.000 habitantes nas suas 27 freguesias que antes da reorganização administrativa de 2013 eram 40.

O centro escolar onde foi realizado o trabalho de investigação localiza-se numa das freguesias do concelho com cerca de 4900 habitantes (INE, 2011) .

Analisando a economia podemos salientar as atividades relacionadas com o mar, embora se tenha verificado um declínio. Contudo, a atividade piscatória já representou, noutrora, uma mais-valia económica para a população da freguesia. Nos últimos anos o setor terciário sofreu um desenvolvimento, elevando a sua oferta no comércio e nos serviços, essencialmente através da criação de novas infraestruturas culturais, de saúde e desportivas.

Caracterização da escola

O centro escolar em questão, pertence a um agrupamento escolar que agrega várias escolas, três das quais com Educação Pré-escolar. Quanto à escola onde decorreu o estudo, esta encontra-se de forma integrada com o Jardim-de-Infância com a qual partilham o recreio. Contudo, existe um espaço físico que apenas se destina aos alunos do Pré-escolar. No pátio, que apresenta uma dimensão bastante significativa, encontramos uma área coberta que nos dias de chuva proporciona momentos de convívio e brincadeira no exterior. Nestes dias mais chuvosos, a escola disponibiliza aos alunos alguns materiais para as suas brincadeira livres, como andas, cordas, arcos etc. São ainda colocadas no pátio coberto algumas mesas onde os alunos têm oportunidade de trabalhar com plasticina e outro tipo de materiais e jogos. No exterior encontramos também um campo de futebol e um parque com baloiços, que apenas pode ser utilizado pelos alunos do 1ºciclo na ausência das crianças do Jardim-de-Infância.

O edifício da escola apresenta uma estrutura antiga mas em bom estado de conservação. No âmbito geral, a escola exhibe diversificadas condições físicas que dão respostas às necessidades escolares. Esta é constituída por dois edifícios distintos mas ligados entre si. No primeiro edifício, com dois pisos, podemos encontrar no segundo piso quatro salas de aula, duas das quais são do 3ºano e as outras duas do 4ºano. Nesse piso temos ainda duas casas de banho, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino. No piso de baixo encontra-se o ginásio, local onde são desenvolvidas atividades de Expressão Físico-Motora. Em dias de chuva, durante os intervalos, este local é também utilizado para jogos e é de grande eleição por parte dos alunos. Ainda no 1º piso encontramos uma sala de informática que proporciona a prática das Tecnologias de Informação e Comunicação, assim como, a visualização de filmes. Este piso tem também a sala dos professores, duas casas de banho e, ainda, uma biblioteca infantojuvenil que nos dias chuvosos é também um espaço muito solicitado por todos os alunos principalmente pelos mais novos. O segundo edifício, comporta apenas três salas, uma para o 1º ano e duas para o 2ºano de escolaridade. Neste edifício encontra-se também a cantina da escola e duas casas de banho, organizadas da mesma forma. A cantina é partilhada pelos alunos que compõem as diferentes turmas do 1.º Ciclo.

Quanto aos recursos humanos presentes na Escola E. B. 1 é possível contabilizar um total de nove professores titulares, duas professoras de apoio, uma professora a tempo inteiro e uma outra a tempo parcial, para além das duas professoras de Educação Especial. Para as atividades de enriquecimento curricular, a escola dispõe de quatro professores das diferentes áreas disciplinares, nomeadamente Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica, Inglês e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Quanto às assistentes operacionais, a escola detém de cinco auxiliares de ação educativa que para além de contribuírem para a organização dos alunos até à chegada à sala de aula, auxiliam os professores titulares no fornecimento de materiais e fotocópias.

Ao nível dos materiais didáticos disponíveis para as várias áreas curriculares, a escola possui uma grande variedade de recursos didáticos significativos para a aprendizagem dos alunos, especialmente na área da Matemática e Expressão Físico-Motora. No âmbito da Matemática a quantidade de recursos é enorme, nomeadamente: dominós, dados, tangram, material multibase, moldura do 10, sólidos geométricos, geoplanos, entre outros. Por sua vez, para a prática da Educação Física-Motora estão disponíveis os mais diversos materiais, designadamente: bola de futebol, basquetebol, andebol e de enchimento, bolas pinchas cones de diversos tamanhos, arcos, andas, coletes, bicicletas, trotinetes, colchões, entre outros. É de salientar que toda esta variedade de matérias estava disponível e acessível. A requisição bastava ser feita no dia anterior e, em alguns casos, devido a quantidade existente nem era necessário qualquer tipo de formalidade.

Caracterização da sala

A sala onde decorreu a PES II é um espaço agradável com bastante luminosidade sendo uma das paredes composta por janelas em todo o seu comprimento, o que permite a entrada direta de luz solar. As mesas encontram-se organizadas em três filas e a mesa do professor titular da turma está colocada junto a parede em frente ao quadro. A sala dispõe apenas de dois armários, um para os materiais dos alunos, onde cada um guarda os seus dossiês, duas capas, onde são arquivadas as fichas de trabalho e as fichas de avaliação de todo o ano letivo. O segundo armário possui algum material como, furador, micas, giz de

cor, marcadores, lápis, etc. As paredes encontravam-se completamente vazias, sem nenhum tipo de cartazes alusivos a conteúdos didáticos. Uma das paredes possui prateleiras onde são guardados os cadernos diários e os respectivos manuais escolares que ficam sempre na sala de aula, à exceção dos dias em que para a realização do trabalho de casa o aluno precisa do manual.

Caracterização da turma

A turma do 3º ano de escolaridade, onde se desenvolveu este estudo, é constituída por vinte e um alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Três destes alunos foram retidos no 3º ano mas vêm de turmas diferentes. No grupo é ainda possível encontrar uma criança que apresenta necessidades educativas especiais, tendo-lhe sido diagnosticado dislexia grave. Este aluno possuiu um PDI (plano de desenvolvimento individual) na sequência da avaliação realizada pela equipa de ensino especial.

No âmbito geral, trata-se de um grupo de alunos heterogéneo segundo várias particularidades. Os vários elementos que compõem a turma possuem ritmos de trabalho e níveis de desempenho distintos. A turma possui alunos irrequietos e faladores com dificuldades de atenção e empenho nas tarefas mas, também crianças calmas e silenciosas. No geral, é um grupo comunicativo e interventivo que não apresenta inibição no que diz respeito às dificuldades. São capazes de colocar questões e pedir esclarecimento sobre os conteúdos. Contudo, a maioria destas questões apenas salientem a falta de atenção. Na sua maioria o grupo apresenta pouca capacidade de concentração e, conseqüentemente, baixa permanência nas tarefas. Têm dificuldade em realizar instruções simples mostrando-se muito inseguros e dependentes do professor. No que diz respeito ao domínio dos valores e atitudes os alunos revelam, no geral, sentido de responsabilidade, apesar de muitas vezes não apontarem os trabalhos de casa, cumprem com as tarefas. Contudo, mais uma vez demonstram muita dependência de um adulto na sua realização. Na falta deste os trabalhos de casa não são concretizados.

No que concerne à assiduidade e pontualidade, à exceção de dois alunos que chegam constantemente atrasados, todos os alunos possuem hábitos de pontualidade e de assiduidade.

A nível de comportamento, mais concretamente no que diz respeito ao cumprimento de regras em contexto de sala de aula, a turma manifesta algumas lacunas. Ainda não são capazes de respeitar os princípios básicos de uma conversa, o esperar pela sua vez de falar ou responder apenas quando a questão a eles é dirigida, ainda é algo a ser aperfeiçoado. São bastante faladores e não conseguem controlar-se. Deste modo, em alguns momentos, prejudicam o ambiente de aprendizagem na sala de aula e a eficaz consolidação de conteúdo, devido às intervenções constantes e por vezes, excessivas e nem nexos. Porém, são extremamente educados e meigos para com os adultos. Enquanto colegas manifestam o respeito pelo outro, apesar do excessivo egocentrismo demonstram consciência cívica e moral.

Fazendo agora uma análise às diferentes áreas do currículo é de salientar que a área do Estudo do meio é aquela em que a turma manifesta mais interesse, espírito de observação e análise. É nesta área que surgem as questões mais pertinentes, onde a curiosidade científica se manifesta, o que resulta numa maior participação e empenho na área em questão.

No que concerne ao Português a turma apresenta imensas dificuldades em todos os seus domínios. As lacunas manifestadas são imensas, não são capazes de elaborar um texto, não utilizam pontuação, nem maiúsculas. Na escrita ainda não dominam o vocabulário fundamental, apresentando muitos erros ortográficos e pouco domínio de regras gramaticais simples. A leitura também se apresenta para a maioria dos elementos como uma atividade complexa. É lhes difícil projetar a voz, falar com entoação correta, respeitando a pontuação.

Na área da Matemática o grupo demonstra pouco sentido de número e reduzida capacidade de cálculo mental, à exceção de dois alunos. Têm dificuldade em expor o raciocínio utilizando assim pouca linguagem matemática. Na resolução de problemas, a interpretação das questões e dos dados fornecidos é algo pouco desenvolvido, recorrem frequentemente ao algoritmo sem interpretarem os enunciados.

Por último, no que diz respeito à área das expressões, a turma demonstra-se recetível e empenhada neste tipo de atividade a exceção da Educação e Expressão Musical que é uma área nem por todos apreciada. Na Expressão Plástica, o grupo manifesta-se capaz e empenhado à exceção de alguns alunos que ainda manifestam muita dificuldade no recorte.

No que respeita ao contexto familiar de cada aluno, temos cerca de 50% da turma que habita com os pais biológicos. A maioria dos alunos é da freguesia onde está localizada a escola, embora quatro alunos sejam de freguesias próximas e um de uma freguesia do concelho de Ponte de Lima.

Ao nível das habilitações e formação profissional dos pais dos respetivos alunos, destaca-se a licenciatura, dez dos progenitores são licenciados e cerca de nove possuem o 12º ano de escolaridade. Neste grupo de pais existe um pequeno grupo, cerca de cinco elementos com o 9º ano, três com o 8º ano e dois com o 6º ano e apenas um com o 4º ano. É de salientar que não se possui informação das habilitações de nove dos pais. Destaco ainda o facto da maioria dos encarregados de educação serem as mães, com apenas dois pais a exercerem esse papel.

Áreas de intervenção

A prática de ensino supervisionada II foi realizada de segunda a quarta-feira das 09.00h às 16.00h. Esta teve uma duração de aproximadamente 4 meses, incluindo as interrupções letivas, nomeadamente as férias de natal. Este estágio organizou-se assim em três semanas de observação, de 29 de setembro de 2013 a 15 de outubro, iniciando-se o período de regência com a minha primeira implementação a 20 de outubro de 2013. Seguiram-se 11 semanas de intervenção em que numa delas não houve elaboração de uma planificação uma vez que foram realizadas atividades de natal. O estágio terminou a 16 de janeiro.

Durante as primeiras 3 semanas de observação, que na realidade são apenas 9 dias, tivemos oportunidade de presenciar e apoiar aulas lecionadas pelo professor cooperante, conhecendo assim a sua linha de trabalho. Este período foi ainda importante no que diz respeito à avaliação diagnóstica do grupo. Desta forma, foram 9 dias de observação e de

interação. Através do diálogo e do contacto direto com os alunos foi possível identificar dificuldades, conhecimentos e interesses.

A análise que agora apresento refere-se as diferentes áreas curriculares do 1ºciclo: Português; Matemática; Estudo do meio físico e social, e Expressões, Físico-motoras, Plásticas e Musical, abordadas durante as semanas de regência.

As diferentes áreas mencionadas foram trabalhadas tendo em conta a carga horária, assim sendo, o Português e a Matemática foram as áreas curriculares mais abordadas ao longo dos 3 dias. Devo salientar que o professor cooperante sempre nos deu total liberdade para gerir os diferentes conteúdos a lecionar e o respetivo tempo de atribuição de carga letiva a cada uma delas, o que nos permitiu criar uma maior relação e articulação entre as diferentes temáticas dos diferentes conteúdos, como poderemos verificar mais adiante. Contudo, sendo só 3 dias, houve também áreas curriculares que nem sempre foram trabalhadas como a expressão dramática ou a expressão musical.

No **Português**, foram lecionados diferentes conteúdos onde estiveram presentes os vários domínios apresentados no programa de português, oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Nas várias semanas de intervenção, incluindo as do meu par pedagógico, foram abordados diferentes tipos de textos: o texto narrativo; poesia; texto descritivo; banda desenhada; aviso; recado; convite; texto instrucional e texto dialogal. Ao nível da produção de textos, deu-se atenção ao processo de escrita e às propriedades da textualidade. Trabalhamos ainda conteúdos da gramática relativa à classe de palavras, à morfologia flexional, a lexicologia e revisaram-se algumas das convenções inerentes à representação gráfica.

No âmbito do estudo que neste relatório se apresenta e do que foi realizado pelo meu par pedagógico, este estágio foi marcado pelo domínio da leitura e da educação literária. Semanalmente eram lidas e discutidas algumas obras onde o grupo tinha oportunidade de, para além de ouvir e interpretar a obra, analisar a sua estrutura, a sua linguagem e a sua ilustração. Para além disso, foi semanalmente proposto à turma a produção de textos recorrendo a diferentes estratégias para o estímulo das ideias.

Na área da **Matemática** tivemos oportunidade de trabalhar os diferentes domínios, números e operações, organização e tratamento de dados e geometria e mediada. Nos

números e operações foram abordados os números naturais e sua leitura por ordens e por classes, a adição, subtração, multiplicação, a tabuada do 5 e do 7, onde se abordou o conceito de múltiplos, os números ordinais e a resolução de problemas. Foram trabalhadas as frações, nomeadamente as frações equivalentes. Na organização e tratamento de dados, trabalhamos os pictogramas, a moda, mínima, máxima e amplitude e ainda as tabelas de dupla entrada. Na geometria e medida, foram exploradas as figuras geométricas e suas características e propriedades, número de lados, de ângulos, os diferentes eixos de simetria, transformações geométricas e decomposição de áreas. A resolução de problemas foi um dos conteúdos mais trabalhados, uma vez que através destes poderiam ser abordados e aprofundados outros conteúdos matemáticos. Muitos dos problemas resolvidos em sala de aula foram elaborados pelo par de estágio, onde procuramos sempre articular diferentes áreas de conteúdo. Foram introduzidos nos enunciados elementos da natureza, personagens fictícias e imaginárias, retiradas das obras abordadas, para deste modo envolver os alunos na tarefa.

No que diz respeito ao **Estudo do meio**, tivemos oportunidade de trabalhar diferentes conteúdos dos blocos 1, 2 e 3. No bloco 1- *À descoberta de si mesmo*- trabalhamos em torno dos sentimentos. Reconhecer sentimentos e suas manifestações, reconhecer situações agradáveis de desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor....), reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...). Foram estudados diferentes sistemas do nosso corpo, o sistema circulatório, digestivo e urinário. No bloco 2 – *A descoberta dos outros e das instituições* - reconhecemos a importância do ar puro e do sol para a saúde e identificamos os perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas através de uma pesquisa na internet. Partilhamos algumas regras de primeiros socorros em casos de hemorragia nasal, hemorragia na pele, ferimento ligeiro, mordedura de cão, gato e porco, picadas de insetos e entorse. Vimos ainda o passado do meio local, onde identificamos figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral, reconhecemos vestígios do passado local e a importância do património histórico local. No bloco 3 – *A descoberta do ambiente natural*- Comparamos e classificamos plantas segundo alguns critérios, tais como: plantas comestíveis e não comestíveis; folha caduca ou persistente;

forma da folha; forma da raiz; cor da flor. Reconhecemos a utilidade das plantas e realizamos uma experiência para observar as diferentes formas de reprodução das mesmas, nomeadamente a germinação das sementes e reprodução por estaca. Identificamos alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura e solo) e por fim comparamos e classificamos animais segundo as suas características externas e modos de vida.

As Expressões estão divididas em quatro áreas, Físico-Motora, Plástica, Musical e Dramática, irei apresentar os trabalhos desenvolvidos no âmbito de cada uma delas. Tratando-se apenas de três dias e visto que apenas estão destinadas às expressões três horas semanais é de salientar que algumas áreas foram trabalhadas com menos frequência. No entanto, fizemos um esforço para que, semanalmente, para além da expressão Físico-Motora se explorasse também uma outra área, ou Dramática ou Plástica ou Musical.

No que concerne à **Expressão Físico-motora**, trabalhamos diferentes Blocos. Apesar de o grupo estar muito motivado e predisposto para estas sessões este apresentou-se muito imaturo, sem saber cumprir as regras exigidas num ginásio. Desta forma, antes de introduzir os jogos, bloco correspondente ao 3ºano, optamos por trabalhar os blocos de 2º ano- deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações-. Pretendeu-se com isto que os alunos fossem capazes de desenvolver as diferentes habilidades de locomoção com a manipulação de objetos respeitando e cumprindo as indicações dadas. Com a turma mais madura no que diz respeito à postura e desempenho de atividades em ginásio introduzimos o bloco dos jogos incluindo jogos com passes de bola.

No âmbito da **Expressão Plástica** ainda conseguimos realizar alguns trabalhos no seguimento da exploração prática de alguns conteúdos. Foi assim possível a construção em 3D do sistema circulatório, onde em grande grupo os alunos construíram uma ilustração para a grande e para a pequena circulação. Construíram bandas desenhadas que ilustravam a viagem dos alimentos (sistema digestivo), com folhas de diferentes árvores, os alunos elaboraram uma composição plástica com a textura destas. Cada criança teve ainda oportunidade de ilustrar a gosto o seu kit de histórias.

Em **Expressão Dramática**, foi criado um jogo de expressões o “Adivinha”, onde foi distribuído por uma parte dos alunos imagens que expressavam diferentes estados

psicológicos. Este jogo explorou conteúdos de estudo do meio, tal como a dramatização da história de D. Pedro e Inês de Castro. Alguns jogos de exploração dramática como “Pijamas colados” e “Há palavras que fazem acordar” foram também explorados aquando as sessões de Educação Física, aproveitando assim o espaço e o caráter lúdico deste tipo de aula.

Iniciamos o trabalho na área da **Expressão Musical** com a lengalenga dos números ordinais. Tal como a Expressão Dramática também a Expressão Musical foi transportada para as sessões de Educação Física Motora com a roda e dança e alguns exercícios de aquecimento como “Quem quiser que me acompanhe”. No âmbito desta expressão preparamos uma pequena encenação para a festa de natal.

Ao longo das diferentes semanas de regência, eu e o meu par pedagógico procuramos criar conexões entre as diferentes áreas de conteúdo, estabelecendo um fio condutor entre as diferentes temáticas a lecionar. Esta estratégia permitiu criar momentos de aprendizagem mais significativos uma vez que os conteúdos se relacionavam naturalmente. O grupo deixou assim de ver as diferentes áreas como elementos isolados e com o tempo eles próprios conseguiram identificar conexões. No entanto, temos consciência que nem sempre esta ligação foi possível.

Um exemplo deste trabalho e deste cuidado ao nível da articulação e ligação entre as diferentes áreas e conteúdos a lecionar está evidente na planificação de referência (Anexo 1). Nela podemos encontrar uma ligação entre as diferentes áreas do saber, onde o aluno assume um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Enfatizamos a importância de relacionar temáticas e ainda a importância de utilizar diferentes materiais didáticos para despertar o interesse e a motivação por parte da turma. Evitamos o método transmissivo permitindo ao aluno uma maior participação e reflexão.

Na semana, 3, 4 e 5 de novembro, partindo do conteúdo de Estudo do Meio, - O Sistema Circulatório - e com o intuito de criar um fio condutor que permitisse abordar as diferentes áreas do currículo procuramos construir uma sequência de atividade que tivesse este elemento. É de salientar que nas planificações procuramos ainda estabelecer ligações entre conteúdos lecionados na semana anterior.

Sendo o órgão principal do sistema circulatório - o coração-, num primeiro momento, após a rotina do cálculo mental, foi iniciado um diálogo acerca dos estados de

espíritos e psicológicos que o cálculo mental proporciona aos alunos. “Como é que está o nosso coração nestas situações?” *“Então vamos lá falar um pouco deste órgão que é tão importante para o nosso organismo. O que é que já sabemos sobre o coração?”* Procurou-se neste momento identificar os conhecimentos da turma relativamente a este órgão. Deste diálogo, com o objetivo de encontrar mais informação sobre este órgão, partimos para a leitura do texto -*“O que eu sei sobre o coração”* - do manual de Português. Analisado o texto e as respetivas expressões idiomáticas presentes no mesmo como -*“homem sem coração”*, e *“Coração de manteiga”*-, procuramos identificar outras expressões idiomáticas ligadas ao coração utilizadas na linguagem oral como, *“Coração de pedra e coração de leão”*. Feita a exploração do significado das diferentes expressões idiomáticas, analisámos a pertinência do texto para a recolha de informação relativamente ao coração. Ao concluir que este não acrescentou informação pertinente à nossa pesquisa, analisamos o manual de Estudo de Meio. Nesta fase foram colocadas algumas questões que já remetiam para o sistema circulatório. Posteriormente este foi analisado em grande grupo com o apoio de imagens. Finalizada esta análise e feita a síntese deste conteúdo foi apresentada a história de amor de D. Pedro e Inês de Castro. Antes disso a turma foi novamente questionada quanto ao coração, *“Qual é o primeiro sentimento de que nos lembramos quando falamos em coração?”*

Posto isto, foi então trabalhada a história de amor mais conhecida em Portugal. No reconto da história procuramos realçar todos os elementos relacionados com este órgão, assim como todas as expressões idiomáticas já trabalhadas. Através desta foi possível trabalhar o conceito de lenda onde apresentamos a lenda da Quinta das Lágrimas. Uma lenda que também remete para a história de D. Pedro e Inês. Como anteriormente referido os alunos tiveram ainda oportunidade de dramatizar esta trágica história, trabalhando assim a expressão dramática. No dia seguinte, apesar de não constar na planificação, os alunos visualizaram a filmagem e em grande grupo foi escolhido o melhor ator, a melhor atriz e o melhor narrador, que tiveram direito a um certificado. Depois foram desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos no dia anterior construindo em 3D o sistema

circulatório. Finalizadas as produções plásticas, cada grupo teve de apresentar e explicar à turma, os conceitos subjacentes (grande circulação e pequena circulação).

Como ponto de partida para a Matemática criamos um pequeno problema que envolvia os diferentes materiais para as construções plásticas realizadas. Partindo deste

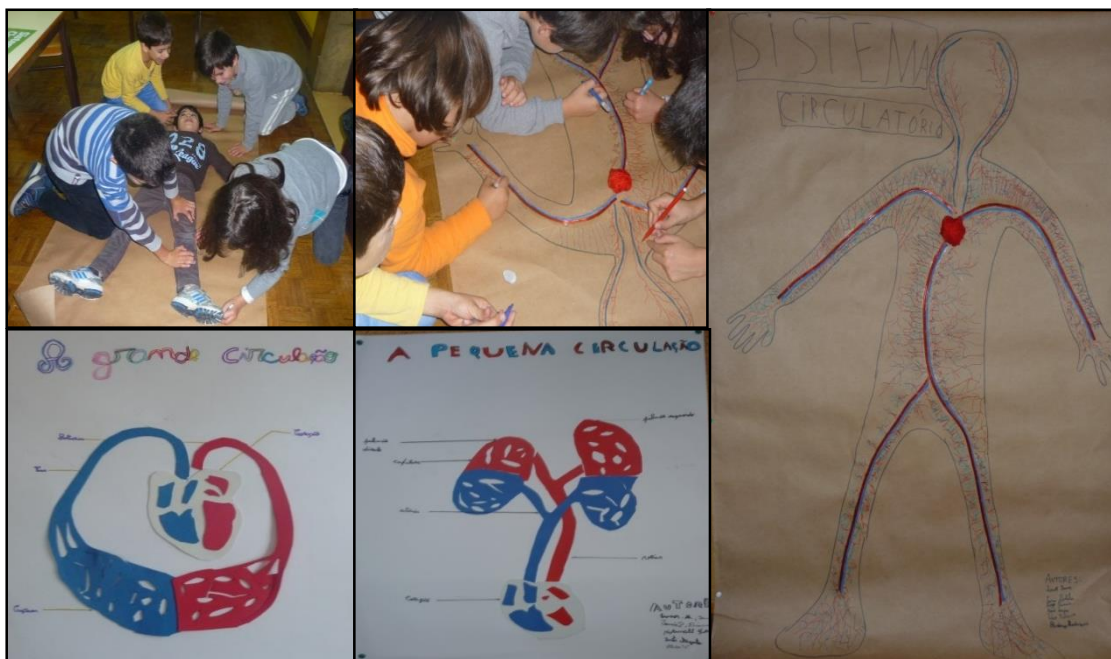


Figura 1 - Construção do sistema circulatório - A pequena circulação e a grande circulação

problema os alunos foram solicitados a resolver outros que envolviam a multiplicação.

Na atividade para o estudo deste relatório, foram distribuídos a cada aluno dois post-it's onde tiveram que escrever uma palavra em cada um deles que remetesse para a palavra – coração - facilitando a ativação do conteúdo temático. A palavra “coração” foi escrita no quadro e os diferentes post-it's foram colados à sua volta e de seguida, foram organizados por “gavetas” de acordo com a classe de palavras (nomes, adjetivos, verbos, etc.)

Organizada a informação, a turma foi desafiada a construir uma narrativa. A turma foi ainda questionada quanto aos possíveis títulos para a narrativa dando-se algumas sugestões como: Um coração doente; O coração apaixonado; O coração atleta; Um coração cientista; O coração pinga-amor; O coração Malandro etc. Estes possíveis títulos foram registados no quadro.

Uma das exigências desta tarefa foi que os alunos tinham que encontrar as palavras que constituiriam o seu texto, ligadas ao conteúdo específico que nele deveria ser expresso. Para chegar a essa formulação, tinham que basear-se nas palavras que foram ativadas sobre o tema durante a planificação inicial.

Uma outra tarefa de Matemática foi relacionada com a formulação e resolução de problemas. Assim, numa fase inicial foram dados dois problemas para que os alunos fizessem algumas alterações de forma a criarem outros problemas. Na fase seguinte tiveram de que criar problemas sem se basearem noutros. Para tal fornecemos alguns elementos motivadores para a escrita destes: um objeto (coração de peluche), uma palavra (amor) e uma música (*Coração de papelão*).

De seguida, os enunciados dos problemas criados pelos alunos foram partilhados com a turma para juntos procederem à sua resolução. Com isto os alunos tiveram oportunidade de discutir com os colegas e com o professor, argumentar, criticar e interagir de forma a partilhar ideias, estratégias e raciocínios desenvolvendo a sua capacidade de comunicação matemática.

Na aula de Expressão Física e Motora escolhemos novamente a temática do coração apresentando à turma algumas atividades lúdicas como o jogo do “Coração de pedra e Coração de manteiga” e o “Pinga Amor.” Tiveram ainda oportunidade de se movimentarem ao som da música “Quem quiser que me acompanhe” fingindo serem os diferentes tipos de corrente sanguínea. No retorno à calma a turma, deitada no chão, ouviu mais uma vez a música “coração de papelão”.

Como se pode constatar conseguimos criar uma sequência de atividades no âmbito dos vários conteúdos e diferentes domínios tendo sempre presente a mesma temática, o coração. Para além de interligar diferentes áreas as várias atividade e propostas exigiram ao aluno uma maior participação no processo de ensino- aprendizagem, criando assim um ambiente rico em interações, tal como já foi referido. Houve ainda a preocupação de utilizar diferentes estratégias de trabalho diferentes metodologias e diferentes recursos.

Devo referir que apesar de não constar na planificação nesta semana, foi lido à turma o livro “A Sara tem um grande coração”, de Peter Carnavas, uma história mágica de uma menina que tinha um grande coração e que o carregava para todo o lado. Uma

pequena historia que nos mostra que quem tem um grande coração acaba por sofrer os seus e os problemas dos outros, mas que é com esse grande coração que se consegue sempre ajudar quem precisa. A leitura deste livro teve como objetivo despertar a atenção do aluno para a quantidade de temáticas que podem envolver a palavra “coração”, até porque ler para a criança é origem de conhecimento ou alargamento do vocabulário (Pereira & Azevedo, 2005).

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Neste capítulo apresenta-se o trabalho de investigação realizado no âmbito da PES II, numa escola de 1ºCiclo, localizada na cidade de Viana do Castelo. O estudo decorreu na área do Português e foca-se na produção do texto escrito.

Apesar de o domínio da expressão escrita ser uma competência que pode e aperfeiçoada ao longo de toda a vida e nos mais variados contextos é na escola que é assumido um papel essencial para o seu ensino e aprendizagem e consequente desenvolvimento.

Numa sociedade baseada na informação e portadora de diversos conhecimentos, a escola aparece como sendo o lugar responsável para a aquisição de competências de compreensão e produção escrita. A escola, enquanto instituição social, é vista como o espaço de ensino e aprendizagem, onde o aprender a escrever tem lugar enquanto domínio nuclear da disciplina de português (Ministério da Educação, 2009). Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) defendem que é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita, bem como o domínio pelos alunos das múltiplas essências nelas envolvidas.

Este estudo pretendeu realizar uma intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, tendo em conta as metas curriculares e os objetivos presentes no programa de português do 1º Ciclo, que consideram ser necessário multiplicar e diversificar os contextos de produção escrita e encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige (Ministério da Educação, 2009). Também o documento referente à organização curricular do 1ºCiclo expõe a importância em se promover “ o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não-verbais e a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita” (Ministério da Educação, 2004, p. 14) .

Ler e escrever, atividades tão necessárias ao desenvolvimento intelectual e linguístico dos jovens aprendizes, transforma-se, por vezes, numa fonte de insucesso para os alunos do ensino primário e o que é ainda pior, logo na 1ª fase da vida escolar (Rebelo, 1990, p. 101). Reveladore desta afirmação é o relatório apresentado relativamente aos

resultados das provas de aferição de Português para o 4º ano. Constatou-se que apesar do texto narrativo ser um dos mais trabalhados no 1º Ciclo, as crianças manifestam bastantes dificuldades relativamente à sua construção (Gabinete de Avaliação Educacional, 2012).

A classificação média nacional por domínio situa, em termos percentuais, a Escrita em 60% a Leitura em 69%, e o Funcionamento da Língua em 68%, (...) o que significa que os alunos evidenciaram um melhor desempenho ao nível da Leitura e do Funcionamento da Língua, permanecendo um pouco aquém no que respeita à Escrita. Estes resultados obtidos em relação ao domínio da Escrita, evidenciam a necessidade de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual. (Gabinete de Avaliação Educacional, 2012, p. 17)

Identificando o alvo da investigação, refletiu-se e pesquisou-se sobre a complexidade do mesmo e formularam-se questões às quais se procura encontrar resposta ao longo do estudo.

A primeira questão focaliza-se nas fragilidades dos alunos ao nível da estrutura do texto. Assim formula-se a questão: ***Quais os problemas manifestados pelos alunos na estruturação de textos narrativos?***

Decorrente da análise dos dados recolhidos para a primeira questão surge uma nova e, por sua vez, mais centralizada e que se considerou como a questão fulcral deste estudo: ***De que modo um percurso de intervenção no processo de escrita influencia na qualidade das produtos textuais dos alunos?***

Optou-se por selecionar como objeto de trabalho o texto narrativo, ou seja, o texto em que o modo de organização predominante é a narração dado que, diversos estudos demonstram que a estrutura de um texto narrativo é uma estrutura fácil de compreender. Desde muito cedo as crianças estão familiarizadas com os contos que contêm a mesma estrutura que a narrativa: organização cronológica, personagens definidas, relação bastante explícita de causa efeito, etc. Por outro lado, a estrutura própria de outros tipos de texto, para além de mais complexos, requerem uma maior quantidade de modelos para ser assimilada e estudada em aula, e tal como se pode constatar nos manuais escolar, é o texto narrativo que predomina.

Sendo a temática deste trabalho a narrativa escrita, entre as situações em que o recurso à escrita se tornou menos frequente em resultado do desenvolvimento tecnológico, é de destacar o que diz respeito ao acesso ao mundo da fantasia e da

ficcionalidade, uma vez que atualmente a narrativa chega, frequentemente, através do filme, do vídeo. A partir da constatação desta realidade têm surgido novas perspectivas de abordagem da escrita na sala de aula que procuram uma alteração na forma como a escrita é encarada enquanto objeto de ensino e de aprendizagem (Carvalho, 1999).

Este estudo foi então desenvolvido em diferentes fases em que cada uma delas apresenta diferentes objetivos. Estas três fases denominam-se por: fase 1- fase diagnóstica, fase 2- intervenção e por fim a 3ª e última fase, a fase de aferição.

A primeira fase, tal como o nome indica, teve como objetivo identificar as dificuldades dos alunos na elaboração de uma narrativa escrita. Através desta análise aos problemas encontrados foi delineado um conjunto de propostas didáticas para a intervenção educativa a ser realizada. A segunda fase diz respeito às intervenções, a aplicação das atividades previamente elaboradas no âmbito dos problemas encontrados. A terceira e última fase procurou verificar o resultado da intervenção educativa. Esta análise foi feita através da comparação dos textos produzidos pelos diferentes participantes na fase diagnóstica e na fase de aferição.

Em suma, o objetivo do estudo foi não só analisar quais as dificuldades presentes na construção de narrativas, mas também colmatar essas mesmas dificuldades através de estratégias de atuação que, de forma sustentada, possam ter implicações positivas na melhoria da qualidade da aprendizagem da narrativa. As propostas foram delineadas também com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que pudessem enriquecer as suas narrativas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente subcapítulo tem como objetivo apresentar uma abordagem teórica de referências relativamente ao tema em estudo de forma a contribuir para uma melhor compreensão do mesmo. Assim sendo, o quadro teórico em que este estudo se baseia é composto por três tópicos principais: (1) - A dimensão socioeducativa da escrita, (2) - A complexidade e processo de escrita e (3) - O texto narrativo – Contexto de aprendizagem da escrita.

A dimensão socioeducativa da escrita

Grande parte da cultura humana é cultura escrita.
(Curto, Morillo, & Teixidó, 2000, p. 109)

Atualmente a escrita é uma necessidade, uma exigência pessoal e social que nos dá acesso a uma melhor identidade e autonomia, a um melhor conhecimento de nós mesmos e do mundo. A linguagem escrita põe-nos em contacto com o mundo físico e social, com a realidade que nos rodeia, a realidade imediata, e com as realidades mais distantes (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000). Tendo por base esse entendimento reportamo-nos agora, à dimensão socioeducativa da escrita, ao seu papel na apreciação da ordem social e cultural. Pois tal como é afirmado por vários autores:

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

A ampliação da utilização da linguagem escrita foi acompanhada por um alargamento dos níveis de escolaridade e pelo aumento das exigências colocadas a estas capacidades, tornando-se assim numa responsabilidade social (Leite, et al., 2006).

Tanto na Educação pré-escolar como no 1ºCiclo, a linguagem escrita surge como um instrumento cultural que aparece em todas as áreas e âmbitos do conhecimento, de modo a que se possa trabalhar a escrita em qualquer atividade escolar. A escola é então desde há muitos séculos, a instituição da escrita. O domínio da língua é decisivo no

desenvolvimento individual e no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e ainda no exercício pleno da cidadania (Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2001). É através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber, é uma atividade de comunicação que desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê (Martins & Niza, 1998). Pois, escrever e ler são atividades que servem para nos comunicarmos, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, serve para termos acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram e sentiram (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000). A linguagem é, “ simultaneamente, veículo e objeto de conhecimento, a sua adequada utilização é, assim, de extrema importância para a aquisição de saberes nas diferentes áreas disciplinares, que nela confluem e através dela se difundem” (Goulão, 2006, p. 93). Tendo como base este conhecimento, o que se pretende conseguir no 1ºCiclo é que os alunos desenvolvam capacidades pessoais que são consideradas fundamentais para viver na nossa sociedade. Entre estas capacidades consideradas básicas está o domínio da linguagem oral e escrita e que por tudo o que foi dito, tem um lugar revelante nos programas. Há outros domínios da aprendizagem curricular em que também se escreve, na matemática, na expressão plástica, na música, na física, etc. Todas elas recorrem à linguagem com notação própria que se articula com frequência com a linguagem escrita para que se enriqueçam mutuamente. Por outro lado, a cultura escrita é uma parte importante da cultura escolar, a escrita é um instrumento, uma técnica para conseguir algo. Lemos e escrevemos para ter prazer, para nos informarmos, para nos comunicarmos, para nos expressarmos, etc. Escrevemos para resolver necessidades, sendo a escrita um ato comunicativo, funcional, que tem sentido, interesse e objetivos. Na escola, o escrever tem um valor educativo, o escrever faz parte do nosso dia, da nossa maneira de ser e de agir, escrevemos para nós mesmos, para melhorar a letra, para aprender outras matérias etc. Portanto, “ não se trata de inventar uma língua para a escola, mas sim de colocar na escola a linguagem que se usa na sociedade” (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000, p. 84).

Como instituição social e cultural que é, a escola “tem então um papel determinante a desempenhar para dar ao aluno os códigos, não só linguísticos, mas também sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita” (Azevedo 2000, p.83). Esta tem funções e finalidades sociais que não podem ser compreendidas senão em articulação com a análise do que a sociedade exige face à escrita. A integração social e cultural supõe também que o aluno possa fazer uso da escrita como instrumento de reflexão e meio de expressão pessoal. Também Dionísio (1997) reconhece que, “numa sociedade cada vez mais dependente de várias formas de comunicação, a incapacidade de manipular as várias formas de discurso escrito pode levar a grandes desvantagens num processo de plena integração social “ (citado por Azevedo, 2000, p.83). Por sua vez, Carvalho (1999) frisa a importância de um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, como condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas. De facto, “a investigação mostra a escrita como um técnica útil e moderna relacionada com todas as disciplinas do saber humano” (Azevedo 2000, p. 83). A língua é “um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes, e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no plano escrito, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Ministério da Educação, 2009, p.6). Tal como indica o documento referente à organização curricular do 1ºCiclo o domínio da Língua Materna é um fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares que condiciona o sucesso escolar. No programa de português do ensino básico ainda é referido que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros (Ministério da Educação, 2009, p.6).

Em suma, numa sociedade que se alimenta da circulação da informação e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso, de domínio e de capacidade de utilização dessa mesma informação, é natural que se atribua às capacidades de compreensão, de uso e de produção de texto escrito uma importância cada vez mais revelante (Cabral, 2004).

Complexidade do processo de escrita

A linguagem oral e a linguagem escrita são duas modalidades da linguagem, mas escrever não consiste em transcrever o oral, não é uma tradução direta do oral para o gráfico, ao escrever, submetemos a linguagem que falamos a um processo de elaboração (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000). Nesta perspetiva, ao ensinar e ao aprender linguagem escrita, é fundamental descobrir aquilo que é específico da linguagem escrita, suas diferenças com a linguagem oral. Por um lado, temos a linguagem oral própria da conversação, o que se fala na vida quotidiana, por outro a linguagem escrita registada nos textos (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000, p. 124). Estas diferenças só são aprendidas em contacto com a linguagem escrita, analisando-a e refletindo sobre as suas características.

Tal como afirma Azevedo:

A escrita constitui um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular ativando zonas do cérebro que não atuam na fala. Sendo uma atividade com carácter consciente e voluntário, o seu exercício implica uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido. (Azevedo, 2000, p.42)

Entendido como um ato de comunicação, a produção escrita, que requer um contexto social, é também encarada como uma atividade de “produção que se apoia na motivação e atividade intelectual que solicita processos cognitivos” (Pereira M. Á., 2000, p. 63).

Como escrever supõe um número enorme de decisões e de processos quase simultâneos, as investigações sobre a escrita aprofundaram-se com a Psicologia Cognitiva deslocando o objeto de estudo, do texto concluído, para o ato de escrever onde, em vez dos produtos escritos, interessava o processo de construção do texto através da análise de protocolos de intervenção durante o desenvolver da tarefa escrita. Interessa então pensar no processo de escrita, propriamente dito, enquanto processo e não somente enquanto produto. Como resultado disso surge o modelo processual de escrita de J. Hayes & L. Flower que descreve os processos mentais implicados no ato de escrita e contempla para além do domínio do contexto na execução da tarefa o domínio da memória a longo prazo e o domínio do processo de escrita (Pereira M. Á., 2000).

A escrita é então compreendida como uma tarefa longa e complexa, onde quem escreve realiza diferentes atividades que incluem a ativação do conhecimento sobre o género de texto que se vai produzir; programar a forma como se vai realizar a tarefa; redigir o texto procurando o vocabulário mais adequado; avaliar o que se escreveu, relendo e reformulando o texto escrito (Barbeiro & Pereira, 2007). É neste conjunto de procedimentos que se verifica uma distinção das grandes etapas do processo de escrita: uma fase de pré-escrita, uma de escrita e uma outra de pós escrita. Estas três operações interativas são designadas, segundo o modelo de Flower e Hayes (1981), de planificação, textualização e revisão (Carvalho, 1999).

Como afirma Pereira (2008), “um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo” (p.64). Desta forma, dada a natureza interativa do processo e o seu carácter recursivo, estas três componentes não devem ser encaradas como fases uma vez que podem surgir em diferentes momentos da escrita. Por outras palavras, estas atividades ligadas aos diferentes componentes (planificação, textualização e revisão) ocorrem em diferentes momentos com maior ou menor intensidade. Um indivíduo ao longo de todo o seu processo de escrita pode planificar o que ainda lhe falta escrever como, pode também, à medida que vai redigindo o seu texto, proceder a sua revisão, relendo e analisando o que já se encontra escrito (Barbeiro & Pereira, 2007).

Centrando a atenção sobre este modelo processual de Flower e Hayes (1981), encontramos os subprocessos da planificação (criação e organização das ideias), da textualização (tradução das ideias em texto escrito) e revisão (onde o escrevente avalia o texto escrito e procede à sua eventual reformulação).

❑ Planificação

Pelas palavras de Cassany (1999) a planificação refere-se ao processo de planeamento que remete para o modo de funcionamento do autor, nomeadamente as técnicas que utilizará e a ordem em que usará as ideias no texto delineando a estrutura do texto que vai produzir. Esta operação consiste num movimento anterior à escrita onde se estabelecem objetivos, selecionam-se conteúdos, ativam-se os conhecimentos sobre o

tema do texto que se pretende escrever em ligação com forma e estrutura do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Para Aleixo (2005), este processo “ocorre a um nível pré-linguístico e é considerado como fundamental na atividade de escrita” (p.76).

Para Barbeiro e Pereira (2007), o ponto de partida para a aprendizagem da planificação consiste em consagrar tempo à aprendizagem desta componente com relevo para uma planificação inicial onde se mobilizem estratégias de facilitação processual, ou através da escrita colaborativa, ou através da reflexão.

Pereira e Azevedo (2005) alertam para o facto de a planificação não estar finalizada só porque já temos uma lista de ideias ou uma possível organização e finalidade para o texto, pois o próprio texto já escrito e a situação de comunicação desencadeiam, constantemente, novas ideias e novas formas de as dizer e organizar no texto. Para os referidos autores, o ensino da planificação deve permitir a introdução de novas informações durante a própria escrita pois, podemos partir de uma ideia para o texto e terminar com um texto que pouco se lhe assemelha.

☐ **Textualização**

Barbeiro e Pereira (2007) referem que a componente da textualização é dedicada à redação do texto. É neste momento que surgem e se organizam expressões linguísticas que se organizam em frases e parágrafos que juntos darão origem ao texto. Para os referidos autores, na textualização, o aluno deve ser capaz de dar resposta às tarefas e exigências de explicitação de conteúdo, de formulação linguística e de articulação linguística. A **explicitação de conteúdo** consiste na explicação das ideias registadas de forma genérica na planificação inicial. A **formulação linguística** refere-se à explicitação de conteúdos que deve ser feita tal como figurará no texto. Por último, a **articulação linguística**, dado que um texto não é composto por uma simples sobreposição de frases. Deve haver um interligação entres estas de forma a estabelecer uma relação de coesão linguística e de coerência lógica.

A mesma ideia é expressa por Aleixo (2005), ao referir que a textualização “permite já a nível linguístico a formalização e a linearização, ou seja, o ordenamento sequencial da

informação atendendo aos constrangimentos sintáticos e gramaticais (coerência e coesão, pontuação, ortografia, entre outros) ” (p.76).

Quanto aos impulsionadores deste modelo processual de escrita, Flower e Hayes (1981,b) definem a textualização como o processo de transformação das ideias em linguagem visível, enquanto “Humes (1983), a define como o processo de transformação de uma forma de simbolização, a representação gráfica” (citado por Carvalho,1999, p.64).

Para terminar esta análise, a esta componente do processo de escrita, apresenta-se a definição apresentada por González (2005), que tal como os autores já mencionados identifica a textualização como sendo a fase correspondente à estruturação linguística propriamente dita, a produção escrita. Segundo esta, é nesta fase que se dá forma ao pensamento passando-se do não linear, o pensamento, para o linear, o registo escrito.

❓ Revisão

Esta terceira e última componente do modelo processual de escrita consiste numa análise ao texto para avaliar a adequação deste ao objetivo inicial (Humes, 1983, citado por Carvalho, 1999). Por sua vez, (citado por Carvalho 1999), segundo Flower e Haeys (1981) esta componente é definida como o processo no qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito, quer como ponto de referência para iniciar uma nova fase do texto, quer com o objetivo de o avaliar e eventualmente alterar.

À luz destes pressupostos, González (2005) define a revisão como a operação de retorno crítico ao texto com duas finalidades, a de detetar e diagnosticar incorreções e/ou incompletudes e ajustar elementos presentes no texto, quer através de supressões ou de alargamento e melhoramento de ideias. Por último, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam a revisão como uma tarefa que se processa através da leitura e reflexão. Segundo estes autores e em concordância com o que já foi referido, pelos autores mencionados, esta componente deve atuar ao longo de todo o processo em articulação com a textualização o que não invalida uma avaliação final. Estes autores defendem ainda que a revisão do texto acabado não inclui apenas os aspetos gráficos ou ortográficos, mas também reorganização e reescrita de partes do texto, se tal se justificar. Apesar de este processo estar ligado à

planificação inicial, ideia já referida por González (2005), esta não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial devido ao carácter transformador do próprio processo. Barbeiro e Pereira (2007) realçam, também, a importância da reflexão neste processo, uma vez que esta dimensão da reflexão acerca do que se escreveu é fundamental e deve ser aproveitada na tomada de decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Segundo os autores referidos, a reflexão é ainda importante na medida em que permite a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades possíveis de serem explorados em processos de escrita.

Texto narrativo – Contexto de aprendizagem da escrita

A narrativa escrita é “uma das competências textuais que desde cedo se trabalha com os alunos” (Neves & Oliveira, 2001, p. 71) e sendo este um estudo no âmbito da pedagogia da escrita que usou o texto narrativo como ferramenta de análise, torna-se agora oportuno debruçarmo-nos sobre as características e particularidades deste tipo de texto em concreto. A análise do texto narrativo reveste-se de alguma complexidade dada a multiplicidade de fatores nele envolvido. Este é um tipo de texto que apresenta características próprias e, é sobre elas que iremos falar ao longo deste tópico.

O conceito de *narrativa*, *a narrativa escrita*, tem sido apresentado ao longo do tempo com definições variadas, umas mais específicas e outras mais amplas, por isso numa primeira fase apresentam-se algumas definições de alguns autores.

Atendendo à cronologia começamos por referir Ricoeur (1976, citado por Neves & Oliveira, 2001), onde afirmam, que no texto narrativo, tudo o que se narra acontece no tempo e desenvolve-se temporalmente. Segundo Ricoeur, esta temporalidade no texto narrativo tem de estar associada a uma tensão, numa conjectura com outros elementos e a unidade de ação é marcada pela presença de um ator. Também Neves e Oliveira nos remetem para Ricoeur (1986), que defende que a narrativa escrita caracteriza-se por um processo retratado por três fases. O “início” – “desenvolvimento”- “conclusão”, modo de composição de um texto apresentado por Ricoeur através dos termos “princípio”, “meio” e “ fim “. Para este autor, a narrativa é ainda um processo transformacional “dominado

pela tensão que acarreta a transformação de predicados e que se pode apresentar segundo termos correspondentes aos sistematizados no esquema seguinte” (p.27).

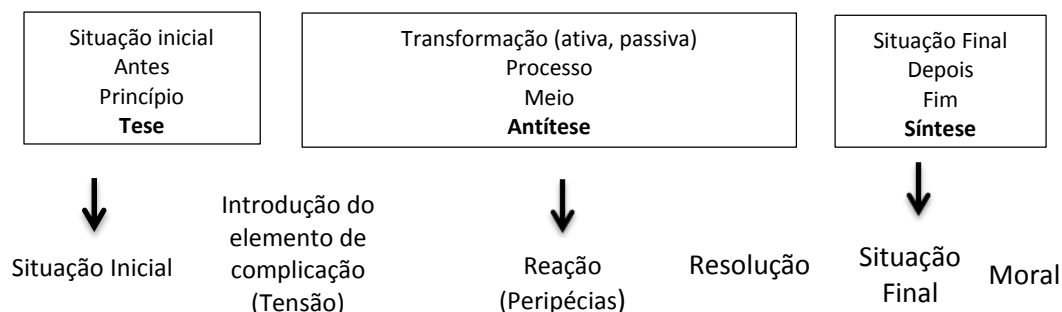


Figura 2-Esquema de Ricoeur (1976) retirado de Neves e Oliveira 2001 p.76

Segundo Reis e Lopes, autores do Dicionário de Narratologia, (1994) o trabalho do autor russo Vladimir Propp (1984) na sua análise aos componentes básicos do enredo dos contos populares russos, visou identificar os elementos narrativos. Este foi um dos expoentes da narratologia dado que este autor remonte para os primeiros estudos sistematizados sobre a organização estrutural da narrativa (Reis & Lopes, 1994). Na sua recolha de vários contos tradicionais até chegar a um "corpus" de 449 contos, Propp verificou que todos se organizavam de acordo com o mesmo esquema sequencial, formada por “um conjunto restrito de elementos invariantes: as funções” (Reis & Lopes, 1994). Por funções, o autor entendia as ações que desempenhavam um papel fulcral no desenvolvimento global da história. Estas podem ser executadas por diferentes personagens e assumir diversas realizações, mantendo-se no centro da narrativa.

Stephens (1992) afirmou que a narrativa constitui-se a partir da junção de três componentes: **História**, que abrange as personagens envolvidas em acontecimentos, num espaço e tempo determinados; o **Discurso**, forma específica como qualquer história é apresentada e a **Significação**, uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém.

Para Figueiredo e Bizarro (1995), narrar é uma atividade posterior à existência de uma realidade que se dá como passada, e contar algo estabelecendo relações de ordem cronológica e causal. O modelo de organização narrativo compõe-se de três componentes,

atuantes (ator/personagem) os processos (ações ligadas as personagens que dão uma orientação funcional de causa e consequência à sua ação) e as sequências que integram processos e atores numa finalidade narrativa segundo os princípios de organização.

Numa perspectiva similar, Neves e Oliveira (2001) vêm acrescentar que narrar por escrito assume-se como uma competência que se exterioriza no ato de contar, ou seja, “estabelecer relações de ordem cronológica, temporalidade e causalidade entre factos, acontecimentos, acções e comportamentos” (p.71). Os autores referidos relembram que “narrar” vem do vocabulário latino “narro”, ou seja, etimologicamente significa “dar a conhecer”. Uma atividade que se desenvolve frequentemente a partir de uma esfera lúdico-afetiva próxima do jogo de “faz de conta”. Na sua análise ao texto narrativo, os autores em questão afirmam, ainda, que este tipo de texto se enquadra num uso comum da linguagem, permitindo o desenvolvimento de atividades que evidenciam a memória e a imaginação, bem como a cultura do escrevente.

Aceites as definições apresentadas, é possível verificar que estas progridem, no entanto, Vieira (2001), parece conseguir resumi-las de forma abrangente:

Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo. (Vieira, 2001, p. 601)

Em 2005, na análise que faz a este conceito, Cecília Galvão afirma que a narrativa é composta por começo-meio-fim ou “*situação-transformação-situação*” e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela. Por sua vez, Grasser, Golding e Long, (citado por Sim-Sim, 2007, p.35), defende que “Uma narrativa é uma descrição de eventos, baseada em experiências, ocorridas ou ficcionadas, selecionadas por quem escreve ou conta e de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê”.

Já Sim- Sim (2007) completa esta informação afirmando que:

As principais componentes da narrativa são as personagens, que tem objetivos e motivos para realizar determinados atos; os contextos espaciais e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações em que se confronta a principal personagem, a trama ou uma série de episódios descritos segundo uma estrutura descritiva que provocam a resolução da complicação. (p.35)

Em síntese, com esta parte de nosso estudo, devemos salientar que tal como afirma Vieira (2001), “os autores empenhados em construir o conceito de estrutura narrativa buscaram o que poderíamos chamar de esqueleto do enunciado narrativo” (p.603). Eles procuraram reduzir a narrativa à sua forma mais simples e elementar, encontrando, assim, uma estrutura básica que revela a forma geral dos enunciados da narrativa (Carvalho, 1999).

Enquanto unidade comunicativa, tanto na produção como na recepção de um texto é importante considerar que como unidade semântica, uma ocorrência linguística, para ser texto precisa de ser percebida pelo leitor como um todo coerente e significativo. Assim sendo, o texto caracteriza-se por apresentar uma unidade formal, onde os elementos linguísticos surgem integrados de modo a permitir que o texto seja entendido como um todo, coerente e coeso (Aleixo, 2005). A coerência e a coesão de um discurso só são visíveis e explicáveis numa perspectiva textual. Por outro lado o texto só será legível e transparente se for constituído por frases gramaticalmente corretas e semanticamente aceitáveis. (Figueiredo & Bizarro, 1995). Este princípio de coerência diz respeito à rede de relações que organiza o texto, ao modo como a ação é apresentada. A sucessão das ações não é arbitrária, é preciso delimitar o princípio e o fim, e é a esta dupla função de abertura e encerramento que obriga a ação a organizar-se de modo coerente em sequência (Figueiredo & Bizarro, 1995). Em termos de coerência, num plano lógico-semântico – cognitivo, Aleixo (2005) defende que esta implica manter uma continuidade, uma progressão que não contradiz o mundo a que se refere. A coesão refere-se ao conjunto de relações ou ligações de sentido que se estabelecem entre os diferentes elementos ou partes (palavras, frases, parágrafos de texto) que permitem ao leitor a interpretação (Cassany, 1999) e tal como refere Carvalho (1999) os alvos de apreciação são os mecanismos linguísticos utilizados no texto. Simplificando este conceito Amor (2003) apresenta algumas operações que tornam um texto coeso, nomeadamente, a seleção de elementos conetores e articuladores intra e interfrásicos, utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas; estruturar as referências (nominais, espaciais e temporais); proceder a substituições lexicais; realizar apagamentos, explicações; hierarquizar os

tópicos do discurso e por fim efetuar uma pontuação adequada quer ao nível da frase quer ao nível do discurso.

Independentemente das diferenças destes conceitos, importa sublinhar que a ambos os níveis é útil, de acordo com Michel de Charolles (1978), (referido por Pinto, Marques, Carvalho, Sousa, 1999; Amor, 2003), ter em conta quatro regras na formação textual: Regra da repetição; Regra da Progressão; Regra da não contradição; Regra da Relação. A partir destas regras surge através de Val os conceitos, atualmente conhecidos, de “*Continuidade*”, referente a regras da repetição; e “*Articulação*” referente a regra da relação.

A **regra da repetição ou continuidade** refere-se à necessidade de retomar os elementos do texto ao longo do discurso, ou seja para que um texto seja coerente este deve comportar, no seu desenvolvimento, elementos em estreita recorrência. A continuidade de um texto é comprovada através dos seus elementos, estes devem estar presentes em todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe a unidade (Pinto et al.,1999; Amor, 2003). Por sua vez, a **regra da progressão** remete para a necessidade de um texto em ampliar os seus elementos conceptuais e formais. No plano da coerência a progressão manifesta-se através do acréscimo de novas informações a propósito das ideias que vão sendo retomadas, ou seja, o seu desenvolvimento deve ser acompanhado por um acréscimo semântico renovado. A **não-contradição, tal como o próprio nome indica**, defende a ideia de que um texto, para ser coerente, não pode contradizer um conteúdo ou uma ideia apresentada anteriormente. Este pressuposto obriga a uma vigilância sobre tudo o que se afirma no texto. A **regra da relação ou da articulação** define que num texto coerente os factos nele apresentados devem estar articulados tornando perceptível ao leitor a conexão entre as ideias e o tipo de relação que se estabelece entre elas. Parece assim não restarem dúvidas de que os quatro requisitos para um texto escrito remetem para o domínio da coesão e a coerência, conceitos apresentados anteriormente (Pinto et al.1999, e Amor 2003).

Numa síntese apresentada por Figueiredo e Bizarro (1995) podemos verificar todos os componentes que uma narrativa deve comportar: um acontecimento a narrar; a presença de agentes (atores/personagens); uma articulação narrativa; uma

sequencialização temporal; verbos de movimento que implicam uma ação; tempos verbais (pretérito perfeito, mais – do- que perfeito, condicional); expressões temporais e de lugar e conectores- organizadores do discurso.

O espaço do texto narrativo em sala de aula – Programa de 1ºCiclo¹

O processo de desenvolvimento de um indivíduo pressupõe sua inserção na sociedade onde vive, no grupo social com o qual interage, troca experiências, absorvendo os conhecimentos acumulados dentro do grupo ao longo da sua história. O que torna isso possível é a linguagem.

Nessa perspectiva, segundo Gagnoux (2012):

As pessoas são agentes verbais, buscam atuar de determinada maneira dentro de seu grupo social, para isso produzem diferentes textos, com base em diversas formas de expressão verbal e não-verbal. Reconhecer que existem inúmeras possibilidades de construção textual em função dos objetivos da interação falante/ouvinte é fundamental para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. (p. 2491)

E como afirma Carvalho (2003) no que se refere às tipologias de textos trabalhados em sala de aula, existe um claro predomínio do texto narrativo quer na perspectiva da receção, quer na perspectiva da produção. Esta presença constante dos textos narrativos é destacada nos manuais escolares que apresentam maioritariamente este tipo de texto. Os exames nacionais e testes intermédios do 1ºCEB ultimamente também recorrem ao texto narrativo para avaliar a produção escrita. Assim sendo, o presente tópico torna oportuno analisar a presença do texto narrativo no programa de português em vigor.

Ao longo de todo o programa, embora o primeiro ciclo se constitua como um ciclo único, este surge composto por dois momentos distintos. Um, o primeiro momento, formado pelos dois anos iniciais, 1º e 2ºano e um segundo momento constituído pelo 3º e 4º ano. A escrita surge no primeiro momento, onde é destacada a importância em torno de um trabalho ao nível da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condição básica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Após esta primeira fase, onde a criança deve interiorizar as principais relações entre os sistemas

¹ No âmbito deste estudo considerou-se o programa de português ainda em vigor em 2015.

fonológicos e ortográficos, surge o segundo momento. Nele é fundamental a aprendizagem de novas convenções sobre a forma como o texto escrito se organiza, sobre o uso correto da pontuação, a ampliação do vocabulário e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Este documento afirma ainda que em simultâneo, nesta fase é crucial desenvolver a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, coligados ao desenvolvimento linguístico e consequentemente à formação do aluno como leitor.

Uma análise detalhada deste documento, revela que durante estes quatro anos, os alunos deverão ter acesso a exercícios de escrita, através da redação de textos que possibilitam, ora a realização regulada por modelos, ora a escrita pessoal e livre. Este documento acrescenta ainda que as atividades propostas devem ter como objetivo uma aquisição progressiva de “ regras, normas e procedimentos relacionados com à estrutura, à organização e a coerência textual” (Ministério da Educação, 2009, p. 34). Outro aspeto realçado deve-se à avaliação e regulação do professor em todo o processo de escrita (planificação, textualização e revisão) incluindo a grafia e ortografia.

Através desta leitura podemos concluir que o atual programa visa dotar os alunos de uma real competência comunicativa resultante da apropriação da língua, onde tal como menciona o documento em questão, “neste ciclo são iniciadas e estabilizadas aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não-verbais em situações de comunicação” (Ministério da Educação, 2009). Neste âmbito, no programa atualmente em vigor, é concebido à escrita um lugar relevante tal como pode ser comprovado pela análise dos resultados esperados nos diferentes anos de escolaridade

1º e 2ano

Escrita	x Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando
---------	--

Este objetivo apresenta-nos uma teoria gramatical que inclui a situação ao considerar não apenas o escrito, mas também o autor, destinatário, a intenção, o formato, a ortografia etc.

3ºe 4ºano

Escrita	x	Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
	x	Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
	x	Escrever, em temas pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita
	x	Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

Quadro 1- Quadros retirados do Programa de Português do Ensino Básico 2009, p.25 -26.

Uma perspetiva concreta para a linguagem escrita com enfoque na comunicação que propõe uma maior participação pessoal do aluno numa busca dos recursos e materiais necessários para a completa tarefa de escrita. Tarefa essa que pela sua complexidade requer a aprendizagem de técnicas e procedimentos adequados para um correto uso do código escrito ao serviço da comunicação escrita.

Debruçando esta análise sobre os descritores de desempenho apresentados nos diferentes documentos reguladores do ensino e aprendizagem, as metas curriculares e o programa de português para o 1ºCiclo, é visível que ambos apresentam para os diferentes momentos, já diferenciados, uma escrita enquanto atividade lúdica e expressiva, o escrever em termos pessoais e criativos apresentando como descritores de desempenhos a escrita de pequenos textos por iniciativa própria e mediante proposta do professor. É ainda evidente que estes privilegiam o processo em detrimento do produto, dando importância para a planificação, revisão e aperfeiçoamento do texto logo nos primeiros anos do ensino básico (1º e 2ºano).

Através dos descritores de desempenho apresentados por estes documentos, que guiam a ação pedagógica do professor e as aprendizagens dos alunos, é possível constatar que ambos diferenciam os processos de operacionalização do processo de escrita:

Descritores de desempenho - 1ºe 2º Ano

- Redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor.
- Rever os textos com o apoio do professor; Identificar os erros, acrescentar, apagar, substituir informação; reescrever o texto; expandir o texto.

Descritores de desempenho - 3º e 4º Ano

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto, e os conteúdos:
- Recolher informação
- Organizar a informação
- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (ort)grafia e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

(Ministério da Educação, 2009, p. 42; 44)

Planificar a escrita de textos.

1. Registrar ideias relacionadas com o tema antes de escrever sobre ele.

Redigir corretamente.

1. Usar vocabulário adequado.
2. Usar estratégias de expansão por coordenação de nomes e de adjetivos.
3. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.

Escrever textos narrativos.

1. Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como.
2. Introduzir diálogos no texto narrativo.

Rever textos escritos.

1. Verificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.
2. Verificar a adequação do vocabulário usado.
3. Verificar se escreveu as ideias previamente identificadas.

(Ministério da Educação, 2012, pp. 24-25)

Os descritores de desempenho dos alunos, a essência destes documentos e tal como decorre do enunciado no Programa homologado em 2009 (p.17): “o descritor de desempenho designa aquilo que se espera que o aluno faça depois de uma experiência de aprendizagem”. Cada descritor, na sua formulação, contém não só o conteúdo como o conhecimento a dominar e as capacidades a desenvolver. (Ministério da Educação, 2012, p. 6) Como se pode ver através dos descritores apresentados, ambos apresentam em concordância e na mesma linha de atuação um conjunto de finalidades, objetivos e enunciam competências de escrita.

O programa salienta ainda que os quatro anos do 1ºCiclo devem permitir aos alunos o exercício efetivo da escrita, através da redação de textos que possibilitem, ora a realização de atividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa. Estas atividades a desenvolver deverão e terão como objetivo proporcionar-lhe a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à organização e à coerência textuais (Ministério da Educação, 2009, p. 23).

Tal como se pode ver a ênfase está no uso comunicativo e nos procedimentos. Trata-se de combinar recursos, explorar possibilidades comunicativas e refletir sobre a linguagem escrita identificando as intenções comunicativas. Está aqui explícito também a relação professor aluno que pressupõe que o professor funcione como um agente, um apoio para o aluno, aspeto que será tratado no tópico seguinte.

Constata-se assim que para um período de escolaridade de quatro anos os alunos deverão sofrer uma profunda evolução no que respeita à sua capacidade de escrever, num processo de automatização de diferentes aspetos correspondentes a dimensões cada vez mais profundas do processo de escrita, o que se verifica nas características dos textos que a cada momento são produzidos (Ministério da Educação, 2009).

Estratégias de facilitação sobre o processo

A partir dos conhecimentos apresentados sobre a narrativa é possível determinar, com algum rigor, os conteúdos de ensino e os objetivos de aprendizagem relacionados com este tipo de texto.

Se considerarmos o ensino e a aprendizagem como processos interdependentes não é possível aceitar que o aluno aprende só porque escreve, “ ele aprende, sobretudo, se for ensinado e, para isso, o professor tem de organizar curricularmente o seu ensino da escrita, tem de possuir critérios para programar, intervir e avaliar o ensino aprendizagem deste mega-saber cognitivo” (Pereira M. Á., 2000, p. 83) .

Aprende-se a escrever escrevendo, mas essa aprendizagem tem de ser regulada por uma pedagogia, por ensinamentos orientados para o desenvolvimento desta competência. O papel do professor, no desenvolvimento desta capacidade nos alunos, tem vindo a ser reconhecido e valorizado pois, sendo a escrita uma atividade complexa, assume-se de uma grande importância todas as estratégias de *facilitação processual* e todas as ações desenvolvidas pelo professor para apoiar o aluno no processo de escrita. A definição destas estratégias apoia-se na ideia de o professor ajudar o aluno a interiorizar os mecanismos de processamento da tarefa o que, segundo os estudos realizados por Carvalho (2003), desenvolve a competência de escrita dos alunos. As estratégias de facilitação processual, fornecidas por este, constituem um conjunto de rotinas ensináveis que explicitem o

processo de escrita de forma a facilitar a sua aprendizagem pelos alunos. Estas terão como objetivo ajudá-los nas suas produções escritas. E constituem uma ferramenta de apoio para o aprendente (Carvalho, 2003).

Este papel do professor apoia-se na construção de uma ação pedagógica geradora de conhecimento que proporciona vivências heterógenas de escrita que pressupõem o domínio de modos próprios de atuação que intervêm nos diferentes momentos no processo de escrita. No que diz respeito ao trabalho em torno da capacidade textual o professor deve intervir em diferentes planos, ajudando o aluno a tomar decisões sobre determinados mecanismos linguísticos e discursivos, para além de o incentivar a adquirir estratégias que o vão ajudar a organizar e a avaliar o seu produto escrito (Pereira M. Á., 2008). Para tal ensinamento o professor precisa de conhecer os alunos, as suas dificuldades e interesses para poder desenhar dispositivos adaptados ao seu desenvolvimento (Pereira M. Á., 2000).

Para uma evolução da prática da pedagógica, no que se refere à escrita de textos, o que deverá mudar, para além do tipo de atividade que é proposto à criança é também a forma de atuar do professor e a sua atitude face ao grupo e face à tarefa. Esta mudança deve ter como ponto de partida os textos escritos dos alunos como instrumento explicativo das suas produções, valorizando quer os acertos, quer os erros como fonte de informação sobre os conhecimentos dos alunos. Nesta análise do texto o professor deve avaliar o nível atingido pela criança evidenciando a progressão do aluno. Os erros devem ser referidos como algo inevitável no processo de ensino e aprendizagem e não como algo negativo que possa por em risco a motivação e autoconfiança do aprendente (Pereira & Azevedo, 2005). Durante uma tarefa de produção textual este deve circular pela sala, dialogando com os diferentes elementos da turma, lendo para eles os seus textos. Nesta leitura, o professor deve identificar erros ou pontos fracos e dar pistas e ideias para o aluno melhorar ou continuar o seu trabalho. Neste encontro entre o aluno “escritor” e o professor “leitor” o aluno explica, verbaliza os objetivos do texto e reflete com o professor sobre o que está a fazer, podendo assim melhorar o seu trabalho. Estes encontros devem ser breves mas frequentes (Pereira & Azevedo, 2005). Contudo, a função de um professor vai mais longe do que o apoio nas tarefas, estes pode e deve escrever com os aprendentes oferecendo-

lhes modelos experientes do processo de composição. Golberg (1989) defende que “Los docentes de composición tienen que escribir.” (citado por Cassany, 1999, p.156) Este autor (Cassany, 1999) chama a atenção para uma realidade das escolas que apresentam aos alunos modelos acabados, que se leem e analisam em aula dando pistas ao aluno do que se espera que este seja capaz de conseguir fazer sem se demonstrar o processo. Os alunos raramente vêem um escritor em ação. Na sala de aula, sendo o professor o autor mais experiente, cabe-lhe a ele dar um exemplo dos diferentes estádios da elaboração de um texto (planificação, textualização, revisão) apresentando diversas estratégias, diferentes técnicas e práticas pessoais que os alunos podem adotar.

O professor deve ajudar o aluno a superar os seus bloqueios e limitações. Pode, por exemplo, escrever com eles os seus textos, mostrando-lhes como superar os problemas, dando-lhes ideias ou vocabulário que permite transmitir essas mesmas ideias. Além do mais o professor deve também atuar como gestor da atividade, este deve conseguir intervir somente quando é necessário fomentando a autonomia do escritor em desenvolvimento. Neste apoio o professor deve evitar apropriar-se do texto do aluno, ou seja, deve nele predominar as ideias e os interesses pessoais dos alunos desenvolvendo assim o seu estilo pessoal e as suas capacidades técnicas de composição (Cassany, 1999).

Cabe também ao professor criar pontes entre a aprendizagem e a reflexão linguística oferecendo ao aluno ferramentas para uma apreensão espontânea e natural da língua, desenvolvendo a sua competência linguística isto é, a capacidade do sujeito refletir, analisar e explicar as regras e relações gramaticais do sistema linguístico. “Este desenvolvimento reflete-se diretamente na aprendizagem da expressão escrita. Daí a responsabilidade da escola em proporcionar atividades conducentes à reflexão linguística e à sistematização de tal conhecimento” (Sim-Sim, 1998, p. 248). Esta responsabilidade referida pela autora é expressa no programa de português do ensino básico através da seguinte afirmação: “não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino da língua do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de reconhecimento explícito do seu funcionamento” (p. 5). No mesmo contexto Pereira (2000) afirma que o que se pretende é uma atividade reflexiva que incida sobre as formas linguísticas, “trata-se de observar e

racionalizar os dados intuitivos que estão a disposição dos docentes, utilizando uma metodologia de observação e conhecimento que não é natural nos alunos, mas que o professor tem de lhes fazer adquirir.” (Pereira M. Á., 2000, p. 284) Neste contexto o trabalho do professor de 1ºCiclo tem de possibilitar ao aluno uma aprendizagem da escrita continuamente orientada para que este seja capaz de atribuir sentido ao que escreve, relacionando-se desta forma positivamente com o ato de escrita (Pereira M. Á., 2008).

Sendo a produção de narrativas uma aptidão linguística que se relaciona diretamente com o conhecimento gramatical “ a aprendizagem de conhecimentos sobre a língua e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a sua estrutura e a forma como se usa tem indiscutivelmente muitos pontos de contacto com o ensino da composição” (Pereira & Azevedo, 2005). Por um lado, porque a codificação da linguagem oral em linguagem escrita abre a porta à análise gramatical, por outro porque a textualização do texto gera numerosas situações de reflexão sobre o objeto que está a ser manipulado(Cassany, 1999).

Torna-se assim necessário trabalhar com os alunos na transição do domínio da frase para o domínio do texto, que converte as estruturas da língua em estruturas textuais. Será esta análise, ao modo de organização do discurso, que irá permitir ao aluno a interiorização de estruturas lexicais, gramaticais e textuais de que poderão dispor. Serão estes saberes: o gramatical, o lexical e o textual, que constituirão o saber fazer o texto propriamente dito já que texto, frase e palavra convergem na construção do conteúdo textual (Figueiredo & Bizarro, 1995).

Os processos de reflexão desenvolvem-se na mente do autor onde se combina a interpretação e a produção textual (Cassany, 1999). Esta componente de reflexão e de explicitação acerca da própria escrita mobilizam a capacidade que os alunos têm de falarem dos seus textos e dos processos que levam a sua construção e constitui ainda um instrumento de consciencialização em relação às características do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Por sua vez, segundo Pereira (2008), a produção de textos “ajuda a analisar e a entender muitos aspetos textuais, sobretudo se o professor desencadear mecanismos em que a leitura e a reflexão em torno de textos escritos pode ajudar na consciencialização acentuada do ato de escrita com tudo que este comporta” (p.32).

Todo o trabalho desenvolvido pelas equipas de didática do Português assentam justamente numa aposta fundamentada em vários princípios teóricos, de que o conhecimento reflexivo é fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento prático da língua. Ao nível textual, há rotinas específicas para determinados tipos de texto. Para as dominar é necessário não só as treinar, pois aprendemos a escrever escrevendo, como passar por uma prática reflexiva sobre a língua. Se as crianças não desenvolverem uma certa consciência reflexiva, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita será muito mais lento e penoso (Barbeiro, Fonseca, Nobre, & Machado, 1993). Segundo os autores referidos o objetivo é desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos ajudando-os a identificar regularidades e irregularidades, levando os alunos à consciência dos seus erros, dado que a compreensão e interpretação da sua produção, a explicitação dos mecanismos de funcionamento da língua são objetivos nucleares das escolas. O estudo por estes desenvolvidos verifica “a existência de um papel instrumental do conhecimento reflexivo quer como pré-requisito para uma boa aprendizagem da leitura ou da escrita quer em fases posteriores” (p. 53).

O recurso à reflexão linguística funciona assim como um meio natural de conduzir o aluno a uma consciencialização linguística que segundo Sim-Sim (1998), “é por definição, o processo de reflexão que possibilita a explicitação do conhecimento que já se possui sobre a língua” (p.247). Assim, na análise reflexiva do texto o aluno irá analisar processos de sequencialização (relação de causa, consequência) e identificar elementos linguísticos que lhe vão permitir adquirir o domínio progressivo dos processos de coesão interfrásica que constituem o mecanismo fundamental na estruturação do texto (Reis & Adragão, 1992). Na mesma linha de pensamento, o atual programa de português do ensino básico refere que as atividades de análise e reflexão sobre a língua, quer sejam de carácter oral ou escrito promovem o desenvolvimento da consciência linguística do aluno uma vez que transforma o seu conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.

Na realidade, para Pereira (2008), “o que parece acertado pensar é que só através de uma boa compreensão do funcionamento dos textos e das regras às quais estes obedecem os alunos podem obter uma verdadeira formação para a escrita” (p. 50). Parece assim, não restarem dúvidas das múltiplas razões para a introdução de uma componente

reflexiva sobre a língua no seu processo de ensino e aprendizagem. Seja como for, o que é determinante neste processo complexo é a existência de um trabalho oficial direcionado e modelar por parte do professor que permite ao aluno desenvolver a sua capacidade reflexiva.

METODOLOGIA

Nesta secção serão abordados alguns aspetos relacionados com a metodologia adotada, nomeadamente as opções metodológicas do estudo. Irá ser apresentada a natureza da investigação e os respetivos percursos metodológicos em que o estudo se baseou, bem como os procedimentos escolhidos na realização do mesmo, os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados, os participantes, a descrição das atividades implementadas e por fim a calendarização do trabalho de investigação.

Opções Metodológicas

Face ao problema apresentado procura-se descrever o percurso metodológico em que o estudo se baseou, fundamentando a seleção do método de investigação bem como os procedimentos escolhidos na concretização do mesmo.

Tendo conhecimento que os pressupostos que definem a seleção da metodologia a adotar numa investigação prendem-se, sobretudo, com as questões às quais o estudo pretende responder, uma vez que os objetivos do estudo e as questões de investigação traçadas no início são a base de todas as etapas de investigação, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, através do paradigma interpretativo, privilegiando-se um método descritivo.

O paradigma interpretativo, segundo Coutinho (2014) “substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (p. 17). Jacob (1988) referido por Walsh, Tobin e Graue (2002) apresenta três atributos acerca deste paradigma: o primeiro refere que a investigação, neste contexto, é orientada num contexto natural, o segundo destaca uma investigação que visa compreender as perspetivas dos participantes, e por último refere que as questões e métodos surgem do trabalho que é desenvolvido nesse contexto natural. Além destes atributos, estes autores realçam a relação entre o investigador e o sujeito/investigado uma vez que neste tipo de investigação, interpretativa, ambos estão ligados num processo interativo, um influencia o outro (Coutinho, 2014). No mesmo

contexto Coutinho (2014) defende que este paradigma é caracterizado pela sua finalidade de investigação em compreender, interpretar, descobrir significados e hipóteses de trabalho, em que a relação sujeito (investigador) versus objeto (investigado), é marcada por uma dependência mútua, inter-relacionada e com uma implicação direta do investigador. Compreende-se então que na investigação qualitativa o investigador não pode distanciar-se do contexto dado que:

Obtenção e análise dos dados, utilizam-se, preferencialmente técnicas de observação, cujo o objetivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com participação ativa do investigador (observação participante). (Lincoln, 1990; Miles e Huberman, 1994, citado por Coutinho, 2014 p.30)

Acerca da importância deste tipo de investigação, (Bolster, 1983, referido por Walsh et al., 2002) afirma que este paradigma de investigação é aquele que revela um potencial acrescido na construção de um conhecimento que seja interessante e útil para os professores, tendo como foco os significados das várias reações e interpretações das crianças/alunos.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, definiu-se, uma metodologia qualitativa, caracterizada pela aproximação ao mundo de um modo interpretativo e naturalista, ou seja, tem como objetivo interpretar e estudar determinada questão no seu contexto natural, analisando os fenómenos com vista a perceber o contributo das pessoas nessa mesma interpretação (Mertens, 2010).

A metodologia qualitativa, possui um conjunto de princípios que definem a sua conspeção numa investigação: quanto aos dados, estes são recolhidos no ambiente/contexto natural através de um contacto direto onde o investigador representa o instrumento principal na recolha de dados; os resultados obtidos são apresentados de um modo descritivo; o investigador valoriza o processo em detrimento do resultado ou produto final da investigação e tende a interpretar os dados de um modo indutivo, construindo as suas hipóteses ao longo do estudo. A investigação qualitativa foi utilizada por se basear numa descrição do contexto educativo e do problema em questão. É uma atividade contextualizada que coloca o observador no mundo, sendo uma abordagem naturalista e interpretativa. Estudam-se os fenómenos no seu meio natural de forma a perceber ou a interpretar os significados que os participantes lhes atribuem. Por último, o

investigador qualitativo reflete uma grande preocupação em interpretar as diferentes perspectivas dos participantes, estabelecendo estratégias que possibilitem essa mesma interpretação do ponto de vista desses mesmos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Este aspeto da metodologia qualitativa reforça a importância do investigador ao longo de todo o processo, pois este desempenha um papel particular e de grande importância uma vez que deve prestar atenção a tudo o que é manifestado pelos alunos quer através de palavras ou ações. É importante analisar o seu comportamento, as reações e manifestações. Esta observação e a constante tomada de notas são essenciais na medida em que fornecem dicas importantes para o desenvolver da investigação.

Estas opções metodológicas viabilizaram todo o processo inerente a este estudo de investigação, permitindo a monitorização da prática metodológica em relação aos resultados que iam sendo obtidos, observados e interpretados e sobre os quais era possível atuar com vista a melhorar, ao mesmo tempo que permitiu responder às questões de investigação.

Uma vez que o estudo procura compreender as principais dificuldades manifestadas na produção de narrativa em crianças do 1.ºCiclo, isto é, delineou-se um conjunto de propostas com o intuito de superar as necessidades evidenciadas pelos alunos a nível linguístico e discursivo. As atividades que foram implementadas tiveram como objetivo promover a melhoria mas, essa melhoria só foi analisada no final das intervenções através da comparação das várias narrativas que foram produzidas pelos alunos ao longo do estudo. Pretendeu-se assim compreender se de facto as propostas apresentadas contribuíram ou não para alcançar resultados positivos na narrativa dos alunos. Trata-se assim de uma investigação com vista à interpretação dos resultados face às atividades realizadas.

Participantes

A turma do 3.º ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico no qual incidiu este estudo era constituída por vinte e um alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Para a análise das produções textuais

foram selecionados apenas seis alunos. Esta seleção foi feita tendo em conta alguns critérios. O primeiro diz respeito à assiduidade, procurei escolher alunos que raramente faltavam à escola. Tive em conta a idade, todos os participantes tinham nove anos e escolhi três do sexo feminino e três do sexo masculino. Ainda tive como critério, o gosto pela escrita. Na primeira proposta de escrita procurei analisar a reação dos alunos perante a tarefa e foi em função desta reação que baseei a minha escolha. Optei por escolher um menino e uma menina que manifestaram mais agrado em realizar a tarefa, um menino e uma menina que não se manifestaram e por fim um menino e uma menina que se demonstraram descontentes com a proposta. Depois destas reações, estes alunos, foram por mim questionados e, tal como esperava, a primeira dupla disse gostar de escrever, a segunda disse “mais ou menos” e a última disse não gostar de escrever.

É ainda importante referir que todos os alunos da turma participaram nas atividades propostas apresentando as suas produções textuais e que para garantir o anonimato dos seis participantes os seus nomes foram alterados.

Para a realização do estudo foi necessário entregar aos encarregados de educação uma autorização para que fosse permitido a participação dos educandos nas tarefas e a utilização dos dados para análise (Anexo 2). Apesar de o estudo só contar com seis participantes, antes de esta seleção ser feita, este documento foi fornecido a todos os encarregados de educação uma vez que, por razões externas ao estudo algumas das crianças poderia não estar presente em todas as atividades.

Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, este estudo recorreu às produções escritas realizadas pelos alunos, ainda que, para uma melhor intervenção tenha sido necessário recorrer a técnicas referentes à investigação qualitativa, como o diário de bordo e a observação direta. Estes instrumentos de recolha de dados, utilizados ao longo deste trabalho contribuíram para a avaliação dos objetivos a alcançar e a respetiva melhoria e adaptação à realidade existente, bem como a organização, síntese e descoberta de padrões/regularidades dos dados recolhidos.

Neste trabalho, enquadrado numa pedagogia da produção escrita, procurou-se estabelecer parâmetros que permitissem uma intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Para tal foi necessário a análise das suas produções. Como documentos dos alunos considerou-se as narrativas produzidas pelos participantes, elaboradas na fase diagnóstica e na fase de aferição.

A avaliação das narrativas escritas produzidas pelos alunos foi então o ponto de partida para este estudo. Para uma correta avaliação foi necessário a aplicação de um teste diagnóstico constituído por seis imagens que na sua sequência de eventos é facilmente identificável e possível de ser narrada a “História do Gato” (Iltec, 2008). Este estímulo já foi utilizado em outros trabalhos de investigação, nomeadamente nos estudos de Bataréo, (2000); Mateus et al (2008) e Carvalho (2008).

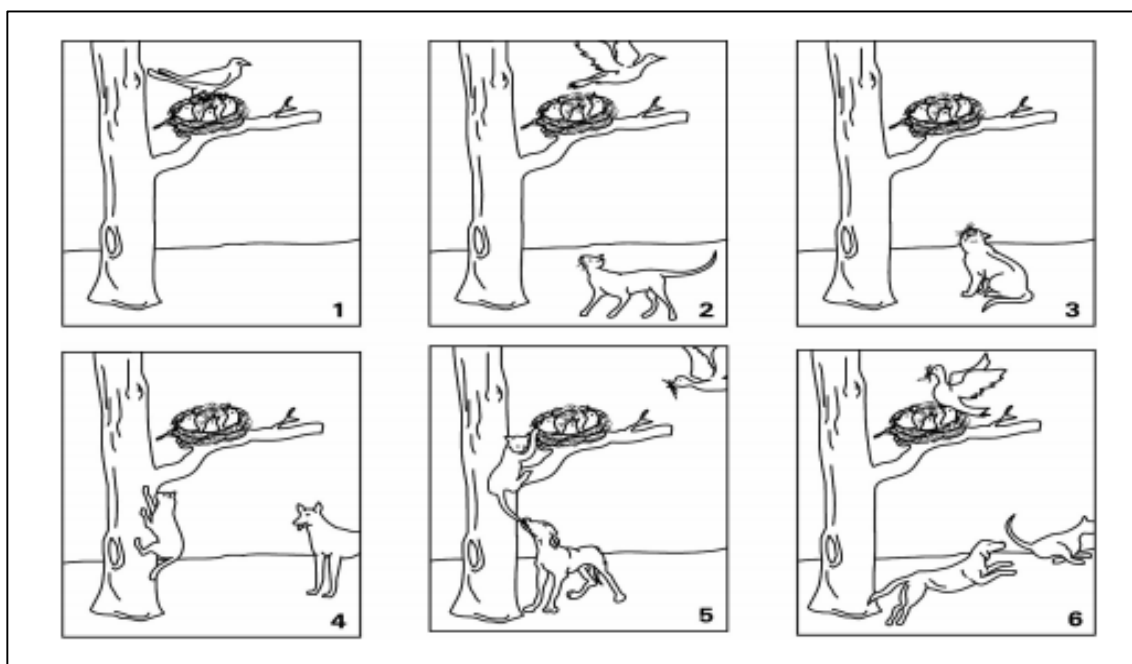


Figura 3- "História do Gato" (ILTEC, 2008)

Nas seis imagens, a preto e branco, identificam-se quatro personagens, a mãe pássaro, os passarinhos, o cão e o gato, é possível definir um conjunto de eventos aos quais se espera que os alunos façam a referência na produção da história.

Na fase de aferição recorreu-se a um teste de outra natureza, uma sequência de imagens a cores que no seu conjunto formam a “história do Urso”. Este estímulo, tal

como o teste diagnóstico também é composto por seis imagens onde se identificam duas personagens, o Urso e a Ursa.

Com base nestas imagens é possível identificar um conjunto de pelo menos oito eventos aos quais se espera que os alunos façam referência. Contudo, estes são de carácter alternativo por se considerar que pode haver por parte dos alunos diferentes interpretações.



Figura 4 - "História do Urso"

Tratando de um estudo onde a intervenção foi fundamental, tendo em conta o papel do professor e as estratégias de facilitação processual, tornou-se importante recorrer a notas de campo de forma a registar ativamente dados que pudessem fundamentar atividades a serem implementadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “o termo notas de campo refere-se ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p.150).

Este registo por escrito revelou-se como uma preciosa ferramenta na compreensão das reações dos alunos face às atividades, estas notas, algumas mais voltadas para o lado pessoal e social dos alunos, permitiram-me perceber qual a pertinência das propostas para os alunos.

Como é evidente, para uma boa intervenção é necessário haver um trabalho prévio de observação. Esta observação é aqui destacada como o instrumento primordial e fundamental para qualidade das atividades propostas. Para Sousa (2009), “observar é olhar atentamente” (p.109) e esta tem como objetivo dar resposta às questões que se levantem ajudando na compreensão do processo pedagógico.

Esta observação participante, tal como Estrela (1994) afirma, acontece “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). Este tipo de observação é fundamental pois nesta, o investigador participa ativamente na atividade dos participantes e orienta essa mesma observação para a compreensão de fenómenos, tarefas ou situações particulares vividas pelos participantes (Bogdan & Biklen, 1994), descobrindo e caracterizando assim aspetos elementares em estudo, ao mesmo tempo que atua como mais um membro do grupo que observa.

Tendo em conta estas características da observação participante, tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998), podemos verificar o quanto o papel de observador participante é complexo uma vez que este tem de desempenhar duas funções em simultâneo, a de observador e a de participante. É precisamente nesta observação direta que o investigador consegue captar os comportamentos no momento exato em que estes ocorrem (Gomes, 2014).

Operacionalização do estudo

A intervenção educativa engloba o conjunto de todas as tarefas desenvolvidas durante o estudo. Como se trata de um estudo desenvolvido em três diferentes fases, a fase diagnóstica, de intervenção e de aferição, nesta secção as onze tarefas serão descritas nas diferentes fases do estudo.

Primeira fase – Diagnóstico

Atividade 1- Conta-me uma história

Uma vez que o primeiro passo para uma boa intervenção no âmbito da didática da escrita passa pela análise das falhas cometidas pelos alunos nas suas produções escritas, com esta atividade procurou-se verificar os conhecimentos que atuaram ao nível da produção do texto para, numa segunda fase delinear-se um conjunto de propostas pedagógicas adequadas, que permitam melhorar tanto o processo de escrita como o produto final para que este se torne num texto narrativo mais claro, mais lógico, mais completo e mais organizado.

Foi então pedido ao grupo a construção de uma narrativa tendo como base a sequência de imagens acima apresentada, a “História do Gato”. Sendo esta uma tarefa de avaliação diagnóstica, os alunos não tiveram qualquer tipo de apoio ou orientação. A escrita foi livre e individual. O grupo teve aproximadamente uma hora para a elaboração da narrativa escrita.

Segunda fase – Intervenção

Atividade 2- O jogo do stop

Optou-se por iniciar esta fase de intervenção com a análise de um texto, uma vez que os alunos se mostravam muito pouco à vontade e muito dependentes do professor na elaboração de uma narrativa escrita. Através de algumas perguntas de interpretação sobre história os alunos conseguiram identificar as diversas categorias da estrutura da narrativa e a sua organização, o que permitiu o conhecimento das estruturas básicas do texto narrativo como: personagens, espaço, tempo, ação e narrador.

Desta análise partiu-se para o jogo do stop, introduzindo assim uma componente lúdica na tarefa. Alteraram-se as categorias do jogo (nomes próprios, de países, de animais de frutos etc.) para categorias da narrativa analisadas (quem, onde, quando, o quê, como) e a regras foram as mesmas. Alternadamente um aluno diz em voz baixa o abecedário e outro diz “stop”. A letra selecionada determinou o início das palavras referentes às categorias. Tal como no jogo original, não foi possível com algumas letras responder a todas as questões.

Numa fase inicial, foi dado um exemplo no quadro e construída uma tabela, como no exemplo apresentado.

Letra	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?
A	Ana	Abril	Alentejo	Andou	Avião

Quadro 2 - Exemplo do jogo do Stop

Depois de explorado o jogo, em conjunto, selecionou-se um exemplo de uma letra que cumprisse com todos os campos. Em grande grupo, iniciou-se a construção de uma narrativa com o objetivo de trabalhar os aspetos linguísticos e sintáticos relacionados com a coesão e coerência do texto. No final, em grande grupo foi feita uma análise à história de



Figura 5- Registo no quadro do jogo do Stop

forma a verificar se a história, tal como pretendido, respondia às categorias da narrativa. Nesta fase de revisão conjunta o trabalho de reflexão e apropriação de técnicas de construção de textos foi discutido com os alunos. Foram discutidos aspetos relacionados com as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, remetendo para a importância dos sinais de pontuação num texto escrito. Foi analisada a sequência de ideias, a ordem em que os acontecimentos foram apresentados, o vocabulário utilizado salientando a mais-valia da utilização de conectores para a lógica do texto. Uma vez que estava constantemente a ler o que já tinha sido escrito para se tornar mais fácil a progressão das ideias através desta atividade em grande grupo, a turma consciencializou-se da importância deste ato, tanto para a fluidez das ideias como para a deteção de eventuais erros.

Atividade 3- A palavra coração

Retomando a temática do coração, tema abordado em Estudo do Meio, foram distribuídos a cada aluno dois post-its, onde tinham que escrever uma palavra, em cada um deles, que remetesse para a palavra – coração - facilitando a ativação do conteúdo temático através da construção de referências diversificadas para a palavra dada. A palavra “coração” foi escrita no quadro e os post-its foram colados à sua volta como ilustra a figura 6.

Os post-it foram organizados por “gavetas” de acordo com as diferentes classes de palavras, nomes, adjetivos e verbos, figura 7.



Figura 6- Post-its



Figura 7- Organização dos post-its por classe de palavras

Organizada a informação, a turma foi desafiada a construir uma narrativa. Esta foi ainda questionada quanto aos possíveis títulos, sendo dadas algumas sugestões registadas no quadro, figura 8.

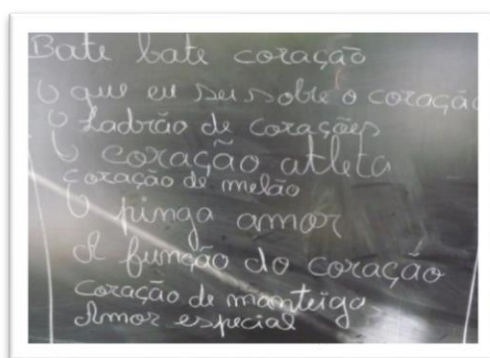


Figura 8- Títulos para as narrativas

Antes iniciarem a sua narrativa, na folha para o efeito, foi lembrado ao grupo as categorias da narrativa trabalhada no dia anterior. Todo o processo de escrita teve sempre o meu apoio, circulei pela sala, atendendo às dúvidas e dificuldades.

No final, os alunos que assim o desejaram tiveram oportunidade de partilhar a sua história lendo-a em voz alta. Foi ainda analisado um dos textos, aquele que considerei mais completo. Este foi lido, por mim, para em grande grupo analisarmos a história, o vocabulário utilizado, a pontuação, a estrutura do texto e os seus elementos.

Atividade 4 - Histórias de Pontuar

Relativamente à pontuação, foi necessário que os alunos tomassem consciência da sua importância num texto. Desta forma esta atividade foi criada com o intuito de promover aos alunos um conjunto de experiências que os ajudassem a perceber a utilização de alguns sinais de pontuação.

A atividade consistiu na apresentação à turma da história, “Histórias de pontuar” de Suzana Ramos, uma história que criou grandes problemas por não ter sinais de pontuação, criou-se um diálogo em torno da sua mensagem. Como não havia nela nenhum travessão, vírgula ou ponto final, a história era interpretada de formas diferentes por quem a lia. Com este diálogo organizamos em conjunto uma síntese de algumas regras para a utilização dos sinais de pontuação. Apresentaram-se estas frases que foram discutidas pela turma de forma a constatar a importância da vírgula para uma boa receção e decodificação da mensagem. Para aplicação dos conhecimentos foi realizada uma pequena ficha de trabalho.

Atividade 5 - O conto oral

Na sequência do dia do pijama, foi preparado na sala um espaço de reunião no chão, (figura 9). Com isto pretendeu-se um momento mais familiar, onde foi elaborada oralmente uma história com o objetivo de explorar as características dos componentes de uma narrativa. Foi explicado à turma que esta atividade oral consistia num treino para a escrita ao nível da descrição, centrando-se na caracterização das personagens, do espaço, do tempo e da ação, recorrendo a um vocabulário diversificado, introduzindo na história, conetores e diálogos.

Foram criadas algumas regras, primeiro a professora estagiária começou por ser o narrador, apresentando assim a personagem principal. O aluno que se seguia teve de continuar a história caracterizando a personagem e assim sucessivamente. Os alunos seguintes deviam ter em atenção a utilização de adjetivos e conetores, evitando a sua repetição. Sempre que necessário foi introduzido um novo estímulo, colocando algumas questões. Tal como em atividades de leitura, foi solicitado o reconto da história, onde

foram reforçadas as características trabalhadas. Finalizado o reconto oral, foi pedido à turma um reconto escrito da história.



Figura 9- Conto oral

Atividade 6 - O ciclo da escrita

Para esta atividade foi entregue a cada elemento da turma um pequeno livro, feito em cartolina e folhas brancas, o qual intitulamos o “Kit das histórias” uma vez que lá poderíamos registrar tudo o que precisaríamos para construir histórias. Com esta atividade, pretendeu-se consciencializar os alunos que o processo de escrita se inicia com a planificação da história, antes de se começar a redigir o texto.

Para a construção de uma nova narrativa foi proposto à turma que recorresse ao “kit das histórias” fornecido na semana anterior.



Figura 10 - Kit das histórias

Através de uma análise cuidada aos seus apontamentos e notas retiradas de outras histórias, livros, filmes ou experiências pessoais, os alunos tinham que escolher informação para aplicar na sua narrativa, tratando-se assim de uma produção de escrita a partir de suportes pessoais e afetivos. Selecionado o conteúdo, os termos mais importantes para figurarem no texto, os alunos tinham que organizar toda a informação escolhida, organizando-a por categorias. O objetivo era que cada aluno construísse um plano-guia do seu texto tendo em conta os componentes da narrativa, (personagens e suas características, lugar onde a história decorre, o tempo em que se passa a história, esquematizar a parte relativa às aventuras, e o final da história, tudo em tópicos. Para tal foi fornecido a cada aluno uma folha de registo da planificação da escrita (Anexo 4). de forma a facilitar a seleção e organização da informação para a história.

Finalizada a planificação, os alunos tiveram oportunidade de partilhar com o colega do lado o que pensava vir a escrever no seu texto e as respetivas justificações. Na sequência desta apresentação pretendeu-se que o aluno recebesse sugestões por parte do colega que poderiam enriquecer a sua história. Antes de iniciarem a escrita do texto, na folha para o efeito (Anexo 5) foi lembrado à turma que apesar de terem sido registadas as ideias, estas poderiam ser alteradas ou reformuladas ao longo de todo o processo de escrita. Os alunos poderiam ter novas ideias o que implicaria novas tomadas de decisão, novos registos, correções e reformulações.

Por fim, uma vez concluída a redação do texto os alunos tinham que escrever no caderno as palavras que consideraram mais importantes no seu texto. De seguida, foi feita a troca dos textos entre os pares. Cada aluno em relação ao texto do colega deveria também indicar aquelas palavras que considerava mais importante, as palavras-chave. Num segundo momento, os alunos confrontaram as palavras selecionadas, verificando a sua coincidência ou divergência, justificando as escolhas efetuadas. Com isto, pretendeu-se introduzir o “Armário das histórias”. Uma pequena construção em madeira com diferentes gavetas onde podemos colocar os elementos da história, personagem principal, personagem secundária, vilão, local, palavra-chave, objeto mágico, personagem animal.

O Armário das histórias (figura 11) estaria sempre na sala, funcionaria como uma espécie de armazém da matéria-prima para as narrativas. Cada aluno deveria, durante a hora de almoço, pensar em diferentes personagens, locais, palavras-chave e objetos mágicos etc, para colocar nas diferentes gavetas do armário. Foi ainda explicado ao grupo que deveriam continuar a utilizar o “kit das histórias” para registar as ideias recolhidas para as ações das histórias.



Figura 11- Armário das Histórias

Inaugurado o “Armário das histórias” os alunos procederam a uma revisão distanciada do seu texto. Estes tiveram não só de verificar se cometeram erros ortográficos como procurar falhas de construção linguística e de pontuação. Para esta última etapa foi também fornecido aos alunos um documento de apoio a revisão (Anexo 6).

Atividade 7- Uma história de natal.

Esta atividade realizou-se em torno de uma pequena banda desenhada alusiva ao Natal (figura 12). Em grupo foi construída uma pequena história que relatava uma sequência de momentos que podiam ser ilustrados pelas imagens apresentadas. O grupo foi desafiado a pensar para além da imagem, a apresentar sentimentos que não poderiam ser retratados na ilustração.

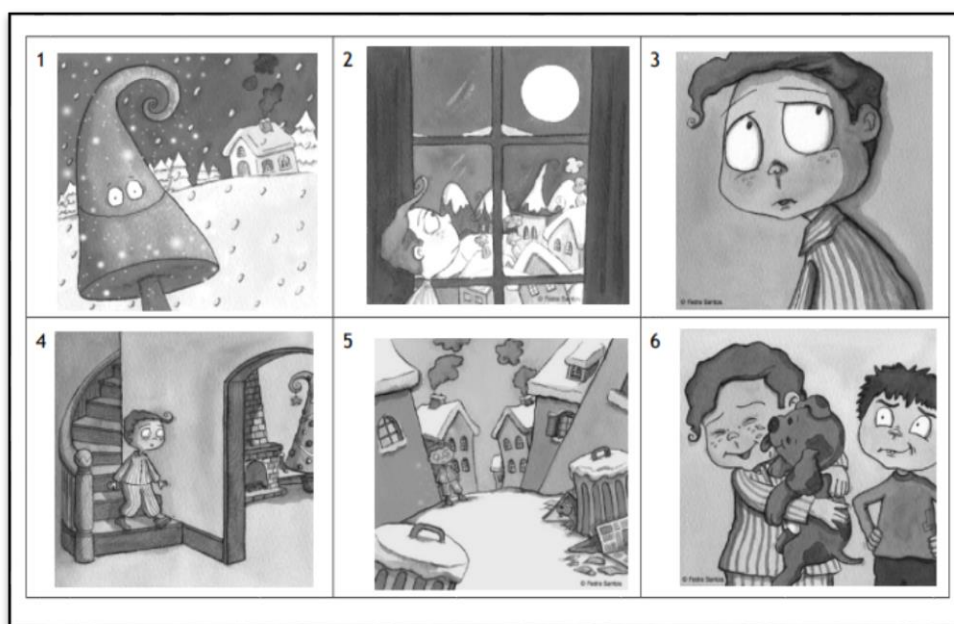


Figura 12- Uma história de Natal

Atividade 8 - As visitas

Os alunos foram confrontados com os diferentes elementos que compõem uma narrativa: personagens, objetos mágicos, palavras-chave, espaços, etc. Com isto pretendeu-se inspirar os alunos para a história que tiveram que construir no final da semana com a ajuda das gavetas das histórias e do kit. O primeiro elemento com que se confrontaram foi com a entrada na sala de uma árvore, uma personagem apresentada pelo par de estágio. Esta árvore estava perdida, tinha saído da floresta e não sabia voltar para casa. Criou-se assim um diálogo em torno deste lugar tão especial que aparece tanto nas histórias, a floresta.



Figura 13- A visita da Árvore

Deste estímulo partimos para conteúdos do estudo do meio, a importância e as características deste local. A segunda visita foi de uma rainha, esta trouxe ao grupo vários problemas com que se deparou na preparação da ceia de Reis. Com a visita deste elemento partimos para a matemática com a resolução dos problemas da rainha. O último elemento com que se depararam foi com uma caixa mágica, esta continha ranhura para introduzir um cartão em branco. Depois era preciso recorrer a uma alavanca que fazia cair um cartão com uma proposta de trabalho que relaciona duas diferentes áreas curriculares. Os alunos foram lembrados que todas as suas vivências poderiam servir de inspiração para os seus textos e foram convidados a registar algumas ideias no kit das histórias.

Atividade 9 - E o que aconteceu?

A atividade teve como objetivo ajudar os alunos a desenvolver o fim das suas histórias. O encerramento das suas narrativas foi algo que ainda não se tinha trabalhado o que se refletia nos seus textos.

Durante a leitura do livro “ A adivinha do rei ” de Alice Vieira foram feitas algumas pausas para que oralmente os alunos pudessem tentar adivinhar a ação seguinte. Já numa segunda fase os alunos, a pares, tiveram de escrever no caderno o final da História. Finalizada a tarefa, foram lidos alguns dos finais em voz alta para a turma pelo porta-voz do grupo. Divulgado o verdadeiro final da história, foi iniciado um diálogo acerca do mesmo e por fim, foi feita a análise da mensagem do livro. Nesta fase final foi ainda importante chamar a atenção das crianças para a importância do final e do modo de encerramento das histórias. Sendo este o último contacto do leitor com a obra este deve de ser igualmente rico como toda o desenvolver da ação principal.

Atividade 10 - O ciclo da escrita com o kit e com o armário das histórias

Tal como na última tarefa referente ao ciclo da escrita, foi proposto à turma a utilização do “kit das histórias” e do “armário das histórias” para a recolha de ideias para utilizar no texto. Selecionado o conteúdo e os termos mais importantes para figurarem no texto, os alunos, mais uma vez, tiveram de organizar toda a informação escolhida na folha de planificação. O objetivo era, uma vez, mais realizar um plano-guia do seu texto tendo

em conta as características da narrativa. Finalizada a planificação iniciou-se a escrita do texto. No final da atividade, tal como na semana anterior foram selecionados por mim, dois textos que foram sujeitos a uma análise em grande grupo e a uma votação para a escolha do escritor da turma.

Terceira fase – Aferição/Eficácia do estudo

Atividade 11 – Conta-me uma História

Esta tarefa, tal como já foi referido, teve como base a utilização de uma pequena banda desenhada. Nesta fase, uma vez que se trata de uma avaliação quanto à eficácia da intervenção realizada em torno da capacidade de escrita de narrativas, não foi fornecido o documento referente à planificação, para auxiliar os alunos na sua composição escrita e não foi dado nenhum apoio durante a realização da tarefa. Tal como nas tarefas anteriores, no fim foi apresentado à turma o melhor texto, o do escritor da semana, para que este fosse analisado e discutido. No seu conjunto, estes momentos de reflexão linguística estavam estreitamente relacionados com as carências que os alunos manifestaram. Esta partilha permitia a discussão como meio de consciencialização do sistema de escrita.

Na tabela seguinte são apresentadas de uma forma sucinta o conjunto das diferentes atividades aplicadas, bem como o objetivo geral da mesma e a respetiva calendarização das diferentes fases do estudo.

Tabela 1- *Operacionalização do estudo*

Fases	Atividade e data	Objetivos
Diagnóstico	Conta-me uma História (21 de outubro de 2014)	Escrever uma pequena narrativa em termos pessoais e criativos tendo como base uma sequência de imagens.
Intervenção	Jogo do stop (22 de outubro de 2014)	Identificar as principais características do texto narrativo; experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita; redigir corretamente.
	A palavra coração (5 de novembro de 2014)	Registrar ideias relacionadas com o tema; escrever uma pequena narrativa incluindo os seus elementos constituintes.
	Histórias de pontuar (17 de novembro de 2014)	Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação; identificar os diferentes sinais de pontuação e as respetivas regras.
	O conto oral (20 de novembro de 2014)	Contruir em grande grupo uma narrativa oral dando especial ênfase à caracterização das personagens, do espaço, do tempo e da ação.
	O ciclo da escrita (3 de dezembro de 2014)	Planificar a escrita de textos; registar ideias organizando-as de forma a preencher uma lista fornecida pelo professor estagiário; identificar palavras-chave do texto; rever o texto produzido; verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; identificar e corrigir os erros de ortografia e construção frásica que o texto possa conter.
	Uma história de Natal (15 de dezembro de 2015)	Escrever uma pequena narrativa tendo como base uma sequência de imagens.
	As visitas (5 e 6 de janeiro de 2015)	Criar elementos (personagens, vilão, local, objetos mágicos, etc.) para elaborar uma narrativa.
	E o que aconteceu? (6 de janeiro)	Escrever um possível desfecho de uma narrativa.
Aferição	O ciclo da escrita com o kit e armário das histórias (7 de janeiro)	Escrever uma pequena narrativa em termos pessoais e criativos, planificar e rever os textos escritos.
	Conta-me uma história (17 de janeiro)	Escrever uma pequena narrativa em termos pessoais e criativos tendo como base uma sequência de imagens.

Procedimentos de análise de dados

A análise das produções escritas dos alunos pode tornar-se complicada pela diversidade de aspetos que a escrita encerra. Desde os aspetos mais formais como a ortografia, até aos que se prendem com o conteúdo do texto e com o modo como este é desenvolvido e estruturado, isto tendo em conta a particularidade de cada tipo de texto, foi necessário delimitar o objeto de análise de modo a tornar possível uma análise mais rigorosa tendo em conta as questões do estudo.

Assim sendo, com o objetivo de analisar as produções escritas dos alunos, de forma a determinar uma eventual evolução no seu desempenho, foram definidos parâmetros a serem analisados nos pré-testes e nos pós-testes. A análise dos dados foi de matéria descritiva e interpretativa, pretendendo identificar os aspetos mais significativos. Neste entendimento consideraram-se os textos dos alunos das tarefas realizadas na fase diagnóstica e na fase de aferição da intervenção, os textos designaram-se por texto1 (T1) e o segundo por texto2 (T2). De modo a aferir e identificar a evolução no desempenho dos alunos criou-se uma escala qualitativa indicativa de uma qualidade presente ou ausente. A natureza dos dados em análise determinaram para o pólo positivo dois níveis: nível 1 – cumpre parcialmente o indicador; nível 2 – cumpre o indicador.

Esta análise concretizou-se face a um conjunto de parâmetros estabelecidos em função dos objetivos do estudo e do enquadramento teórico.

Desta forma criou-se uma grelha de análise constituída por nove categorias: a localização temporal; localização espacial, introdução de personagens no contexto narrativo; referência às personagens; sequencialização dos eventos; utilização de tempos verbais adequados; utilização de conjunções e locuções coordenativas e subordinativas e resolução e encerramento da narrativa e organização e correção da expressão escrita. As primeiras oito circunscritas à dimensão da estrutura da narrativa e a última restringe-se mais a aspetos de natureza linguística e discursiva.

Categorias de análises

📌 Localização temporal

A localização temporal é fundamental no texto narrativo, uma vez que este remete para o momento em que se desenrola a história. O que se pretende neste parâmetro é verificar se os alunos localizam de forma adequada nas suas narrativas a história no tempo. Esta localização deve ser feita através da utilização de um elemento de localização temporal inicial como “Era uma vez” ou uma expressão adverbial de tempo no início da frase de abertura como “Certo dia”, “Numa bela noite”, etc. Interessa também verificar se é ou não feita uma caracterização e uma descrição do tempo e se são usados conectores temporais que exprimem a relação de tempo entre os segmentos do texto / discurso.

📌 Localização espacial

Num texto narrativo, torna-se necessário informar sempre o leitor sobre o onde da história. A localização espacial deve ser feita através da utilização de coordenadas espaciais, expressões espaciais que devem surgir preferencialmente, no início do texto, no início da história. Importa também, verificar se o aluno caracteriza o espaço e se utiliza marcadores de espaço.

📌 Referência às personagens

Neste parâmetro será necessário ter em conta dois aspetos, a apresentação e caracterização das personagens e o envolvimento das mesmas na ação. As personagens são cruciais para uma narrativa, sem elas a narrativa não acontece. Criada no espectro infinito da imaginação, a personagem assume o perfil físico e psicológico único que só a individualidade de cada autor permite. Dessa forma, uma personagem revela-se através de dados e aspetos definidos pelo autor, que a dota de características éticas, sociais, ideológicos, profissionais, etárias e até fantásticas. Para além da caracterização, neste parâmetro pretende-se averiguar como o aluno introduz a personagem na história, uma vez que o modo como as personagens são introduzidas (mencionadas pela primeira vez) no texto narrativo representa uma operação importante para a compreensão do discurso, dando-lhe coerência. A introdução de personagens constitui uma operação fundamental

em qualquer texto narrativo. O termo *introdução* pressupõe que se traga para o discurso uma entidade nova, algo que não foi referido anteriormente. Tratando-se de um elemento novo na história este deve ser apresentado e caracterizado.

Neste parâmetro não se pode perder de vista o envolvimento das personagens na ação ficcional uma vez que é através das personagens que a ação se desenvolve. Torna-se então importante verificar se o envolvimento das personagens e os múltiplos núcleos de conflito em torno de uma situação são comuns na narrativa.

❑ **Sequência dos eventos**

A narração de eventos constitui um passo fundamental no texto narrativo. Os acontecimentos que surgem numa história devem ser, preferencialmente, apresentados de forma sequencializada. Após ter feito uma localização temporal, uma localização espacial e após ter referido as personagens, isto é, após ter fornecido a informação necessária quanto ao quando, onde e quem da história, os alunos devem começar a narrar eventos respeitando, ao mesmo tempo, a relação lógica e temporal entre eles. Para que o enredo tenha unidade, os factos devem estar inter-relacionados, de tal modo que uns sejam a consequência ou efeito dos outros.

❑ **Utilização de tempos verbais adequados**

A perspetiva temporal adotada pelos alunos revela-se logo na fase inicial através das formas verbais que utilizam nas frases de abertura do texto. O tempo para que remete o texto narrativo é, por norma, o passado uma vez que os acontecimentos do texto narrativo situam-se, num tempo distinto do momento de escrita. Assim sendo, os alunos devem elaborar as suas narrativas utilizando formas verbais do pretérito. Mas, para elaborar uma história coerente não basta situar os eventos no passado, é também necessário relaciona-los entre si.

❑ **Utilização de conetores, conjunções, locuções coordenativas e subordinativas**

O processo de construção de um texto, passa pelo cumprimento de regras de ligação entre a informação nova e a que já foi dada, assegurando-se a progressão da

narrativa. Uma das formas de o fazer passa pela utilização de conetores, conjunções, locuções coordenativas e subordinativas que permitem estabelecer conexões entre enunciados, de modo a construir um discurso coeso e coerente. Interessa verificar a utilização de conectores, e de mecanismos de conexão interfrásica, utilizados pelos alunos, de forma a hierarquizar a informação.

Na análise deste parâmetro são esperadas algumas expressões nas produções dos alunos que passam pelo estabelecimento de relações coordenativas copulativas (e); adversativas (mas), e também pelo uso de relações subordinativas, atualizada através de conjunções ou locuções conjuncionais: enquanto, quando, até que, de repente... etc.

Resolução e encerramento da narrativa

Uma última característica do texto narrativo aqui abordada é a resolução do conflito e o encerramento da história. Ao contrário de outros elementos narrativos aqui descritos, o fechamento não constitui uma operação obrigatória no potencial da estrutura do texto narrativo contudo, importa que o aluno construa um discurso com princípio meio e fim. O encerramento pode ser realizado de diversas formas. Uma possível forma de terminar uma história, por exemplo, sem fazer propriamente um fechamento, consiste em descrever simplesmente o último evento da mesma. Recorrendo a formas mais ou menos convencionais, o que nos importa é perceber se o aluno resolveu o conflito criado e se utilizou ou não o encerramento como elemento indicador de que a narrativa terminou.

Organização e correção da expressão escrita

Numa análise deste parâmetro importa analisar aspetos relacionados com a estruturação do texto, nomeadamente a delimitação das unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos); o uso do travessão na individualização das falas; a utilização adequada dos sinais de pontuação e a utilização correta dos sinais de pontuação no interior da frase. Relativamente à ortografia importa apurar se o aluno escreve com uma caligrafia legível; se escreve com eventual ocorrência de erro isto é, em palavras pouco frequentes ou em formas instáveis e ainda se escreve com correção ortográfica.

De acordo com estas categorias foi então contruída uma grelha de análise dos textos, que pudesse considerar todos os permeâmetros descritos, tal como se apresenta no quadro 3.

Categorias	Indicadores	Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
		Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada						
	Caracteriza o tempo						
	Usa articuladores temporais						
Localização espacial	Localiza a história no espaço						
	Caracteriza o espaço						
	Utiliza marcadores de espaço						
Referência às personagens	Introduz as personagens de forma adequada						
	Caracteriza as personagens						
	Estabelece relações entre as personagens						
	Atribui um nome próprio às personagens						
Sequência dos eventos	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.						
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais						
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conectores						
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais						
Encerramento	Descreve o último evento da história						
	Apresenta a resolução do conflito						
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.						
Organização e coesão da expressão escrita	A caligrafia é legível						
	Escreve com correção ortográfica						
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)						
	Utilização adequada dos sinais de pontuação						
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.						

Quadro 3 - Grelha de análise

Descrição dos parâmetros de Avaliação:

Sim: O aluno apresenta dados para o indicador em análise

No parâmetro do sim consideramos dois níveis de desempenho o nível 1 e nível 2

Nível 1: Cumpre parcialmente o indicador

Nível 2: Cumpre o indicador

Não: O aluno não apresenta dados para a categoria em análise

Calendarização do estudo

Para a realização deste estudo foi estabelecido numa fase inicial, isto é após a avaliação diagnóstica uma calendarização das atividades a implementar no grupo. Este plano de ação permitiu delinear as propostas sequencializando os passos a seguir.

Tabela 2- Calendarização do estudo

Mês	Plano de Ação
outubro	-Observação do contexto e sua caracterização. -Definição do problema e da metodologia a adotar. -Pedido de autorização aos Encarregados de Educação. -Pesquisa bibliográfica. -Avaliação diagnóstica. -Jogo do Stop- Narrativa coletiva
novembro	-A palavra coração -Histórias de Pontuar -O conto oral
dezembro	-O ciclo da escrita -Uma história de natal
janeiro	-As visitas -E a seguir? -O ciclo da escrita -Avaliação Final -Designer do estudo-Descrição das atividades -Reflexão Final
fevereiro a julho	-Redação do relatório

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como resultado das atividades implementadas ao longo de todo o estudo este subcapítulo tem como objetivo a interpretação dos resultados obtidos bem como a sua análise.

Esta interpretação será realizada tendo como base os parâmetros e as categorias de análise apresentadas no subcapítulo *Procedimentos de análise de dados*.

Far-se-á a discussão dos dados considerando cada caso em particular apresentando no final uma síntese com os aspetos que consideramos mais significativos para o estudo.

Nas produções escritas não foram impostas quaisquer restrições relativamente à dimensão das narrativas. Na sua formulação não foi imposta um número mínimo de palavras ou linhas, os sujeitos ficaram à vontade para produzir os seus textos de acordo com o tempo que foi estipulado (aproximadamente 45 minutos).

Apesar de terem sido analisadas apenas as narrativas de seis elementos da turma, os participantes do estudo, todos os alunos tiveram oportunidade de participar e realizar todas as tarefas solicitadas. A qualidade e a evolução da produção textual foram analisadas e avaliadas por meio da comparação de dois textos narrativos, pré-teste e pós-teste referentes à fase diagnóstica e de aferição (Anexo 7).

Importa ainda referir que se optou por transcrever os excertos dos textos tal como foram produzidos pelos alunos antes de ter ocorrido qualquer tipo de correção de forma a indicar as dificuldades ortográficas dos diferentes participantes.

Aline

A análise geral dos textos 1 e 2 produzidos pela Aline permitem verificar em quais dos parâmetros a aluna obteve uma evolução mais significativa o que contribuiu para uma evolução positiva do seu desempenho.

A nível da estrutura do género narrativo verifica-se que a Aline elaborou as suas histórias em conformidade com as características que são inerentes a este tipo de texto. Organizou ambas as histórias tornando perceptível as etapas de introdução, desenvolvimento e de conclusão. Na primeira frase do seu primeiro texto, pertencente à

avaliação diagnóstica, são apresentadas as personagens referentes à primeira imagem, os passarinhos e a sua mãe. As personagens secundárias surgem na segunda frase, tendo como base a segunda imagem, um gato e um cão. Neste momento de iniciação do texto é também apresentado o espaço, apesar de não caracterizado. Após ter fornecido a informação necessária quanto ao quando, onde e quem, a Aline começou a narrar os eventos respeitando a forma como estes lhes foram apresentados no estímulo visual. O mesmo aconteceu no segundo texto, referente à fase de avaliação, a aluna apresentou as personagens tendo em conta a sequência de imagens. Como o urso surge sozinho na primeira imagem este foi apresentado na primeira frase como sendo a personagem principal, “ (...) um lindo urso chamado Ruca (...)” e na segunda frase apresentou a segunda personagem da história “ (...) ele viu a Tina, sua namorada(...)”, uma vez que esta só aparece na segunda imagem da banda desenhada.

No que diz respeito às personagens a evolução do desempenho da Aline verifica-se ao nível da caracterização e apresentação das mesmas. Apesar de as introduzir corretamente em ambos os textos, ou seja como sendo uma informação nova, no segundo texto é possível verificar que a aluna além de lhes atribuir um nome próprio, algo que não se verificou no texto 1, esta vai informando o leitor do seu estado psicológico no desenrolar das ações.

T2- “ o urso muito espantado perguntou:”; “disse a Tina Irritada.”; “diz o Ruca cada vez mais confuso.”; “diz a Tina furiosa.”; “Preocupado o urso (...)”

Nos dois textos analisados a Aline escolheu diferentes formas de abertura. A forma utilizada para o primeiro texto foi através da conhecida expressão «Era uma vez», já no segundo texto a Aline optou por iniciar a sua narrativa utilizando uma forma de abertura menos convencional, “ A minha história começa (...) ” o que demonstra um desvinculo com a tradicional forma de abertura das histórias infantis. Contudo, neste segundo texto, como não foi utilizada uma expressão adverbial de tempo deveria ter sido feita uma localização temporal da história, algo que ficou em falta assim como a caracterização do tempo e do espaço, aspeto não referido em ambas narrativas. Em ambos os textos as diferentes apresentações são sucintas e redundantes.

No que diz respeito à última característica do texto narrativo, o fechamento, a aluna, em ambos os textos, utilizou uma forma menos convencional para ajudar o leitor a perceber que a narrativa chegou ao fim, apresentando uma espécie de conclusão.

T1 - “(...) no fim daquela história toda um dos passarinhos disse –vamos comer ou não. Foi um dia muito estranho mas também muito saboroso!”

T2 - “E desde esse dia ficaram mais próximos a apaixonados.”

Através da frase de encerramento do primeiro texto, podemos verificar que, numa primeira fase, a aluna não usava corretamente os diferentes sinais de pontuação, principalmente no que diz respeito à sinalização das falas das personagens. Esta, além de não ter individualizado as falas, utilizou um ponto final quando na realidade se tratava de uma frase interrogativa. Ainda relativamente às falas das personagens é visível uma evolução por parte da aluna. A Aline, na segunda composição escrita, além de optar por introduzir com frequência o diálogo no seu texto, procede corretamente ao uso do travessão e individualização das falas. No entanto, quanto à pontuação, no segundo texto, esta ainda apresenta falhas na sua utilização, uma vez que, num dado momento, indica que com espanto, vai ser feita uma pergunta mas, não recorre nem ao ponto de interrogação, nem ao ponto de exclamação usando apenas a vírgula e o ponto final.

T2 - “O urso muito espantado perguntou:

- O que é que se passa, porque é que me estás a dar um presente, não é o meu aniversário.”

Tal como revelou na forma de abertura, da primeira história, “Era uma vez”, na primeira composição escrita os diferentes acontecimentos foram narrados no passado. Na segunda narrativa a aluna tanto opta por utilizar o pretérito perfeito como o presente do indicativo o que não é muito coerente em termos de discurso. Para ilustrar esta situação transcreve-se o seguinte excerto:

T2 - “Ele sabe que a sua namorada , a Tina, gosta muito de jantar fora por isso pega no telemóvel e faz uma reserva no restaurante do scala.”

No que concerne à utilização de substituições nominais e pronominais é notório a dificuldade da Aline em assegurar as substituições nominais ou pronominais adequadas. Em ambos os textos, principalmente no texto 1, numa possível reformulação seria necessário recorrer a um maior número de substituições de forma a evitar a repetição de palavra, algo que se pode constatar neste pequeno excerto da primeira composição escrita.

T1 - “A sua mãe dia foi buscar comida, os passarinhos viram um enorme gato, os passarinhos ficaram em pânico.”

Olhando para os dois textos, podemos verificar que a aluna começou por manifestar algumas dificuldades em delimitar as unidades maiores e menores do discurso. A Aline apresentou, no primeiro texto, frases extensas e complexas e não recorreu a articuladores de discurso em situações em que se justificava a sua utilização. Tal facto pode ser visível no último excerto apresentado, onde a Aline recorreu a vírgula para interligar as diferentes ideias na mesma frase.

Quanto à utilização de marcadores discursivos, tal como já foi referido, é notório a falta de localizadores temporais que estabelecem a progressão da narrativa no tempo. Para além disso, enquanto no primeiro texto a conexão das frases é assegurada pela utilização dos conectores «e», «quando» e «mas» e pelo uso excessivo da vírgula, no segundo texto há uma redução do uso da coordenação copulativa e o consequente aumento do uso de outras formas de conexões, nomeadamente o uso adequado de pontuação e de vocabulário o que implica a deteção de relação entre duas frases. Passamos assim de um texto, T1, em que o desenvolvimento é marcado pela mera adição de frases, para um texto, T2, onde há uma substituição da coordenação copulativa e o texto deixa de ser uma mera soma das partes para dar lugar a uma nova escrita na qual as diferentes partes se relacionam e se hierarquizam.

A narração dos eventos tendo em conta o estímulo visual corresponde, em ambos os textos, ao esperado. A Aline fez referência às diferentes imagens, estabelecendo uma relação lógica entre elas. Podemos ainda verificar que, em ambas as histórias, o discurso apresentado, apesar de não entrar em grandes pormenorizações, vai mais além do que uma simples descrição das imagens presentes no estímulo visual.

Como informação adicional podemos ainda referir que a Aline escreveu o primeiro texto a caneta, não planificou a sua escrita e esqueceu-se de colocar um título, colocando-o no final da redação por cima do texto. Antes de entregar, releu o texto e procedeu a correções superficiais, ou seja, uma correção ao nível da palavra que se limita em verificar a ortografia correta das mesmas e não uma correção ao nível da frase. Já o segundo texto foi feito a lápis e, tal como o primeiro, não foi feita uma planificação mas, também este foi revisto e corrigido, com uma correção superficial.

Para finalizar, podemos afirmar que foi visível uma evolução no desempenho da Aline. Esta evolução traduz-se no aumento da extensão dos textos, na organização e quantidade de informação na frase, no uso mais ciente dos sinais de pontuação, (mais notório na individualização das falas) e na diminuição geral dos erros cometidos.

Dennis

Nos textos 1 e 2 do Dennis há a marcação das diferentes etapas de um texto narrativo, introdução, desenvolvimento e conclusão, apesar de no primeiro texto a fase de conclusão ser muito sucinta. Contudo, numa análise ao primeiro texto são visíveis algumas falhas no que diz respeito aos componentes fundamentais que devem estar presentes num texto narrativo. Este no que toca a localização espacial apenas se limita a fazer referência ao ninho.

T1 – “Era uma vez passaro que vivia num ninho que estava cheio de passarinhos pequenos depois foi boscar comida pra os seus bebés.”

Neste caso específico, a localização espacial, deve ser feita tendo como base a primeira imagem do estímulo visual onde temos a árvore com o ninho e com os pássaros. Na história do Dennis, a árvore surge apenas na fase do desenvolvimento, após já terem sido narrados vários eventos. Em ambas as narrativas o Dennis não atribuiu um nome próprio às personagens nem as caracterizou. Também não fez qualquer tipo de caracterização do espaço e do tempo. No segundo texto apenas informa o leitor que tudo acontece “numa bela manhã”, expressão adverbial escolhida para iniciar a narrativa.

Ainda referente ao T1, denota-se que este apresenta uma escrita mais limitada, o vocabulário utilizado é pouco variado e a narrativa é marcada pela repetição de marcadores discursivos e pela falta de pormenorização. Os dez eventos esperados, tendo em conta o estímulo visual, foram todos referidos embora muito sucintamente. O aluno apenas se limitou a fazer referência às várias ações sugeridas pelas imagens, numa mera tentativa de apresentar as ações visualizadas. Não apresentou nenhum tipo de informação adicional que possa ter tornado a história mais rica e interessante.

No fechamento da primeira história, tal como ao longo de toda a narrativa, o Dennis apenas descreve a última imagem e depois encerra a narrativa com a tradicional expressão «Vitoria vitoria acabou-se a história»

T1- Então o cão, afasctou-o e depois o passaro deu a sua comoda aos seus filhos.

Nesta produção escrita, o aluno apresentou dificuldades na utilização de conetores e substituições pronominais e nominais. O texto apresenta muitas falhas estruturais, que se caracterizam pela inserção incorreta de conetores interfrásicos. Vejamos as seguintes frases:

T1- “ Era uma vez passaro que vivia num ninho que estava cheio de passarinhos pequenos depois foi boscar comida pra os seus bebes. E um gato **aperace** de repente camdo olhou pra cima o gato vio que estava um ninho com pássaros e dele a fome. Entao dessideu trepar á arvore e entou apare-seu um cão. Quando o gato estava quase a xegar em cima da arvore o cão desidio avastar o gato de cima da arvore camdo o passaro estava a chegar”

Só neste pequeno excerto, o aluno demonstrou dificuldade em hierarquizar a informação e muitas das frases apresentam problemas lexicais que surgem quando este procura estabelecer relações entre os diferentes eventos. As distintas ideias presentes nas frases não estão corretamente ligadas entre si o que demonstra um reduzido domínio do português e das regras de escrita. Como todas as frases do texto a exceção da última, este excerto apresenta várias falhas que dificulta a sua compreensão. É frequente a omissão de palavras (conetores, pronomes e determinantes) e letras no interior das palavras para além da falta de pontuação no interior das frases. Em suma, pode-se dizer que neste texto a falta de clareza é determinada pela presença de marcadores de ligação entre frases que em princípio não se articulam e simultaneamente pela ausência de marcadores de pausa ou separação entre frases. Neste excerto, dado como exemplo, observa-se ainda que o aluno não elabora uma história coerente no que diz respeito aos tempos verbais utilizados. Este situa alguns eventos narrados no passado, mas utiliza também o presente do indicativo (aparece) não sendo capaz de articular adequadamente os tempos verbais o que reflete um uso pouco consciente dos diferentes tempos e modos verbais. Podemos então concluir que os problemas que este primeiro texto revela são essencialmente a dificuldade em segmentar ideias diferentes, sublinhamos os elementos de passagem de uma frase para outra frase e, por outro lado, a falta de pontuação e a existência de expressões que se repetem e que por isso subcarregam demasiado o texto.

Ao nível da marcação temporal o texto revela que o autor parece não conseguir estabelecer relações temporais entre os diferentes eventos, facto este que também é visível no excerto acima apresentado. Por outras palavras, as frases presentes no texto demonstram que o aluno consegue construir frases simples, constituídas por apenas uma oração, mas que sente dificuldades em construir frases mais complexas, constituídas por duas ou mais informações ligadas entre si.

A segunda narrativa elaborada pelo Dennis já apresenta uma escrita mais fluente, com frases mais curtas que refletem uma maior clareza em relação à sequência de eventos presentes no estímulo visual. No T2, o aluno, já foi capaz de hierarquizar a informação e estabelecer as relações necessárias entre as diferentes ações de forma a tornar a história perceptível. As ações são narradas no passado e ao contrário do primeiro texto a história é corrente no que diz respeito aos tempos verbais utilizados. Neste texto T2, o Dennis, recorreu a um menor número de conectores discursivos, ainda assim, assegurou a progressão da narrativa estabelecendo a conexão necessária entre as diferentes ideias tornando este segundo discurso mais coeso e coerente. Quanto às substituições nominais, nesta segunda história, o aluno, conseguiu recorrer à substituição do nome anteriormente referido (pai urso) evitando assim a sucessiva repetição de palavras, situação verificada no T1.

Relativamente ao fechamento da narrativa, aspeto menos bem conseguido no primeiro texto, é de salientar uma notória evolução. O Dennis depois de apresentar o problema/conflicto, resolve-o e utiliza o fechamento de forma a apresentar um discurso com princípio meio e fim. Este deixa bem claro para o leitor que a história se esgotou e que tudo acabou em bem.

T2- “Quem escolheu a subremesa foi o urso e a comida foi a urso e no fim de comer ficaram muito apaixonados.

- Obrigada pelo jantar. Respondeu a urso e os dois começaram a rir as gargalhadas.”

Quanto à pontuação é visível a dificuldade da sua utilização. O aluno, num primeiro momento, não revela consciência da sua funcionalidade recorrendo, no primeiro texto, apenas ao ponto final. Na segunda narrativa apesar de o texto ainda apresentar várias falhas de pontuação, nomeadamente a falta de pontuação no interior das frases, o Dennis já recorreu ao diálogo individualizando correntemente as falas dos personagens. A sua

caligrafia em ambas as narrativas é legível. Na primeira composição escrita o aluno apresentou um texto com bastantes erros e com uma delimitação das unidades maiores e menores do texto incorreta, fazendo parágrafo a cada frase apresentada e não procedeu à revisão da narrativa antes da entrega, algo que já não aconteceu no T2. Nesta fase de aferição o Dennis releu a sua história e procedeu à correção de algumas palavras apresentando um texto mais fluente com um menos erros ortográficos apesar de mais extenso.

Com a intervenção realizada, foram vários os aspetos que o Dennis conseguiu melhorar. No T2 já apresenta ao leitor mais informação relativamente às características do tempo do espaço e das personagens. Apresenta uma narrativa mais estruturada onde as fases de introdução desenvolvimento e conclusão estão bem marcadas e onde a utilização dos tempos verbais é correta e adequada. No seu discurso já há uma resolução do conflito e uma utilização mais adequadas de conectores e de sinais de pontuação, o que torna a sua história mais clara e perceptível.

☐ **Lena**

A Lena inicia a sua primeira história com a tradicional expressão “Era uma vez”, apresentando de seguida as personagens presentes na primeira imagem. Contudo, nesta fase de apresentação, em que têm de ser dadas mais informações ao leitor sobre o contexto onde se desenvolve a narrativa, a aluna não menciona o ninho nem a árvore e não se refere ao tempo.

T1- “ Era uma vez um pássaro que tinha passarinhos bebés.”

Nas primeiras frases do texto a aluna continua a não informar o leitor sobre o local onde se desenvolve a história. Esta apenas faz referência à árvore na fase do desenvolvimento e não faz referência ao ninho, não oferecendo assim qualquer enquadramento espacial dos eventos narrados.

T1- “Comussou a sobir a árvore uns minutos depois apareceu um cão e viu que o gato subia e depos o que aconteceu?”

Esta ausência de localização espacial, tal como é referido no estudo de ILTEC (2008), pode relacionar-se com o facto de o aluno ter um estímulo visual que estabelece um

conhecimento partilhado entre quem lê e quem escreve, o que leva o aluno a entender essa informação como óbvia.

Na análise, de ambos os textos, deteta-se uma forte dependência das imagens para a construção da história, uma vez que a Lena apenas se limita a apresentar os eventos não introduzindo nenhum tipo de pormenor. Em ambas as produções escritas, as personagens foram introduzidas corretamente, e ao contrário do que se verificou no texto 1, na história do urso a Lena já lhe atribuiu características; um nome próprio às personagens e já as caracterizou. Em relação aos eventos narrados, tendo em conta o estímulo visual, estes correspondem ao esperado, a aluna fez referência a todas as ações que se observam nas diferentes sequências de imagem. Nesta descrição a Lena estabelece uma relação lógica entre elas contudo, o grau de pormenorização das narrativas é baixo. Parece haver, apenas, uma tentativa de descrever e relacionar as diferentes imagens.

Na sua primeira narrativa, a aluna, apresenta uma tentativa de localizar a história no tempo. Esta tem conhecimento da existência de expressões de localização temporal, sem compreender muito bem o seu significado ou a sua função no texto narrativo, já que a expressão “uma vez” parece funcionar como mera convenção de abertura, onde não há qualquer ligação sintática ou semântica com os restantes elementos frásicos.

T1- “ Uma vez o pássaro saiu para boscar comida para os bebés a uns minutos apareceu um gato esfomado.”

Na frase apresentada é ainda possível verificar a omissão do verbo “ir” e de palavras que dificultam a leitura e a compreensão da história. Facto que não se verificou no texto 2.

Os textos apresentados exibem uma marcação das etapas de introdução desenvolvimento e conclusão, ainda que a estruturação apresente alguns desequilíbrios na segmentação das unidades maiores.

Quanto ao fechamento das suas histórias, no texto 1, pode verificar-se que, tal como toda a história, o fim coincide apenas com a descrição do último invento, a última imagem.

T1- “ Mas o pássaro consegui assostalos e o cão e o gato foram brincar e o pássaro conseguiu dar de comer aos passarinhos bebés.”

Já no texto 2 a aluna vai mais longe e apresenta, mesmo que de uma forma redundante, uma ação para finalizar a história que não está presente na imagem.

T2- “ No fim eles saíram do restaurante e foram para casa à conversa.”

Nas suas histórias a perspetiva temporal adotada pela Lena revelou-se logo na fase inicial através das expressões adverbiais que utilizou na fase de abertura das suas narrativas, “Era uma vez” e “Numa bela noite de primavera”. Ambas as composições escritas são narradas situando os diferentes eventos no passado através da utilização de formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito.

Na construção dos seus textos a Lena recorre a vários conetores de forma a assegurar a conexão das ideias e consequentemente a progressão da narrativa, no entanto, estes mecanismos de conexão parecem, em alguns casos, forçados e em outras situações são muito repetitivos, o que não contribui para um discurso coeso e coerente.

T1- “ Uma vez o pássaro saiu para boscar comida para os bebés a uns minutos apareceu um gato esfomiado.” Nuns minutos depois ele sentou-se quieto á beira.”

T1- “ O cão agarrou na calda dele e o gato quase caia da árvore e o pássaro viu tudo o que se passava.”

T2- Numa bela noite de primavera o urso Tom foi para sua casa. Mas quando chegou viu a sua ursa Nita com uma coisa chamada caixa saudável.”

T2- “ Então, ela ficou irritada por ele ter dito aquilo. Mas ele começou a correr para o seu escritório o sitio que mais gostava da casa. Mas quando entrou no escritório viu que estava tudo desarrumado (...).”

Em termos de pontuação é visível uma evolução no desempenho da aluna, o texto referente à história do gato possui o uso de apenas dois sinais de pontuação, o ponto final e um ponto de exclamação, o que demonstra a inexistência de pontuação no interior da frase. Já no texto referente à história dos ursos, a Lena recorre ao diálogo, individualizando corretamente as falas dos personagens. Contudo, este texto manifestou, tal como o primeiro, a inexistência de pontuação no interior das frases. A vírgula não é utilizada no T1 e no T2 apenas surge uma única vez seguida de um conector.

T2- “Então, ela ficou irritada por ele ter dito aquilo.”

Nas restantes situações em que se justifica a sua utilização a vírgula é omitida.

Por fim, é de referir que a Lena entregou ambos os textos sem proceder à sua revisão, esta não releu as suas histórias, considerando-as como finalizadas após referenciar a última ação apresentada na banda desenhada. Numa análise geral, é possível ver através desta duas produções escritas da aluna um melhor desempenho no T2. Passamos de um texto, T1, com 100 palavras, onde os acontecimentos são apresentados de forma apressada

com uma ligação forçada entre os eventos para um T2 com 156 palavras, onde a história surge de forma mais coesa e coerente. No T2 a Lena para além de apresentar uma escrita mais fluente apresenta outro grau de pormenorização onde vai além da descrição visual.

☐ **Milon**

Com base no estímulo visual da primeira história, a história do gato, é possível definir um conjunto de, pelo menos, dez eventos, aos quais se espera que os alunos façam referência: 1- Um pássaro está no ninho com os filhos; 2- O pássaro vai-se embora; 3- Chega um gato; 4- O gato observa as filhós do pássaro; 5- O gato sobe a árvore; 6- Chega um cão; 7- O cão impede o gato de apanhar os passarinhos, ou em alternativa, o cão ajuda o gato a apanhar os passarinhos; 8- A mãe dos passarinhos volta; 9- O cão corre atrás do gato ou o cão e o gato fogem juntos e 10- O pássaro e os filhos ficam no ninho.

Neste primeiro texto o Milon não foi capaz de referir todos os eventos respeitando a relação lógica e temporal entre eles. Parece haver apenas uma tentativa de resumir toda a ação uma vez que o aluno só referiu, de uma forma muito sucinta, seis eventos deixando de parte as restantes quatro ações que contribuem para a coerência da história. Repara-se que o aluno apresentou todos estes eventos em apenas um parágrafo composto por duas frases:

T1- “A mãe dos passarinhos foi buscar comida então o gato apareceu e o cão também. O gato trepou a árvore para comer os pintainhos mas o cão puxou o gato e ele caiu então a mãe apareceu enquanto que o cão estava atrás do gato.”

Neste parágrafo, a par do número insuficiente de eventos e de um baixo grau de pormenorização, é possível verificar outros problemas que dificultam a compreensão da história. Em primeiro lugar o aluno não localiza a história no tempo, o que é fundamental num texto narrativo. Não é feita uma apresentação ou caracterização nem do tempo, nem do espaço e nem das personagens. Estas são introduzidas inadequadamente na história uma vez que são introduzidas utilizando, nos dois casos, um artigo definido (o) onde deveria constar um artigo indefinido (um), uma vez que se trata de uma informação nova para o leitor. Nesta frase, dada como exemplo, verifica-se, ainda, alguma incoerência no que diz respeito às designações utilizadas para referir as mesmas personagens. O autor não

recorreu à mesma denominação para se referir aos passarinhos, estes surgem num primeiro momento com esta designação mas são referidos mais tarde como pintainhos.

Tendo ainda como base o excerto apresentado podemos também detetar um uso insuficiente de pontuação e concluir que o aluno tem dificuldades em hierarquizar e relacionar a informação. Este apresenta uma construção frásica com falhas na seleção dos conectores discursivos com o uso indevido do “então” em vez de um “e”.

O aluno apenas refere as ações nucleares não levando em consideração as restantes ações presentes nas imagens.

O mesmo já não se verifica no T2, na sua história do urso o Mílton para além de referir todos os eventos esperados e suscitados pelas diferentes imagens, vai mais além e apresenta alguns pormenores no que se refere ao tempo e ao espaço:

T2- “Num belo dia cheio de sol mas com vento (...).”; “(Ele era muito trabalhador e por isso estava muito cansado.)”; “(...) foi para o escritório e viu que estava muito desarrumado, com as folhas no chão etc.”; “ Quando chegaram ao restaurante bonito e arrumado o Daniel disse:”

Para além disso, ao contrário do T1, o aluno já atribui nome próprio às personagens, que foram introduzidas adequadamente no discurso, e já se demonstra capaz de lhes atribuir características e de organizar e relacionar as ideias presentes na narrativa. Este texto apresenta assim uma sequência de eventos relacionados entre si onde são cumpridas as regras de ligação entre uma ideia nova e uma ideia já apresentada. O Mílton, no T2, já recorreu a um maior número de conetores e os que selecionou são aplicados corretamente sem haver repetições. Algo que prejudicou o T1, uma vez que a articulação interfrásica foi assegurada pelo recurso quase exclusivo aos conetores «então» e «mas» que foram repetidos três vezes e pela frequência do processo mais simples de articulação, a utilização do «e» que surgiu seis vezes ao longo de toda a narrativa.

No T1, a restante produção escrita apresentada, desliga-se completamente do estímulo visual:

T1-“ Então a situação voltou a repetir-se mas com outros animais por exemplo: zebras, avestruzes, leões, rinocerontes E muitos por aí que vocês já devem terem visto ou não mas não se preocupem porque com o gato e o cão não voltou a acontecer.”

Como se pode verificar, apesar de o aluno referir ideias que não estão presentes no estímulo visual, na fase do fechamento este consegue retomar a história do gato.

T1- “ Com os outros animais também até que acabace a histórias dos animais. Vitoria vitoria acaboce a historia”

Este fechamento é feito de uma forma convencional sem ser feita nenhuma referência ao último evento presente na última imagem.

Já no que concerne ao T2, o Mílon apresenta um resolução para o conflito criado descrevendo o último evento da história e utiliza ainda uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou, elaborando assim um discurso com princípio meio e fim, tornando perceptível as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nas narrativas elaboradas é também notório o uso do pretérito perfeito e imperfeito, o Mílon narrou os eventos no passado articulando diferente formas verbais. Ao contrário do que se verificou no texto 1, na segunda composição escrita este já iniciou a sua narrativa utilizando um forma de abertura correta que localiza a história no tempo.

Tendo em conta os aspetos relacionados com a organização e correção da expressão escrita podemos referir que o aluno no texto 2 recorre à utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas. A sua ortografia é legível e verifica-se que o aluno escreve, em ambas as produções escritas, sem correção ortográfica uma vez que este não procedeu à revisão da sua história.

Em forma de síntese podemos concluir que foram muitos os aspetos em que o desempenho deste aluno sofreu uma visível evolução. Este apresenta um T2 mais extenso e que revela um maior conhecimento das características do texto narrativo onde respeita as convenções implicadas neste género de discurso. Para além disso apresenta uma história mais rica em pormenores onde a atenção do escritor passa também pelas características dos elementos presentes do discurso.

Sol

No primeiro texto elaborado pela Sol observa-se que teve a preocupação em dar muita informação ao leitor o que exige um maior cuidado na organização do texto. Contudo, a narrativa é marcada pela falta de clareza, determinada pela ausência de pontuação e uma utilização inadequada de marcadores discursivos. Apesar de a Sol

mencionar todos os eventos esperados, esta manifesta dificuldades em sequencializar as diferentes ações, dificultando a compreensão da narrativa. Vejamos a seguinte frase:

T1- “...um dia como estes de sol veio um gato e a mãe tinha ido buscar a comida para os filhos **mas** o gato continoava lá, **depois** sentou-se mas o gato também ia caçar, **por tanto** que ele quisesse caçar viu o cão mas não se importou começou a subir a arvore, **mas** o cão continuava lá.”

Na sua análise verificam-se omissões do uso da vírgula e o uso inadequado de processos de articulação frásica, visto que a aluna utiliza incorretamente a frequência mais simples de articulação interfrásica e recorre pouco a substituições nominais/pronominais. Nesta frase a aluna revelou ainda inconsistência na introdução das personagens usando o artigo definido “o” para apresentar uma nova personagem (um cão) em vez de um artigo indefinido “um” uma vez que se trata de um elemento que não foi falado anteriormente.

Por sua vez, na frase que se segue observa-se uma repetição excessiva de palavras.

T1- “ O gato ia escurregando do **ninho** e o cão mordeu-lhe **mesmo** com muita força e a **mãe** estava **mesmo** quase a segar ao **ninho** mas não achas que a **mãe** foi **mesmo** muito rápida?”

Tal como se verifica, nas frases apresentadas, ao longo do texto ocorrem também situações que evidenciam alguma dificuldade em relacionar as diferentes ações, essencialmente no que concerne à marcação do tempo e da pessoa.

Esta primeira história é marcada por observações pessoais do narrador que apesar de ser não participante questiona o leitor e faz comentários pessoais que demonstram o gosto e o entusiasmo do autor na escrita.

T1- “ não achas que a mãe foi mesmo muito rápida?”; “ainda bem que não caiu lá dentro, coitado do gato.”; “meu deus.”

Nesta narrativa, a Sol, no que se refere à caracterização do local foi a aluna que mais detalhes apresentou. Apresenta o local descrevendo-o e informa ainda o leitor de como era o dia e o local onde tudo aconteceu. Contudo, esta caracterização não se verificou ao nível das personagens, para além de não as caracterizar também não lhes atribuiu um nome próprio.

T1- “(...) moravam numa ninho com palha num longo ramo de arvore. Tinha um pequeno boraco perto das raises muito grandes. O tronco era um pouco torto com relva, num dia como este de sol veio um gato (...)”

Já no T2 a Sol introduz as personagens de forma correta atribuindo-lhes um nome próprio e algumas características, o urso Tobias que era guloso e estava muito cansado e a ursa Sofia que ficou furiosa, por o urso não aceitar o seu chocolate. Ao contrário do T1 onde o envolvimento das personagens e os múltiplos núcleos de conflito em torno de uma situação estão apresentados de uma forma confusa. No T2 a Sol consegue apresentar os diferentes eventos de forma hierarquizada relacionando as personagens e a ação que através destas se desenvolve.

No que se refere ao tempo e ao espaço a Sol informa o leitor que tudo ocorre “Numa manhã um pouco escura mas cristalina”, forma de abertura escolhida para iniciar a história, e que toda a ação se passa em casa, referindo depois o escritório e o café já na parte final. Ao contrário do primeiro texto, não caracteriza os diferentes locais apresentados e apenas se refere ao café como um local chique, o “mais chique da cidade.”

O fechamento da primeira narrativa, última característica do texto narrativo aqui abordada, é feita pela junção das duas últimas imagens onde a aluna resolve o conflito e numa escrita mais pessoal recorre a onomatopeia para reproduzir o som produzido pelo cão. O final é marcada pela expressão “Vitoria vitoria acabou-se a história” . Na segunda narrativa a Sol procede da mesma forma, o final é apresentando pela junção das duas últimas imagens e de uma forma muito económica e redundante a aluna seleciona o problema e conclui a história, não apresentando, desta vez, uma fórmula específica para o seu encerramento.

T2- “Chegou ao escritório e viu tudo desarrumado. Fartou-se de arrumar até que a Sofia chegou. Ela ficou tão feliz, que foram almoçar os dois ao café mais chique da cidade. “

Tal como ilustram as duas expressões utilizadas para iniciar as diferentes narrativas: T1- 2 “Era uma vez” e T2- “Numa bela manhã” ambas as histórias foram narradas no passado, onde de uma forma correta a aluna articula diferentes formas verbais.

No que se refere à organização e correção da expressão escrita no primeiro texto, a Sol recorreu a um uso alargado de sinais de pontuação, ponto final; vírgula; dois pontos; ponto de interrogação e ponto de exclamação. Contudo, esta utilização nem sempre foi a mais adequada principalmente no que diz respeito à vírgula. Há situações em que esta foi omitida e outras em que foi usada incorretamente. No T2 a Sol já apresenta uma utilização dos diferentes sinais de pontuação mais consciente e recorre ao diálogo, representando

corretamente as falas das personagens. É de referir que a sua caligrafia em ambas as produções é legível e cuidada e que, ao contrário do primeiro texto, o T2 surge com uma delimitação mais coerente das unidades maiores e menores do discurso. A Sol apesar de no T1, não ter revisado a sua narrativa, entregando um texto com alguns erros ortográficos, principalmente em palavras menos frequentes, releu e corrigiu eventuais erros presentes no T2, procedendo assim à sua revisão e análise antes de o entregar.

Através da comparação das suas composições escritas é possível verificar nesta aluna uma forte evolução no que diz respeito à construção frásica e à linearização das ideias, o que resultou num discurso mais maduro visto, que se verifica uma transformação ao nível sintático que contribuiu para uma escrita mais corrente e mais clara para o leitor.

☐ Tomé

No T1 o Tomé começa a sua história fazendo a localização temporal através da expressão “Era uma vez” entrando assim no plano da narrativa. O tempo utilizado na abertura do texto é o passado (pretérito imperfeito) mas o seguimento da frase apresenta-se no presente do indicativo o que mostra algum desconhecimento da distância temporal necessária entre o momento da escrita e os eventos presentes na história. Tal facto já não se verifica no T2 onde o Tomé inicia a sua história com a expressão “Numa bela manhã” e continua a frase no passado.

T1- “Era uma vez uma árvore, ela tem passarinhos bebés e uma mãe pássaro que os está sempre a proteger.”

T2- “Numa bela manhã o ursinho Teddy foi visitar a ursinha Maggy.”

No T1, a abertura ou a fase de introdução é ainda completada com a apresentação do espaço (uma árvore) e das personagens (passarinhos bebés e a mãe pássaro). Contudo, este não faz referência ao ninho nem entra em pormenorização nas suas apresentações. As restantes personagens são apresentadas na fase do desenvolvimento da história e também não são caracterizadas. Estas são introduzidas e referidas no texto corretamente e toda a sequencialização dos eventos esperados obedece a uma ordem crescente de acontecimentos lógicos relacionados entre si. Apesar de não caracterizar as personagens o aluno dá um nome ao gato, o gato Rogério e ao cão, o Super Cão. Não é feita uma caracterização nem do tempo nem do espaço.

Na segunda narrativa o Tomé também dá um nome às personagens atribuindo-lhe algumas características.

T2- “Ela era bonita , mas também era muito chocolateira.(....)- exclamou o Teddy. Que estava de dieta porque era muito gordo.”

O aluno parece conhecer, no essencial, alguns recursos linguísticos necessários ao estabelecimento de relações entre os diferentes acontecimentos narrados, já que utiliza processos variados de articulação entre as frases. Logo na fase inicial, T1, e também na fase final, T2, o Tomé apresentou, ao contrário dos seus colegas, um texto corrente e coeso onde utiliza diferentes conetores, sem os repetir, que asseguraram, com a ajuda da pontuação, o estabelecimento de relações entre os diferentes eventos o que contribui para a clareza das ideias.

As narrativas produzidas apresentam frases simples, mas também frases complexas compostas por várias orações onde todas as concordâncias são respeitadas.

O Tomé não demonstra problemas, nem dificuldades nas substituições nominais e pronominais. Este aluno, é capaz de narrar uma história com algum pormenor utilizando vocabulário variado e adequado.

Apesar de omitir dados visíveis nas imagens, este conseguiu ir para além de uma mera descrição, introduzindo nas suas histórias novos elementos e pormenores que a tornam mais rica e entusiasmante para o leitor.

A sua escrita é ainda marcada por um certo humor, como podemos ver na fase de encerramento da narrativa, que depois de resolver os conflitos apresentados, o escritor dá perfeitamente a entender ao leitor que a história se expirou.

T1-“ Ele é o melhor iroi de sempre, e só por acaso o Rogério já está todo partido e dorido a descansar.”

T2-“ Mas vai ser o fim porque ninguém me contou o resto sei que ficaram muito felizes. Até à próxima!”

Este aluno apresenta um texto com uma correta desmarcação das unidades maiores e menores do discurso, tornando perceptível as fases de introdução desenvolvimento e conclusão. No que diz respeito aos sinais de pontuação o Tomé não apresenta dificuldades, este é capaz de recorrer à sua utilização mesmo no interior das frases. No T2 já recorre ao diálogo, individualizando corretamente às diferentes falas.

A sua caligrafia é legível e o Tomé escreve com eventual ocorrência de erros em palavra menos frequentes, apresentando o T1 com apenas 4 erros ortográficos em 145 palavras e o T2 com 1 erro em 143 palavras. Ao contrário dos seus colegas o Tomé releu ambos os textos e elaborou uma ilustração no final do primeiro.

A evolução deste aluno, tal como se verifica na tabela, é notória no que diz respeito à sequencialização dos eventos e à utilização de marcadores discursivos. Na fase de aferição o Tomé apresenta um texto que demonstra que já automatizou o ato de escrever superando algumas dificuldades. Este desloca agora a sua atenção para outros níveis da produção do texto, recorrendo à sua imaginação alimentada pela leitura de histórias e obras literárias. Recorrendo a este conhecimento este apresenta expressões e frases de outras obras de forma a enriquecer e a embelezar o seu discurso.

Síntese

Numa análise geral aos textos produzidos nos diferentes momentos do estudo, fase diagnóstica e fase de aferição, podemos constatar, logo à partida, que a ordenação correta dos constituintes das frases é o aspeto que menos dificuldade coloca aos alunos. Porém, é de registar o facto de alguns alunos, como no caso da Sol e do Dennis, terem no T1, casos de omissão ou de adição de constituintes frásicos. A exceção destes dois alunos, o uso das diferentes funções sintáticas não sofreu evolução. O grupo parece dominar, como já era de esperar, a estrutura sintática básica da frase.

No que diz respeito à estrutura da narrativa, tal como já foi referido, pretendeu-se verificar se os alunos elaboraram as suas histórias em conformidade com as características do texto narrativo, abertura da narrativa (localização temporal e espacial), sequencialização de eventos e fechamento da narrativa e se a este nível apresentavam sinais de evolução e construção mais sólida. Ao nível da forma como as narrativas se iniciam, a leitura das primeiras histórias, referentes à fase diagnóstica, permitiu verificar que, em todos os textos a exceção de um, o seu início é fundamentalmente marcado pela fórmula típica do discurso da narrativa infantil “Era uma vez”. Esta situação altera-se nos textos 2, com efeito a maioria dos alunos introduz outras expressões para iniciarem os seus

textos, por exemplo: " A minha história começa (...); " Numa bela manhã (...); " Numa bela noite (...); " Num belo dia, (...); "Numa manhã (...). Depois de, na sala de aula, terem sido realizadas várias leituras de diferentes obras literárias em que as formas de abertura eram diferentes, o grupo apoderou-se de novas expressões iniciando as suas histórias de uma forma menos padronizada e mais contextualizada.

Relativamente à estrutura da narrativa, verifica-se que de uma maneira geral em todos os textos (1 e 2) se evidenciam de forma mais ou menos clara as diferentes fases: introdução, desenvolvimento e conclusão, mesmo que com uma estruturação do discurso com alguns desequilíbrios no que concerne à segmentação dos diferentes parágrafos. Entretanto verifica-se que no T2 há uma maior explicitação da sequencialização dos eventos e do grau de envolvimento das personagens na história o que tem como consequência uma alteração na construção discursiva, desde logo, pela introdução do discurso direto da fala das personagens. No T2 todos os participantes tiveram a preocupação de introduzir o diálogo individualizando corretamente, as diferentes falas das personagens ainda que nesta marcação das falas surjam algumas falhas pontuais no uso adequado da pontuação. Estes foram aspetos bastantes referidos ao longo da intervenção pedagógica realizada com a turma, acreditamos por isso, que os alunos foram assimilando e compreendendo estes conhecimentos, procurando usá-los na construção do texto.

Num texto narrativo, a atenção de quem escreve deve centrar-se também nas personagens, lugares e suas respetivas características. Tais aspetos foram identificados de modo mais explícito e desenvolvido nos textos 2, tal como se pode verificar nas tabelas referentes às categorias em análise (Anexo 8), a evolução mais considerável diz respeito à caracterização das personagens, onde se verifica um maior uso de adjetivos que demonstra a preocupação dos alunos em descrever de modo mais completo as personagens, atribuindo-lhes qualidades físicas e psicológicas. No T1 os alunos estavam mais atentos às ações dos protagonistas do que a outras categorias que envolvem a estrutura da narrativa, como a localização, temporal, espacial prevalecendo o modo narrativo sobre qualquer outro, limitando-se muito ao verbalizar das ações visualizadas no estímulo visual. Também a este nível, a intervenção realizada ao longo do estudo se reflete no momento final, textos

mais descritivos e atentos ao detalhe. Por exemplo a identificação dos espaços onde os eventos narrativos ocorrem foi outro dos aspetos que se revelaram mais expressivos no T2.

No T1 a localização do espaço deveria ser feita tendo por base a primeira imagem da banda desenhada, considerando-se adequadas todas as expressões que faziam referência à árvore, ao ramo ou ao ninho onde se encontram os pássaros. Dos participantes que forneceram esta informação apenas uma aluna, a Sol fez referência aos três elementos. Os restantes apenas referiram ou ninho ou a árvore.

No que diz respeito ao desenlace e fechamento as narrativas, no T1 constata-se que metade dos alunos terminaram a sua história utilizando a expressão “ Vitória vitória acabou-se a história”. No T2, esta fase da história já demonstra que os alunos têm consciência da importância em elaborar um discurso com princípio meio e fim. Ao contrário do que aconteceu no T1, os alunos conseguiram ir além da imagem apresentando assim diferentes desfechos.

T2- Aline: “ E desde esse dia ficaram mais próximos e apaixonados

T2- Dennis: “ -Obrigada pelo jantar. Respondeu a urso e os dois começaram a rir às gargalhadas

T2- Lene: “ No final eles saíram do restaurante e foram para casa à conversa.”

T2- Mílton: “ Jantaram muito bem e muito felizes.”

T2-Sol: “ Ela ficou tão feliz que foram almoçar ao café mais chique da cidade”

T2- Tomé: “ Mas vai ser o fim porque ninguém me contou o resto só sei que ficaram muito felizes. Até á próxima.”

Quanto aos aspetos sintáticos, que do ponto de vista da coesão textual são fundamentais para que a história seja compreensível, observámos alguns mecanismos de coesão frásica. Da análise realizada conclui-se que todos os alunos realizam de modo correto a concordância sujeito-predicado. Já no que respeita ao uso adequado de substituições nominais e pronominais, à exceção do Tomé, todos os alunos manifestaram algumas dificuldades. Os alunos para retomarem as diferentes personagens recorreram muito pouco aos processos de substituição lexical e pronominal, repetindo constantemente as mesmas designações e expressões nominais definidas. Ainda assim, foi notória uma evolução a este nível nos textos 2. No que concerne aos mecanismos de coesão frásica e interfrásica nos primeiros textos analisados foi possível verificar que os alunos tiveram dificuldade em hierarquizar a informação através da utilização de variados

conectores na ligação das frases, estabelecendo a continuidade entre os diferentes enunciados do discurso. Observa-se que dentro dos vários recursos linguísticos que podem ser utilizados no encadeamento das ações das personagens, na primeira fase foi o conector “e” o mais utilizado. Este surgiu para adicionar os factos e dar sequencialidade temporal à história, introduzindo as ações das personagens na sequência das imagens do estímulo visual, contribuindo assim para o desenvolvimento sequencial e temporal da narrativa. Todo o trabalho realizado em torno dos elementos de ligação possíveis de serem utilizados nas narrativas permitiu que na segunda fase, houvesse uma redução do uso da coordenação copulativa que em muitos casos surgiu como mera adição de frases para o uso da subordinação e de outras formas de coordenação mais lógica e coerente. Para a clareza dos textos da fase de aferição contribuiu também o uso correto dos sinais de pontuação, onde se verifica uma notória evolução, principalmente no caso da vírgula no interior da frase. Passamos assim do T1, onde os sujeitos recorreram muito pouco aos sinais de pontuação, apresentando narrativas em que a sua ausência perturba drasticamente a organização e a clareza das ideias, para um T2 onde já surge pontuação no interior da frase e onde os diferentes sinais utilizados contribuem para a coesão do discurso.

Numa análise ao desempenho gráfico e ortográfico, verifica-se que todos os alunos apresentam uma caligrafia legível e cuidada. De um modo geral os textos não apresentam erros ortográficos, sobretudo os T2. Para este facto foi fundamental a revisão dos textos, movimento em que se podem destacar a dificuldade dos alunos em rever o texto produzido ou a restrição desta revisão a aspetos superficiais e menos formais. A atenção dos alunos no ato de revisão, tal como é característico em crianças em fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrita, está focada na palavra, no erro ortográfico e não na frase e no discurso como um todo coeso e coerente.

Em suma, através da leitura das grelhas de análise das diferentes categorias (Anexo 6), pode-se constatar que os diferentes participantes conseguiram alcançar melhores desempenhos no T2, em determinadas parâmetros, mas que outros houve em que a evolução foi muito pouco explícita. No entanto, no âmbito geral pode dizer-se que, a melhoria da qualidade dos textos foi significativa, concretamente nos aspetos relacionados com a coesão e coerência estrutural da narrativa. Foi neste campo que os participantes

demonstraram um maior desempenho, os seus discursos surgiram com uma maior organização e com uma maior fluidez ao nível das ideias e dos acontecimentos presentes. Considero que esta evolução deve-se muito ao trabalho realizado em torno da revisão dos textos e da reflexão linguística realizada aquando a construção das narrativas coletivas.

Outro aspeto importante foi o trabalho em torno do processo de escrita, a rotina criada em torno da tarefa, a planificação, textualização e revisão do texto escrito e ainda, o constante apoio do professor como mediador e agente reflexivo que em vez de responder às dúvidas dos alunos os coloca numa situação de reflexão para que estes consigam se descobrir enquanto jovens escritores em desenvolvimento.

CONCLUSÕES

Nesta secção do trabalho de investigação apresentam-se as conclusões do estudo, realizadas com base nos resultados adquiridos ao longo na fase de avaliação diagnóstica e de aferição. Com base nestes resultados serão dadas as respostas às questões traçadas para a realização da investigação: **“Quais os problemas manifestados pelos alunos na construção de textos narrativos?”** e **“ De que modo um percurso de intervenção no processo de escrita influencia na qualidade das produções textuais dos alunos?”**

Noutro ponto, são também apresentadas as limitações do estudo e algumas sugestões para uma futura investigação, bem como as considerações finais.

Considerando as narrativas escritas como produções que demonstram conhecimentos dos alunos, uma das finalidades deste estudo foi saber se as estratégias definidas constituíram um eficaz meio de responder às dificuldades concretas dos alunos. Interessou também a análise que se fez do problema da escrita em toda a sua complexidade e das questões que o respetivo processo de ensino-aprendizagem levanta.

Conclusões do estudo

Para responder à primeira questão: ***“Que problemas são manifestados na construção da narrativa?”***, procedeu-se à recolha e leitura dos pré-testes dos seis participantes do estudo. Apesar de reduzido este corpus textual permitiu verificar que os principais problemas agregam duas áreas que metodologicamente podem ser especificadas. Os primeiros problemas detetados remetem para os aspetos relacionados com o tipo de texto e com as suas características. Todas as produções escritas se resumiram numa tentativa em obedecer aos cânones do texto narrativo. Apesar da abertura “Era uma vez” ter sido a mais utilizada o recurso a localizadores temporais foi escasso. Tratando-se de um texto narrativo a informação que é dada ao leitor sobre as personagens, o tempo e o espaço é fundamental, no entanto, em quase todos os textos a caracterização do espaço foi sucinta o que remete para a falta de expressões espaciais. As personagens, elementos cruciais da narrativa, não foram caracterizadas, nem lhes foi atribuído um nome próprio, em alguns casos estas até foram introduzidas de forma incorreta. Outro aspeto pouco

desenvolvido, nestas primeiras narrativas, foi a fase do encerramento das histórias, estas terminavam com a expressão “Vitória Vitória acabou-se a história” sem haver uma resolução adequada do conflito criado. No geral, pode dizer-se que todas as histórias foram afetadas com os problemas mencionados e, ainda, pela redundância devido à falta de informação, falta de detalhe e de pormenorização. Todas elas são histórias que apresentam dificuldade em organizar e relacionar a sequência de eventos presente no estímulo. Nota-se a não utilização de conectores interfrásicos assim como a falta de substituições nominais ou pronominais adequadas. A falta de clareza do discurso é também determinada pela presença de marcadores de ligação entre frases que não se articulam e, simultaneamente, pela ausência de marcadores de pausa ou de separação entre frases. Quanto à utilização dos conectores denota-se uma clara tendência para uma utilização quase exclusiva de conectores mais usuais, “e, depois, então”. Outro problema detetado refere-se ao processo em si, mais concretamente ao ciclo da escrita, estes alunos além de não planificarem o seu discurso, também não procediam à revisão do seu texto. Não era efetuada nenhuma leitura do texto acabado.

A fim de se detetar uma eventual progressão nos diferentes textos foram analisados os pós-testes em comparação com os pré-testes para responder à questão fulcral do estudo: **“De que modo um percurso de intervenção no processo de escrita influencia na qualidade das produções textuais dos alunos?”**

A partir desta análise pode-se concluir que da comparação dos dois textos produzidos por cada participante resultam diferenças claras no que diz respeito aos diferentes aspetos analisados, as categorias da narrativa, mas também relativamente ao discurso escrito. Quanto às categorias da narrativa constatou-se que os alunos revelaram mais facilidade no tratamento de certas categorias e subcategorias da estrutura da narrativa – identificação de personagens principais e secundárias, no âmbito da situação inicial, problema e resultado – e mais dificuldades noutras – nomeadamente, na caracterização das personagens e localização espaço-temporal e peripécias. Ao contrário do que se verificou na primeira fase diagnóstica, os pós-testes demonstraram que a atenção dos diferentes participantes já se focou, mais um pouco, nas personagens, nos lugares, no tempo e nas suas principais características. Os alunos já conseguiram recorrer a um maior

número de adjetivos para classificar os elementos presentes na sua história. Estes já não centraram a sua escrita apenas na sequência e apresentação dos elementos e eventos presentes no estímulo visual.

Tal como já foi referido, na análise de dados, um aspeto curioso de ser salientado refere-se às formas de abertura e de encerramentos das diferentes histórias. Nenhum aluno voltou a recorrer a estas tradicionais expressões tão presentes no pré-teste. Estes, nesta primeira fase, recorreram a estas fórmulas não no sentido criativo, mas sim como escape a uma completa elaboração de uma introdução ou de um desenlace. Nesta última fase, os sujeitos conseguiram desvincular-se dessas fórmulas tradicionalmente utilizadas nos contos infantis, procedendo adequadamente à abertura e encerramento das histórias recorrendo a outras expressões.

Outro aspeto que sofreu uma evolução significativa diz respeito às substituições do uso da coordenação copulativa, onde quase sempre houve uma mera adição de frases, pelo uso de outras formas de coordenação que implica a deteção de relações entre as diferentes ideias presentes nas frases e a sua organização em função da relação detetada. Tal facto só foi possível devido a duas razões, primeiro porque os sujeitos parecem estar mais familiarizados com ato de escrever, superando as dificuldades levantadas pela falta de ideias, pela ortografia e pela delimitação da frase. Estes podem agora deslocar-se a outros níveis da produção de um texto, nomeadamente para a articulação entre o papel funcional das frases que contribuem para o significado do texto e o seu papel estrutural, o seu lugar na hierarquia do discurso. Esta evolução dos aspetos de natureza mais superficial permitiu então que o escrevente em desenvolvimento passasse a ter mais atenção aos aspetos relativos à linearização das ideias e a estruturação do texto. Os textos dos diferentes participantes deixaram assim de ser uma soma de frases para dar lugar a um discurso como um todo, coeso e mais coerente. Os diferentes textos foram estruturados por um nexo de causa e efeito e apresentaram uma progressão entre os acontecimentos relatados, ou seja, os eventos relatados são concomitantes, anteriores ou posteriores uns aos outros, os factos encadeiam-se dos incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado tempo e num determinado ambiente.

Outro aspeto que sofreu alguma evolução diz respeito à utilização adequada da pontuação, quer ao longo do texto quer na individualização das falas. Nos pós-testes os participantes demonstraram também um maior conhecimento sobre o uso de elementos de ligação, aspeto intrinsecamente relacionado com o uso de diferentes sinais de pontuação. Nestas últimas produções escritas os sinais de pontuação são mais frequentes e diversificados, ainda que a sua utilização apresente algumas falhas, assim como o recurso a diferentes conetores.

Em suma, podemos referir o conhecimento das características de um texto narrativo constitui um aspeto importante já que no final foi visível uma evolução da capacidade de escrever, traduzida no aumento da extensão dos textos, na organização e quantidade de informação, na construção das frases, na utilização mais frequente e variada de conetores e no uso mais consciente dos sinais de pontuação.

Para responder de uma forma completa a esta questão, devemos focar a nossa atenção no papel do professor e no tipo de tarefas e estratégias por este utilizadas.

Em linhas gerais os resultados obtidos apontam que o ensino de estratégias relativas à escrita auxiliou os alunos no desempenho de uma tarefa específica como escrever um texto narrativo. No que diz respeito ao aspeto estrutural, ou seja, em relação à presença de elementos básicos, os alunos apresentaram um avanço considerável no conhecimento sobre os elementos básicos constituintes de uma narrativa. A forma como os alunos estruturaram as ideias também é um aspeto a ser valorizado e é neste sentido que se observa uma mudança significativa. Resta concluir que este salto qualitativo, no desempenho da exposição das ideias, possa ter sido fruto de um efeito positivo da intervenção no que concerne à melhoria produzida ao nível da articulação e apresentação dos eventos. A razão desta melhoria pode estar no ensino, no processo de aprendizagem que é muitas vezes desconsiderado e valorizado apenas o produto final. Contudo, o importante é lembrar que é no processo de aprendizagem que se exploram os conhecimentos e as capacidades dos alunos, é durante todos os procedimentos que a criança se desenvolve cognitivamente e será através destes que esta se vai manifestar e demonstrar os seus saberes e as suas dificuldades. Tendo por base este entendimento, considerou-se pertinente apresentar estratégias diversificadas e estimulantes, procurando

ao longo do estudo traçar diferentes caminhos de trabalho de forma a conseguir explorar os conhecimentos já adquiridos e os conhecimentos a adquirir.

Tanto na fase de diagnóstico como na fase de aferição, recorreu-se à banda desenhada, como estímulo visual, para colmatar as fragilidades relacionadas com as ideias e a criatividade. Pois o texto livre pode-se tornar numa liberdade enganosa, onde o aluno se sente pressionado e bloqueado. A opção por trabalhar com banda desenhada tal como o projeto do ILTEC (2008) partiu também da importância de se usar como recurso e estratégia de ensino as imagens que, atualmente, as escolas adotam como um recurso importantíssimo no desenvolvimento da linguagem, seja oral ou escrita. A importância da narrativa associada à imagem como estratégia de ensino na escola encontra-se em todos os graus do ensino básico, onde existem alunos com problemas de comunicação (oral e escrita) e que precisam de recursos didáticos eficazes no desenvolvimento da aprendizagem. Para além disso, a banda desenhada, como material didático, a partir do estímulo visual permitiu trabalhar a importância de certas categorias gramaticais que são essenciais na estruturação do discurso da narrativa.

Outra das estratégias está na leitura de textos, onde este pode ser utilizado como modelo terminado inspirando a criança. A imaginação dos alunos pode e deve ser alimentada pelas leituras do professor. Trata-se de construir com o aluno referências diversificadas que podem ser a origem de crescimento ou alargamento do seu vocabulário e da sua imaginação.

Igualmente importante foram os benefícios da escrita colaborativa, que foi implementada na tarefa, o *jogo do stop* e *Uma história de Natal*. A escrita colaborativa traz inúmeros benefícios, já que “ investigadores referem que o processo de escrita pode ser intensificado pela interação com a escrita dos outros ou pelo trabalho em grupo de escrita nos quais a participação do professor é determinante” (Martins & Niza, 1998, p. 169). Quando se escreveu em grupo foi necessário explicar e negociar não só o significado do que se ia dizer, como o modo como se ia colocar esse significado em palavras. Esta interação contribui para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas desde as sociais às textuais. Pois tal como defende Barbeiro e Pereira (2007) a interação que ocorre na escrita colaborativa, que envolve tanto os alunos como o professor, permite apresentar propostas,

obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Esta prática não só é possível em contexto sala de aula como é enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, uma vez que a organização daquilo que se quer escrever se torna mais evidente do que na escrita individual. Há um maior equilíbrio entre aquilo que já foi escrito e aquilo que ainda falta escrever, há também uma troca constante de comentários sobre o que e como se escreve e ainda juízos sobre o que já se escreveu. Há ainda maior consciencialização quanto às convenções do sistema da escrita como a forma gráfica das letras (maiúsculas ou minúsculas) e sinais de pontuação.

Outra tarefa importante para a qualidade dos textos foi a revisão. É importante para a aprendizagem da escrita a revisão dos textos produzidos e a tomada de consciência do processo de revisão por parte do aluno. A constante revisão do texto e todo o trabalho em torno da reflexão linguística são cruciais, uma vez que o caminhar para o domínio da expressão escrita encerra em si um progressivo diálogo com a própria escrita (Aleixo, 2005).

Sendo a tarefa de escrita vista como complexa e maçadora por parte dos alunos devido aos bloqueios e inibições apresentadas pelos escreventes em desenvolvimento, considerou-se ainda como fundamental naturalizar todo o processo com a ajuda do lúdico já vez que este alimenta o campo da didática, da escrita, dando pistas de trabalho aos alunos. Este envolvimento num clima mais informal sempre esteve presente e não substituiu a aprendizagem.

Atendendo agora às diferentes tarefas verifica-se que com - *O jogo do stop* - os alunos interiorizaram os diferentes elementos que devem estar presente numa narrativa. Já na tarefa - *A palavra coração* - o grupo teve oportunidade de ouvir histórias alusivas ao tema e depois planificar e escrever uma pequena narrativa incluindo os seus elementos constituintes. Esta tarefa de ativação de conhecimento permitiu que o grupo se consciencializasse da importância da planificação de um texto.

A tarefa titulada por - *Histórias de pontuar* - revelou-se numa mais-valia quer para a geração de ideias, uma vez que os alunos se apropriaram de vocabulário e do texto como referência, quer como ponte para a reflexão em torno da utilização correta dos diferentes sinais de pontuação.

Com o - *Conto Oral* - ao alunos desenvolveram a capacidade de caracterizar as personagens, o local, o tempo e a ação, assim como a capacidade de articular diferentes ideias presentes numa história, através de uma reflexão em torno da utilização de conetores, adjetivos e vocabulário adequado.

Nas atividades de - *Ciclo da escrita* - os alunos desenvolveram a capacidade de planificar o discurso tendo em conta as categorias da narrativa, selecionar informação, e interiorizaram o ato de rever o texto escrito melhorando assim todo o processo de escrita. Na atividade em torno do fechamento da narrativa denominada de - *E a seguir?* - os alunos conseguiram perceber que para haver um encerramento da história é necessário que se apresente uma resolução para o conflito criado, um desenlace que cumpra com as características da narrativa, construindo-se assim um texto com princípio, meio e fim.

Em forma de síntese pode dizer-se que um percurso de intervenção no processo de escrita influencia na qualidade das produções textuais dos alunos, uma vez que as estratégias de facilitação processual são entendidas como procedimentos utilizados com o propósito de facilitar as tarefas de escrita, as aquisições, o armazenamento e a utilização de informação e conhecimentos adquiridos.

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Pela complexidade que o problema de ensino-aprendizagem da escrita se reveste e pela multiplicidade de fatores envolvidos no processo de redação de um texto, no caso do presente estudo, uma limitação passa pela escolha de um determinado tipo de texto a analisar, tendo em conta as suas características e as suas funções. Sendo este texto o texto narrativo cuja sua função é narrar factos, naturalmente que algumas das conclusões, a que se chega neste estudo, não são passíveis de generalização imediata a outros tipos de textos cujo função e características são distintas.

As limitações deste estudo passam também pelo reduzido número de sujeitos envolvidos, o que não permite uma ampla generalização dos resultados.

Quando se falam em limitações, deve-se considerar também as situações que possam ter limitado o desempenho dos alunos. Uma destas limitações foi sem dúvida a falta de tempo. No decorrer das propostas não me foi possível auxiliar, com o tempo necessário, alguns alunos que necessitavam de um acompanhamento mais individualizado. O tempo da própria investigação também se revelou numa limitação uma vez que era necessário uma maior intervenção e exploração das tarefas para verificar se houve uma efetiva aprendizagem, uma aprendizagem que permaneça no tempo.

Uma sugestão para futuros estudos no âmbito da escrita seria o trabalho em torno da planificação e da revisão de textos. Ao colocarmos o foco do estudo nestes dois componentes do processo de escrita, teríamos um contributo importante para um maior conhecimento sobre o processo de escrita e para a promoção do seu desenvolvimento. Por outro lado, sendo o ato de revisão uma tarefa que nestas idades contempla aspetos superficiais e formais o que, tal como já foi dito é característico em crianças em fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrita, a melhoria e a reformulação dos textos pode ser um exercício com resultados muito positivos na melhoria da qualidade da expressão escrita dos alunos.

Seria igualmente positivo, para futuras investigações, a produção de textos no computador, interligando a prática da escrita com as TIC. Outra prática que poderia tornar-se numa motivação e numa poderosa estratégia seria a divulgação para a comunidade das produções escritas ou ainda um trabalho colaborativos entre diferentes anos de escolaridades. Alunos de diferentes níveis que trocam entre si, histórias, vivências, sonhos e experiências.

Considerações finais

Analisando o presente estudo à luz dos seus objetivos, podemos considerar que a dimensão da intervenção assume nele uma grande relevância. Nesta intervenção podemos destacar alguns aspetos como fundamentais para o sucesso do estudo como o papel do professor, a interação de conhecimentos e por outro lado as próprias estratégias que promoveram a capacidade de escrever em contexto escolar. A escolha de recursos, métodos e estratégias derivou, sobretudo, da observação da realidade e da busca de uma abordagem à escrita através de estratégias de facilitação do procedimento associado à dimensão lúdica. Tarefas que centram a atenção do aluno nas características do texto e da escrita, numa reflexão constante sobre o texto em construção. Estas estratégias, claramente voltadas para o processo, permitiram atuar em todo o percurso de escrita, acentuando alguns procedimentos como a planificação e a revisão de um texto. Tendo em conta este aspeto podemos concluir que a facilitação processual constituiu um meio de promover o desenvolvimento da capacidade de produção de textos narrativos, podendo ser considerada como uma estratégia pedagógica eficaz na abordagem do domínio da escrita. Ao nível da planificação, podemos, referir a importância do recurso a documentos de apoio que fornecem pistas ao aluno para a organização e estruturação do conteúdo.

No que se refere à redação em si, é importante levar o aprendente a refletir sobre os mecanismos de estruturação textual, sobretudo os de coesão em função das categorias do texto da narrativa, como o tempo e o espaço que obrigam o aluno a consciencializar-se do modo como a estrutura textual deve ser apresentada.

Apesar das limitações apresentadas considero que todos os alunos da turma além de terem desenvolvido a sua capacidade de escrita desenvolveram também uma atitude mais positiva face às tarefas de produção textual. Acredito que com este trabalho contribuí não só para o desenvolvimento de competências no âmbito da escrita como na formação dos alunos enquanto cidadãos mais confiantes, autónomos e reflexivos.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E PES II

REFLEXÃO FINAL

Finalizado todo o percurso torna-se agora oportuno refletir sobre toda a experiência em PES I e PES II, uma experiência que foi muito desafiante e importante para mim. O estágio realizado nestes contextos foi sem dúvida enriquecedor e gratificante. Vivi momentos de constante ansiedade associados à novidade das situações, o medo de errar e a necessidade de perceber como estava a comportar-me. Não sabia como agir, mas sabia que tinha de definir o meu papel de estagiária, papel que deveria construir tendo em conta toda a minha formação enquanto pessoa e aluna. O medo de errar permaneceu até ao final, mas com o tempo a insegurança de agir dissipou-se e tudo se tornou natural.

Chegado o fim desta etapa, olho para trás e considero que, dentro do que me foi possível, alcancei as minhas expectativas. Aprendi muito, observei modelos experientes e partilhei com eles todas as minhas dúvidas. Aprendi que podemos partilhar as nossas experiências e conhecimentos enquanto pessoas e cidadãos a todos os que fazem parte do contexto escolar. O ser professor não é entrar numa sala de aula e fechar a porta restringindo-nos apenas ao nosso grupo. Para crescermos enquanto pessoas e profissionais é importante estabelecer laços com todos os elementos do contexto escolar, é preciso chegar ao contexto familiar, é preciso saber lidar com as demais mentalidades e é ainda preciso ser-se original e inovador para a concretização de um trabalho eficaz. O estágio em ambos os contextos permitiu-me, para além de, aprender, crescer e pensar numa perspetiva prática. Constatei que ser professor é uma tarefa desafiante, com muitas barreiras mas que com muita persistência é um trabalho muito gratificante. Aprendi muito com todos os educadores e professores com quem contactei, bem como com as crianças de todos os grupos por onde passei.

Um aspeto que me marcou ao longo de toda este percurso foi sem dúvida o trabalho em equipa. Apesar de ser um estágio avaliado com carácter individual, não deixei de estar inserida numa equipa com quem aprendi muito. Quando me refiro em equipa não fala apenas do meu par pedagógico mas também nas minhas colegas de turma que trabalharam na mesma escola de 1º Ciclo. Esta proximidade quer ao nível do contexto quer ao nível da faixa etária com que trabalhamos foi muito enriquecedora para nós. A partilha de ideia e de informações foi constante, criando-se assim uma ligação muito forte entre os dois pares

de estágio. Com isto, mais uma vez, tive oportunidade de compreender o quanto é importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente. Se tal não acontecesse, certamente este processo não teria sido vivido da mesma forma. O facto de ter contactado com professores já com muita experiência, não só nos contextos de estágio mas também na Escola Superior de Educação, foi uma mais-valia para a minha formação e para as aprendizagens que progressivamente fui adquirindo. Este aspeto fez-me refletir sobre a questão do isolamento físico, revelado pelas salas de aula que tende a isolar os professores. Seria então importante derrubar as paredes do privatismo permitindo aos professores trabalharem e aprenderem em conjunto. Na minha opinião a colegialidade e a colaboração entre os professores é parte integrante de um aperfeiçoamento quer das escolas quer da educação. Para resolver este problema do é necessário que exista esta colegialidade, conversas sobre a prática do ensino, observação e avaliações úteis (feedback). Os docentes devem planificar, conceber, investigar, avaliar e preparar materiais em conjunto (Michael Fullan, 2001). Julgo que é importante refletir sobre esta questão pois, a transformação no ensino esta diretamente relacionada com atitude dos professores já que cabe a estes a aplicação e “desenvolvimento curricular e consequentemente o aperfeiçoamento das suas escolas. “A Mudança não se faz em trabalho solitário” (Ferraz, 2007, p. 87).

Em suma acredito que quando o que esta em causa é a mudança, a chave é o professor já que é ele quem interpreta e concretiza estas mudanças, tornando-se assim necessário o envolvimento dos docentes numa avaliação consciente do seu trabalho. Será este labor pedagógico que ira influenciar, positivamente ou não, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

Dito isto, só posso afirmar que o balanço que faço de toda a prática PES I e IIPES I e PES II) é muito positivo, foi uma fase de grande crescimento para a minha formação, quer pessoal, quer profissional, uma vez que me proporcionou momentos de interação com diferentes realidades escolares. O contactar com distintas realidades e ambientes de sala de aula, bem como de intervir e trabalhar com turmas heterogéneas e de diferentes faixas etárias, foi muito importante para a minha formação. Nos diferentes contextos, no Pré-escolar e no 1º Ciclo, cada faixa etária apresenta um grau de maturação específico,

característico de cada idade, assim, ao longo do estágio profissional pude não só perceber essas especificidades, de cada faixa etária, mas também aprender a adequar a minha postura e atuação a cada uma delas. Esta experiência permitiu a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da minha formação, onde pude comprovar que de facto a prática pedagógica dá significado a toda a teoria que a antecede.

Tendo em conta que se trata de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, penso que o estágio no Pré-escolar foi muito significativo para um bom desempenho no estágio no 1ºCiclo. Quero com isto dizer que este funcionou como uma preparação para o 1ºCiclo. Assim sendo, penso que fui bem preparada para este último contexto devido ao leque de experiências que tive no pré-escolar. Consegui, durante a PESI construir uma bagagem que me foi muito útil pois, apesar de serem práticas distintas, estas regem-se dos mesmos princípios fundamentais para uma correta intervenção educativa. Princípios estes que foram trabalhados e desenvolvidos neste primeiro contexto, nomeadamente, a intencionalidade educativa sustentada nas ações de observar, planificar, intervir e avaliar. A observação de todo o contexto e de todas as situações que daí surgiram a observação de cada criança de uma forma individual e do grupo em si foram uma fonte de conhecimento que serviu de base para o planeamento das atividades propostas. Até porque, “observar (...) para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (..) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25), podendo acrescentar-se ainda que, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27) Assim sendo, considero que este novo paradigma da habilitação do docente generalista, educador e professor, tem como base a necessidade da diferenciação pedagógica face às individualidades de cada um; a criança como elemento principal do processo de ensino aprendizagem; a interdisciplinaridade com vista ao desenvolvimento global da criança; a importância do envolvimento parental no seu desenvolvimento; assim como a construção ativa e cooperativa do conhecimento. São muitas as igualdades do ser professor ou do ser educador. Na minha forma de ver, ambos

trabalham para promover o conhecimento e o crescimento da criança/aluno, ambos são mediadores da relação ensino-aprendizagem onde criam laços afetivos, atitudes e compromissos.

Destaco também a importância de dar a palavra às crianças, de permitir que sejam elas a descobrir as coisas, de aproveitar aquilo que elas têm para nos dar, de valorizar os seus conhecimentos e aproveitá-los para conduzir as suas aprendizagens. “São significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (Ministério da Educação, 2004 p. 23). “Todos os alunos, por muito limitados que sejam os seus conhecimentos, adquiriram alguma informação acerca de qualquer assunto, quer a partir da sua experiência diária, quer a partir de uma aprendizagem na escola” (UNESCO, 1996, p. 10).

Com base nessa compreensão, para mim, pensar sobre o exercício docente é considerar esta profissão como uma ação de compromisso para com a criança, para com a educação. É uma vasta área de conhecimento que integra a complexidade dos processos de construção da individualidade da criança e da formação de valores, cuja finalidade é o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, num mundo em permanente mudança. Nos diferentes contextos todas as decisões devem ser tomadas com um só objetivo, o desenvolvimento global e harmonioso das crianças/alunos. Toda a metodologia utilizada deve ter em consideração as várias áreas de conhecimento que integram a construção do saber de um indivíduo, assim como a complexidade dos processos de construção da identidade de cada aluno na sua formação de valores e ideais. Para além disso, é importante salientar que, em ambos os contextos, a pedagogia atual entende que a figura do professor transcendeu e este é agora considerado professor-educador. Ou seja, atualmente a função de um professor vai além da guarda e do ensinamento da criança, acrescentando-se uma ênfase de educação. Atribui-se ao professor a responsabilidade de ensinar e educar. Esta ênfase na educação ou seja, na formação cívica é muito forte nos dois contextos, não podemos pensar que no 1º Ciclo, os nossos alunos já sabem e aplicam os princípios básicos de cidadania porque tal não acontece. Considero até que, esta vertente foi muito mais trabalhada, mesmo que de uma forma informal, no 1ºCiclo do que no Pré-escolar. Os conflitos criados entre pares, mesmo que ocorram fora do contexto sala

de aula, acabam por ser trazidos, discutidos e até resolvidos na sala de aula. Caso contrário perdemos elementos, perdemos enquanto professores, a atenção, motivação e empenho de um ou vários alunos, só porque algo não ficou esclarecido.

Foi muito importante para mim enquanto docente em formação, a experiência vivenciada em sala de aula, num contexto completamente diferente do já experienciado. Na PES II pude verificar uma transformação no grupo, sentir e observar o crescimento e desenvolvimento quer pessoal quer intelectual dos alunos, algo extremamente gratificante para mim. Uma coisa é conseguir seguir uma linha de atuação de um professor cooperante que de certa forma já moldou o seu grupo a essa metodologia, tal como aconteceu no pré-escolar, outra coisa é implementar novas estratégias, novas metodologias. O desafio foi grande mas, considero tê-lo superado com sucesso numa postura de autoformação. Até porque, diferentes metodologias tem de ser testadas e refletidas. O que funciona muito bem para um grupo, pode não ser o indicado para outro. Esta foi outra capacidade que fui desenvolvendo ao longo desta experiência da PES.

Um aspeto muito importante em que todos os professores devem pensar refere-se a diversidade de alunos com que estes se deparam. Nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros em todos os pontos de vista. A escola foi criada para homogeneizar, transmitir valores sociais, para adaptar as crianças a um modelo social dominante. Esta, procura assim a integração de todos numa cultura de diversidade que vive as diferenças como uma riqueza e não como um obstáculo ou como algo negativo. Isto supõe uma especial atenção do professor que deve permitir que todos os alunos participem e aprendam a partir das suas próprias possibilidades. Ao planificar as atividades em sala de aula é preciso pensar na diversidade dos alunos, nas suas características individuais, pois se o objetivo é que todos participem e aprendam na medida das suas possibilidades, devemos nos assegurar de que todos os alunos depõem, nessa atividade, de margem suficiente para se esforçar, aprender algo novo e progredir nas suas aprendizagens. Como os alunos não são todos iguais, é da competência do professor atender às diferenças, sejam estas resultantes de níveis de desenvolvimento desfasados ou sejam elas de natureza cognitiva ou cultural (Ferraz, 2007). “ Cabe ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança,

apoiando-a para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Tendo em conta tudo o que já foi dito, a prática é essencial, assim como o planeamento do ensino como instrumento de orientação do processo de ensino e aprendizagem, pois é através do planeamento que o docente faz uso da sua criatividade e da sua experiência já adquirida. No entanto, apesar de existirem estes instrumentos, sempre tive consciência de que planear não é prever o que irá acontecer, mas sim antever uma forma possível da aula se concretizar, acaba por ser um fio condutor, não o que acontece na realidade. Durante a PES percebi que um professor tem de ser capaz de planificar, tendo em atenção uma série de fatores, mas este precisa, acima de tudo, ser capaz de reestruturar e reformular toda uma planificação, em função do decorrer da aula ou sequência didática. Mesmo relativamente a um determinado conteúdo este não pode prender-se apenas a uma explicação. Como é lógico, para uma melhor preparação quanto à abordagem dos conteúdos, foram várias as pesquisas realizadas e sem dar por isso, para dar resposta às dúvidas dos alunos, dei por mim a dar exemplos concretos, explicações simples mas todas com a base científica necessária. Constatei que, de facto, o trabalho pedagógico implica para além da preparação dos alunos para as atividades práticas, a preparação do professor. Este deve pensar sobre o que esperar dos seus alunos, quais as dúvidas e questões que poderão surgir e quais as questões que ele poderá colocar.

Acredito que as possíveis mudanças relacionadas com a prática docente só acontecem mediante a ação reflexiva do professor. Confirmei, ao longo desta rica experiência de estágio, que ter longos anos de experiência como docente não se resume em ser um bom professor. É preciso que o trabalho passe por um processo de reciclagem diária no qual o profissional se reinventa e se possa colocar também como um aprendiz constante das suas próprias ações, aprendendo a aprender. É preciso a valorização do aluno enquanto figura principal é indispensável neste contexto, assim como o olhar do professor que confia no desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos estimulando a sua autonomia, favorecendo as relações de ensino e aprendizagem no qual o aluno se possa perceber enquanto sujeito construtor e transformador da sua própria aprendizagem. Efetivamente na educação “o processo de desenvolvimento pessoal e social deve decorrer

de uma partilha do poder entre o professor/educador, as crianças e o grupo” (Ministério da Educação, 1997).

Terminada esta introspeção considero importante referir o quanto o período de observação se assumiu como fundamental enquanto etapa precedente à intervenção. No decorrer deste período tive oportunidade de compreender a dinâmica do contexto e de cada criança/aluno e de visionar um pouco daquilo que podia ser a minha própria prática. Como não conferimos a este período de observação um carácter meramente acessório em que eu e o meu par de estágio, enquanto participantes, nos limitássemos a uma atitude de meras espetadoras, paralelamente a uma observação cuidadosa, intervimos junto das crianças/alunos no sentido de as auxiliar e conhecer. A interação começou de imediato, mesmo que de uma forma mais passiva, como instrumentos de observação e de análise que permitissem uma apropriação e compreensão da realidade educativa em que estávamos inseridas. Devo realçar que estas sessões de observação foram, extremamente úteis para o sucesso das nossas intervenções. Através destas foi-nos possível analisar e averiguar as aptidões e dificuldades de cada criança/aluno, assim como as suas características próprias. Durante este período, conseguimos perceber quais as limitações do grupo, quais os seus interesses e quais as suas dificuldades. Foi possível, assim, pensar na primeira planificação de uma forma mais objetiva. “Conhecendo” o grupo com que se vai trabalhar tudo tem uma razão de ser, tudo ganha sentido. Claro que durante todo este processo os professores cooperantes, tanto no Pré-escolar como no 1ºCiclo, tiveram um papel fundamental. O seu apoio foi crucial nesta primeira avaliação diagnóstica dos grupos, onde tudo foi exposto e discutido.

Outro aspeto importante e muito valorizado refere-se à importância da afetividade do educador/professor com as crianças/alunos. Este efeito recíproco que se estabelece nestes níveis mais elementares e a necessidade de trabalhar o lado socio-afetivo e relacional é decisivo no desenvolvimento de atitudes positivas face ao que é solicitado pelo educador/professor. Neste campo é importante a adequação do discurso pedagógico, conhecer e tratar cada criança pelo nome próprio, interagindo o mais possível com a generalidade das crianças, procurando dar atenção a todos. Nestes contextos, Pré-escolar e 1ºCiclo, é ainda importante elogiar as crianças pelo esforço desenvolvido quer pelos

resultados obtidos, reforçando a motivação procurando ainda, ser mais encorajador e mais afetivo com as crianças com maiores dificuldades. Sem com isto cair no erro de elogiar algo que não solicitou esforço por parte da criança/ aluno.

Nesta reflexão final considero pertinente dedicar um ponto da reflexão à inclusão de uma investigação em período da PES. O estágio não foi por mim encarado como um período que se resumiu à aplicação das teorias que aprendi ao longo dos anos de formação. Foi, sim, visto como um período repleto de oportunidades de aprendizagem e crescimento enquanto pessoa e profissional de educação. Neste sentido, considero que foi muito pertinente a inclusão de uma investigação em período de estágio, na medida em que, possibilita o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas, capacidades imprescindíveis ao desenvolvimento de um futuro profissional de qualidade. Considero agora que, uma investigação em tempo de prática faz todo o sentido, pois, estando em contexto pedagógico temos uma melhor perspetiva sobre o que é investigar em educação. A relação entre a teoria e a prática e a relação que se criou com as crianças intervenientes no estudo foi, sem dúvida, facilitadora da implementação desta investigação. Foram momentos enriquecedores, tanto para mim, como para elas, considero ainda que a investigação foi enriquecida pelo facto de se encontrar inserida em contexto de prática supervisionada. Uma outra vertente que julgo fulcral no processo de aprendizagem das crianças, independentemente daquilo que pretendemos investigar, é a organização do ambiente educativo. Este estudo permitiu-me também compreender a importância do espaço e dos materiais, pois é através deles que proporcionamos às crianças múltiplas experiências

Hoje, olho para trás e relembro o esforço investido ao longo do período de estágio. Um período que exigiu uma grande dedicação e que, paralelamente, exigiu um redobramento para que a investigação fosse desenvolvida com qualidade. Assumiu-se como uma etapa fundamental da minha formação enquanto professora. Através dela tive oportunidade de observar, agir e refletir, de criar relações com os professores cooperantes e com as crianças; tive oportunidade de errar e de aprender; sempre com a certeza de que estava a construir o meu próprio conhecimento e a ajudar a construir conhecimento dos alunos. Esta experiência permitiu-me vivenciar aquilo que é a realidade educativa, adquirir

e aperfeiçoar competências. Certamente, tudo isto não constituiu a totalidade da minha preparação enquanto profissional de educação. No entanto, possibilitou-me trabalhar questões básicas como o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, a realidade escolar, a realidade dos alunos nas escolas e a realidade dos professores. Pois, é no contexto real, com todos os constrangimentos, todos os receios e todas as contrariedades, que se aprende um pouco da profissão. Ser professor é passar por saber escolher, por saber decidir, tendo em conta os outros e nós próprios e ter a capacidade de aceitar as críticas, tendo consciência dos erros que cometemos para poder ultrapassá-los.

“Um professor sabe que só há ensino quando há aprendizagem e por isso tem como meta o sucesso dos alunos, o mesmo é dizer o seu próprio sucesso” (Ferraz, 2007, p. 70).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever- Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil recepção leitora e competência literária. Em F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 11 -32). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. (2006). Jogos de escrita. Em F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 123-160). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita : A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Iniciação Curricular.Ministério da Educação
- Barbeiro, L. F., Fonseca, E., Nobre, C., & Machado, E. (1993). *Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Leiria.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à metodologia e aos métodos*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Cárnio, M. S., Alves, D. C., Rehem, L. O., & Soares, J. C. (2011). Práticas de narrativas escritas: atuação *Fonoaudiológica*. Revista CEFAC , 14(5), 792-798. Acedido a 15 de Março de : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151618462012000500004&script=sci_arttext
- Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita - Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita-Percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. PAIDÓS: Barcelona.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Adições Almedina, S.A.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e Ler - Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminhos.
- Figueiredo, O. M., & Bizarro, R. P. (1995). *Da Palavra ao Texto - Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: ASA.
- Galvão, C. (2005). Narrativa em Educação. *Ciências e Educação*, 11 (2), 327-345. Acedido em 20 de março de 2015 de
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>
- Gagnoux, A. A. (2012). O texto narrativo nas aulas de produção textual. *Cadernos de CNLF*, 6 (4), 2489-2497. Acedido em 22 de março de 2015 de
http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/215.pdf
- Gomes, A. (2014). *Metodologia de Investigação*. Mindelo: EFPEB.
- González, I. A. (2005). *Instruções de escrita - Direção de trabalhos e critérios de construção textual*. Lisboa: Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando. Em F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura infantil* (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.
- ILTEC. (2008). Projeto de Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Acedido a 28 de outubro de 2014 em
http://area.dge.mec.pt/gramatica/divling_escolaportuguesa.htm
- INE. (2011). Censos 2011. Acedido em 11 outubro de 2014, de
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0006315&selTab=tab10
- L. Cabral, M. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita - Do Básico ao Superior*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Lopes, J. P. (2002). *Gestão da Sala de Aula - Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating*. Los Angeles: Sage.
- Michael Fullan, A. H. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- 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 1º Ciclo*. Lisboa : Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Moreira, B. (2007). *Para escrever melhor*. Viana do Castelo: Escola superior de Educação-Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Neves, D. R., & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o Texto - Contribuições teóricas para práticas textuais*. Lisboa: ASA.
- Pereira, M. Á., (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M.Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1ºCiclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M.Á., (2000). *Escrever em Português Didáticas e Práticas*. Aveiro: ASA.
- Pinto, P. F., Marques, D., Carvalho, A. B., & Sousa, A. C. (1999). *Português, propostas para o futuro*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbentian.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (1994). *Dicionário da Narratologia* (4ª Edição ed.). Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I. (1998). *Densenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *Ensino da Leitura - Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, J. M. (1997). *A língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE.
- UNESCO. (1996). *Conjunto de materiais para formação de professores; Necessidades educativas na sala de aula*. Lisboa.

- Vieira, A. G. (2001). Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Psicologia: Reflexão e Crítica, *14* (3), 599-608. Acedido em 18 de marco de 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300015
- Walsh, D., Tobin, J., & Elizabeth, M. G. (2002). *A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. London: SAGE.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de referência

00Escola:		Ano /Turma: 3ºB			
Mestrando: Cindy Quaresma e <u>Marylène Lages</u>				Período: 1º	
Temas /Conteúdos /Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/re cursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Segunda-feira					
Português					
<u>Leitura e Escrita</u>		No decorrer da PES, a professora estagiaria irá avaliar mediante uma grelha de observação o desempenho dos alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos. Será também registado quem fez o trabalho de casa numa folha de registo para o efeito), bem como a participação.			
<u>Resolução de problemas</u>	15. Redigir corretamente; 15.1. – Utilizar uma caligrafia legível. Resolver problemas: - de um passo; - de 2 ou mais passos; - envolvendo análise de dados:	A aula tem início com as rotinas diárias. Um dos alunos vai buscar os cadernos diários à estante e distribui por todos os colegas. Cada um deve escrever o local e a data (já escrita no quadro pela professora estagiária). Os alunos que têm mais dificuldade em representar graficamente as letras devem, ainda, escrever o alfabeto em letra maiúscula e letra minúscula. Uma vez que os alunos têm diferentes ritmos de trabalho, surgem momentos em que estão desocupados “tempos mortos”. Nestes momentos, podem recorrer à leitura de um livro (rotina já implementada pelo professor cooperante) ou recorrer à tómbola dos desafios (rotina implementada na 1ª semana de intervenção) (anexo 4). Esta	Sala de aula Quadro Giz Caderno diário Caneta Tômbola dos desafios	10min (9:00-9:10)	Redige corretamente; Utiliza uma caligrafia legível. Resolve problemas: - de um passo; - de 2 ou mais passos; - envolvendo análise de dados:

Português <u>Oralidade</u>	- integrando conhecimentos matemáticos e de outras áreas curriculares	no seu interior terá várias bolinhas com desafios matemáticos, devidamente numerados. Para a utilizar, o aluno terá que girar a tómbola e ver qual o desafio sorteado. Para proceder à sua resolução será fornecida uma folha para o efeito.	Folha de registo dos desafios	10min (9:10-9:20)	- integrando conhecimentos matemáticos e de outras áreas curriculares
	1-Produzir um discurso oral com correção. 1.1-Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Como é habitual, à segunda-feira, iniciar-se-á uma conversa informal acerca dos acontecimentos decorridos no fim-de-semana. Cada aluno terá oportunidade de expressar as suas vivências, adequando o discurso ao contexto.			Produz um discurso oral com correção. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
Matemática <u>Números e operações</u>	Adicionar mentalmente dois números naturais cuja soma seja inferior a 1000. Efetuar mentalmente subtrações de números naturais. Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo;	Segue-se a rotina do cálculo mental introduzida na primeira semana de intervenção. O jogo funciona como um concurso onde é lançada uma expressão a cada criança e esta terá apenas 30 segundos para responder, controlados pelo temporizador. Por cada resposta certa, é atribuído um ponto a ser apontado numa folha de registo para o efeito (anexo 6). Contudo, se a resposta for imediata têm direito a dois pontos. No final de cada semana são contabilizados os pontos. O aluno que obtiver mais pontos é-lhe atribuído o título de “Rei do Cálculo Mental” e é colocada na sala a sua fotografia (anexo 7). Exemplos: 7x8, 5x6, 3x7, 8x8, 10x100, 7+8, 7+9, 13-11, 30-21, 10:2; 15:2, 80:4, etc.	Temporizador	25min (9:20-9:45)	Adiciona mentalmente dois números naturais cuja soma seja inferior a 1000. Efetua mentalmente subtrações de números naturais. Efetua mentalmente multiplicações de números naturais

Português	Efetuar mentalmente divisões exatas de números naturais,	Terminado o jogo do cálculo mental, será corrigido o trabalho de casa do fim-de-semana. Não definimos objetivos desta parte da aula, uma vez que não conhecemos os conteúdos dos trabalhos de casa que foram marcados na sexta-feira pelo professor cooperante.	Manual de português	20mim (9:45-10:05)	Efetua mentalmente divisões exatas de números naturais,
	<u>Oralidade</u>	Terminada a correção dos trabalhos de casa, será iniciado um novo diálogo como ponto de partida para o sistema circulatório cujo órgão principal é o coração. <i>“Porque é que conseguem facilmente responder as operações dos colegas e têm mais dificuldades em responder as operações que vos são colocadas? “Qual o estado psicológico quando as questões são para os outros e qual o estado de espírito quando são para nós? “</i> <i>“Como é que está o nosso coração nestas situações?”</i> <i>“Então vamos lá falar um pouco deste órgão que é tão importante para o nosso organismo. O que é que já sabemos sobre o coração?”</i> <i>O Manual de Português, tem um pequeno texto, vamos ver se este nos dá mais informação?</i> O texto da página 36 do manual de Português (anexo 8) será projetado para ser feita a sua leitura. A professora estagiária irá fazer uma primeira leitura em voz alta e de seguida serão os alunos a ler escolhidos aleatoriamente. Segue-se a análise do texto onde num momento inicial, os alunos serão questionados quanto às novas informação que o texto nos dá sobre o coração: <i>“O que é que o texto acrescenta às informações que já tínhamos sobre o coração?”</i> <i>Porquê que o coração de distingue dos outros órgãos?</i>			Responde corretamente as questões colocadas
<u>Leitura e escrita</u>	6- Ler textos diversos 6.3- Ler pequenos textos narrativos				Lê pequenos textos narrativos
<u>Educação Literária</u>	5- Ler em voz alta palavras e textos 5.4 – Ler com articulação e entoação correta			25mim (10:05-10:30)	Lê com articulação entoação correta
Oralidade					

<u>Educação Literária</u>	8- Organiza os conhecimentos do texto. 8.2- Identifica o tema ou assunto do texto. 22.9 – Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto. Identificar e referir o significado de expressões idiomáticas. Ligar corretamente as diferentes parte do texto identificando a introdução o desenvolvimento e a conclusão. Identificar o significado de expressões idiomáticas.	<i>O que quer dizer a Vizinha Teresa quando diz que o seu marido é «Um homem sem coração»?</i> <i>Que outras expressões idiomáticas sobre o coração conhecem?”</i> Exemplos: <i>Coração de ouro, cortar o coração, coração de pedra, coração de leão, coração de manteiga, etc.</i> Será feita a exploração do significado das expressões apresentadas. A turma será ainda informada que terão como trabalho de casa a resolução da página 37 e 38 do manual de Português (anexo 9). Os exercícios propostos consistem em identificar a introdução, desenvolvimento e conclusão do texto narrativo em questão “O que eu sei sobre o coração”, ligar uma expressão idiomática ao seu significado. Intervalo De seguida será iniciado um diálogo de forma a abordar o sistema circulatório, estimulado por questões como: <i>“Querem saber mais sobre o coração?”</i> <i>“Já sabemos que o coração faz parte do sistema circulatório, mas será que toda a gente sabe como este funciona?”.</i> <i>“Qual é o principal órgão do sistema circulatório?”</i> <i>“Porque é que o coração é tão importante, qual é a sua função?”</i>	Computador Projektor	15min (11:00-11:15)	Organiza os conhecimentos do texto. Identifica o tema ou assunto do texto. Responde oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto. Identifica e refere o significado de expressão idiomática. Liga corretamente as diferentes parte do texto identificando a introdução o desenvolvimento e a conclusão. Identifica o significado de
----------------------------------	---	--	---------------------------------	--------------------------------	--

Estudo do meio <u>Bloco :O meu corpo</u> Sistema circulatório	Partilhar os conhecimentos prévios.	<i>“Que nome se dá à viagem que o sangue faz pelo nosso corpo?”</i> <i>“Como é transportado o sangue?”</i> Para esta explicação serão projetadas imagens de apoio (<i>anexo10</i>). <i>“O sangue para além de ser transportado pelas nossas veias também é transportado pelas artérias e pelos capilares. Sabem o que são artérias e capilares?”</i> <i>“As artérias são mais espessas do que as veias, as paredes são elásticas e resistentes, são constituídas essencialmente por células musculares.</i> <i>Os capilares são vasos sanguíneos mais finos, e como é lá que ocorrem as trocas as paredes são muito finas, constituídas por uma única camada de células.</i>		40min (11:15-11:55)	expressões idiomáticas. Partilha os conhecimentos prévios.
Estudo do Meio <u>Bloco: O meu corpo</u> Sistema circulatório	Conhecer o sistema circulatório	<i>No sistema circulatório ocorrem simultaneamente dois tipos de circulação, a grande circulação e a pequena circulação.</i> <i>Na grande circulação, o sangue, rico em oxigénio, sai do coração pela artéria aorta e vai para todas as partes do corpo, onde liberta o oxigénio e nutrientes. Em troca, recebe o dióxido de carbono, e os produtos que as células eliminaram. O sangue, agora rico em dióxido de carbono, regressa ao coração através das veias.</i>			
	Identificar os elementos que compõem o sistema circulatório.	<i>Na pequena circulação o sangue sai do coração e vai pela artéria pulmonar até aos pulmões para trocar o dióxido de carbono por oxigénio. O sangue novamente rico em oxigénio, regressa ao coração pelas veias e uma nova viagem se inicia.”</i> <i>Então vamos lá ver se já somos capazes de responder a algumas perguntas:</i> <i>“Que nome se dá aos dois tipos de circulação?”</i>			Identifica os elementos que compõem o sistema circulatório

Estudo do Meio <u>Bloco: O meu corpo</u> Sistema circulatório	Explicar em que consiste a grande circulação e pequena. Responder corretamente Explicar em que consiste a grande circulação e a pequena circulação	<i>O que transporta o sangue?</i> <i>Na pequena circulação o sangue sai do coração para onde?</i> <i>E na grande circulação o sangue sai do coração e para onde vai?</i> <i>Esse sangue é rico em quê?</i> Será ainda solicitado a dois alunos a explicação da pequena circulação e da grande circulação. A turma terá oportunidade de corrigir ou acrescentar a informação. Para terminar, será proposto o exercício da página 35 do manual de Estudo do Meio. Este consiste em ligar e formar frases corretas sobre o sistema circulatório) A correção será feita oralmente e em grande grupo.	Computador Projetor	15min (11:55-12:10)	Explica em que consiste a grande circulação e pequena. Responde corretamente Explica o processo da circulação.
	Português <u>Oralidade</u> Conhecer personagens e factos da história nacional. 1-Escutar para aprender e construir conhecimento Estudo do Meio Participar em atividades de expressão oral orientada,	Almoço (12.30h-14h) Uma vez que durante a manhã falamos sobre o coração e a sua utilização em expressões idiomáticas, será apresentada à história de amor de D. Pedro e Inês de Castro: <i>“Já que hoje dedicamos o dia a falar sobre o coração, decidimos dar-vos a conhecer uma história de amor que aconteceu há muitos anos com um dos reis de Portugal. Esta é muito conhecida pois remete-nos para a História do nosso país.</i> <i>Alguém já ouviu falar desta história de amor entre D. Pedro e D. Inês? Então vamos conhecê-la...”</i>			Escuta para aprender e construir conhecimento Participa em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras

Português Oralidade	respeitando regras e papéis específicos. - Reagir ao que é dito - Acrescentar informação pertinente.	De seguida, será apresentada a história em PowerPoint (anexo12). No final será solicitado o reconto:	Computador Projetor PowerPoint	20min (14:10-14:30)	e papéis específicos. - Reage ao que é dito - Acrescenta informação pertinente.
	Conhecer lendas da história nacional	<i>“Como se iniciou a história?</i> <i>Porque se casou D. Pedro com a D. Constança?</i> <i>E quem é que ele conheceu? Porque não era aceite o romance?</i> <i>O que decidiu fazer D. Afonso IV?</i> <i>Como reagiu D. Pedro? Qual foi a sua vingança?</i> <i>Como terminou a história?</i> <i>Existe uma lenda associada a esta história. Sabem o que são lendas?</i>		15min (14:30-14:45)	Conhece lendas da história nacional Escuta para aprender e construir conhecimento
	1-Escutar para aprender e construir conhecimento	<i>Pois bem segundo esta foi na Quinta das Lágrimas que D. Inês chorou pela última vez, antes de ser morta pelos três fidalgos, contratados pelo rei D. Afonso IV, para a assassinar. Na Quinta das Lágrimas há duas nascentes que permitiam que a água transportasse as mensagens secretas de D. Pedro I e D. Inês de Castro.</i>			
Educação e Expressão Dramática.	Participar em diálogos em grupo respeitando as regras e os papéis específicos	<i>Também os seus campos estão associados ao amor de Pedro e Inês, pois foram os locais dos encontros secretos dos dois apaixonados. Diz-se que quando Inês de Castro morreu, o seu sangue misturou-se com as águas da Fonte das Lágrimas, mas não se diluiu, permanecendo para sempre um mancha vermelha no seu fundo.”</i>	Computador Projetor PowerPoint		Participa em diálogos em grupo respeitando as regras e os papéis específicos.
	Respeitar as convenções que regulam o trabalho em grupo: -ouvir os outros; -respeitar o tema; -falar num tom de voz adequado.	<i>“Sabem onde fica a quinta das lágrimas?”</i> <i>“Querem ver uma imagem da fonte das lágrimas”</i> Será então projetada uma imagem da Fonte das lágrimas à turma.		5min (14:45-14:50)	Respeita as convenções que regulam o trabalho em grupo: -ouvir os outros; -respeitar o tema; -falar num tom de voz adequado.

Matemática	Encenar em grupo uma situação da História de amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro,, respeitando as regras do trabalho em grupo. Dramatizar em grupo a História de amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro.	Por fim, será solicitada a dramatização da história. Para tal, a turma será dividida em pequenos grupos. Cada grupo ficará encarregue por uma parte da história. A estes será entregue o segmento da história que terão que dramatizar, bem como as máscaras necessárias para interpretar os personagens. Os personagens serão definidos pela professora estagiária. A história estará dividida em cinco episódios: - o casamento de D. Pedro com D. Constança (4 personagens: narrador, padre, D. Pedro e D. Constança); - D. Pedro conhece D. Inês e tem encontros com ela (4 personagens: narrador, D. Pedro, D. Constança e D. Inês); - D. Afonso manda matar D. Inês (4 personagens: D. Afonso VI e os três fidalgos); - morte de Inês de Castro (5 personagens: narrador, três fidalgos e D. Inês) e vingança de D. Pedro (4 personagens: D. Pedro e os três fidalgos). Será fornecido algum tempo aos grupos para preparem a encenação, sendo que a professora estagiária irá apoiar quando necessário. Terminado o tempo de encenação, tendo em conta a ordem da história os grupos farão as suas apresentações. As cenas serão filmadas para ser vista pelo grupo mais tarde.	Computador Projetor Imagem Segmento da História Mascaras Máquina fotográfica	10mim (14.50-15:00) 30mim 15:00-15:30) 30mim (15:30-16:00)	Dramatiza em grupo a História de amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro.
	Calcular mentalmente as diferentes operações (subtração, adição,	Terça-feira A aula iniciar-se-á com as rotinas habituais.	Temporizador	30mim (9:00-9:30)	Calcula mentalmente as diferentes operações (subtração, adição,

Formação cívica	multiplicação e divisão)	Segue-se a correção do trabalho de casa que será feita oralmente e em grande grupo.	Fios elétricos de 2 cores e de diferentes espessuras	15mim (9:30-10:45)	multiplicação e divisão)		
	Participar em atividades de grupo respeitando as regras e os papéis específicos	De seguida, serão testados os conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos abordados no Estudo do Meio (sistema circulatório) através da Expressão Plástica. Para tal a turma será dividida em três grupos.				Folha em Eva	Participa em diálogos em grupo respeitando as regras e os papéis específicos
	Respeitar as convenções que regulam o trabalho em grupo: -ouvir os outros; -respeitar o tema; -falar num tom de voz adequado -Usar os princípios básicos de cortesia e formas de tratamento adequado.	Um grupo será responsável pela construção em 3D da grande circulação, outro grupo pela construção da pequena circulação e por fim o outro grupo ficará encarregue da construção do esquema geral do corpo humano com a representação das veias e artérias. Para esta tarefa terão à sua disposição cabos elétricos azuis e vermelhos para representar devidamente as veias e artérias que levam o oxigénio (representadas com o azul) e as que levam o dióxido de carbono (representadas a vermelho).					
Estudo do Meio	Identificar os elementos que compõem o sistema circulatório	Para o esquema humano será usado um dos alunos como modelo. Terão que ser divididas tarefas de forma a rentabilizar o tempo e organizadas na sala três áreas de trabalho, sendo distribuído o material necessário a cada grupo.	Tesouras Cola		Identifica os elementos que compõem o sistema circulatório		
Educação e Expressão Plástica	Fazer construções a partir de representações no plano utilizando diferentes materiais.	Será fornecido algum tempo adicional para os grupos que ainda não terminaram.		30mim (11:00-11:30)	Faz construções a partir de representações no plano utilizando diferentes materiais.		
		Finalizadas as produções plásticas, cada grupo irá apresentar à turma, explicando os conceitos subjacentes (grande circulação, pequena circulação).		40mim			

Estudo do Meio Português <u>Oralidade</u> Matemática <u>Multiplicação de números naturais</u> Problemas até 2 passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório	Ligar/colar elementos para uma construção em 3D Identificar os elementos que compõem o sistema circulatório. Explicar o processo circulatório 4-Fazer uma apresentação oral Sobre um tema.	Os trabalhos depois de finalizados serão afixados num local a decidir pela turma. Almoço (12.30h-14h) Após o almoço, será partilhado uma “dúvida” com os alunos de forma a lançar um problema com multiplicação: <i>“Hoje distribui muitos fios pelos grupos. A cada grupo dei 30 fios. Quantos fios tinham no total?”</i> Respondida à questão, serão fornecidos outros problemas (anexo 18) com multiplicação com grau de abertura diferentes. Durante a resolução, a professora estagiária irá supervisionar as respostas dos alunos de forma a perceber se existem diferentes estratégias que poderão ser apresentadas e discutidas pela turma durante a correção dos problemas. Os alunos serão também incentivados a explicitar o seu raciocínio.	Problemas	(11:30-12:10) 20min (12:10-12:30)	Liga/cola elementos para uma construção em 3D Identifica os elementos que compõem o sistema circulatório. Explica o processo circulatório Faz uma apresentação oral Sobre um tema.
	Efetuar mentalmente a operação de multiplicação. Resolver problemas que envolvam a multiplicação. Procurar estratégias diferentes para efetuar cálculos (utilizando as propriedades das operações.)			15min (14:0-14:15) 105min (14:30-16:00)	Efetua mentalmente a operação de multiplicação. Resolve problemas que envolvam a multiplicação. Procura estratégias diferentes para efetuar cálculos (utilizando as propriedades das operações.)

Matemática	Explicar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar os cálculos.	Como trabalho de casa será pedido a resolução das páginas 45 e 46 do manual de matemática. Os exercícios consistem na resolução de problemas e explicitação do raciocínio.			Explica oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar os cálculos.
<u>Números e operações</u>					
<u>Multiplicação de números naturais</u>	Calcular mentalmente as diferentes operações (subtração, adição, multiplicação e divisão) Resolver problemas que envolvam a multiplicação. Explicar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar os cálculos.	Quarta-feira A aula iniciar-se-á com as rotinas habituais. Neste dia serão contabilizados os pontos do jogo do cálculo mental de forma a identificar o vencedor da semana. Segue-se a correção do trabalho de casa e uma vez que se tratam de resolução de problemas com multiplicação, estes serão resolvidos pelos alunos no quadro. Durante a resolução, a professora estagiária circulará pela sala, analisando as respostas dos alunos de forma a perceber se existem diferentes estratégias que poderão ser apresentadas e discutidas pela turma. Os alunos serão também incentivados a explicitar o seu raciocínio.	Temporizador ou Folha de registo do calculo mental Rei/Rainha do Calculo Mental Manual de Matemática Quadro Giz	35min (9:00-9:35) 55min (9:35-10:30)	Calcula mentalmente as diferentes operações (subtração, adição, multiplicação e divisão) Resolve problemas que envolvam a multiplicação. Explica oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar os cálculos.
		Intervalo (10.30h-11h)			
		Atividade para o relatório:			
Português	14- Planificar a escrita de textos.	A aula iniciar-se-á com uma tarefa de pré-escrita. É distribuído a cada aluno dois post-it's, onde terão que escrever uma palavra em cada um deles que remeta para	Quadro Giz post-it's	15min (11:00-11:15)	Planifica a escrita de textos.
<u>Leitura e Escrita</u>					

Português <u>Leitura e Escrita</u>	14.1- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. 16. Escrever textos narrativos. 16.1- Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como. 15- Redigir corretamente. 15.1 Utiliza uma caligrafia legível. 15.2- Usar vocabulário adequado. Ler por iniciativa própria as suas produções escritas com articulação e entoação correta.	a palavra – coração, facilitando a ativação do conteúdo temático. A palavra “coração” será escrita no quadro e estes serão colados à sua volta. De seguida, estes serão organizados por “gavetas” de acordo com a classe de palavras (nomes, adjetivos, verbos, etc.) Planificada a informação, a turma será desafiada a construir uma narrativa. A turma será ainda questionada quanto aos possíveis títulos para a narrativa, a professora estagiária também dará algumas sugestões como: Um coração doente; O coração apaixonado; O coração atleta, Um coração cientista; O coração pinga-amor; O coração Malandro etc. Estes possíveis títulos serão registados no quadro. Antes de se iniciar ao processo de escrita na folha para o efeito (anexo 15) será lembrado ao grupo as categorias da narrativa trabalhada na semana anterior. Uma das exigências a que o aluno deverá dar resposta durante a textualização é encontrar as palavras que constituirão o texto, ligadas ao conteúdo específico que nele deverá ser expresso. Para chegar a essa formulação, deverão basear-se nas palavras que foram ativadas sobre o tema durante a planificação inicial. Este processo de escrita terá sempre o apoio da professora estagiaria que está a circular pela sala, atendendo possíveis dúvidas e dificuldades. No final, os alunos que assim o desejarem poderão partilhar a sua história para toda a turma lendo a sua narrativa em voz alta. Almoço (12.30-14h)	Folhas para a narrativa Lápis Borracha	25mim (11:15-11:40) 40mim (11:40-12:20) 10mim (12:20-12:30)	Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. Escreve textos narrativos. Escreve pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como. Redige corretamente. Utiliza uma caligrafia legível. Usa vocabulário adequado. Lê por iniciativa própria as suas produções escritas com articulação e entoação correta.
---	--	--	---	--	--

Matemática <u>Números e operação</u> Problemas até 2 passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório	Alterar problemas.	Após almoço, uma vez que no dia anterior foi trabalhada a resolução de problemas, os alunos serão desafiados a formular problemas. Solicitar aos alunos que criem os seus próprios problemas, é uma atividade rica e interessante, mas que deve ser realizada apenas depois de terem alguma familiaridade, em etapas anteriores, com a modificação de problemas. De facto, a atividade de invenção sem um suporte prévio, pode levar os alunos a fantasiar, criando problemas sem nenhuma ligação à Matemática ou então propondo problemas tão complicados que nem os conseguem resolver. Assim numa fase inicial serão dados dois problemas para que façam algumas alterações de forma a criarem outros problemas. Na fase seguinte terão que criar problemas sem se basearem noutros. Para tal terão elementos motivadores para a escrita destes: um objeto (coração de peluche), uma palavra (amor) e uma música (<i>“Coração de papelão”</i>). Para cada um dos elementos será formulado um problema pelos alunos. De seguida, serão partilhados com a turma para juntos procederem à sua resolução. Com isto pretende-se que os alunos tenham oportunidade de discutir com os colegas, com o professor, de argumentar, de criticar, de interagir por forma a haver uma partilha de ideias, de estratégias, de raciocínios, de pensamentos matemáticos e de desenvolver a sua capacidade de comunicação.		15mim (14:00-14:15)	Altera dados nos problemas.
	Formular Problemas			25mim (14:15-14:40)	Formula problemas, ligados a matemática, possíveis de resolver.
	Partilhar estratégias de resolução de problemas.		Coração de peluche	20mim (14:40-15:00)	Partilha estratégias de resolução de problemas
	Partilhar o raciocínio matemático.		Palavra Amor Música Coração de papelão Computador Colunas	15mim (15:00-15:15)	Partilha o seu raciocínio matemático.

Expressão e educação físico-motora Expressão e educação físico-motora <u>Deslocamentos e equilíbrios</u>	Respeitar e cumprir as regras de bom funcionamento das atividades. Prestar atenção ao que ouve de forma a tornar possível: -cumprir instruções; -pedir informações ou esclarecimentos.	Expressão e educação físico-motora De seguida, os alunos serão encaminhados para o polivalente para a aula de Expressão e Educação Física Motora. Com todos sentados no chão, a sessão, terá início com um breve diálogo acerca das regras fundamentais para o bom funcionamento das atividades, onde serão lembrados alguns estímulos visuais e sonoros. - Apito e mão no ar: parar e ficar no lugar - Apito e a mão a apontar para o chão: formar uma meia-lua. Em seguida dá-se início ao aquecimento. x Aquecimento Um a um conforme a ordem do PE deveram levantar-se e andar pelo espaço sem chocarem uns contra os outros. Ao sinal devem andar com passos pequenos, em bicos de pés, devagar e depressa. Num segundo momentos a professora estagiária irá formar duas filas (meninas para um lado e meninos para o outro) uma representará o sangue pulmonar e outra o sangue venoso. Tal como na corrente sanguínea, os dois grupos (dois tipos de sangue) devem andar em fila pelo espaço sem nunca se tocarem. Ao sinal da PE devem parrar, andar, parar, correr, parar, correr, parar e andar. Enquanto a turma continua a andar a professora estagiaria irá colocar a música “Quem quiser que me acompanhe”.	Espaço físico Polivalente Apito Computador Colunas	10mim (15:15-15:15) 10mim (15:15-15:25)	
	Desenvolver habilidades de locomoção: Andar livremente pelo espaço ocupando espaços vazios de forma a não chocar contra os outros.				

Expressão e educação físico-motora <u>Deslocamentos e equilíbrio</u> <u>Jogos</u>	Cooperar com os colegas procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo.	x O sangue – “Quem quiser que me acompanhe” Ao som de uma melodia, a PE irá cantar e reproduzir em simultâneo o movimento associado a letra da música, os dois grupos terão de formar uma fila única e acompanhar, cantando e repetindo o movimento. Por exemplo: “Eu vou andar, eu vou andar, eu vou andar e quem quiser que me acompanhe.” “Eu vou saltar, eu vou saltar, eu vou saltar e quem quiser que me acompanhe.” A música termina quando a professora estagiária cantar “Eu vou sentar eu vou sentar, eu vou sentar e quem quiser que me acompanhe” Com todos sentados a PE irá iniciar a explicação do jogo “O Pinga Amor”		10mim (15:25-15:40)	Coopera com os colegas procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo
	Realizar ações motoras básicas de deslocamento sem tocar nos colegas Praticar jogos cumprindo as suas regras. Deslocar-se em corrida (correr em círculo) sem mudança de direção e de velocidade. Terminar a corrida sentando-se	• A Pinga Amor. Sentadas em grande círculo, a PE irá escolher um aluno para ser o “Pinga amor”, os restantes alunos deverão permanecer sentados. O aluno escolhido deve andar em redor do lado de fora do círculo, tocando nas cabeças dos colegas. Enquanto esta toca nas cabeças deve dizer a palavra "coração" até que escolha um colega para ser o próximo "pinga amor", dizendo uma palavra que rime com coração. O colega escolhido deve levantar-se e correr ao redor do círculo para apanhar o apanhar. Se conseguir, este volta a sentar-se e o “Pinga Amor” continua a ser o colega. Se conseguir completar o circuito sentando-se no lugar do colega. Este ficará a ser o “Pinga amor” e o processo é repetido.		10mim (15:40-15:50)	Realiza ações motoras básicas de deslocamento sem tocar nos colegas. Pratica jogos cumprindo as suas regras. Desloca-se em corrida (correr em círculo) sem mudança de direção e de velocidade.

	rapidamente sem perder o equilíbrios Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pelo jogo. Realizar habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais com oportunidade e correção de movimento. Correr em situação de (atacante/defesa) Utilizando mudanças de direção e velocidade.	Com o grupo ainda sentado em grande círculo será feita a explicação do jogo seguinte: “Coração de pedra e Coração de manteiga” x Coração de pedra e Coração de manteiga A PE escolhe o coração de pedra. Este deve fechar os olhos enquanto é escolhido o coração de manteiga. A sua identidade deve ser mantida em segredo. O coração de pedra terá de correr atrás de todos os colegas, quem ele apanhar ficara transformado em estátua (pedra), esta imóvel deve esperar pelo coração de manteiga que o deverá tocar para o salvar. Começa então o jogo e quem for apanhado pelo coração de pedra terá de permanecer imóvel só depois de ser tocado pelo coração de manteiga é que poderá reintegrar o jogo. É do interesse do coração de pedra descobrir a identidade do coração de manteiga, e é do interesse do grupo não deixar que a sua identidade seja revelada, pois se este o apanhar o coração de pedra terá domínio total do jogo podendo apanhar todos os participantes. Questões para motivar o grupo: <i>“Como conseguiu o coração de pedra descobrir a identidade do coração de manteiga e apanhar todos os corações.</i> <i>Conseguirá o grupo manter secreta a sua identidade?”</i>		10mim (15:50-16:00)	Termina a corrida sentando-se rapidamente sem perder o equilíbrio Participa em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pelo jogo. Realiza habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais com oportunidade e correção de movimento. Corre em situação de atacante/defesa utilizando mudanças de direção e velocidade.
--	--	--	--	--------------------------------	--

	Retomar a calma	x Retorno à calma. O grupo deverá deitar-se no chão e em silêncio ouvir a música “coração de papelão”. Lentamente deverão se sentar e conforme a PE for chamando, formar uma fila para regressarem a sala de aula.	Computador Colunas Musica- Coração de Papelão		
--	-----------------	--	--	--	--

Anexo 2 – Autorização para os Encarregados de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

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

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

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

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 21 de outubro de 2014

A mestrandia

(Marylène Ferreira Lages)

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

Assinatura _____

Data _____

Obs.:

Anexo 3 - Produções escritas dos alunos

Textos da Aline

Texto 1

O cão os passarinhos e o gato

1 Era uma vez uns passarinhos, que estavam dentro dum
2 ninho e a mãe um dia foi buscar comida, os passarinhos
3 viram um enorme gato, os passarinhos ficaram em
4 pânico. Mas, o gato quando estava prestes a apanhar os
5 passarinhos viu um cão. O cão viu o gato e decidiu tentar
6 apanhá-lo, o gato estava quase a apanhar os passarinhos
7 (, quando viu que o cão lhe estava a morder a
8 cauda.
9 O gato saltou da árvore correu e o cão foi atrás
10 dele, a mãe chegou com a comida e os passarinhos
11 contaram tudo o que o cão e o gato fizeram a mãe
12 ficou preocupada com os seus filhotes, no fim da qual
13 história toda, um dos passarinhos disse - vamos
14 comer ou não. Foi um dia muito estranho, mas, muito
15 saboroso.
16 Fim

A confusão

A minha história começa com um lindo urso chamado Pucca que ia visitar a sua mamorada.

Quando chegou lá, ele viu a Tina, a sua mamorada e por sua grande surpresa ela tinha um presente na sua mão. 3x

O urso muito espantado perguntou:

- O que é que se passa, porque é que me estás a dar um presente, não é o meu aniversário.

- pergunta o urso.

- Tu és um esquecido. - diz a Tina. Não sabes que dia é hoje. - disse a Tina irritada.

- É Natal, é páscoa. - diz o Pucca cada vez mais confuso.

- Não. - diz Tina. É o dia em que comemoramos o nosso namoro. - diz a Tina furiosa.

Preocupado o urso foi para o seu escritório a 11h correr para pensar numa forma para ele o desculpar.

Ficou a pensar muitas horas, e teve uma ideia.

Ele sabe que a sua mamorada, a Tina gosta muito de jantar fora por isso fez a reserva no seu restaurante e fez uma reserva no restaurante do scale.

Depois conceda a mamorada e ela aceitou.

E desde esse dia ficaram mais próximos e mais apaixonados.

Textos do Dennis

Texto1

Os animais 21-10-2014

Era um ~~passaro~~ que vivia num ninho que estava cheio de
passarinhos pequenos depois foi ~~bonco~~ comida para os seus
filhos.

E um gato aparece de repente com os ~~olhos~~ olhos para
cima o gato via que estava um ninho com passos e dele
a fêmea.

Então desistiu trepar a árvore e então apareceu um
cão.

Quando o gato estava quase a reger ~~(a fêmea)~~ em cima da árvore
o cão desidia avistar o gato de cima da árvore com a passara
estava a chegar.

Então o cão afogou-o e depois o passaro deu a sua comida
aos seus filhos.

~~Victoria acabou a história~~ Victoria. victoria acabou-se/acabou-se)

O presente

Uma bela manhã o pi urso foi para casa.

Quando chegou a casa a espre disse:

- Toma este presente. Mas quando pegou no presente esqueceu-se que estava de frente e deixou cair ao chão o presente.

A espre ficou zangado e o pi urso foi para o seu escritório de lá de casa.

Ele muito triste começou a chorar e começou a arrumar porque é um bocado apertado quando tinha o escritório arrumado foi pedir desculpa à espre porque ele estava de frente. Quando ficou bom saíram de casa e um bom restaurante. Quando esculheu a rubremora foi o urso e a comida foi o urso e no fim de comer ficaram muito apaixonados.

- Obrigado pelo jantar. respondeu o urso e os dois começaram a rir os gorgalhados.

Texto 1

Os passaros
Era uma vez um passaro que tinha
passárimbos beléis.
Uma vez o passaro saiu para buscar
comida para os beléis a uns minutos
apareceu um gato esfomeado. Uns minutos
depois ele sentou-se quieto à beira.
Começou a subir a arvore ~~uma~~ uns
minutos depois apareceu um cão e viu que
o gato subia e depois o que aconteceu? O
cão agarrou na calda dele e o gato
quase caía da arvore e o passaro
viu todo que se passava. Mas o passaro
conseguiu assustalos eo cão e gato foram
brincar e o passaro conseguiu dar
de comer aos passárimbos beléis

Texto 2

O urso e a urso

Numa bela noite de primavera o urso Tom foi para sua casa. Ele era muito grande e castanho. Mas, quando chegou viu a sua urso Nina que também era muito grande e castanha com uma coisa chamada caixa saúdavel. Passado alguns minutos ela começou a ficar irritada por ele não arseitar a caixa saúdavel. Ela disse:

- Toma um chocolate saúdavel porque tu estás tão gordo. Mas ele disse:

- Mas tu também estás gorda. Ela disse:

- Eu! respondeu a urso.

Então, ela ficou irritada por ele ter dito aquilo.

Mas quando ~~es~~ ele começou a correr para o seu escritório o sítio que mais gostava da casa.

Mas quando entrou no escritório viu que estava tudo desarrumado tudo fora do sítio uma confusão. Então decidiu ir arrumar. Depois ainda teve a ideia de convidar a sua urso para o

um jantar romântico no restaurante Meli.

No final eles saíram do e foram para casa à conversa.

Texto 1

Os animais

A mãe das passarinhas foi buscar comida então o gato apareceu e o cão também. O gato trepou a árvore para comer os pãezinhos mas o cão puxou o gato e ele caiu então a mãe apareceu enquanto que o cão estava atrás do gato. E os passarinhos e a mãe viverão felizes para sempre.

Então a situação voltou a repetir mas com outros animais por exemplo: zebras, onças, leões, rinocerontes... e muitos por aí que vocês já devem ter visto ou não mas não se preocupem porque com o gato e o cão não voltou a acontecer e com os outros animais também até que acabou a história dos animais.

Vitória reitoria acabou a história
Abrim acaba a história do senhor Miguel
de Almeida Pereira
autor do resumo

Dado do r. n. 11

O urso e a urso

Num belo dia, cheio de sol mas com vento um urso chamado Daniel resolveu ir para casa mais cedo. Ele era muito trabalhador e por isso estava muito cansado. Quando chegou a casa a sua querida mulher chamada Meggy deu-lhe um presente, mas ele recusou e fugiu. Enquanto que ela estava muito zangada o Daniel triste foi para o seu escritório e viu que estava tudo muito desarrumado, com as folhas no chão etc. Então arrumou o escritório - Para recompensa vamos jantar - disse a Meggy ao Daniel.

- Está bem, mas sou eu que escolho a mesa - disse ele.

Quando chegaram ao restaurante grande, bonito e arrumado o Daniel disse:

- Que tal esta mesa.

- Parece bem é linda e só com dois lugares - disse a Meggy.

Jantaram um ao pé do outro muito bem e muito felizes. Vitória vitória acabou-se a história

Texto 1

O gato e o cão e os pássaros

Era uma vez três passarinhos e uma mãe, moravam num ninho com falha num longo ramo de árvore. Tinha um pequeno bocado perto das raízes muito grandes. O tronco era um pouco torto com muita escuridão, um dia como este de sol veio um gato e a mãe tinha ido buscar a comida para os filhos mas o gato continuava lá, depois sentou-se mas o gato também ia caçar, por tanto que ele quisesse caçar não o cão mas não se importou começou a subir a ~~tronco~~ árvore, mas o cão continuava lá bem quietinho. Então começou a aproximar-se da árvore e mordeu o gato muito duro! (A)

O gato ia escurregando do ninho e o cão mordeu-o mesmo com muita força e a mãe estava mesmo quase a chegar ao ninho não achou que a mãe foi mesmo muito rápida?

E quando o gato caiu (morreu) quase que caiu no bocado pequeno ainda bem que não caiu lá dentro, coitado do gato!

Quando a mãe pousou no ramo ~~(no ninho)~~ o cão pousou conseguiu puxar o gato e o caiu ao chão, o cão começou a latir: ouafe ouafe ouafe ouafe e o gato ficou bem vivo.

Vitoria vitoria acabou-se a história

chatices
o (castanho) de presente

Uma manhã um pouco escura, mas cristalina
o velho Tobias estava cansado, cansado, cansado que
decidiu ir para casa.

Ele chegou, abriu a porta à chave e entrou.
Como ele era muito goloso a mulher chamada
Sofia disse:

- Queres um chocolate?

E ele respondeu:

- Hoje não me está a apetecer.

Mas como nos outros dias ele quer e ela não dá,
hoje, só hoje, é que deu e ele não quer!

- Como é que não te apetece! - Disse ela com um ar de fúria.

Ele estava com tanto medo que decidiu a correr
vagar lá ele que estava tão cansado!

Chegou ao escritório e viu tudo desarrumado.

Tentou-se de arrumar até que a Sofia chegou.

Ela ficou tão feliz, que foram almoçar os dois
ao café mais chique da cidade!!

F i M

Textos do Tomé

Texto 1

O Super Cão

Era uma vez uma árvore, ela tem muitas folhas e uma mãe pássaro que os está sempre a proteger.

Um dia a mãe saiu para ir buscar comida, mas só havia um problema, o gato Rogério estava lá. Ele é o gato mais terrível do mundo!

Quando a mãe saiu, o gato Rogério sentou-se e começou a pensar, pensar, pensou até que um plano lhe veio à cabeça, esse plano era trepar à árvore.

Mas o que ele não sabia era que o Super Cão estava lá. Quando ele começou a trepar o Super Cão amonitou-o na corda e derrubou-o baixo e quando a mãe pássaro chegou, já ^{estava} o gato Rogério a fugir do Super Cão que mais uma vez salvou o dia.

Ele é o melhor cão de sempre, e só por acaso o Rogério já está todo partido e obrigado a descansar!

O amor dos urzinhos

Numa bela manhã, o urzinho Teddy foi visitar a urzinha Meggy. Ela era bonita, mas também era muito chocolateira.

Então, ofereceu uma caixa de chocolates ao Teddy, porque são mmmmmados. Onde é que eu ia? É sim, lá naquela parte em que a Meggy ofereceu os chocolates e disse:

- Ó mmmmmadinho toma estes chocolatezinhos.

- Não, não! - exclamou o Teddy. Eu estava de dieta porque era muito gordo.

Então a mmmmmada ficou furiosa, porque o Teddy não aceitou o presente, berrou, berrou e berrou tão alto que o Teddy fugiu porque era muito medroso.

Mas como estava preocupado resolveu escrever uma carta de amor à Meggy e convidá-la para uma saída e um jantar romântico à terra dos sonhos. Mas vai ser o fim porque ninguém me contou o resto só sei que ficaram muito felizes. Até aí, próxima!

Anexo 4 – Folha para a redação das narrativas

Nome: _____ Data: _____

[illegible]

Anexo 5 – Planificação da escrita

Planificação da escrita	
Título: _____	
Introdução	Onde? Local: _____ Como era esse local? _____ _____
	Quem? Personagens: _____ _____ _____ → Características das personagens: _____ _____ _____
	Quando? Quando se passou a história: _____ _____
	O quê? O que aconteceu: _____ _____ _____
Desenvolvimento	Como? De que forma aconteceu? _____ _____ _____ _____
Conclusão	O final O final da história: _____ _____ _____ _____

Anexo 6 – Documento de apoio para a revisão das narrativas

Revisão do texto narrativo

☐ Relê o texto que escreveste e verifica:

	Sim	Não
Usei uma fórmula de abertura da história?	☐	☐

Localizei a história no tempo (quando)?	☐	☐

Indiquei e descrevi o espaço da história (onde)?	☐	☐

Apresentei e descrevi as personagens (quem)?	☐	☐

Descrevi a ação da história (o quê e como)?	☐	☐

As personagens mantêm-se até à conclusão da história?	☐	☐

Usei uma forma de encerramento da história?	☐	☐

Usei conetores para ligar as frases?	☐	☐

A minha letra lê-se facilmente?	☐	☐

Usei os sinais de pontuação?	☐	☐

Introduzi um diálogo entre as personagens?	☐	☐

Dei um título ao texto?	☐	☐

Anexo 7 – Grelhas de análise das narrativas

Aluno/a: Aline

Categorias	Indicadores	Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
		Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada		X		X		
	Caracteriza o tempo			X			X
	Usa articuladores temporais	X			X		
Localização espacial	Localiza a história no espaço	X			X		
	Caracteriza o espaço			X			X
	Utiliza marcadores de espaço	X			X		
Referência as personagens	Introduz as personagens de forma adequada	X				X	
	Caracteriza as personagens			X	X		
	Estabelece relações entre as personagens	X				X	
	Atribui um nome próprio às personagens			X		X	
Sequência dos eventos	Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.		X			X	
	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.	X				X	
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais		X		X		
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conetores	X				X	
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais	X			X		
Fechamento	Descreve o último evento da história		X			X	
	Apresenta a resolução do conflito	X				X	
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.		X				X
Organização e correção da expressão escrita	A caligrafia é legível		X			X	
	Escreve com correção ortográfica	X			X		
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)	X				X	
	Utilização adequada dos sinais de pontuação			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.	Não observado				X	

Aluno/a: Dennis

Categorias	Indicadores	Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
		Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada		X				X
	Caracteriza o tempo			X	X		
	Usa articuladores temporais	X			X		
Localização espacial	Localiza a história no espaço	X				X	
	Caracteriza o espaço			X	X		
	Utiliza marcadores de espaço			X	X		
Referência as personagens	Introduz as personagens de forma adequada	X				X	
	Caracteriza as personagens			X	X		
	Estabelece relações entre as personagens		X			X	
	Atribui um nome próprio às personagens			X			X
Sequência dos eventos	Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.	X				X	
	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.	X			X		
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais	X				X	
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conectores			X	X		
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais			X	X		
Encerramento	Descreve o último evento da história	X				X	
	Apresenta a resolução do conflito	X				X	
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.	X					X
Organização e correção da expressão escrita	A caligrafia é legível		X			X	
	Escreve com correção ortográfica			X	X		
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.	Não observado			X		

Aluno/a: Lena

Categorias	Indicadores	Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
		Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada		X			X	
	Caracteriza o tempo			X	X		
	Usa articuladores temporais	X				X	
Localização espacial	Localiza a história no espaço	X				X	
	Caracteriza o espaço			X	X		
	Utiliza marcadores de espaço	X					X
Referência as personagens	Introduz as personagens de forma adequada	X			X		
	Caracteriza as personagens			X		X	
	Estabelece relações entre as personagens	X				X	
	Atribui um nome próprio às personagens			X		X	
Sequência dos eventos	Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.		X			X	
	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.	X				X	
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais		X			X	
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conectores			X	X		
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais	X				X	
Encerramento	Descreve o último evento da história		X			X	
	Apresenta a resolução do conflito	X				X	
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.			X			X
Organização e correção da expressão escrita	A caligrafia é legível		X			X	
	Escreve com correção ortográfica			X	X		
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.	Não observado				X	

Categorias	Indicadores	Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
		Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada			X		X	
	Caracteriza o tempo			X		X	
	Usa articuladores temporais	X				X	
Localização espacial	Localiza a história no espaço	X				X	
	Caracteriza o espaço			X		X	
	Utiliza marcadores de espaço	X			X		
Referência as personagens	Introduz as personagens de forma adequada			X		X	
	Caracteriza as personagens			X	X		
	Estabelece relações entre as personagens	X				X	
	Atribui um nome próprio às personagens			X		X	
Sequência dos eventos	Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.			X		X	
	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.	X				X	
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais		X			X	
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conetores	X				X	
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais	X				X	
Encerramento	Descreve o último evento da história		X			X	
	Apresenta a resolução do conflito	X				X	
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.		X			X	
Organização e correção da expressão escrita	A caligrafia é legível		X			X	
	Escreve com correção ortográfica			X	X		
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)	X			X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação	X				X	
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.	Não observado				X	

Aluno/a - Sol

		Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
Categorias	Indicadores	Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada		X			X	
	Caracteriza o tempo	X					
	Usa articuladores temporais		X			X	
Localização espacial	Localiza a história no espaço		X			X	
	Caracteriza o espaço		X				X
	Utiliza marcadores de espaço	X					X
Referência as personagens	Introduz as personagens de forma adequada	X				X	
	Caracteriza as personagens			X		X	
	Estabelece relações entre as personagens	X				X	
	Atribui um nome próprio às personagens			X		X	
Sequência dos eventos	Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.		X			X	
	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.	X				X	
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais		X			X	
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conectores	X				X	
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais			X		X	
Encerramento	Descreve o último evento da história	X				X	
	Apresenta a resolução do conflito	X				X	
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.	X					X
Organização e correção da expressão escrita	A caligrafia é legível		X			X	
	Escreve com correção ortográfica			X	X		
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação			X	X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.			X		X	

Categorias	Indicadores	Parâmetros de avaliação					
		Fase 1			Fase 2		
		Sim		Não	Sim		Não
		1	2		1	2	
Localização temporal	Localiza a história no tempo de forma adequada		X			X	
	Caracteriza o tempo			X			X
	Usa articuladores temporais	X			X		
Localização espacial	Localiza a história no espaço	X					X
	Caracteriza o espaço			X			X
	Utiliza marcadores de espaço	X					X
Referência as personagens	Introduz as personagens de forma adequada	X				X	
	Caracteriza as personagens			X		X	
	Estabelece relações entre as personagens	X				X	
	Atribui um nome próprio às personagens	X				X	
Sequência dos eventos	Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.		X			X	
	Os factos/ações estão inter-relacionados, uns são a consequência ou efeito dos outros.	X				X	
Tempos verbais	Utilização adequada dos tempos verbais	X				X	
Utilização de marcadores discursivos	Uso adequado de conectores	X				X	
	Uso adequado de substituições nominais/pronominais	X				X	
Encerramento	Descreve o último evento da história		X				X
	Apresenta a resolução do conflito	X				X	
	Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou.			X			X
Organização e correção da expressão escrita	A caligrafia é legível		X			X	
	Escreve com correção ortográfica	X				X	
	Delimita as unidades maiores e menores do discurso (frases e parágrafos)		X			X	
	Utilização adequada dos sinais de pontuação	X			X		
	Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas.	Não observado				X	

Anexo 8 – Tabelas de cada categoria de análise

Localização temporal	Aline		Dennis		Lena		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Localiza a história no tempo de forma adequada	2	1	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2
Caracteriza o tempo	0	0	0	1	0	1	0	2	1	2	0	0
Usa articuladores temporais	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1

Localização espacial	Aline		Dennis		Lene		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Localiza a história no espaço	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	0
Caracteriza o espaço	0	0	0	1	0	1	0	2	2	0	0	0
Usa marcadores de espaço	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0

Referência as personagens	Aline		Dennis		Lene		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Introduz as personagens de forma adequada	1	2	1	2	1	1	0	2	1	2	1	2
Caracteriza as personagens	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	0	2
Estabelece relações entre elas.	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Atribui um nome próprio às personagens	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	1	2

Sequência dos eventos	Aline		Dennis		Lene		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Marcação clara das 3 partes constituintes da narrativa.	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2
Os factos/ações estão inter-relacionados.	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2

Tempos verbais	Aline		Dennis		Lene		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Utilização adequada dos tempos verbais	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Utilização de marcadores discursivos	Aline		Dennis		Lene		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Uso adequado de conectores	1	2	0	1	0	1	1	2	1	2	1	2
Uso de substituições nominais ou pronominais	1	1	0	1	1	2	1	2	0	2	1	2

Encerramento	Aline		Dennis		Lene		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Descreve o último evento da história	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	0
Apresenta a resolução do conflito	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Utiliza uma fórmula específica como elemento indicador de que a narrativa terminou	0	0	1	0	0	0	2	2	1	0	0	1

Organização e correção da escrita	Aline		Dennis		Lena		Mílon		Sol		Tomé	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
A caligrafia é legível	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Escreve com correção ortográfica	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1
Delimita as unidades maiores e menores do discurso	1	2	0	1	0	1	1	1	0	1	2	2
Utilização adequada dos sinais de pontuação	0	1	0	1	0	1	1	2	0	1	1	1
Utilização adequada dos sinais de pontuação na individualização das falas	N.O	2	N.O	1	N.O	2	N.O	2	0	2	N.O	2