



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

LUANA MARIA
SANTIAGO
CASTANHEIRA

**A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA
NO DESENVOLVIMENTO
DA ESCRITA**

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

ORIENTADORA: Professora Doutora Ana Cristina
Crespo Pires Sequeira

dezembro de 2024



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

LUANA MARIA
SANTIAGO
CASTANHEIRA
N.º 210140012

**A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA
NO DESENVOLVIMENTO
DA ESCRITA**

Presidente: Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Arguente: Jorge Manuel Bento Pinto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Orientadora: Professora Doutora Ana Sequeira, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste Projeto representa a concretização de um objetivo que, embora individual, só foi possível com o apoio e contributo de várias pessoas e instituições. Assim, gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais e irmã. O vosso apoio incondicional e as palavras de encorajamento nos momentos mais desafiantes foram a minha maior força. Sem a vossa confiança e amor, este trabalho não teria sido possível. São e serão, sempre, a minha casa. Obrigada por me fazerem acreditar que eu sou e serei tudo aquilo que quiser.

Às minhas colegas e sobretudo amigas deixo um sincero obrigada. Fontes, por toda a paciência e companheirismo. Ana e Mary, por todas as alegrias e gargalhadas que partilhámos. Alícia, por teres sido a minha companheira de estágio. A força de todas as horas. Obrigada pela partilha de angústias, momentos felizes e desabafos. A vossa presença tornou esta caminhada mais leve e feliz.

Ao Diogo, por me lembrar todos os dias que sou capaz. Por todo o amor e companheirismo. A vida é muito boa ao teu lado.

À minha orientadora, professora Ana Sequeira, pela orientação dedicada, pela paciência e pelos valiosos ensinamentos que me foram transmitidos ao longo deste percurso. A sua confiança nas minhas capacidades e o incentivo foram fundamentais. Muito obrigada.

Não posso deixar de expressar, também, o meu reconhecimento às instituições por onde passei ao longo destes 5 anos. Trago comigo, recursos valiosos que só se aprendem na prática. Em especial, agradeço à instituição que me recebeu para a realização deste estudo. Senti-me, sempre, em casa. À professora cooperante por todo o encorajamento e por me ensinar que o mais importante é reconhecer as singularidades de cada criança, aproveitando essas diferenças para ensinar com o coração.

A todas as crianças que se cruzaram comigo, desejo que sejam sempre muito felizes.

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e académico que culmina neste relatório de investigação. A todos, o meu mais sincero obrigada.

RESUMO

O presente relatório de investigação, intitulado *A Diferenciação Pedagógica no Desenvolvimento da Escrita*, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve como objetivo central analisar e compreender a importância da diferenciação pedagógica no desenvolvimento da competência de escrita, numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com base numa abordagem qualitativa, este estudo procurou explorar como a implementação de estratégias diferenciadas, nomeadamente o trabalho cooperativo em grupos heterogêneos, contribui para o progresso dos alunos no domínio da escrita. O projeto foi estruturado em torno de sequências didáticas focadas na produção de textos narrativos, com o objetivo de proporcionar experiências de escrita significativas e adaptadas às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

O estudo teve como suporte a observação, planificação, ação e reflexão das intervenções, integrando instrumentos como notas de campo, registos áudio e a análise das produções escritas dos alunos. As intervenções realizadas em sala de aula incluíram tarefas diferenciadas e momentos de *feedback*, permitindo uma análise detalhada das aprendizagens e do impacto das estratégias implementadas.

Os resultados evidenciaram progressos significativos na organização, criatividade e coesão textual dos alunos, confirmando que a diferenciação pedagógica e o trabalho cooperativo são metodologias eficazes para o desenvolvimento da escrita. Este estudo destaca, assim, a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a equidade e o potencial de cada aluno, e reforça o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Trabalho cooperativo; Desenvolvimento da escrita; Sequência Didática; Narrativa.

ABSTRACT

This research report, entitled *Pedagogical Differentiation in the Development of Writing*, was prepared within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Its main objective was to analyze and understand the importance of pedagogical differentiation in the development of writing skills in a 4th-grade class of the 1st Cycle of Basic Education.

Based on a qualitative approach, this study sought to explore how the implementation of differentiated strategies, particularly cooperative work in heterogeneous groups, contributes to students progress in the field of writing. The project was structured around didactic sequences focused on the production of narrative texts, with the goal of providing meaningful writing experiences tailored to the individual and collective needs of the students.

The study was supported by observation, planning, action, and reflection on interventions, integrating tools such as field notes, audio recordings, and the analysis of students' written productions. The interventions carried out in the classroom included differentiated tasks and moments of feedback, allowing for a detailed analysis of learning outcomes and the impact of the implemented strategies.

The results revealed significant progress in students' organization, creativity, and textual cohesion, confirming that pedagogical differentiation and cooperative work are effective methodologies for the development of writing. This study highlights the importance of inclusive pedagogical practices that promote equity and the potential of each student and reinforces the role of the teacher as a mediator in the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical differentiation; Cooperative Work; Writing Development; Didactic Sequence; Narrative.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	13
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1. A diferenciação pedagógica	13
1.1. Breve contextualização	13
1.2. Estratégias de diferenciação pedagógica	16
1.3. A organização da sala de aula	19
1.4. O trabalho cooperativo em grupos heterogêneos	20
1.5. O Ministério da educação e a abordagem à diferenciação pedagógica... ..	22
2. O desenvolvimento da escrita	23
2.1. Sequências didáticas de escrita	26
2.2. A narrativa	27
2.3. Desenvolvimento da escrita: pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
CAPÍTULO II	32
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	32
CAPÍTULO III	41
APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES	41
CAPÍTULO IV	45
ENTREVISTA COM A PROFESSORA COOPERANTE: FUNDAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
CAPÍTULO V	51
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DE DADOS	51
5.1. 1.ª Intervenção – Primeira elaboração: avaliação diagnóstica	52
5.2. 2.ª Intervenção – Módulo 1: identificação do género textual	60
5.3. 3.ª Intervenção – Módulo 2 – introdução/ desenvolvimento/ conclusão	63
5.3. Alteração da constituição dos grupos	68
5.5. 4.ª Intervenção – Módulo 3: expressões introdutórias/ conectores	73

5.6. 5. ^a Intervenção – Módulo 4: descrição	76
5.7. 6. ^a Intervenção – Módulo 5: diálogo	79
5.8. 7. ^a intervenção – Módulo 6: conclusão	88
5.9. 8. ^a Intervenção – Revisão de uma narrativa.....	92
5.10. 9. ^a Intervenção – Escrita de uma narrativa: planeamento, redação e avaliação.....	97
CAPÍTULO VI.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS	124
Anexo A – Guião do inquérito por entrevista à professora cooperante	124
Anexo B – Entrevista à professora cooperante (transcrição).....	126
Anexo C – Canto da leitura e dos jogos	132
Anexo D – Autorização para participação no projeto de investigação	133
Anexo E – “Primeira elaboração: Avaliação diagnóstica” textos produzidos pelos alunos	134
Anexo F – “Módulo 1: Identificação do género textual” narrativa trabalhada - Sábios como Camelos” de José Eduardo Agualusa	141
Anexo G – “Alteração da constituição dos grupos” Registos áudio 02/05/2023	142
Anexo H – “Módulo 4: Descrição” descrições realizadas pelos alunos.....	147
Anexo I – “Módulo 5: Diálogo” correção dos diálogos dos colegas.	148
Anexo J – “Módulo 5: Diálogo” diálogos realizados pelos alunos.	149
Anexo K – Módulo 5: Diálogo” disposição dos alunos no decorrer da atividade.	151
Anexo L – “MÓDULO 6: CONCLUSÃO” conclusões criadas pelos alunos	152
Anexo M – “ESCRITA DE UMA NARRATIVA: PLANEAMENTO, REDAÇÃO E AVALIAÇÃO” proposta de planeamento da narrativa	153
Anexo N – “ESCRITA DE UMA NARRATIVA: PLANEAMENTO, REDAÇÃO E AVALIAÇÃO” disposição dos alunos no decorrer da tarefa	154

ANEXO O – Planificações das atividades realizadas..... 155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo da elaboração de trabalhos fora da sala de aula	44
Figura 2. "Almoço dos barqueiros" de Pierre-Auguste Renoir	53
Figura 3. "Casamento Camponês" de Pieter Bruegel	53
Figura 4. "Uma tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte" de Georges Seraut... 54	
Figura 5. "Alimentando os patos" de Mary Cassatt.....	54
Figura 6. "Guernica" de Pablo Picasso	54
Figura 7. Tabela de avaliação de um texto narrativo	56
Figura 8. Tabela de Frequência Absoluta – Introdução; Primeira produção	57
Figura 9. Tabela de Frequência Absoluta – Desenvolvimento; Primeira produção	58
.....	
Figura 10. Tabela de Frequência Absoluta – Conclusão; Primeira produção	58
Figura 11. Tabela de Frequência Absoluta - Revisão e produção do texto; Primeira produção	59
.....	
Figura 12. Tabela de Frequência Absoluta - Mecanismos de conexão; primeira produção	59
.....	
Figura 13. Identificação das partes constituintes do texto – Exercício realizado pelos alunos.....	61
.....	
Figura 14. Estrutura da narrativa - Tabela organizada em grande grupo.....	64
Figura 15. 3. ^a Intervenção – Disposição dos alunos no decorrer da atividade	67
Figura 16. Votação para alteração dos grupos de trabalho	69
Figura 17. 4. ^a Intervenção – Disposição da turma durante a atividade	74
Figura 18. Expressões/Conectores - Tabela organizada em grande grupo	74
Figura 19. Tarefa de melhoria de texto – Primeira versão	75
Figura 20. Tarefa de melhoria de texto - Segunda versão do texto	75
Figura 21. 6. ^a Intervenção – Exercício de diálogo proposto	81
Figura 22.6. ^a Intervenção – Disposição do grupo no decorrer da atividade	87
Figura 23. 9. ^a Intervenção – Tarefa proposta.....	98
Figura 24. 9. ^a Intervenção – Autoavaliação das narrativas realizadas em pequenos grupos	107
.....	
Figura 25. 9. ^a Intervenção – Disposição dos alunos no decorrer da atividade ...	109
Figura 26. Tabela de Frequência Absoluta – Introdução; Primeira e última narrativa	113
.....	
Figura 27. Tabela de Frequência Absoluta – Desenvolvimento; primeira e última narrativa	114

Figura 28. Tabela de Frequência Absoluta – Conclusão; primeira e última narrativa	114
Figura 29. Tabela de Frequência Absoluta – Revisão e produção do texto; Primeira e última narrativa	115
Figura 30. Tabela de Frequência Absoluta – Mecanismos de conexão; Primeira e última versão	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos de recolha de dados e Técnicas de análise de dados 35

Tabela 2. Sequência Didática da Narrativa - Atividades propostas e calendarização

..... 52

INTRODUÇÃO

A diferenciação pedagógica foi uma abordagem central no contexto da minha prática docente enquanto professora estagiária, no âmbito da unidade curricular (UC) Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 4.º ano. Esta metodologia foi, por mim, entendida como um meio para promover aprendizagens significativas e inclusivas, adaptadas às necessidades individuais e coletivas dos alunos, fomentando a participação ativa e o desenvolvimento da escrita. A investigação que aqui se apresenta integra a reflexão sobre o meu percurso de intervenção pedagógica, destacando o impacto da diferenciação no desenvolvimento das competências de escrita.

O presente relatório analisa qual o contributo da diferenciação pedagógica para o desenvolvimento da escrita, abordando a sua relevância numa turma do 4.º ano do Ensino Básico. O estudo estabelece uma relação entre a teoria e práticas pedagógicas diferenciadas, destacando a importância do trabalho cooperativo, sequências didáticas e avaliação formativa no desenvolvimento da escrita.

A questão orientadora deste estudo é: *qual o contributo da diferenciação pedagógica para o desenvolvimento da escrita numa turma do 4.º ano?* Para responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender como o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica contribui para o desenvolvimento da escrita.

- Compreender a importância do *feedback* (oral e escrito) para o desenvolvimento da escrita.

A escolha deste tema reflete o meu reconhecimento das dificuldades que muitos alunos e até adultos enfrentam no domínio da escrita. A escrita é uma competência fundamental, transversal a todas as áreas do conhecimento e essencial ao longo do percurso académico e pessoal. Por isso, torna-se urgente a implementação de metodologias adaptadas e eficazes que possam apoiar cada aluno de acordo com as suas necessidades e ritmos individuais. Neste sentido, aliado à minha vontade de ajudar os alunos a aperfeiçoar as suas capacidades de escrita, surge a diferenciação pedagógica como metodologia que atende às características de cada aluno dando respostas e estratégias individuais.

Esta abordagem pedagógica tem particular relevância no contexto da escrita, uma vez que, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino de géneros textuais deve ser organizado de forma sistemática, através de atividades que permitam explorar as diversas

dimensões do gênero. A utilização de sequências didáticas baseadas neste modelo pode contribuir para a construção de competências de escrita mais desenvolvidas, adaptadas às necessidades de cada aluno, permitindo-lhes compreender e dominar os diferentes tipos de textos que podem vir a ser confrontados. A escrita, enquanto competência essencial para a organização do conhecimento, exige a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas de forma coerente, o que torna a definição de estratégias diferenciadas crucial para o sucesso dessa aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007).

Além disso, a importância do trabalho cooperativo no desenvolvimento da escrita merece ser estudada. Niza (2004; 2005) salienta que a aprendizagem cooperativa, ao criar um ambiente de apoio mútuo e interajuda, oferece aos alunos a oportunidade de aprender de forma mais eficaz, enquanto desenvolvem competências sociais e emocionais. Este tipo de organização pode ser especialmente relevante no ensino da escrita, pois fomenta a troca de ideias e a construção conjunta de conhecimento, aspectos essenciais para a produção de textos mais elaborados e criativos.

Por fim, o estudo da escrita narrativa, uma das formas textuais mais comuns, oferece uma estrutura clara e prática que pode ser explorada para o desenvolvimento das competências de escrita. A narrativa, com os seus elementos como: a narração, descrição e diálogo, permite aos alunos organizar as suas ideias de forma lógica e sequencial, o que facilita a compreensão e produção de textos (Pereira, 2016). Assim, a diferenciação pedagógica, aliada a estas estratégias, tem o potencial de promover um ensino da escrita mais eficaz, inclusivo e adaptado às especificidades de cada aluno.

Este relatório organiza-se em quatro capítulos principais. No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta o estudo, abordando os conceitos de diferenciação pedagógica, desenvolvimento da escrita e a relação entre ambos. No segundo capítulo, detalha-se a metodologia adotada e os instrumentos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo apresenta o contexto e os participantes envolvidos no estudo. No quarto capítulo é exposta e refletida a entrevista com a professora cooperante enquanto fundamenta da intervenção pedagógica. O quinto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica, evidenciando os progressos e desafios observados. Por último, o sexto capítulo reúne as considerações finais e reflexões sobre as aprendizagens realizadas ao longo do projeto, destacando a relevância da diferenciação pedagógica como estratégia para o ensino inclusivo e o desenvolvimento da escrita.

Este trabalho reflete, ainda, o meu compromisso com uma prática educativa diferenciada, que valoriza a individualidade dos alunos e procura promover aprendizagens como

a cooperação, autonomia, espírito crítico, consciência das dificuldades e definição de estratégias para as superar. A experiência e as aprendizagens adquiridas durante a realização deste estudo representam um marco importante no meu percurso formativo e profissional, consolidando a minha visão de uma educação inclusiva e centrada no aluno.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, é apresentada a fundamentação teórica de referência que sustenta o desenvolvimento do estudo. Está organizado em três subcapítulos, sendo o primeiro referente à Diferenciação Pedagógica; o segundo relativo ao Desenvolvimento da Escrita; já o terceiro estabelece uma relação entre a Diferenciação Pedagógica no Desenvolvimento da Escrita.

1. A diferenciação pedagógica

Neste subcapítulo, será abordada a importância da diferenciação pedagógica no contexto educativo, explorando as suas implicações práticas e teóricas. Serão referidas as **estratégias de diferenciação pedagógica**, focando em como podem ser implementadas para atender às diversas necessidades dos alunos. Abordarei, também, a **organização da sala de aula**, analisando de que forma o ambiente físico pode ser adaptado para facilitar essa diferenciação. Além disso, explicitarei o trabalho cooperativo destacando o **trabalho cooperativo em grupos heterogêneos**. Por fim, será exposta a **abordagem do Ministério da Educação à diferenciação pedagógica**, analisando diretrizes e políticas que promovem a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Breve contextualização

A adoção de modelos de Diferenciação Pedagógica surgiu, a partir dos anos 60, com a crescente preocupação pela implementação de mecanismos de avaliação formativa. Até aos anos 50, os sistemas de ensino atribuíam à avaliação um carácter meramente sumativo. Surgiu, assim, um modelo pedagógico designado por Pedagogia por Objetivos “seguindo um processo de acumulação linear e normalizado, assente em pré-requisitos” (Bloom, 1976 citado por Santos, 2009, p. 52). Neste modelo, as diferenças consideradas diziam respeito somente aos ritmos de trabalho de cada criança. Por isso, a estratégia de diferenciação pedagógica consistia em prolongar o prazo da execução de determinada tarefa para os alunos com mais dificuldades e facultar outras tarefas para os alunos com mais facilidade (Santos, 2009).

Apesar deste modelo ser insuficiente por só atender aos diferentes ritmos de trabalho de cada criança e não, também, ao seu desempenho, a Pedagogia por Objetivos foi o ponto de partida para a construção do conceito de Diferenciação Pedagógica. Pela primeira vez a avaliação começou a ser incluída no processo pedagógico e olhar atento para os ritmos de aprendizagem contribuiu para a reflexão relativa à gestão curricular (Santos, 2009).

Com a evolução da percepção relativamente à aprendizagem e ao ensino, a diferenciação pedagógica foi adquirindo mais importância:

A aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal (Pinto, 2007), favorecida quando acontece num contexto social (Vigotsky, 1978) (Santos, 2009, p.2).

Os ritmos de aprendizagem deixam, também, de ser o principal fator a ter em conta para explicar as diferenças de desempenho e compreende-se as diversas formas de pensar e as relações entre aquilo que já se sabe e o que se aprende para explicar os vários níveis de aprendizagem (Santos, 2009). Gardner (1994) fundamenta, na Teoria das Inteligências Múltiplas, que cada indivíduo apresenta capacidades mais desenvolvidas que outras e é, precisamente isso que nos distingue. Esclarece, ainda, que para além das diferenças cognitivas devem ser consideradas as diferenças socioculturais e as diferenças psicológicas (Santos, 2009).

A diferenciação pedagógica é, por isso, o ajuste das práticas de ensino tendo em consideração as características pessoais e coletivas, os pontos fortes e menos conseguidos de cada aluno. Esta prática não assenta na redução de exigência, mas sim na atenção focalizada a cada aluno e no domínio de múltiplas estratégias de ensino (Santos, 2009).

No entanto, a prática de uma pedagogia diferenciada ainda está longe de ser compreendida como um método abrangível a todos os alunos. No Despacho Normativo n.º 50/2005 a diferenciação pedagógica surge, apenas, no Plano de recuperação, “aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar” (Ministério da Educação, 2005, p. 6462). Assim como, no Plano de desenvolvimento “aplicável aos alunos que revelem capacidades excecionais de aprendizagem” (p.6463).

Hargreaves e Fink, 2003, citados por Santos, 2009, afirmam que a diferenciação pedagógica é uma prática letiva urgente. Já que se concorda que

a escola é orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não mais é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita a distância e sem sabor (pp.10-11).

Por isso, Perrenoud (1997), citado por Santana (2000), define diferenciar como “uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Santana, 2000, p.30). Fundamenta, ainda, que a escola deve aceitar,

respeitar, desenvolver a autoestima de cada criança e proporcionar a participação ativa. Deve ser um local onde todas as crianças possam aprender.

Perrenoud (2005), destaca a diferenciação pedagógica como uma “discrição positiva”, ou seja, assenta, precisamente, nas diferenças de cada criança. No entanto, esta individualização não quer dizer que o ensino seja totalmente individualizado. Pelo contrário, implica uma organização de trabalho mais flexível e cooperativa. É, também, vista por este autor, como “uma política de democratização do acesso ao conhecimento e às competências”¹ (p. 1). Reforça, ainda, que diferenciar não é mais do que uma preocupação que abrange “todos os métodos, dispositivos, disciplinas e níveis de ensino”² (p.1). Por isso, a solução não passa por aumentar o tempo de estudo, mas sim no apoio diferenciado e estratégico dado pelos professores.

Figueiredo et al. (2017) fundamenta que, para uma prática diferenciada de sucesso, é fundamental a organização de momentos formativos e a existência de um fio condutor que garanta coerência e consistência ao conjunto de atividades. A acrescentar, a diversidade de métodos recorridos com o objetivo de responder à diversidade de alunos suporta, igualmente, esta metodologia.

Por isso, a compreensão da individualidade de cada aluno e a consideração das suas experiências e vivências são fundamentais para uma prática pedagógica eficaz. Como destacam Figueiredo et al. (2017), todas as crianças são diferentes, e essas diferenças podem ter um impacto significativo no seu ritmo de aprendizagem, bem como, na sua motivação para aprender. Cada criança possui os seus interesses e necessidades pessoais e é precisamente essa individualidade a que Diferenciação Pedagógica procura responder. No ponto imediatamente a seguir, descreverei exemplos concretos e estratégias de como implementar uma diferenciação eficaz.

Diante deste contexto, é crucial aprofundar o motivo pelo qual a diferenciação é tão vital na educação. Segundo, Figueiredo et al. (2017) todas as crianças são diferentes e as suas experiências e vivências, que são igualmente diferentes de criança para criança, influenciam a sua motivação para aprender. Estes contrastes influenciam o ritmo de aprendizagem dos mais novos e o modo como aprendem. Por isso,

as turmas homogéneas não nos garantem que todos aprendem e que todos podem ter sucesso e podem progredir em função das suas capacidades

¹ Tradução da autora do estudo com recurso ao Google Tradutor

² Idem

personais. Afinal, a ideia de que a organização da escola e do currículo deve pressupor que é possível – e desejável – termos grupos homogêneos de aprendizagem ... como se as crianças fossem todas iguais e aprendessem todas da mesma maneira e ao mesmo ritmo ou como se “fechar” as crianças num grupo homogêneo, em vez de as abrir para o mundo, que é diverso e onde o contacto com a diversidade e a diferença nos permite ter experiências novas e realizar aprendizagens novas, não fosse benéfico a todos (Figueiredo et.al, 2017, p. 9).

Considerando a contextualização da diferenciação pedagógica, que sublinha a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, é crucial, agora, explorar quais as estratégias que permitem essa adaptação no ambiente escolar. Assim, passo a abordar as estratégias de diferenciação pedagógica, analisando como podem ser implementadas de forma eficaz no processo educativo.

1.2. Estratégias de diferenciação pedagógica

Concordando com Santana (2000), atualmente, é consensual que as crianças são diferentes e que têm “relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p.30). Neste sentido, tem-se tentado contrariar a formação de turmas homogêneas. No entanto, na prática, a mesma autora refere que quer através da formação de turmas por níveis de aprendizagem idênticos, quer mesmo dentro da turma, a constituição de pequenos grupos, continua a tentar homogeneizar-se o ensino. Santana (2000) explica esta situação como um facilitismo para o professor isto porque se mantém a lógica do ensino em simultâneo. Por isso, Nunziatti (1988), citado pela mesma autora, considera que o processo de ensino aprendizagem deve ser “posto em termos de lógica do aprendente e do seu acesso à autonomia e não mais em termos de lógica do especialista ou da condução pedagógica” (p.30). Esta mudança de foco no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, obrigatoriamente, a utilização de estratégias de diversificação.

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a nível institucional, externo e interno. Santos (2009) esclarece que a diferenciação pedagógica institucional ocorre numa estrutura macro “a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação” (Santos, 2009, p.4). A diferenciação pedagógica externa acontece a nível meso como no caso “das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos” (Santos, 2009, p.4). E, por fim, a

diferenciação pedagógica interna é aplicada no presente estudo por ocorrer “no cotidiano da sala de aula” (Santos, 2009, p.4).

A diferenciação pedagógica interna deve assentar numa gestão do currículo que potencie a construção de experiências de aprendizagem. E é durante o processo de ensino e aprendizagem “que faz sentido procurar adequá-lo [currículo] às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem” (Santos, 2009, p.4). A diferenciação pedagógica surge, assim, vinculada ao trabalho e às rotinas da sala de aula.

Przesmycki (1991), citado por Santos (2009) defende que a diferenciação pedagógica, principalmente a interna, ocorre através da “interação entre o aluno, o professor e o saber” (p.5) e pode ocorrer quanto aos conteúdos, aos processos e aos produtos. A escolha dos dispositivos a utilizar pode depender das necessidades dos alunos, das dificuldades apresentadas, dos próprios interesses e dos métodos de aprendizagem mais adequados (Santos, 2009).

As grelhas de autoavaliação são instrumentos de diferenciação pedagógica, fundamentadas por Santana (2000), que permitem uma maior aproximação dos alunos face aos conteúdos programáticos e consciencialização das suas potencialidades e fragilidades dos alunos face aos conteúdos programáticos. As discussões periódicas sobre o desenvolvimento do trabalho são, também, fundamentais para a tomada de consciência dos conteúdos apreendidos e dos que devem ser aprofundados. A mesma autora refere, também, a implementação do Plano Individual de Trabalho (PIT) como instrumento de diferenciação pedagógica, visto ser possível o registo da responsabilidade de cada elemento do grupo quanto à organização do trabalho. Quando o trabalho é, neste momento, desenvolvido individualmente, as crianças refletem sobre as suas dificuldades e procuram ultrapassá-las. O docente, deve, também, atender a cada criança e procurar dar um apoio mais focalizado aos alunos. No final da semana deve existir um espaço onde o aluno “regista a sua avaliação que lê ao grupo. Por sua vez, as sugestões ou recomendações do grupo serão também registadas, para servirem de base à sua planificação no início da semana seguinte” (Santana, 2000, p.32).

Outro instrumento de regulação das necessidades de cada criança é o Diário de Turma. “Constituído por 4 colunas, é onde os alunos podem, livremente e em qualquer altura do dia, escrever aquilo de que gostaram ou não gostaram, as suas sugestões e as realizações que consideraram mais relevantes” (Santana, 2000, p.32). A análise deste instrumento é realizada semanalmente em conselho de turma. “Consiste na leitura e discussão do Diário de Turma, na avaliação do Plano da Semana e na planificação da semana seguinte, na avaliação e redistribuição de tarefas e na avaliação dos planos individuais de trabalho” (Santana, 2000, p.32). É suposto que este momento seja gerido pelos alunos, potenciando a sua autonomia,

responsabilidade e gestão de problemas. “É o grande motor de socialização e de crescimento de cada um e do grupo, através da interação na resolução de conflitos” (Santana, 2000, p.32-33).

Este modo de funcionamento vai permitindo aos alunos uma gradual apropriação dos instrumentos de pilotagem e de regulação do trabalho e das aprendizagens, que passam a integrar na sua vida quotidiana, com crescente autonomia e capacidade crítica, caminhando no sentido da construção de «um sistema interno de pilotagem, indispensável ao bom desenvolvimento de todas as fases de acção» (Bonniol citado por Santana, 2000, p. 33).

Neste ambiente educativo, a diferença é um aspeto inerente ao próprio grupo. O conhecimento e a aceitação dos outros, que cada um vai adquirindo, permite a potencialização e a valorização dos saberes recíprocos e ajuda nas suas dificuldades. Niza, citado por Santana (2000), refere, ainda, a relevância da gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa como a garantia para a congruência pedagógica e para o reforço do valor metacognitivo da organização. Para isso, segundo Figueiredo et al. (2017), o professor deve promover um ambiente inclusivo de respeito mútuo entre quem ensina e quem aprende, de respeito mútuo onde todas as crianças são respeitadas e valorizadas; proporcionar um ambiente rico em interações sociais “pois é assim que a aprendizagem se constrói e é mais rica” (p. 21); desenvolver a autonomia já que

A aprendizagem é um processo dinâmico que depende dos outros, mas também e sobretudo do próprio aluno. É ele que tem de atribuir um significado às novas informações que vai recebendo do exterior, relacionando-as e organizando-as com as informações e conhecimentos que já tinha (p. 21).

O envolvimento das famílias na educação das crianças, conforme descrito por Figueiredo et al. (2017), pode ser considerado uma estratégia de diferenciação pedagógica. Isto acontece porque, ao envolver ativamente os pais e responsáveis no processo educativo, a escola está a adaptar a sua abordagem pedagógica para atender às necessidades individuais e ao contexto de cada aluno. Esta parceria pode ajudar a personalizar o ensino, garantindo que os pais compreendam o progresso e as necessidades dos seus, e também pode criar um ambiente de aprendizagem mais rico e integrado, envolvendo a comunidade escolar em atividades educacionais e culturais. Portanto, o envolvimento das famílias pode ser considerado uma

estratégia de diferenciação pedagógica que visa atender de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos.

Em suma, a prática da diferenciação pedagógica envolve cinco princípios subjacentes, conforme apontado por Tomlinson e Allan (2002):

a) Flexibilização das situações de ensino e aprendizagem na sala de aula, abrangendo tempo, materiais, metodologias de ensino, entre outros;

b) Adaptação do processo de intervenção pedagógica com base em avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;

c) Organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos, permitindo que acessem uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem;

d) Garantia de que todos os alunos trabalhem consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes;

e) Promoção da colaboração entre alunos e professores no processo de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica, como abordada por Clérigo et al. (2017), é uma abordagem que visa atender às necessidades variadas dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem inclusiva e enriquecedora. Portanto, a compreensão e implementação eficaz desses princípios são cruciais para promover uma educação de qualidade e equitativa.

No próximo tópico, aprofundarei a estratégia de organização da sala de aula, destacando-a como uma das estratégias-chave de diferenciação pedagógica, como mencionado anteriormente.

1.3. A organização da sala de aula

A organização da sala de aula desempenha um papel crucial na implementação de uma pedagogia diferenciada bem-sucedida, permitindo a criação de um ambiente de aprendizagem adaptado e inclusivo (Figueiredo et al, 2017).

Santana (2000) destaca a importância de organizar o material pedagógico em áreas de trabalho, devidamente identificadas e com todo o material acessível aos alunos. Esta abordagem promove a flexibilidade no processo de aprendizagem, uma vez que os recursos podem ser adaptados de acordo com o percurso de aprendizagem dos alunos ou as necessidades discutidas em grupo. A organização das áreas de trabalho permite que os alunos tenham fácil

acesso a materiais e recursos que os ajudarão a atingir os seus objetivos autonomamente. É, por isso, essencial criar um ambiente de sala de aula que apoie uma prática pedagógica diferenciada, mudando a sala de aula onde os alunos estão sentados sozinhos ou a pares e, também, alterar as atitudes e comportamentos passivos por parte dos alunos. É necessário permitir a comunicação entre os alunos e incentivá-los a comunicar as suas dificuldades (Figueiredo et al., 2017).

Para se estabelecer um ambiente de aprendizagem, o professor deve definir regras e normas que apoiem a diferenciação pedagógica. Isso começa com uma discussão inicial com os alunos, onde são apresentadas as novas abordagens de ensino. Através do diálogo, regras de conduta e trabalho são estabelecidas, geralmente em conjunto com os alunos. A participação dos mais novos nesse processo de definição de regras promove a responsabilidade, a disciplina consciente e o autocontrolo (Figueiredo et al., 2017).

Cada método de ensino exige diferentes configurações de sala de aula e disposições de mobiliário. Para praticar uma pedagogia diferenciada é imprescindível que a disposição em filas, característica do ensino simultâneo, seja substituída pela organização em grupos. Esta organização promove a responsabilidade, favorece a autonomia, incentiva a cooperação, atende aos interesses e perfis de aprendizagem dos alunos, possibilita a mobilidade, permite a utilização de diferentes estratégias de ensino e facilita a comunicação entre alunos e professores (Clérigo et al., 2017).

A organização da sala de aula é uma estratégia poderosa de diferenciação pedagógica pois permite que as necessidades dos alunos sejam atendidas tendo em consideração a individualidade de cada um. Todos os alunos têm oportunidade de alcançar todo o seu potencial se for criado um ambiente flexível e adaptável, promotor da cooperação, responsabilidade e comunicação (Clérigo et al., 2017).

A organização da sala de aula promove a liberdade, a cooperação e a diferenciação. As salas deverão promover o trabalho entre os alunos. Neste sentido, segue-se a análise do trabalho cooperativo, destacando como esta estratégia pode reforçar a inclusão e potenciar o desenvolvimento individual e coletivo no contexto educativo

1.4. O trabalho cooperativo em grupos heterogéneos

Reconhecendo que a diversidade de ritmos de aprendizagem e necessidades dos alunos é uma característica intrínseca nas salas de aula, o trabalho cooperativo providencia uma abordagem que não só beneficia as aprendizagens dos alunos, como também torna a

intervenção do professor mais exequível e produtiva, como destacado por Perrenoud (1995) e Santos (2009).

Santana (2000) enquadra o trabalho cooperativo em grupos heterogêneos dentro de um modelo sociocêntrico de organização cooperativa, desenvolvido há mais de 30 anos pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Essa abordagem é baseada na interação constante entre a prática dos alunos e a partilha e reflexão regulares em grupo. O modelo tem como base o plano de Condorcet, que enfatiza a formação de turmas heterogêneas como um caminho para um tempo de ensino mais reduzido e um máximo de saberes. Atualmente, é amplamente aceite que turmas homogêneas não garantem a aprendizagem em massa, uma vez que cada aluno é único. Portanto, é essencial criar ambientes educativos que permitam o contato com a diversidade, experiências diferentes e novas formas de aprendizagem (Figueiredo et al., (2017).

O objetivo do trabalho cooperativo, entre grupos heterogêneos, passa por envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes tomar consciência do que já sabem e do que precisam melhorar. Esse envolvimento começa com a clarificação do ponto de partida, geralmente baseado nos interesses dos alunos, e está relacionado com as aprendizagens curriculares. Ao mesmo tempo, esta abordagem cria condições para o desenvolvimento da autonomia, entreajuda, socialização, responsabilidade e cidadania por meio de regras democráticas. Nesta estratégia, a diferenciação acontece no processo de aprendizagem dos alunos, em oposição ao ensino simultâneo dos professores (Niza, 1998, citado por Santana, 2000).

Nesta perspetiva, reconhece-se que a diversidade não é um obstáculo, mas sim um recurso e uma potencialidade. As aprendizagens são construídas por meio das interações de um grupo organizado cooperativamente e democraticamente, como destacado por Santana (2000). O trabalho em grupo permite que os alunos tragam diferentes perspetivas e competências para a resolução de problemas e a construção de conhecimento.

Esta abordagem de trabalho cooperativo entre grupos heterogêneos desafia a visão tradicional das dificuldades dos alunos. Figueiredo et al. (2017) destacam como a escola frequentemente atribui as "falhas" dos alunos a fatores como falta de conhecimento, falta de trabalho, falta de motivação, falta de esforço, entre outros. Essa abordagem não tem em consideração as relações entre os alunos, as tarefas atribuídas, as instruções dadas e outros fatores que podem influenciar o desempenho dos alunos. O trabalho cooperativo pretende superar essa visão, promovendo a cooperação e a superação das dificuldades por meio da interação entre os alunos.

A diferenciação é indissociável da cooperação. A cooperação permite que os alunos trabalhem juntos, apesar das diferenças individuais. No entanto, diferenciar não significa individualizar o ensino, mas sim regular itinerários individualizados num contexto de cooperação. Isso implica a flexibilização da organização dos grupos de trabalho de acordo com as necessidades, permitindo que o currículo seja adaptado de forma equitativa ao contexto educativo (Connac, 2009, citado por Esteves, 2017).

O trabalho cooperativo entre grupos heterogêneos é uma estratégia de diferenciação pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade na sala de aula. Segundo, Clérigo et al. (2017) promove o envolvimento ativo dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, estimula a cooperação e superação de dificuldades, e constrói um ambiente educativo rico em experiências e aprendizagens.

Concluída a análise do trabalho cooperativo em grupos heterogêneos, que sublinha o valor da cooperação entre alunos com diferentes perfis, é essencial, de seguida, considerar como essas práticas se enquadram nas políticas educativas.

1.5. O Ministério da educação e a abordagem à diferenciação pedagógica

No Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho de 1999, emitido pelo (Ministério da Educação, 1999) com o propósito de regular o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a diferenciação é reconhecida como uma abordagem fundamental. Este decreto estabelece diretrizes para a articulação curricular e a coordenação de turma, enfatizando a importância da pedagogia diferenciada para atender às diversas necessidades dos alunos.

No Artigo 3, sobre a Articulação Curricular, o decreto estipula que os conselhos de docentes devem colaborar para adotar medidas de pedagogia diferenciada, envolvendo professores de diferentes disciplinas e áreas disciplinares, de apoio educativo e de educação especial.

No Artigo 6, referente à Coordenação de Turma, é atribuída aos professores titulares de turma a responsabilidade de analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos, incluindo diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais. Além disso, é destacada a necessidade de adequar o currículo às características individuais dos alunos e adotar estratégias de diferenciação pedagógica para favorecer as aprendizagens.

O Despacho Normativo n.º 50/2005 onde são definidos, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para o sucesso educativo dos alunos do ensino básico, apresenta, também, a pedagogia diferenciada como estratégia tanto de recuperação, como de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos (Ministério da Educação, 2005).

Roldão et al. (2017) destaca a diferenciação pedagógica como “um caminho curricular e pedagógico-didático de construção de equidade, pela aproximação máxima de todos os aprendentes aos patamares curriculares comuns reconhecidos como essenciais” (p.7).

Portanto, a diferenciação pedagógica é defendida como uma abordagem essencial pelo Ministério da Educação, visando garantir a equidade e a inclusão no sistema educativo português, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

2. O desenvolvimento da escrita

Neste subcapítulo, será analisado o desenvolvimento da escrita no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando as **sequências didáticas** que promovem o progresso das competências de escrita dos alunos. Será explorada a **narrativa** e fundamentada a sua importância no processo de aprendizagem. Além disso, será refletida a **pertinência do desenvolvimento da escrita** neste nível de ensino, analisando de que forma a escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo dos alunos, bem como a relevância de práticas pedagógicas adequadas para facilitar este processo.

A percepção do desenvolvimento da escrita tem passado por várias evoluções ao longo das décadas. Até a década de setenta, a escrita era frequentemente vista como uma competência estilística e literária, considerando que os alunos escreviam por intuição, ou uma transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática. A iniciação à escrita consistia, muitas vezes, em tarefas de cópia, ditado e construção de frases, com o objetivo de assegurar a aprendizagem da ortografia e da construção frásica. Escrever, sob essa perspectiva, era criar frases ortograficamente corretas. Esse paradigma pressupunha que os alunos deveriam descobrir autonomamente que um texto contém um discurso que se constrói internamente e em interação com outros discursos (Niza et al., 2011).

Atualmente, as perspectivas pedagógicas construtivistas e as aprendizagens sociais (Niza et al., 2011) reconhecem que o desenvolvimento da escrita é uma competência central que não está limitada à língua portuguesa, mas que também impacta diretamente todas as outras disciplinas. Essa compreensão levou ao nascimento de vários movimentos pedagógicos com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa da escrita em todas as disciplinas

(Applebee, 1984; Bazerman et al., 2005; Catel, 2001; Emig, 1977; Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001, citados por Pinto & Pereira, 2016). O Write-to-Learn, um movimento iniciado no final dos anos 60 na Inglaterra, incluiu cursos de escrita, integrados ou não, nos cursos científicos (Frank & Soven, 1996; Rice, 1998, citados por Pinto & Pereira, 2016). Posteriormente, houve uma mudança no foco, com a ideia de que o trabalho da escrita deveria ser continuado e integrado em todas as disciplinas do currículo (Knight & McKelvie, 1986; Stahl, King, & Henk, 1991, citados por Pinto & Pereira, 2016).

Em Portugal, apesar da integração teórica do domínio da escrita nos documentos oficiais das diversas disciplinas, na prática, a escrita é frequentemente limitada a atividades como cópia de conceitos, registo de sumários e respostas a questões. A comunicação escrita é muitas vezes vista como uma atividade isolada e desvinculada das outras áreas de conhecimento. No entanto, sabe-se que a produção escrita, especialmente em contextos reais, é fundamental para a construção do conhecimento e da aprendizagem significativa (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Dionísio, Pereira, & Viseu, 2011, citado por Pinto & Pereira, 2016).

A aprendizagem da escrita diferencia-se da linguagem oral devido à sua estruturação. Este processo envolve uma mediação explícita por parte de adultos e pares. A produção escrita implica o desenvolvimento de ideias e a sua textualização, que consiste em impor uma estrutura linear a essas ideias. Este processo pode resultar em omissões, repetições e frases inadequadas, que frequentemente são consideradas erros (Niza, 2011). O mesmo autor defende, ainda que comunicar por escrito é aprender a transformar o discurso interior em formas de contextualização daquilo que se quer comunicar, distinguindo esta transformação pela sua “natureza predicativa” (p.7). Isto é, a escrita não é apenas a transcrição de pensamentos, mas sim um processo que envolve a organização e estruturação desses pensamentos.

A abordagem dos erros na escrita é essencial para promover o desenvolvimento dos alunos. Os professores devem adotar uma abordagem diferenciada, reconhecendo a importância desigual dos erros. Conforme referem Niza et al. (2011), alguns erros podem ser considerados sinais positivos de crescimento e aprendizagem, para além disso há erros que os alunos não conseguem corrigir nem reconhecer autonomamente. As propostas de escrita com o mero objetivo de corrigir morfológica e sintaticamente funcionam como uma avaliação final em que os alunos não têm oportunidade de aperfeiçoar os seus aspetos menos fortes. Por isso, o mesmo autor sugere que:

O ensino da produção escrita precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da

análise literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas ligações (p. 9-10).

Por este motivo, devem ser criados ambientes favoráveis à escrita que incluem a colaboração entre professores e colegas e a valorização das conquistas dos alunos. As atividades de escrita devem ser contextualizadas, significativas e integradas em situações de comunicação reais. A vivência emocional dos alunos durante o processo de escrita é fundamental para construir uma relação positiva com a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Niza et al., (2011) propõem a leitura dos próprios textos e a criação de hábitos de revisão dos textos uns dos outros. Dolz et al., (2004) acrescentam que se deve proporcionar contextos de produção precisos e realizar atividades variadas. “Isto permitirá que os alunos se apropriem de noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (p. 96).

O processo de escrita envolve várias etapas, incluindo a planificação, textualização e revisão, segundo Barbeiro e Pereira (2017). Atividades relacionadas a cada uma dessas etapas podem ocorrer em momentos diferentes do processo. Neste sentido, a aprendizagem da escrita é um processo contínuo e nunca está realmente concluído (Niza et al., 2011). Cada novo texto é uma oportunidade para desenvolver conceitos desse texto específico. A escrita é uma competência que se desenvolve ao longo da vida, e os alunos precisam de oportunidades frequentes para escrever, rever e melhorar as suas competências de escrita.

Pinto e Pereira (2016) sugerem a implementação de atividades de escrita que correspondam aos mecanismos textuais e discursivos do gênero textual em questão e por esta razão, não a realização de atividades “soltas e pontuais que caracterizam muitas das práticas letivas” (Pereira, 2004a, 2004b, citado por Pinto & Pereira, 2016, p. 111). Assim, os mesmos autores apontam para a planificação de atividades sistemáticas em torno de um gênero textual como resposta a esta situação: “Tais atividades deverão estar assentes na construção de um modelo didático do gênero” (Pinto e Pereira, 2016, p.111).

O desenvolvimento da escrita é uma competência fundamental para o sucesso dos alunos em todas as áreas do currículo. Passou-se de uma visão isolada da escrita para reconhecer a sua interconexão com todas as disciplinas. O processo de escrita envolve várias etapas e requer ambientes favoráveis, colaboração e interação social.

Concluída a análise sobre a importância do desenvolvimento da escrita, é fundamental aprofundar as práticas pedagógicas que podem apoiar este processo. As sequências didáticas

de escrita surgem como uma ferramenta essencial, organizando o ensino da escrita de forma estruturada e progressiva.

2.1. Sequências didáticas de escrita

O domínio da escrita requer um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Através das sequências didáticas de escrita, é possível proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para entender, produzir e aperfeiçoar diferentes gêneros textuais. Esta abordagem pedagógica é baseada numa sólida fundamentação teórica que procura descomplexificar a aprendizagem da escrita.

De acordo com Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch (1996, citados por Pinto & Pereira, 2016), a sequência didática de escrita é um "objeto descritivo e operacional" projetado para capturar o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero textual específico. Essa abordagem permite compreender as diversas dimensões que constituem um gênero textual, tornando possível o seu entendimento e produção.

Essa perspectiva ressalta ainda a importância de selecionar o gênero textual a ser produzido, entender o plano de texto que o configura e compreender os mecanismos de textualização e discurso que conferem ao texto sua coerência temática e pragmática, como defendido por Bronckart (1997). Assim, os conhecimentos adquiridos funcionam como um guia prático, reduzindo a complexidade para o aluno, que terá maior controle sobre a regulação necessária para a configuração do texto a ser produzido (Pinto e Pereira, 2016).

Um ponto crucial nesse processo é a identificação do gênero textual. Para isso, os alunos devem aprender a reconhecer as características distintivas de diferentes tipos de textos. Isso envolve a análise de textos autênticos ou fabricados que servem como exemplos do gênero em questão. Trabalhar com esses textos ajuda a destacar certos aspectos da sua estrutura textual, permitindo que os alunos compreendam as suas características e propriedades. Essa abordagem possibilita aos alunos aplicar o conhecimento adquirido de acordo com as características específicas dos diversos gêneros textuais (Pinto e Pereira, 2016).

As sequências didáticas de escrita desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da escrita dos alunos. Organizam sistematicamente atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito, como destacado por Dolz et al. (2004). Essas sequências têm o objetivo de dar aos alunos acesso a práticas de linguagem novas e desafiadoras, promovendo o desenvolvimento das suas competências de escrita.

Na estrutura das sequências didáticas de escrita, após a apresentação detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita, os alunos elaboram um primeiro texto, que corresponde ao gênero trabalhado, chamado de "primeira produção". Esta fase permite ao professor avaliar diagnosticamente as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades de acordo com as necessidades da turma e, também, de cada aluno.

A sequência consiste, também, em módulos que incluem várias atividades ou exercícios, os quais fornecem aos alunos as ferramentas necessárias para compreender o gênero e trabalhar sistematicamente a sua estrutura. A produção final permite que os alunos apliquem o conhecimento adquirido e, com o professor, avaliem o progresso alcançado. Além disso, a produção final é uma oportunidade para uma avaliação somativa, que se concentra nos aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz et al., 2004).

Em suma, as sequências didáticas de escrita são uma abordagem pedagógica valiosa para o desenvolvimento da escrita. Permitem que os alunos adquiram as competências necessárias para entender, produzir e aprimorar diferentes gêneros textuais, tornando a escrita acessível e dominável. É fundamental que os professores apliquem essa abordagem para capacitar os alunos no domínio da escrita, garantindo que estão preparados para uma comunicação eficaz e bem-sucedida.

A sequência didática de escrita é, como definem (Pietro, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996, citados por Pinto & Pereira, 2016) – “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, que permita fazer emergir as diferentes dimensões que constituem determinado gênero” (p. 111).

Fundamentadas as sequências didáticas de escrita como estratégia de estruturação do ensino da escrita, de forma progressiva, é, agora, importante dirigir o estudo para a tipologia de texto desenvolvida no projeto: a narrativa.

2.2. A narrativa

A narrativa é uma das formas mais envolventes e poderosas de comunicação. Partindo do princípio de que os gêneros textuais desempenham funções socio comunicativas essenciais, no presente ponto será abordado como a narrativa se configura como um veículo importante para alcançar objetivos específicos em situações sociais particulares.

Os gêneros textuais desempenham um papel crucial na comunicação. Segundo Dolz et al. (2004), eles representam formas de realizar objetivos específicos através da linguagem em contextos sociais específicos. Neste sentido, é fundamental que na escola se criem contextos

socio comunicativos que aproximem os alunos dos contextos reais, permitindo-lhes compreender e atribuir significados a diferentes gêneros em situações específicas.

Para que os alunos possam apreciar e entender plenamente os gêneros narrativos, é essencial tornar essas formas de escrita relevantes para as suas vidas. Isso pode ser alcançado através da exploração de diferentes tipos de narrativas, como contos, fábulas, romances, diários pessoais e ensaios pessoais. Ao criar um ambiente que valoriza a expressão pessoal, os alunos podem identificar as ligações entre os gêneros narrativos e as suas próprias experiências (Veiga, 2014).

A narrativa é uma das manifestações mais antigas da linguagem humana. É através da narrativa que contamos histórias, compartilhamos experiências e transmitimos conhecimento. Na sua essência, a narrativa é uma forma de dar sentido ao mundo. Permite-nos explorar emoções, viver aventuras e compreender complexas realidades humanas. Portanto, no ensino da escrita, a narrativa desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos alunos a oportunidade de expressar-se, criar mundos fictícios ou relatar eventos da vida real.

Para além disso, a sua estrutura oferece uma grande riqueza já que envolve uma progressão de eventos, a construção de personagens, a descrição de cenários e a exploração de conflitos e resoluções. Através da narrativa, os alunos podem desenvolver competências de escrita, incluindo criatividade, estruturação de ideias, uso apropriado da linguagem e capacidade de comunicação (Pinto, 2023).

Por outro lado, a narrativa também potencia o desenvolvimento da criatividade. Para isso, o professor deve encorajar os alunos a escreverem histórias originais permitindo-lhes explorar a sua imaginação e inventividade. Os professores podem criar tarefas que estimulem os alunos a “pensar fora da caixa” e a desenvolverem personagens únicas e a criarem enredos cativantes (Pinto & Pereira, 2016).

Deste modo, a narrativa desempenha um papel central na escrita, permitindo que os alunos se expressem, comuniquem e explorem a criatividade. Ao ensinar a importância da narrativa e tornar os gêneros narrativos relevantes para a vida dos alunos, os professores podem inspirar uma paixão duradoura pela escrita.

2.3. Desenvolvimento da escrita: pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O desenvolvimento da escrita é uma competência fundamental no percurso educativo das crianças. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o domínio da escrita desempenha um papel crucial na formação dos alunos.

Segundo Dolz et al. (2004), a escola concentra-se no ensino de textos que são particularmente importantes na esfera académica e social. É por meio destes géneros: “as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha” (p. 97) que os alunos aprendem a comunicar de forma eficaz, adquirindo competências que serão valiosas ao longo das suas vidas. O 1.º ciclo é o ponto de partida para a construção dessas competências.

Segundo o mesmo autor, as sequências didáticas têm um papel fundamental no desenvolvimento da escrita no 1.º ciclo. Detêm a função de ajudar os alunos a dominar um género de texto específico, permitindo-lhes escrever de forma adequada em situações de comunicação diversas. No contexto escolar, concentram-se em géneros que os alunos ainda não dominam completamente e que são menos acessíveis de forma espontânea. Essas práticas pedagógicas fornecem as bases sólidas necessárias para o desenvolvimento contínuo da escrita.

Os alunos têm inúmeras oportunidades para, através da escrita, explicar, persuadir, expressar opiniões, transmitir sentimentos e emoções, relatar eventos reais ou imaginados. A escrita torna-se uma ferramenta poderosa para se expressar e comunicar. É também no ambiente da turma que os alunos são incentivados a compartilhar os seus escritos, receber *feedback* dos colegas e do professor, e desenvolver as suas competências (Dolz et al., 2004).

Além de desenvolver e trabalhar os géneros textuais mais comuns, o 1.º ciclo também é um período para desenvolver a criatividade das crianças. Através da escrita criativa, os alunos têm a oportunidade de explorar a sua imaginação, inventar histórias e expressar-se de forma original. Esta é uma fase crucial para desenvolver a autoexpressão e a capacidade de “pensar fora da caixa”. A turma é um espaço rico em oportunidades para praticar e aprimorar essas capacidades (Barbeiro & Pereira, 2007).

O Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação, 2018) defende que o processo de escrita é uma competência essencial que envolve mais do que a simples transcrição de ideias. Escrever requer a organização e estruturação do pensamento, transformando-o num discurso

claro e coeso. Esse processo implica a utilização consciente de estratégias de comunicação, como a seleção e ordenação de informações, a escolha adequada de vocabulário e a construção de frases com relações predicativas bem definidas, que permitem contextualizar o que se pretende comunicar. Para o Ministério da Educação, o desenvolvimento da escrita passa, assim, por um processo contínuo de reflexão e revisão, visando melhorar a clareza, a coerência e a eficácia da mensagem escrita.

3. A diferenciação pedagógica no desenvolvimento da escrita

Neste subcapítulo, explorarei a aplicação da diferenciação pedagógica no contexto do desenvolvimento da escrita no ensino básico, particularmente no 1.º ciclo. A diferenciação pedagógica refere-se à adaptação das práticas de ensino de forma a atender às necessidades específicas dos alunos, reconhecendo a heterogeneidade do grupo. Neste sentido, fundamentarei como a diferenciação pode ser uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento da escrita.

Esteves (2017) defende que o conhecimento não é algo transmitido passivamente, mas sim algo que os alunos constroem ativamente, atribuindo-lhe significado. Isso implica que o papel do professor é o de criar ambientes e oportunidades que permitam aos alunos construir o seu próprio conhecimento. A diferenciação pedagógica é uma metodologia que defende a adaptação consoante as necessidades individuais de cada aluno.

Dolz et al. (2004), indicam como é que na prática a diferenciação pedagógica pode ser aplicada. Isto é, no que diz respeito ao conteúdo e às tarefas; na duração das tarefas; nos modos de comunicação; nos recursos fornecidos aos alunos; na organização das atividades em grupos, entre outros. Esta abordagem flexível permite que o professor adapte a sua ação de modo a atender as necessidades específicas de cada aluno. Os mesmos autores acrescentam que, ainda assim é fundamental que o professor se afaste e avalie tanto os processos quanto os resultados da sua intervenção, adotando uma visão reflexiva e crítica sobre a sua prática. Isso envolve recolher evidências, refletir sobre as práticas e tomar decisões informadas sobre como melhorar o ensino. O objetivo final é proporcionar uma educação mais eficaz e inclusiva.

Esteves (2017) descreve o professor como um facilitador do processo de aprendizagem. Em vez de simplesmente transmitir conhecimento, o professor atua como guia, criando oportunidades para que os alunos construam ativamente o seu conhecimento. Essa abordagem exige autonomia, resistência ao fracasso, reflexão e responsabilidade.

A diferenciação pedagógica no desenvolvimento da escrita pode ser realizada através da adoção de sequências didáticas. Dolz (2004) destaca a modularidade como um princípio no

uso de sequências didáticas. A modularidade refere-se à adaptação das atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Isso está intrinsecamente ligado à diferenciação pedagógica, pois tem em consideração que a heterogeneidade dos alunos é essencial. As sequências didáticas oferecem uma variedade de atividades que podem ser selecionadas e adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos.

O mesmo autor, fundamenta que a diferenciação pedagógica é uma abordagem pedagógica crucial no desenvolvimento da escrita. Baseando-se nos princípios construtivistas, permitindo que os alunos construam o seu conhecimento e se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Os professores desempenham um papel central na aplicação bem-sucedida da diferenciação, adaptando o ensino de acordo com as necessidades dos alunos e garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver eficazmente as suas competências de escrita.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento a abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa que me propus realizar. Inicialmente identifico os objetivos do estudo e as questões que os sustentam. Em seguida, apresento a metodologia aplicada, bem como a sua respectiva fundamentação e pertinência para a investigação. E, por último, menciono quais os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados e a sua adequação ao estudo.

2.1. Questão de partida e objetivos

A presente investigação pretende responder à seguinte questão de partida: *qual o contributo da diferenciação pedagógica para o desenvolvimento da escrita numa turma do 4.º ano?*

Tendo como referência o contexto onde foi realizado o estágio, a estratégia de diferenciação pedagógica adotada durante todo o trabalho de campo foi o trabalho cooperativo em grupos heterogéneos. A turma que realizou todas as atividades inseridas no projeto já tinha por hábito trabalhar cooperativamente e tirar proveito dos diferentes níveis de aprendizagem de cada um. Estes grupos são constituídos e definidos em Assembleia de Turma e os alunos têm um conjunto de critérios que devem cumprir: crianças que usam óculos devem ocupar os lugares da frente, os grupos devem ser compostos por crianças com diferentes níveis de aprendizagem e não devem estar juntas crianças que à partida se distraiam por terem um nível de proximidade grande. É, neste momento de Assembleia, que os alunos definem como são constituídos os grupos de forma autónoma. Assim, com vista a relacionar o trabalho cooperativo entre grupos heterogéneos patente na turma, os objetivos que defini para sustentar a investigação são:

- Compreender como o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica contribui para o desenvolvimento da escrita;
- Compreender a importância do *feedback* (oral e escrito) para o desenvolvimento da escrita.

2.2. Natureza do estudo

A investigação é uma prática que todos os profissionais da educação devem assumir, representando um ciclo contínuo de ação e reflexão, com o objetivo de melhorar gradualmente as suas práticas. Ponte (2002) sublinha esta ideia, mencionando que "realmente não se concebe um professor que não se questione" (p.5). No contexto da educação, é crucial que os professores

promovam um ensino de qualidade, procurando identificar regularmente desafios com o propósito de melhorar a sua prática. Assim, tornar-se um professor-investigador é um objetivo intrínseco à ação de todos os profissionais da educação em prol do desenvolvimento integral do aluno. Tendo em consideração que a qualidade da educação é o foco da atuação de todos os bons profissionais, Alarcão (2001) argumenta que a busca por essa qualidade, bem como pelo desenvolvimento profissional e institucional, só é possível através da investigação.

De acordo com Alarcão (2001), o conceito de professor-investigador envolve três elementos-chave: pesquisa, intencionalidade e sistematização. A autora defende que a pesquisa parte de questionamentos que refletem os interesses do professor que investiga e que estão intrinsecamente ligados às suas experiências.

A investigação desenvolvida centra-se numa abordagem qualitativa de natureza naturalista, uma vez que é centrada na própria prática. Realça a qualidade e a profundidade dos dados, fazendo descobertas a partir de fenómenos (Tuzzo & Braga, 2016).

Bogdan e Biklen (1994) definem 5 características da investigação qualitativa:

- “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47);

- “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados são em forma de palavras ou imagens e não de números (...) incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48);

- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49);

- Os investigadores qualitativos não procuram provas para confirmar ou infirmar hipóteses;

- O significado das perspetivas dos participantes é o motivo da investigação e só é interpretável para quem está internamente inserido na investigação, sendo, então, invisível para o observador exterior (p.49).

Estas características possibilitam uma adoção “multimétodos” promovendo uma posição investigativa multifacetada (Tuzzo & Braga, 2016). Segundo os mesmos autores, citando Tuzzo (2016) a complexidade da sociedade em que vivemos exige igual complexidade nas metodologias adotadas. Isto porque devemos ser capazes de observar de diversas perspetivas um mesmo objeto “que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas

vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo” (Tuzzo, 2016, p.143). Neste sentido, é necessário adotar um olhar cuidadoso e reflexivo atendendo às especificidades de cada criança e colocando-as como centro do processo de planeamento educativo como seres ativos e participativos (Araujo et al., 2023).

Paiva (2011) citado por Tuzzo e Braga (2016) esclarece a função da observação na investigação qualitativa, explicando que esta não é o começo da construção do conhecimento. Compreende que antes temos de definir um problema e os interesses da pesquisa e que esses passos, sim, guiam a pesquisa. “Assim, um holofote ilumina uma parte, mas deixa outras na penumbra. Por isso, o que vemos depende de quem somos e procuramos e o objeto observado é construído por nós, sendo o observador um seletivo daquilo que observa” (p.130). Tuzzo, por outro lado contraria afirmando que pesquisar é “um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados...” (p.130). Assim, a nossa percepção e interpretação podem-se transformar consoante a nossa perspectiva. Esta afirmação explica a importância da riqueza de métodos de recolha e análise de dados para o estudo pois cada um deles pode dar uma visão parcelar sobre o estudo.

2.3. Técnicas de recolha e análise de dados utilizadas e a sua adequação para o estudo

Explicitada a natureza da investigação, apresento, agora, quais as técnicas de recolha e análise de dados utilizados no decorrer da investigação.

Na tabela seguinte são referidos os instrumentos de recolha de dados e imediatamente ao lado, são apresentadas as técnicas de análise utilizadas para analisar os dados recolhidos. Aires (2011) com base na teoria de Colás, distingue as técnicas de recolha de dados em técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas. Considerando a tabela seguinte é possível definir o Inquérito por entrevista à professora cooperante e a observação naturalista como uma técnica direta ou interativa e a recolha documental como uma técnica indireta ou não-interativa.

Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
<p>Inquérito por entrevista à professora cooperante.</p> <p><u>Instrumento de recolha de dados:</u> guião do inquérito por entrevista à professora cooperante</p>	<p>Análise de conteúdo.</p>
<p>Observação naturalista.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> notas de campo e registos áudio.</p>	<p>Análise de conteúdo.</p>
<p>Recolha documental.</p> <p><u>Instrumentos de recolha de dados:</u> produções das crianças e documentos da escola (Projeto Educativo do Agrupamento de Escola e registos das produções das crianças).</p>	<p>Análise documental.</p>

Tabela 1. Instrumentos de recolha de dados e Técnicas de análise de dados

Importa, ainda, destacar a questão de se salvaguardar os princípios éticos no decorrer da pesquisa, inerentes à recolha e análise de dados. Segundo o 3.º artigo do texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, um dos princípios defende que em qualquer processo de pesquisa “o que deve prevalecer, sobre qualquer outro princípio, é o respeito pela criança e pelas especificidades que a caracterizam ontologicamente” (Fernandes, 2016, p.176). Neste sentido, é de referir que as crianças tiveram sempre conhecimento de todas as etapas da investigação, assim como, os respetivos encarregados de educação, aceitando participar no projeto. Garantindo, sempre, o anonimato dos envolvidos.

2.3.1 Técnicas de recolha de dados

2.3.1.1 Inquérito por entrevista à professora cooperante

As entrevistas numa investigação qualitativa variam quanto ao grau de estruturação. Bogdan e Biklen (1994) distinguem os diferentes tipos de entrevista: **não estruturada** quando “o

sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (p. 135); **Estruturada**: é uma entrevista em que as questões são objetivas e diretas e não há espaço para serem colocadas outras questões. O guião é seguido rigorosamente. No entanto, os autores apontam para a seguinte fragilidade “quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o carácter qualitativo” (p. 135); e **semiestruturada** em que existe um guião ou um conjunto de tópicos, mas o seguimento da entrevista pode depender das repostas dadas pelo entrevistado.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que as entrevistas podem instituir a estratégia dominante para a recolha de dados da investigação qualitativa. Este método de recolha de dados é utilizado para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Os mesmos autores acrescentam que este método de recolha de dados pode ser utilizado em “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134).

A escolha da estrutura da entrevista é baseada no objetivo da investigação. O objetivo da entrevista realizada era caracterizar a turma e compreender quais os níveis de desenvolvimento da turma, mais especificamente, no que diz respeito ao domínio da escrita. Por isso, a entrevista realizada foi semiestruturada, tendo sido elaborado um guião de entrevista como instrumento de recolha de dados (Anexo A), essencial para guiar o momento. Os dados obtidos permitiram, também, compreender que trabalhos neste domínio haviam sido realizados e quais as preferências no que respeita às atividades: individuais ou coletivas, mais expositivas ou menos explanatórias, por exemplo.

Para além disso, a entrevista permitiu perceber quais os critérios de organização da turma e como a mesma acontece. Propicia, também, a compreensão sobre quais os critérios de organização da turma e se a professora cooperante tem em atenção a criação de grupos heterogéneos, sendo esta uma estratégia de diferenciação pedagógica – o trabalho cooperativo em grupos heterogéneos.

A entrevista à professora cooperante (Anexo B) contribuiu para uma caracterização geral fundamentada da turma. Permitiu, também, justificar algumas decisões tomadas no decorrer da investigação, na medida em que esta entrevista foi o ponto de partida para o planeamento das atividades desenvolvidas.

Em suma, a entrevista realizada foi fundamental para definir o seguimento do projeto de investigação, bem como vir a possibilitar a resposta à questão de investigação.

2.3.1.2 Observação naturalista

A observação naturalista permite identificar e caracterizar o comportamento das crianças durante o trabalho cooperativo, fazendo registos significativos destas interações. Estes registos são realizados durante momentos espontâneos e atividades estruturadas. Por isso, as observações naturalistas realizadas têm como suporte registos de notas de campo, em momentos espontâneos e registos áudio em momentos previamente estabelecidos para o efeito.

Depois de cada observação é importante que o investigador escreva o que sucedeu, descrevendo a situação, os objetos, os lugares e as conversas. Junto a essas descrições o investigador deve registar as suas ideias, reflexões e ponderações com vista a complementar os momentos descritos. “Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e penso no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Os mesmos autores acrescentam que esta estratégia permite ao investigador acompanhar melhor o desenvolvimento do projeto, visualizando como é que o plano da investigação foi afetado pelos dados recolhidos.

Através da observação das interações entre os grupos é possível avaliar se existe trabalho cooperativo e como esse trabalho decorre. Por isso, o registo de notas de campo das inferências das crianças foi bastante importante para tirar conclusões do estudo. Por outro lado, em momentos estruturados, é possível registar em formato áudio os diálogos dos alunos. No entanto, mesmo nestes momentos é importante o registo de notas de campo uma vez que “O gravador não capta a visão, cheiros, as impressões e os comentários extra (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Neste sentido, os instrumentos de recolha de dados recolhidos foram: notas de campo e registos áudio. Os registos áudio evidenciaram as conversas e o *feedback* dos alunos. As notas de campo expuseram a disposição dos alunos no decorrer das intervenções. Ambas foram um suporte eficaz para evidenciar o ambiente da sala e o trabalho cooperativo realizado.

2.3.1.3 Recolha documental

A recolha de documentos oficiais do agrupamento confere um conjunto de evidências que sustentam a prática e permite, também, tomar decisões quanto à implementação de atividades. Para além disso, a recolha documental de registos feitos pelas crianças responde às questões da investigação e evidencia se, de facto, houve desenvolvimento no domínio da escrita.

Os investigadores qualitativos veem os documentos oficiais das escolas como um instrumento facilitador na compreensão dos dados.

Os investigadores não estão interessados na verdade como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do verdadeiro retrato de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (Bogdan & Biklen, 1994, p.180).

2.3.2 Métodos de análise de dados

2.3.2.1 Análise de conteúdo

Analisar dados qualitativos implica a interpretação dos significados dos dados recolhidos. É mais do que a apresentação dos resultados em si. É a interpretação dos “significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (Gerhard & Silveira, 2009, p.84).

A análise de conteúdo caracteriza-se pela sua objetividade, sistematização e inferência. Esta técnica visa obter, por etapas sistemáticas, objetivos de descrição de conteúdo e indicadores, a inferência de conhecimentos relativos ao objetivo da investigação (Gerhard & Silveira, 2009).

O método de análise de conteúdo surge, no presente estudo, para a obtenção de dados resultantes da entrevista à professora cooperante, das notas de campo e dos registos áudio.

A entrevista à professora cooperante desenrolou-se a partir de um guião previamente estabelecido e cujas respostas permitiram tomar decisões quanto às atividades a implementar. Neste sentido, as atividades realizadas foram pensadas tendo em consideração as atividades já desenvolvidas pelo grupo e consoante as suas fragilidades e potencialidades na área do Português. Por isso, conhecer as características da turma face ao desenvolvimento da escrita tornou-se fulcral para a decisão de quais as atividades a desenvolver no projeto.

Através da análise realizada às respostas obtidas na entrevista, foi possível estabelecer um panorama geral da turma e, assim, compreender quais as relações estabelecidas entre as crianças, quais os critérios de organização dos grupos e como os alunos interagem em tarefas de grupo.

Para além disso, permitiu a definição das tarefas propostas, assim como, decidir, por exemplo, alterações de grupos. Neste sentido, a entrevista à professora cooperante possibilitou

conhecer o trabalho realizado e planificar segundo as rotinas e métodos de trabalho familiares para a turma. Em suma, a entrevista permitiu conceber uma intervenção pedagógica mais adequada ao contexto.

A análise realizadas às das notas de campo e registos áudio permitiu interpretar as intervenções e compreender de que forma as tarefas propostas, em trabalho cooperativo, podem desenvolver a escrita. As notas de campo surgiram em momentos livres em que não é possível antecipar as inferências dos alunos. Já a gravação de áudios ocorreu, principalmente, em momentos de diálogo planeados, como por exemplo discussões em grande e pequenos grupos.

Estas intervenções registadas permitiram a análise do trabalho cooperativo e compreender de que forma beneficia ou não o desenvolvimento da escrita. Durante a realização das atividades, através dos diálogos entre as crianças foi possível verificar se trabalham cooperativamente. Mediante questões diretas sobre este método de trabalho foi, também, possível tirar conclusões para a investigação em curso. Para além disso, durante a realização das atividades os alunos puderam conversar e mobilizar conteúdos relacionados com a escrita, espontaneamente, demonstrando a sua aprendizagem.

Por isso, o registo escrito e áudio dos diálogos dos alunos permitiu compreender se de facto o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica, contribuiu para o desenvolvimento da escrita.

2.3.2.2 Análise documental

A recolha documental, permitiu caracterizar o contexto em que decorreu o estágio. Neste sentido, a análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento permitiu-me sustentar e apoiar a minha prática, indo ao encontro do que é realizado na escola e no agrupamento.

No que respeita à recolha documental e análise efetuada das produções das crianças possibilitam o registo da evolução dos grupos, sendo assim possível tirar conclusões quanto ao desenvolvimento ou não da escrita – objetivo da investigação realizada. Todas as tarefas realizadas foram analisadas, confrontando as primeiras produções com as últimas, sendo assim, evidenciadas as aprendizagens realizadas pelos alunos durante a implementação do projeto. As grelhas de avaliação por mim preenchidas foram também alvo de análise, vindo a apoiar a formulação de conclusões. Através da análise das produções das crianças foi possível identificar evoluções e aspetos a melhorar. Esta avaliação permitiu compreender o impacto das tarefas propostas no desenvolvimento da escrita, mas também contribuir para o melhoramento contínuo das práticas educativas. Assim, a análise criteriosa das produções das crianças e das grelhas

de avaliação desempenhou um papel crucial no aprofundamento do conhecimento sobre o processo de aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

No presente capítulo pretende-se caracterizar detalhadamente o contexto no qual decorreu o estágio curricular, bem como os participantes envolvidos. Inicialmente, será apresentado a escola e a dinâmica da sala de aula. Posteriormente, proceder-se-á à caracterização da turma. Por fim, será justificado o tema do projeto em relação ao contexto específico do estágio.

O estágio decorreu numa escola inserida no concelho de Setúbal, cujos princípios orientadores determinam a escola como uma “referência, reconhecida pelas práticas inclusivas”, acrescentando que “Cuidar da educação é cuidar do futuro, é continuar a pensar e a implementar outros modos de fazer escola” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.9). Segundo o Projeto Educativo da escola, tencionam transformar as práticas pedagógicas, de maneira que contemplem projetos construídos de forma partilhada e articulados entre si, tal como, pretendem investir em novas formas de o fazer, “de modo que os alunos desejem aprender e desenvolvam as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.9). Sustentam os seus valores na defesa de valores como a cidadania e a participação ativa, respeito pela diferença, responsabilidade, solidariedade e autonomia na construção de conhecimento.

A escola oferece aos alunos atividades como: dança, educação e moral, teatro, educação física, oficinas de artes e natação. Atualmente, os 4.º anos estão incluídos num projeto de Percussão, no domínio da Música.

Outro aspeto importante a referir, incide sob o trabalho colaborativo e articulado entre diferentes intervenientes e também com o Pré-Escolar, entre as quais as Equipas Educativas, os Ambientes de aprendizagem e as assembleias de turmas. As Equipas Educativas são equipas com o objetivo de estabelecer o compromisso de um grupo de professores que leciona os mesmos anos de escolaridade com um grupo de alunos, estabelecendo as limitações impostas pelos conceitos tradicionais de grupo turma e de disciplina. Os ambientes de aprendizagem “visam promover a interação entre alunos, alunos e professores, valorizada na construção de aprendizagens ativas, permitindo rotinas dinâmicas e criativas e a discussão e análise de assuntos diversos” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.18). E a Assembleia de Turma é uma estratégia orientada pela professora titular “que promove a participação democrática direta na escola, visando o desenvolvimento do espírito de entreajuda, cooperação, autonomia e responsabilidade” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.18).

Relativamente à caracterização dos participantes, a turma do 4.º ano é composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Há apenas uma criança com 11 anos que está, por sua vez, a repetir o 4.º ano. Os alunos pertencem a uma classe económica média, pois segundo a professora cooperante, as crianças que frequentam aquela escola, devido à sua localização geográfica pertencem a uma classe social média alta, no entanto, a sua turma é o grupo com crianças cujas famílias pertencem a uma classe social mais baixa, isso justifica-se pelo número de crianças com escalão: 11 em 20. É possível inferir que existe uma relação bastante próxima entre os alunos e a professora cooperante.

Na sala, os alunos estão organizados por grupos e este modo de trabalhar é uma das potencialidades da turma – o trabalho cooperativo. Esta formação dos grupos é uma decisão das crianças, ou seja, são as mesmas que são responsáveis pela discussão e reflexão da formação dos grupos e podem, em assembleia de turma, negociar uma redefinição. Esta possibilidade fomenta a responsabilidade e autonomia da turma – outros pontos fortes do grupo.

A turma tem um horário flexível, uma vez que não tem definido uma hora para cada área, contudo ficou estabelecido que os alunos à quarta-feira e sexta-feira trazem o Kit Digital porque têm Tecnologias, Informação e Comunicação (TIC) e, também, à quarta-feira têm Educação Física com a professora cooperante.

No que diz respeito às áreas de interesse do grupo, os alunos demonstram mais interesse na área do Estudo do Meio, principalmente, em História. Gostam de visualizar vídeos sobre a História de Portugal e de analisarem questões críticas sobre os temas, procurando encontrar respostas para os acontecimentos identificados em diferentes épocas. Além das ciências sociais, a turma tem alunos que preferem a área das Artes, nomeadamente, a dança e o desenho. Existem alunos que preferem a área da Matemática, no âmbito do cálculo mental. Contudo, gostam de ser desafiados em problemas matemáticos, para depois apresentarem as suas resoluções realizadas em grupo. Outra área, que releva muita procura por parte dos alunos é a Educação Física, manifestando um grande espírito competitivo na vertente dos jogos. Na área do Português, embora apresente ser uma fragilidade geral na turma, há alunos com interesse em escrita criativa, analisar morfologicamente as frases e, principalmente, em realizarem apresentações orais (Entrevista à professora cooperante, Anexo B).

Quanto à professora cooperante, demonstra um grande interesse em recorrer a materiais digitais. A mesma utiliza estas ferramentas para propor atividades, como partilha de informação para os alunos e para os pais e também como exposição de conteúdos e atividades. A professora recorre à plataforma *OpenBoard* para escrever desafios no quadro, realizar correções e para ilustrar as atividades. Por fim, guarda o documento criado e partilha as tarefas realizadas na

plataforma *ClassDojo* para que os alunos e pais saibam o que foi falado na aula. Além desta ferramenta digital, a professora utiliza a plataforma *Waklete* para organizar os conteúdos dados na sala, ao longo dos anos – neste caso desde o 3.º ano – de forma que os conteúdos não sejam “perdidos” e para que os alunos tenham sempre acesso aos mesmos. Outra ferramenta utilizada pela turma, é a plataforma Teams, de forma que os alunos consigam comunicar entre eles e com a professora. Esta plataforma, é utilizada principalmente quando os alunos têm trabalhos de grupos. Contudo, esta plataforma é, ainda, a menos utilizada, desde o fim do confinamento.

No que diz respeito à relação com as famílias, esta é bastante próxima e informal. Todas as famílias têm acesso à internet e a ferramenta de comunicação é maioritariamente através da plataforma *ClassDojo*, que permite que os pais acompanhem o que decorre no dia-a-dia dos filhos. A plataforma funciona como um Diário de Turma para que fique registado tudo aquilo que é feito na sala de aula. Os alunos a partir desta aplicação, partilham vídeos e trabalhos que considerem relevantes a turma ter conhecimento. Os pais respondem e reagem às publicações. Também quando existem trabalhos de casa ou materiais de estudo a professora informa através desta plataforma e desta forma pais e crianças tomam conhecimento.

No que diz respeito ao tema de investigação “**A diferenciação pedagógica no desenvolvimento da escrita**” o grupo, como já referido, possui um forte espírito cooperativo e de entreajuda e, que parte sempre da iniciativa das crianças. Neste sentido o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica já é familiar para a turma. Para além disso, a formação destes grupos tem sempre como princípio a heterogeneidade das crianças o que possibilita um maior enriquecimento dos conhecimentos. Esta criação dos grupos é organizada pelas crianças, fomentando a análise de grupos de trabalho. Os alunos organizam-se segundo o critério de heterogeneidade, isto é, quanto aos ritmos de trabalho e aos conhecimentos. É importante referir que as crianças definem os grupos consoante a afinidade reconhecendo que ao juntar no mesmo grupo determinados alunos pode prejudicá-los por se distraírem mais facilmente. Nesta perspetiva, os alunos têm de refletir e formar grupos. Esta tarefa desenvolve outro potencial da turma: o sentido crítico. Este sentido crítico verifica-se, também, em momentos de debate uma vez que os alunos gostam de comentar os trabalhos dos colegas. Estas considerações são tidas conta e respeitadas. Por outro lado, a área do português é considerada, segundo a professora cooperante, uma fragilidade da turma.

Relativamente à disposição da sala, para além das mesas estarem dispostas em grupos há, ainda, outros espaços para que as crianças quando terminam as atividades propostas poderem usufruir, como o canto da leitura e dos jogos (cf. Anexo C). É possível, também, observar, muitas vezes, durante a elaboração de trabalhos de grupo, alunos a circularem pelos

corredores, telheiro, biblioteca, entre outros espaços disponíveis fora da sala de aula cf. Figura 1.



Figura 1. Exemplo da elaboração de trabalhos fora da sala de aula.

CAPÍTULO IV

ENTREVISTA COM A PROFESSORA COOPERANTE: FUNDAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para a implementação do presente projeto, a entrevista realizada à professora cooperante foi de suma importância. Esta entrevista permitiu compreender a existência e a natureza da prática de diferenciação pedagógica previamente adotada.

O guião da entrevista cf. Anexo A, foi organizado por blocos, o primeiro diz respeito à *Caracterização da Turma*, com o objetivo de conhecer as características gerais da turma e as potencialidades e fragilidades do grupo. O segundo pretende compreender a *Organização da Turma* e quais os critérios escolhidos para a mesma. O terceiro, procura entender qual o panorama geral da turma face ao *Domínio da Escrita*. Procurando entender quais as atividades que os alunos estão habituados a realizar; quais as maiores dificuldades e potencialidades no domínio da escrita, podendo assim trabalhar em função das suas características.

No primeiro bloco – Caracterização da Turma - a professora cooperante, quando questionada quanto às características gerais da turma em relação aos seus interesses, afirma que os alunos têm interesses muito variados porque são crianças que se interessam por várias coisas. Há um aluno, por exemplo que se interessa por jogos de computador; outro que adora a área de história; as meninas têm muito interesse na área das pinturas e artes plásticas; no geral gostam, também de animais, de histórias “não muito simples, com enredo complexo, por exemplo Tom Sawyer”; há um grupo com interesse em dança; há uma criança que adora ler livros; há duas crianças com interesse em moda; no que diz respeito ao desporto há uma criança com interesse em artes marciais, futebol e judo. Termina afirmando, “*mas de qualquer das formas é uma turma que seja qual for o tema que a gente lhes lance desde que o apresente de uma forma interessante eles “agarram” com muita facilidade.*”

De seguida, à questão em relação às atividades que as crianças mais gostam de fazer e as que menos gostam de fazer, a professora cooperante respondeu que as atividades que menos gostam de fazer são trabalhos no manual, especificando o manual de português, exercícios de treino e verificação. Para colmatar esta situação a professora cooperante procura, então, realizar atividades que eles mais gostam “*Tanto que o que eu faço é, quando é matéria nova tento diversificar os meios como se apresentam ou até os meios de estudo. Gosto de utilizar, como vocês veem os materiais digitais de estudo, que inclui vídeos, inclui imagens... dá para todo o tipo de aluno: os alunos mais visuais, os alunos mais verbais... e então é como eu costumo fazer.*”

Em seguida, explicou que as maiores potencialidades da turma são a capacidade de trabalhar em grupo, pois são muito autocríticos e reflexivos. A cooperante acrescentou: *Eu acho que a capacidade de cooperação e de gerir as mais-valias dentro grupo: “Tu falas melhor”, “Tu escreves melhor”, “Tu organizas melhor”. E eles conseguem fazer isso. E isso nota-se muito quando nós fazemos as assembleias de turma quando mudam a disposição dos lugares da turma. São eles que fazem as propostas como eu vos disse e eles criam os cinco grupos e tentam fazer de forma equilibrada e sempre de forma diferente. Portanto, eu acho que essa é das mais-valias que eles têm.*

No que respeita às aprendizagens, a professora cooperante relatou que são alunos bastante interessados. Pelo facto de terem vivido dois anos em pandemia, a cooperante apostou na capacidade de autoconhecimento, isto é, na pesquisa. Por isso, os alunos têm presente que quando não sabem devem procurar e investigar. *“É essa a mais-valia que eles têm é mesmo o autoconhecimento, saber usar as ferramentas que têm ao seu dispor.”*

Relativamente às fragilidades do grupo, a professora cooperante admitiu que apesar de ter apontado como potencialidade o trabalho em grupo esta pode, também, ser uma fragilidade. Justificou esta afirmação com o facto de *“temos aqui muitas incompatibilidades em termos pessoais. É um grupo que já acompanho desde o pré-escolar a grande maioria e, portanto, as simpatias e as antipatias vêm de longa data.”* Em seguida, explicou: *“há aqui crianças que têm uma mentalidade fechada e fazem comentários muito duros uns aos outros, sem se aperceberem, mesmo sendo os melhores amigos... Mas não é um grupo de fácil gestão nesse aspeto. E depois temos o grupo das meninas que começa a ter um comportamento marcadamente feminino (...). Depois temos crianças com francas dificuldades a nível de desempenho escolar que também acabam por ter alguma dificuldade em integrar-se nos grupos é um dos pontos que continua a ter de ser trabalhado. Temos alunos que até estão acima da média e acham que são melhores que os outros e esse comportamento também não é fácil de gerir (...) e depois temos aqueles alunos certinhos que são sempre assertivos, sempre bonzinhos que tentam fazer melhor, tentam amenizar... são os “paninhos quentes aqui da sala” e ajudam também a criar aqui um equilíbrio.”* Neste sentido, é possível aferir que é um grupo com personalidades bastante distintas e marcadamente fortes.

Quando questionada quanto as fragilidades de grupo a nível da aprendizagem, a professora cooperante começou por afirmar, de imediato, que é a área da Língua Portuguesa. Considera que se deve ao facto de a turma ter aprendido a ler e escrever em casa, devido à pandemia. Explicou, ainda, que pelo menos dois alunos só aprenderam a ler no final do 2.º ano. *“Eu creio que é mesmo a Língua Portuguesa que eles têm maior dificuldade. Como as coisas não foram muito bem consolidadas, mesmo quando nós pedimos para eles escreverem um texto,*

surtem ainda textos, por exemplo, sem pontuação nenhuma ou textos que não têm nexos e o que é que fiz no meio disto tudo... Não quero que eles deixem de escrever, então foi opção minha. Eu prefiro que eles escrevam conteúdo, que eles escrevam o que eles queiram, com conteúdo relativamente interessante, ortograficamente completamente desadequados. Mas eu prefiro que eles escrevam do que deixam de escrever porque estão sempre a ser corrigidos. Então, eu tomei essa opção. (...) eu prefiro que eles tenham o “à vontade” para escrever mesmo com erros, mesmo sem (...) com alguma falta de correção na parte da ortografia e da estrutura do texto do que propriamente insistir tanto na ortografia.” Neste sentido, é possível verificar que a professora cooperante privilegia a estrutura do texto e não a ortografia para continuar a motivar os alunos a escrever.

Fazendo uma análise às respostas da professora cooperante face à caracterização da turma, é possível afirmar que o grupo de alunos apresenta uma diversidade de interesses e competências. As características individuais dos alunos, desde os interesses variados até as personalidades fortes e distintas, criam um ambiente desafiador e enriquecedor para a prática pedagógica. A capacidade de cooperação e autoconhecimento são destacadas como pontos fortes do grupo, enquanto as fragilidades, especialmente na área da Língua Portuguesa, são reconhecidas como desafios a enfrentar.

A estratégia de diferenciação adotada pela professora cooperante reflete uma abordagem sensível às necessidades e potencialidades dos alunos. O foco no trabalho cooperativo é uma resposta às características do grupo, que demonstra uma capacidade notável de colaboração, apesar das diferenças individuais. Esta abordagem permite que os alunos desenvolvam competências sociais e de liderança, enquanto aprendem a valorizar e utilizar as potencialidades uns dos outros.

A decisão de desenvolver um estudo de diferenciação pedagógica na área da Língua Portuguesa é fundamentada na identificação de desafios específicos enfrentados pela turma. O reconhecimento de que alguns alunos adquiriram competências de leitura e escrita em casa, especialmente devido à pandemia, ressalta a necessidade de suporte adicional neste domínio. Diante desse contexto, a priorização da expressão livre, mesmo que ortograficamente desafiadora, reflete uma preocupação genuína em manter os alunos envolvidos e motivados enquanto trabalham para melhorar as suas competências linguísticas. Essa abordagem não só estimula a participação ativa dos alunos, como também os encoraja a expressar suas ideias livremente, criando um ambiente propício para o desenvolvimento gradual das suas competências no domínio da escrita.

Assim, a estratégia de diferenciação adotada para o desenvolvimento do presente projeto de investigação, centrada no trabalho cooperativo e no desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa, emerge como uma resposta eficaz às características e necessidades específicas da turma.

De seguida, na entrevista, no Bloco C, que diz respeito à *Organização da Turma*, o objetivo é compreender a razão da atual organização da turma na sala de aula e identificar o critério escolhido para essa mesma organização. Um dos aspetos mais importantes da diferenciação pedagógica é a organização dos alunos no espaço, por isso este bloco é bastante importante.

Comecei por questionar se a disposição das mesas fora sempre da mesma forma, ao que a docente respondeu que não. A organização das mesas foi uma decisão dos alunos. *“Tivemos no ano passado, portanto o L que permitia o quê: que eles trabalhassem em pares ou em grupos de quatro quando era necessário... era fácil de fazer a transformação, que é como eu prefiro. Nas primeiras assembleias do ano eles fizeram a proposta de colocarem as mesas em grupo porque viram as outras salas também. Eles votaram, decidiram que ia assim e então é assim... foi decisão deles. E tem-se mantido assim.”*

Relativamente ao critério de organização da sala, a professora cooperante explicou que definiram no início do ano passado o primeiro critério a respeitar na distribuição dos lugares: são os alunos que usam óculos que têm de estar sempre numa posição de frente para o quadro. O segundo critério é grupos de trabalho equilibrados. Neste momento, pedi que a professora cooperante esclarecesse o que queria dizer com “grupos de trabalho equilibrados”. A mesma respondeu: “o grupo tem de ser heterogéneo”. *Ou seja, o que é que eles entendem por isto...tem de ter um aluno que tenha facilidade em fazer as coisas, um aluno organizador e depois os outros dois já podem ter outras características. Por exemplo, um ser melhor na parte prática ou ser melhor na parte da oralidade... eles entendem isto como ser o mais rápido, outro mais lento, mais dificuldades, menos dificuldades.”* Esta distribuição é feita em assembleia de turma e *“eles levam uma hora e meia a decidir... e a discussão é acesa (...) porque depois sabem que vão ter que estar um tempo com aqueles grupos e as coisas têm que funcionar.”*

A dinâmica descrita revela uma abordagem diferenciada e participativa na organização da turma, onde os alunos desempenham um papel ativo na definição do ambiente de aprendizagem. O facto de terem sido os próprios alunos a decidir sobre a disposição das mesas e a consideração da heterogeneidade dos grupos de trabalho demonstra um compromisso genuíno com a diferenciação pedagógica. Observa-se que a turma já havia implementado uma organização da sala que considerava a diversidade de competências e características dos alunos

o que, portanto, não necessitava de intervenções adicionais. No entanto, é essencial destacar que, no início do projeto, os alunos demonstraram uma preocupação em alterar a organização dos grupos de trabalho, evidenciando um desejo contínuo de adaptação e melhoria do ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, ao aceitar a proposta dos alunos e permitir essa mudança, demonstra-se um compromisso com a escuta ativa e a valorização das necessidades e perspectivas dos alunos no processo educativo. Este momento específico será detalhado, posteriormente, no capítulo de Análise dos Dados, destacando a importância da participação dos alunos na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz característico na diferenciação pedagógica.

Por fim, já que a área a desenvolver seria o *Domínio da Escrita* foi importante compreender quais as atividades de escrita a que as crianças estão habituadas a desenvolver; quais as suas dificuldades e quais as suas potencialidades face à escrita. Desta forma, ao ouvir a professora cooperante foi possível obter um panorama geral do grupo em relação ao domínio da escrita.

À questão sobre que atividades de escrita já foram feitas a professora cooperante respondeu: *“já fizemos várias coisas. Desde o mais básico exercício de escrita, pode ser desde o ditado ao auto ditado, cópia muito ocasional... fiz uma. Fazer exercícios de escrita para coisas específicas, por exemplo, para o Dia da Mãe para o Dia do Pai ou para o Natal, seja lá o que for. Ultimamente tenho apostado mais em eles fazerem exercícios de escrita durante as aulas de TIC. Ou seja, criar textos para apresentação de trabalhos. Pronto. Porque aí há um objetivo e é uma coisa mais encaminhada. Fazemos também o treino da escrita, às vezes, no manual. O manual tem sugestões e nós vamos usando, mas tento diversificar o mais possível”*.

Quando questionada em relação ao tipo de organização, individual, a pares ou grupo que prefere quando propõe uma atividade escrita, respondeu que depende do propósito. Se forem atividades nos computadores fazem em grupo. Se forem no manual fazem individualmente ou a pares. *“Eles perguntam: “é individual ou podemos trabalhar com o colega?” Às vezes, digo que podem trabalhar a pares e eles colaboram, faz cada um no seu livro e colaboram nas respostas. Eles gostam de fazer a pares, mesmo que não precisem, gostam de colaborar.”*

Perante as respostas da professora cooperante é evidente a variedade de atividades de escrita que os alunos já realizaram, desde exercícios básicos como ditados e cópias até à elaboração de textos para ocasiões específicas. Além disso, a integração da escrita na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) demonstra uma abordagem diferenciadora, onde os alunos podem criar textos com objetivos claros e contextualizados.

A preferência da cooperante por diferentes formas de organização, seja individual, em pares ou em grupo, de acordo com o propósito da atividade, destaca a flexibilidade e adaptação do ambiente de aprendizagem às necessidades dos alunos. A disposição para colaborar e trabalhar em conjunto, mesmo quando não é necessário, ressalta a importância do aspecto social e colaborativo no processo de escrita.

Face aos dados recolhidos na entrevista à docente, as tarefas planeadas tiveram como fundamento a oportunidade de planear atividades que proporcionassem aos alunos a liberdade e criatividade na escrita, sem pressões externas. O objetivo foi o de criar momentos onde escrever seja percebido como uma forma de expressão e diversão. Esta abordagem visa estimular a criatividade dos alunos, mas também promover um ambiente descontraído e motivador para o desenvolvimento das competências de escrita. Ao oferecer momentos de liberdade e autonomia, os alunos podem explorar a sua criatividade e desenvolver uma relação positiva com a escrita, o que é fundamental para o seu progresso e sucesso neste domínio.

Em síntese, a entrevista com a professora cooperante revelou uma compreensão profunda das dinâmicas e desafios enfrentados pela turma, bem como das estratégias de diferenciação pedagógica implementadas. A diversidade de interesses e competências dos alunos, aliada à sua capacidade de cooperação e autoconhecimento, fornece uma base sólida para a construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

As práticas de ensino que a professora adotou, como a valorização das particularidades de cada criança e a criação de grupos de trabalho heterogéneos, demonstram um compromisso com a inclusão e a diferenciação do ensino. A escolha de priorizar a expressão livre na escrita, mesmo com erros ortográficos, reflete uma abordagem sensível às necessidades dos alunos, permitindo que se sintam motivados e confortáveis para explorar a escrita sem medo de falhar.

A flexibilidade nas atividades de escrita, aliada à utilização de tecnologias digitais, permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências tanto sociais como linguísticas. O foco na criação de um ambiente seguro, onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, é essencial para fomentar a aprendizagem e o crescimento pessoal.

Assim, a estratégia de diferenciação pedagógica implementada pela professora cooperante não só responde às necessidades específicas da turma, como também contribui para o desenvolvimento de cada aluno. O reconhecimento das fragilidades e potencialidades do grupo proporciona uma base para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e adaptadas a um contexto em constante evolução.

CAPÍTULO V

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo contempla a descrição detalhada da intervenção pedagógica, bem como a respetiva análise e reflexão dos dados obtidos. Para cada atividade implementada explicitarei a condução e exploração da mesma, seguindo-se a análise do desenvolvimento da intervenção e a seguir a reflexão dessa mesma situação.

A intervenção foi realizada durante o período de abril a junho de 2023, numa turma do 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como referido anteriormente. Comecei por explicar aos alunos o propósito da minha presença na sala de aula como professora estagiária e o projeto de investigação que planeava implementar durante o estágio. Destaquei a importância da participação deles no projeto e mencionei a intenção de realizar atividades enriquecedoras e lúdicas com o objetivo de compreender a potencialidade do trabalho cooperativo no desenvolvimento da escrita.

Expliquei, também, que seriam utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, como registos escritos, fotográficos, áudio e vídeo. Apresentei ainda o processo de avaliação, esclarecendo que se tratava de uma avaliação formativa na qual as dificuldades dos alunos seriam consideradas como ponto de partida para futuras atividades. Também solicitei a autorização dos encarregados de educação, fornecendo um documento com informações sobre o projeto, os instrumentos de recolha de dados e a garantia de anonimato dos participantes (cf. Anexo D). Todos os encarregados de educação autorizaram a participação dos educandos.

O decorrer do projeto norteou-se por uma sequência de atividades, que são apresentadas em seguida.

Sequência Didática da Narrativa	
Atividade proposta:	Data
Primeira elaboração: Avaliação diagnóstica	27 de março de 2023
Módulo 1 – Identificação do género textual	17 de abril de 2023
Módulo 2 – Introdução/ Desenvolvimento/ Conclusão	24 de abril de 2023
Módulo 3 – Expressões introdutórias/ Conectores	2 de maio de 2023

Módulo 4 – Descrição	8 de maio de 2023
Módulo 5 – Diálogo	9 de maio de 2023
Módulo 6 – Conclusão	9 de maio de 2023
Revisão de uma narrativa	10 de maio de 2023
Escrita de uma narrativa – Planeamento	22 de maio de 2023
Escrita de uma narrativa – Redação	23 de maio de 2023
Escrita de uma narrativa – Avaliação	25 de maio de 2023
Avaliação da Sequência Didática da Narrativa	26 de maio de 2023

Tabela 2. Sequência Didática da Narrativa - Atividades propostas e calendarização

5.1. 1.^a Intervenção – Primeira elaboração: avaliação diagnóstica

A primeira atividade ocorreu a 27 de março de 2023, com o propósito de compreender as principais dificuldades dos alunos na escrita, para posteriormente planejar as atividades seguintes.

5.1.1. Condução e exploração da tarefa

Comecei por questionar ao grande grupo qual a importância de sabermos escrever. Seguiu-se o seguinte diálogo:

Notas de campo | 27/03/23

MAL: Se soubermos escrever bem conseguimos passar no teste. Se não soubermos já não conseguimos.

MIA: Pode ser para comunicar com pessoas ou pelo telefone.

M5: Ler é importante e se não soubermos ler também não vamos conseguir escrever.

M2: Em vários momentos da nossa vida nós vamos precisar de escrever.

Professora estagiária: Esta afirmação que acabaste de dizer é bastante interessante e importante. De facto, a escrita acompanha toda a nossa vida e está relacionada com todas as

outras áreas, como a matemática, o estudo do meio, a música, entre outras. Precisamos de saber escrever para conseguirmos responder a problemas matemáticos, por exemplo, escrever canções, fazer anotações, fazer listas... E quanto melhor escrevermos melhor será a nossa comunicação e por isso quem ler irá entender melhor. Neste sentido, vamos agora fazer um conjunto de atividades com o objetivo de desenvolver a escrita. Este conjunto de atividades chama-se sequência didática de escrita.

Após esta curta conversa, apresentei várias obras artísticas cf. Figura 2, 3, 4, 5 e 6. Propus, num primeiro momento, que os alunos olhassem para as obras e depois me fossem dizendo o que é que aquela representação lhes transmitia; que materiais poderiam ter sido utilizados; e que artista seria o autor de cada obra. Os alunos foram bastante participativos e foram respondendo e conversando sobre aquilo que iam observando.



Figura 2. "Almoço dos barqueiros" de Pierre-Auguste Renoir



Figura 3. "Casamento Camponês" de Pieter Bruegel



Figura 4. "Uma tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte" de Georges Seraut



Figura 5. "Alimentando os patos" de Mary Cassatt



Figura 6. "Guernica" de Pablo Picasso

De seguida, sugeri que escolhessem uma obra e que a partir dela construíssem um texto livre sobre o que poderia ter acontecido antes daquele momento retratado no quadro. As

indicações dadas foram simples para não condicionar o desenvolvimento da atividade, por isso, foi-lhes pedido que escrevessem um texto narrativo dando “vida” às obras observadas.

5.1.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Os alunos receberam a proposta com entusiasmo e demonstraram-se proativos na sua realização.

Depois de escreverem os seus textos propus que os transcrevessem para um documento word. Neste sentido, ao reescreverem os seus textos podiam revê-los e corrigir a primeira versão ao mesmo tempo que recorriam a uma ferramenta bastante adorada: as tecnologias.

Os textos escritos (cf. Anexo E) foram corrigidos e analisados por mim. Posteriormente, preenchi a seguinte tabela de avaliação.

É importante referir que os textos narrativos produzidos na investigação foram avaliados segundo estes parâmetros conforme evidenciado na Figura 7 para uma comparação e avaliação mais clara e coerente dos dados resultantes. A tabela de avaliação utilizada (cf. Figura 7) foi elaborada por Pinto, M. (s.d).

Avaliação de um texto narrativo			
Introdução	Dá título ao texto?		
	Inicia o texto com uma fórmula de abertura? (por exemplo: era uma vez, num certo dia...)		
	Responde à pergunta quando ? (apresenta uma descrição do tempo)		
	Responde à pergunta onde ? (apresenta uma descrição do espaço)		
	Espaço físico:	Descreveu parcialmente o espaço interior e/ou exterior.	
		Descreveu o espaço interior e/ou exterior com pormenores.	
		Descreveu o espaço interior e/ou exterior de forma pormenorizada usando comparações e metáforas.	
	Responde à pergunta quem ? (apresenta a personagem principal)		
	Descreveu a personagem principal:	Fisicamente.	
		Psicologicamente.	
Apresenta a situação inicial			
Desenvolvimento	Explica o qué que aconteceu? (refere um acontecimento que causou um problema ou complicação)		
	Descrições:	Identificou a existência de uma complicação.	
		Identificou a existência de uma complicação e descreveu-a com alguns pormenores.	
		Identificou a existência de uma complicação e descreveu-a de forma muito pormenorizada.	
	Apresentou pelo menos uma sequência dialogal .		
	Explica como é que a narrativa se desenrola (refere o acontecimento que pôs fim ao problema)		
Outros			
Conclusão	Final/Desenlace		
	Resolveu o acontecimento que causou um problema ou complicação.		
	Criou um final feliz/infeliz.		
	Finalizou o conto.		
	Outros		

Revisão da produção do texto		Observações	Sim	Não
Respeitou as regras de ortografia e de acentuação.				
Aplicou regras de uso de sinais de pontuação.				
Utilizou e marcou adequadamente parágrafos.				
Usou mecanismos de conexão				
• Introdução: Um dia, de seguida...				
• Desenvolvimento: De repente, subitamente...				
• Conclusão: Por fim, finalmente...				
Outros	Por isso, mas, no entanto, então...			
Evitou as repetições substituindo vocabulário por sinónimos ou expressões equivalentes.				
Apresentou uma disposição gráfica cuidada.				

Figura 7. Tabela de avaliação de um texto narrativo

5.1.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

Todos os alunos dão um título ao seu texto e a grande maioria apresenta a situação inicial. No entanto, na sua introdução não descrevem a personagem principal nem o espaço onde se passa a história. Apenas uma criança apresenta o espaço.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Não	0	4	4	5	10	11	10	4	11	11	2
Sim	11	7	7	6	1	0	1	7	0	0	9

Legenda:

- 1- Dá título ao texto?
- 2- Inicia o texto com uma fórmula de abertura?
- 3- Responde à pergunta quando?
- 4- Responde à pergunta onde?
- 5- Espaço físico: descreveu parcialmente o espaço interior e/ou exterior?
- 6- Espaço físico: descreveu o espaço interior e/ou exterior com pormenores?
- 7- Espaço físico: descreveu o espaço interior e/ou exterior de forma pormenorizada usando comparações e metáforas?
- 8- Responde à pergunta quem?
- 9- Descreveu a personagem principal fisicamente?
- 10- Descreveu a personagem principal psicologicamente?
- 11- Apresenta a situação inicial?

Figura 8. Tabela de Frequência Absoluta – Introdução; Primeira produção

No que diz respeito ao desenvolvimento, a maioria dos alunos explica como a narrativa se desenrola e explica o que aconteceu. Por outro lado, não descrevem as ações e não identificam uma peripécia. Há, também, uma visível dificuldade em incluir uma sequência dialogal.

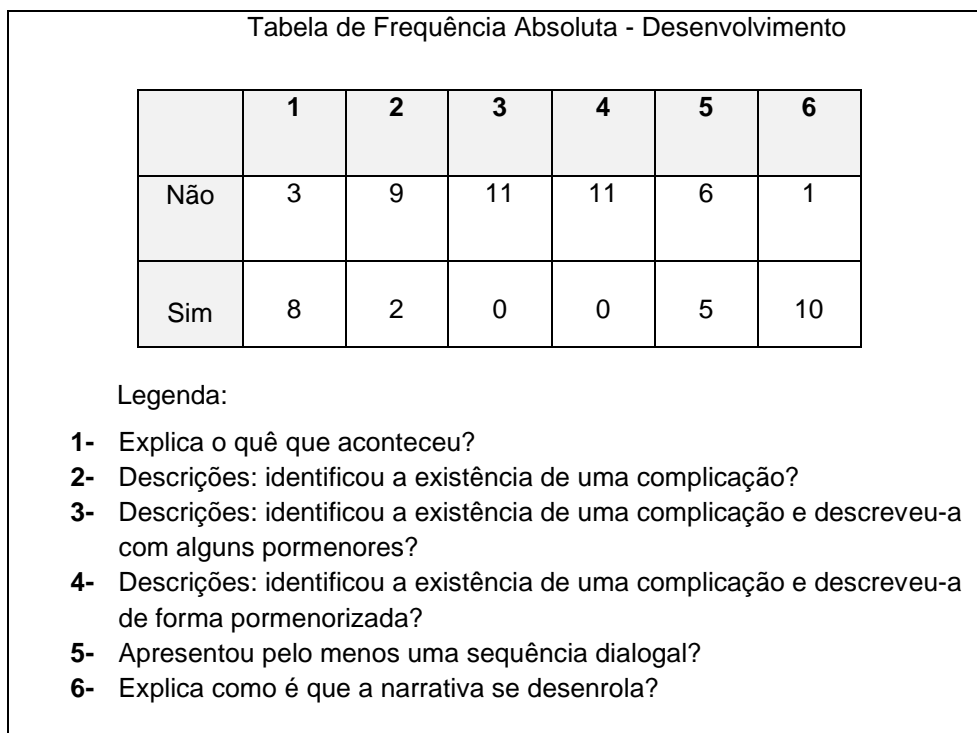


Figura 9. Tabela de Frequência Absoluta – Desenvolvimento; Primeira produção

Os alunos, nas suas conclusões criaram um final. No entanto, como não criaram uma complicação não resolvem “o acontecimento que causou um problema ou complicação”.

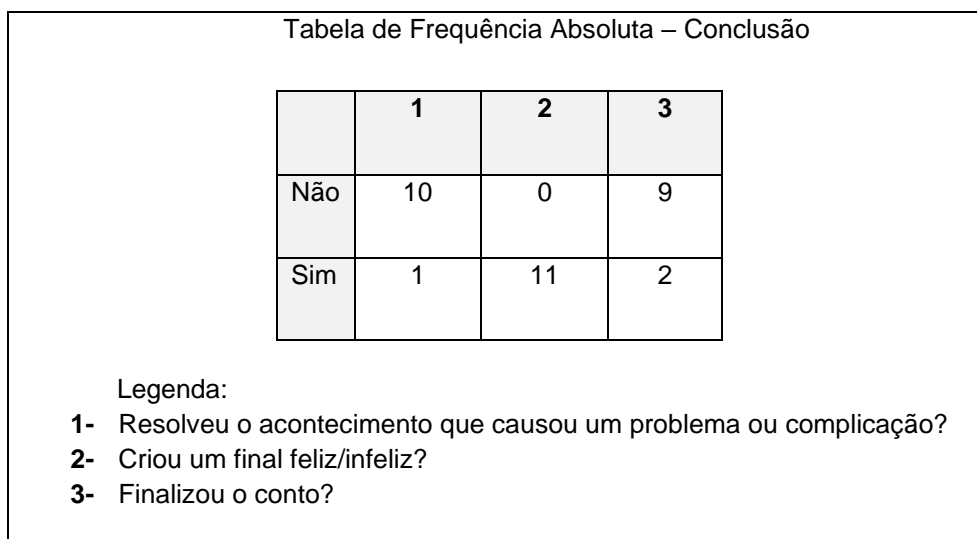


Figura 10. Tabela de Frequência Absoluta – Conclusão; Primeira produção

Por fim, no que diz respeito à revisão e produção do texto os alunos não apresentam, na maioria, dificuldade em marcar parágrafos. No entanto, têm dificuldade em aplicar e respeitar os uso de sinais de pontuação. No que respeita aos mecanismos de conexão, os alunos repetem

muitas vezes as mesmas expressões e não utilizam expressões introdutórias para indicar a introdução, desenvolvimento e conclusão.

Tabela de Frequência Absoluta – Revisão e produção do texto

	1	2	3
Não	2	11	11
Sim	9	1	1

Legenda:

- 1-** Utilizou e marcou adequadamente os parágrafos?
- 2-** Aplicou regras de uso de sinais de pontuação?
- 3-** Respeitou as regras de ortografia e de acentuação?

Figura 11. Tabela de Frequência Absoluta - Revisão e produção do texto; Primeira produção

Tabela de Frequência Absoluta – Mecanismos de conexão

	1	2	3	4	5	6
Não	3	11	11	11	11	6
Sim	8	0	0	0	0	5

Legenda:

- 1-** Apresentou uma disposição gráfica cuidada?
- 2-** Evitou repetições?
- 3-** Outros: Por isso, mas, no entanto...
- 4-** Conclusão: Por fim, finalmente...
- 5-** Desenvolvimento: De repente, subitamente...
- 6-** Introdução: Um dia, de seguida...

Figura 12. Tabela de Frequência Absoluta - Mecanismos de conexão; primeira produção

Neste sentido, é possível fazer uma análise das fragilidades e potencialidades do grupo. A maioria dos alunos apresenta uma introdução ao texto, mas carece de detalhes essenciais, como a descrição da personagem principal e do espaço onde a história se desenrola. Apenas

uma criança conseguiu incluir essa informação, evidenciando uma dificuldade coletiva. Embora muitos alunos consigam explicar como a narrativa se desenrola, falta-lhes a descrição das ações e a inclusão de peripécias. Além disso, a dificuldade em incluir diálogos sugere uma dificuldade em construir interações entre as personagens.

Os finais apresentados pelos alunos não resolvem as complicações da narrativa, uma vez que estas não foram criadas anteriormente. Essa ausência de conflitos ou problemas a serem resolvidos resulta em conclusões que parecem incompletas. Embora a marcação de parágrafos seja geralmente respeitada, há uma clara dificuldade no uso adequado dos sinais de pontuação, o que pode comprometer a compreensão do texto. A repetição de expressões e a falta de conectores para organizar a introdução, desenvolvimento e conclusão indicam, também, a necessidade de maior diversidade de vocabulário.

Por outro lado, os alunos demonstram uma compreensão básica da estrutura narrativa, apresentando uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Apesar das dificuldades, mostram criatividade nas suas ideias. Além disso, a vontade de escrever e a participação na atividade são evidências de que os alunos estão motivados para se expressarem, formando uma base sólida para futuras intervenções pedagógicas que visem melhorar as suas competências de escrita.

5.2. 2.^a Intervenção – Módulo 1: identificação do género textual

A segunda atividade decorreu no dia 17 de abril de 2023 e marca o início da sequência didática de escrita pensada com base nas dificuldades e potencialidades identificadas na primeira produção. O objetivo principal desta atividade foi introduzir aos alunos as principais características de uma narrativa, a sua estrutura e importância no dia a dia. A narrativa apresentada denomina-se “Sábios como Camelos”, de José Eduardo Agualusa (cf. Anexo F). Este texto foi, por sua vez, o fio condutor para as restantes atividades da sequência didática de escrita.

5.2.1. Condução e exploração da tarefa

Comecei por relembrar a atividade anterior e questionar, também, se sabiam de que texto se tratava. Posteriormente, questionei que tipos de texto os alunos conheciam, a fim de perceber qual o conhecimento geral sobre os estilos linguísticos.

De seguida, distribuí pelos cinco grupos um texto narrativo - “Sábios como Camelos”, de José Eduardo Agualusa, e pedi que o analisassem em grupo e indicassem quais as partes constituintes desse texto. Na intervenção anterior já explicara o que é um texto narrativo por isso

o objetivo era recordar os alunos. Sugeri que fizessem registos no suporte fornecido (folha de papel A4 com o texto impresso cf. Anexo F) e que a decisão fosse unânime por todo o grupo.

Terminado o trabalho em pequenos grupos, sugeri que em grande grupo discutissem os resultados. Cada grupo elegeu um membro para ser o porta-voz e dirigir-se ao quadro para explicar.

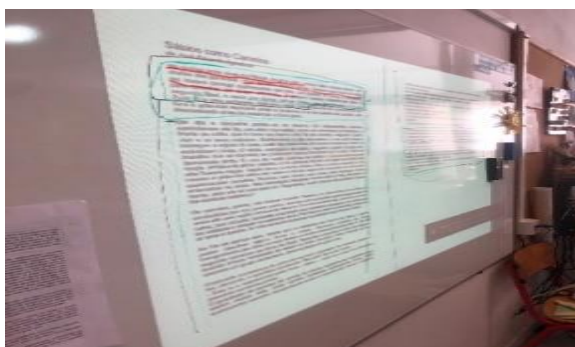


Figura 13. Identificação das partes constituintes do texto – Exercício realizado pelos alunos

5.2.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Em grande grupo, os alunos enumeraram alguns géneros textuais como: fábulas, notícias e cartas. De seguida, como não disseram o género textual da narrativa projetei o texto “Sábios como Camelos” de José Eduardo Agualusa e questionei-lhes que texto era aquele. Neste momento, o M5 respondeu de imediato “é uma história”. Seguiu-se o seguinte diálogo:

Notas de campo | 17/04/23

Professora estagiária: E que género textual será?

TS: É uma narração.

Professora estagiária: O nome é parecido, é uma narrativa.

Posteriormente, os alunos, em pequenos grupos, leram o texto impresso e analisaram a sua composição.

Já em grande grupo, criei um momento de discussão sobre as análises realizadas:

Registos áudio | 17/04/23

Professora estagiária: O que é que caracteriza este texto?

TS: Tem personagens.

Professora estagiária: E relativamente à sua estrutura?

M5: Apresenta um princípio, meio e fim.

Professora estagiária: Será que é esse o nome que damos às partes constituintes da narrativa?

MIA: Não, é a introdução e a conclusão.

Professora estagiária: Serão só duas?

M5: Introdução, meio e conclusão?

Professora estagiária: Muito bem, vocês estão quase lá. Vou dar-vos uma pista: à parte que vocês definem como meio damos outro nome... de...

MC: Depois?

Professora estagiária: Desen...

TS: Desenvolvimento.

Professora estagiária: Muito bem!

5.2.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

Após a análise do anterior diálogo é possível verificar que os alunos não recordam a estrutura da narrativa. Embora tenham sido capazes de identificar elementos básicos, como a presença de personagens e a existência de uma sequência com início, meio e fim. Demonstraram desconhecimento sobre os termos técnicos corretos para as partes constituintes da narrativa.

No que diz respeito à identificação do género textual, os alunos quando questionados sobre o género textual do texto "Sábios como Camelos", responderam com termos genéricos como "história" e "narração", indicando falta de familiaridade com o termo específico "narrativa".

Em suma, esta atividade evidenciou que os alunos conheciam genericamente a estrutura de uma narrativa, mas careciam de familiaridade com a terminologia adequada. Foram capazes de identificar algumas das características da narrativa, como a presença de personagens e uma sequência com início, meio e fim. No entanto, não mostraram familiaridade com os termos

técnicos corretos para as partes constituintes da narrativa, nem com o termo específico "narrativa".

5.3. 3.^a Intervenção – Módulo 2 – introdução/ desenvolvimento/ conclusão

Na terceira atividade, realizada a 24 de abril de 2023, o objetivo foi apresentar, novamente, a estrutura de uma narrativa e destacar a importância de cada uma das suas etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, foi explicado que conteúdos deveriam ser incluídos em cada etapa:

- *Introdução*: Apresentação das personagens, do cenário e da situação inicial que dará início à história.
- *Desenvolvimento*: Descrição das peripécias ou eventos que ocorrem ao longo da narrativa, incluindo ações das personagens e eventos relevantes.
- *Conclusão*: Resolução da história, onde os conflitos são solucionados e a narrativa chega a um desfecho satisfatório.

Essa explicação visou fornecer aos alunos uma compreensão clara da estrutura narrativa e como ela é constituída, auxiliando-os na produção dos seus próprios textos. A explicação foi realizada oralmente e através de uma conversa com os alunos, apresentada na condução da tarefa.

5.4.1. Condução e exploração da tarefa

Primeiramente, sugeri que em grande grupo, os alunos fizessem uma síntese do texto, com objetivo de recordarem o tema do texto e da proposta lançada anteriormente.

Posteriormente, pedi ao grande grupo que se concentrasse primeiro na introdução da narrativa e que analisasse esse excerto e registasse, no caderno, as questões que são respondidas na introdução (quando, onde, quem). Esta análise foi discutida em pequenos grupos. Durante a atividade circulei pela sala, ouvindo os alunos, orientando-os e respondendo a questões. Por fim, foi feito um levantamento em grande grupo e registadas as respostas. Acrescentou-se à tabela anteriormente elaborada os registos. O procedimento repetiu-se com as todas as partes da narrativa: desenvolvimento e conclusão, ficando a tabela final organizada da seguinte forma:

Estrutura da narrativa

Introdução	Explica o que vai ser falado na história.	Quem? Onde? Quando?
Desenvolvimento	Explica os acontecimentos da história. Explica a ação e o enredo.	O quê? Como? O que se passa? Porquê?
Conclusão	Conta o fim da ação e dos acontecimentos da história (Conclusão fechada). A conclusão pode deixar as pessoas curiosas, porque a história pode ter uma continuação (Conclusão aberta). A conclusão pode terminar com uma moral (por exemplo: as fábulas)	O fim do texto.

Figura 14. Estrutura da narrativa - Tabela organizada em grande grupo

5.4.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Em grande grupo foram discutidas as análises de cada grupo, registando-se o seguinte diálogo:

Registos áudio | 24/04/23

Professora estagiária: Que informações podemos encontrar na introdução?

M5: O sítio.

LU: As personagens.

MIA: Introduz um pouco a história sem contar muito.

TS: Onde é que eles estão.

Professora estagiária: Muito bem! Então a introdução indica-nos onde, quem e quando. Vamos registar tudo nesta tabela. E no desenvolvimento?

M5: O quê, como, o que se passa.

Professora estagiária: Ao longo da história também vão dando algumas explicações... por isso responde à questão "porquê?". E na conclusão?

TS: Fechadura.

Professora estagiária: Podes explicar?

TS: É o fim do texto.

Professora estagiária: Muito bem. As conclusões nem sempre são iguais. Podemos ter conclusões fechadas, abertas... O que é uma conclusão aberta?

TS: É uma conclusão que não é uma conclusão.

Professora estagiária: Como assim?

TS: É uma conclusão que depois continua. Há uma parte dois...

Professora estagiária: Muito bem! Para além das conclusões abertas e fechadas que mais tipos de conclusão podemos encontrar?

M5: As que têm uma moral.

Professora estagiária: Muito bem M5.

Sendo este um projeto que pretende compreender como o trabalho cooperativo permite desenvolver a escrita questioneei aos alunos como corra o trabalho em grupo. O grupo B respondeu de imediato:

Registos áudio | 02/05/23

M2: Não... nós estivemos a brincar.

Professora estagiária: Pois eu vi... Aliás, eu vi que o PM não tinha ninguém do seu grupo para trabalhar e por isso levantou-se e foi ter com o M5 para trabalhar com ele. E agora? Como resolvemos? Quem é que fez o trabalho?

M2: Ele fez o trabalho sozinho...

Professora estagiária: O que é que falhou? Porque é que não contribuíram?

C: Eu distraí-me a brincar...

M2: Eu posso dizer uma coisa?

Professora estagiária: Claro.

M2: O PM estava a trabalhar. E nós perguntamos o que é que ele estava a fazer... E ele ficou calado e não nos disse.

Professora estagiária: Então há aqui outro problema... Para além de vocês se terem distraído, o PM também se isolou e não quis trabalhar em grupo. É isto?

PS (não faz parte do grupo mas quis pronunciar-se): Mas eu acho que quem esteve pior foram eles porque não ouviram a explicação. Se tivessem ouvido não precisavam de perguntar ao PM o que é que ele estava a fazer.

Professora estagiária: Mas eles perguntaram ao PM o que é que ele estava a fazer e não o que é que era para fazer... Porque pelos vistos ele começou a trabalhar sozinho e não conversou antes com os restantes membros do grupo.

Os restantes grupos não levantaram questões e afirmaram que o trabalho em grupo tinha funcionado.

5.4.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

A condução desta atividade foi dividida em momentos de análise individual e em grupo, tendo culminado em discussões que revelaram tanto a compreensão dos alunos sobre a estrutura narrativa como as dinâmicas de trabalho em grupo.

Durante a atividade, os alunos demonstraram um entendimento progressivo das partes constituintes da narrativa. Conseguiram identificar que a introdução responde às perguntas "quem", "onde" e "quando", que o desenvolvimento aborda o "quê", "como" e "porquê", e que a conclusão pode ser "fechada" ou "aberta". Esta participação indicou que a maioria dos alunos interiorizou a estrutura da narrativa e os conceitos discutidos.

O diálogo sobre a conclusão da narrativa foi particularmente pertinente. O TS associou a conclusão a uma "fechadura", relacionando a conclusão ao desfecho da história. A discussão sobre as diferentes formas de conclusão, especialmente a distinção entre conclusões "fechadas" e "abertas", mostrou a aprendizagem dos alunos, indo além da simples estrutura narrativa para considerar variações estilísticas e narrativas.

Relativamente às dinâmicas de trabalho em grupo, foi importante questionar e verificar os desafios no trabalho cooperativo. A situação do Grupo B evidenciou um desafio: a falta de participação de alguns membros do grupo. A declaração da M2, de que o grupo estava "a brincar" em vez de se concentrar na tarefa, mostra que, apesar do potencial pedagógico do trabalho em

grupo, nem sempre todos os alunos estão igualmente comprometidos. Por outro lado, a decisão do PM de trabalhar sozinho, sem comunicar com os outros membros do grupo, também aponta para uma falha na colaboração. Embora estivesse focado na tarefa, a falta de comunicação prejudicou a dinâmica de grupo, isolando-o do resto do grupo.

Refletindo sobre este desafio e a minha prestação enquanto mediadora considero que assumi um papel de facilitadora da discussão sobre as responsabilidades de cada um no trabalho em grupo, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo e responsabilidade coletiva. A intervenção do TS, que não fazia parte do grupo, mas quis contribuir com a sua opinião, sugere que outros alunos estavam atentos à dinâmica do trabalho dos outros grupos e que esse tipo de reflexão coletiva pode ajudar a fortalecer o entendimento sobre a importância do trabalho em grupo. Para além disso, permite-nos compreender o espírito crítico e construtivo da turma, mesmo perante uma situação que não é diretamente com eles.

Em suma, esta atividade revelou uma compreensão crescente dos alunos sobre a estrutura narrativa e também destacou alguns desafios no trabalho cooperativo.

Em seguida, apresentam-se alguns dos registos fotográficos do decorrer da atividade. A disposição dos alunos demonstra o trabalho em grupo realizado.



Figura 15. 3.ª Intervenção – Disposição dos alunos no decorrer da atividade

O desenvolvimento da atividade, sugere que os alunos tiveram um entendimento crescente da estrutura narrativa, identificando as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão, e abordando a importância de cada uma dessas partes. Demonstraram, também, uma perceção da importância e responsabilidade do trabalho em grupo, apesar dos desafios encontrados, como a falta de participação e comunicação entre alguns membros do grupo. A atividade evidenciou a necessidade de promover reflexões sobre as dinâmicas de trabalho em grupo, para que os alunos possam desenvolver competências de colaboração de forma eficaz.

5.3. Alteração da constituição dos grupos

No dia 2 de maio de 2023, várias crianças expressaram insatisfação com a formação dos grupos e sugeriram alterações na organização da sala. Diante desse desejo e da consciência dos alunos em modificar a composição dos grupos, aceitei a proposta. A professora cooperante ajudou a dinamizar a Assembleia de Turma para que eu pudesse observar a dinâmica já familiar de alteração dos grupos da turma.

5.3.1. Condução e exploração da tarefa

A professora cooperante começou por questionar há quanto tempo aqueles grupos estavam formados. Os alunos responderam cerca de dois meses. A professora continuou a orientar a Assembleia de Turma (registos áudio no Anexo G).

Após a votação e a organização inicial dos grupos, os alunos sentaram-se conforme a proposta vencedora do grupo E (cf. Figura 16). A professora cooperante, juntamente com os alunos, fez ajustes na distribuição dos lugares, tendo em consideração o equilíbrio entre os grupos e a garantia de que todos os membros pudessem trabalhar de forma eficaz. Alguns grupos foram reorganizados devido a questões de dinâmica interna, como a necessidade de evitar distrações ou melhorar a interação entre os membros.

Após algumas trocas de lugares e ajustes feitos pelos alunos (evidenciadas no Anexo G), a professora cooperante reforçou a importância de manter o foco, a colaboração e cooperação dentro de cada grupo. Os alunos estavam conscientes de que, apesar das mudanças feitas, poderia haver mais ajustes à medida que o trabalho avançasse, e que a experiência prática permitiria identificar qualquer necessidade adicional de reorganização.

No fim da Assembleia, a professora ficou satisfeita com a disposição dos grupos e sugeriu que, ao longo do trabalho, os alunos tomassem a iniciativa de ajustar os seus lugares internamente, conforme necessário. Assim, a organização final permitiu que os alunos se sentissem mais confortáveis e prontos para colaborar de forma mais eficiente, com a certeza de que poderiam sempre rever e melhorar a dinâmica dos grupos.

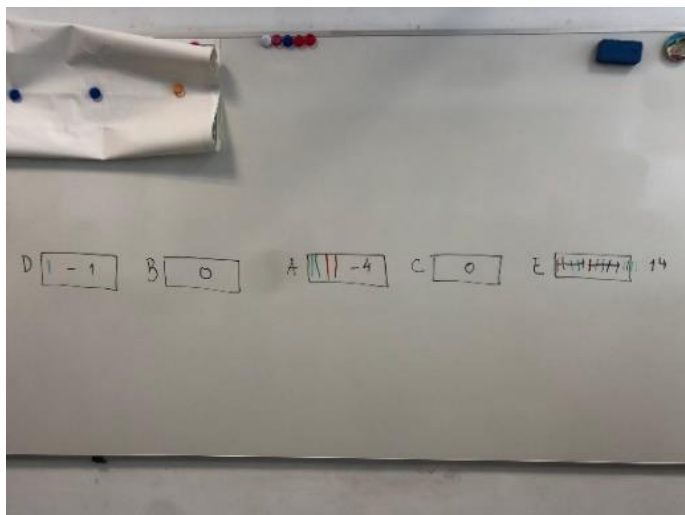


Figura 16. Votação para alteração dos grupos de trabalho

5.3.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Durante o momento em que os alunos refletiram e escolheram novos grupos, circulei pela sala e fui colocando algumas questões.

Registos áudio | 02/05/23

Discussão do grupo E:

Professora estagiária: Eu posso saber como é que vocês estão a pensar? Qual foi o critério escolhido para distribuírem os vossos colegas?

TS: Pelo funcionamento do grupo.

Professora estagiária: Funcionamento? Podes explicar?

TS: Se se dão bem, se trabalham bem...

Professora estagiária: E em relação aos ritmos de trabalho? Já pensaram nisso?

TS: Sim, não podemos por um grupo só com pessoas inteligentes. Temos de por um grupo com pelo uma pessoa com mais dificuldades.

MC: Não! Duas inteligentes e duas com dificuldades.

PF: O grupo tem que ficar equilibrado.

TS: O DI não é assim tanto... ele não pode ficar nesse grupo (enquanto riscam o papel onde organizam os grupos).

MC: Mas dá para acompanhar a M4.

Professora estagiária: Como assim acompanhar a M4?

MC: Porque a M4 é a que trabalha mais rápido e eu acho que o DI consegue fazer também rápido.

Registos áudio | 02/05/23

Discussão grupo B:

Professora estagiária: Expliquem-me como estão a pensar?

M1: No A estamos a pôr M2...

V: Estamos a equilibrar quem sabe mais coisas e os que precisam de mais ajuda. E também meninos e meninas. E também o PF que tem de ficar à frente porque usa óculos.

Professora estagiária: Para além dos conhecimentos de cada um, estão a pensar mais no quê?

V: Nos que usam óculos.

Professora estagiária: E o ritmo do trabalho?

M1: Não... eu não acho importante, o que é importante é conseguirem acabar.

Registos áudio | 02/05/23

Discussão grupo A:

Professora estagiária: Como é que pensaram para organizar os grupos?

M6: Organizámos os grupos para ficarem justos.

Professora estagiária: E como é que eles ficam justos?

M6: Pessoas com menos dificuldades e outras com mais dificuldades... não sei explicar.

Professora estagiária: E em relação ao ritmo de trabalho? Pensaram nisso? Ou não acham importante?

M6: Eu não acho importante porque se trabalharem todos juntos isso não importa.

Registos áudio | 02/05/23

Discussão grupo C:

Professora estagiária: Agora para organizar os grupos, como estão a pensar? Quais foram os critérios que utilizaram?

M4: A M2 e a M1 têm de ficar à frente por causa dos óculos. E o PF também.

S: E aquilo de equilibrar os grupos.

Professora estagiária: Podem explicar-me, então, como equilibraram os grupos?

M4: Há pessoas que são mais avançadas e outras que são menos avançadas...

S: E também pensamos nos amigos. Há pessoas que são muito amigas e por isso vão conversar. Por isso não podem estar juntas.

M4: Quer dizer... podem ser amigas, mas não se podem distrair.

S: Nós fizemos assim: o M5 ajuda a M2 e o MA ajuda a M3. (Enquanto apontavam para o papel onde anotavam a disposição dos grupos).

5.3.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

Esta atividade de reestruturação dos grupos demonstrou um alto nível de autonomia dos alunos, que participaram ativamente na criação e discussão das propostas. A professora cooperante orientou o processo, mas a responsabilidade pelas decisões foi deixada em grande parte aos alunos, o que incentivou o desenvolvimento de competências de negociação, tomada de decisão e pensamento crítico.

Durante a atividade, os alunos mostraram uma compreensão clara dos critérios importantes para a formação de grupos eficazes, como o equilíbrio de competências, a consideração dos ritmos de trabalho e a necessidade de evitar distrações causadas por amizades muito próximas.

O grupo E, por exemplo, destacou a importância do "funcionamento do grupo", equilibrando alunos com diferentes níveis. Esse grupo estava consciente de que não se deve concentrar todos os alunos com mais facilidade num único grupo, o que poderia deixar outros grupos desequilibrados.

Outros grupos refletiram, também, sobre a necessidade de equilibrar os conhecimentos e capacidades dos alunos, além de levar em conta fatores como o uso de óculos e a necessidade de boa visibilidade do quadro.

A atividade também evidenciou que os alunos estavam conscientes de que a formação inicial dos grupos poderia não ser perfeita e que seriam necessários ajustes para garantir que todos pudessem trabalhar eficazmente. Por exemplo, no caso do grupo C, os alunos reconheceram a importância de manter o equilíbrio entre as competências e aprendizagem e a amizade, destacando que as amizades podem ser mantidas desde que não causem distrações.

Durante a formação dos grupos, um dos desafios identificados foi o equilíbrio entre alunos com diferentes competências e ritmos de trabalho. Nalguns casos, como no grupo B, houve discussões sobre como organizar os grupos de forma justa, mas alguns alunos, como M1, não consideraram o ritmo de trabalho tão importante, priorizando a conclusão das tarefas.

Outro caso, como o grupo C discutiu sobre como evitar que amigos muito próximos fossem colocados juntos para minimizar distrações, evidenciando a necessidade de considerar não apenas os alunos com mais e menos dificuldades, mas também as dinâmicas sociais dentro dos grupos.

Apesar dos esforços para criar grupos equilibrados, foi reconhecido que os ajustes internos poderiam ser necessários após o início efetivo das atividades em grupo. A professora cooperante sugeriu que os grupos fossem monitorizados e que ajustes fossem feitos sempre que necessário, o que é uma abordagem prática para garantir o sucesso a longo prazo.

Esta alteração dos grupos foi um exercício bastante importante de autonomia e reflexão crítica para os alunos. Embora tenham sido identificados alguns desafios, os alunos demonstraram uma capacidade crescente de avaliar e ajustar as suas decisões em grupo.

5.5. 4.^a Intervenção – Módulo 3: expressões introdutórias/ conectores

A quarta atividade aconteceu no dia 2 de maio de 2023. A proposta de tarefa visava desenvolver e familiarizar os alunos com diversas expressões de conexão, além de destacar a importância que esses conectores têm na escrita.

Estes mecanismos são responsáveis por estabelecer relações lógicas entre as diferentes partes de um texto, conferindo-lhe coesão e fluidez. Ao utilizá-los de forma adequada, os alunos conseguem criar uma ligação mais clara entre as ideias apresentadas, tornando o texto mais coeso e compreensível para o leitor.

Além disso, os conectores ajudam a estruturar o texto, indicando a sequência temporal, causalidade, comparação, contraste, entre outras relações. Dessa forma, permitem que os alunos organizem as suas ideias de maneira mais eficaz, garantindo que a mensagem seja transmitida de forma clara e coerente. Isso melhora a qualidade dos seus textos escritos, mas também desenvolve as suas competências de comunicação e argumentação, preparando-os para enfrentar diversos desafios acadêmicos e profissionais no futuro.

5.5.1. Condução e exploração da tarefa

Introduzi a atividade questionando o grande grupo sobre quais eram as expressões introdutórias presentes no texto “Sábios como Camelos”. Depois, li alguns exemplos das narrativas criadas pelos alunos com o objetivo de os fazer refletir quanto às expressões utilizadas para introduzir parágrafos. Neste momento, tomaram consciência de que em muitos textos as expressões eram iguais repetindo-se principalmente a expressão introdutória “era uma vez”. Esta reflexão fê-los compreender que poderiam utilizar outras expressões com o mesmo significado e que garantiam riqueza textual. Neste contexto, voltei a ler o texto da M2 cuja palavra *depois* é muitas vezes dita. Questionei-lhes que palavras poderíamos substituir. Os alunos foram participando e as suas ideias foram sendo registadas. Neste momento, fez sentido criar uma tabela para categorizar as expressões e conectores que os alunos iam dizendo.

Posteriormente, sugeri que fossem aos manuais e/ou consultassem os livros disponíveis na sala para enriquecerem a tabela. Os alunos corresponderam e foi possível captar as seguintes imagens da pesquisa:



Figura 17. 4.^a Intervenção – Disposição da turma durante a atividade

Durante este momento, circulei pela sala apoiando os alunos e observando as suas interações.

Por fim, apresento a tabela completa, fruto do trabalho realizado por todo o grupo.

Expressões/ Conectores

Tempo	Era uma vez - Certo dia - Um dia - Há muitos anos/ Há muito tempo - Algum tempo - Antigamente - Em... - Certa vez - A meio da noite - Naquela noite/ Naquele dia - Todas as tardes/manhãs/noites - Foi - Numa/Num - Tinha chegado - Ontem - Neste dia - De manhã - Quando - Em todo o mundo - Por algum tempo
Espaço	Neste sítio - Naquela/naquela - Ali - À frente/trás - Ao meio - Ao lado - Em baixo - Em cima - Dentro - Aqui
Conclusão	A partir daquele dia... - Assim - Por fim - Então assim - Finalmente - No fim - Desde então - Em conclusão - Resumindo - Enfim - Logo - Adiante - Em síntese - Em suma - Por conseguinte - Pois - Por outras palavras - Ou seja - Por isso - Deste modo -
Sequência	Depois - a seguir - posteriormente - então - entretanto - portanto - de seguida - continuando - passado algum tempo - e agora - só agora - por agora - por enquanto - outras - e assim - Afinal - Neste caso - Efetivamente - Geralmente/ No geral - Por último
Consequência	por isso - mas - porque - então - por enquanto - se - portanto - assim - Afinal
Diálogo	pediu - trapeçou - disse - afirmou - suspirou - avisou - continuou - perguntou - exclamou - questionou - reclamou - respondeu - surpreendeu-se - gritou - sussurrou - falou - murmurou - confirmou - explicou - esclareceu - empolgou-se - desejou - planeou - prometeu - decidiu - incentivou - anunciou - ralhou - criticou - denunciou - mandou - ordenou - preocupou-se - tranquilizou-se - ouviu - acalmou - irritou-se - percebeu - sossegou - gemeu - insistiu - repetiu - discordou - concordou - declarou - apurou - despertou - contrapôs - arrependeu-se - admirou-se - pensou - soluçou - cantou - assustou - interpelou - começou - chamou - sugeriu - acrescentou - reparou - julgou - previu - proibiu - permitiu - designou - ofendeu - recomendou - interrogou - viu - combinou - encerrou - convidou - contou - relatou - resolveu

Figura 18. Expressões/Conectores - Tabela organizada em grande grupo

Como é possível observar, as crianças mostraram-se bastante participativas e empenhadas por esta tabela encontrar-se tão completa e repleta de exemplos. Neste sentido,

sugeri que, novamente em grande grupo, analisassem outro texto criativo realizado na primeira atividade e o revissem e fizessem as alterações que achassem necessárias recorrendo a esta lista de expressões e conectores.

5.5.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Uma tarde de domingo na ilha Grande Jatte

Em 1985 na ilha Jatte havia poucas pessoas, essas pessoas sentiram-se solitárias e decidiram fazer um plano para trazer uns turristas. Fizeram um anúncio de basebol na Felgueira Velha as pessoas viram o anúncio e foram ver o jogo. O jogo acabou e as pessoas foram relaxar na ilha. Várias pessoas decidiram mudar-se para lá. A ilha ficou cheia de pessoas.

Figura 19. Tarefa de melhoria de texto – Primeira versão

Em 1985 na ilha de Grand Jatte habitavam poucas pessoas, elas sentiam-se solitárias. Certo dia decidiram fazer um plano para trazer alguns turistas. Posteriormente fizeram um anúncio de basebol na Felgueira Velha, quando as pessoas o viram foram ver o jogo. Passado algum tempo, quando acabou as pessoas foram relaxar na ilha, umas foram passear, outras deram um mergulho e algumas viram as paisagens. Os turistas gostaram tanto que decidiram mudar-se para lá. A partir daquele dia a ilha ficou cheia de pessoas que deixaram de se sentir solitárias.

Figura 20. Tarefa de melhoria de texto - Segunda versão do texto

O primeiro texto (figura 19) diz respeito à primeira versão e o segundo texto (figura 20) diz respeito à segunda versão – versão melhorada.

5.5.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

No início da atividade, todos os alunos demonstraram vontade em participar, conforme a seguinte nota de campo registada:

Nota de campo | 02/05/23

Depois de ler em voz alta o texto sugeri que fizéssemos alterações frase a frase. No início questionei sobre o uso de pronomes pessoais para substituir a palavra pessoas. Os alunos foram dizendo intervaladamente os pronomes que conheciam e, em grande grupo, definimos a palavra elas. No entanto, logo a seguir começaram a dispersar e apenas três alunos participaram na atividade enquanto os restantes conversavam paralelamente. Quando eram corrigidos paravam de falar, mas não participavam pois perdiam a concentração e a noção do decorrer da tarefa e do ponto onde estávamos.

Para além disso, foram mobilizando os conteúdos aprendidos: "Depois de ler em voz alta o texto, sugeri que fizéssemos alterações frase a frase. No início, questionei sobre o uso de pronomes pessoais para substituir a palavra 'pessoas'. Os alunos foram intercalando sugestões de pronomes e, em grande grupo, escolhemos 'elas'."

No entanto, à medida que a atividade prosseguiu, a concentração dos alunos começou a diminuir. Apenas três alunos continuaram a participar ativamente, enquanto os restantes se dispersaram, conversando entre si. Quando chamados à atenção, os alunos paravam de conversar, mas não retomavam a participação ativa, indicando uma perda de foco e de conexão com a tarefa.

Este desenvolvimento sugere a dispersão dos alunos durante a correção do texto indica a necessidade de estratégias para sustentar a concentração e a participação ativa em atividades de duração mais longa. Para além disso, sugere que atividades onde seja necessária mais concentração tenham de ser feitas em pequenos grupos e não em grande grupo. Como se verificou, apenas alguns alunos participaram.

Em suma, esta atividade foi bastante importante para introduzir e praticar o uso de expressões introdutórias e conectores, contribuindo para que os alunos concebessem a coesão textual necessária na elaboração de um texto. No entanto, a dispersão observada sugere a necessidade de aprimorar a gestão da sala de aula para manter a participação dos alunos ao longo de toda a atividade. Ajustes na condução, como dividir a tarefa em partes menores ou propô-la a pequenos grupos, poderiam ajudar a sustentar o interesse e a participação ativa dos alunos.

5.6. 5.^a Intervenção – Módulo 4: descrição

No dia 8 de maio de 2023, realizou-se a quinta atividade do projeto com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades de descrição. As descrições

têm uma importância significativa nos textos narrativos, permitindo que o leitor compreenda a história de forma mais vívida e até se sinta imerso nela. Foi por esta razão que decidi realizar uma atividade deste âmbito, visando melhorar a capacidade dos alunos em criar descrições detalhadas e envolventes nos seus textos.

5.6.1. Condução e exploração da tarefa

Comecei por recordar a última aula e sistematizar a importância do uso de expressões e conectores, evitando a repetição de palavras e estabelecendo relações entre as ideias do texto. Em seguida, expliquei que para além disso, quando escrevemos uma narrativa devemos ter atenção às descrições que fazemos das situações, personagens, locais, entre outros. Expliquei que quanto melhor for a nossa descrição, mais imersiva será a leitura do leitor. Dei como exemplo a situação da M2 quando leu e apresentou a sua narrativa e os colegas comentaram que sentiam que ela “saltava algumas coisas”. A aluna respondeu que os colegas tinham razão, mas que as ideias estavam “na cabeça dela”. Terminei, afirmando que, o leitor deve ter todas as ideias escritas e descritas para compreender a história.

De seguida, lancei a atividade: foram distribuídos vários papeis com nomes dos alunos e a pares deviam escrever um texto descritivo do colega atribuído. Reforcei que, nas suas descrições, deviam ter em atenção as características físicas e psicológicas e que podiam dar exemplos de atividades que o colega gosta ou não gosta de fazer. Depois de escrito, deviam ler o texto e o resto da turma teria de adivinhar quem é que cada par descrevera.

No decorrer da atividade circulei pela sala, fazendo registos dos diálogos dos alunos e orientando os pares.

Terminados os textos, cada par deu início à leitura das suas descrições e os restantes colegas tentaram adivinhar de quem se tratava e teceram alguns comentários construtivos aos textos dos colegas.

5.6.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Depois de escreverem, a pares, as suas descrições (Anexo H) os restantes colegas tentaram adivinhar de quem se tratava essa mesma descrição.

As descrições realizadas foram as seguintes:

A pessoa que nos calhou é rapariga, morena, cabelo médio, altura média, simpática, e engraçada, extrovertida, gosta de dançar, olhos castanhos, faz ballet.

Trabalho realizado por: M5 e M4

A pessoa que nos calhou é uma menina tem cabelo escuro usa tranças.

Esta rapariga corre rápido é engraçada e divertida. Os seus olhos são castanhos escuros, usa brincos dourados pequenos.

O jogo que ela gosta de jogar é mata e senta.

Trabalho realizado por: M2 e C

O nosso colega secreto tem olhos castanhos claros, cabelo curto e castanho escuro, não usa brincos, não usa óculos, a cor favorita é azul, é magro, é brincalhão, é tímido, é rápido a correr, gosta de jogar mata e senta. Tem 10 anos é baixo.

Trabalho realizado por: MC e M1

O nosso colega secreto tem cabelo curto, tem unhas pintadas, tem óculos, tem 9 anos, tem olhos castanhos, é média, ela usa malas, ela fala alto, é raro usar cabelo solto, ela gosta de ler e de fazer polseiras.

Trabalho realizado por: MIA e S

A pessoa que nos calhou tem olhos azul é alto tem cabelo castanho sapatos preto e brincos orelhas pequenas cabelo tem muito sentido de humor.

Gosta de jogar roblox tem animais.

Trabalho realizado por: PM e MAL

A pessoa que nos calhou tem um cabelo grande e escuro. Tem uma estatura média. Ela é vaidosa e usa acessórios. Os seus olhos são escuros e sobrancelhas médias, o seu nariz médio. Esta pessoa gosta muito de rosa.

Trabalho realizado por: TS e DA

5.6.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

Por fim, em conjunto, chegámos à conclusão de que havia algumas descrições que deviam de ser aperfeiçoadas por falta de pormenores. Alguns alunos limitaram-se a descrever sucintamente, sem utilizarem muitos pormenores, o que levou a que os colegas não adivinhassem logo qual o colega em questão. Por isso, todos os alunos concordaram em rever e melhorar as suas descrições.

A inclusão de descrições pormenorizadas nas narrativas é fundamental, pois permite criar imagens mais claras e vívidas na mente do leitor ou ouvinte.

Deste modo, ao reverem e enriquecerem as suas descrições, os alunos não só melhoram a sua competência escrita, mas também compreenderam a importância da profundidade e da precisão na escrita.

5.7. 6.^a Intervenção – Módulo 5: diálogo

No dia 9 de maio de 2023, ocorreu a sexta atividade do projeto, cujo objetivo foi ensinar aos alunos a representação escrita correta dos diálogos. Este foi identificado como um dos pontos mais frágeis na avaliação diagnóstica e, por conseguinte, mereceu uma atenção especial. Com esta atividade, pretendia-se que os alunos compreendessem a importância dos diálogos nos textos narrativos, mas também como elaborá-los corretamente.

5.7.1. Condução e exploração da tarefa

Como introdução a esta proposta, voltei a falar das descrições, da sua importância e da tarefa realizada anteriormente. De seguida, questionei que outra característica da narrativa seria igualmente importante.

Registos áudio | 09/05/23

Professora estagiária: Para além das descrições e da utilização de diversificados conectores, o quê que também é importante incluímos nas nossas narrativas?

PF: Nomes.

Professora estagiária: Podes explicar?

PF: As personagens.

Professora estagiária: Certo. As personagens são apresentadas na introdução. No desenvolvimento as nossas personagens fazem algo, praticam uma ação. Ou seja, há um enredo. Na conclusão resolvem ou não a complicação existente. Mas na sua ação para explicarmos melhor ao leitor aquilo que as personagens estão a dizer e fazer o que é que devemos incluir?

(Silêncio)

Professora estagiária: A M2, por exemplo, no primeiro texto que escreveu inclui diálogos entre as personagens. Ao longo das nossas narrativas devemos de colocar as nossas personagens a falar para que quem lê perceba melhor aquilo que está a acontecer na história. Hoje vamos trabalhar os diálogos.

M5: Os parágrafos...

Professora estagiária: Muito bem M5! Um dos aspetos que reparei nos vossos textos iniciais foi uma grande dificuldade em escrever corretamente os diálogos. Como é que escrevemos os diálogos?

M5: Ponto final e parágrafo?

MC: Deixar um espaço...

TS: É um travessão.

Professora estagiária: Antes de escrevermos a fala da personagem que sinal de pontuação utilizamos?

TS: É o travessão.

MA: Ponto de exclamação?

Professora estagiária: Vamos consultar o texto dos camelos e observar como é que o autor escreveu o diálogo.

M5: São dois pontos.

Professora estagiária: Muito bem!

M5: São dois pontos, parágrafo e travessão.

Professora estagiária: Para além disso é importante, antes ou depois da fala, indicarmos quem é que está a falar e como é que falou. Se gritou, murmurou, sussurrou, afirmou, perguntou... Hoje trago-vos um exercício de diálogo. Vou projetar e distribuir as fichas para fazerem em grupo. A proposta é que transformem este texto num diálogo.

Distribui, por cada grupo o seguinte texto:

Numa tarde de Verão, o camelo Aba conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzá. Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-vizir. Então porquê meu grande amigo? Tu sempre gostaste tanto de ler! Estou cansado sabes... já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas. Como por exemplo? Tens alguma ideia em mente? Eu sempre gostei muito de dançar, mas também me ajeito muito bem com a matemática, no entanto também sou muito bom a criar canções. Eiá! És um camelo cheio de talento! É verdade meu amigo... o difícil é escolher. Olha, eu tive uma ideia! Eu, caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digamos que... sou até bastante afinado. O que achas de propormos ao grão-vizir que em vez de lhe contarmos histórias lhe cantemos canções? Que ideia incrível! Eu componho as canções e tu cantas! Parece-me uma excelente! E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia.

Figura 21. 6.ª Intervenção – Exercício de diálogo proposto

Sugeri que um aluno lesse o texto em voz alta para a turma ouvir. De seguida questionei-os face à opinião que tinham sobre o texto. O M5 respondeu prontamente “eles não estão a falar”. Agradei e participação e confirmei a afirmação do aluno. Por isso, propus que transformasse aquele texto num diálogo. Reforcei o uso de expressões introdutórias diversificadas dos diálogos, antecipando que os alunos escrevessem sempre “disse... e disse... e disse”.

Depois de escritos, os textos foram redistribuídos, ou seja, foram os alunos que corrigiram os textos dos colegas (Anexo I). Para além disso preencheram uma grelha de

avaliação dos textos dos colegas. Por fim, houve um momento de exposição das avaliações onde cada grupo comentou o texto dos colegas e a respetiva avaliação.

5.7.2. Análise do desenvolvimento da atividade

No decorrer da atividade em pequenos grupos registei as seguintes notas de campo.

Notas de Campo | 09/05/23

Durante o exercício fui circulando pela sala e registando alguns comentários.

Sugeri que o grupo da MC não repetisse tantas vezes a palavra “disse”. O MIA respondeu: “o que é exclamou?”. A MC respondeu: “é quando dizes: tu és mesmo bonito!”. “Podemos dizer respondeu”, disse o MA.

O grupo do M5, enquanto realizava a atividade, tinha ao seu lado o texto dos “Camelos Sábios” para ir consultando e vendo como é que se escreviam os diálogos. Definiram que cada um escrevia uma fala para dividirem tarefas.

O MA questionou se podíamos adicionar informações ao texto. Respondi que era apenas pedido que transformassem aquele texto numa sequência dialogal e por isso não deviam alterar o conteúdo do texto. Acrescentei que era, no entanto, importante que utilizassem conectores variados.

A M4 referiu: “eu vou sublinhar isto aqui porque eles estão a repetir muitas vezes “disse” eu questionei o que é que eles sugeriam que os colegas tivessem colocado. A M4 sugeriu questionou e o M5 afirmou. “Eles aqui não puseram um travessão”, disse o M5. “Aqui não dá para perceber quem é que está a falar”, disse a M4. “Faltam muitas falas”, disse a M4.

“Aqui não dá para perceber muito bem... Eles não puseram dois pontos”, disse o TS. Eu acho que não apresentaram isto aqui cuidado porque não deu para perceber muito bem a letra”, disse a LU.

“Falta aqui o parágrafo” disse a DE. “Faltam muitos parágrafos e travessões” disse a V.

Terminada a atividade, os diálogos realizados foram os seguintes³:

³ O Anexo J contempla dos diálogos realizados nos cadernos dos alunos.

Numa tarde de verão o camelo Aba conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzá.

-Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-vizir.

-Então porque meu amigo? - Tu sempre gostaste de ler disse o Zuzá:

- Estou cansado sabes... já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas. - disse

Aba:

-Como por exemplo? - Tens alguma ideia em mente- Questionou Zuzá.

Eu sempre gostei muito de danças, mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou bom a criar canções:

-Elá és um camelo cheio de talentos!

-É verdade meu amigo... o difícil é escolher

-Olha eu tive uma ideia! Eu caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar.

Digamos que até sou bastante afinado.

O que achas de propormos ao grão-vizir em que em vez de lhe contarmos histórias lhe cantarmos canções?

Que ideia incrível!! Eu componho as canções e tu cantas!

Parece-me uma ideia excelente! E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia.

Trabalho realizado por: Grupo A

Numa tarde de Verão, o camelo Aba conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzá:

Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-vizir.

-Então porquê meu amigo – perguntou Zuzá.

Tu sempre gostaste tanto de ler – disse Zuzá.

Estou cansado sabes... - disse Aba.

-Já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas

-Como por exemplo? Tens alguma ideia em mente? - enterrugou aba.

-Eu sempre gostei muito de dançar mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou muito bom a criar canções.

-Elá! És um camelo cheio de talentos.- surpreendeu-se Zuzá.

-É verdade meu amigo... O difícil é escolher. – respondeu Aba.

-Olha tive uma ideia! Eu, caso tu não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digamos que... sou até bastante afinado. - O que achas de propomos ao grão-vizir que em vez de lhe contarmos histórias lhe cantemos canções. -diz Zuzá.

-que ideia incrível! Eu componho as canções e tu cantas. -disse Aba.

-Parece-me uma ideia excelente- respondeu Zuzá.

E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia.

Trabalho realizado por: Grupo B

Numa tarde de Verão, o camelo Aba conversava á sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzá:

-Sabes meu amigo... estou farto de ler historias ao grão-vizir.

-Então porquê meu amigo? Tu sempre gostaste tanto de ler. - perguntou o camelo Zuzá.

O camelo Aba explica:

-Estou cansado sabes... já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas.

-Como por exemplo? tens alguma ideia em mente? - perguntou o Zuzá.

Depois desta pergunta, o camelo aba responde:

Eu sempre gostei muito de dançar, mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou muito bom a criar canções.

O camelo Zuzá ficou surpreendido e disse

-Elá é um camelo cheio de talentos.

-É verdade meu amigo... o difícil é escolher. – respondeu o camelo aba pensativo.

De seguida, o camelo Zuzá propõe:

-Olha, eu tive uma ideia! Eu, caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digamos que... sou até bastante afinado. O que achas de propormos ao grão-vizir que em vez de lhe contarmos histórias lhe cantemos cantões?

Que ideia incrível! Eu componho as canções e tu cantas! Respondeu o camelo Aba – E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia.

Trabalho realizado por: Grupo C

Numa tarde de verão, o camelo Aba conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzá.

-Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-vizir – Disse o Aba.

-Então porquê meu amigo? Tu sempre gostaste tanto de ler!

-Estou cansado sabes... já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas

Como por exemplo?

-Tens alguma ideia em mente – perguntou o Zuzá.

-Eu sempre gostei muito de danças, mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou muito bom a criar canções. - Afirmou o Aba - Elá! És um camelo cheio de talentos!

-E verdade amigo... o difícil é escolher.

-Olha eu tive uma ideia. Respondeu o Zuzá- Eu componho as canções e tu cantas – disse o Aba.

-Parece-me uma ideia excelente! E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia

Trabalho realizado por: Grupo D

Numa tarde de Verão, o camelo Aba conversava a sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzá:

-Sabes uma coisa meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-vizir.

Então porquê meu amigo? Tu sempre gostaste tanto de ler! Disse o Zuzá.

- Estou cansado sabes... já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas. Disse Aba.

-Como por exemplo? Tens alguma ideia em mente? disse Zuzá. Eu sempre gostei muito de danças, mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou muito bom a criar canções. disse o Aba. Elá! És um camelo cheio de talentos! disse o Zuzá.

- É verdade meu amigo... o difícil é escolher. disse o Aba. Olha, eu tive uma ideia. Disse o Zuzá. Eu, caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digamos até sou bastante afinado. Disse o Zuzá. O que achas de propormos ao grão-vizir que em vez de lhe contarmos histórias lhe cantemos canções?

-Que ideia incrível! Eu componho as canções e tu cantas! Parece-me uma ideia excelente! E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia.

Trabalho realizado por: Grupo E

5.7.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

A discussão inicial desta atividade ajudou a contextualizar a importância dos diálogos nas narrativas e preparou os alunos para a atividade prática.

Durante a discussão, os alunos participaram ativamente. No decorrer da atividade, trabalharam cooperativamente e aplicaram as regras discutidas cf. Figura 22.⁴ O *feedback* final entre grupos ajudou a reforçar a aprendizagem e a reconhecer alguns ajustes.



Figura 22.6.⁹ *Intervenção – Disposição do grupo no decorrer da atividade*

Relativamente ao trabalho desenvolvido na construção dos diálogos, apesar da orientação para usar expressões variadas para indicar a fala, muitos grupos continuaram a usar repetidamente a palavra “disse”. Esta repetição sugere que os alunos ainda não se encontram familiarizados com a diversidade de expressões que podem ser usadas para introduzir diálogos.

⁴ Mais evidências do trabalho cooperativo realizado no Anexo K

Neste sentido, é necessário fornecer exemplos adicionais e mais práticas específicas para ajudar a diversificar as expressões.

Houve, também, dificuldades na aplicação correta dos travessões, dos dois pontos e na formatação geral dos diálogos. Alguns grupos ainda apresentaram erros como a falta de travessões, parágrafos e a utilização inadequada dos dois pontos. Reforçar esses pontos e praticar mais poderá ajudar na compreensão destas regras.

Esta atividade de transformação de texto em diálogo foi uma abordagem eficaz para ensinar a representação escrita correta dos diálogos. A prática permitiu que os alunos aplicassem as regras discutidas e melhorassem as suas competências na escrita de diálogos. No entanto, a atividade revelou a necessidade de mais prática.

5.8. 7.^a intervenção – Módulo 6: conclusão

No módulo 6 da sequência didática, realizado em 9 de maio de 2023, foi sugerido que os alunos escrevessem uma conclusão para uma história. Através desta atividade, foi possível apresentar diversas conclusões que podem ocorrer numa narrativa, tais como:

- A resolução de um conflito, isto é, a resolução do conflito principal da história, onde os problemas enfrentados pelas personagens são solucionados de alguma forma. Isso pode resultar numa conclusão feliz ou triste dependendo do desenrolar da narrativa.
- A revelação de um desfecho inesperado, ou seja, a conclusão pode apresentar uma reviravolta surpreendente que muda a perspectiva do leitor sobre os eventos anteriores.
- A reflexão sobre temas ou lições aprendidas. A conclusão pode ser um momento de reflexão, onde as personagens ou o leitor tiram conclusões sobre os eventos da história e aprendem lições importantes. Isso pode oferecer uma mensagem moral ou provocar uma reflexão sobre diversos temas.
- A abertura para continuação, isto é, a conclusão pode sugerir que a história ainda não acabou e deixar espaço para uma continuação ou para a imaginação do leitor.⁵

5.8.1. Condução e exploração da tarefa

A presente proposta teve como base o diálogo anteriormente criado pelos grupos. Foi pedido que em grupo, criassem outra conclusão para o momento entre os camelos.

⁵ Segundo, Reis (2018).

Durante a redação da conclusão, circulei pela sala registrando as interações dos alunos e apoiando-os na atividade. Por fim, cada grupo leu as conclusões criadas (Anexo L) e os restantes colegas deram opiniões e sugestões.

5.8.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Após a apresentação das suas conclusões, os restantes grupos partilharam algumas observações.

O Grupo A, na sua conclusão, destacou a reação do grão-vizir à proposta dos camelos, que, embora hesitante, decidiu apoiá-los; O grupo B focou-se na satisfação dos camelos ao compor músicas, evidenciando o entusiasmo que sentiam durante o processo criativo; O Grupo C trouxe à tona um desafio enfrentado pelos camelos, que, após cantar, sentiram desconforto e procuraram a ajuda do Doutor Fernando, que lhes deu conselhos sobre cuidados vocais; O Grupo D grupo referiu-se à consequência da excitação excessiva dos camelos, que, ao perderem a voz, foram forçados a contar histórias em vez de cantar, culminando na formação de uma banda e na sua felicidade duradoura; Por fim, o quinto grupo destacou a transformação dos camelos em artistas famosos, culminando na formação de uma banda.

Questionei, também, cada grupo sobre o funcionamento do trabalho cooperativo, obtendo os seguintes registos:

Registos áudio | 09/05/23

Grupo E

Depois de apresentarem a sua conclusão questionei se o funcionamento do grupo estava a resultar. O TS respondeu “mais ou menos”. Seguindo-se o seguinte diálogo.

Professora estagiária: Então porquê?

TS: Não consigo explicar...

LU: Às vezes brincamos muito...

TS: Quer dizer brincamos muito e trabalhamos pouco.

LU: E nós, às vezes, não entendemos muitas coisas porque não ouvimos o que é para fazer. E depois perguntamos ao Sampaio o que é para fazer.

TS: Não, não. Vocês perguntam-me o que é para fazer, mas... Eu sou muito mau a explicar coisas.

Professora estagiária: Sendo esse o problema do grupo como é que acham que podem resolvê-lo?

LU: Tomar mais atenção nas explicações, tentar não brincar muito e tentar que o nosso grupo trabalhe bem.

Professora estagiária: E vocês acham que a disposição do grupo está a ajudar? Isto é, os pares?

TS: Obviamente, não.

Professora estagiária: Sinceramente, concordo. Como é que podemos resolver?

TS: Trocar a LU com o DA?

Registos áudio | 09/05/23

Grupo C

Professora estagiária: E vocês? Como está a correr o trabalho em grupo?

S: Humm mais ou menos. Quer dizer bem. Nós brincamos, mas também trabalhamos.

Registos áudio | 09/05/23

Grupo D

Antes sequer de questionar, o P2 disse logo: “trabalho de grupo muito mau”. Pedi-lhe, então, que justificasse. Ele respondeu:

P2: Porque nós não nos entendemos. Não trabalhamos em grupo.

Professora estagiária: Então e porquê?

M1: O PM estava ali a trabalhar e nós estávamos ainda a decidir se fazíamos uma conclusão aberta ou fechada.

MC: E depois o PM começou a fazer e não nos disse nada.

M1: Nem nos avisou.

MC: Nós íamos copiar o que ele já tinha escrito, mas preferimos fazer um trabalho nosso. Porque não fomos nós que fizemos. Então fizemos um trabalho com as nossas ideias.

LE: E nós é que fizemos errado porque no início também estávamos a falar coisas que não eram da aula.

P2: Mas eu também errei em não vos chamar à atenção.

M1: Mas nós erramos mais porque estávamos distraídas.

Professora estagiária: Fico bastante contente por juntos apurarem o problema. Vamos agora resolvê-lo.

MC: Eu acho que agora devíamos juntar os dois textos.

M1: E trabalhar mais em equipa.

Professora estagiária: Depois das apresentações conversem, também, em grupo e à semelhança do grupo do TS vejam se é preciso fazer ajustes na disposição do grupo.

Notas de campo | 09/05/23

Grupo B

A M1 levantou o dedo e disse que gostou. O DI levantou o dedo e disse que achava que estava muito parecido ao grupo D. O M5 e a M4 disseram que não tiveram culpa... O TS disse que como o texto inicial era igual para todos é normal que algumas conclusões sejam parecidas. Por fim, questionei como estava a correr o trabalho em grupo e os dois alunos responderam que estava a correr bem.

Grupo A

O M5 comentou que se lembra que, no terceiro ano, uma vez a professora disse que deviam evitar usar algumas palavras como “fixe” nos nossos textos. Eu questionei que palavra ele substituiria. O TS disse “podemos dizer mas não devemos escrever”. A MC comentou a postura do grupo a apresentar. O TS sugeriu que lessem mais alto. A LE sugeriu alterar a palavra “fixe” pela palavra “divertido”.

Questionei como estava a correr o funcionamento do grupo e a V respondeu: “discutimos algumas vezes mas está a correr bem”. O DI acrescentou: “no início houve um bocado de brincadeira, mas de resto conseguimos trabalhar”.

5.8.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

A atividade permitiu que os alunos compreendessem e aplicassem diferentes tipos de conclusões. Ao criarem conclusões para a história dos camelos, foram desafiados a pensar criativamente sobre como resolver a narrativa de diferentes maneiras, o que promoveu uma compreensão mais profunda da estrutura narrativa.

No que diz respeito à interação, esta atividade proporcionou oportunidades para os alunos expressarem as suas opiniões e trabalharem cooperativamente. A leitura das conclusões e a troca de sugestões ajudaram a fortalecer a compreensão coletiva dos elementos que compõem uma boa conclusão.

No que diz respeito ao funcionamento dos grupos, as discussões revelaram questões importantes sobre a dinâmica de trabalho em grupo. A análise dos desafios enfrentados pelos grupos e as sugestões para melhorar o trabalho cooperativo foram muito importantes para identificar áreas de melhoria e promover a autoavaliação.

5.9. 8.ª Intervenção – Revisão de uma narrativa

A oitava atividade teve por base a mobilização dos conhecimentos aprendidos nas atividades anteriores. Foi sugerido aos alunos que, em grupo, revissem as primeiras produções e as avaliassem.

5.9.1. Condução e exploração da tarefa

Pedi, à vez, que cada grupo se dirigisse a uma sala diferente da sala de aula e analisasse e corrigisse uma das narrativas escritas no início do projeto.

Foi entregue a cada grupo a lista de verificação apresentada na primeira intervenção de avaliação diagnóstica.⁶

Os grupos avaliaram os textos dos colegas segundo a lista de verificação. Para apoiar a atividade fui dando *feedback* aos alunos de modo a conduzir a atividade. Depois de avaliado o texto do colega, o grupo fez uma apreciação global em que referiram os aspetos mais fortes e os aspetos a serem melhorados.

5.9.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Durantes as avaliações foram feitos os seguintes registos:

Notas de Campo | 10/05/23

Grupo B

Começo por relembrar as partes constituintes de um texto narrativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. E o que cada uma deve conter. Peço que leiam o texto para de seguida vermos se cumpre tudo o que uma narrativa deve conter.

Enquanto leem vão fazendo alguns comentários. A M2 reforça que há muitas ideias soltas e que as frases não estão juntas. O M5 reforça que o texto está confuso porque não respondem à pergunta “o quê?”

De seguida preenchem a tabela de avaliação e vão fazendo alguns reparos. A M4 afirma que faltam algumas descrições e pormenores.

O M5 confirma que no desenvolvimento eles escrevem uma peripécia, mas que a deviam explicar melhor e colocar mais pormenores. Sustenta isto dizendo: “deu para ver quando estávamos todos a ler para dentro que ficamos muito confusos nesta parte, porque eles saltam muitas partes.” A M4 reforça: “eles deviam escrever como é que aconteceu”. M5: “Eles deviam dar mais estrutura ao texto e usar mais adjetivos e assim.”

⁶ Tabela de avaliação elaborada por Pinto (s.d) como referido anteriormente.

M4: “Eu acho que faltam conectores de conclusão... porque não dá para perceber bem onde está a conclusão”. M2: “Eu acho que faltou coisas para a conclusão...”

Reparam de uma forma geral que faltam parágrafos e sinais de pontuação. Repararam na falta de uso de conectores, pois as frases não “ligadas umas às outras” – M2. “É bastante difícil de perceber onde está a conclusão” – M5

Notas de Campo | 10/05/23

Grupo C

Peço aos alunos que leiam o texto.

Não tecem comentário enquanto leem. No fim, o MIA diz que acha que o texto está muito bom e dá para perceber tudo.

De seguida fazem a avaliação segundo a tabela.

No fim fazem uma apreciação:

MIA: O texto está bom e bem explicado.

Professora estagiária: Porquê?

M7: Porque explica a história.

MIA: Usa sinais de pontuação. Está com os parágrafos no sítio certo. Eu só acho que há aqui algumas frases muito curtas e que eles podiam juntar as duas ideias numa frase.

O MIA sugere outro fim, pois defende que o que fim que os colegas deram “não faz muito sentido”. “O presidente não serve para governar uma luta”. “Ah... e na introdução deviam desenvolver mais e dar mais pormenores”.

Notas de Campo | 10/05/23

Grupo A

Depois de lerem o texto fazem alguns comentários.

DI: Acho que repetem algumas vezes algumas palavras.

A seguir definem onde está a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. E reparam que não definem estas partes com parágrafos.

Começam a fazer a avaliação.

Durante a avaliação o DI faz o seguinte reparo: “A pessoa que vai ler este texto não vai perceber quase nada sobre a personagem principal. Acho que faltam muitas descrições e pormenores.”

“O problema deste texto é que vai tudo muito rápido. Vai logo para outro assunto.” – DI.

A V diz que podiam ter feito mais diálogos. E diz que “não aconteceu nenhum problema”.

“Eu, acho que o texto está muito sem pausas.” – DI.

“Podiam ter escrito então, ou por fim, para se perceber que o texto estava a acabar”. – V.

No fim, fazem uma apreciação geral. A V diz que tiveram muita imaginação.

Notas de Campo | 10/05/23

Grupo D

Depois de lerem individualmente o texto fazem a seguinte apreciação:

LE: Repetem muitas vezes a palavra bonecas.

MC: Podiam substituir...

PM: falta alguma pontuação.

De seguida fazem uma avaliação segundo a tabela de avaliação.

Têm alguma dificuldade em definir as partes constituintes do texto. Isto deve-se à falta de marcação de parágrafos.

“Falta uma complicação.” – MC.

“Faltam os dois pontos no diálogo.” – MC.

“Podiam ter dito como é que era a piza.” – MC.

Por fim, fazem uma apreciação final.

“Falta pontuação.” – M1.

“Faltam conectores.” – PM.

“Não tem enredo.” – MC.

Notas de Campo | 10/05/23

Grupo E

Depois de lerem o texto fazem algumas apreciações iniciais.

O TS começa por fazer alguns reparos no que diz respeito aos erros ortográficos. “Está sempre a repetir amigo, amigo, amigo”. – TS.

“Falta pontuação, vírgulas e pontos finais.” – TS.

A seguir preenchem a tabela de avaliação.

Têm alguma dificuldade em definir a introdução, desenvolvimento e conclusão devido à falta de parágrafos.

No fim fazem uma apreciação final.

“Alguns erros ortográficos.” – M3

“Repete muitas vezes algumas palavras.” – M3

“Falta alguma pontuação.” – LU

“Faltam parágrafos.” – LU

“Um sequência, ou seja, acho que podia pôr mais conectores.” – TS.

“A introdução está bem feita. Na conclusão usou uma sequência, quer dizer um conector.” – TS.

5.9.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

A atividade permitiu que os alunos utilizassem os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto para avaliar e melhorar as suas próprias narrativas e as dos colegas. A utilização da lista de verificação ajudou a orientar a análise e a garantir que todos os elementos essenciais de uma narrativa fossem considerados.

O *feedback* dado pelos grupos ajudou a identificar áreas comuns de melhoria, como a falta de descrições, erros de pontuação, e a necessidade de uma estrutura mais clara. Esta reflexão coletiva foi essencial para a melhoria contínua das competências de escrita dos alunos.

Esta revisão foi uma etapa importante para consolidar os conhecimentos dos alunos e promover a reflexão crítica. Através da análise e correção dos textos, os alunos puderam identificar pontos fortes e áreas de melhoria tanto nos seus próprios trabalhos quanto nos dos colegas. Enquanto professora estagiária, pude fazer uma avaliação formativa em relação aos conceitos abordados anteriormente.

5.10. 9.^a Intervenção – Escrita de uma narrativa: planeamento, redação e avaliação

Por último, após a avaliação dos textos na atividade anterior, o objetivo desta atividade foi que os alunos planeassem, redigissem e avaliassem novas produções escritas. Com esta proposta, que decorreu entre os dias 22 a 25 de maio de 2023, os alunos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, identificar os pontos que ainda precisam de ser melhorados.

5.10.1. Condução e exploração da tarefa

A presente atividade foi realizada em colaboração com a colega de estágio. A colega propôs a visita de estudo à Fábrica dos Azulejos de Azeitão e por isso a minha proposta inseriu-se no guião dessa mesma visita de estudo. Na questão número 7 desse guião propus que observassem cf. Figura 22 o painel de azulejos e registassem alguns elementos. Por isso, a última proposta é realizada já na sala, no dia 22 de maio de 2023, e é pedido aos alunos que escrevam uma narrativa sobre o painel de azulejos e segundo algumas indicações constantes no enunciado.

6. Observa o painel de azulejos e toma especial atenção:



- Quantas caravelas se podem ver? _____
- Como está o mar? Revolto? Calmo? _____
- E o céu? Tem nuvens? Está limpo? Vê-se o sol? _____
- Será que vemos tripulação nas caravelas? _____

7. Para fazer na sala de aula:

Escreve uma narrativa em que as caravelas partam de Marrocos, naveguem até ao porto de Lisboa e conta quais as peripécias que a tripulação pode ter vivido.

Figura 23. 9.ª Intervenção – Tarefa proposta

Esta tarefa foi realizada em grupo. Durante a instrução da atividade, lembrei alguns aspetos anteriormente trabalhados tais como as partes constituintes da narrativa; e os elementos que não se devem esquecer (conectores, descrições e diálogos). De seguida reforcei que tinham à disposição as fichas de apoio anteriormente dadas e que as poderiam consultar sempre que quisessem. Sugeri, também, que fizessem primeiramente o planeamento da narrativa e escrevessem pequenas ideias estruturantes da narrativa. Mostrei um exemplo cf. Anexo M.

Durante a atividade circulei pela sala orientando os grupos e dando algumas indicações e sugestões, sem influenciar o desempenho dos alunos. Por fim, questionei-os se a ficha

fornecida os ajudou a organizar as ideias para a elaboração da narrativa; se alguma vez tinham pensado nesta organização e estratégia para redigir um texto (isto porque pelo que observei na primeira elaboração, as crianças começaram logo a escrever a produção final, sem antes criarem um rascunho ou organizarem as ideias). Expliquei, também, que esta organização as ajuda a que não riscassem os seus textos e, por isso, poderem apresentar um texto cuidado e apresentável – aspeto bastante importante e que os alunos não tiveram em consideração nas atividades anteriores.

No dia 23 de maio de 2023, comecei por obter um panorama geral da turma a fim de perceber quais os grupos que ainda estavam a terminar o planeamento e quais os grupos que já podiam começar a redigir os seus textos. Voltei a recordar as indicações dadas no dia anterior.

Durante a exploração da tarefa, as crianças circularam por todo o espaço e escolheram o sítio onde mais se sentiam confortáveis para escrever. Através das imagens é possível ilustrar que houve grupos que não quiseram ficar sentados nas mesas.

À semelhança da atividade anterior, circulei pelos grupos e dei algumas indicações e sugestões. Esta atividade durou 2 manhãs.

Terminados os textos, cada grupo dirigiu-se ao centro da sala e leu o texto ao grande grupo. Lidos os textos, os outros colegas comentaram o texto ouvido. Alguns grupos contra-argumentaram as opiniões dos colegas, outros aceitaram apenas as propostas e, ainda, alguns decidiram fazer ajustes com base nos comentários obtidos.

Realizados os ajustes, no dia 25 de maio de 2023, os alunos preencheram uma tabela de avaliação com o objetivo de avaliarem as suas produções (apresentadas já a seguir). Durante este momento registei os diálogos dos alunos e as suas interações.

Por fim, foi realizado um balanço sobre os pontos fortes e a melhorar nas narrativas produzidas, assim como, possíveis estratégias para um melhor desempenho. Posteriormente, pedi que os alunos pensassem em todas as atividades que fizeram no âmbito da sequência didática da narrativa e escolhessem e justificassem a que gostaram mais de fazer. Este momento teve como objetivo promover a autoconsciência dos alunos sobre suas preferências e interesses, além de tornar a evidenciar as abordagens pedagógicas mais eficazes e motivadoras para os alunos. Esta reflexão individual e compartilhada contribui para um processo de aprendizagem mais significativo e adaptado às necessidades, preferências e características individuais de cada aluno.

5.10.2. Análise do desenvolvimento da atividade

Planeamento

Durante esta fase de planeamento do texto deixei que os alunos fizessem o exercício autonomamente, para compreender realmente quais os grupos com mais dificuldade e para não interferir nos resultados da investigação. Só me desloquei aos grupos que me pediram ajuda, obtendo as seguintes notas de campo:

Notas de Campo | 25/05/23

Grupo B:

Estavam com algumas dificuldades em escrever o “como”. Como é que resolveram a peripécia. Com a minha ajuda conseguiram definir como é que a peripécia se resolveu.

Grupo do D:

Estavam com algumas dificuldades em escrever o “porquê”. Porque é que teve um ataque de raiva. Não perceberam o “como” e por isso tive de explicar que o como é como é que resolvem o problema. Escreveram uma conclusão muito extensa.

Redação

Depois de escreverem os seus textos, cada grupo dirigiu-se ao centro da sala e leu a sua produção à turma.

Como é habitual, os restantes colegas fizeram alguns comentários:

Notas de Campo | 10/05/23

O DI leu o texto do seu grupo. De seguida, os colegas tiveram oportunidade de tecer comentários sobre o seu texto.

M5: Eu gostei do texto.

M4: Eu gostei da história.

M1: Eu gostei. Está interessante.

TS: Eles não explicaram quem era a tripulação.

V: Nós explicámos quem era personagem principal que era o capitão João. A tripulação eram muitas pessoas.

TS: Mas... Eu acho que deviam explicar quem era a tripulação que eles estavam à procura. Porque não se percebe se eles estão à procura da tripulação deles ou de outra tripulação de outro barco. E repetem muitas vezes essa palavra.

Notas de Campo | 10/05/23

O M5 leu o texto do seu grupo. De seguida, os colegas tiveram oportunidade de tecer comentários sobre o seu texto.

PM: Não percebi se eles puseram diálogos.

O M5 afirma que colocaram diálogos. No entanto depois de rereer o texto percebem que afinal não colocaram diálogos.

O MIA leu o texto do seu grupo. De seguida, os colegas tiveram oportunidade de tecer comentários sobre o seu texto.

M4: Ele repetiu muitas vezes a palavra frutas.

M5: E a palavra bestas.

MIA: Não sabemos bem como podemos agora substituir...

Professora estagiária: Eu depois ajudo-vos a melhorar essa parte, se quiserem.

M5: Eu gostei da ação da história.

TS: Eu não percebi que recompensa é que eles recebiam... e porque é que o rei queria ficar com as caravelas.

MIA: Então é melhor acrescentarmos isso.

Este grupo teve bastante dificuldade no planeamento do texto mas depois, na etapa de juntar todas as ideias, conseguiram fazer sem ajuda.

Notas de Campo | 10/05/23

O PM leu o texto do seu grupo. De seguida, os colegas tiveram oportunidade de tecer comentários sobre o seu texto.

M4: Eu gostei do texto. Correu bem o grupo?

M1: Sim, no início tivemos algumas dificuldades para juntar as ideias de todos. Mas depois conseguimos e correu bem.

M5: Eu gostei da história e de usarem sítios específicos na vossa história como Washington e a Casa Branca.

TS: Eu não percebi bem o que é que eles assaltaram...

A M1 relê esse excerto para explicar.

S: A história foi criativa e foi boa.

Professora estagiária: Porque é que foi boa?

S: Porque tem todas as partes da narrativa. Porque a ação foi criativa e interessante.

DE: Achei a história muito interessante.

TS: Eu acho que vocês têm muitas personagens... e depois fica confuso. Podiam fazer como o outro grupo e dizer só a tripulação do capitão...

Professora estagiária: Concordo com o Sampaio.

O TS leu o texto do seu grupo. De seguida, os colegas tiveram oportunidade de tecer comentários sobre o seu texto.

M5: Eu acho que vocês escreveram muitas vezes a palavra capivara.

M1: Eu acho que não deviam falar de álcool e de ele ficar bêbedo.

PM: Como correu o funcionamento do grupo?

TS: Nós, no início tivemos alguns problemas para começar porque alguns elementos do grupo estavam só na brincadeira. Mas depois pedimos ideias e conseguimos trabalhar juntos.

MIA: Eu acho que vocês têm muitas personagens que nem sequer falam.

M1: Podiam só dizer que era a tripulação de Bartolomeu.

M4: Eu achei a conclusão confusa e que não tem relação.

Observação: No fim da leitura de todos os textos, todos os colegas bateram palmas ao grupo que lia.

De seguida sugeri que fizessem os ajustes sugeridos pelos colegas e por fim que passassem a limpo os textos, com caneta e numa folha nova. As narrativas finais foram as seguintes:

Problemas em alto mar

Numa noite no mar de sangue à meia-noite viajava a tripulação de Bartolomeu: Mariana Trapalhas e Martim..

- Olá capitão. Disse a Mariana Trapalhas.

- Um dia enquanto navegaram apareceu um Megalodon Capivara que atacou com mini Capivaras e matou o Bartolomeu. O Megalodon Capivara atacou porque bebeu muito álcool e ficou bêbado. A tripulação disse:

-Lútz tab pum pum pum, e fez magia para tentar ressuscitar o Bartolomeu e eles conseguiram porque consequentemente ele ficou mais fraco mas continuou a ser o capitão e a fazer outras coisas.

Por isso essa tripulação nunca mais foi vista.

Trabalho realizado por: LU, T, DA e M3

Os piratas da meia noite

Numa tarde, sete amigos piratas assaltaram um porto. Roubarão um barco chamado “Grito da meia-noite”. Estes piratas chamavam-se Bartolomeu, João, S, Henrique e Ricardo juntos formaram o gangue” Os Piratas da Meia noite. A meia-noite durante um assalto o Ricardo ligou o barco e o seu motor fez um ruído. Este ruído despertou a atenção do Sr. Manel, que estava a guardar os barcos. E exclamou:

- Saiam do barco! Isso não vos pertence. Os piratas quando viram e ouviram o guarda, agarraram no ouro e nas joias que conseguiram e desataram a fugir do barco.

Durante a fuga, o S olhou para trás e avistou nove caravelas.

- Bartolomeu temos de ir mais rápido porque há nove caravelas atrás de nós. Disse o João

- Vamos para a América. Seguimos para oeste. Afirmativo Bartolomeu.

Alguns dias depois, os piratas chegaram a Washington e dirigiram-se à casa branca para realizarem outro assalto.

Naquela noite assaltaram a casa branca, mas os guardas apareceram-se e foram defender o presidente, e o Henrique sacrificou-se para salvar os seus amigos, fugiram com o mesmo barco e a partir daí nunca mais foram vistos.

Trabalho realizado por: MC, L1, M1 e P2

Discussões em alto-mar

Há muitos anos na época dos reis, em Lisboa, havia uma menina chamada Maria, ela candidatou-se a ser marinheira de caravelas. A Maria fez amizade com todos os que trabalhavam lá, fez melhores amigos, que chamavam-se: Alberto, Joaquim e a Vanessa.

Passado três meses zangou-se com a Vanessa a Maria, porque queriam namorar as duas com o Alberto. Certo dia, o Joaquim fez uma declaração à Maria, que dizia: queres namorar comigo? A Maria pensou que por algum tempo, e aceitou. A partir desse dia a Maria começou a namorar com o Joaquim. As duas amigas um dia conversaram e decidiram que não valia a pena discutirem por causa do Alberto. E também porque são melhores amigas.

Passado alguns meses, foram todos de férias e fizeram uma grande viagem e foram para a Itália, para festejar a amizade e o amor.

Ficaram lá cinco meses, e divertiram-se muito.

Passado este tempo voltaram de barco, para o trabalho.

Viram golfinhos, peixes e tubarões. Continuaram o seu trabalho felizes e sem discussões.

Trabalho realizado por: M5, M4, M2 e PF

Caçadores de Bestas Marinhas

Era uma vez numa Aldeia Medieval há 700 anos: Francisco e Luís eram Marinheiros que acreditavam na lenda da ilha da Miragem. Diziam que lá havia muitas frutas com poderes para matar as bestas. Para chegarem à ilha precisavam passar pelo mar dos monstros marinhos.

Estes Monstros atacavam as caravelas por recompensas alimentares. O Rei mandava atacar as caravelas porque antigamente o rei das bestas era um simples aldeão mas ele foi acusado de um crime de assinado. Todos os aldeões acosaram ele e o aldeão foi esploso da aldeia. Depois ele encontrou uma besta mas o semi-aldeão tinha um saco de comida e para a besta não lhe atacare ele deu-lhe e o seu saco de comida e domesticou a besta a partire daquele dia comesou um reino de bestas marinhas.

Os amigos foram fazer um passeio de caravela e Luís ficou surpreso de ter visto a ilha da miragem mas o problema era que os monstros estavam a cercar essa ilha mas quando o Francisco viu a ilha e comesou-se a rir e disse – Ha Ha Ha eu tenho um buzio com um som muito agudo e esse buzio poderia atacar as bestas. Os amigos seguiram a ilha e encontraram as frutas escondidas eles pegaram as frutas e comeram-nas e foram se aventurare a atacare as bestas. A partir daquele dia tornaram-se marinheiros poderosos.

Trabalho realizado por: C, MA, MIA e S

Uma tempestade no mar

Num certo dia, em 1758 no oceano pacífico andava uma caravela chamada Cacao que era muito antiga. O seu fiel capitão chamava-se João e estava acompanhado pela sua tripulação. De repente começou uma enorme tempestade e algumas caravelas afundaram:

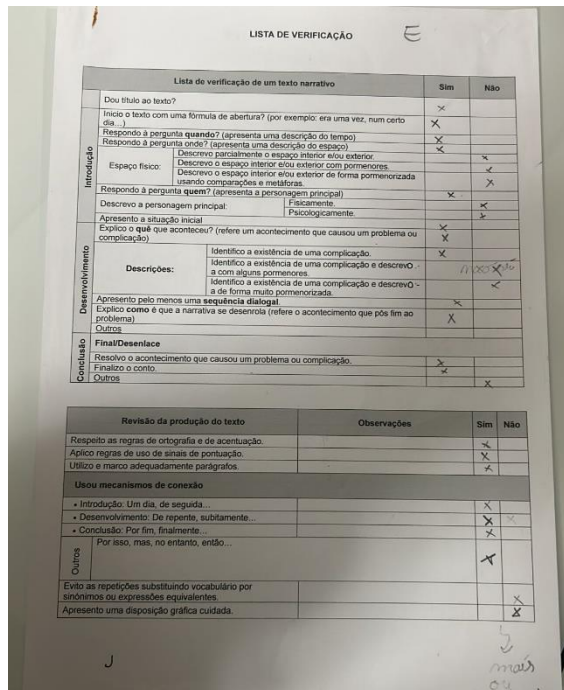
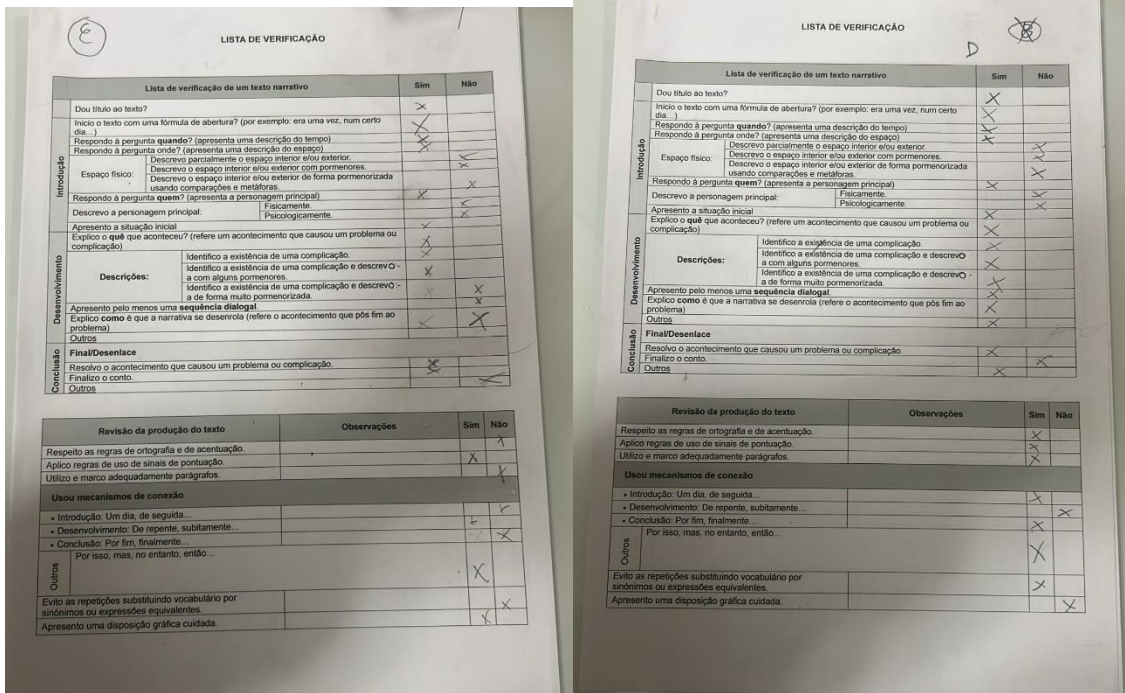


Figura 24. 9.ª Intervenção – Autoavaliação das narrativas realizadas em pequenos grupos

5.10.3 Reflexão do desenvolvimento da atividade

Os alunos tiveram oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a estrutura narrativa, conectores, descrições e diálogos, num contexto prático e criativo. A

atividade foi estruturada, começando com o planeamento, seguido pela redação e, finalmente, pela avaliação dos textos.

A fase de planeamento permitiu aos alunos organizar as suas ideias antes de iniciar a redação, o que contribuiu para uma maior coesão e clareza nas narrativas. A proposta de escrever um rascunho e consultar fichas de apoio ajudou a desenvolver a competência de planeamento, que é essencial para a produção de textos de qualidade.

A leitura e a avaliação dos textos pelos colegas proporcionaram um ambiente de *feedback* construtivo. Os alunos foram capazes de identificar pontos fortes e áreas de melhoria nas produções dos colegas, o que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a revisão e melhoria dos seus próprios textos.

A atividade estimulou a criatividade dos alunos e promoveu um envolvimento ativo com o tema proposto. A variedade de narrativas produzidas demonstrou a diversidade de abordagens e estilos de escrita dos alunos, evidenciando a capacidade de cada grupo para criar histórias interessantes e originais.

A atividade de escrita de narrativas proporcionou uma oportunidade para aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Através do planeamento, redação e avaliação dos textos, os alunos puderam desenvolver suas competências de escrita e aprender com o *feedback* dos colegas.

Em suma, a 9.^a intervenção proporcionou uma experiência prática e enriquecedora para os alunos. Através do planeamento, redação e avaliação das suas narrativas, os alunos puderam aplicar e desenvolver as suas competências de escrita, preparando-se melhor para futuras atividades e desafios.

Na figura 25 é possível observar o trabalho cooperativo e o envolvimento dos alunos no decorrer da intervenção.⁷

⁷ No Anexo N é possível observar mais imagens da disposição dos alunos no decorrer da atividade.



Figura 25. 9.^a Intervenção – Disposição dos alunos no decorrer da atividade

6. Avaliação da sequência didática da narrativa

Comecei por fazer um balanço de todas as atividades realizadas. Enquanto fazia o balanço os alunos iam dizendo as atividades realizadas.

Questionei:

Registos áudio | 26/05/23

Professora estagiária: Fazendo uma comparação das vossas primeiras produções, daqueles quadros, com as últimas neste texto das caravelas. Qual é a vossa opinião?

PM: Evoluímos muito.

M5. Sim, evoluímos muito.

Professora estagiária: Porquê?

PM: Porque escrevemos mais.

MA: Porque aprendemos.

Professora estagiária: E o quê que vocês aprenderam?

S: Aprendemos como fazer um diálogo.

M5: Como utilizar melhor os parágrafos.

DI: Utilizar os conectores.

M2: A fala.

M5: Não usar sempre as mesmas palavras.

Professora estagiária: E vocês acham que isso foi importante para o vosso futuro?

TS: Sim.

Professora estagiária: Porquê?

TS: Porque no futuro vamos ter que saber escrever bem e comunicar bem com os outros.

A seguir, pedi que avaliassem as atividades realizadas, assinalando a atividade preferida.

O texto final e a avaliação foram as tarefas preferidas. De seguida, perguntei se algum aluno queria justificar a sua escolha.

Registos áudio | 26/05/23

M5: A minha escolha foi a avaliação de uma narrativa de um colega. Eu gostei porque estávamos a avaliar um texto... Eu gostei de todas mas preferi essa.

PM: A minha foi a elaboração de um texto narrativo, o planeamento e isso... porque, eu gosto de criar e imaginar textos.

Professora estagiária: E vocês acharam importante esta fase nova, que inicialmente não fizeram, de planeamento do texto?

PM: Sim.

Professora estagiária: Porquê?

PM: Porque o outro é mais difícil... começamos logo... e não sabemos como começar... depois faltam coisas... quem lê não entende porque algumas ideias ficam na nossa cabeça e esquecemo-nos de escrever.

M5: Se nós pensarmos, aquilo que fizemos a primeira vez foi tudo ao calhas.

A discussão entre os alunos revelou um claro reconhecimento do progresso feito desde as primeiras produções até os textos finais. Os alunos destacaram a evolução nas suas competências de escrita, mencionando melhorias no uso de diálogos, parágrafos e conectores. Este reconhecimento é fundamental para a motivação dos alunos e para a consolidação das aprendizagens.

A reflexão sobre a importância do planeamento demonstrou que os alunos compreenderam a vantagem desta fase no processo de escrita. O *feedback* do PM e do M5 destacou como o planeamento os ajudou a organizar as ideias e evitar erros comuns que ocorrem quando se começa a escrever sem uma estrutura clara. Esta perceção é crucial para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

A preferência de alguns alunos pela atividade de avaliação de textos dos colegas sugere que o *feedback* e a análise crítica são vistas como aspetos muito importantes para o processo de aprendizagem. A capacidade de avaliar o trabalho dos outros e receber *feedback* construtivo ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a melhorar a própria escrita.

A reflexão sobre a importância de saber escrever bem e comunicar efetivamente no futuro demonstra que os alunos reconheceram a relevância das competências adquiridas para a vida futura. Esta conscientização sobre a utilidade das competências de escrita é um passo importante para a valorização do processo de aprendizagem.

Em suma, a reflexão sobre a sequência didática da narrativa destacou a evolução dos alunos e a importância das fases de planeamento e avaliação no processo de escrita. Através do reconhecimento dos progressos feitos e da identificação das áreas a melhorar, os alunos estão mais preparados para aplicar os conteúdos de escrita aprendidos em futuros desafios.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, com foco na diferenciação pedagógica no desenvolvimento da escrita, permitiu alcançar resultados significativos, evidenciados pela análise das versões iniciais e finais das narrativas produzidas pelos alunos. Na primeira versão os alunos elaboraram uma narrativa individualmente e na última em pequenos grupos.

Primeira narrativa realizada											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Não	0	4	4	5	10	11	10	4	11	11	2
Sim	11	7	7	6	1	0	1	7	0	0	9

Última narrativa realizada											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Não	0	0	0	0	4	5	5	0	5	5	0
Sim	5	5	5	5	1	0	0	5	0	0	5

Legenda:

- 1- Dá título ao texto?
- 2- Inicia o texto com uma fórmula de abertura?
- 3- Responde à pergunta quando?
- 4- Responde à pergunta onde?
- 5- Espaço físico: descreveu parcialmente o espaço interior e/ou exterior?
- 6- Espaço físico: descreveu o espaço interior e/ou exterior com pormenores?
- 7- Espaço físico: descreveu o espaço interior e/ou exterior de forma pormenorizada usando comparações e metáforas?

- 8- Responde à pergunta quem?
- 9- Descreveu a personagem principal fisicamente?
- 10- Descreveu a personagem principal psicologicamente?
- 11- Apresenta a situação inicial?

Figura 26. Tabela de Frequência Absoluta – Introdução; Primeira e última narrativa

Fazendo uma comparação, os alunos na primeira narrativa realizada tiveram como maior dificuldade as descrições do espaço interior ou exterior e das personagens. Na última narrativa realizada a dificuldade em escrever descrições manteve-se. Contudo, a dificuldade em iniciar com uma fórmula de abertura, responder às questões “quando”, “onde” e “quem” foram colmatadas na última narrativa realizada.

Tabela de Frequência Absoluta - Desenvolvimento

Primeira narrativa realizada						
	1	2	3	4	5	6
Não	3	9	11	11	6	1
Sim	8	2	0	0	5	10

Última narrativa realizada						
	1	2	3	4	5	6
Não	0	0	2	3	2	1
Sim	5	5	3	2	3	4

Legenda:

- 1- Explica o quê que aconteceu?
- 2- Descrições: identificou a existência de uma complicação?
- 3- Descrições: identificou a existência de uma complicação e descreveu-a com alguns pormenores?
- 4- Descrições: identificou a existência de uma complicação e descreveu-a de forma pormenorizada?
- 5- Apresentou pelo menos uma sequência dialogal?

6- Explica como é que a narrativa se desenrola?

Figura 27. Tabela de Frequência Absoluta – Desenvolvimento; primeira e última narrativa

Os alunos, no que diz respeito à elaboração do desenvolvimento, apresentaram uma evidente evolução na explicação de “o quê que aconteceu?” e na identificação e descrição de uma complicação. No entanto, a descrição mais pormenorizada destas situações continuou a ser uma dificuldade dos alunos.

Tabela de Frequência Absoluta – Conclusão

Primeira narrativa realizada			
	1	2	3
Não	10	0	9
Sim	1	11	2

Última narrativa realizada			
	1	2	3
Não	0	0	0
Sim	5	5	5

Legenda:

- 1- Resolveu o acontecimento que causou um problema ou complicação?
- 2- Criou um final feliz/infeliz?
- 3- Finalizou o conto?

Figura 28. Tabela de Frequência Absoluta – Conclusão; primeira e última narrativa

As conclusões criadas pelos alunos na sua última narrativa evidenciaram uma evolução muito grande já que todos resolveram o acontecimento e finalizaram a narrativa.

Tabela de Frequência Absoluta – Revisão e produção do texto

Primeira narrativa realizada			
	1	2	3
Não	2	11	11
Sim	9	1	1

Última narrativa realizada			
	1	2	3
Não	0	0	0
Sim	5	5	5

Legenda:

- 1- Utilizou e marcou adequadamente os parágrafos?
- 2- Aplicou regras de uso de sinais de pontuação?
- 3- Respeitou as regras de ortografia e de acentuação?

Figura 29. Tabela de Frequência Absoluta – Revisão e produção do texto; Primeira e última narrativa

Tabela de Frequência Absoluta – Mecanismos de conexão

Primeira narrativa realizada						
	1	2	3	4	5	6
Não	3	11	11	11	11	6
Sim	8	0	0	0	0	5

Segunda narrativa realizada						
	1	2	3	4	5	6
Não	0	0	0	0	0	0
Sim	5	5	5	5	5	5

Legenda:

- 1- Apresentou uma disposição gráfica cuidada?
- 2- Evitou repetições?
- 3- Outros: Por isso, mas, no entanto...
- 4- Conclusão: Por fim, finalmente...
- 5- Desenvolvimento: De repente, subitamente...
- 6- Introdução: Um dia, de seguida...

Figura 30. Tabela de Frequência Absoluta – Mecanismos de conexão; Primeira e última versão

A revisão e produção do texto e a utilização de mecanismos de conexão foram os parâmetros que mais se destacaram. Todos os alunos corresponderam a apresentaram melhorias. Este desenvolvimento deveu-se, para além das atividades propostas a orientação e a disponibilização das tabelas realizadas. Isto é, foi oferecido, em suporte papel, a todos os alunos a estrutura da narrativa elaborada em grande grupo e a tabela realizada por todos com os conectores. Desta forma todos os grupos puderam escrever as suas narrativas de forma organizada e estruturada à medida que iam consultando os conceitos aprendidos durante a sequência didática.

A utilização de apontamentos durante o processo de escrita demonstrou ser um recurso pedagógico eficaz, não só para a estruturação do texto, mas também para a consolidação e interiorização dos conceitos aprendidos. O fornecimento destes materiais, como a estrutura da narrativa e a tabela de conectores, funcionou como um suporte visual e físico que auxiliou os alunos a organizar as suas ideias de forma mais sequencial e lógica.

O recurso a apontamentos promove o reconhecimento e a aplicação direta de conceitos-chave durante a redação, permitindo que os alunos se apropriem dos conteúdos de forma mais prática e palpável. É uma estratégia que proporciona, aos alunos, a transição do conhecimento teórico para a prática, reforçando a aprendizagem através da repetição e da aplicação, em contextos reais de produção de texto. Para além disso, a consulta de apontamentos durante a

escrita promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a procurar ativamente as informações para completar determinada tarefa.

Os dados analisados evidenciam uma evolução significativa que comprova a eficácia de práticas pedagógicas diferenciadas. Neste sentido, respondendo à questão de investigação *“Qual o contributo da diferenciação pedagógica para o desenvolvimento da escrita numa turma do 4.º ano?”*, os dados analisados mostram que a diferenciação pedagógica permite que os alunos colaborem de forma ativa, valorizando as competências de cada membro do grupo, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor. Por isso, o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica contribui para o desenvolvimento da escrita. Para além disso, fomenta a socialização, a responsabilidade e o respeito.

Adicionalmente, foi possível verificar que o *feedback* constante, tanto oral como escrito, desempenhou um papel crucial neste processo de desenvolvimento da escrita. A reflexão contínua, mediada por mim, incentivou os alunos a identificar as suas dificuldades e a melhorar as suas produções. O trabalho diferenciado, combinado com o suporte constante, proporcionou aos alunos uma oportunidade para superar as suas dificuldades.

No decorrer do projeto procurei ouvir as crianças e corresponder às suas necessidades individuais, prestando atenção aos seus diálogos enquanto trabalhavam em grupo. A escuta ativa revelou-se fundamental para avaliar o trabalho cooperativo no desenvolvimento da escrita e na interação social dos alunos. Foi através desses diálogos que pude identificar progressos, dificuldades e estratégias que emergiam naturalmente entre os pares. No entanto, admito que nem sempre consegui captar todos os diálogos, uma vez que o número de alunos e a dinâmica da sala tornavam muito difícil ouvir todos. Fico com a sensação de que alguns desses momentos, que poderiam ter sido muito enriquecedores, possam ter passado despercebidos.

O facto de a professora cooperante já implementar esta metodologia foi uma mais-valia. Esta base permitiu-me concentrar na mediação e observação das interações entre os alunos, com menos necessidade de estruturar as dinâmicas de grupo. A experiência mostrou-me, contudo, que o trabalho cooperativo não é algo que se alcança de imediato. É um processo que exige tempo, prática e orientação, tanto para crianças como para adultos. Trabalhar cooperativamente envolve a construção de competências como a comunicação, o respeito pelas ideias dos outros e a gestão de conflitos, que devem ser desenvolvidas de forma contínua. Neste sentido, é evidente que antes da minha chegada, a professora cooperante já desenvolvera e trabalhara bastante para desenvolver o espírito de cooperação e entreajuda dos alunos.

Gostaria ainda de salientar a responsabilidade e autonomia demonstradas pelos alunos na constituição de novos grupos. Este momento, que foi realizado de forma autónoma pelos

alunos, evidenciou a sua capacidade de tomar decisões informadas e de respeitar os critérios previamente estabelecidos, como a inclusão de diferentes níveis de aprendizagem. Este processo mostrou não apenas a sua maturidade, mas também a capacidade de colaborarem de forma democrática e de assumirem um papel ativo na organização da sala.

O desenvolvimento deste relatório teve uma importância central para o meu crescimento enquanto futura profissional de Educação. Permitiu-me compreender a relevância de uma prática pedagógica diferenciada, que respeita a individualidade de cada aluno e valoriza a diversidade como um recurso educativo. A diferenciação pedagógica não é apenas uma metodologia, mas sim um compromisso ético e profissional que procura proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para aprenderem.

Ter uma prática pedagógica diferenciada implica, para mim, o desenvolvimento de uma visão holística da sala de aula, onde cada aluno é visto na sua singularidade. Esta abordagem não só promove aprendizagens significativas, como também contribui para a formação de cidadãos mais críticos, autónomos e colaborativos. O projeto reforçou a importância de observar e ouvir os alunos, criando a partir dessa atenção ambientes educativos desafiantes e inclusivos.

Acredito que a experiência vivida ao longo deste projeto e o conhecimento adquirido ao refletir sobre ele serão fundamentais para a minha prática futura. Aprendi que ouvir e conhecer os alunos bem como, promover o trabalho cooperativo e adotar uma postura diferenciada são ferramentas pedagógicas essenciais e princípios que devem nortear qualquer intervenção educativa. Esta aprendizagem será, certamente, a base do meu percurso como educadora e professora, comprometida com a construção de uma educação inclusiva.

A implementação de uma sequência didática de escrita promoveu o desenvolvimento progressivo das competências de escrita dos alunos. Este método permitiu organizar as aprendizagens em etapas sequenciais e ajustadas ao nível de cada aluno, proporcionando uma progressão lógica e eficaz neste domínio. Ao trabalhar com objetivos claros e específicos em cada etapa, os alunos compreenderam o propósito das atividades e tiveram a oportunidade de reconhecer o seu progresso, o que reforçou a motivação e o envolvimento no processo de aprendizagem.

Além disso, as sequências didáticas favoreceram a articulação de diferentes competências, como a leitura, a interpretação de textos e a revisão escrita, estimulando o uso funcional e criativo da linguagem. O objetivo sempre foi realizar atividades que respondessem aos desafios iniciais identificados na avaliação diagnóstica, pelo que estas atividades foram realizadas isoladamente como se de uma “construção” se tratasse. No final, depois de realizarem as tarefas e praticarem, a produção final revelou-se mais fluída e com melhorias evidentes.

Outro benefício significativo é o desenvolvimento da autonomia e da reflexão dos alunos, que, ao longo do processo, aprenderam a planejar, executar e rever as suas produções textuais de forma mais consciente. A integração de momentos de trabalho cooperativo, como a partilha de ideias e a revisão entre pares, reforçou não apenas as competências sociais, mas também a qualidade dos textos produzidos, uma vez que puderam incorporar múltiplas perspetivas.

Assim, a aplicação de uma sequência didática revelou-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das competências de escrita, promovendo aprendizagens significativas e duradouras. O passo seguinte seria iniciar a exploração de outro género textual, ampliando o repertório linguístico dos alunos e desenvolvendo competências específicas como a adequação às características estruturais do género, o enriquecimento do vocabulário e a capacidade de utilizar diferentes recursos discursivos. A continuidade do trabalho desenvolvido teria permitido consolidar aprendizagens anteriores e introduzir novos desafios adaptados às necessidades dos alunos.

A abordagem diferenciada das intervenções realizadas desenvolveu, claramente, competências específicas de escrita como: a organização e estruturação de ideias, criação e descrição de personagens e do espaço, o uso de conectores, o desenvolvimento de diálogos, a construção de sequências lógicas e a revisão e reescrita. Preparando-os, assim, para desafios futuros já que estas competências são essenciais não só para a escrita narrativa como para outros géneros textuais.

Para além disso, promoveu a autoconfiança, a resiliência, capacidade de cooperação, o espírito crítico, a empatia, e o respeito pelo outro. Saliento, desta forma, o desenvolvimento social e pessoal que o presente projeto despertou, valores que considero essenciais para a construção de cidadãos conscientes, observadores, responsáveis e empáticos.

Estes valores são fundamentais na formação de indivíduos capazes de compreender e interagir com a diversidade do mundo em que vivem. A autoconfiança adquirida durante o processo, por exemplo, não só fortalece a autoestima, mas também encoraja os alunos a participarem ativamente em contextos sociais e académicos, enfrentando desafios com determinação. Já a resiliência, desenvolvida ao longo das revisões e correções das suas produções escritas, ensina-os a lidar com erros e dificuldades de forma construtiva, transformando obstáculos em oportunidades de crescimento e erros em soluções.

A capacidade de cooperação, por sua vez, surge como uma competência crucial num mundo onde a colaboração e o trabalho em equipa são indispensáveis. Ao interagirem durante as atividades, os alunos aprenderam a valorizar diferentes perspetivas, a contribuir para objetivos comuns e a reconhecer a importância de um esforço coletivo. Este processo também

desenvolveu o espírito crítico, permitindo-lhes analisar situações de forma reflexiva e fundamentada, uma competência essencial para tomar decisões conscientes e informadas no futuro.

A empatia e o respeito pelo outro, promovidos através da partilha de ideias e do reconhecimento da individualidade de cada um, são pilares para a construção de relações sociais saudáveis e harmoniosas. Estes valores ajudam a formar cidadãos que não apenas compreendem as necessidades e sentimentos alheios, mas também agem com responsabilidade e solidariedade, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desta forma, o presente projeto não se limitou a desenvolver competências académicas; contribuiu significativamente para a formação integral dos alunos, preparando-os para serem cidadãos atentos às realidades que os rodeiam, capazes de agir com empatia, colaboração e consciência crítica. Estes são traços indispensáveis para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação e para promover um futuro mais humano e sustentável.

O desenvolvimento do presente relatório de investigação permite concluir que atender às necessidades individuais de cada criança potencia a aprendizagem e o enriquecimento da expressão escrita. Consequentemente, a adoção desta metodologia permite desenvolver competências sociais fundamentais na relação com o “eu”, o “outro” e o “mundo”, essenciais em todo o ciclo de vida e com uma importância tão relevante como a escrita.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.
- Alacrão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? NAFOP, Cadernos de formação de professores(1), pp. 21-31.
- Araujo, L. A., Anjos, C. I., & Cordeiro, A. P. (2023). Pesquisas com crianças: Notas sobre questões teóricas e metodológicas. Em *Pesquisas com, sobre e para crianças* (pp. 19–38). Pedro & João Editores.
- Barbeiro, F. L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da escrita*. Universidade do Minho.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98–118.
- Dionísio, M. L. T., Pereira, M. C. M. E., & Viseu, F. A. (2011). A leitura e a escrita no currículo: A presença ausente. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 6(1), 94-114. <https://doi.org/10.14418/1809-0354.2011>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Coleção de Livros Didáticos «Exprimir-se em francês Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita». *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, 95–128.
- Esteves, M. (2017). A Diferenciação Pedagógica e a Formação de Professores. *Livro de Atas II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva*, 12–21.
- Figueiredo, C. C., Pinto, J., & Matias, N. (2017). *Diferenciação Pedagógica*. Ministério da Educação - República de Angola.
- Fernandes, N. (2016). *Revista Brasileira de Educação*. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios, 21(66).
- Gerhard, T. E., & Silveira, D. T. (2009). Métodos de pesquisa. UFRGS Editora.

Ministério da Educação. (1999). Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho (168/1999).

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais - Português, 1.º ciclo*. Direção-Geral da Educação.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira Pinto Alte da Veiga, M. A. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Orientada por Luísa Álvares Pereira.

Pereira, L. Á., Cardoso, I. (Coord.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora – Universidade de Aveiro.

Pinto Alte da Veiga, M. A. O. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Pinto, M. O. (s.d). *Escrita - Sequências Didáticas: História de Aventuras. Grelhas de Auto e Heteroavaliação*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Pinto, M. (2023). Sequência didática do género história de aventuras. *Onde está o bolo? In Da didática de Língua(s) ao seu Ensino: Estudos de Homenagem ao Professor Joaquim Dolz* (pp. 33–53). Brasil: Pontes.

Pinto, O. M., & Pereira, L. Á. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(29), 109–139.

Roldão, M. do C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). Currículo Do Ensino Básico E Do Ensino Secundário Para A Construção De Aprendizagens Essenciais Baseadas No Perfil Dos Alunos. República Portuguesa.

Santana, I. (2000). Escola Moderna. Práticas Pedagógicas diferenciadas, 8, 30–33.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar. *Noesis*, 79, 1–13.

Silva, C. J. (2021). *A diferenciação pedagógica no ensino da Língua Portuguesa* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação de Setúbal.

Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O Processo De Triangulação Da Pesquisa Qualitativa: O Metafenômeno Como Gênese. 4(5), 140–158.

ANEXOS

Anexo A – Guião do inquérito por entrevista à professora cooperante

Blocos	Objetivos	Questões
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Informar a entrevistada da finalidade da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o objetivo da entrevista: caracterizar a turma. Esta caracterização, é por sua vez, necessária para a elaboração do meu Projeto de Investigação. • Solicitar a colaboração da entrevistada, explicitando a sua importância para o estudo. • Pedir autorização para gravar.
<p>B</p> <p>Caracterização da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características gerais da turma. - Conhecer as potencialidades e fragilidades do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza a turma quanto aos seus? • Que atividades as crianças gostam mais de fazer? E menos? • Quais as maiores potencialidades da turma, a nível social? E no que diz respeito às aprendizagens? • Quais as maiores fragilidades da turma, a nível social? E no que diz respeito às aprendizagens?
<p>C</p> <p>Organização da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a razão da atual organização da turma na sala de aula. - Saber qual o critério escolhido para a organização da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização dos alunos por grupo esteve sempre desta forma? • Qual é o critério escolhido para a organização da sala de aula?
<p>D</p> <p>Domínio da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber que atividades, relacionadas com a escrita, é que as crianças estão habituadas a realizar. - Conhecer quais as dificuldades gerais ao nível da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo do ano, que atividades de escrita já foram feitas? • Que tipo de organização (individual, a pares ou em grupo) prefere quando propõe uma atividade de escrita?

	- Conhecer quais as maiores potencialidades do grupo face à escrita.	<ul style="list-style-type: none"> Quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos? E facilidades?
E Agradecimento	- Valorizar a disponibilidade e colaboração para o estudo.	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a disponibilidade e colaboração da entrevistada.

Anexo B – Entrevista à professora cooperante (transcrição)

Professora estagiária: Como caracteriza a turma quanto aos seus interesses?

Professora cooperante: Eles têm interesses muito variados porque eles são miúdos que se interessam por várias coisas. Temos aqui a área do TS tudo o que é jogos de computador, Minecraft, Roblox... essa parte toda, ele é suprasumo. Temos ali o PM é da área da História, não há nada que ele não saiba ou que não conheça. Nas férias dele têm que haver sempre visitas históricas porque senão a coisa, a coisa corre mal. Depois temos aqui algumas meninas que têm muito interesse na área da pintura das artes plásticas, gostam muito. Gostam muito de animais têm uma ligação especial, gostam de histórias não muito simples, gostam de histórias com enredo complexo, por exemplo, Tom Sawyer, por aí adiante (...) Tenho um grupo com interesse em dança, fazem todas ballet fora e, portanto, acabam por trazer para a sala. Andam a preparar neste momento uma coreografia para a apresentar à turma é a quarta coreografia que preparam para a turma. O TS é um devorador de livros. Portanto, ele em conhecimentos gerais, normalmente, está acima da média. O MAS também tem uns bons conhecimentos gerais, mas é por outra via. Tenho também duas ou três (crianças) com interesse em moda. Artes marciais e depois tenho os de desportos como futebol, andebol e judo. Mas de qualquer das formas é uma turma que, seja qual for o tema que a gente lhes lance, desde que o apresente de uma forma interessante, eles “agarram” com muita facilidade.

Professora estagiária: Que atividades as crianças gostam mais de fazer? E menos?

Professora cooperante: As atividades que eles gostam menos de fazer são as atividades cinzentas como eu lhes chamo. Ou seja, aquelas que também são necessárias: o treino, trabalhos feitos no manual, portanto, os exercícios de treino, de verificação, essa parte eles detestam. Tanto que o que eu faço é, quando é matéria nova tento diversificar os meios como se apresentam ou até os meios de estudo. Gosto de utilizar, como vocês veem os materiais digitais de estudo, que inclui vídeos, inclui imagens... dá para todo o tipo de aluno: os alunos mais visuais, os alunos mais verbais... e então é como eu costumo fazer. Mas, normalmente, são as atividades do manual, então o manual de português é para esquecer...

Professora estagiária: Quais as maiores potencialidades da turma a nível social?

Professora Cooperante: Eles têm uma excelente capacidade de trabalhar em grupo e são muito autocríticos, reflexivos, portanto foram encaminhados nesse sentido. Nem sempre funcionam bem os grupos, mas eles conseguem perceber porquê e sabem dizer porquê. Às vezes, tem a ver com o não me apetecer fazer naquela altura, depois brincam. Mas eu acho que

a capacidade de cooperação e de gerir as mais-valias dentro grupo: “Tu falas melhor”, “Tu escreves melhor”, “Tu organizas melhor”. E eles conseguem fazer isso. E isso nota-se muito quando nós fazemos as assembleias de turma quando mudam a disposição dos lugares da turma. São eles que fazem as propostas como eu vos disse e eles criam os cinco grupos e tentam fazer de forma equilibrada e sempre de forma diferente. Portanto eu acho que essa é das mais-valias que eles têm.

Professora estagiária: Quais as maiores potencialidades da turma nas aprendizagens?

Professora cooperante: Eles são muito interessados e o que eu tenho feito... o tempo é curto. Isto é uma daquelas turmas que tiveram dois anos em pandemia, dois anos em casa. E onde é que eu apostei... na capacidade de autoconhecimento, portanto, na pesquisa, no procurar, “eu não sei, onde é que eu posso procurar, como é que eu posso procurar”. Eu acho que este é o ponto forte que eles têm. Provavelmente, não vamos conseguir terminar o programa de 4.º ano, mas eu não estou nada preocupada com isto. Porque o 5.º ano é repetição do 4.º e eu sei que eles sabem onde procurar... é essa a mais-valia que eles têm é mesmo o autoconhecimento, saber usar as ferramentas que têm ao seu dispor.

Professora estagiária: Quais as maiores fragilidades da turma a nível social?

Professora cooperante: As maiores fragilidades não é... apesar da mais-valia deles ser exatamente o trabalho em grupo, a cooperação que se conseguiu superar aqui algumas dificuldades. Não é um grupo fácil de gerir enquanto grupo, apesar de ser um grupo pequeno são 20 alunos. Temos aqui muitas incompatibilidades em termos pessoais. É um grupo que já acompanha desde o pré-escolar a grande maioria e, portanto, as simpatias e as antipatias vêm de longa data. Pronto... houve aqui muitas questões que foi preciso desmontar e nem sempre estão totalmente desmontadas: as questões com o PF, porque era o PF e a turma... não era a turma... era um e outro... eram duas identidades separadas, ele não pertencia à turma praticamente. Curiosamente, este ano caiu de para-quedas aqui a DE, que foi imediatamente absorvida. Eles não a distinguem, aliás na primeira semana de aulas eles elegeram-na como delegada de turma. Agora há aqui coisas que são difíceis de gerir. Há aqui crianças que têm uma mentalidade fechada e fazem comentários muito duros uns aos outros, sem se aperceberem mesmo sendo os melhores amigos... Mas não é um grupo de fácil gestão nesse aspeto. E depois temos o grupo das meninas que começa a ter um comportamento marcadamente feminino (...). Depois temos crianças com francas dificuldades a nível de desempenho escolar que também acabam por ter alguma dificuldade em integrar-se nos grupos. É um dos pontos que continua a ter de ser trabalhado. Temos alunos que até estão acima da média e acham que são melhores que os outros e esse comportamento também não é fácil de gerir (...) e depois temos aqueles

alunos certinhos que são sempre assertivos, sempre bonzinhos que tentam fazer melhor, tentam amenizar são os “paninhos quentes aqui da sala” e ajudam também a criar aqui um equilíbrio. Mas não é de todo uma turma fácil de gerir nesse aspeto.

Professora estagiária: Quais as maiores fragilidades da turma a nível da aprendizagem?

Professora cooperante: Eu acho que a área mais frágil é a área da Língua Portuguesa e há aqui vários fatores que podem ter influências: os tais dois anos de pandemia, o facto da introdução da leitura e da escrita terem sido meio em casa. O facto também haver algumas dificuldades que são próprias, que são intrínsecas. Temos aqui pelo menos dois alunos que só aprenderam a ler no final do 2.º ano. Por exemplo o PF foi um aluno que aprendeu a ler com mais facilidade do que o TM (Tomás Martins) e que própria a MP (Mariana Pinto) e é um aluno com muitas limitações. Só que cá está... como o mecanismo da leitura é uma coisa lógica e é uma coisa prática aquilo “entrou”. Pronto para ele foi uma coisa relativamente fácil. Eu creio que é mesmo a língua portuguesa que eles têm maior dificuldade. Como as coisas não foram muito bem consolidadas, mesmo quando nós pedimos para eles escreverem um texto, surgem ainda textos por exemplo sem pontuação nenhuma ou textos que não têm nexos e o quê que fiz no meio disto tudo... não quero que eles deixem de escrever então foi opção minha. Eu prefiro que eles escrevam conteúdo, que eles escrevam o que eles queiram, com conteúdo relativamente interessante, ortograficamente completamente desadequados. Mas eu prefiro que eles escrevam do que deixam de escrever porque estão sempre a ser corrigidos então eu tomei essa opção por exemplo: No caso ali da MA (Margarida Alface) (...) há aqui uma grande hipótese de ela vir a ter um diagnóstico de dislexia grave (...) se eu a tivesse travado de a escrever ou se estivesse sempre a corrigir o erro, porque ela cada palavra tem um erro (ortográfico) ela não escrevia um texto de duas páginas sobre o quadro com ela escreveu quando vocês pediram porque já estava “Eu não vou escrever porque isto vai estar tudo errado”. Eu prefiro que eles tenham o “à vontade” para escrever mesmo com erros, mesmo sem (...) com alguma falta de correção na parte da ortografia e da estrutura do texto do que propriamente insistir tanto na ortografia. Temos aqui o TS que escreve três ou quatro páginas superinteressantes, com conteúdo superinteressante, com pormenores superinteressantes em que a estrutura frásica, ortografia esquece... pronto. E agora o quê que é mais difícil deles fazerem? É exatamente a parte do conteúdo porque até tenho aqui pessoas que até escrevem com muita correção e não sabem o quê vão escrever. Portanto é tem que haver aqui um contrabalanço, nem tanto para um lado, nem tanto para outro (...)

Professora estagiária: Como caracteriza a turma quanto à classe socioeconómica?

Professora cooperante: É uma pergunta difícil de responder. Nesta turma o rácio maior da escola é o da minha turma: 20 alunos no total, 11 com escalão é o rácio maior, portanto esta turma seria de classe media-baixa. Mas não é bem assim. Os restantes escalões são justos. Talvez as crianças que tenham mais difícil acesso por delimitação dos pais são a D2, o P1, a L1, também, e mais de resto eu creio que não. A L2 também não tem escalão mas talvez seja a aluna com menos acesso fora da escola.

Professora estagiária: A disposição das mesas esteve sempre desta forma?

Professora cooperante: Não. Este ao sim, foi uma opção deles. Eles é que pediram. Nós começamos com as mesas em “seta” em “cunha”. Tivemos no ano passado, portanto o L que permitia o quê: que eles trabalhassem em pares ou em grupos de quatro quando era necessário... era fácil de fazer a transformação, que é como eu prefiro. Nas primeiras assembleias do ano eles fizeram a proposta de colocarem as mesas em grupo porque viram as outras salas também. Eles votaram, decidiram que ia assim e então é assim... foi decisão deles. E tem-se mantido assim. Na última assembleia discutiram o facto de todos terem visibilidade para o quadro. Como utilizamos muito o projetor e tudo mais (...) voltam a ser votado e ficou como estava.

Professora estagiária: Qual é o critério escolhido para a organização da sala de aula?

Professora cooperante: Então isso nós já definimos no início do ano passado o primeiro critério que eles têm de respeitar na distribuição dos lugares são as pessoas que usam óculos têm de estar sempre numa posição de frente para o quadro ou com visibilidade sem terem dificuldade. Têm de ficar sempre nos grupos da frente. Depois a partir daí tínhamos uma segunda prioridade que era a estatura, os mais altos e os mais baixos. Entretanto já perceberam que não faz diferença absolutamente nenhuma, porque se uma pessoa altura se sentarem à frente só tem que ficar numa posição lateral isso também falamos no ano passado. Portanto neste momento temos dois critérios específicos: o primeiro dos óculos nunca saiu e o segundo é grupo de trabalho equilibrados apenas isso.

Professora estagiária: E com trabalho equilibrado quer dizer?

Professora cooperante: Quer dizer que o grupo tem de ter elementos, o grupo tem de ser heterógeno. Ou seja, o quê que eles entendem por isto...tem que ter um aluno que tenha facilidade em fazer as coisas, um aluno organizador, e depois os outros dois já podem ter outras características, por exemplo um ser melhor na parte prática ou ser melhor na parte da oralidade... eles entendem isto como ser o mia rápido outro mais lento mais dificuldades menos dificuldades. Na prática é isto que acontecer ter que ter grupos equilibrados e cada um ter uma característica

específica que contribua e por isso que é tão difícil nas assembleias eles fazerem a distribuição dos lugares. Eles levam uma hora e meia a decidir... e a discussão é acesa (...) porque depois sabem que vão ter que estar um tempo com aqueles grupos e as coisas têm que funcionar. Não é fácil ter de incluir um PF num grupo, não é fácil equilibrar o grupo. O PF uma MP por exemplo. É engraçado que sem eu ter de dizer nada, eles quando começam a discutir a disposição dos lugares a primeira pessoa que eles distribuem é o PF e depois distribuem tudo o resto à volta dele e isto foram eles que decidiram que era mais fácil assim ou que era melhor assim (...) isto são as discussões dos grupos eu depois circulo e vou vendo. Eles fazem por exemplo o desenho das mesas ou fazem por letras os grupos A B C D e E e a primeira pessoa que eles colocam é o PF e depois acabam por colocar os outros em torno dele. Porque é a pessoa mais difícil de colocar, porque ninguém o quer no grupo, é difícil trabalhar com ele pronto (...) e conseguir criar um grupo equilibrado à volta dele é prioridade porque depois os outros são mais fáceis.

Professora estagiária: Ao longo do ano, que atividades de escrita já foram feitas?

Professora cooperante: Pronto já fizemos várias coisas. Desde o mais básico exercício de escrita, pode ser desde o ditado ao autoditado, cópia muito ocasional... fiz uma. Fazer exercícios de escrita para coisas específicas por exemplo para o Dia da Mãe para o Dia do Pai ou para o Natal seja lá o que for. Ultimamente tenho apostado mais em eles fazerem exercícios de escrita durante as aulas de TIC. Ou seja, criar textos para apresentação de trabalhos. Pronto. Porque aí há um objetivo e é uma coisa mais encaminhada fizemos também o treino da escrita às vezes no manual. O manual tem sugestões e nós vamos usando, mas tento diversificar o mais possível.

Professora estagiária: Que tipo de organização (individual, a pares ou em grupo) prefere quando propõe uma atividade de escrita?

Professora cooperante: Dependo do que é proposto.

Professora estagiária: Por exemplo quando são essas atividades de TIC?

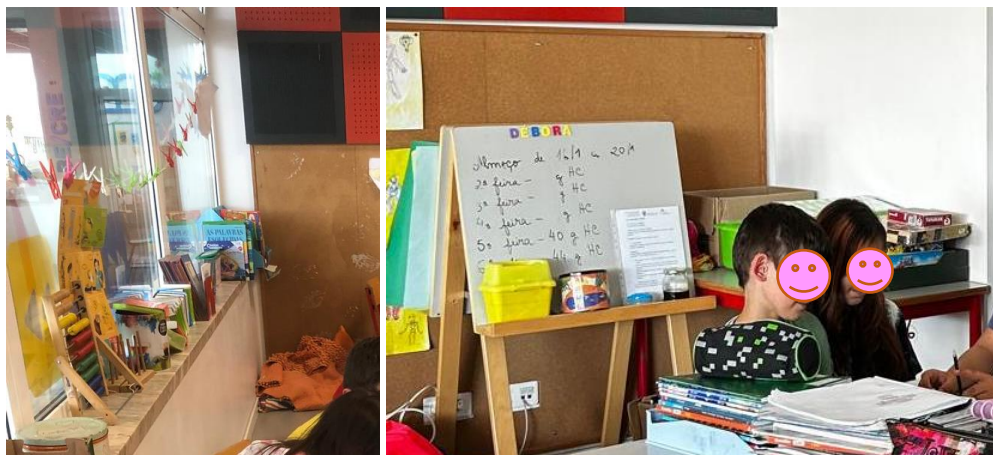
Professora cooperante: São sempre em grupo

Professora estagiária: E no manual por exemplo?

Professora cooperante: No manual são sempre trabalhos individuais ou a pares. Eu normalmente (...) eles perguntam "é individual ou podemos trabalhar com o colega?" Às vezes digo que podem trabalhar a pares e ele colaboram, faz cada um no seu livro e colaboram nas respostas. Eles gostam da fazer a pares, mesmo que não precisem gostam de colaborar.

Professora estagiária: Obrigada pela disponibilidade. A entrevista está terminada.

Anexo C – Canto da leitura e dos jogos



Anexo D – Autorização para participação no projeto de investigação

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Luana Maria Santiago Castanheira e venho por este meio informar que me encontro a desenvolver um Projeto de Investigação para finalizar o meu percurso no Mestrado e, assim, obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Educação do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O projeto tem como tema *A diferenciação Pedagógica no Desenvolvimento da Escrita* e o objetivo de *compreender como o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica, contribui para o desenvolvimento da escrita*.

No decorrer do Projeto será necessário recolher alguns dados usando meios áudio, vídeo e registos fotográficos. Declaro, salvaguardando o anonimato dos alunos envolvidos, que as imagens e som daí resultantes não serão divulgados nem serão utilizados para quaisquer outros fins.

Neste sentido, peço a sua autorização para a participação do seu educando no meu projeto de investigação, acreditando que o/a mesmo/a terá um contributo bastante importante para a conclusão do Projeto.

Estou ao dispor para qualquer esclarecimento adicional, agradecendo desde já a sua colaboração.

Luana Castanheira

.....✍

Eu, _____ Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ do 4.º AB da Escola Básica da Brejoira, pertencente ao agrupamento de Escolas de Azeitão, declaro autorizar o meu educando a participar no Projeto de Investigação da estagiária Luana Castanheira para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

___/___/2023

Anexo E – “Primeira elaboração: Avaliação diagnóstica” textos produzidos pelos alunos

Uma tarde de Domingo na ilha jatte

Ésta arte representa á varias emoções como felicidade, alegria, creador foi Luana arte muito boa o ano da arte que foi feita foi 28 de janeiro, boa á arte com varias pessoas em tempos bem antigos as cores bem alegres pessoas a panhar banho de sol.

varias pessoas a se a divertirem a o ano da arte que foi creado é 1942 represento a arte o jardim da Madeira uma coisa que janeiro é como as cores dá a arte mais alegre um sentimento bem feliz amei este quadro bem lindo.

este quadro pelas cores eu amo as cores que tem no quadro tão lindo maravilhoso e alegres um jardim maravilhoso.

barcos pequenos lindos as pessoa vão tar tão felizes que vão a té ficar ai o dia todo.

obrigado por lerem.]

Almoço dos Barqueiros

Era uma vez uma menina Mariana que acordou às 08:00 manhã, pegou num papel e numa caneta e disse:
Hoje ao 12:00 vai haver um almoço no Parque dos Barqueiros, perto do Lago dos Patos.
Os amigos que estavam perto receberam das mãos

da Mariana um convite para o almoço.

Os amigos aceitaram o convite e tiveram uma ideia e perguntaram à Mariana:
- Por que é que não podia ser um churrasco no parque?
- A Mariana aceitou, dizendo:
- Está bem! É uma boa ideia!

Alimentar os patos

No dia 16 de fevereiro pensei em ir alimentar os patos. Para isso, fui pedir o meu pai para ir comigo quando cheguei no lago estavam lá senhoras a alimentar os patos e eu fui com o meu pai alimentar os patos também. |

O João tinha um passarinho azul como seu melhor amigo, o passarinho ficava todos os dias na gaiola com a porta aberta e vinha todas as manhãs comer à sua mão. Um dia o passarinho veio a janela e viu outros pássaros no quintal, o João ao ver o seu amigo triste a olhar para o quintal abriu a janela para o passarinho ir voar com os outros, pássaros. Fazia isto todos os dias até, que um dia deixou de ver o seu amigo procurou por toda a parte até que um dia viu o seu amigo num ninho na sua oliveira o João todos os dias é a levar comer ao seu amigo. Dias mais tarde nasceram quatro passarinhos. O João feliz por ter mais amigos pediu ao Pablo Picaço que era seu amigo para fazer um quadro com os passarinhos no ninho e assim termina a história do João e do seu melhor amigo.

Ouve uma guerra em 1984 que a mãe e o pai da Laura morreram nessa guerra que se chama guerra amaldiçoada. A mãe da Laura chama-se Clara e o pai chama-se Ricardo, a Clara foi atacada pelo um mostro chamado demogorgon. A Clara morreu no dia 7 de fevereiro de 1985 e o Ricardo não aguentou a morte da mulher e então ele decidiu-se matar. Ele achou uma boa ideia o que ele pensou então ele matou-se com uma arma. A Laura só tinha 12 anos ainda era pré adolescente ela só ficou a saber que os pais tinham morrido no dia 8 de fevereiro e ela ficou muito triste então a Laura decidiu ir atrás dos pais mortos dela e assim ela foi ao cemitério e a Laura viu os pais dela em cada caixão e assim ela ficou muito assustada então a Laura olhou para trás e viu um vulto bem preto e assim ela decidiu ir embora, ela foi para a casa dos avós dela, o avô chama-se João e a avó chama-se Carolina e a Laura disse aos avós dela que os pais dela tinham morrido mas eles não acreditaram no que ela lhes disse então os avós da Laura disseram-lhe para ela não brincar com isso mas ela disse que não estava a brincar então passou na televisão que o Ricardo matou-se com uma arma e a Clara morreu atacada pelo um mostro chamado demogorgon e assim os avós ficaram a acreditar no que

ela disse, então quiseram ir para os Estados Unidos demorou 1 dia e 12 horas para chegar lá. E finalmente chegaram lá eles mudaram-se porque em Portugal eles também não queriam morrer então foi assim que eles saíram de Portugal. A Laura e os avós dela queriam ir para Nova Iorque e ficaram lá a morar para sempre e ficaram felizes lá e decidiram nunca mais ir para Portugal. Fim

aaaaaaaaaa

Guernica

Aconteceu durante uma guerra chamada guerra civil Espanhola. O João era soldado da república, a meio da guerra o João feriu-se e decidiu esconder-se numa Floresta e recuperar.

Durante a noite começou a ouvir barulhos muito altos e estranhos, levantou-se e seguiu os barulhos e achou um Monstro assustador e escondeu-se atrás de um arbusto para observar o Monstro. Algum tempo depois o João escondeu-se e adormeceu.

De manhã acordou e o Monstro já não estava lá.

O João ficou cheio de medo e desatou a correr, foi chamar o seu amigo Dinis e conto-lhe do Monstro!

O seu amigo não acreditou, quis ir de noite ver se via algo, o monstro viu-o, pegou nele, e matou-o. O João ficou aterrorizado e fugiu da floresta.

A guerra civil não tinha acabado, o povo foi atacar o Monstro, porém ele atacou metade do povo.

A guerra acabou, mas o caso do monstro não, escolheram os vinte melhores soldados, para combater o Monstro, mas nenhum saiu vivo.

O monstro saiu da floresta e começou a destruir a cidade, já em mau estado pela guerra, após muitas casas serem destruídas, o João ganhou coragem, decidiu então combater o monstro sozinho, e conseguiu-o vencer.

Dois dias depois João foi escolhido como novo presidente de Espanha.

Nome: Guernica



Autor: Pablo Picasso

Data: 1937

Atividade de escrita

Almoço dos Barqueiros

No ano 1999 a família Barqueiros combinou com outra família fazer um almoço, só que coando a Dona Maria Barqueiros começou a falar.

-Eu não permito que este almoço da treta se concretize. E ninguém da família sabia porque ela dizia uma coisa daquelas. Uma semana depois uma pessoa da família Barqueiros ouviu a Dona Maria a dizer:

-Nunca vou fazer nada que seja com a família branda. A pessoa da família que ouviu a Dona Maria a falar foi logo contar ao resto da família e perguntou

-acham que devo perguntar a Dona Maria porque ela anda a dizer tais coisas. As outras pessoas da família ficaram pensativas e depois não disseram nada, depois a pessoa da família que ouviu a Dona Maria a dizer tais coisas revelou o seu nome que era Ricardo Barqueiros resolveu perguntar a Dona Maria porque ela dizia tais coisas da outra família. E a Dona Maria respondeu.

-Porque ouve conflitos com aquela família e eu não quero mais conflitos. E a outra pessoa percebeu logo porque a Dona Maria dizia tais coisas a outra pessoa

foi logo contar ao resto da família e as outras pessoas da família concordaram e começaram a espionar a outra família e viram que a outra família era muito rica e o motivo de isso é porque aquela família era de ladroes e depois começaram a fazer investigações profundas e viram que a casa que eles estavam não era a verdadeira casa deles e que a casa deles era muito longe em França em Paris que ficava muito longe da casa deles que eram em Portugal, enviaram pessoas da família a Paris soque as pessoas da família Barqueiros nunca mais voltara e nunca mais foram vistos. Certo dia algumas pessoas da família Barqueiros ouviram barulhos estranhos do porão que eram tipo assim tum tum e depois foram ver o que era e entraram no porão e viram que lá dentro tinham muitas armas e uma passagem secreta e foram para a passagem secreta e viram uma carrinha com o destino Paris e viram que dentro da carrinha tinham muitas drogas e entraram na carrinha e partiram para Paris e viram que a carrinha entrava na casa da outra família e ouviram as pessoas da outra família a dizer

-A outra família e tão burra nem repararam no porão. Eas pessoas que estava na carrinha pensaram.

-Esta família é que é burra não somos nos os burros eles e que são.

Só que algum tempo depois as pessoas da outra família ouviram alguns barulhos do porão e foram verificar o que era e viram que era a família Barqueiros e perguntaram:

-O que vocês estão a fazer aqui?

E as pessoas da família Barqueiros responderam que não estavam ali fazer nada e as outras perguntaram então porque estão aqui e as pessoas da família da Barqueiros responderam que os foram visitar e as pessoas da outra família responderam como é que eles vieram parar ali sem saber onde era a casa e as outras pessoas da família Barqueiros responderam que alguém os tinha enviado um mail a dizer para irem ali e depois as pessoas da outra família pediram que eles mostrassem o mail que os foi enviado só que as pessoas da família Barqueiros disseram para eles esperarem um pouco e a outra família perguntou quanto é um pouco as pessoas da família Barqueiros responderam 10 minutos e nesse tempo eles inventaram um mail e quando e quando mostraram a outra família eles perceberam logo que era mentira então a família Barqueiros fez um almoço para pedirem desculpa por terem mentido.

ma tarde de Domingo

Com aguarda sova que têm que têm um brabo gigante a via água com a paisagem e á barcos na água á arbustos gigantes arvores com folhas e á uma menina e á sol e á relva nas sombras e á um menino a dar uma medra de 1 lugar e á peixes na sombra e á e tão a partilhar comida e á pedras

E á peixes na água e á moitas peco-as mais relva e a um guarda nova pequenino e a peco-as deitadas na relva outras em pé e á cesto de piquenique e á guarda-sol e á um Poço no meio com um Balde dentro no poço e á ramos e terra e á peco-as ventruda água e á umas peco-as a Dormira e á relva.

Almoço dos Barqueiros

Era uma vez uma menina que estava a passear na Rua que ela nasceu que se chamava Rua do Relógio ela nasceu em 1910. Esta na hora dela ir para casa ler um texto, ela foi ler para a cama dela. Que estava muito tarde é ela foi-se deitar-se. Passado alguns tempo ela viu um rapaz muito para ela ele foi perguntar-lhe como te chamas

- eu chamo Sara e tu??? Ele disse eu mecha-me Luís e o Luís perguntou queres ir para a minha casa Sara sim sim que laró que sim de repente o Luís perguntou queres almoçar fora sim pode ser vamos lá e a Sara e o Luís foram.



Uma tarde de domingo na ilha grande Jatte

Era uma vez numa tarde de domingo. Acabaram de sair da igreja estavam muito cansados e decidiram ir a ilha de Jatte ver o horizonte e ver os barcos espanhóis. Estavam lá muitas pessoas então ela disse:

-Vamos fazer um piquenique.

Eles responderam – sim claro. Tinha tirado a comida depois apareceu um cão super fofo todo castanho e começaram a dar festas quando reparar que ele não tinha coleira eles gostavam tanto dele que deram o nome de Bolota. E foram para o piquenique passado uma meia hora dissidiram ir jogar a bola. E depois passado uma hora foram embora para casa.



Nome da obra: Uma tarde de domingo na ilha grande Jatte

Uma tarde de domingo na ilha de grande Jatte

Era uma vez uma família de quadro pessoas chamavam- se. Carlos, Catarina, Ricardo e Maria.

O ano foi 1999. Eles estavam na sua casa deles aborrecidos até que então decidiram viajar para Brasil.

E também decidiram ir a um parque. Eles não tinham dinheiro então foram a rua vender os moveis que eles tinham na casa deles. Eles venderam, venderam até que eles arranjaram 2 mil euros. Eles ficaram muito felizes até pularam de felicidade. E foram a correr para casa para arranjar as malas e pegaram o Ricardo e a Catarina e foram até o aeroporto. Correr muito para pegar os bilhetes para o brasil. Foram a correr para o avião felizes e alegres. Depois de horas chegaram a brasil. Foram para a casa de um amigo chegaram na casa e dormiram. No dia seguinte foram para um

Uma tarde de domingo na ilha Grande Jatte

Em 1985 na ilha Jatte havia poucas pessoas, essas pessoas sentiram-se solitárias e decidiram fazer um plano para trazer uns turristas. Fizeram um anúncio de basebol na Felgueira Velha as pessoas viram o anúncio e foram ver o jogo. O jogo acabou e as pessoas foram relaxar na ilha. Várias pessoas decidiram mudar-se para lá. A ilha ficou cheia de pessoas.



Fim

“Uma tarde de domingo na ilha de Grande Jatte”

Nom domingo no ano de 2012 a Jéssica e a Mia foram a casa uma da outra. Comeram pizza. Depois de comer foram brincar ás bonecas. Elas fartaram-se de brincar ás bonecas então foram brincar aos fantoches.

A Mia disse – Vamos fazer a vida deles!-

-Boa ideia- Disse a Jéssica. Passado 1ª Hora elas foram à ilha de Grande Jatte e passaram a tarde a fazer penteados uma à outra.

FIM

Anexo F – “Módulo 1: Identificação do género textual” narrativa trabalhada - Sábios como Camelos” de José Eduardo Agualusa

Sábios como Camelos

de José Eduardo Agualusa

Há muitos anos viveu na Pérsia um grão-vizir - nome dado naquela época aos chefes dos governos - que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética. O primeiro camelo chamava-se Aba, o segundo Baal, e assim por diante, até ao último, que atendia pelo nome de Zuzá. Era uma verdadeira biblioteca sobre patas. Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.

Um dia a caravana perdeu-se no deserto. Os quatrocentos camelos caminhavam em fila, uns atrás dos outros, como um carreirinho de formigas. À frente da cáfila, que é como se chama uma fila de camelos, seguiam o grão-vizir e os seus ministros. Subitamente o céu escureceu, e um vento áspero começou a soprar de leste, cada vez mais forte. As dunas moviam-se como se estivessem vivas. O vento, carregado de areia, miagoava a pele. O grão-vizir mandou que os camelos se juntassem todos, formando um círculo. Mas era demasiado tarde. O uivo do vento abafava as ordens. A areia entrava pela roupa, enfiava-se pelos cabelos, e as pessoas tinham de tapar os olhos para não ficarem cegas. Aquilo durou a tarde inteira. Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos. Pensou, com horror, que talvez eles tivessem ficado enterrados na areia. Não conseguiu imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio. Quem lhe contaria histórias?

Os camelos, porém, não tinham morrido. Presos uns aos outros por cordas, e conduzidos por um jovem pastor, haviam sido arrastados pela tempestade de areia até uma região remota do deserto. Durante muito tempo caminharam sem rumo, aos círculos, tentando encontrar uma referência qualquer, um sinal, que os voltasse a colocar no caminho certo. Por toda a parte era só areia, areia, e o ar seco e quente. À noite as estrelas quase se podiam tocar com os dedos.

Ao fim de quinze dias, vendo que os camelos iam morrer de fome, o jovem pastor deu-lhes alguns livros a comer. Comeram primeiro os livros transportados por Aba, ou seja, todos os títulos começados pela letra A. No dia seguinte comeram os livros de Baal. Trezentos e noventa e oito dias depois, quando tinham terminado de comer os livros de Zuzá, viram avançar ao seu encontro um grupo de homens. Eram as tropas do grão-vizir.

Conduzido à presença do grão-vizir o jovem guardador de camelos, explicou-lhe, chorando, o que tinha acontecido. Mas este não se comoveu:

- Eras tu o responsável pelos livros - disse -, assim por cada livro destruído passarás um dia na prisão.

O guardador de camelos fez contas de cabeça, rapidamente, e percebeu que seriam muitos dias. Cada camelo carregava quatrocentos livros, então quatrocentos camelos transportavam cento e sessenta mil! Cento e sessenta

mil dias são quatrocentos e quarenta e quatro anos. Muito antes disso morreria de velhice na cadeia.

Dois soldados amarraram-lhe os braços atrás das costas. Já se preparavam para o levar preso, quando Aba, o camelo, se adiantou uns passos e pediu licença para falar:

- Não faças isso, meu senhor - disse Aba dirigindo-se ao grão-vizir - esse homem salvou-nos a vida.

O grão-vizir olhou para ele espantado:

- Meu Deus! O camelo fala!

- Falo sim, meu senhor - Confirmou Aba, divertido, com o incrédulo silêncio dos homens.

- Os livros deram-nos a nós, camelos, a ciência da fala.

Explicou que, tendo comido os livros, os camelos haviam adquirido não apenas a capacidade de falar, mas também o conhecimento que estava em cada livro. Lentamente enumerou de A a Z os títulos que ele, Aba, sabia de cor. Cada camelo conhecia de memória quatrocentos títulos.

- Liberta esse homem - disse Aba -, e sempre que assim o desejares nós viremos até ao vosso palácio para contar histórias.

O grão-vizir concordou. Assim, a partir daquele dia, todas as tardes, um camelo subia até ao seu quarto para lhe contar uma história. Na Pérsia, naquela época, era habitual dizer-se de alguém que mostrasse grande inteligência:

- Aquele homem é sábio como um camelo.

Isto foi há muito tempo. Mas há quem diga que, quando estão sozinhos, os camelos ainda conversam entre si.

Podem ser!

Anexo G – “Alteração da constituição dos grupos” Registos áudio 02/05/2023

Registos áudio | 02/05/23

Professora cooperante: Então, eu tenho uma proposta para vos fazer. Vamos aproveitar esta assembleia de turma para nos organizarmos novamente. Como é que costumamos fazer?

M2: Uma folha para cada grupo.

Professora cooperante: Exato. Cada grupo recebe uma folha para quê?

V: Meter os nomes.

Professora cooperante: E isso é o quê?

PM: Distribuir.

Professora cooperante: Sim, e depois de fazerem a vossa distribuição? O que fazemos?

M2: Vemos as propostas de todos os grupos e votamos.

T2: Ou decidimos uma proposta de todos.

Professora cooperante: Sim, porque pode haver necessidade de fazer ajustes.

PF: Sim, depois de votarmos temos de confirmar.

Professora cooperante: Sim, analisamos todas as propostas e decidimos uma proposta final. No entanto, esta proposta final pode sofrer mais alterações.

M2: Sim e depois temos de ver aquelas coisas, por exemplo se usa óculos, se é mais alto... para todos vermos o quadro.

Professora cooperante: Certo, e como se chamam essas coisas?

M3: Lista de prioridades.

Professora cooperante: Muito bem. Qual é a primeira prioridade que vocês têm de pensar?

PM: Quem usa óculos tem de ficar de frente.

Professora cooperante: Nós tínhamos mais prioridades, mas entretanto ficámos só com duas. Qual é a segunda?

DI: As pessoas mais velhas ficam a trás.

Alguns alunos: Não é mais velhas! É mais altas!

Professora cooperante: Essa prioridade vocês já tinham retirado. Lembram-se quando chegámos à conclusão que mesmo estando alguém alto à frente se ficar nestes lugares de lado percebemos que não interfere na visibilidade de quem está atrás? Não se lembram?

TS: Eu lembro.

Professora cooperante: Então qual é a segunda prioridade?

TS: O funcionamento do grupo.

Professora cooperante: Muito bem. Relembrem-se porque é que as alturas deixaram de ser uma prioridade. Na altura conversámos também que em grande grupo definimos os elementos de cada grupo, mas é em pequenos grupos que vocês depois se organizam. Por isso em pequenos grupos podem sentar os colegas mais altos de forma que não tape a visibilidade de ninguém. Por isso o que importa é o funcionamento dos grupos. Não se esqueçam que vão ter de trabalhar juntos.

30 minutos depois a professora cooperante retoma:

Registos áudio | 02/05/23

Professora cooperante: Acabou o tempo. Vamos lá analisar as propostas. Vamos começar aleatoriamente. Pode ser pelo grupo D. Como vocês sabem, nós já experimentámos de várias maneiras... já experimentámos dizer quais eram os elementos de cada grupo e é mais difícil de visualizar como é que poderia ser. Por isso decidimos mudar mesmo de lugares, assumindo a proposta de cada grupo. Leva mais tempo, mas é mais fácil. Então proposta do grupo: Grupo A – M1, Alves, PM, LU; Grupo B – M5, PF, M3, DE; Grupo C – V, Sampaio, LE, Martins; Grupo D – M2, S, DA, C; Grupo E – Assunção, M4, DI, MC. Agora sentem-se e olhem para os grupos. Esta é a proposta do grupo D. Está interiorizado?

(A Professora cooperante cola a proposta no quadro e retoma cf. Figura 14)

Professora cooperante: Proposta do Grupo B: Grupo A – M2, M5, MC, DI; Grupo B – M1, T, TM, LE, PM; Grupo C – V, Assunção, Alves e LU; Grupo D – S, C, TS, M4; Grupo E – PF, M3,

DA e DE. Sentem-se e observem e analisem. Vamos à próxima. Grupo A – M4, DA, TM, DE; Grupo B – TS, M2, Alves, M1; Grupo C – PF, M3, V, M5; Grupo D – S, C, LE, DI; Grupo E – Assunção, LU, MC, PM. Analisem. Ora quarta proposta, vamos lá então. Grupo A – M1, PF, LU, TS; Grupo B – M2, M5, TM, MC; Grupo C – S, PM, D, V; Grupo D – DA, M4, DI e C; Grupo E – M3, MA1, MA2, LE.

(Enquanto se mudavam era possível ouvir um burburinho na sala, os alunos iam dizendo as suas propostas uns aos outros e debatendo as suas opiniões. A professora interrompe e lança a última proposta.)

Professora cooperante: Grupo A – V, DI, M4, TM; Grupo B – M2, PF, DE, M5; Grupo C – MA1, C, S, LE; Grupo D – M1, MC, PM, MA; Grupo E – M3, DA, LU, TS. Já está? Analisem com atenção enquanto eu preparo a votação.

Alguns minutos depois a professora anuncia:

Professora cooperante: Muito bem, já vos dei este tempo para refletirem. Vou, agora, pedir que cada grupo venha ao quadro votar. Vou pedir primeiro ao grupo E que venha. Grupo D pode vir. Grupo C. Grupo B pode vir. E grupo A pode vir também.

(Depois da votação ouve-se bastante barulho na sala. Os alunos conversam sobre as propostas e sobre as votações de cada grupo).

Professora cooperante: Vamos então, agora, fazer a contagem dos votos.

(Depois de realizarem a contagem em conjunto chegam todos à conclusão de que a proposta vencedora é a proposta do grupo E).

Professora cooperante: Agora eu vou pedir que se sentem nos lugares segundo a proposta do grupo E para analisarmos os lugares e verificarmos se é necessário realizar ajustes internos.

(Os alunos sentam-se segundo estas indicações. Depois de todos sentados a professora volta a reforçar as prioridades a ter em conta. Quando reforça o equilíbrio dentro dos grupos questiona).

Professora cooperante: Existe equilíbrio nos grupos?

Alguns alunos acenam afirmativamente com a cabeça.

Professora cooperante: Eu estou preocupada com um dos grupos.

M4: Eu estou preocupada com este.

Professora cooperante: Eu também estou preocupada com esse grupo.

M4: Há dois elementos que não deviam estar juntos. (Aponta para os alunos em questão)

Professora cooperante: Concordo... infelizmente este par não se sabe controlar... Até se sentaram lado a lado. Na verdade, até em grupos diferentes se distraem, imaginem no mesmo grupo.

PM: Eu tenho uma proposta. Era trocar o DA pela DE...

TS: Pois, mas assim o grupo fica desequilibrado aqui. (Aponta para o par).

Professora cooperante: Tens razão... se calhar a troca tem de se diferente. Pensem lá...

M1: Trocar o S pela DE?

Professora cooperante: Sim, pode ser. Resolvemos um problema... mas este grupo precisava aqui de um ajuste...

TS: Eu acho que a mesma troca, mas trocar o S pela M2...

Vários alunos contrapõem afirmando que a M2 usa óculos.

PF: Trocar o MA pela LE porque assim eles não conversam.

Professora cooperante: Parece-me uma troca bastante razoável. Vamos lá experimentar.

(Os alunos trocam de lugares segundo esta sugestão).

Professora cooperante: Muito bem, parece-me uma boa troca. Mas continuamos com outro problema... Este grupo continua ligeiramente desequilibrado.

PF: O DI pela M2.

Professora cooperante: Não resolve... O DI pela M2... Não me parece. Não se esqueçam que num grupo temos de ter um bocadinho de tudo: pessoas que têm mais facilidade, pessoas que têm mais dificuldade, mais rápidos, menos rápidos, mais práticos, menos práticos... O problema deste grupo é que está desequilibrado neste sentido.

TS: Sim... Eu sei... Talvez a C pela DE?

PM: E se for a M4 pela DE?

Professora cooperante: Olha... Tu leste-me os pensamentos! Parece-me bem.

TS: Eu acho que continua desequilibrado!

Professora cooperante: Achas? Façam lá a troca para vermos...

(Os alunos fazem a troca sugerida)

Professora cooperante: Para mim parece-me bem... Até podemos deixar o grupo assim e fazermos depois ajustes quando começarem realmente a trabalhar. Só assim é que vamos perceber se o grupo está a funcionar bem.

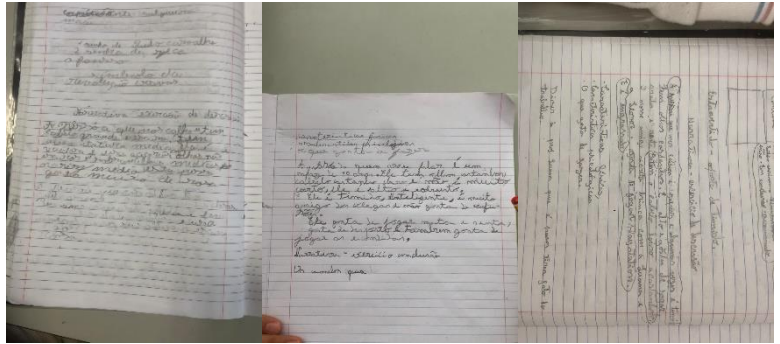
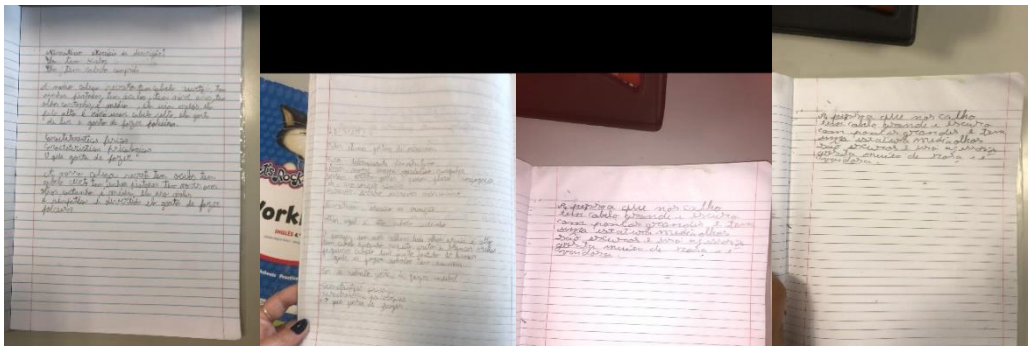
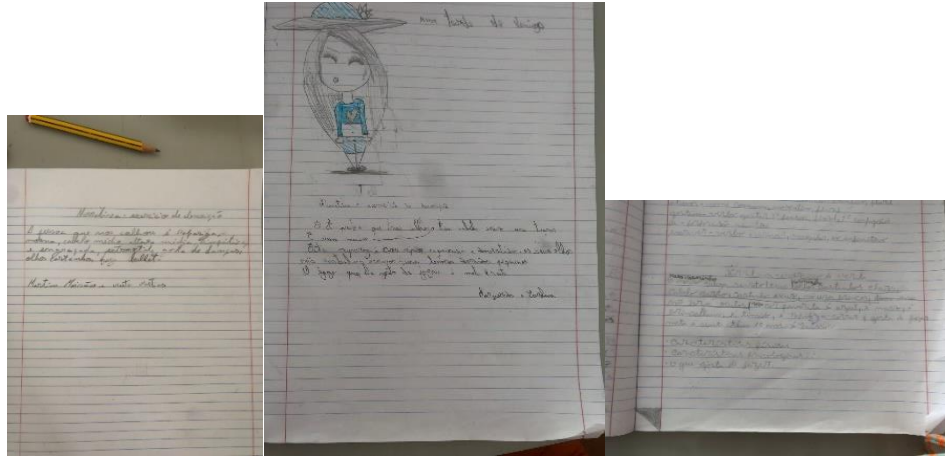
PF: Professora, mas a M2 e a M4 conversam!

Professora cooperante: Sim, mas dentro do grupo podem fazer alterações onde se sentam.

TS: Trocam de lugares.

Professora cooperante: Pronto, vou então, agora, sugerir que façam as trocas de lugares e decidam internamente o lugar dos membros de cada grupo.

Anexo H – “Módulo 4: Descrição” descrições realizadas pelos alunos.



Anexo I – “Módulo 5: Diálogo” correção dos diálogos dos colegas.

2. Troquem a vossa sequência dialogal com outro grupo, para que este o possa avaliar.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Aplica regras de uso de sinais de pontuação?		X	
Utiliza o tempo adequadamente paragrafos?	X	X	
Evita as repetições desnecessárias no conteúdo paragrafos?			X
Apresenta uma estrutura gráfica correta?		X	

Avaliado pelo grupo D

ENTÃO
 - frase 20
 - frase 1a
 - frase 8
 - frase 1a

*discutiram até ficar com uma ideia bastante clara de como fazer o texto com as frases
 feita de 10 frases.*

2. Troquem a vossa sequência dialogal com outro grupo, para que este o possa avaliar.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Aplica regras de uso de sinais de pontuação?		X	
Utiliza o tempo adequadamente paragrafos?	X	X	
Evita as repetições desnecessárias no conteúdo paragrafos?	X		
Apresenta uma estrutura gráfica correta?		X	

Avaliado pelo grupo L

- faltam muitos paragrafos!
- falta muitos traços;
- a letra a primeira quer parecer com a segunda mãe!

2. Troquem a vossa sequência dialogal com outro grupo, para que este o possa avaliar.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Aplica regras de uso de sinais de pontuação?		X	
Utiliza o tempo adequadamente paragrafos?	X	X	
Evita as repetições desnecessárias no conteúdo paragrafos?			X
Apresenta uma estrutura gráfica correta?		X	

Avaliado pelo grupo L

ER

Letra Maiúscula quando a frase acaba com !! ETC.

No frase Errol camelo com de falenas esta escrita Ela é um camelo com falenas.

Letra um borcadendo melhor no fim do texto

2. Troquem a vossa sequência dialogal com outro grupo, para que este o possa avaliar.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Aplica regras de uso de sinais de pontuação?		X	
Utiliza o tempo adequadamente paragrafos?	X	X	
Evita as repetições desnecessárias no conteúdo paragrafos?			X
Apresenta uma estrutura gráfica correta?		X	

Avaliado pelo grupo L

em grupo: O trabalho está bem feito tem um texto em anexo, tem mais frases e paragrafos em bons diálogos. Como tem dois textos por não falta melhora a estrutura a seguir.

2. Troquem a vossa sequência dialogal com outro grupo, para que este o possa avaliar.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Aplica regras de uso de sinais de pontuação?		X	
Utiliza o tempo adequadamente paragrafos?	X	X	
Evita as repetições desnecessárias no conteúdo paragrafos?			X
Apresenta uma estrutura gráfica correta?		X	

Avaliado pelo grupo B

- faltam algumas frases
- boas frases que não repetem
- em algumas frases não foram paragrafos
- alguns paragrafos fizeram os traços

Grupo: 1 Data: 3/5/2020

Narrativa - Exercício de sequência dialogal.

1. Transformem este texto numa sequência dialogal.

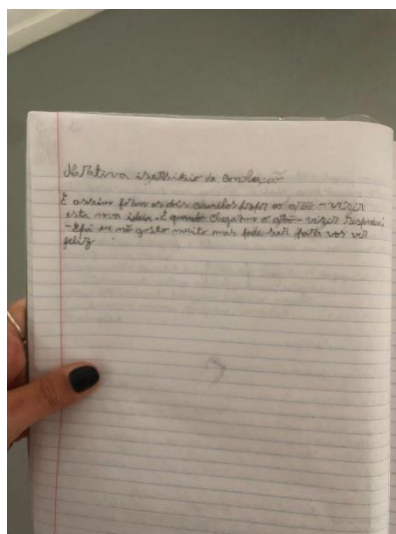
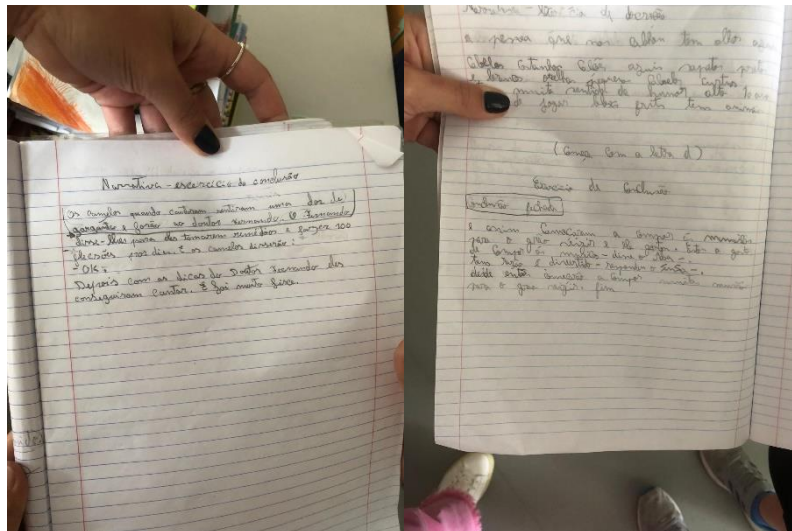
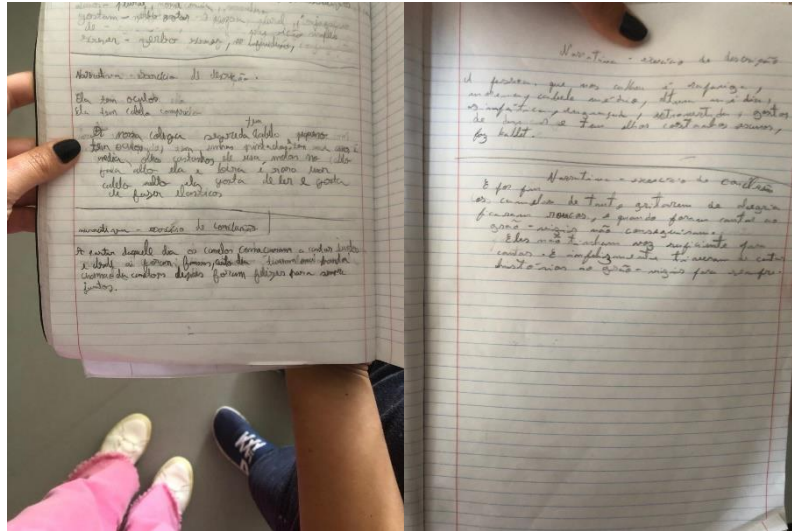
Numa tarde de Verão, o camelo Abu conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzã. Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-viz. Então porque meu amigo? Tu sempre gostas tanto de ler livros contados antes... Já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas. Como por exemplo? Tens alguma ideia em mente? Eu sempre gostei muito de danças, mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou muito bom a criar canções. E daí? É um camelo chato de falar não? É verdade meu amigo... o difícil é escolher. Oh, eu sei uma ideia! Eu, caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digam-me se já tentaste alguma vez que ideias de propormos ao grão-viz que em vez de contarmos histórias lhe cantemos canções? Que ideia incrível! Eu compozi as canções e tu cantas! Parece-me uma ideia excelente! E assim foram os dois camelos a propor ao grão-viz esta nova ideia.

Numa tarde de Verão o camelo Abu conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzã. Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-viz. Então porque meu amigo? Tu sempre gostas tanto de ler livros contados antes... Já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas. Como por exemplo? Tens alguma ideia em mente? Eu sempre gostei muito de danças, mas também sou muito bom a matemática, no entanto, também sou muito bom a criar canções. E daí? É um camelo chato de falar não? É verdade meu amigo... o difícil é escolher. Oh, eu sei uma ideia! Eu, caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digam-me se já tentaste alguma vez que ideias de propormos ao grão-viz que em vez de contarmos histórias lhe cantemos canções? Que ideia incrível! Eu compozi as canções e tu cantas! Parece-me uma ideia excelente! E assim foram os dois camelos a propor ao grão-viz esta nova ideia.

Anexo K – Módulo 5: Diálogo” disposição dos alunos no decorrer da atividade.



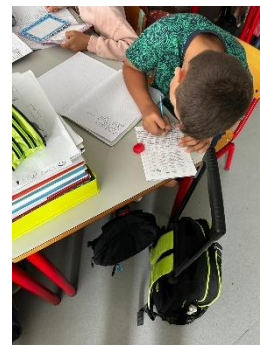
Anexo L – “MÓDULO 6: CONCLUSÃO” conclusões criadas pelos alunos



Anexo M – “ESCRITA DE UMA NARRATIVA: PLANEAMENTO, REDAÇÃO E AVALIAÇÃO” proposta de planeamento da narrativa

PLANO DA HISTÓRIA		
Introdução	Título	
	Início	
	(Quando) e (Onde)	
	(Quem) Personagem	
	Outros	
Desenvolvimento	(O quê) Acontecimento e Peripécias	
	(Porquê)	
	(Como)	
Conclusão	Final	

Anexo N – “ESCRITA DE UMA NARRATIVA: PLANEAMENTO, REDAÇÃO E AVALIAÇÃO” disposição dos alunos no decorrer da tarefa



ANEXO O – Planificações das atividades realizadas

Data: 27 de março de 2023	Tempo: 11:00 às 13:00
Designação da tarefa: Primeira elaboração: Avaliação diagnóstica	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
PORTUGUÊS	
<u>Domínio: Escrita</u>	
<ul style="list-style-type: none">- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto;- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados em grupo;- Usar frase complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade;- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	
<u>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – ARTES VISUAIS</u>	
<u>Domínio: Apropriação e Reflexão</u>	
<ul style="list-style-type: none">- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras de arte)	
<u>Domínio: Interpretação e Comunicação</u>	
<ul style="list-style-type: none">- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s);- Captar expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.	
CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
Escrita criativa	
Ortografia	
Estrutura e organização de textos expositivos	
RECURSOS:	

Folhas pautadas A4

Lápis de carvão, borracha e afia

Apresentação PowerPoint de diversas obras –
https://www.canva.com/design/DAFeKJeZQzE/OBx1ITjLrPI7xDNp45g-j/edit?utm_content=DAFeKJeZQzE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Apresentação da tarefa

A estagiária anuncia que traz consigo várias obras de pintores conhecidos:

“Hoje proponho-vos a olhar para estas obras. Os artistas quando pintam para além de realizarem obras que podemos observar num museu, também exprimem sentimentos de algo.” – a estagiária projeta as obras no quadro.

Exploração da tarefa

A estagiária apresenta as obras através do projetor – Anexo

Alguém saber o nome desta obra?

O que pode representar? Que sentimento o artista quer transmitir?

Como poderá ter feito esta obra? O que deve ter utilizado? Conhece alguma técnica que os pintores utilizam para realizar as suas obras?

E o autor da obra? Quem será?

A estagiária durante a apresentação PowerPoint vai revelando as informações das obras (título, autor, técnica utilizada).

Individualmente, escolhem a obra que mais gostam e a partir dela, a estagiária solicita que construam um texto livre sobre o que aconteceu antes da realização do quadro.

“Observem o quadro. Pensem agora que se trata de uma fotografia, o que terá acontecido momentos antes do pintor ter fotografado esta imagem. O que levou às pessoas estarem nesta posição, a realizarem uma determinada ação.”

Discussão e sistematização

A atividade será discutida, no dia seguinte (terça-feira, 28/3) em turma para compreender os aspetos a melhorar de cada texto, para que quarta-feira os alunos realizem alterações necessárias.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback

<p>Observação direta, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criatividade - Organização e estrutura do texto (título, introdução, desenvolvimento, conclusão) - Correspondência com o tema: <i>O que aconteceu antes?</i>
<p>POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:</p>
<p>Para os alunos que apresentarem algum receio na criação do texto, a estagiária recorda que a composição que irão elaborar deve seguir a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disto, devem recordar, também, que os textos devem ter título; Para os alunos que apresentarem mais facilidade na construção do texto, sugere que confirmem se o texto tem personagens, sequência de acontecimentos (com início, meio e fim), apresenta um espaço e tempo.</p>
<p>ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:</p>
<p>Terça-feira (dia 28 de março), os alunos irão apresentar as suas composições à turma. Posteriormente às apresentações, a turma poderá comentar cada composição, de forma sugerir alterações de melhoria do texto. O mote desta atividade dará lugar a outra atividade: leitura do texto a uma sala do Pré-Escolar.</p>

Data: 17 de abril de 2023	Tempo: 11:00 às 13:00
Designação da tarefa: Módulo 1 – Identificação do género textual	
<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</p>	
<p>PORTUGUÊS</p> <p><u>Domínio: Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender como se escrevem narrativas com situação inicial, peripécias e conclusão; - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo; - Compreender como se escreve textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. 	
<p>CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:</p>	

Narrativa	
Introdução, desenvolvimento e conclusão	
RECURSOS:	
Texto “Sábios como Camelos” de José Eduardo Agualusa	
DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<u>Apresentação da tarefa</u>	
A estagiária começa por relembrar: <i>lembram-se das propostas que trouxemos antes de irem de férias?</i> A estagiária conduz a conversa até à tarefa de escrita criativa. Questiona, ao grande grupo, se sabem que género textual é que produziram (narrativa).	
<ul style="list-style-type: none"> * Caso nenhuma criança saiba responder a estagiária questiona que géneros textuais (caso os alunos não saibam o que significa género textual a estagiária deve de dizer “tipo de texto” para esclarecer”) conhecem: poesia, entrevista, narrativa... e nesta listagem questiona qual poderá ser o género textual que produziram. * Caso alguma criança saiba a estagiária conversa com a mesma questionando em primeiro lugar: <i>como sabes?</i> 	
<u>Exploração da tarefa</u>	
Neste sentido, distribui pelos 5 grupos um texto narrativo (Anexo A). Sugere que o analisem em grupo e indiquem quais as partes constituintes desse texto. Podem fazer registos no suporte fornecido e devem chegar a acordo no grupo. Para além das partes constituintes devem identificar quais os elementos fundamentais para que a narrativa faça sentido.	
<u>Discussão e sistematização</u>	
Terminado o trabalho em pequenos grupos a estagiária sugere que em grande grupo discutam os resultados.	
O objetivo é que as crianças compreendam que a narrativa deve incluir uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. A introdução, tal como o nome indica deve introduzir o tema do texto que estamos a ler ou a escrever; o desenvolvimento descreve a ação/enredo da história; e por fim, a conclusão deve concluir a história. É importante referir que a conclusão nem sempre significa que é um fim, pois há algumas histórias que têm um fim aberto, dando ao leitor a possibilidade de imaginar o fim. Há, também, conclusões com uma moral associada e outras sem moral (podemos para dar exemplos concretos referir as fábulas de La Fontaine).	
Durante este debate é importante que sejam feitos registos no quadro à semelhança do seguinte:	
*Estrutura da narrativa	
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>Introdução</u> (introduz o tema do texto)</td> </tr> </table>	<u>Introdução</u> (introduz o tema do texto)
<u>Introdução</u> (introduz o tema do texto)	

	<u>Desenvolvimento</u> (descreve a ação/enredo da história)	
	<u>Conclusão</u> (conclui a história: pode ser fechado ou aberta e pode ter uma moral ou não)	

De seguida, discutem, também, quais os elementos necessários (personagens, tempo, local e ação)

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback oral (durante o trabalho em pequenos grupos a estagiária deve circular pela sala e deve ir dando feedback aos grupos com o objetivo de completar o trabalho e, também, desafiar as crianças como por exemplo: será que há um limite máximo de extensão para o desenvolvimento?)

Observação direta, com registo num caderno, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:

- Identifica qual a estrutura da narrativa;
- Identifica quais os elementos necessários para a construção de uma narrativa;
- Demonstra proatividade no desempenho das atividades;
- Critica construtivamente o desempenho dos colegas;
- Aceita as críticas dos colegas.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças com mais dificuldade dos pequenos grupos são ajudadas pelas crianças com mais facilidade. Desta forma, também, as crianças com mais facilidade consolidam os seus conhecimentos uma vez que têm de explicar aquilo que já sabem.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 24 de abril de 2023	Tempo: 09:00 às 10:30
----------------------------------	------------------------------

Designação da tarefa: Módulo 2 – Introdução/ Desenvolvimento/ Conclusão

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

PORTUGUÊS

Domínio: Escrita

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;
- Compreender como se escreve textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Texto narrativo

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

RECURSOS:

Texto Sábios como Camelos de José Eduardo Agualusa

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

1.ª Etapa

Apresentação da tarefa

A estagiária pede para que as crianças procurem nos seus arquivos o texto Sábios como Camelos de José Eduardo Agualusa (Anexo B). De seguida proporciona um momento em grande grupo de síntese do texto. O objetivo é que as crianças se lembrem do que é que falava o texto. Neste contexto, pede, também, aos alunos, que se lembrem qual foi a última atividade feita em torno do texto.

Posteriormente, pede ao grande grupo, que se concentrem, agora, na introdução da narrativa. E pede para que em pequenos grupos analisem este excerto e registem, no caderno, quais as questões que são respondidas na introdução (quando, onde, quem).

Sábios como Camelos

de José Eduardo Agualusa

Há muitos anos viveu na Pérsia um grão-vizir - nome dado naquela época aos chefes dos governos - que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética. O primeiro camelo chamava-se Aba, o segundo Baal, e assim por diante, até ao último, que atendia pelo nome de Zuzá. Era uma verdadeira biblioteca sobre patas. Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.

Ilustração 1 - Excerto explorado

Exploração da tarefa

Este momento é feito em pequenos grupos. A estagiária deve circular pela sala e responder a eventuais questões e, caso necessário, orientar o trabalho dos alunos.

Discussão e sistematização

Por fim, é feito um levantamento em grande grupo e registadas as respostas. Acrescenta-se à tabela anteriormente elaborada os registos.

<u>Introdução</u> (introduz o tema do texto)	Quando? Onde? Quem?
<u>Desenvolvimento</u> (descreve a ação/enredo da história)	
<u>Conclusão</u> (remata a história: pode ser fechado ou aberta e pode ter uma moral ou não)	

2.ª Etapa

Exploração da tarefa

O procedimento repete-se com as outras partes da narrativa: desenvolvimento e conclusão.

Discussão e sistematização

A tabela final deverá seguir este esquema:

<u>Introdução</u> (introduz o tema do texto)	Quando? Onde? Quem?
----------------------------------------------	---------------------

Desenvolvimento (descreve a ação/enredo da história)	O quê? Porquê? Como?
Conclusão (remata a história: pode ser fechado ou aberta e pode ter uma moral ou não)	Final da história

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback a cada grupo durante a pesquisa com o objetivo de cada grupo aprofundar aquilo que já tem, isto é, desafiando os alunos.

Observação direta, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:

- Identifica quais as questões que são respondidas na introdução;
- Identifica quais as questões que são respondidas no desenvolvimento;
- Reconhece que na conclusão não existem questões a ser respondidas, até porque existem várias formas de concluir uma narrativa;
- Demonstra proatividade no desempenho das atividades;
- Descreve recorrendo a vocabulário diversificado;
- Critica construtivamente o desempenho dos colegas;
- Aceita as críticas dos colegas.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 2 de maio de 2023	Tempo: 11:00 às 13:00
Designação da tarefa: Módulo 3 – Expressões introdutórias/ Conectores	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
<p>PORTUGUÊS</p> <p><u>Domínio: Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever relatos com descrição e recorrendo a diversificadas expressões de conexão; - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo; - Compreender como se escreve textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. <p><u>Domínio: Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos escritos. 	
CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<p>Texto narrativo</p> <p>Expressões introdutórias</p>	
RECURSOS:	
<p>Materiais de leitura: manuais, livros disponíveis na sala e na biblioteca</p>	
DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<u>Apresentação da tarefa</u>	
<p>A estagiária questiona o grande grupo sobre quais as expressões introdutórias presentes no texto <i>Sábios como Camelos</i>. Depois, lê alguns exemplos das narrativas criadas pelos alunos com o objetivo de lhes fazer refletir quanto às expressões utilizadas para introduzir parágrafos. O objetivo é que tomem consciência de que em muitos textos as expressões são iguais. Neste contexto, lê o texto da ** cuja palavra <i>depois</i> é muitas vezes dita. Questiona-lhes que palavras poderão substituir. Neste momento, faz sentido criar uma tabela para categorizar as expressões e conectores que os alunos vão dizendo.</p> <p>Para enriquecer a atividade e a tabela criada, a estagiária pode sugerir que consultem os manuais e ou livros disponíveis na sala.</p>	

Exploração da tarefa

À semelhança da etapa anterior este momento é feito em pequenos grupos e a estagiária deve circular pela sala e responder a eventuais questões e, caso necessário, orientar o trabalho dos alunos.

Discussão e sistematização

Por fim, são levantadas as expressões recolhidas pelos grupos e criada uma nova tabela (futuramente exposta/ entregue às crianças):

Ligar temporalmente Naquele momento... No dia seguinte... Um dia... De seguida...	Encadeamento Em primeiro lugar... Depois... Em seguida... Finalmente...	Rutura De repetente... Subitamente...	Oposição/Contraste Pelo contrário... Neste caso... Todavia... Apesar de...
Concluir Em conclusão... Finalmente... Em Consequência... Finalmente...	Ligar espacialmente À frente... Atrás... Ao lado de... Sobre...	Explicitar/Clarificar Isto é... Quer dizer... Por outras palavras... Então...	Consequência Por isso... Portanto...
Causa Porque... Visto que...	Exemplificar Assim... Por exemplo...		

POSSIVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback a cada grupo durante a pesquisa com o objetivo de cada grupo aprofundar aquilo que já tem, isto é, desafiando os alunos.

Observação direta, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:

- Tem uma atitude ativa na procura e pesquisa de palavras ou expressões para ligar frases ou parágrafos;

<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra proatividade no desempenho das atividades; - Descreve recorrendo a vocabulário diversificado; - Critica construtivamente o desempenho dos colegas; - Aceita as críticas dos colegas.
<p>POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:</p> <p>As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.</p>
<p>ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:</p> <p>Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.</p>

Data: 8 de maio de 2023	Tempo: 9:00 às 10:30
Designação da tarefa: Módulo 4 – Descrição	
<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</p> <p>PORTUGUÊS</p> <p><u>Domínio: Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever relatos com descrição, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto. - Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade. - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo; - Compreender como se escreve textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. 	
<p>CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:</p> <p>Texto narrativo</p> <p>Descrições</p>	

Escrita

RECURSOS:

Material de escrita

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Apresentação da tarefa

A estagiária recorda a última aula em que trabalharam o texto narrativo: *na última aula que desenvolvemos o meu projeto que atividade fizemos?* (elaboração de uma tabela com conectores).

De seguida, sistematiza: utilizamos os conectores para não estarmos sempre a repetir as mesmas palavras. Para além disso, quando escrevemos uma narrativa devemos de ter bastante atenção a outra coisa. Deixa-me ver se vocês sabem o que é... para quem está a ouvir ou a ler a nossa história e saber pormenorizadamente aquilo que queremos transmitir, devemos de fazer o quê? (Caso as crianças não entendam, dá o exemplo do texto da Margarida que quando o leu alguns colegas não compreenderam certas passagens da história porque a menina tinha as ideias “na cabeça” mas não as escreveu).

Pois é! É muito importante termos atenção às descrições dos acontecimentos, das personagens, do espaço... Desta forma, o leitor ou o ouvinte, quanto mais descrições tiver da história, mais real lhe parecerá. Aliás, há alguns livros, cujo autor teve tanta atenção às descrições que parece que estou “dentro da história”. – Explica a estagiária.

Exploração da tarefa

Por isso, atividade de hoje vai incidir nas descrições. Eu tenho aqui vários papeis com nomes de alguns de vocês e a pares vão fazer um texto descritivo do colega que vos calhar no sorteio. Devem de ter bastante atenção às características físicas mas também psicológicas. Podem, também, descrever o que é que o colega gosta de fazer, o que não gosta de fazer... Depois de lerem o vosso texto o resto da turma vai adivinhar quem é que vocês descreveram.

A estagiária deve de circular pela sala e fazer o levantamento dos diálogos das crianças, por meio áudio e escrito para o levantamento dos dados para a investigação.

Discussão e sistematização

Terminados os textos, a estagiária questiona quem quer começar a ler o seu texto. À medida que as duplas vão lendo o texto o resto da turma deve de adivinhar de quem se trata e dar a sua opinião quanto à descrição.

Exemplos de opiniões esperadas: achei que se podiam ter focado mais nesta característica, ele/a não é bem como vocês disseram, percebia-se melhor quem era se tivessem escrito isto...

POSSIVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback construtivo oral aos pares e após a leitura das descrições (estagiária/ alunos e alunos/alunos).

Observação direta, fazendo registos de observação.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 9 de maio de 2023

Tempo: 09:00 às 10:30

Designação da tarefa: Módulo 5 – Diálogo

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

PORTUGUÊS

Domínio: Escrita

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto;
- Compreender como se escreve textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica;
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).

CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Escrita

RECURSOS:

Material de escrita

Texto Sábios como camelos para trabalhar o diálogo produzido pela professora estagiária

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Apresentação da tarefa

Ontem falámos das descrições e hoje vamos falar de outra característica da narrativa muito importante. Muitos de vocês incluíram-na nos vossos textos, no entanto, reparei que houve algumas falhas em relação a como a escrever... será que sabem do que estou a falar? (Caso as crianças não saibam a estagiária explica que está a falar dos diálogos).

Exploração da tarefa

Para além das falhas no que diz respeito à pontuação utilizada, muitos de vocês escreveram sempre “e disse e disse e disse e disse” e voltamos ao mesmo problema quanto ao uso de conectores, certo? Por isso, hoje vamos fazer uma atividade que vai incidir no trabalho do diálogo.

A estagiária distribuiu por cada grupo o seguinte texto:

Numa tarde de Verão, o camelo Aba conversava à sombra de uma palmeira com o seu fiel amigo Zuzã. Sabes meu amigo... estou farto de ler histórias ao grão-vizir. Então porquê meu grande amigo? Tu sempre gostaste tanto de ler! Estou cansado sabes... já estou a ficar velho e gostava de fazer coisas novas. Como por exemplo? Tens alguma ideia em mente? Eu sempre gostei muito de dançar, mas também me ajeito muito bem com a matemática, no entanto também sou muito bom a criar canções. Elá! És um camelo cheio de talento! É verdade meu amigo... o difícil é escolher. Olha, eu tive uma ideia! Eu, caso não saibas, tenho uma voz muito boa para cantar. Digamos que... sou até bastante afinado. O que achas de propormos ao grão-vizir que em vez de lhe contarmos histórias lhe cantemos canções? Que ideia incrível! Eu componho as canções e tu cantas! Parece-me uma excelente! E assim foram os dois camelos propor ao grão-vizir esta nova ideia.

Lê o texto em voz alta para a turma. O objetivo é, em grupo, produzirem um texto escrito que traduza aquele texto num diálogo. Devem de ter, também, atenção ao uso de expressões introdutórias dos diálogos.

Discussão e sistematização

Por fim, os textos são redistribuídos, ou seja, serão os alunos a corrigir os textos dos colegas. Por exemplo: o grupo A corrige o texto do grupo E. E devem de preencher uma grelha de avaliação:

Repetiu as mesmas palavras			Usou conectores diversificados			Colocou os sinais de pontuação corretamente		
Nunca	Às vezes	Quase sempre	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Nunca	Às vezes	Quase sempre

Os textos são devolvidos aos grupos correspondentes. Estes, devem avaliar oralmente, num momento em grande grupo, se concordaram com a avaliação dos colegas. Exemplo: o grupo E corrigiu o texto do grupo A, de seguida o grupo A vai observar a avaliação do grupo E e dizer ao grande grupo se concordou com esta avaliação.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback construtivo oral aos grupos e face as avaliações dos alunos. Alguns exemplos: não há outra palavra que possas escrever sem ser disse? Não acham que os vossos colegas repetiram muitas vezes a mesma palavra? Como é que podem avaliar isso? E que sugestão lhes podem dar?

Observação direta, fazendo registos num caderno, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:

- Utiliza sinais de pontuação adequados;
- Respeita as regras de translineação;
- Demonstra proatividade no desempenho das atividades;
- Recorre a vocabulário diversificado;
- Repete muitas vezes as mesmas expressões;
- Critica construtivamente o desempenho dos colegas;
- Aceita as críticas dos colegas.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 9 de maio de 2023

Tempo: 11:00 às 13:00

Designação da tarefa: Módulo 6 – Conclusão

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

PORTUGUÊS

Domínio: Escrita

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;
- Compreender como se escreve textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita);

CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Texto narrativo

Conclusão

Escrita

RECURSOS:

Material de escrita

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Apresentação da tarefa

Trabalhados algumas características bastante importantes da narrativa, hoje vou propor-vos um novo desafio! Tendo em conta o diálogo ontem criado gostava que criassem outra conclusão para aquele momento entre os camelos. A estagiária lembra que existem vários tipos de conclusão: aberta, fechada, com moral ou sem moral. E que fica ao critério de cada grupo a conclusão criada.

Exploração da tarefa

Durante a redação da conclusão a estagiária deve circular pela sala e registar o diálogo, por meios áudio e escritos, entre as crianças.

Discussão e sistematização

Por fim, cada grupo lê a conclusão criadas. Os restantes colegas devem de dar a sua opinião e sugestões.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback oral aos grupos durante as produções e após.

Observação direta, fazendo registos num caderno, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:

- Utiliza sinais de pontuação adequados;
- Respeita as regras de translineação;
- Demonstra proatividade no desempenho das atividades;
- Recorrendo a vocabulário diversificado;
- Repete muitas vezes as mesmas expressões;
- Critica construtivamente o desempenho dos colegas;
- Aceita as críticas dos colegas.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 10 de maio de 2023	Tempo: 11:00 às 12:00
Designação da tarefa: Revisão de uma narrativa	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
<p>PORTUGUÊS</p> <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto; - Avaliar textos reconhecendo a utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita); - Avaliar textos reconhecendo a sua organização em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. 	
CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<p>Texto narrativo</p> <p>Escrita</p>	
RECURSOS:	
<p>Lista de verificação</p> <p>Narrativas produzidas pelos alunos na primeira atividade de escrita – escrita criativa</p>	
DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<u>Apresentação da tarefa</u>	
<p>Enquanto a turma está a treinar as apresentações para o trabalho de Estudo do Meio, a estagiária chama um grupo à vez para analisar e corrigir uma narrativa.</p>	
<u>Exploração da tarefa</u>	
<p>É entregue a cada grupo uma lista de verificação:</p>	

Avaliação de um texto narrativo	
Dá título ao texto?	
Inicia o texto com uma fórmula de abertura? (por exemplo: era uma vez, num certo dia...)	
Responde à pergunta quando? (apresenta uma descrição do tempo)	
Responde à pergunta onde? (apresenta uma descrição do espaço)	
Descreveu parcialmente o espaço interior e/ou exterior.	
Espaço físico	Descreveu o espaço interior e/ou exterior com pormenores.
	Descreveu o espaço interior e/ou exterior de forma pormenorizada usando comparações e metáforas.
Responde à pergunta quem? (apresenta a personagem principal)	
Descreveu a personagem principal:	Fisicamente.
	Psicologicamente.
Apresenta a situação inicial	
Explica o que que aconteceu? (refere um acontecimento que causou um problema ou complicação)	
Descrições:	Identificou a existência de uma complicação e descreveu-a com alguns pormenores.
	Identificou a existência de uma complicação e descreveu-a de forma muito pormenorizada.
Apresentou pelo menos uma sequência dialógica.	
Explica como é que a narrativa se desenrola (refere o acontecimento que pôs fim ao problema).	
Outros	
Final/Desenlace	
Resolveu o acontecimento que causou um problema ou complicação	
Criou um final feliz/infeliz	
Finalizou o conto.	
Outros	

Revisão da produção do texto	Observações	Sim	Não
Respeitou as regras de ortografia e de acentuação?			
Aplicou regras de uso de sinais de pontuação?			
Utilizou e marcou adequadamente parágrafos?			
Fez a concordância na construção frásica:			
• Género e número:			
• Singular e plural:			
• Adequação de tempos verbais:			
• Expressões adverbiais de tempo.			
Usou mecanismos de conexão			
• Introdução: Um dia, de seguida			
• Desenvolvimento: De repente, subitamente.			
• Conclusão: Por fim, finalmente			
• Outros: Por isso, mas, no entanto, então...			
Enviou as repetições substituindo vocabulário por sinónimos ou expressões equivalentes			
Aplicou pronomes pessoais e demonstrativos.			
Fez referência aos determinantes possessivos, demonstrativos, interrogativos e numerais.			
Apresentou uma disposição gráfica cuidada.			

Os grupos devem de avaliar segundo esta lista de verificação o texto de um colega (que não pertença a esse mesmo grupo). Para apoiar esta atividade a estagiária deve dar o seguinte feedback: *vamos ler o texto deste colega (não deve de dizer o nome para não influenciar a avaliação) e perceber se cumpre todos os critérios ou se deve de melhorar em algum aspeto. Achem que repete muitas vezes as mesmas expressões? E quanto às descrições? São suficientes para nós que estamos a ler nos envolvermos na história?*

Discussão e sistematização

Avaliado texto do colega é feita uma apreciação global em que são referidos os aspetos mais fortes e os aspetos que devem de ser melhorados.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:


Através de registos áudio a estagiária deve captar o diálogo do grupo. O objetivo é que o grupo critique construtivamente o desempenho dos colegas, justificando a sua opinião; e mobilize conteúdo abordado durante as atividades da sequência de escrita (por exemplo: sabe o que deve conter a introdução, desenvolvimento e conclusão, sabe o que são conectores e identifica-os).

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

Através de registos áudio a estagiária deve captar o diálogo do grupo. O objetivo é que o grupo critique construtivamente o desempenho dos colegas, justificando a sua opinião; e mobilize conteúdo abordado durante as atividades da sequência de escrita (por exemplo: sabe o que deve conter a introdução, desenvolvimento e conclusão, sabe o que são conectores e identifica-os).

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 22 de maio de 2023	Tempo: 11:00 às 13:00
Designação da tarefa: Escrita de uma narrativa – Planeamento	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
<p>PORTUGUÊS</p> <p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar processos de planificação realizados de modo em grupo. - Superar problemas associados ao processo de escrita através da realização de uma planificação com o objetivo de aperfeiçoamento de texto. 	
CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
Texto narrativo	
RECURSOS:	
<p>Guião da visita de estudo à Fábrica dos Azulejos de **</p> <p>Ficha com materiais construídos com os alunos ao longo das atividades inseridas na sequência didática da narrativa</p> <p>Material de escrita</p>	
DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<u>Apresentação da tarefa</u>	
<p>A estagiária questiona se todas as crianças viram a imagem que está presente na questão 6, ou se viram apenas alguns elementos dos grupos. De seguida, para se certificar que todas as crianças viram projeta a imagem no retroprojeto.</p>	
	
<u>Exploração da tarefa</u>	

Em grande grupo analisam a imagem, respondendo oralmente, às questões presentes no guião:

Quantas caravelas se podem ver?; Como está o mar? Revolto? Calmo?; E o céu? Tem nuvens? Está limpo? Vê-se o sol?; Será que vemos tripulação nas caravelas?

É importante referir que a estagiária não deve influenciar as respostas das crianças nem sugerir que as alterem. O objetivo é que as crianças mantenham os registos daquilo que realmente veem e o que o painel lhes transmite.

De seguida, lê a 7.ª questão:

Para fazer na aula: Escreve uma narrativa em que as caravelas partam de Marrocos, naveguem até ao porto de Lisboa e conta quais as peripécias que a tripulação pode ter vivido. – A tarefa é para ser realizada em grupo.

Logo a seguir questiona: *Para escreverem esta narrativa devem de ter em consideração o quê?* – A estagiária deve conduzir esta conversa para as partes constituintes da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão e quais os elementos que não se devem esquecer: conectores, descrições e diálogos.

Depois desta conversa, distribui por criança uma ficha de consolidação dos conceitos aprendidos.

Explica que preparou aquela ficha com todas as ideias que foram formulando durante as atividades sobre a narrativa e que servem para ajudar as crianças a elaborar aquela narrativa e futuras produções.

Tendo em consideração a tabela que indica as partes constituintes a estagiária sugere que as crianças se guiem pela mesma e escrevam por tópicos os elementos que querem incluir na história, como está no seguinte exemplo:

	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
Personagens	Três exploradores portugueses	Três exploradores portugueses	Três exploradores portugueses
Lugar	Marrocos	Marrocos	Marrocos
Tempo	1498	1498	1498
Situação	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses
Problema	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses
Solução	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses
Resultado	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses	Os exploradores portugueses

Imagem retirada de um Powerpoint disponibilizado na Unidade Curricular de Didática do Português pela docente responsável Mariana Oliveira Pinto.

A estagiária pode mostrar este exemplo para ilustrar.

A estagiária deve circular pela sala orientando os grupos na realização da tarefa. Neste momento pode dar algumas indicações como: *Na introdução dá resposta a quem e onde? Quando dizes que é um navegador o que achas de atribuíres uma característica ao navegador? Como por exemplo um jovem navegador, ou um teimoso navegador. Esta informação pode ser importante para o leitor ficar logo a conhecer a personagem principal e no desenvolvimento descreves melhor o navegador.*

Discussão e sistematização

Por fim, a estagiária questiona se a ficha fornecida pela estagiária os está a ajudar a organizar as ideias para a elaboração da narrativa; se alguma vez tinham pensado nesta organização e estratégia para redigir um texto (isto porque pelo que observei na primeira elaboração as crianças começaram logo a escrever a produção final, sem antes criarem um rascunho ou organizarem as ideias). A estagiária deve, também, de explicar que esta organização ajuda a que as crianças não riskem os seus textos e, por isso, apresentem um texto cuidado e apresentável – aspeto bastante importante e que as crianças não tiveram em consideração nas atividades anteriores.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback oral dado durante a realização das tarefas.

Observação direta, fazendo registos das observações

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 23 de maio de 2023

Tempo: 09:00 às 10:30

Designação da tarefa: Escrita de uma narrativa – Redação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

PORTUGUÊS

Escrita:

- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.
- Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).

- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Texto narrativo

RECURSOS:

Material de escrita

Planeamento realizado no dia anterior

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Apresentação da tarefa

A estagiária questiona se todos os grupos acabaram a etapa de planeamento da narrativa.

De seguida, sugere que quem já terminou comece a escrever a sua narrativa. Dá algumas indicações: *Não se esqueçam do uso dos conectores: Consultem a ficha que vos dei ontem. Não se esqueçam que devemos iniciar o texto com uma fórmula de abertura e concluir o texto com um conector conclusivo; para além disso, as frases devem-se relacionar umas com as outras e por isso devemos usar conectores. Se estivermos a contar uma sequência de acontecimentos usamos os conectores de sequência (aponta para estes conectores que estão presentes na ficha e que a estagiária deve projetar no quadro); Se quisermos apresentar um diálogo utilizamos estes conectores (aponta novamente). Por fim, indica, também, que devem ter cuidado com a apresentação do trabalho realizado e que se for preciso: escrevam a lápis e depois passem a caneta, ou se a papel já tiver sido apagado muitas vezes devem passar a limpo para outro papel.*

Exploração da tarefa

As crianças podem circular por todo o espaço e escolher o sítio onde querem escrever, isto é, não é obrigatório ficarem sentados nas mesas.

A estagiária deve circular pelos grupos e dar algumas indicações e sugestões, como por exemplo: *Olha já disseste muitas vezes a palavra disse, vai lá à ficha que te dei e substitui lá esta palavra; Depois de ler a tua introdução não consegui perceber quem é a personagem principal; Não achas que devias caracterizar melhor o espaço e o tempo em que se passa esta história, eu que não estou na vossa cabeça não consigo perceber bem.*

Esta atividade deverá durar 2 manhãs.

Discussão e sistematização

Terminados os textos, cada grupo dirige-se ao centro da sala e lê o texto ao grande grupo. Lido o texto, os outros colegas devem comentar o texto ouvido. Por sua vez, o grupo que lê o texto deve ter em consideração a opinião dos colegas e caso faça sentido pode argumentar e/ou fazer ajustes no seu texto.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback oral dado durante a realização das tarefas.

Observação direta, fazendo registos num caderno, atendendo aos seguintes indicadores de desempenho:

- Todos os elementos do grupo demonstram proatividade no desempenho das atividades;
- No trabalho em grupo há momentos de crítica construtiva e respeito pela opinião dos colegas.

No que diz respeito à avaliação da narrativa, a estagiária faz uma observação direta, registando na seguinte tabela de avaliação

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 25 de maio de 2023

Tempo: 09:00 às 10:30

Designação da tarefa: Escrita de uma narrativa – Avaliação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

PORTUGUÊS

Escrita:

- Utilizar processos de revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.

CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Texto narrativo

RECURSOS:

Ficha com uma tabela de avaliação

DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Apresentação da tarefa

Feitos os ajustes, a estagiária distribui a ficha de avaliação do texto narrativo.

Explica que tal como avaliaram os textos de alguns colegas, agora vão avaliar as suas próprias produções. *Devem ser críticos e reflexivos. Vão analisar o vosso texto numa perspetiva de ver o que podem melhorar, porque na verdade podemos sempre fazer melhor. Até mesmo nós adultos não fazemos sempre o melhor e eu considero bastante importante sermos críticos connosco e querermos ser sempre a melhor versão de nós mesmos. Por exemplo, eu gosto muito de cozinhar e acho que cozinho bem, mas gosto muito de ler receitas e ver programas de televisão de receitas para aperfeiçoar os meus cozinhados. Quero que pensem nesta avaliação nesta perspetiva. Eu sei que quando fazem os trabalhos dão o vosso melhor e, por isso, acham que está tudo bem. Mas façam uma avaliação se não há realmente coisas que não estão assim tão bem.*

Exploração da tarefa

A estagiária circula pela sala e vai registando os diálogos das crianças e as suas interações.

Discussão e sistematização

Por fim, é feito um balanço dos pontos fortes e a melhorar das narrativas produzidas pelos alunos, assim como, possíveis estratégias para melhorarem.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

Feedback oral durante a realização das tarefas.

Observação direta, fazendo registos das observações.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO:

As estratégias de diferenciação pedagógica estão inseridas na atividade na medida em que as crianças têm de trabalhar cooperativamente.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.

Data: 26 de maio de 2023	Tempo: 09:00 às 10:30
Designação da tarefa: Avaliação da Sequência Didática da Narrativa	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de reflexão e autoavaliação; - Expressar preferências de forma justificada; - Desenvolver competências de comunicação oral. 	
CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<p>Argumentação</p> <p>Justificação</p>	
RECURSOS:	
<p>Materiais de escrita</p>	
DESENVOLVIMENTO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:	
<u>Apresentação da tarefa</u>	
<p>Posteriormente, a estagiária pede para que as crianças pensem em todas as atividades que fizeram no âmbito da sequência didática da narrativa e escolham e justifiquem a que gostaram mais de fazer:</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1 – Produção inicial (escrita criativa com base num quadro); 2 – Identificação do género textual (leitura do texto dos <i>Camelos Sábios</i> e identificação das partes constituintes); 3 – Análise das partes constituintes (análise da estrutura da introdução, desenvolvimento e conclusão: questões); 4 – Expressões de conexão (pesquisa em livros de mecanismos de conexão e elaboração da tabela); 5 – Descrições (descrever um colega/professora da turma); 6 – Diálogos (elaboração de uma sequência dialogal tendo como ponto de partida um texto); 7 – Conclusão (criação de uma conclusão para o diálogo anteriormente criado); 	

8 – Avaliação de uma narrativa (avaliação da narrativa de um colega);

9 – Elaboração de um texto narrativo (incluído a fase do planejamento, elaboração e avaliação).

Exploração da tarefa

Os alunos devem votar, dirigindo-se ao quadro e marcando a sua preferência.

Discussão e sistematização

No fim deve ser realizada uma discussão em grande grupo a fim de perceber quais as atividades preferidas e porquê. Deve ser refletido, também, quais as aprendizagens essenciais realizadas.

ARTICULAÇÃO/ RELAÇÃO COM POSTERIORES ATIVIDADES:

Esta atividade surge no seguimento da sequência didática da narrativa proposta anteriormente.