

A ESCRITA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Observação naturalista e análise dos trabalhos
realizados em sala de aula

Inês Graça Pereira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
outubro de 2016

Versão Definitiva



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A ESCRITA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula

Autora: Inês Graça Pereira

Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira

outubro de 2016

Agradecimentos

Chegou a tão desejada fase final do curso e eu não poderia deixar de agradecer a toda aqueles que, de alguma forma, me influenciaram positivamente e tornaram esta experiência possível. Por vezes, não é fácil reconhecer os atos de bondade que os demais têm para conosco.

Um obrigado à criatura mais gorda, macia e amorosa, o meu gato Cocas.

Um obrigado à minha mãe quem me custeou o curso, e fez de tudo para que nada me faltasse, apesar de, em certas alturas, os momentos serem de grande apreço.

Um obrigado à minha irmãzinha, um obrigado ao Filipe, que mais do que um cunhado, é um irmão, capaz de dar um abraço na hora certa e puxar as orelhas sempre que é necessário e um obrigado enorme aos dois, porque me deram a coisa mais terrorista, irrequieta, cómica e fofa deste mundo, o meu sobrinho.

Um obrigado à família mais chegada, a minha avó, Padrinho, tia Aida, tia Lila, Madrinha, tio Lourenço, tia Lurdes, primo Pedro Miguel, Sandra, Gonçalo, Carolina, Tiago, Sãozinha, que, podem não ter essa noção, mas foram o meu suporte em fases mais complicadas da minha vida.

Um obrigado também à família do coração: Tia Júlia, Tia Lurdes, Tio Fernando, Rudizinho, Tio Fernandes, Tia Maria Otília, que tantas vezes me deram a mão e me deixaram entrar nas vidas deles sem quaisquer reservas, aceitando-me como se fosse um elemento da família de sangue.

Um obrigado à minha vizinha Anabela que eu adoro.

Um obrigado à Paulinha, menina amorosa, atenciosa, preocupada com tudo e todos, e capaz de dar aquele conselho, no momento mais adequado.

Um grande obrigado à Sara Silva, amiga querida e que eu levarei comigo para o resto da vida.

Um obrigado do tamanho do planeta a estas pessoas que têm sido os meus pilares: a minha Andreiazinha (que me entende como ninguém e de quem eu gosto muito), a minha Guidinha (que acho que me rasga o Relatório Final, quando perceber que lhe agradei com um nome que ela tanto “adora”. É a minha confidente), a minha Vargas (a pessoa mais vaidosa e chique, que possam imaginar, mas que o seu lado humano supera tudo em larga escala), a minha Ana Duarte (que como se costuma dizer, não é uma pessoa de sempre, mas é para sempre), a minha Cátia Gomes (que suporta o meu mau feitio, que

é a companhia de muitas horas, que é uma verdadeira amiga) a minha Vicentinha (inicialmente uma amiga improvável, mas que se revelou uma pessoa amável, capaz de aturar o meu péssimo feitio quase há 8 anos, sem pestanejar ou pedir algo em troca. Só não dá o que não tem) e à minha Lígia (que me suporta há 10 ininterruptos anos, com quem eu choco, desabo, riu, com quem me dou perfeitamente bem, que sempre se disponibilizou para tudo o que eu precisasse).

Um obrigado às Educadoras Manuela (uma mulher cheia de força e certamente um exemplo a seguir e por me ter aconselhado a optar por este caminho), à Sandra e à João.

Um obrigado à Professora Ana Paramés (sempre paciente, amável e motivadora), um obrigado à D^a Rosa (incrivelmente prestável e amistosa), e à D^a Otília (sempre simpática, faladora e a quem eu faço questão de dar os “bons dias” quando me dirijo ao Isec).

Um obrigado à Professora Isabel Baltazar (por ser tão genuína, preocupada com os demais e extremamente motivadora), um obrigado à Professora Maria Lacerda (que foi uma orientadora espetacular), um obrigado à Professora Teresa Botelho (que durante esta última Prática de Ensino Supervisionada, me soube orientar e animar quando eu estava quase a desabar), um obrigado a todo o corpo não docente da instituição onde eu já estagiei três vezes (em especial à Tia Lena), um obrigado à Dra. Lurdes (que sempre me recebeu lindamente), um obrigado à Professora Cecília e à Miss Liz (que sempre se disponibilizaram para me ajudar e que foram do mais atenciosas comigo), um enorme obrigado à Professora Rita (uma pessoa totalmente inspiradora, prestável e com quem eu gostaria de voltar a trabalhar) e à nossa turma, e um especialíssimo obrigado à Professora Catarina e aos nossos meninos, que me deram tudo, me abriram os olhos e me fizeram mudar de ideias relativamente ao rumo a seguir no Mestrado. Tenho a perfeita noção que, se não fossem eles, provavelmente não teria abraçado a valência de 1º Ciclo, da qual vim a descobrir gostar muito.

Um enorme obrigado ao Professor Marco Ferreira, um orientador muito prestável e que me apoiou em tudo o que lhe foi possível.

E, por fim, o meu agradecimento maior, vai para a pessoa que mais falta me faz, que eu gostaria que estivesse aqui presente, e que não o pode estar fisicamente, mas que eu transporto todos os dias na minha mente e no meu coração. Este lugar de destaque só poderia ser teu, **meu querido e amado Pai**.

Resumo

Este Relatório Final, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi desenvolvido, numa fase inicial com um aluno dos 2.º, 3.º e 4.º anos, e, numa fase mais tardia, com uma turma do 2.º ano, que pertencem a uma instituição privada do concelho e distrito de Lisboa.

Este estudo foi realizado com o intuito de abordar as competências da leitura e da escrita, o ensino destas, a extrema importância que as mesmas detêm e os tipos de exercícios de escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decorrente do que foi mencionado, acabaram por emergir estas questões orientadoras: “Quais os tipos de exercícios de escrita abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico?”; “Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?”; “Quais os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente no 2º ano?”; e “Que tempo de qualidade lhes é dedicado durante uma semana de trabalho?”.

De forma a responder a estas precisas questões, optou-se por um estudo de carácter qualitativo e interpretativo, baseado em observações naturalistas e análise documental.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Aluno; Professor; Aprendizagem; 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Abstract

This Final Report, was prepared as part of the course of Supervised Teaching Practice (STP), it was developed at an early stage with a student of the 2nd, 3rd and 4th years, and, at a later stage, with a class of 2nd year, belonging to a private institution in the county and district of Lisbon.

This study was conducted in order to address the skills of both reading and writing, their teaching, the utmost importance that they hold and the types of writing exercises in the 1st cycle of basic education.

Arising from what was mentioned, we posed the following questions: "What types of writing exercises are covered in the 1st cycle of basic education?"; "Do writing exercises have continuity from one year to the other?"; "What types of writing exercises are specifically applied in the 2nd year?"; and "What quality time is devoted to them during a work week?".

In order to answer these specific questions, we chose to develop a study of qualitative and interpretative nature, based on naturalistic observations and document analysis.

Keywords:

Reading; Writing; Student; Teacher; learning; 1st Cycle of Basic Education

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Índice de Figuras.....	X
Índice de Tabelas.....	XI
Lista de Abreviaturas/Siglas.....	XII
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Quadro de Referência Teórico.....	3
1.1 – O que é a Leitura.....	3
1.2 – O que é a Escrita.....	7
1.2.1 – Fases iniciais da escrita em contexto de Jardim-de-Infância.....	8
1.2.2 – Passos relevantes para o ensino da escrita no 1º Ciclo.....	8
1.2.2.1 – 1.º Passo – Relação escrita-oralidade.....	9
1.2.2.2 – 2.º Passo – Diversificação dos escritos.....	9
1.2.2.3 – 3.º Passo – Escrita e pensamento.....	9
1.2.2.4 – 4.º Passo – Escrever é planificar.....	10
1.2.2.5 – 5.º Passo – Socialização dos escritos.....	10
1.2.2.6 – 6.º Passo – Escrever é rever o texto.....	11
1.2.2.7 – 7.º Passo – Aprende-se a escrever escrevendo.....	11
1.2.2.8 – 8.º Passo – Interação leitura-escrita.....	11
1.2.2.9 – 9.º Passo – Imagem do sujeito escrevente.....	12
1.2.2.10 – 10.º Passo – Complexidade da tarefa de escrita.....	12
1.2.3 – Diferença entre oralidade e Escrita.....	13
1.3 – Complexidade da Escrita.....	15
1.3.1 – Planificação.....	16
1.3.2 – Textualização ou Redação.....	17
1.3.3 – Revisão.....	18
1.4 – A importância da Leitura e da Escrita.....	19
1.5 – Ser Professor.....	21
1.5.1 – Competências de um Professor.....	22
1.5.2 – Domínios em que o Professor necessita de formação.....	23

1.5.2.1 – Formação Humana.....	23
1.5.2.2 – Formação Profissional.....	23
1.5.2.3 - Formação Institucional.....	23
1.5.2.4 – Formação Contínua.....	24
1.5.3 – Opinião Pessoal do que é Ser Professor.....	24
1.5.4 – Papel do Professor no ensino da Leitura e da Escrita.....	25
1.6 – Tipos de Texto.....	26
1.6.1 – Acróstico.....	26
1.6.2 – Aviso.....	27
1.6.3 – Banda Desenhada.....	27
1.6.4 – Carta.....	28
1.6.5 – Cartaz.....	28
1.6.6 – Convite.....	29
1.6.7 – Correio Eletrónico.....	30
1.6.8 – Diálogo.....	31
1.6.9 – Exercícios de Caligrafia.....	31
1.6.10 – Exercícios Ortográficos.....	31
1.6.11 – Fábula.....	32
1.6.12 – Receita.....	33
1.6.13 – Resumo.....	33
1.6.14 – Retrato.....	34
1.6.15 – Texto Descritivo.....	34
1.6.16 – Texto Dialogal.....	35
1.6.17 – Texto Expositivo.....	35
1.6.18 – Texto Informativo.....	37
1.6.19 – Texto Instrucional.....	37
1.6.20 – Texto Narrativo.....	38
1.6.21 – Texto Poético.....	39
CAPÍTULO II – Problematização e Metodologia.....	41
2.1 – Problema, objetivos e questões de investigação.....	41
2.2 – Paradigma.....	42
2.3 – Caracterização da Instituição.....	45
2.3.1 – Projeto Educativo.....	45

2.3.2 – 1º Ciclo.....	46
2.4 – Participantes.....	47
2.4.1 – Caracterização da turma do 2º Ano.....	49
2.5 – Instrumentos de recolha de dados.....	52
2.6 – Procedimentos de recolha de dados.....	53
2.7 – Apresentação e análise de dados.....	53
2.7.1 – Análise dos dados da Tabela I (2º ano).....	57
2.7.2 – Análise dos dados da Tabela II (3º ano).....	61
2.7.3 – Análise dos dados da Tabela III (4º ano).....	65
 CAPÍTULO III – Discussão dos Resultados.....	 67
 Considerações Finais.....	 73
 Referências Bibliográficas.....	 77
 Anexos.....	 85
 Anexo I – Tabela dos tipos de texto (2º Ano)	
Anexo II – Tabela dos tipos de texto (3º Ano)	
Anexo III – Tabela dos tipos de texto (4º Ano)	
Anexo IV – Semana de Observação – Diários	

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo representativo do processo de escrita.....	15
Figura 2 – Acróstico.....	27
Figura 3 – Acróstico partindo das iniciais.....	27
Figura 4 – Cuidado com o Cão.....	27
Figura 5 – Seguro.....	27
Figura 6 – Barba e Cabelo por Luís Afonso.....	28
Figura 7 – Carta aos Pais.....	28
Figura 8 – Cartaz – Grau dos Nomes.....	29
Figura 9 – Convite de Casamento.....	30
Figura 10 – Convite de batizado.....	30
Figura 11 – Correio Eletrónico.....	30
Figura 12 – Correio Eletrónico completo.....	30
Figura 13 – Diálogo.....	31
Figura 14 – A pomba e a formiga.....	32
Figura 15 – Bolo de Laranja.....	33
Figura 16 – Retrato do Mágico.....	34
Figura 17 – Sou uma árvore.....	35
Figura 18 – Pinus Pinaster.....	36
Figura 19 – Panda-vermelho nasce em Varsóvia.....	37
Figura 20 – Como lavar as mãos?.....	38
Figura 21 – A Princesa e a Ervilha.....	39
Figura 22 – Quando vem a noite.....	40

Índice de Tabelas

Tabela I – Tabela I – Tipos de texto (2º Ano).....	55
Tabela II – Tabela II – Tipos de texto (3º Ano).....	59
Tabela III – Tabela III – Tipos de texto (4º Ano).....	63

Lista de Abreviaturas/Siglas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

Fig – Figura

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente Relatório Final surge no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem com tema “A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico - Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula”.

Sendo a leitura e a escrita, duas competências transversais a todas as disciplinas e imprescindíveis para o resto da vida do ser humano, e por deterem tal importância, quisemos clarificar os seus conteúdos, o seu processo de aquisição e tudo o que, de alguma forma se encontra ligados a estas.

Freitas (2012) refere que

o ser humano, desde a sua existência até o presente momento, sempre sentiu uma profunda necessidade de se comunicar e deixar ideias aos seus companheiros. A linguagem verbal – analisando pelo aspecto mencionado – acabou se tornando insuficiente para satisfazer a toda essa necessidade, dessa forma, o homem criou a linguagem escrita.

Gurgel (1999) detém uma opinião semelhante, ao referir que é através da competência da leitura, que nos identificamos como parte integrante da humanidade, que não somos seres isolados e apesar de sermos capazes de tecer a própria individualidade, necessitamos do contato com os demais. (p.210).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos maiores e mais complexos desafios pelos quais as crianças passam no início do período escolar obrigatória, mas, quando existe um professor que desempenha as suas funções com gosto e intervém para simplificar este processo, tudo se torna mais claro e simples.

Pereira e Azevedo (2005) referem mesmo que

o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afecto e por favor favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos. (p.83).

Posto isto, apresentaremos, sucintamente, a estrutura que este Relatório adquiriu.

O presente Relatório Final encontra-se organizado em três grandes capítulos: o primeiro diz respeito ao Quadro de Referência Teórico, o segundo refere-se à Problematização e Metodologia e o terceiro é relativo à Discussão dos Dados.

No primeiro capítulo, o Quadro de Referência Teórico, surgem os seguintes temas: o que é a Leitura, o que é a Escrita, a Diferença entre Oralidade e Escrita, a Complexidade

da Escrita, a importância da Leitura e da Escrita, Ser Professor, e os Tipos de Texto (abordados respetivamente nos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB)).

No segundo capítulo, a Problematização e Metodologia, contém informações relativas ao problema, objetivos (que são: compreender quais são os tipos de exercícios de escrita abordados nos 2º, 3º e 4º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; perceber qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino; compreender quais são os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente com o 2º ano; e compreender se lhes é dedicado tempo de qualidade suficiente, durante a semana, que promova o seu entendimento) e questões de investigação (mais especificamente, “Quais os tipos de exercícios de escrita abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico?”; “Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?”; “Quais os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente no 2º ano?” e “Que tempo de qualidade lhes é dedicado durante uma semana de trabalho?”); ao paradigma (que se demonstrou ser de carácter qualitativo e interpretativo); à caracterização da Instituição; aos participantes; aos instrumentos de recolha de dados; aos procedimentos de recolha de dados e à apresentação e análise de dados.

No terceiro e derradeiro capítulo, é realizada a discussão dos dados obtidos, ou seja, dos resultados a que chegámos e onde procurámos responder às questões de investigação que nos surgiram. Concluindo o relatório, serão apresentadas as considerações finais (em que identificámos e explicitámos as limitações emergidas durante o decorrer do estudo e as sugestões para futuras investigações), bem como as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – Quadro de Referência Teórico

1.1 – O que é a Leitura

Tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem. As asas dão à ave a aptidão específica para voar: A linguagem faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram as características peculiares da razão e do sentimento. (Lewes, 1879)

A leitura é um elemento fulcral no desenvolvimento da formação da criança, uma vez que estimula a criatividade, a memória e a percepção crítica, entre outras coisas. É uma capacidade transversal e básica para qualquer indivíduo na sua vida quotidiana, sendo que, estes devem ser estimulados desde tenra idade, de modo a que se desenvolvam e adquiram as necessárias competências no que respeita à leitura.

Silva (1992) menciona que “ler é, antes de tudo, compreender”. (citado por Rosa, Niza, Santana, Soares, Martins & Neves, 1998, p.76).

Consta-se que ler é compreender a informação que nos chega em forma de escrita, mas para que tal aconteça é essencial estimular inúmeras capacidades, pois a leitura requer o reconhecimento de símbolos, a evocação de significados previamente adquiridos para os mesmos e a construção de novos significados que advêm da interpretação de cada indivíduo.

Alguns autores creem e defendem que ler é decifrar, ou seja, verbalizar corretamente as palavras, ainda que não se perceba integralmente o sentido do texto. Para outros, ler é simplesmente “compreender o sentido do texto” ou “raciocinar”.

Segundo o dicionário eletrónico Infopédia, o ato de ler traduz-se em “enunciar ou percorrer com a vista ou com os dedos (palavra, texto) procurando interpretar o seu significado; interpretar (o que está escrito), compreender o sentido de (...); pronunciar em voz alta o que está escrito; decifrar; descobrir (...)”.

Andrade (s.d) é da opinião que “a leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade das pessoas não sente esta sede”.

Já no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), a leitura encontra-se descrita da seguinte forma “processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (p.32).

Elaborar uma definição exata do vocábulo “leitura”, não é tão simples quanto nos possa parecer, e, para além disto, as que encontramos, são de tal forma parcas em conteúdo que acabam por não representar a real beleza, importância e complexidade deste ato.

Viana e Teixeira (2002) mencionam exatamente a complexidade deste ato referindo que “a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra.” (p.5).

Para além dos conteúdos presentes nas definições que nos são oferecidas pelos dicionários, podemos afirmar que a leitura é um processo de desenvolvimento que visa alcançar um determinado fim: a formação da criança. Deste modo, a leitura pode ser definida de uma maneira mais pormenorizada, pois ela

envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor. Estes significados são organizados em processos de pensamento de acordo com a finalidade do leitor. Esta organização conduz à modificação do pensamento e/ou comportamento, ou ainda conduz a novos comportamentos que se integram quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento social (Thinker e McCullough citados por Viana & Teixeira, 2002, p.13).

Lerroy-Boussion relata que “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (citado por Viana & Teixeira, 2002, p.3).

Já Harris e Hodges retratam a leitura de uma forma idêntica à que foi previamente apresentada, referindo que “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (citados por Viana & Teixeira, 2002, p.264).

A criança aprende a “ler” mesmo antes de ingressar no primeiro ciclo do Ensino Básico, onde por norma e oficialmente, se desenvolvem e adquirem estas competências.

Ferreiro e Teberosky (1991) referem que “as crianças antes da sua entrada para a escola, já tem construções mentais sobre a leitura e a escrita e não se limitam a receber passivamente os conhecimentos”. (p.26)

Tendo em conta as palavras proferidas por Viana e Teixeira (2002), podemos relatar que

lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações

e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (p.5).

A criança lê imagens e símbolos que surgem diversas vezes ao longo da sua infância, como por exemplo, nas caixas de cereais, nas caixas de bolachas, nos pacotes de leite, nas embalagens dos brinquedos, entre muitos outros infindáveis exemplos. Estes pequenos, mas consideráveis exemplos de leitura, não deviam ser desvalorizados, muito pelo contrário, devia ser-lhes concedida e reconhecida a grandeza que estes possuem, pois, as crianças estarão mais estimuladas para o ato de ler, se este estiver relacionado com as suas experiências pessoais e se possuir algum significado para si.

Jolibert (1998) enfatiza isto mesmo afirmando que

ler, é ler escritos autênticos, que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida «a sério», como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler, e não aprendendo a ler primeiro (...).

Adler, Mialaret, Perron-Borelli, Touyarot, e Thorndike são da opinião que o ato de ler não se resume unicamente à retenção do sentido do texto que se lê mas, é também um ato que conduz ao pensamento e à apreciação de cada um. Esta conceção de leitura encontra-se relacionada com a formação geral do indivíduo (citados por Viana & Teixeira, 2002).

Parafraseando um pouco de todos os autores já citados, podemos declarar que o ato de ler integra em si os mais diversos níveis, tais como o nível mental e o afetivo. Mialaret (1974, pp. 16 – 17) menciona que ler é saber metamorfosear os conteúdos escritos em conteúdos sonoros a partir de critérios minuciosos, é apreender o teor do que está escrito e, para além de o examinar, prezar o seu valor estético. (citado por Viana & Teixeira, 2002).

Para além dos níveis já supracitados, surge também agregado o nível social, uma vez que a leitura concede uma vinculação entre quem lê e o meio em que o mesmo se insere.

Não será despropositado fazer uma breve referência a Spache e Spache (citados por Viana & Teixeira, 2002) que descrevem a leitura como uma função capaz de motivar o desenvolvimento do aluno. Para estes autores a leitura é um processo de carácter multifacetado que pode ser descrito nos mais diversos estados de desenvolvimento.

Inicialmente a criança diferencia as letras (também denominadas por signos) e só numa fase mais tardia se empenhará verdadeiramente na execução de uma leitura apreciativa.

Já Deboer e Dallman, mencionados por Micotti (1980), aludem que a leitura cinge em si os mais diversos processos mentais, tais como: a lembrança, o raciocínio, a avaliação, a imaginação, organização e a resolução de problemas. Esta função conduz-nos, evidentemente, à perceção de convicções que nos são expostas através de palavras. Portanto, ler é reconhecer palavras e frases como um todo, não se considerando que, ainda tendo por base os mesmos autores, o facto de se conseguirem identificar algumas letras isoladamente ou ínfimas junções de letras, seja propriamente reconhecido como um ato de leitura.

Conforme Sim-Sim (2007), “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual (...). A utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente (...)” (p.5). Esta citação demonstra-nos a importância da leitura, visto que esta é uma competência transversal a todas as disciplinas e será indispensável durante toda a vida do ser humano. Dado este valor, concerne ao educador/professor devolver estratégias que promovam a leitura e o gosto pela mesma, para que as crianças não se tornem adversas a essa ação por se sentirem na obrigação de lidarem com a mesma.

Para finalizar e tendo em conta a opinião de Silva (1993) depreendemos que as funções da leitura são:

1. A leitura é essencial para qualquer área de conhecimento.
2. A leitura está relacionada com o sucesso académico do indivíduo e diretamente ligada a não evasão escolar.
3. A leitura é um dos principais instrumentos para aproximar o ser humano e diminuir o preconceito.
4. Facilita a aprendizagem e diminui a massificação executada pela televisão.
5. A leitura possibilita diferentes pontos de vista e alarga as experiências das pessoas que aprendem.

1.2 – O que é a Escrita

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados nas nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam a nossa existência”. (Calkins, 1989, p.15)

À semelhança da leitura, também a escrita é detentora de uma importância extrema, mas é igualmente complexa.

Amor (2003) menciona que

sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua «memória», ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa.

Dela podemos extrair inúmeros proveitos, tais como: a partilha de ideias com o próximo; a transmissão de saberes; a expressão de sentimentos ou emoções que, por determinado motivo, não conseguimos verbalizar; torna-nos menos dependentes de outrem; estimula a criatividade e imaginação; potencia a evolução da motricidade fina; é útil em imensos jogos lúdicos (em que o decorrer dos mesmos implica que se recorra à escrita); e acaba por ser um meio de comunicação com o outro, com o meio e com o mundo. Este meio de comunicação, apesar de antiquíssimo, é perfeitamente capaz de chegar aos locais mais longínquos e de perdurar no tempo.

Tendo em conta tudo o que foi referido, podemos afirmar que a escrita é um elemento crucial na vida de um ser humano, não só enquanto este passa pelo processo de ensino-aprendizagem em que adquire as competências necessárias à escrita, como também no seu futuro, preparando-o inclusive para o mercado de trabalho.

Segundo o dicionário eletrónico Infopédia, a escrita traduz-se numa “representação do pensamento e da palavra por meio de sinais convencionais; conjunto de caracteres adotados num determinado sistema de representação gráfica; aquilo que se escreve; exercício para desenvolver a caligrafia...”).

Já no CNEB, a expressão escrita encontra-se retratada como sendo um

produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto. (p.32)

1.2.1 – Fases iniciais da escrita em contexto de Jardim-de-Infância

Primeiramente, mediante o quão desenvolvida se encontra a criança em idade pré-escolar e mesmo no início da escolaridade obrigatória, tal como evidenciam Martins e Niza (1998), esta pode ser vinculada a cada um destes três tipos de escrita, sendo eles: a Pré-Silábica, a Silábica e a escrita por Fonetização (silábica ou alfabética).

Relativamente à primeira, podemos relatar que a criança ainda não é orientada por critérios linguísticos. Do ponto de vista gráfico, estas utilizam pseudo-letras, algarismos, garatujas, recorrendo assim ao uso de diversos tipos de grafemas. Neste tipo de escrita, a leitura é feita no seu global, não existindo divisões silábicas. As crianças normalmente não falam enquanto escrevem.

No que concerne ao segundo tipo de escrita, a criança já é orientada por critérios linguísticos. Esta, à medida que vai lendo as palavras, fá-lo por sílabas mas, quando as escreve, usa letras arbitrárias para representar cada sílaba. As letras acabam por mudar de palavra para palavra.

Respeitante ao terceiro tipo de escrita, podemos especificar que existe a fonetização por escrita silábica e por escrita alfabética. Em ambos os casos, as crianças já são orientadas por critérios linguísticos e as letras já não são escolhidas meramente ao acaso. Na fonetização por escrita silábica as crianças continuam a representar a sílaba, enquanto que, na escrita alfabética, já conseguem reproduzir totalmente a palavra, tornando-se possível a compreensão do que escrevem, visto que todas, ou quase todas as letras estão afiguradas.

1.2.2 – Passos relevantes para o ensino da escrita no 1º Ciclo

Segundo Pereira e Azevedo (2005), para que o ensino da escrita no primeiro ciclo seja fidedigno, este deve passar delicadamente por dez passos diferentes, sendo eles: o 1.º Passo – Relação escrita-oralidade; 2.º Passo – Diversificação dos escritos; 3.º Passo – Escrita e pensamento; 4.º Passo – Escrever é planificar; 5.º Passo – Socialização dos escritos; 6.º Passo – Escrever é rever o texto; 7.º Passo – Aprende-se a escrever escrevendo; 8.º Passo – Interação leitura-escrita; 9.º Passo – Imagem do sujeito escrevente; e, o 10.º Passo – Complexidade da tarefa de escrita. (pp. 7-16).

Passo a citá-los:

1.2.2.1 – 1.º Passo – Relação escrita-oralidade

A escrita e a oralidade não são duas componentes plenamente independentes, estas complementam-se, ainda que a produção escrita seja de um grau de dificuldade mais prominente, uma vez que o emissor tem de conjecturar muito bem o teor e o vocabulário da mensagem que quer fazer chegar a outrem. Se o vocabulário não for bem conjecturado, o verdadeiro teor da mensagem pode não chegar ao leitor, visto que, sendo uma mensagem escrita, este não se consegue aperceber das reais intenções e motivações do emissor.

Sendo o professor, por norma, uma figura de referência, cabe a si auxiliar os seus discentes na complexa tarefa que é a produção escrita.

Para uma criança, nem sempre é fácil passar de uma exposição oral para a construção de um texto propriamente dito, mas é aqui que as trocas dialogais entre estes e o docente são fulcrais, pois, deste modo, aperceber-se-ão das competências redacionais, das características dos textos escritos e da linguagem escrita (sintática e semântica) que necessitam compreender para o efeito. Estas trocas dialogais promovem o desenvolvimento da capacidade metalinguística e metadiscursiva.

1.2.2.2 – 2.º Passo – Diversificação dos escritos

Existe a necessidade de diferenciar os escritos, para que desta forma, os alunos assimilem que a escrita é forte meio de comunicação e, igualmente, uma ótima estratégia de aprendizagem.

Os diferentes tipos de escrita (expressiva, comunicativa e epistémica) encontram-se relacionados tanto com a aprendizagem da própria língua, como também com outros conhecimentos que possam advir do teor do texto. À escrita comunicativa não é associada tanta liberdade, como à escrita expressiva, uma vez que o conteúdo desta, deve ser sucinto e claro. Quando se executam resumos ou até notas de texto, não se pode adulterar conteúdo que o texto apresenta e deve seguir-se toda uma organização.

Para que a competência da escrita se desenvolva é extremamente necessário que se recorra, com frequência, à realização dos mais diversos tipos de texto.

1.2.2.3 – 3.º Passo – Escrita e pensamento

O pensamento está impreterivelmente ligado ao ato de escrever.

O docente não pode, ou não deve, apreçar o decorrer deste ato, tendo em vista a obtenção do produto final, ao invés disto, deve gerar condições que conduzam à percepção das competências necessárias à realização deste, e que, ao mesmo tempo, estimulem o pensamento do aluno para a redação de algo que advenha da sua mente.

Pereira e Azevedo (2005) são da opinião de que “escrever não significa exprimir ou representar algo que já exista, mas produzir algo que ainda não exista” (p.9).

1.2.2.4 – 4.º Passo – Escrever é planificar

É aconselhado que o aluno planifique antes de escrever, ou seja, pense e organize as suas ideias. Ao apresentá-las, expõe também o conteúdo do texto. Para que este faça sentido, é indispensável que as ideias surjam organizadas e congruentes. Existem três indicadores capazes de coadjuvar na organização das ideias, que são: dominar o tema sobre o qual se vai escrever, tentar prever as expectativas de quem lê e compreender a estrutura do tipo de texto que pretende abordar.

Assim que o ser humano vai crescendo, torna-se mais maturo e deixa de recorrer apenas à associação de ideias para produzir um texto, reflete e vai tornando o texto cada vez mais completo.

É preciso enfatizar que a planificação não se cinge apenas à enumeração inicial das ideias, porque enquanto se trabalha, novas ideias surgem que podem vir a aperfeiçoar a mesma.

1.2.2.5 – 5.º Passo – Socialização dos escritos

Enquanto escrevem, questionam a serventia e intencionalidade dessas produções textuais. Em contexto escolar, estas questões podem surgir, mas implicam que o docente se predisponha a trabalhá-las socialmente com os seus discentes, ou seja, que os elucide sobre o fim a dar aos textos, não reduzindo a sua finalidade, única e exclusivamente, a um conjunto de linhas redigidas num caderno diário.

A escrita é, de facto, uma ação social, uma vez que faz chegar uma mensagem a outrem, mas que, ainda assim, apresenta algumas condicionantes (nomeadamente, a motivação, o meio e os recursos que o escritor possui).

Esta ação carece de motivação aquando da sua abordagem com as crianças. Mata (2008) refere que

o valor que as crianças atribuem às atividades de leitura e escrita encontra-se associado à importância que lhes é conferida e com os

motivos para investir em diferentes tipos de literacia que, por sua vez, são influenciados pelos incentivos que delas poderão receber.

1.2.2.6 – 6.º Passo – Escrever é rever o texto

Relativamente a este passo, surgem questões tais como “Para quê” e “Porquê escrever”, que levam o docente a refletir acerca do trabalho solicitado ao discente e as verdadeiras finalidades do mesmo. As conclusões desta reflexão devem ser apresentadas aos discentes, para que, desta forma, também eles compreendam as finalidades do trabalho realizado, tanto nas alturas em que a escrita está a ser avaliada e cotada, como também quando esta é estudada e trabalhada.

Tanto é importante a criação de um texto, como o é realizar a revisão do mesmo, dado que assim, as crianças têm a oportunidade de refletir e de se consciencializar dos pormenores que podem vir a ser melhorados. Ao tomarem consciência dos aspetos a aperfeiçoar e conseguirem dar a melhor resposta à situação, tendo por base as suas ideias ou ferramentas fornecidas pelos docentes (fichas de orientação, listas de verificação e as suas próprias sugestões), acabam por se tornar seres mais autónomos e capazes de se autoavaliarem.

1.2.2.7 – 7.º Passo – Aprende-se a escrever escrevendo

É essencial para o aluno que este efetue algumas modificações textuais (alterações de frases, resumos, etc), para aprender efetivamente a escrever.

Apesar do avanço dos tempos, a escrita ainda é um pouco desvalorizada e, por vezes, unicamente associada a determinados mecanismos constituintes da língua escrita, sendo alguns deles: a ortografia, a pontuação e a gramática presente nas frases. Com isto, não pretendemos desacreditar estes mecanismos, uma vez que também eles são pertinentes e parte integrante da escrita e sem os quais as frases perderiam parte do seu sentido.

Em qualquer unidade curricular, só se aprende fazendo, e na escrita, tal como diz o “título” deste passo, só se aprende a escrever escrevendo, ou seja, exercitando infinitamente esta competência. Um dos maiores auxílios da escrita é mesmo a leitura.

1.2.2.8 – 8.º Passo – Interação leitura-escrita

Esta interação pode despontar de duas formas distintas, contemplando a leitura como uma coadjuvante da escrita, ou então, mascarando o facto de ser essencial a

existência de um tempo exclusivamente destinado à passagem de um produto verbal para o escrito.

Antigamente, cria-se que a leitura era um meio para se atingir a escrita, sendo que essa ideia não permanece exatamente igual, uma vez que hoje em dia já se reconhecem as fases e os passos pelos quais a leitura e a escrita passam até à sua maturação. Ainda assim, os textos que se leem podem mesmo ser um suporte relevante, visto que promovem a cultura do aluno; são exemplo a seguir (no que à sua estrutura diz respeito); e são tidos como “ferramentas” da escrita (evidenciando a sua organização e composição; e tendo em conta os múltiplos tipos de textos existentes).

Neste oitavo passo está presente a ligação entre estas duas competências, leitura e escrita, e a transmissão de saberes entre as mesmas.

1.2.2.9 – 9.º Passo – Imagem do sujeito escrevente

Para que o discente se desiniba, para que este se encontre encorajado para o ato da escrita é extremamente necessário refletir sobre estes três ideais: a criação de um espaço, em contexto escolar, que possibilite o contacto com a escrita e partilha dos produtos finais; enaltecer estes jovens escritores; e, clarificar que o tempo dedicado às competências da leitura e da escrita, não é tempo perdido, muito pelo contrário, leva a que os discentes se desenvolvam cognitivamente.

1.2.2.10 – 10.º Passo – Complexidade da tarefa de escrita

Tal como o nome deste passo nos indica, a tarefa da escrita é efetivamente complexa. Existe a necessidade, por parte do aluno, de conceber uma boa relação com a escrita, que este se torne confiante para a produção textual e que entenda que o processo da escrita nunca se matura totalmente.

O professor é um promotor do desenvolvimento, portanto, cabe-lhe a ele simplificar esta tarefa, disponibilizar os mais diversos materiais e criar assim um ambiente propício à aprendizagem desta competência, o que acaba também por estimular a capacidade de autoavaliação.

1.2.3 – Diferença entre Oralidade e Escrita

Após as pesquisas anteriormente realizadas e com base na informação apreendida, podemos afirmar que a escrita não é uma simples passagem de um produto oral para o escrito. A escrita, de certa forma, representa a fala, as ideias, os pensamentos, factos históricos, entre muitos outros infindáveis exemplos, e faz com que estes perdurem no tempo. Estas competências, apesar de distintas, acabam por se interligar e resultar na perfeição.

Ambas as competências são detentoras de um papel fulcral na vida do ser humano, mas não podemos deixar de mencionar a origem e antiguidade das mesmas. A fala é o meio de comunicação mais antigo entre os seres humanos, enquanto que a escrita surgiu numa fase muito mais tardia.

Primeiramente cria-se que estas competências eram a transcrição uma da outra (da oralidade para a escrita), ou mesmo que eram completamente distintas entre si, não se identificando nem reconhecendo as particularidades de cada uma, nem a união perfeita que poderia surgir se as mesmas fossem trabalhadas em conjunto. Hoje em dia, esta ideia não permanece estanque, uma vez que já se reconhecem essas mesmas particularidades (nomeadamente ao nível formal, gramatical ou expressivo). Marcuschi (1995) enfatiza esta ideia ao referir que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (p.13).

Pereira e Azevedo (2005) defendem mesmo que “a aprendizagem da língua escrita não deve, pois, ser considerada como uma aprendizagem autónoma em relação à linguagem oral, mas sim como um prolongamento das aquisições desta na aquisição daquela” (p.19).

No dicionário eletrónico Infopédia, a oralidade encontra-se descrita como

qualidade daquilo que é falado; uma exposição oral; o uso de processos orais; e, uma modalidade da língua, concretizada por falantes em presença e que se caracteriza por ser efémera e irrepetível, pela presença marcante de diálogos, por utilizar um vocabulário menos cuidado do que na escrita, etc.

Já a escrita, segundo o que se constava antigamente e tendo por base a informação que se encontra presente no Dicionário Prático Ilustrado Lello (1981) era vista como “aquilo que se escreveu. Arte de escrever. Caligrafia: escrita indecifrável. Exercício escolar para aprender a escrever” (p.444).

Erroneamente, ainda é frequente associar e remeter o ensino da escrita exclusivamente para o meio escolar. Este é um dos contextos mais influentes ao nível da aquisição destas competências, mas se existir um trabalho conjunto entre todos os meios em que a criança se insere e entre todas as pessoas que deles fazem parte, esta experiência decorrerá com maior facilidade, ajudando assim na sua consolidação.

A oralidade e a escrita representam parte das variações linguísticas existentes, em que a primeira surge associada a uma linguagem coloquial (ou seja, mais informal), já a segunda é maioritariamente relacionada com uma linguagem culta (isto é, uma linguagem mais formal).

Esta oposição entre a oralidade e a escrita para além de focar as distâncias e transferências entre a voz e a letra (ou seja, entre os fonemas e os grafemas) faz ainda referência a uma coexistência instável entre as duas nas variadíssimas interações sociais que vão acontecendo ao longo do tempo.

Os “sons” e as “letras” são designações comuns para os fonemas e os grafemas. Segundo consta, o fonema é a menor de uma língua. O alfabeto português dispõe de vinte e seis fonemas, sendo que uma mesma letra pode ter mais do que um fonema. A variedade de fonemas existentes, por vezes, é causadora de algumas dificuldades, principalmente aquando do decorrer do processo de avaliação, conduzindo-as ao equívoco enquanto escrevem.

Confore Marcuschi (2001), a oralidade é uma prática social interativa que visa a comunicação e que se apresenta de diversas formas ou géneros textuais suportados pela “realidade sonora”, de um modo mais formal ou informal, dependendo sempre do seu contexto. (p. 21).

Vygotsky (1998), à semelhança do autor anteriormente mencionado, alude que a linguagem realmente tem como objetivo a comunicação e que esta é construída ao nível social e transmitida através da cultura.

Para concluir, parafraseamos novamente Pereira e Azevedo (2005) pois estes autores referem que a aprendizagem da competência da escrita deve partir dos saberes que as crianças possuem acerca da língua falada, ou seja, partir dos conhecimentos que estas adquiriram oralmente, valorizando assim as capacidades das crianças e tornando-as ativas no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. (p.19).

constituintes, apesar de se complementarem, possuem particularidades muito próprias que acabam por diferenciá-los.

Passo a mencioná-los:

1.3.1 – Planificação

Planificar é estruturar ideias e conhecimentos que dizem respeito ao tema a abordar no texto que se pretende construir, à sua estruturação, à finalidade que este detém e ao destinatário ao qual se dirige.

Carvalho (2001) refere a complexidade desta componente e a diversidade de aspetos que esta concerne em si, por conseguinte, tendo em conta a sua convicção podemos afirmar que planificar implica a consideração de

estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior. (p.74).

Já Martins e Niza (1998) são da opinião que a planificação se traduz na procura de informações pertinentes para a construção do texto que se pretende redigir, e no seu registo propriamente dito, ou seja, encerra em si um conjunto de ações que precedem a escrita do texto, nomeadamente, a tomada de notas que servirão como “ponto de partida” para a sua realização. Para clarificar este constituinte, é crucial que exista um trabalho conjunto entre o docente e os seus alunos, descortinando assim questões sobre o tema, os objetivos que se almejam atingir com a escrita ou mesmo o seu destinatário. Estes fatores influenciarão nitidamente a escolha do tipo de texto a utilizar.

Já Barbeiro (1999) refere que “para se chegar à escrita do texto é necessário não apenas gerar elementos, mas também activar critérios e procedimentos” (p.61).

De acordo com Azevedo (2000),

para ajudar os alunos a melhorar e a superar as suas estratégias, as exemplificações feitas pelo professor poderão ser extremamente úteis, pois, ao escrever diante dos alunos (no quadro ou no retroprojector) e refletindo em voz alta, o professor dá a conhecer o processo de composição que se segue, ao produzir um determinado texto. (p.97).

1.3.2 – Textualização ou Redação

Tendo em consideração o ponto de vista de Reis, podemos afirmar que a textualização se remete para a escrita do texto, seguindo um esquema anteriormente realizado, que visa a ordenação do vocabulário, frases e parágrafos, de forma a conceber um texto detentor de uma organização e de um sentido essenciais à sua compreensão (Reis et al., 2009).

Amor (2003) possui uma opinião semelhante, visto que refere que este constituinte diz respeito à passagem para linguagem escrita, de todas as informações (ideias e conhecimentos) recolhidas no constituinte anterior.

Segundo Azevedo (2000) a textualização envolve a “conversão do pensamento numa multiplicidade de processos ligados a procedimentos e conhecimentos diversos: nuns casos locais, afectando aspectos parciais do texto, noutros casos globais, afectando a sua organização geral” (p.95).

De acordo com Barbeiro (1999), a textualização ou redação (como o próprio a denominou), rege-se por indicações específicas inerentes à comunicação escrita, ou seja, enquanto vai escrevendo, o aluno deve seguir todas as regras relativas à formação e articulação linguísticas, apresentando assim de uma forma coerente e lógica, o conteúdo que se propôs a realizar. (p.18).

Já para Carvalho (1999) a textualização integra em si diversos elementos (nomeadamente a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais e a organização) que têm de ser trabalhados em paralelo. Carvalho refere ainda que esta diversidade de elementos acaba por tornar esta tarefa complexa ao nível cognitivo, uma vez que existe a necessidade da execução automática de outras tarefas, assim como uma consciencialização das restantes.

Segundo Martins e Niza (1998) existe uma estratégia capaz de fomentar esta competência, que é partindo dos textos que as crianças conseguem escrever, baseados nas ideias e conhecimentos tidos anteriormente, ao invés de se recorrer a frases, ou parte destas, escolhidas completamente ao acaso e que não se encontram diretamente relacionadas com o contexto daquele preciso momento. A posteriori, estes textos serão trabalhados em conjunto com o docente, entrando assim no último dos três constituintes acima referidos, denominado por revisão.

Squire (1983) refere mesmo a extrema importância da intervenção do docente, sempre que se justificar, no decorrer deste processo, pois é este que tem de ser melhorado e não apenas o produto final.

Schank e Cleary (1995) possuem uma opinião que corrobora o que referiu o autor citado anteriormente, pois os mesmos afirmam que

students need to get feedback as they work. Studies by a number of cognitive psychologists (Amber, Reiser, and others) have shown that the right feedback at the right time helps students understand and correct their own misconceptions, helping them learn to do things better (p.18).

1.3.3 – Revisão

De uma forma sucinta e generalizada, podemos mencionar que este constituinte se traduz na avaliação daquilo que foi escrito, relacionando assim diversas ações tais como: reler, apagar, acrescentar, substituir informação, corrigir e reformular. (Barbeiro & Pereira, 2007).

Fitzgerald (1987) menciona que

rever significa fazer qualquer mudança em qualquer momento do processo de escrita. Implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto conseguido, a decisão quanto ao que pode ser mudado no texto, a clarificação das mudanças a fazer e o acto de as fazer. As mudanças podem ou não afectar o significado do texto e podem ser maiores ou menores. (p.484).

A revisão promove a evolução do aluno no que à escrita diz respeito, uma vez que acaba por preparar e consciencializá-lo para os verdadeiros objetivos que esta concerne, tornando-se, assim, também mais explícito para quem, no futuro, ler os produtos finais obtidos através desta ação. É durante o decorrer deste constituinte que se reorganiza o texto e que se aperfeiçoa o mesmo ao nível da pontuação e da ortografia, sempre que assim se justificar.

Santos (1994) denomina este constituinte por supervisão, ao invés de revisão, para distanciar o decorrer do mesmo unicamente da superfície do texto, ou seja, a revisão/supervisão é muito mais do que aquilo que se deteta a “olho nú”. A supervisão centra em si determinadas particularidades tais como: a deteção dos erros (percecionando a origem destes) e as estratégias de correção possíveis de se adotar que visam o melhoramento do texto.

Segundo Squire (1983), este constituinte para além de visar a avaliação do texto realizado, promove ainda momentos de partilha entre os demais intervenientes. Refere também que, para o aluno, é extremamente importante que este se sinta apoiado e que receba um feedback por parte dos seus próprios colegas, do docente e até dos seus próprios pais. Squire menciona ainda que, esta é a altura ideal para incorporar, no plano

de aula, o ensino da gramática funcional e uso da língua, uma vez que estas terão um papel auxiliador na revisão de todo o texto produzido anteriormente.

Bordeleau (1990) reforça a pertinência da revisão ao referir que esta coadjuva o aluno em todo o processo de escrita, ou seja, auxilia desde a fase inicial até que o mesmo finaliza as correções.

Para concluir, podemos evidenciar ainda mais a importância que o docente detém em todo este processo, parafraseando Grabe e Kaplan (1996) que mencionam a multiplicidade do papel do docente ao declarar que “in a writing curriculum, the teacher must at various times be a motivator, an interpreter of the task, a designer of meaningful tasks, an organizer, a resource, a support person, an evaluator, and a reader for information” (p.254).

1.4 – A importância da Leitura e da Escrita

A leitura e a escrita são duas competências de extrema importância, pois estimulam capacidades e concedem os mais diversos benefícios ao ser humano.

Apesar de diferirem uma da outra, estas competências interligam-se, ou seja, quanto mais se lê, mais vocabulário se adquire e com maior facilidade e destreza se escreverá. Apesar de que, tal como em tudo na vida, não é “100% fidedigno”, visto que, por vezes, o facto de uma pessoa ler muito, não implica que escreva igualmente bem. Uma leitura frequente e variada, também estimula o pensamento e a capacidade reflexiva em que, antes de se ler um texto integralmente, através de um título ou de uma leitura na “diagonal”, já se tem uma noção do teor que o mesmo contém.

Se estas competências se encontrarem devidamente desenvolvidas podem conduzir ao entendimento dos mais diversos assuntos, tornando o indivíduo mais culto e capaz de intervir perante qualquer tema.

Através da leitura e da escrita, os alunos poderão, por exemplo, contactar com imensas culturas, que não a que habitualmente dominam. Passam a conhecer os seus comportamentos e aquilo que os motiva, e a partir daí entenderão os “porquês” de, em certos pontos, agirem de maneira diferente da deles. Ao instruírem-se sobre o outro, acabam por incluir, aceitar e lidar melhor, com todo e qualquer ser diferente de si. Obviamente que ao ler, não se contacta apenas com o tema da cultura, existem outros infindáveis exemplos enriquecedores de conhecimentos.

Ao ler, o ser humano torna-se mais reflexivo, criando pensamentos e ideais cada vez mais sensatos e menos repressivos e/ou preconceituosos. O ser humano não reflete só para si, reflete com os demais, chega a consensos, o que acaba por promover o seu crescimento.

É de referir também que a leitura promove a diversão, ao ler determinados textos de cariz humorístico, ou mesmo, porque ao ler o ser humano envolve-se tanto na história, sendo muitas vezes transportado mentalmente para o contexto em que aquela determinada ação está a decorrer, abstraindo-se assim da realidade em que está inserido.

Um dos principais proveitos retirados desta competência, para quem tem um hábito de leitura frequente (para além do mínimo exigido durante o percurso escolar), é mesmo o sucesso ao nível profissional, uma vez que o facto ler bastante, tal como já referimos, amplia o vocabulário. Deste modo, compreenderá muito melhor todos os conceitos ligados à sua área e desenvolverá as capacidades comunicativas essenciais ao desempenho das suas funções. Este benefício não é alcançado apenas no desenrolar de funções, é essencial na fase antecedente. Um currículo bem redigido e uma entrevista em que a linguagem oral é correta e fluente, é “meio caminho andado” para obter a tão desejada oportunidade.

Brasil (2006) é da opinião de que “a leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida”. (p.5).

A escrita, à semelhança da leitura, também promove o sucesso na vida profissional, desenvolve a comunicação, aumenta o reportório de vocabulário e promove a inclusão.

Esta auxilia, ainda, o ser na alfabetização; estimula a memória; coadjuva na organização de ideias para a escrita de um texto, o que acaba por resultar em produtos finais bem conseguidos; aproxima quem se encontra distante, através de uma carta, é um dos meios de comunicação mais antigos do mundo e eficientes do mundo, uma vez que não depende da eletricidade e de baterias para chegar onde é preciso; faz as informações perdurarem no tempo, nomeadamente sobre a história do nosso país, o que nos torna conhecedores mais realistas do nosso passado, transmite informações mais atuais através da internet, dos jornais e das revistas; e, podemos ainda referir que, a escrita, é uma das maiores incentivadoras da leitura.

Segundo Grotta in Leite (2005), a escola tem um papel fundamental na formação de

(...) cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político. É uma atividade que pode participar da formação do sujeito, uma vez que lhe possibilita repensar e ampliar constantemente suas visões de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade (pp. 130,133 e 134).

De facto a escola tem um papel fulcral no ensinamento destas competências, mas na possibilidade de existir um envolvimento e um trabalho conjunto entre a escola, o educador/professor, pais e as próprias crianças, só trará benefícios para estas ultimas mencionadas.

Werdt (2014) refere que os pais podem e devem seguir alguns conselhos no sentido de estimularem o interesse dos seus filhos pela leitura, sendo eles:

1. Leia livros com ele;
2. Leve a criança em bibliotecas, livrarias e encontros literários;
3. Crie um espaço de leitura em casa;
4. Atenção para a indicação da faixa etária;
5. Escolha temas que o agradam;
6. Escrevam seu próprio livro;
7. Faça perguntas após a leitura;
8. Deixe que a criança seja o contador de histórias.

Quanto mais cedo, mas em momento oportuno e idade mais apropriada, estas competências forem estimuladas e trabalhadas, menos dificuldades as crianças sentirão aquando da sua entrada no 1º Ciclo.

Marques (1991), em parte, enfatiza isto mesmo, ao referir, por exemplo, que “a leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças”. (p. 34).

1.5 – Ser Professor

Um professor para ser realmente bom, tem que ter gosto pela área na qual se encontra inserido. Curto, Morillo e Teixidó corroboram esta ideia dizendo que

um professor que sente prazer com a sua tarefa, que se entusiasma ao ensinar, que se emociona com a linguagem, se entusiasma ao ensinar, que se emociona com a linguagem escrita e que a usa com prazer comunica facilmente a motivação a seus alunos. O contrário também. A atitude do professor frente à aprendizagem, frente à escrita e à leitura é fundamental. (p.86).

O professor deve ser exigente tanto consigo, como com os seus alunos, na medida em que desejará que estes alcancem os objetivos propostos por si. Ainda assim, terá de possuir um cuidado especial com o contexto escolar e as características particulares dos seus alunos, não se tornando um “extremista”, ou seja, a exigência de um professor nunca pode ser excessiva pois esta atitude pode conduzir à desmotivação, desinteresse e desistência por parte dos seus alunos no que diz respeito à aquisição de competências e aprendizagens.

Pereira e Azevedo (2005) referem mesmo que uma das principais preocupações de um professor “deverá ser a de trabalhar para que todas as crianças se sintam bem na escola.” (p.83).

A escola tem um papel importantíssimo na sociedade, mas o facto de existir um bom professor a lecionar, ajuda a que os alunos se empenhem, ganhem gosto pelas aprendizagens e se sintam mais confiantes para ultrapassar os obstáculos que vão surgindo e alcançar os objetivos propostos pelo docente e por eles próprios.

O professor deve ser um profissional atento e proactivo, ou seja, tem de ser conhecedor das características dos seus alunos e deve ser capaz de criar as mais diversas estratégias que visam a compreensão do aluno e a melhoria do seu processo de aprendizagens, por exemplo, relativamente à competência da escrita.

Pereira e Azevedo (2005) mencionam que

o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afecto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos. (p.83).

1.5.1 – Competências de um Professor

Por norma os pais, as próprias crianças e todo o restante meio envolvente, espera que o professor possua determinadas características que sejam, ao mesmo tempo, uma propriedade e uma prioridade sua.

Dentro destas imensas características, posso ressaltar as seguintes: um professor deve fomentar o interesse e gosto pelas aprendizagens e pelo pensamento analítico e autónomo, deve ainda incutir, nos grupos, o respeito pela vida, auxiliando-os não só quando alcançam o sucesso, mas também quando, por determinada razão, fracassam (mostrando assim o seu lado humano), devem valorizar-se profissionalmente, ou seja, partilhando ideias e experiências educativas que levem ao envolvimento capaz e responsável na tomada de decisões e a uma equipa de trabalho adaptada. Obviamente que

também não podem descurar os conteúdos relativos a cada disciplina e cada ano, que têm que ser impreterivelmente lecionados, têm que reconhecer os seus alunos como seres únicos e respeitar as suas diferenças e individualidades, e, devem ainda, promover a criação de um ambiente favorável às aprendizagens, em que permaneça um respeito mútuo.

Portugal (2009) salienta que um educador/professor deve ter determinadas características, tais como, tomar decisões, ser criativo, ter capacidade para inovar e deve saber assumir as suas dificuldades e tornar as dificuldades alheias como um desafio seu. Um educador/professor deve ainda ser verdadeiro consigo mesmo e ter uma boa intervenção educativa, ou seja, deve ser capaz de criar novos instrumentos e projetos que possam apoiar os alunos no processo ensino-aprendizagem.

1.5.2 – Domínios em que o Professor necessita de formação

Ao contrário do que se possa pensar, o professor necessita de formação em vários níveis, nomeadamente, ao nível Humano, Profissional, Institucional e Contínuo.

1.5.2.1 – Formação Humana

Relativamente a este nível de formação, podemos referir que não é individual (porque nós enquanto seres, temos a necessidade de nos relacionarmos e interagirmos com o outro, vivemos em sociedade, e não num “mundo à parte”, onde só existimos nós e em que tudo gira à nossa volta), e que engloba tanto presente, como o passado (porque nós formamo-nos tendo por base algumas figuras de referência e no que estas um dia foram).

1.5.2.2 – Formação Profissional

Já em relação a este nível de formação, podemos afirmar que este vai, obviamente, ao encontro da aquisição de conhecimentos, competências e capacidades, que estão relacionadas com a área específica em que o professor se formou. Tem, também, como finalidade, dar-lhe bases que o auxiliem no desempenho da sua ação docente.

1.5.2.3 – Formação Institucional

Consideramos que este nível de formação se refere à elucidação e seguimento das funções da instituição escolar por parte do docente e à adaptação da sua ação ao meio em que se encontra. Por muito que o professor creia que um determinado método de ensino

seja o mais correto, e o siga, se exercer funções numa escola em que o mesmo não se aplique, se quer que o seu trabalho resulte, deve, também, adaptar-se ao método do espaço em que está inserido.

1.5.2.4 – Formação Contínua

Comparativamente a este nível de formação, podemos dizer que a formação continuada visa a atualização dos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, tendo sempre em conta o contexto da sua ação enquanto docentes. Ao não ficarem estanques no tempo, os docentes acabam por melhorar a qualidade do seu ensino e por motivar os demais. Um professor nunca se deve resignar ao que é e ao que sabe no momento, pois aprender nunca é excessivo e o “saber não ocupa lugar”.

Gracián (s.d) menciona mesmo que “não há mestre que não possa ser aluno.”

1.5.3 – Opinião Pessoal do que é Ser Professor

Para nós, ser professor é muito mais do que ensinar ou transmitir conhecimentos pois o seu papel acaba por reunir algumas parecenças com o papel dos pais verdadeiramente interessados e participantes na vida dos seus filhos.

Um professor educa, transmite conhecimento, é atento ao que se passa à sua volta, chama à razão quando é necessário mas também dá carinho. Um bom professor também apoia os alunos (muitas vezes para além da área na qual se formou), tem em conta as características de cada um e as suas opiniões, explica quantas vezes forem necessárias para que os alunos fiquem esclarecidos, fica satisfeito com os progressos obtidos pelos seus grupos, felicita-os quando isso acontece, tenta fomentar relações de confiança e de amizade entre si e os alunos (o que acaba por fazer com que estes se sintam bem, ganhem cada vez mais gosto pelas aprendizagens, confiança em si mesmos e até se interessem por determinadas disciplinas/matérias, em que talvez até possuam algum tipo de dificuldade).

Relativamente ao insucesso do aluno, podemos referir que muitas vezes é devido à falta de profissionalismo do docente, ou seja, o professor é, possivelmente, um mau professor, no sentido em que é arrogante, demasiado exigente mesmo quando o aluno apresenta dificuldades; não apresenta uma vertente lúdica, isto é, toda a matéria dada é em forma de fichas, textos, livros, entre outros e isso pode acabar por conduzir a um aborrecimento e conseqüente desinteresse por parte do aluno. Um bom professor detém uma vertente lúdica, em que os alunos aprendem, maioritariamente, através da observação e, se este mesmo docente, para além das fichas e livros, apresentar materiais lúdicos que

despertem a curiosidade e o interesse do aluno, possivelmente o mesmo esforçar-se-á mais do que aquilo que, à partida, seria o esperado.

Aludimos, igualmente que, um bom professor é também um bom profissional quando sabe trabalhar em equipa, tem gosto em ajudar os seus colegas e não tem vergonha de pedir auxílio quando necessita. Apesar de considerar que o professor é uma figura de referência e que a sua existência é de uma extrema importância (na vida de qualquer um), considero também que um bom professor é aquele que reconhece que não é um “Deus”, e que também erra, e o importante é identificar esses mesmos erros para, futuramente, poder melhorar a sua ação.

Um bom professor é também aquele que nunca deixa de estudar, que nunca deixa de se atualizar e que não fica estagnado, ou seja, “preso” ao mesmo método ou forma de ensino, só porque em determinada altura o mesmo resultou. O mal de muitos professores é este: apresentar e utilizar o mesmo método, continuamente e com todos os seus alunos, apesar das diferenças de cada um. Temos que ter a noção que, quanto mais os docentes se atualizarem, até tecnologicamente falando, mais facilmente chegarão aos seus alunos, porque tudo o que é novo, capta a atenção, e acaba também por motivar (com isto, não queremos obviamente desvalorizar os métodos e utensílios tradicionais de ensino, pois reconhecemos-lhes o seu imenso valor).

1.5.4 – Papel do Professor no ensino da Leitura e da Escrita

O professor é uma figura de referência e detentor de um papel promotor/auxiliador no processo de ensino-aprendizagem.

Este deve criar diferentes estratégias e proporcionar as mais diversas experiências, desde alguns exercícios específicos, a desafios inesperados, que promovam e estimulem as capacidades dos seus alunos em refletir e ultrapassar os obstáculos que emergem relativamente às duas competências abordadas neste relatório, sendo elas a leitura e a escrita.

Antunes (2001) menciona que “ (...) caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e seleccioná-las e de que maneira transformá-las em saberes.” (p.12).

Para que esta competência, a escrita, se adquira sem grandes sobressaltos ou para que esta não seja vista apenas como uma obrigação, é importante que o professor valorize

os pensamentos e opiniões dos seus alunos e que os integre no processo de ensino-aprendizagem, pois assim, estes sentir-se-ão reconhecidos e realizados.

Segundo Niza, Segura e Mota (2011), o professor não pode simplesmente ditar regras, dar instruções e ordens, pedir aos alunos que as sigam e manter-se praticamente alheio ao desenrolar do processo, esperando apenas a obtenção de um produto final com o objetivo de, por fim, o classificar. Estes mesmos autores referem ainda que o professor não pode apenas exigir, deve trabalhar com o aluno, auxiliando-o e exemplificando como se faz.

Silva (2001) destaca mesmo que essa interatividade entre os alunos e o professor enaltece o papel deste último mencionado, na medida em que ao fomentar esta “troca de saberes” e a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, o professor acaba por impulsionar novas interações. Estas, por sua vez, incitarão a aquisição de conhecimentos e promoverão o desenvolvimento das competências comunicativas.

Considerando tudo o que foi referido anteriormente e em jeito de conclusão, podemos parafrasear Pereira e Azevedo (2005), reforçando assim, sucintamente, que relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita o professor deve guiar-se por três propósitos, sendo eles: o conhecimento das particularidades de cada aluno (e seguir a partir daí); intervir sempre que seja necessário e se considerar que essa mesma intervenção pode simplificar as aprendizagens; e, analisar/avaliar para, posteriormente, aperfeiçoar a sua ação pedagógica.

1.6 – Tipos de Texto

O estudo que pretendemos apresentar na fase seguinte deste Relatório Final, incide sobre os tipos de texto abordados no 2º, 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que considerámos pertinente definir e explicitar cada um deles, apresentando-os por ordem alfabética e não propriamente pelo ano ou anos em que os mesmos foram lecionados.

Passo então a descrevê-los:

1.6.1 – Acróstico

O Acróstico é uma composição poética, em que as letras iniciais, médias ou as finais, dos versos, formam novas palavras ou expressões quando lidas na vertical, uma vez que a palavra inicial se apresenta desta forma. Seguem-se dois exemplos distintos:

	E	S	P	A	D	A	R	T	E
B	A	D	E	J	O				
		E	S	P	A	D	A		
	A	N	C	H	O	V	A		
C	A	R	A	P	A	U			
S	A	R	D	I	N	H	A		
		S	O	L	H	A			

Fig. 2 – Acróstico

Castanha era a mesa
Azul a prateleira
Salmão o cortinado
Amarela a torradeira

Fig. 3 – Acróstico partindo das iniciais.

1.6.2 – Aviso

O aviso é considerado um tipo de texto formal, através do qual se transmitem as mais diversas informações. O seu conteúdo deve ser curto, claro e objetivo, uma vez que visa a comunicação da existência de perigos, proibições, obrigações ou outras informações igualmente importantes, a outrem. Alguns avisos, para além do título e do corpo do texto, também contêm o local, a data e assinatura. Por norma, não contêm um destinatário, uma conclusão ou mesmo expressões de cortesia/despida. Passamos a mostrar dois distintos avisos:



Fig. 4 – Cuidado com o Cão



Figura 5 – Seguro

1.6.3 – Banda Desenhada

É um dos imensos tipos de textos existentes, não literário, que visa a expressão de pensamentos, sentimentos e diálogos das personagens. Estes pequenos diálogos surgem dentro de balões, sendo eles associados a cada uma das personagens, através dos apêndices. Uma vez que a informação nos é apresentada de forma escrita e a expressão de pensamentos, estados de espírito e sentimentos não é tão perceptível, estes são evidenciados e clarificados pelas diferentes formas dos balões. Estas narrativas, que também possuem uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão, são contadas através de imagens. As cores utilizadas são também um dos seus elementos de referência. As suas páginas possuem características muito próprias, sendo elas: a prancha (a pagina em si), as tiras (que são as divisões da prancha e é onde se desenrolam as ações) e as vinhetas (que são os “quadrados” que dividem as tiras e é onde surgem os balões). Podemos ainda

mencionar que a banda-desenhada é um meio de comunicação misto, pois, tal como já foi descrito, contém dois elementos distintos, o texto e as imagens.



Fig.6 – Barba e Cabelo por Luís Afonso

1.6.4 – Carta

É vista como um meio de comunicação antiquíssimo e tende a aproximar quem se encontra distante. A carta serve, também, para resolver situações que exigem outro tipo de tratamento. Pode ser formal ou informal, dependendo do assunto e do destinatário a quem se dirige. Relativamente à sua estrutura, podemos referir que esta deverá conter local e data, uma saudação inicial (em que se identifica o destinatário da carta), a introdução (onde se apresenta brevemente o tema), o corpo da carta/desenvolvimento (em que o assunto é efetivamente exposto), a despedida e a assinatura.

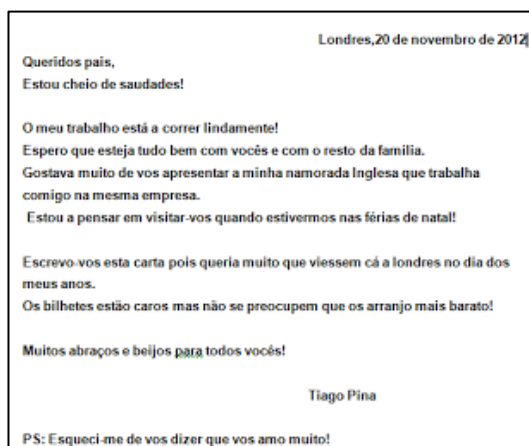


Fig.7 – Carta aos Pais

1.6.5 Cartaz

Podemos referir que o cartaz é um meio de comunicação visual que visa a publicitação dos mais diversos tipos de eventos ou mesmo produtos, e também atingir um público-alvo específico. Para um cartaz resultar, devemos ter em conta os seus elementos, não só particularmente, mas como um todo. Estes mesmos elementos são: o

seu formato (geralmente é retangular), a dimensão (que está inteiramente relacionada e dependente das funções que o cartaz concerne em si e do espaço onde este vai ser exposto), a/as imagens (quando devidamente conjugadas com a mensagem do cartaz, tornam-no mais apelativo), as cores (tal como na banda-desenhada, também são um elemento fundamental). Uma boa conjugação entre as cores do fundo, das letras e das imagens, fazendo um contraste entre elas, tornam o cartaz muito mais atrativo) e o texto (deve ser claro, sucinto, memorizável e adequado ao público-alvo ao qual se destina). Possui ainda díspares funções, nomeadamente: educacional, política, cultural, comercial e mesmo ao nível saúde da saúde.

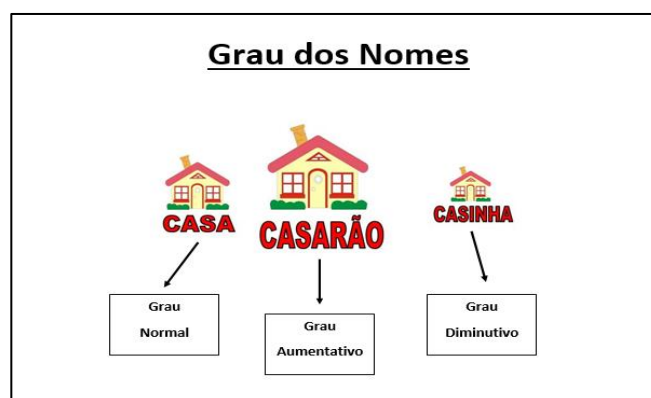


Fig.8 – Cartaz – Grau dos Nomes

1.6.6 – Convite

É um texto sucinto que demonstra a intenção do emissor em solicitar que o destinatário compareça num determinado local, para um evento a acontecer numa data específica, como por exemplo um casamento, uma festa de aniversário, a inauguração de um espaço, o lançamento de um livro, uma exposição ou um concerto. O corpo do convite deve conter o nome de quem o emite, o motivo pelo qual este é feito, a data e a hora do evento, o local (com o respetivo endereço completo) e a assinatura de quem convida. Algumas dos emissores optam por fornecer também um mapa, de modo a facilitar a deslocação do convidado até ao local do evento. Por norma, o nome do convidado surge no envelope que envolve o convite.



Fig. 9 – Convite de casamento

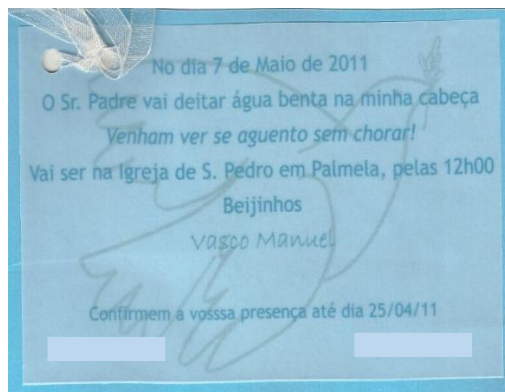


Fig. 10 – Convite de batizado

1.6.7 – Correio Eletrónico

É um dos meios de comunicação existentes, comumente denominado por email. Permite uma troca de mensagens, via internet, entre diferentes utilizadores. Segundo consta, é um dos serviços mais antigos da internet. Detém três grandes vantagens relativamente ao correio tradicional, que são: a rapidez com que a mensagem chega ao destinatário, o facto de ser mais económico e de se poderem anexar ficheiros de distintos formatos (como textos, músicas, vídeos, fotografias, entre outros). A par das qualidades, possui uma grande desvantagem, uma vez que, se existir uma falha de energia, este meio de comunicação torna-se ineficaz e inoperável. Tal como o correio tradicional, também esta vertente precisa de um remetente e de um destinatário (Para). Mas as semelhanças não terminam por aqui, detém, igualmente, uma saudação inicial, o texto propriamente dito, uma fórmula de despedida e a assinatura do remetente. Possui também um espaço destinado ao assunto, em que por breves palavras, se pode enunciar o teor da comunicação. Seguem-se dois exemplos:

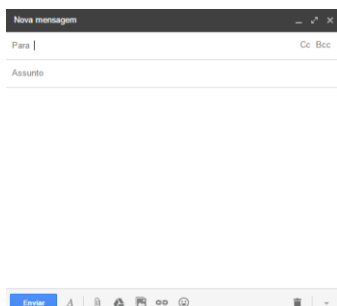


Fig.11 – Correio Eletrónico

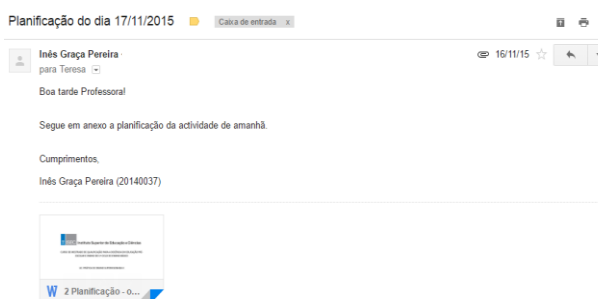


Fig.12 – Correio Eletrónico completo

1.6.8 – Diálogo

Um diálogo, ou discurso direto, é uma conversa entre dois ou mais intervenientes. Neste tipo de textos, para além das personagens existe um narrador, que tem o papel de contar a história ou até de participar na mesma (mediante se é um narrador autodiegético, homodiegético ou heterodiegético). Quando se pretende escrever um diálogo, devem-se ter em conta determinadas regras relativamente aos sinais de pontuação, sendo elas: os dois pontos para indicar que uma das personagens vai falar; o parágrafo (que se faz cada vez que o assunto muda ou quando surge uma nova fala) e o respetivo travessão, que precede imediatamente as falas (mas que também serve para enunciar algum tipo de informação dada pelo narrador, sendo que podem despontar no fim ou até no meio das falas). Segundo Lima, Barrigão, Pedroso e Rocha (2015), certos autores recorrem ao uso de aspas no início e no final de cada fala, ao invés do travessão.

Nascimento e Pinto (2006) mencionam ainda que o diálogo deve prover-se de vivacidade e genuinidade, isto porque tudo o que se apresenta demasiado forçado, acaba por perder toda a sua credibilidade.

Esta terminologia, o diálogo, é empregue no 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

– Até Já! Desejo-te uma agradável manhã. – diz o rapaz, afastando-se.
– Volta depressa! – pede a mãe.

Fig. 13 – Diálogo (Lima, E., Barrigão, N., & Pedroso, N. & Rocha, V, 4.º ano, 2014, p.34).

1.6.9 – Exercícios de Caligrafia

São exercícios aos quais se recorrem com a intenção de melhorar, consideravelmente, a caligrafia. Numa fase inicial, os alunos repetem letras e sílabas, depois palavras e frases e, mais tarde, excertos de textos ou mesmo os textos por inteiro. Posteriormente, são avaliados pela docente titular da turma. No caso em particular, por mim observado, os alunos já realizavam cópias dos textos, ou parte destes, já que se encontravam a frequentar o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

1.6.10 – Exercícios Ortográficos

Comummente designados por ditados, baseiam-se na reprodução de um texto ou um excerto deste, sem qualquer apoio visual e com o grande objetivo de estimular a memória e desenvolver a capacidade de escrita, para que futuramente os alunos escrevam sem dar erros ortográficos. Acabam por ser considerados um elemento integrante do

processo de avaliação individual de cada aluno e são realizados com alguma frequência. Uma das estratégias a adotar para melhorar as capacidades do aluno é, por exemplo, a realização de exercícios ortográficos em casa (com a ajuda dos familiares), partindo de textos do manual escolar ou de livros que sejam do seu interesse, fomentando assim um trabalho conjunto entre o aluno, a família e a escola. Muitas vezes, é através deste tipo de exercícios que se observam as dificuldades dos alunos relativamente ao registo de informações. Conforme refere Sousa (2014), “o ditado pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades dos alunos e uma plataforma para planear o ensino.” (p.117).

1.6.11 – Fábula

É uma breve narrativa breve e fictícia, quase sempre protagonizada por animais aos quais foram atribuídas características humanas (recorrendo, assim, fortemente à figura de estilo da Personificação). O texto pode ser escrito em prosa ou em verso. A ação costuma ser simples e com poucas personagens. De certa forma, é feita uma comparação entre a narrativa e a realidade, uma vez que todas as fábulas terminam com uma moralidade, que pretende consciencializar e influenciar o leitor. A sua estrutura deve conter uma situação inicial, um obstáculo, uma tentativa de solução, o resultado final e, tal como já tínhamos mencionado, a moral da história.

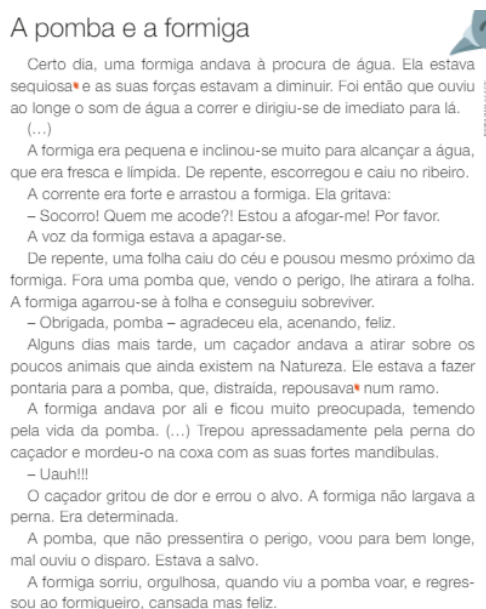


Fig. 14 – A pomba e a formiga - http://escolovar.org/fabula_pomba.formiga.pdf (texto com supressões)


1.6.12 Receita

A receita tem duas finalidades distintas que são: a médica e a culinária. A receita médica é passada por um profissional de medicina, que prescreve determinados medicamentos e explica como utilizá-los, já a receita de culinária dá-nos as indicações necessárias para a preparação de um prato. Conseguimos encontrá-las em múltiplos locais, tais como: livros de receitas, revistas, jornais ou até mesmo na internet. Tendo em conta as observações realizadas com uma das turmas do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que foi a grande base deste Relatório Final, podemos afirmar que o tipo de receita abordado, foi o de culinária. A sua estrutura deve conter um título (perfeitamente identificativo do prato), os ingredientes a utilizar (colocando os seus nomes e a quantidade necessária), o modo de preparação (onde se descreve cada um dos passos a seguir para a concretização do prato) e uma imagem (apesar de não ser estritamente necessário, torna a receita mais ilustrativa e atrativa).

Bolo de Laranja

Ingredientes:

- Seis ovos
- Uma chávena e meia de açúcar
- Uma chávena e meia de farinha
- Uma colher de sopa de fermento em pó
- Sumo e raspa de laranja



Modo de preparação:

1. Separar as gemas das claras.
2. Bater as gemas com o açúcar.
3. Juntar o sumo de laranja e a farinha. Continua a bater.
4. Adicionar a raspa de laranja e o fermento. Continuar a bater.
5. Bater as claras até ficarem em castelo e juntar ao preparado
6. Levar ao forno a 180 °C durante 40 minutos.

Fig. 15 – Bolo de Laranja (Iniciação à Escrita, 2.º ano, 2014, Porto Editora, p.5).

1.6.13 – Resumo

Nascimento e Pinto (2006) referem que o resumo deve ser realizado “no mais curto espaço possível – ou na extensão indicada, se tal estiver predefinido –, reproduza com fidelidade as ideias essenciais do texto que condensa e mantenha, igualmente, as relações lógicas entre essas mesmas ideias.” (p.143).

Para se realizar um resumo, primeiramente lê-se o texto por inteiro; de seguida faz-se uma nova leitura, a partir desta faz-se uma seleção do conteúdo mais importante, sublinhando as ideias principais do mesmo; posteriormente organizam-se essas mesmas ideias de forma a que façam sentido; depois dá-se início à redação do resumo, optando por uma linguagem simples, direta, clara e recorrendo a alguns sinónimos para que a linguagem do texto não fique exatamente igual ao original; e, por fim, deve reler-se o

resumo, para nos certificarmos que este breve texto não possui erros ortográficos e não ultrapassa cerca de um terço do texto inicial.

1.6.14 – Retrato

O retrato não é mais do que uma descrição pormenorizada de alguém, de uma fotografia ou de uma pintura. Neste caso referimo-nos especificamente à descrição pormenorizada de uma pessoa. Podem realizar-se dois tipos de retratos diferentes, nomeadamente: o físico (recorrendo a pormenores tais como: a forma do rosto; a cor, a forma e o tamanho dos olhos; a boca; a cor, o tamanho e a forma do cabelo; o nariz; o corpo, se é alto ou baixo; o vestuário utilizado, a idade, etc) e o psicológico (tendo em conta a maneira de ser daquela pessoa, qualificando-a com adjetivos tais como: simpático, alegre, triste, extrovertido, tímido, meigo, entre muitos outros exemplos relacionados com a personalidade, atitudes, comportamentos, sentimentos e hábitos). Para fazer uma descrição mais realista e menos monótona, pode recorrer-se ao uso da figura de estilo da comparação, por exemplo “os olhos da Frederica são tão brilhantes como o farol de Cacilhas”. O retrato é uma das vertentes do Texto Descritivo.

O Mágico era um homem alto e magro, que às vezes parecia alegre e às vezes triste. Tinha uns olhos esquisitos, muito brilhantes e, quando falava, era como se os seus olhos agarrassem nos olhos de todas as pessoas, para o ouvirem melhor. Vestia um fato preto com abas de seda, que se chamava casaca. Tinha um lacinho e uma capa forrada de encarnado aos ombros. Tinha uma voz rouca, mas ouvia-se muito bem.

Fig. 16 – Retrato do Mágico – <http://slideplayer.com.br/slide/1358881/>

1.6.15 – Texto Descritivo

É um tipo de texto que parte de uma realidade que visa a apresentação/descrição minuciosa de locais, paisagens, objetos, animais, pessoas (tal como aludimos previamente), etc. Estes momentos de descrição não emergem apenas isoladamente em exercícios solicitados pelo docente, também surgem integrados nas narrativas, com o objetivo de descrever os diversos elementos que vão brotando com o desenrolar da ação e para os dar a conhecer ao leitor. A este tipo de texto estão ligadas algumas figuras de estilos, nomeadamente a adjetivação, a enumeração, a metáfora e a comparação.

Sou uma árvore

Sou uma árvore. Tenho raízes no coração da terra e ramos que fazem cócegas nas nuvens. Mas isso é o que fazem todas as árvores.

Sou apenas uma árvore no fundo do quintal. Devia estar calada e quieta, mas não sou capaz. Às vezes parece que oiço a paisagem mandar-me calar. Como pode isto acontecer? Sou uma árvore no fundo do quintal, não posso ver o que vejo nem falar o que falo.

As árvores ficam quietas a ver passar o tempo.

Na primavera, começa o bom tempo. O Sol vem devagarinho e vestimo-nos de verde. No verão, o calor traz sede e é altura de usar o chapéu de folhas para inventar sombras que dançam no tronco. É assim também no meu quintal.

No outono, visto-me de outras cores para saudar o mau tempo. Fico quase nua para apanhar melhor a água da chuva. Bebo sem parar e gosto até do frio que o vento de inverno me traz. Porque lhe chamam mau tempo? É tão bom ouvir o vento frio falar da neve. Não ficaria bem de branco? Ao meu quintal não chega a neve. Fazia algum mal ao tempo ir espreitar outros lugares?

Fig. 17 – Sou uma árvore (João Paulo Cotrim. *A árvore que dava olhos*. Edições Calendário. 2007)

1.6.16 – Texto Dialogal

Segundo Letra e Borges (2013), este tipo de texto é a reprodução de um diálogo gerado entre duas ou mais pessoas. Referenciam ainda que o texto dialogal deve passar por três fases, que são: a abertura, a interação e o fecho, ou seja, têm um princípio, um meio e um fim.

O ponto de partida deste texto, o diálogo, pode surgir a partir de uma conversa amena em que as pessoas estão fisicamente presentes, uma conversa tida através do telefone, uma entrevista ou até mesmo em debates.

Este tipo de texto encontra-se intrinsecamente marcado por determinadas características como os verbos que introduzem o discurso (por exemplo: respondeu, declarou, questionou, etc), o uso de pronomes e verbos na primeira e na segunda pessoa e algumas marcas gráficas específicas (como os dois pontos, o parágrafo e o travessão). Esta terminologia é usada no 2º e 3º ano.

1.6.17 – Texto Expositivo

Visa a apresentação e explicitação de conceitos sobre um tema ou objeto em particular, realizando assim uma descrição e uma enumeração das suas características. O texto deve ser redigido com uma linguagem clara, de modo a que diferentes leitores identifiquem e assimilem, sem quaisquer dúvidas, o tema e o teor do que lá está escrito. Sempre que surgir um novo tema, a cedência de informação sobre o mesmo, deve ser

intensificada. Os textos expositivos informam, descrevem, definem, enumeram, comparam e contrastam (uma vez que ao estudar um determinado assunto, o autor pretende demonstrar que este pode ser percebido de diferentes formas, e/ou que existem posições contrárias a si). A sua estrutura possui uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão, mas como afirma Costa (2011), “especificamente no caso do texto expositivo, não há uma estrutura única, aplicável a todos os textos.” (p.10).

O texto expositivo pode ser classificado de duas maneiras distintas, sendo elas: o texto expositivo-argumentativo (em que para além de apresentar o tema em si, o autor evidencia todos os argumentos passíveis de explicarem os seus pareceres, recorrendo ainda, a outros autores que possuam uma ideia semelhante com o objetivo de provar a credibilidade a sua própria teoria), ou o texto expositivo-informativo (em que o objetivo é a transmissão de informações, apresentadas de forma neutra, praticamente sem apreciações).

Se ao realizarmos um resumo, temos que encurtar o conteúdo do texto ao máximo (sem deixar de fazer sentido), no texto expositivo acontece precisamente o contrário pois quanto mais informação contiver, mais clarificado se encontrará o texto.

Pinus pinaster

Pinheiro-bravo ou pinheiro-marítimo é o nome vulgar pelo qual é conhecido o *Pinus pinaster* (nome científico). A área ocupada por esta árvore corresponde, aproximadamente, a 30% da floresta portuguesa, sendo considerada uma das principais espécies florestais do nosso país.

O pinheiro-bravo é uma árvore grande que pode atingir 30 a 40 metros de altura. Quando é jovem apresenta ramos muito espaçados e, em árvores velhas, o tronco apresenta-se quase sem ramos em grande parte da sua extensão.

A casca do tronco é espessa, profundamente fendida e com cor castanho-avermelhada e escura.

As folhas, de 10 a 20 centímetros, crescem aos pares. Têm a forma de agulha, são rígidas, robustas e de cor verde-acinzentada. O seu fruto, a pinha, tem forma cónica e cor castanho-clara e brilhante. As sementes, chamadas peniscos, de 7 a 8 milímetros, têm uma asa de 3 centímetros.

É oriunda da região Mediterrânica, cresce em solos leves e nos arenosos marítimos.



Fig. 18 – Pinus Pinaster (retirada do manual do 4º ano, da Porto Editora, página 126).

Como lavar as mãos



Fig. 20 – Como lavar as mãos?

1.6.20 – Texto Narrativo

Segundo Nascimento e Pinto (2006), o texto narrativo “relata acontecimentos (= eventos) ou sequências de acontecimentos. Todos nós temos conhecimento desses relatos, por exemplo, quando lemos romances ou contos, ou até, a nível oral, quando ouvimos contar lendas ou episódios que acontecem no dia-a-dia.” (p.196)

O texto narrativo é caracterizado por cinco elementos: a ação (onde surgem os acontecimentos narrados), o narrador (que, tal como já mencionámos, tem o papel de contar a história ou até de participar na mesma, mediante se é um narrador autodiegético – em que para além de narrador, é a personagem principal do texto; homodiegético – narra a história e é personagem, mas apenas secundária; ou heterodiegético – em que só narra a história, não é um participante ativo), o tempo (que diz respeito ao momento em decorre a ação), espaço (que é o local ou locais onde se desenvolve a ação) e as personagens (que podem ser principais – sendo as mais importantes da história, secundárias – possuem valor, mas com menos destaque, ou apenas figurantes – não desempenham propriamente um papel, mas contribuem para a criação de um ambiente mais sólido e credível). A sua estrutura é composta pela introdução (onde se localiza a ação no espaço e no tempo e se apresentam as personagens), o desenvolvimento (onde se desenrolam todos os acontecimentos) e a conclusão (em que se dá o desenlace dos acontecimentos). Os tempos verbais que predominam neste tipo de texto encontram-se na 1ª pessoa, quando o narrador é participante; e, na 3ª pessoa, quando o narrador é não participante. Existem momentos

de narração, de descrição e de diálogo. O texto narrativo expõe um ou mais factos, de origem real ou fictícia.

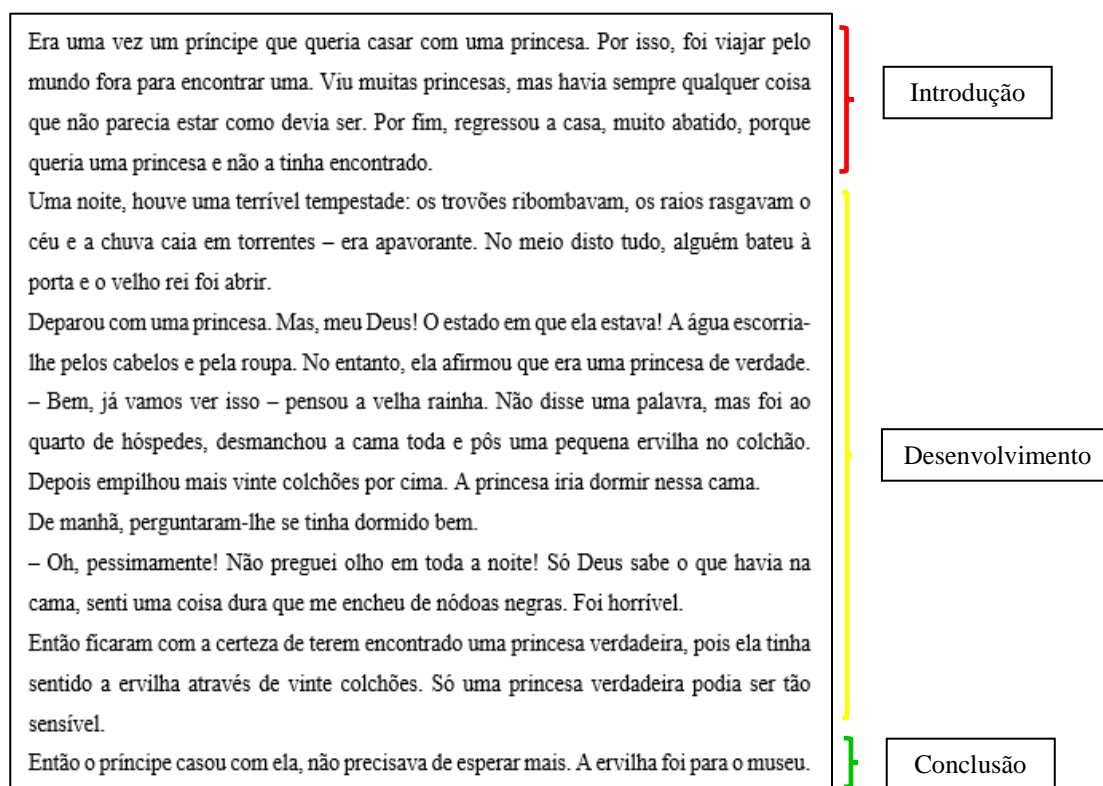


Fig. 21 – A Princesa e a Ervilha (retirado de uma ficha de revisões realizada no âmbito da PES II).

1.6.21 – Texto Poético

Passa pela divulgação de sentimentos, emoções, anseios, ideias, pensamentos, entre outro tipo de sensações, de um “eu” que as sente relativamente ao seu passado ou ao mundo que o rodeia no preciso momento (sendo este “eu” apresentado pelo poeta ou poetisa). É um tipo de texto em que o seu conteúdo não se encontra claramente evidenciado, ou seja, é subjetivo. A sua estrutura é-nos apresentada da seguinte forma: em verso (que é cada linha do poema), em estrofes (que são conjuntos de versos que, consoante o número versos, possuem um nome que as identifica, como por exemplo, uma estrofe com dois versos é um dístico, três versos é um terceto, com quatro versos é quadra, com cinco versos é uma quintilha, com seis versos é uma sextilha, etc), e, geralmente em rima (que é a repetição de sons, iguais ou pelo menos semelhantes, em palavras ou sílabas no final de dois ou mais versos. Essas rimas podem ser alternadas, emparelhadas, encadeadas, interpoladas, soltas ou brancas, pobres ou ricas).

Os poetas, tal como outros autores, também recorrem ao uso de algumas figuras de estilo, nomeadamente a enumeração, a personificação, a comparação e a metáfora.

Quando vem a noite

Quando vem a noite
a chuva cai.
Se cai de mansinho
Não oiço nada.
Mas se cai apressada
Ouço-a bater
nas telhas do telhado
que fica zangado
por ter de acordar
de madrugada.

– Vou lavar as ruas,
praças e calçadas
vou regar as flores
os prados e os
montes
vou matar a sede
aos bichos da terra
e dar um abraço
a todas as fontes.

– Para onde vais,
chuva?
– pergunto eu,
estremunhado.
E ela responde
sempre a correr,
sempre apressada:



Fig. 22 – Quando vem a noite (António Mota. *Lá de cima, Cá de baixo*. Gailivro. 2008).

CAPÍTULO II – Problematização e Metodologia

Este capítulo despontou com o propósito de expor os princípios metodológicos da investigação em curso. Está organizado em sete pontos: 2.1) Problema, objetivos e questões de investigação; 2.2) Paradigma; 2.3) Caracterização da Instituição; 2.4) Participantes; 2.5) Instrumentos de recolha de dados; 2.6) Procedimentos de recolha de dados; 2.7) Apresentação e análise de dados.

2.1 – Problema, objetivos e questões de investigação

A escolha deste tema recaiu sobre a disciplina de Português, mais especificamente sobre a escrita. Obviamente que não nos poderíamos referir à competência da escrita sem abordarmos também a competência da leitura, uma vez que estas se encontram intrinsecamente ligadas.

Como vimos, as competências da leitura e da escrita detêm um papel bastante significativo, dado que são a base da comunicação e o suporte da maioria das ações diárias do ser humano.

Bacon (s.d) dizia mesmo que "a leitura traz ao homem plenitude; o discurso, segurança e a escrita, precisão".

Esta opção também foi motivada pelo interesse em descodificarmos e compreendermos a real complexidade da competência da escrita, a sua importância, os passos determinantes para o seu ensino, o papel do professor e os tipos de escrita abordados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (excetuando no 1.º ano, em que se dá a aquisição destas competências e ainda é prematuro exigirem produções textuais que requerem determinadas regras associadas especificamente a cada um dos tipos de texto existentes).

Para que isto se torne possível, é necessário investigar, estar em campo, observar e consultar os mais diversos documentos que sustentem o nosso trabalho e os dados recolhidos.

Mas a nossa investigação não se cingiu apenas às importantes pesquisas que realizámos, esta partiu de questões formuladas e de objetivos que se pretendiam atingir numa fase inicial relativamente aos anos escolares acima mencionados e, posteriormente, mais afincadamente, no que respeita ao 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, turma com a qual se desenrolou esta última experiência na Prática de Ensino Supervisionada.

Relativamente aos objetivos, baseamo-nos nos seguintes:

- Compreender quais são os tipos de exercícios de escrita abordados nos 2º, 3º e 4º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Perceber qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino;
- Compreender quais são os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente com o 2º ano;
- Compreender se lhes é dedicado tempo de qualidade suficiente, durante a semana, que promova o seu entendimento.

Posteriormente, emergiram, assim, as seguintes questões de investigação:

1. Quais os tipos de exercícios de escrita abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico?
2. Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?
3. Quais os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente no 2º ano?
4. Que tempo de qualidade lhes é dedicado durante uma semana de trabalho?

2.2 – Paradigma

A escolha da metodologia não pode ser feita completamente ao acaso, tem que se encontrar associada ao problema e intenções do nosso estudo, bem como o conhecimento que se pretende assimilar através do mesmo. Tendo em conta os constituintes integrantes de um Relatório Final, mais especificamente este que diz respeito ao paradigma, achámos pertinente consolidar este conceito.

De acordo com Kuhn (cit. in Pacheco, 1995), é um aglomerado de postulados, isto é, uma junção de factos, valores, teorias e regras que costumam ser reconhecidas e aceites no núcleo da comunidade científica.

Kuhn (s.d), uma das primeiras pessoas a abordar este conceito, menciona ainda que os paradigmas são “realizações científicas que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados.”

Serrano (2004) segue uma ideia semelhante à de Kuhn, dizendo que um paradigma é um “sistema de crenças, princípios e postulados que dão sentido e rumo às práticas de investigação.” (p.112).

Por norma, o paradigma quantitativo é o que surge fortemente associado à investigação em Educação, pois é este que demonstra resultados “palpáveis” capazes de influenciar o ensino e a aprendizagem, recorrendo ao uso de processos de medida, métodos experimentais, análise estatística e modelos matemáticos (Fernandes, 1991).

Apesar de recorrerem ao paradigma quantitativo com frequência, este não é adequado a todas as situações possíveis de se relacionarem com a investigação nesta área e mais propriamente com o problema em estudo emergido durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º Ciclo. Considerando esta prática, o decorrer da ação, as questões que emergiram e o facto de este paradigma incidir sobre uma investigação realizada em campo, onde se observam os sujeitos no seu contexto natural, tudo nos leva a crer que este relatório assenta no paradigma qualitativo e interpretativo.

Pacheco (1995) afirma que

a investigação qualitativa proporciona aos investigadores (...) um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados (pp.17-18).

Já Afonso (2005) possui uma opinião em parte semelhante à do autor anteriormente citado ao mencionar que este, é um método profundamente conexo com o lado humano, dado que se apoia na recolha de informação “fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social (...) com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”, assegurando genuinamente as formas de agir, pensar e comunicar dos investigados (p. 16).

Teis e Teis (s.d) enfatizam que a “abordagem qualitativa se tem afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação” (p.1). Walsh, Tobin e Graue (2010) também reconhecem as qualidades destas precisas abordagens ao referir que são “extremamente vantajosas e estimulantes” para as investigações decorrentes do campo educativo (p. 1037).

De acordo com Alves e Azevedo (2010), a área de Educação, quando submetida a procedimentos de pesquisa, principalmente no caso das que são de carácter qualitativo, esta poderá acabar por ser acompanhada pelas intuições do investigador, pondo em causa a veracidade dos resultados obtidos. Isto vem comprovar que, apesar de significativa e de deter inúmeras vantagens, também possui as suas limitações. Fernandes (1991) refere outra das limitações que é a “questão da objectividade (...), na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa” (p.66).

Apesar dos condicionantes mencionados, consideramos que esta seria a metodologia mais adequada a trabalhar, uma vez que o nosso objetivo passa pela recolha de dados e conseqüente interpretação, e não propriamente em quantificar esses dados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características: i) a análise em ambientes naturais para os participantes, sendo que o investigador deve frequentar o local de estudo de forma integrar-se durante o desenrolar de todo o processo; ii) é descritiva, uma vez que os acontecimentos são apresentados de uma maneira detalhada e rigorosa, principalmente através de palavras e, por vezes também acompanhada por imagens, excluindo assim a quantificação de dados, uma vez que esta metodologia não passa por aí; iii) preza mais o decorrer dos processos e não tanto os resultados; iv) tende a basear-se na abstração e na indução, partindo de uma fase posterior à análise e conseqüente interpretação dos dados recolhidos que acabam por se relacionar com o quadro de referência teórico, e que tornam os conceitos cada vez mais claros; e, v) para finalizar, isto é uma junção de conceitos, tendo em vista que o investigador deve fazer prevalecer os pensamentos e sentimentos dos seres humanos investigados, tentando assim depreender o que lhes vai na “alma”, valorizando o mundo dos investigados tanto ao nível social, como ao religioso, ambiental ou mesmo outros.

Stake (1999) menciona ainda que este tipo de pesquisa, é também denominada por “interpretativa”, o que acaba por ser um pouco óbvio, pois todas as pesquisas implicam interpretações das informações recolhidas, em particular quando estudam o comportamento do ser humano.

De acordo com Esteves (2008), a investigação qualitativa é “interativa, concebida através de um processo contínuo de significados. Estes surgem através da arrumação de indicadores, que se destacam nas observações e que têm ligação com o problema” (p.103). Estes mesmos indicadores poderão apresentar-se das mais diversas maneiras, tais como: palavras, frases, padrões de comportamento, entre outros exemplos.

Bisquerra (1989) acrescenta que a investigação qualitativa é recursiva, isto é, assim que a investigação vai progredindo, a informação/dados recolhidos coadjuvam a sua apreciação, sendo que devemos considerar o facto de não existir um fim estanque e esperado, pois o estudo pode passar por diversas modificações até se chegar ao que se pretende deslindar.

2.3) Caracterização da Instituição

A Instituição onde decorreu a última Prática de Ensino Supervisionada, encontra-se situada numa zona privilegiada e bastante rica no que concerne ao nível cultural (onde podemos encontrar a Torre de Belém, o Mosteiro dos Jerónimos, o Museu do Combatente, entre outros) e ao nível da restauração (onde surge uma das casas mais antigas e reconhecidas do país, mais propriamente, os Pastéis de Belém).

É de cariz particular, o seu horário de funcionamento 8h00 às 19h30 e possui diversas valências, que vão desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo.

Detém espaços específicos para cada valência e espaços comuns para algumas delas, como por exemplo o recreio, o refeitório, o ginásio e o espaço coberto.

2.3.1 – Projeto Educativo

Assenta em práticas que apontam para a qualidade, a eficácia, o diálogo, a responsabilidade e a aceitação das diferenças. Procura a formação de cidadãos esclarecidos intervenientes e respeitadores da pessoa humana e do ambiente, com conhecimentos científicos que lhes permita atuar na complexa sociedade em que vivemos.

Entre os anos de 2014/2017, o Projeto Educativo da Instituição, tem como tema global “Viver Lisboa”, pela importância de dar a conhecer a cada elemento da comunidade escolar a História, a Cultura e a Vivência na cidade de Lisboa, sendo que as suas características únicas permitem estabelecer uma ponte com o Mundo que a rodeia. Este tema fomenta o desenvolvimento pessoal e possibilita o crescimento espiritual, social, cultural, afetivo, científico, artístico, físico e psicológico.

Cada ano letivo terá um subtema diferente de modo a permitir abordar vários domínios do tema global, interligando-os. Assim, no ano letivo de 2014/2015, o subtema foi Lisboa Histórica, durante este ano letivo 2015/2016 será Lisboa, Gentes e Costumes e no ano letivo 2016/2017 o subtema será Lisboa e o Mundo.

Este projeto educativo segue os princípios orientadores das políticas e práticas educativas, de acordo com a vivência numa sociedade democrática. Desses valores destacam-se:

- A dignidade da pessoa humana;
- O respeito pela diferença;
- A cidadania;
- O trabalho;

- A autoestima.

Entre os princípios destacam-se:

- A valorização do trabalho e sentido de responsabilidade;
- A preparação para a vida ativa através da relação educação/formação;
- A responsabilidade no cumprimento de tarefas e de objetivos.

2.3.2 – 1º Ciclo

Apostam em aprendizagens estimulantes e apelativas que incentivam o desejo de aprender.

Todas as competências (a serem promovidas gradualmente) e a serem alcançadas no final da educação básica, tomam como referentes não só os princípios acima referidos mas também os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se no seguinte conjunto de princípios e valores:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

De forma gradual são promovidas as seguintes competências gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar a língua estrangeira (inglês) para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de situações problemáticas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

É de referir que o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência. A sua operacionalização deverá ter um carácter transversal, competindo às diferentes áreas e seus docentes explicitar de que modo é que a mesma se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.

Todo o desenvolvimento curricular é também acompanhado e enriquecido com visitas de estudo e trabalhos ligados à área de projeto.

A avaliação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico é feita de forma descritiva, num registo trimestral, que é enviado aos pais/encarregados de educação.

A avaliação do desempenho escolar do aluno é aferida através da sua participação, cumprimento das tarefas, organização do trabalho, elaboração de projetos e de testes formativos e sumativos.

2.4) Participantes

Segundo Aires (2011), a seleção da amostra “tem por objetivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se, (...) em critérios pragmáticos e teóricos” (p.22).

Os participantes deste estudo foram escolhidos por conveniência do investigador, motivado pelas relações de afinidade sentidas para com os docentes titulares das turmas. Podemos referir-nos aos participantes de formas distintas, ou seja, como este estudo assumiu duas “frentes” (apesar de acabarem por se interligar), uma mais geral relativa aos 2º, 3º e 4º anos; e outra direcionada especificamente para o 2º ano; optámos por diferenciar os participantes.

O tema central deste Relatório Final é a escrita e os tipos de exercícios de escrita abordados, tal como mencionámos anteriormente, sendo que não faria sentido integrar o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que é neste ano que se dá a aquisição desta competência e seria preparturo pedir-lhes que escrevessem os mais variadíssimos tipos de textos, consoante as regras impostas pelos mesmos, optando assim pela sua exclusão.

Numa primeira fase, que visou a recolha de informação, de modo a percebermos quais os tipos de exercícios de escrita abordados especificamente em cada um destes três anos e que, posteriormente, foram a base das tabelas (em que essa informação surge sintetizada), achámos pertinente selecionar três diferentes alunos (um do 2º ano, um do 3ºano e um do 4ºano). A única imposição que tínhamos era que não poderiam ser alunos que faltassem com frequência, uma vez que depois não conseguiríamos ter uma noção exata dos exercícios trabalhados em aula e da frequência com que isso acontecia (esta noção foi conseguida através da consulta dos manuais, livros de fichas, cadernos diários, dossiers pessoais, livro de iniciação à escrita e livros de escrita). Podemos ainda referir que optámos por três alunos diferentes, cada um de sua turma, pois nesta instituição, apesar de existirem várias turmas por ano, estas seguem o mesmo rumo de trabalho, o que faria com que as informações recolhidas fossem exatamente as mesmas, acabando também por impossibilitar as fases seguintes deste estudo.

Relativamente à segunda fase do estudo, reforçamos que esta recaiu especificamente sobre uma turma do 2º ano, isto porque foi sobre esta que incidiu a última Prática de Ensino Supervisionada. Esta opção facilitou, em tudo, o decorrer desta fase, uma vez que o investigador já não era considerado um elemento estranho à turma e o facto de se encontrar presente, já não era constrangedor, nem trazia problemas de maior, uma vez que os alunos não se distraíam com aquele elemento exterior à sua turma. Nesta fase foi realizada uma observação naturalista, durante uma semana escolhida ao acaso, em se observou a ação conjunta entre os alunos e a docente, com o objetivo de se perceber, dos tipos de exercícios de escrita que é suposto abordar no 2.º ano, quais é que são efetivamente abordados durante uma semana.

De seguida apresentaremos uma caracterização mais pormenorizada desta turma, em que os seus elementos aparecem identificados com a letra “X” e o respetivo número que os identifica na lista da turma. Não expomos os nomes próprios, de forma a manter o seu total anonimato.

2.4.1) Caracterização da turma do 2º Ano

É uma turma composta por 24 alunos, mais concretamente dez raparigas e catorze rapazes, onde todos eles têm idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Depreende-se assim, que existe um certo equilíbrio no que respeita à distribuição, não só dos sexos, mas também das idades das crianças que integram esta sala.

Para uma maior elucidação, seguem-se as seguintes tabelas demonstrativas:

	<u>Meninos</u>	<u>Meninas</u>	<u>Total</u>
7 Anos	1	1	2
8 Anos	13	9	22
<u>Total</u>	14	10	24

Tabela I – Público-alvo (idade/género)

<u>Meninas</u>	<u>Meninos</u>
X1 – 8 anos	X3 – 8 anos
X2 – 8 anos	X4 – 8 anos
X12 – 8 anos	X5 – 7 anos
X16 – 7 anos	X6 – 8 anos
X17 – 7 anos	X7 – 8 anos
X18 – 6 anos	X8 – 8 anos
X19 – 7 anos	X9 – 8 anos
X20 – 7 anos	X10 – 8 anos
X21 – 7 anos	X11 – 8 anos
X22 – 7 anos	X13 – 7 anos
	X14 – 7 anos
	X15 – 7 anos
	X23 – 7 anos
	X24 – 7 anos

Tabela II – Identificação dos Participantes

O grupo é um pouco agitado, ou seja, são bastante faladores e vão tentando testar os docentes. Apesar disto, mostram-se sempre participativos e interessados nas propostas que surgem. Denota-se ainda alguma imaturidade, mas com o avançar do tempo, estas características um pouco negativas foram-se desvanecendo.

É um grupo bastante heterogéneo, no sentido em que temos muito bons alunos, temos um grupo em que, apesar de se notarem algumas dificuldades, são muito esforçados e, por fim, surge um pequeno grupo, em que as dificuldades são mais notórias e em que também transparecem alguma desmotivação em relação às aprendizagens.

Existem alguns alunos que estão sinalizados e que estão inseridos no “PAPI”, Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual, recebendo assim um apoio, por parte da escola ou não. Este plano surge de uma reunião conjunta entre os Encarregados de Educação e o Corpo Docente.

A Professora Cooperante teve o cuidado de colocar os alunos detentores de dificuldades, nos lugares mais próximos do quadro, de forma a que estes ouvissem melhor e se concentrassem mais. É atenciosa com as crianças, promove um ambiente saudável, em que a boa disposição impera, mas é assertiva sempre que é necessário. Tem uma paciência tremenda, lê pausadamente (e com um tom de voz cativante), explica quantas vezes forem necessárias para que o grupo consiga realmente perceber o que está a ser abordado e para que não restem quaisquer dúvidas.

“O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente.”

(Moreira, 2007)

Existem casos bastante díspares na sala. O X4 chegou apenas este ano (2015/2016) à instituição, e quando entrou não sabia ler e não escrevia corretamente. Apesar de continuar com imensas dificuldades, tem-se esforçado para melhorar e, relativamente à leitura, essas melhorias são evidentes. O X11 é um aluno algo imaturo e infantil, apresenta grandes dificuldades ao nível do Português, dispersa-se imenso, acaba por distrair quem está ao seu lado. No entanto, quando se empenha, até consegue atingir os seus objetivos.

O X3, que também apresenta alguma imaturidade, vê o decorrer da aula como uma pequena passagem de tempo, onde aguarda ansiosamente para ir para o recreio. Apesar disto, é uma criança que, à semelhança do X11, quando quer, atinge as suas metas. Temos também o caso da X2, em que se nota uma certa dificuldade ao nível da dicção. Já o X6,

parece que está sempre no “mundo da lua”, mas não apresenta quaisquer dificuldade e dá respostas exatas e sem erros. Neste preciso momento, existem duas crianças bilingues, o X5 e o X24. O X24 é participativo, mas muitas vezes não é coerente, apresentando respostas que não se encontram relacionadas com a pergunta ou com o tema. Segundo o que averiguámos, o X5, quando chegou, quase que só falava e escrevia (em letra de imprensa) em inglês, mas hoje em dia, passado pouquíssimo tempo do início do ano letivo encontra-se perfeitamente adaptado, e é um excelente aluno.

Quanto às preferências das disciplinas, em sala de aula destaca-se o Estudo do Meio e fora da sala é Educação Física que eles apreciam mais. Também gostam de Matemática, sendo que aquela em que sentem mais dificuldades é claramente a Português.

Neste tipo de método (o Tradicional) é dada muita importância ao rigor, disciplina e obediência, embora consideremos que já não seja tão exigente como no tempo dos nossos avós ou pais. Os conhecimentos são essencialmente transmitidos pelo professor, o que faz com que o aluno tenha um papel menos ativo na sua aprendizagem. Os professores não podem ir muito além do que o programa permite, porque existem certos pontos a cumprir e nada pode falhar.

Nesta instituição, as docentes do 1º Ciclo reúnem regularmente, ondem decidem um conjunto de metas a serem atingidas até uma determinada data (que têm que ser alcançadas, independentemente do método que estas defendam).

Neste caso em particular, a professora titular defende o Método Tradicional de Ensino, dando muito uso aos manuais (não só fisicamente como também interactivamente, uma vez que a sala tem tecnologias adequadas para o efeito).

Apesar de defender este método, a professora cooperante também lhes proporciona momentos diferentes, como jogos de equipa com conteúdos programáticos que estejam a dar no momento, dá-lhes pontuação (cada vez que acertam são dois pontos) e se, por acaso, estes errarem (não pontuam), se acertarem apenas com ajuda ou até se se comportarem mal, descontam um ponto.

As avaliações dos alunos desta instituição são trimestrais e feitas através de testes e exames, onde se conferem as capacidades de cada um.

Posto isto, podemos afirmar que existe um excelente ambiente que se coaduna com uma aprendizagem mais serena e até saudável.

2.5) Instrumentos de recolha de dados

Ao realizarmos um estudo em investigação, pretendemos obviamente chegar a uma conclusão mas, para que isso seja possível, é necessário ter em conta determinados procedimentos, nomeadamente a recolha de dados. Esses dados sustentarão o estudo e serão a base das respostas.

Sousa (2009) menciona que os instrumentos de recolha de dados são todas as ferramentas, meios ou métodos possíveis de se utilizar no durante uma investigação.

Para Guerra (2006), a recolha de informação/dados é um dos elementos fundamentais da investigação, pode ser realizada de uma forma direta ou indireta e consente uma avaliação generalizada de toda a informação recolhida, acabando por criar um elo de ligação com a teoria, neste caso, o Quadro de Referência Teórico.

O nosso estudo requereu o uso de diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação naturalista não participante (durante uma semana), a análise documental (ao consultar e analisar os manuais, livros de fichas, cadernos diários, dossiers pessoais, livro de iniciação à escrita e livros de escrita das três crianças acima mencionadas) e as tabelas criadas por nós, com o intuito de simplificar os dados recolhidos para que, posteriormente, se alguém estranho ao estudo o quisesse consultar, percebesse exatamente o teor do que lá se encontrava.

De acordo com Ludke e André (1986) a análise documental é uma técnica de extrema importância na pesquisa qualitativa, ora por ser um complemento das informações recolhidas através de outras técnicas, ora por descortinarem novos aspetos de um tema ou problema.

Já para Carmo e Ferreira (1998) a análise documental é um processo que diz respeito à seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de extrair algum sentido.

Bogdan e Biklen (1994) são da opinião de que a observação naturalista é um caminho direto relativamente ao contexto de investigação, ou seja, as ocorrências são observadas no preciso local onde ocorrem, no seu ambiente natural.

Conforme Quivy e Campenhoudt (2005), a observação traduz-se na etapa intermédia da investigação, uma vez que sucede a pesquisa teórica, mas antecede a análise e discussão de resultados, ou seja, precede a conclusão do estudo. Estas fases distintas, quando devidamente interligadas, permitem que se atinja o fim esperado.

A recolha documental emerge como um auxílio da pesquisa, consentindo assim que o investigador encontre respostas às questões por si formuladas (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994).

2.6) Procedimentos de recolha de dados

Antes de qualquer ação que visasse a elaboração deste Relatório Final, realizou-se uma breve conversa com a Diretora da valência do 1º Ciclo, em que lhe foi explicado tudo o que se pretendia fazer com este estudo. Foi garantido, também, o total respeito e anonimato relativamente à Instituição e aos visados no estudo.

Assim que percecionou as nossas respeitosas intenções, disponibilizou-se para o que fosse preciso e deu-nos total permissão para avançar com o estudo.

De seguida, abordámos as docentes dos 2º, 3º e 4º anos. Voltámos a explicar o que pretendíamos e estas também se mostraram prestáveis e aconselharam um determinado aluno (consoante o nosso único pedido, tal como mencionámos anteriormente, que foi, pedir para analisar os materiais de um aluno, que fosse assíduo e pontual, com o objetivo de recolher o máximo de informações possíveis) para que os seus materiais pudessem ser, realmente, observados.

Posteriormente, e já com as tabelas realizadas, procedemos à recolha de dados através da análise documental dos manuais, livros de fichas, cadernos diários, dossiers pessoais, livro de iniciação à escrita e livros de escrita das três crianças anteriormente selecionadas.

Por fim, foi realizada uma semana de observação numa turma do 2º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra pormenorizadamente descrita no Anexo IV, com o intuito de relacionar os dados recolhidos durante a mesma, com a informação contida na Tabela I – Tipos de texto 2º Ano (após a devida recolha/análise documental).

2.7) Apresentação e análise de dados

Segundo Miles & Huberman (1994), a análise de informação é um aspeto-chave, mas igualmente problemático num processo de investigação, uma vez que é um processo minucioso, que requer um cuidado extremo e que pode ser influenciado pela opinião do investigador (consoante os instrumentos de recolhas de dados a que recorreu). O investigador dispõe dos mais diversos métodos para a recolha de material empírico, que vai desde a entrevista à observação direta, à análise de artefactos, documentos, registos

culturais, registos visuais ou experiências pessoais. Neste caso em específico, a observação foi o nosso instrumento de recolha de dados.

O facto de esta metodologia ser de índole aberta e versátil, de comportar uma série de perspectivas e, ocasionalmente, a falta de informações e de sistematizações, acabam por tornar o ato da análise de informação, profundamente mais complexo. (Miles & Huberman, 1994; Tesch, 1987; Colás, 1998). Apesar dos distintos acontecimentos que possam ter lugar relativamente a este campo, que vão da correlação entre o projeto e análise da informação (Cook & Reichardt, 1986), à harmonização e congruência entre o projeto da investigação, o tipo de informação, a análise e garantia de “validade”, estes constituintes apresentam-se como conjunto coerente (Colás, 1998).

Bardin (1994), apresenta uma noção sobre a análise de conteúdos mais simplista, anunciando que

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Após uma consulta inicial dos índices dos manuais escolares de Português da Porto Editora (que é a adotada, nesta precisa disciplina), chegámos à conclusão de quais seriam os tipos de exercícios de escrita trabalhados nos respetivos anos que já mencionámos.

Assim que esta perceção se efetivou, demos início à construção das tabelas. Nas linhas encontram-se identificados os tipos de exercícios abordados e nas colunas, os meses correspondentes a um ano letivo, estando apenas em falta o mês de Junho (como esta observação foi realizada em Maio, não faria sentido surgir esse mês pois acabaríamos por falsear os resultados e isso é profundamente incorreto e nada ético).

Estas podem ser interpretadas de três formas distintas, ou seja, podemos pensar na quantidade de vezes que um tipo de exercício é abordado, em que meses é abordado e quais os meses mais sobrecarregados de exercícios. O nosso grande objetivo não era passar da observação para a quantificação de dados, mas usar essa mesma quantificação para interpretar e tirar algumas conclusões.

Nas páginas que se seguem apresentaremos as tabelas relativas aos 2º, 3º e 4º anos e os respetivos dados obtidos.

Tabela I – Tipos de texto (2º Ano)

	<u>Ano Escolar 2015/2016</u>									
<u>Exercícios Realizados</u>	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	<u>Total</u>
Acróstico	2									2
Convite		2	1							3
Correio Eletrónico					3				1	4
Exercícios Ortográficos	2	3	2		2			1		10
Receita			2							2
Retrato	1	2								3
Texto Descritivo		1			2	1	1		1	6
Texto Dialogal						1		1		2
Texto Informativo									1	1
Texto Instrucional								1		1
Texto Narrativo	2		4		2	4	1	4	3	20
Texto Poético				1	1			1		3
<u>Total</u>	7	8	9	1	10	6	2	8	6	57

2.7.1 – Análise dos dados da tabela I (2º Ano)

Um dos aspetos que nos deixou profundamente agradados foi o facto de a escrita ser valorizada e realmente integrada nas aprendizagens dos alunos, uma vez que foram diversos os momentos em que recorreram à mesma, sem ser única e exclusivamente para responder às breves perguntas de interpretação, acabando assim por se expor as diversas potencialidades que a escrita tem, mostrando a sua versatilidade às crianças.

Tendo em conta as formas distintas de se poderem interpretar os dados presentes na tabela, na generalidade, podemos afirmar que os exercícios a que se acorreram com maior frequência foram o texto narrativo e os exercícios ortográficos. Analisando a tabela, podemos observar que o número total de vezes em que se realizaram produções ou reproduções textuais foram 57. Somando os 10 exercícios ortográficos com os 20 textos narrativos, e mais tarde os convertermos em percentagem, conseguimos constatar que, juntos, estes dois tipos de texto representam cerca de 53% da produção textual desta turma.

Apesar da quantificação de dados não ser o objetivo do estudo, seria inevitável não o executar, já que assim também é mais fácil registar, facultar e analisar concretamente os dados.

A quantidade de vezes que os exercícios são realizados e, mais especificamente, os meses que obtiveram maior “afluência”, dizem respeito aos meses em que ocorreram as avaliações escolares (mais concretamente as avaliações sumativas, nomeadamente os testes de avaliação, em que emergem, sinteticamente, todos os conteúdos abordados nesses mesmos períodos) e, no caso desta turma, também ao mês que antecedeu as Provas Intermédias.

Os meses de Dezembro e Março são aqueles em que se trabalha menos a escrita ou qualquer outra matéria, pois parte destes são destinados ao período de férias correspondente ao Natal e à Páscoa.

Podemos ainda mencionar que os Exercícios Ortográficos são um dos elementos pertencentes à grelha de avaliação desta disciplina (onde a docente escreve quantos erros ortográficos deu cada um dos alunos), o que não deixa de ser interessante pois, ao existir um registo específico do mesmo, e consoante o empenho e esforço dos alunos, conseguir-se-á perceber se estes evoluíram ou não.

Durante a semana de observação naturalista que realizámos, apercebemo-nos do elo de ligação entre a docente e o grupo. Essa relação de carinho e preocupação, acalma o

grupo e estimula-os de forma a quererem melhorar e a fazer sempre mais, porque têm a noção de que, se precisarem, têm o apoio da docente.

Apesar de uma semana parecer muito pouco, é possível trabalhar alguns tipos de texto, nomeadamente, o “afamado” Texto Narrativo, o Texto Informativo (mais propriamente a notícia) e o Correio Eletrónico.

Em Anexo IV, poderemos encontrar uma descrição minuciosa desta semana de observação naturalista, que decorreu entre os dias 16 e 20 de Maio do presente ano.

Segundo o que consta no Programa e Metas Curriculares de Português, relativamente a este ano e à competência de Leitura e Escrita – Compreensão de Textos, era suposto abordarem-se os seguintes conteúdos:

Textos de características: narrativas, informativas, descritivas;
Poema, banda desenhada;
Vocabulário: alargamento, adequação e variedade;
Paráfrase;
Sentidos do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço;
encadeamentos de causa e efeito; tema; assunto; informação essencial;
articulação de factos e ideias (p.11).

Tendo em conta os dados que constam na tabela e os dados recolhidos através da semana de observação, podemos concluir que, até à data, o único conteúdo que não tinha sido abordado foi o do tipo de texto da Banda Desenhada.

Tabela II – Tipos de texto (3º Ano)

	Ano Escolar 2015/2016									
<u>Exercícios Realizados</u>	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	<u>Total</u>
Aviso					2	1	1			4
Carta					4	1	1			6
Cartaz					1					1
Exercícios de Caligrafia	2			1		1	1			5
Exercícios Ortográficos	2	2	4			1		1		10
Fábula									1	1
Resumo			1	1	2					4
Texto Descritivo					1		2			3
Texto Dialogal			1					1		2
Texto Informativo						1	1		1	3
Texto Narrativo	2	2	1	2	2		2	2		13
Texto Poético				1	1	2				4
<u>Total</u>	6	4	7	5	13	7	9	4	2	56

2.7.2 – Análise dos dados da tabela II (3º Ano)

No 3º ano, também se dá especial enfoque a esta componente pois, à semelhança do 2º ano, neste ano também se destacaram o Texto Narrativo e os Exercícios Ortográficos, embora não fosse tão evidente. Se partirmos do exemplo mostrado anteriormente, chegámos às seguintes conclusões: somando o número 10 (que corresponde à quantidade de vezes em que estes alunos realizaram Exercícios Ortográficos, ou seja, Ditados) e o número 13 (que diz respeito à quantidade de vezes em que eles concretizaram Textos Narrativos) obteremos um total de 23 que corresponderá a cerca de 41% da produção textual desta turma.

No total, até à data, realizaram 56 exercícios de produção/reprodução escrita portanto podemos compreender que a escrita, em termos de quantidade, é desenvolvida praticamente de igual maneira no 2º e 3º ano, diferindo apenas em um exercício de um ano para o outro (uma vez que no 2.º ano realizaram 57 exercícios de escrita).

Os exercícios de escrita realizados estiveram mais presentes nos meses de Janeiro e Março (que costumam coincidir com parte das fases de avaliação sumativa, mais propriamente os testes de avaliação individuais), no entanto, os meses de Novembro e Fevereiro também registam números altos de exercícios de produção/reprodução escrita, mostrando que esta competência vai sendo desenvolvida ao longo do tempo, dando hipótese às crianças desenvolverem esta capacidade de uma forma natural e não forçada.

Neste caso, os meses que se encontram mais evidenciados são Janeiro e Março, mas os meses de Novembro e Fevereiro em termos de quantidade, encontram-se relativamente próximos.

Podemos também reforçar que, os Exercícios Ortográficos são mesmo um dos elementos pertencentes à grelha de avaliação desta disciplina.

Um dos exercícios que esta turma realiza, e que mais nenhuma das outras o faz, são os Exercícios de Caligrafia, em que o objetivo é avaliar a caligrafia, pois não importa apenas saber escrever, como também escrever bem.

Segundo o que consta no Programa e Metas Curriculares de Português, relativamente a este ano e à competência de Leitura e Escrita – Compreensão de Textos, era suposto abordarem-se os seguintes conteúdos:

Textos de características; narrativas, expositivas/informativas, descritivas;
Notícia, carta, convite, banda desenhada;
Vocabulário: alargamento temático;

Paráfrase;

Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação;

Opinião crítica. (p.13).

Tendo em conta os dados que constam na tabela, podemos concluir que, até à data, os únicos conteúdos que não tinha sido abordados foram: o do tipo de texto da Banda Desenhada, o Texto Expositivo e o Convite.

Tabela III – Tipos de texto (4º Ano)

	Ano Escolar 2015/2016									
<u>Exercícios Realizados</u>	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	<u>Total</u>
Aviso		1								1
Banda Desenhada			2							2
Carta						1				1
Convite		1				1				2
Diálogo		3				1		1		5
Exercícios Ortográficos	1	4	2		2	3		3	1	16
Texto Descritivo					4					4
Texto Expositivo							1		2	3
Texto Informativo							1			1
Texto Instrucional						1				1
Texto Narrativo			1	1	1		2	1		6
Texto Poético	2							1		3
<u>Total</u>	3	9	5	1	7	7	4	6	3	45

2.7.3 – Análise dos dados da tabela III (4º Ano)

No 4º ano, a componente da escrita também é valorizada, mas não tanto como nos outros anos, porque o número total de exercícios realizados, desceu consideravelmente, passando de 57 ou 56, para 45.

À semelhança dos outros dois anos, neste ano também se destacaram o Texto Narrativo e os Exercícios Ortográficos, embora fosse ainda menos evidente. Se tivermos em conta o exemplo já referido e somarmos o número total correspondente dará 22 (16 dos Exercícios Ortográficos e 6 do Texto Narrativo). Neste caso em específico, o total da soma obtida pela junção destes dois elementos, corresponde a cerca de 49% da produção textual da turma.

Relativamente a este ano, os meses que surgem mais destacados são Outubro, Janeiro e Fevereiro. O que menos se destaca é Dezembro. Os restantes encontram-se, mais ou menos ao mesmo nível, demonstrando mais uma vez um equilíbrio na realização deste tipo de exercícios.

No 4º ano, à semelhança dos anteriores, os Exercícios Ortográficos também são parte integrante do processo individual de cada aluno (este exercício é comum a todos os anos e surge sempre evidenciado, especialmente neste mesmo ano, e, na nossa opinião, isso acontece porque este exercício estimula imenso a memória, uma vez que o texto ou excerto, lhes é facultado oralmente e eles não têm acesso a qualquer suporte físico por onde se possam apoiar e transcrever a palavra).

Um dos exercícios que esta turma realiza, e que mais nenhuma das outras o faz, é a Banda Desenhada.

Este grupo voltou a abordar/laborar o conceito de convite.

Segundo o que consta no Programa e Metas Curriculares de Português, relativamente a este ano e à competência de Leitura e Escrita – Compreensão de Textos, era suposto abordarem-se os seguintes conteúdos: “Tipos de características narrativas; descrição; Retrato; texto de enciclopédia e de dicionário, notícia, carta, convite, aviso, banda desenhada; Vocabulário temático; Paráfrase; Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações”. (p.16).

Tendo em conta os dados que constam na tabela, podemos concluir que, até à data, os únicos conteúdos que não tinha sido abordados foram: o Retrato e o texto de enciclopédia e de dicionário.

CAPÍTULO III – Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados é a profunda interpretação dos dados recolhidos durante o decorrer do estudo, e a posterior interligação com o Quadro de Referência Teórico, anteriormente realizado. Mas esta interligação não termina por aqui, uma vez que nunca poderíamos discutir resultados sem recorrer às questões que formulámos e aos objetivos que foram o mote desta investigação.

Iremos então apresentá-los novamente. As quatro questões eram: “Quais os tipos de exercícios de escrita abordados no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”; “Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?”; “Quais os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente no 2.º ano?” e “Que tempo de qualidade lhes é dedicado durante uma semana de trabalho?”.

Já os objetivos eram os seguintes: compreender quais são os tipos de exercícios de escrita abordados nos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; perceber qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino; compreender quais são os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente com o 2.º ano; e compreender se lhes é dedicado tempo de qualidade suficiente, durante a semana, que promova o seu entendimento).

Todo o trabalho executado tinha que estar impreterivelmente ligado a estas questões e estes objetivos, senão não faria qualquer tipo de sentido.

Ao consultarmos os manuais de Português (da Porto Editora) destas três idades presentes no estudo, e construirmos cada uma das tabelas que também lhes estava associada, conseguimos perceber quais é que eram os tipos de exercícios de escrita abordados no 1.º Ciclo, dando assim resposta a uma das questões emergidas.

No que concerne ao 2.º ano, os tipos de exercícios de escrita trabalhados até ao momento foram: o Acróstico, o Convite, o Correio Eletrónico, **Exercícios Ortográficos**, Receita, Retrato, o **Texto Descritivo**, o **Texto Dialogal**, o **Texto Informativo**, o Texto Instrucional o **Texto Narrativo**, e, o **Texto Poético** (que correspondem, também, ao tipos de textos presentes na tabela apresentada e respondem a uma das questões por nós evidenciada).

Já no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordaram os seguintes tipos de textos de escrita: o Aviso, a Carta, o Cartaz, os Exercícios de Caligrafia, os **Exercícios**

Ortográficos, a Fábula, o Resumo, o Texto Descritivo, o Texto Dialogal, o Texto Informativo, o Texto Narrativo e o Texto Poético.

Relativamente ao 4.º ano, até à data, trabalharam 12 tipos de texto distintos, tais como: o Aviso, a Banda Desenhada, a Carta, o Convite, o Diálogo, os Exercícios Ortográficos, o Texto Descritivo, o Texto Expositivo, o Texto Informativo, o Texto Instrucional, o Texto Narrativo e Texto Poético.

Se olharmos atentamente para estas enumerações que acabámos de executar, perceberemos que existem exercícios abordados apenas por uma das turmas (por exemplo o Acróstico), ou até mesmo por duas delas (por exemplo, o Aviso). Contudo, e dentro dos “20” tipos de texto trabalhados em sala, seis deles acompanharam os três anos letivos (com o nível de exigência devidamente adequado a cada uma das idades). Esses exercícios, tal como surgem devidamente destacados no parágrafo anterior, são: os Exercícios Ortográficos, Texto Descritivo, o Texto Informativo, o Texto Narrativo e Texto Poético e o Texto Dialogal/Diálogo (sendo que a primeira terminologia mencionada diz respeito aos 2.º e 3.º anos e a segunda ao 4.º ano no 1.º Ciclo do EB). Tendo em conta que uma das questões era “Será que os exercícios de escrita têm continuidade de uns anos para os outros?”, não nos parece demais responder afirmativamente a esta questão, uma vez que acabámos de o comprovar.

Na Instituição onde foi desenvolvido parte deste Relatório Final, existem hábitos de leitura e de escrita frequentes e, quando por determinados motivos isso não acontece em contexto de sala de aula, é solicitado que se realize em casa. Exemplo disto são os trabalhos de casa solicitados pela docente, em que muitas vezes é pedido que se realizem produções textuais das mais diversas origens, como por exemplo: receitas, retratos, textos narrativos, entre outros.

Após a semana de observação que visava a interligação entre os dados recolhidos na Tabela do 2.º ano e a própria semana de observação (em que se pretendia perceber, durante uma semana escolhida ao acaso, quais os tipos de exercícios de escrita que eram efetivamente trabalhados) e tendo por base a descrição pormenorizada e minuciosa desta mesma semana (Anexo IV), podemos afirmar que, tal como na fase anterior do estudo (não com mesma frequência, já que o tempo foi muito mais reduzido), um dos tipos textuais que se destacou foi o Texto Narrativo:

Para finalizar a manhã, a docente pediu aos alunos que, um a um, se dirigissem à frente da sala para lerem a composição (de carácter narrativo) que tinham realizado em casa. Apenas um dos alunos não realizou o trabalho de casa. (Anexo IV – Diário n.º1 – 16/05/2016)

A abordagem à escrita não se ficou pela elaboração de um texto de carácter narrativo, dedicaram também algum tempo, no dia 17/05/16, à realização de uma notícia (que é um texto de carácter Informativo):

De seguida, todos leram o texto mas, por norma, costumam ler apenas um parágrafo ou mesmo uma frase. Este texto é uma notícia e consequentemente um texto de carácter informativo. A docente questionou-os se sabiam onde poderiam surgir as notícias, ao que eles responderam com relativa facilidade e acertadamente. Tal como seria de esperar, acabaram por abordar as componentes do texto informativo, tentando responder às questões: “Quem?”; “O quê?”; “O que aconteceu?” e “Onde?”.

Foram respondendo às questões oralmente, já depois de as terem realizado no livro e, depois, a docente escreveu as respetivas correções no quadro.

Posteriormente, o grupo criou a sua própria notícia, mas antes disto, recordaram as regras da escrita (tais como: a letra maiúscula no princípio das frase, o parágrafo e etc). (Anexo IV – Diário n.º2 – 17/05/2016)

Como se verificou, através das tabelas I, II e III e posterior apresentação e análise dos dados, pudemos comprovar que o Texto Narrativo foi aquele que, ao longo do ano escolar 2015/2016 (excetuando o mês de junho, uma vez que as observações se basearam em documentos que continham exercícios realizados até ao mês maio), foi o mais trabalhado. Na nossa opinião, este tipo de texto é realmente rico no que concerne à sua estrutura e ao seu vocabulário. Nascimento e Pinto (2006) referem mesmo que este tipo de texto, comparativamente a outros, possuem:

- Um **vocabulário mais seleccionado**, incluindo mais variedade de palavras, as quais, em parte, não usadas normalmente pelo grande público, embora as conheça (...).
- O **sentido** que o autor dá às palavras afasta-se, muitas vezes, do significado que têm habitualmente (...).
- As **figuras de estilo** podem aparecer com bastante frequência (...).
- A **estrutura da frase** difere, muitas vezes, da que é habitual (...).
- A frase pode conter um **ritmo** ou cadência mais ou menos notório (...), tal acontecendo não só na poesia, mas também na prosa. (p.195)

É de referir também que concentram algum do seu tempo na produção de um texto do tipo correio eletrónico (comummente designado por email), no dia 19/05/16:

Pelas 08h55, dirigiram-se à sala de aula, acalmaram, retiram os seus casacos e sentaram-se nos seus respetivos lugares. Foi-lhes distribuída outra ficha de Português. Desta feita, a docente escreveu no quadro a data de hoje e a hora exata em que começaram a ficha, tal e qual como acontece nas Provas Intermédias e nos Exames Nacionais, e também

para depois terem a noção de quanto tempo demoravam a fazer a prova. Cada um fez a sua prova e em silêncio. O tipo de texto de hoje era o Correio Eletrónico. (Anexo IV – Diário n.º4 – 19/05/2016)

Desta forma, demos resposta à última das questões surgidas no nosso estudo, que é “Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?”.

É de referir que surgiram algumas discrepâncias entre o que foi lecionado até ao momento, em cada um destes três anos letivos, e os conteúdos que constam no Programa e Metas Curriculares de Português. Na nossa opinião essas breves diferenças não se devem à ineficácia das docentes em causa, mas sim ao facto de estas seguirem o programa anterior, onde tudo acaba por ser lecionado, mas em alturas diferentes.

Quando surge um momento dedicado à escrita, é-lhes explicado, cuidadosamente, o que se pretende que eles façam, e é-lhes dado tempo suficiente, para que estes “puxem” pela sua imaginação e consigam produtos finais espetaculares.

Barthes (1976) enfatiza a importância da narrativa, não apenas como a produção de um Texto Narrativo, mas no geral, dizendo que esta surge em todos os locais, tempos e em todas as sociedades, pois esta inicia-se com a própria história da humanidade. Esta citação, ao referir-se à importância da narrativa, remete-nos para um dos subcapítulos do nosso Quadro de Referência Teórico, mais precisamente o ponto 1.4 “A importância da Leitura e da Escrita”, e de facto estas competências são mesmo importantes. Saber ler e escrever, é “meio caminho andado”, para ter sucesso e vingar na vida.

Cavalcanti (1986) é da opinião que a linguagem é um elo de ligação entre os seres humanos e que é capaz de estimular a comunicação e a interação entre os indivíduos. Esta comunicação acontece naturalmente entre docente e o aluno. O mesmo autor refere-se ainda ao carácter multidisciplinar e abrangente da linguagem.

Tal como já o tínhamos mencionado, e Antunes (2003) vem enfatizar essa mesma ideia, a leitura e a escrita complementam-se. Este autor diz que para se escrever realmente bem, é necessário conhecer o tema e o tipo de texto a escrever.

Nós concordamos em absoluto com esta ideia, porque tal como mostrámos no Quadro de Referência Teórico, ainda que não estejam lá representados todos os tipos de texto, sabemos que estes existem e que cada um deles possui regras e particularidades muito próprias.

Para finalizar, e parafraseando Pereira e Azevedo (2005), é possível afirmar que, para uma criança conseguir aprender a ler a escrever, será indispensável a realização de uma integração social em três distintas situações:

- integração num meio particular, a escola, que só está facilitada para as crianças cuja cultura familiar está próxima daquele meio;
- integração num grupo de crianças, os que constituem o grupo-turma;
- integração numa estrutura, a turma, que é orientada permanentemente por um único adulto, o professor. (p.83).

Considerações Finais

Saber ler e escrever são competências essenciais a todos os seres humanos e sem as quais, obviamente, seríamos analfabetos e conseqüentemente “excluídos da sociedade”. Através deste Relatório Final pretendíamos demonstrar a importância da leitura e da escrita, expondo ainda que estas, apesar de diferentes completam-se e que não devem ser trabalhadas separadamente.

O êxito dos alunos, relativamente a estas duas competências está dependente do seu desenvolvimento relativamente aos níveis: social, intelectual, neurológico, emocional e filosófico. Segundo Kleiman (1997), com a leitura, o aluno deve ser capaz de entender o sentido do texto e não ficar por uma simples descodificação, porque “ler só não chega”, é preciso entender-se o que está lá escrito.

Para que estas competências se desenvolvam corretamente e de uma forma harmoniosa, é fulcral a existência desta figura de referência, o Professor. Maruny (2000) refere mesmo que o professor precisa de

Aprender é ampliar as fronteiras do pensamento. Ensinar não é apenas transmitir informações a um ouvinte. É ajudá-lo a transformar suas ideias. Para isso, é preciso conhecê-lo, escutá-lo atentamente, compreender seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar: nem mais, nem menos.

Aos professores, enquanto profissionais de educação, é-lhes incumbido o papel de agentes motivadores no processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos, para que, um dia, os alunos consigam usufruir dos proveitos que estas competências podem proporcionar.

Tal como já mencionámos, os seres humanos podem extrair inúmeros proveitos destas competências, nomeadamente: a partilha de ideias com o próximo; a transmissão de saberes; a expressão de sentimentos ou emoções que, por determinado motivo, não conseguimos verbalizar; torna-nos menos dependentes de outrem; estimula a criatividade e imaginação; potencia a evolução da motricidade fina; é útil em imensos jogos lúdicos (em que o decorrer dos mesmos implica que se recorra à escrita); e acaba por ser um meio de comunicação com o outro, com o meio e com o mundo. Este meio de comunicação, apesar de antiquíssimo, é perfeitamente capaz de chegar aos locais mais longínquos e de perdurar no tempo.

Este estudo foi realizado com o intuito de abordar as competências da leitura e da escrita, o ensino destas, a extrema importância que as mesmas detêm e os tipos de exercícios de escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia utilizada consistiu na recolha de dados através da análise documental e de observações naturalistas, para se perceberem quais os tipos de texto abordados no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era um estudo de carácter qualitativo e interpretativo.

Durante o decorrer do mesmo, emergiram questões orientadoras: “1 – Quais os tipos de exercícios de escrita abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico?”; “2 – Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?”; “3 – Quais os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente no 2º ano?”; e “4 – Que tempo de qualidade lhes é dedicado durante uma semana de trabalho?”; às quais, pensamos ter conseguido dar a devida resposta.

Relativamente à primeira questão “Quais os tipos de exercícios de escrita abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico?”, após as observações e análises realizadas e respondendo assim a esta mesma questão, podemos referir que no 2.º ano do 1.º Ciclo do EB, trabalham-se os seguintes tipos de texto: o Acróstico, o Convite, o Correio Eletrónico, Exercícios Ortográficos, Receita, Retrato, o Texto Descritivo, o Texto Dialogal, o Texto Informativo, o Texto Instrucional o Texto Narrativo, e, o Texto Poético. Já no 3.º ano do 1.º Ciclo do EB abordaram-se estes distintos tipos de texto: o Aviso, a Carta, o Cartaz, os Exercícios de Caligrafia, os Exercícios Ortográficos, a Fábula, o Resumo, o Texto Descritivo, o Texto Dialogal, o Texto Informativo, o Texto Narrativo e o Texto Poético. No 4.º ano, os tipos textuais abordados confinaram-se a estes 12 exemplos: o Aviso, a Banda Desenhada, a Carta, o Convite, o Diálogo, os Exercícios Ortográficos, o Texto Descritivo, o Texto Expositivo, o Texto Informativo, o Texto Instrucional, o Texto Narrativo e Texto Poético.

Em alusão à segunda questão que emergiu durante o decorrer do estudo, “Qual a continuidade dada a este tipo de exercícios no decorrer deste Ciclo de Ensino?”, se analisarmos atentamente, iremos reparar que existem 6 tipos de texto que se repetem e são abordados de uns anos para os outros, sendo eles, tal como já mencionámos anteriormente: os Exercícios Ortográficos, Texto Descritivo, o Texto Informativo, o Texto Narrativo e Texto Poético. O Texto Dialogal/Diálogo (Texto Dialogal é sendo que terminologia utilizada nos 2.º e 3.º anos e o Diálogo é a terminologia empregue no 4.º ano no 1.º Ciclo do EB).

Já em relação à terceira questão que nos surgiu, “Quais os tipos de exercícios de escrita trabalhados especificamente no 2º ano?”, e enfatizando novamente o que já mencionámos, podemos referir que os tipos de exercícios de escrita abordados foram: o Acróstico, o Convite, o Correio Eletrónico, Exercícios Ortográficos, Receita, Retrato, o Texto Descritivo, o Texto Dialogal, o Texto Informativo, o Texto Instrucional o Texto Narrativo, e, o Texto Poético.

Voltámos a enfatizá-los, porque foi sobre estes e a turma em si, que incidiu a semana de observação que decorreu entre os dias 16 e 20 de maio do presente ano. Esta semana de observação e as informações recolhidas através da mesma, que se encontram devidamente descritas no Anexo IV, são a resposta para a quarta e última questão emergida neste estudo, sendo ela “Que tempo de qualidade lhes é dedicado durante uma semana de trabalho?”.

Ao analisar a descrição pormenorizada da semana de observação, constatámos que dos 12 tipos de texto que é suposto abordar durante o período letivo correspondente ao 2.ºano, a docente titular e o grupo, trabalharam: o Texto Narrativo, o Correio Eletrónico e o Texto Informativo (mais especificamente, a Notícia). Não poderíamos esperar que durante estes cinco dias úteis, abordssem 100% dos tipos textuais que concernem a este ano escolar em específico. Durante esta semana, estiveram ainda mais condicionados, porque esta semana precedia a semana de ensaios para o Open Day (em que foram poucos os momentos em que estiveram dentro da sala de aula), e ainda, antecedia também a semana das Provas Intermédias de Português e Matemática, ou seja, esta fase de observação, em que se pretendia perceber que tempo de qualidade era dedicado à abordagem destes tipos de texto, acabou por ficar amplamente condicionada pelos ensaios e pela preparação para a Prova Intermédia de Matemática, reduzindo o tempo de qualidade dedicado à escrita, a três breves, mas significativos, momentos (dando, assim, resposta à quarta e última questão).

Tendo em conta o trabalho desenvolvido ao longo do ano e em particular durante esta semana de observação, podemos afirmar que o grupo usufruiu de momentos bastante consideráveis, que promoveram as competências relativas ao modo escrito. Segundo o CNEB, essas competências são:

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;

- Apropriar-se das técnicas fundamentais à escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional. (pp. 32 e 33).

Para concluir, consideramos importante mencionar que este trabalho é um processo que se vai construindo e aprimorando ao longo do tempo.

Limitações do estudo

O presente estudo, propriamente dito, não passou por quaisquer limitações, uma vez que a informação existente é vasta e auxiliou na construção deste Relatório Final.

As limitações surgiram, única e exclusivamente, da parte do autor deste relatório, que poderia ter realizado este Relatório no seu devido tempo, podendo até estender os objetivos que pretendia atingir com o seu estudo.

Recomendações para futuras investigações

Para futuras investigações, seria pertinente pensar em, para além da recolha de informação sobre os tipos de texto abordados no 1.º Ciclo do Ensino Básico, perceber como eles são ensinados/trabalhados (realizando entrevistas a variadíssimas docentes) e fazer uma avaliação dos seus produtos finais (dos textos redigidos pelos alunos, tendo por base um determinado tipo de texto).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Aguiar, V. (1993). *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. (2ª edição). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de Investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores, S.A.: Óbidos.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, C. (2001). *Como desenvolver as competências em sala de aula*. (2ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Coleção: *Mundo de Saberes*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1976). *A análise estrutural da narrativa. Seleção de ensaios da revista "Communications"*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda. Coleção Novas Perspectivas de Comunicação/1RJ.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa – Guia práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bordeleau, P. (1990). *L'impact des développements technologiques sur l'enseignement de la langue maternelle*. In *Didactiques des Langues Maternelles*. Bruxelles: Éditions Universitaires/ De Boeck Université, 285-305.
- Brasil. (2006). *Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa.
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita - Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cavalcanti, M. (1998). *Linguística e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras.
- Cavalcanti, M. (1986). *A propósito de Linguística Aplicada. Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: v. 7, n. 2, pp.5-12.
- Colás, P. (1998). "El análisis cualitativo de datos". In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-cHill, pp.225-249.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Costa, T. (2011). *O Texto Expositivo num Manual Escolar de Estudo do Meio*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cotrim, J. (2010). *A árvore que dava olhos*. Gaia: Edições Calendário.
- Curto, L., & Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Iv*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, M. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em Portugal*. Lisboa: Noesis, n° 18, pp. 64-66.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fitzgerald, J. (1987). "Research on revision in writing". *Review of Educational Research*, 57, pp. 481-506.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*. 32, 365-387.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London and New York: Longman.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Gurgel, M. (1999). *Leitura: representações e ensino*. In: VALENTE, André (Org). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. In Gregg Lee W. e Steinberg Erwin R. (Eds). *Cognitive Processes in Writing*. Hisdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huberman, M., & Miles, A. (1994). "Data Management and Analysis Methods". In N. Denzin e Y. Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage, pp.428-444.
- Jolibert, J. (1998). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kleiman, Â. (1997). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Leite, S. (org); Molina, A. et al. 3ª edição. (2005). *Alfabetização e Letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: KOMEDI: Arte Escrita. p. 21- 45.
- Lello, J. & Lello, E. (1981). *Dicionário Prático Ilustrado Lello*. Porto: Artes Gráficas.
- Léssard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. . Lisboa: Instituto Piaget.
- Letra, C. & Borges, M. (2013). *Mini Gramática: 1º Ciclo (Português)*. Gaia: Gailivro.

- Lewes, G. (1879). *The Study of Psychology*. Cambridge: Riverside Press.
- Lima, E., Barrigão, N., & Pedroso, N. & Rocha, V (2014). *Alfa: Português 2 - 2.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., & Pedroso, N. & Rocha, V (2014). *Alfa: Português 3 - 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., & Pedroso, N. & Rocha, V (2014). *Alfa: Português 4 - 4.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcuschi, L. (1995). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. (2001). *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores (4ª edição)*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maruny, L. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler/ Lluís Maruny Curto < Maríbel Ministrat Morillo e Manuel Miralles Teicidó; tradução Ernani Rosa*. Porto Alegre: Artmed.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadoras de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mialaret, G. (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mialaret, G. (1987). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Micotti, M. (1980). *Piaget e o Processo de Alfabetização*. . São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldana, J. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldana, J. (1994). *Qualitative data analysis (2ª edição)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreira, A. (2007). *Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte: Cefet-MG, Notas de aula.
- Mota, A. (2008). *Lá de cima, Cá de baixo*. Gaia: Gailivro.
- Nascimento, Z. & Pinto, J. (2006). *Dinâmica da Escrita (5ª edição)*. Lisboa: PLÁTANO EDITORA.

- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. . Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o Educador que queremos, que formação assegurar?* Aveiro: Centro de Investigação Educação e Ciências do comportamento. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro.
- Precatado, M., & Damião, M. & Nascimento, M. (2009). *Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 43, Nº 1. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 125-142.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, O. (1994). *Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna*. In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 127-153.
- Schan, R. & Cleary, C. (1995). *Engines for Education*. New Jersey and UK: : LEA.
- Serrano, G. P. (2004). *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. In *Trilla, J. (coord.), Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 101-122.
- Silva, E. (1993). *Elementos da pedagogia da leitura. (2ª edição)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, M. (2001). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Sim-Sim, I., & Duarte, C. &. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Texto*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação. (2ª edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, O. (2014). *O Ditado como estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Squire, J. (1983). *Instructional focus and the teaching of writing*. In *Learning to write: first language, second language*. . London: Longman, 227-236.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Teberosky, A. & Bilger, M. (1991). *La Connaissance de l'Écrit chez les Adults "Illettrés"*. *Études de Linguistique Appliquée*. 81, 49-55.
- Tesch, R. (1987). "Comparing the most widely used methods qualitative analysis: What do they have in common?". American Educational Research Association Annual Convention.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). *A voz interpretativa da investigação qualitativa em educação de infância*. In Spodek, B. (ed.) *Manual de Investigação em Educação de Infância (2ª Edição)*, pp. 1037-1066. . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontes

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., & Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: guia de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rosa, C. et al (1998). *Criar o gosto pela Escrita: Formação de Professores*. Mem Martins: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Endereços Eletrónicos consultados:

- Acróstico*. (21 de Agosto de 2016). Obtido de Infopédia - Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/acr%C3%B3stico>
- Andrade, C. (17 de Junho de 2016). *AUTOESTIMA943*. Obtido de autoestima.wordpress: <https://autoestima943.wordpress.com/2016/03/20/a-leitura-e-uma-fonte->

inesgotavel-de-prazer-mas-por-incrivel-que-pareca-a-quase-totalidade-nao-sente-esta-sede-carlos-drummond-de-andrade-2/

Azevedo, A. (12 de Agosto de 2016). *Ppt tipos texto[1]*. Obtido de SlideShare: <http://pt.slideshare.net/anaarmindaazevedo/ppt-tipos-texto1>

Bacon, F. (10 de Agosto de 2016). *Frases sobre a Importância da Escrita*. Obtido de O Pensador: http://pensador.uol.com.br/frases_sobre_a_importancia_da_escrita/

Chartier, A. & Frade, I. (13 de Outubro de 2016). *Oralidade e escrita*. Obtido de Glossário Ceale: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade-e-escrita>

Diferenças entre oralidade e escrita. (12 de Outubro de 2016). Obtido de Zellacoracao : <https://zellacoracao.wordpress.com/2009/08/19/diferencas-entre-oralidade-e-escrita/>

Escrita. (20 de Agosto de 2016). Obtido de Infopédia - Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escrita>

Fernandes, L. (13 de Agosto de 2016). *Diferentes tipos de textos*. Obtido de SlideShare: <http://pt.slideshare.net/lena21fernandes/diferentes-tipos-de-textos-16341275>

Freire, A. (13 de Agosto de 2016). *Os tipos de textos*. Obtido de SlideShare: <http://pt.slideshare.net/angelafreire/os-tipos-de-textos>

Freitas, F. (25 de Agosto de 2016). *A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA ESCRITA NA VIDA DAS PESSOAS*. Obtido de Portal da Educação: <http://www.portaleducacao.com.br/marketing/artigos/14981/a-importancia-da-palavra-escrita-na-vida-das-pessoas>

Gracián, B. (02 de Julho de 2016). *QUARTA-FEIRA, 5 DE AGOSTO DE 2015*. Obtido de Rodrigo Vieira Blogspot: <http://rodrigoovieira.blogspot.pt/2015/08/nao-ha-mestre-que-nao-possa-ser-aluno.html>

Inocentes, A. (26 de Agosto de 2016). *Uma de ouro, três de prata e uma de bronze!* Obtido de Karate-do.pt: <http://karatedopt.blogspot.pt/2011/01/uma-de-ouro-tres-de-prata-e-uma-de.html>

Lavar as mãos reduz em até 60% o contágio de doenças. (6 de Setembro de 2016). Obtido de hospital de câncer, mato grosso.: <http://www.hcancer.com.br/lavar-as-maos-reduz-em-ate-60-o-contagio-de-doencas/>

Ler. (17 de Junho de 2016). Obtido de Infopédia - Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ler>

- Lima, E. (09 de Agosto de 2016). *Formação de professores: O que é formação?* Obtido de SlideShare: <http://pt.slideshare.net/ElicioGomesLima/formao-de-professores-o-que-formao>
- Língua Portuguesa: Oralidade e Escrita.* (13 de Outubro de 2016). Obtido de Toda a Matéria: <https://www.todamateria.com.br/oralidade-e-escrita/>
- Modo narrativo.* (16 de Agosto de 2016). Obtido de Wikipédia, a enciclopédia livre.: https://pt.wikipedia.org/wiki/Modo_narrativo
- Neves, J. (12 de Outubro de 2016). *Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas.* Obtido de Espaço Acadêmico: <http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>
- Oralidade.* (13 de Outubro de 2016). Obtido de Infopédia - Dicionários Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/oralidade>
- Pimental, A. (29 de Agosto de 2016). *DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS RETRATO FÍSICO E PSICOLÓGICO.* Obtido de SlidePlayer: <http://slideplayer.com.br/slide/1358881/>
- Pina, T. (17 de Agosto de 2016). *Carta informal.* Obtido de 7aesca, Blogue da Turma dos Intrépidos.: <http://7aesca.blogspot.pt/2012/11/carta-informal.html>
- Pombo, T. (21 de Agosto de 2016). *Tipologias Textuais - acróstico.* Obtido de Oficina da Escrita (9ºano): http://www.profteresa.net/oficinaescrita/oficina_escrita.htm
- Rafael, T. (12 de Agosto de 2016). *Tipologia textual6.* Obtido de SlideShare: <http://pt.slideshare.net/tmvcr/tipologia-textual6>
- Significado de Paradigma.* (06 de Setembro de 2016). Obtido de Significados: <http://www.significados.com.br/paradigma/>
- Teis, D. & Teis, M. (30 de Agosto de 2016). *A Abordagem Qualitativa: a leitura no campo de pesquisa.* Obtido de biblioteca on-line de ciências da comunicação: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>
- Textos administrativos.* (22 de Agosto de 2016). Obtido de Trabalhos Feitos: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Textos-Administrativos/38689162.html>
- Tipos de texto - o aviso.* (22 de Agosto de 2016). Obtido de Blogue da Turma 1F: <http://turma1f-forjaes.blogspot.pt/2013/10/tipos-de-texto-o-aviso.html>
- Werdt, S. (29 de Julho de 2016). *Dicas de Mulher.* Obtido de 8 truques infalíveis para seu filho amar a leitura: <http://www.dicasdemulher.com.br/8-truques-infaliveis-para-seu-filho-amar-a-leitura/>

Anexos

Anexo I – Tabela dos tipos de texto (2º Ano)

Anexo II – Tabela dos tipos de texto (3º Ano)

Anexo III – Tabela dos tipos de texto (4º Ano)

Anexo IV – Semana de Observação – Diários

SEMANA DE OBSERVAÇÃO - DIÁRIOS

Diário n.º 1 – 16/05/2016

Hoje deu-se início à semana de observação, cujos dados recolhidos, serão parte integrante do nosso estudo.

O dia, nesta Instituição, começa com um momento de oração conjunto entre os docentes do 1º Ciclo (os docentes titulares das turmas e o restante corpo docente), as respetivas turmas, os familiares, o restante corpo educativo e a direção do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por volta das 08h55, dirigiram-se à sala de aula (que no caso desta turma, se encontra no 1º andar) acalmaram, retiram os seus casacos e sentaram-se nos seus respetivos lugares. De seguida, a docente distribuiu-lhes uma ficha, em tudo semelhante à estrutura de um Teste Intermédio, que visava a preparação para o verdadeiro Teste Intermédio do 2º ano, que terá lugar no próximo dia 06/06/16. Posteriormente, seguiu-se a leitura do texto “O Príncipe com orelhas de burro”. Cada um dos alunos teve a oportunidade de ler, pelo menos, uma frase do texto. Por falha ocorrida durante a impressão das fichas, uma das páginas teve que ser eliminada. Posto isto, e para que não restassem quaisquer dúvidas, a docente efetuou uma breve explicação da ficha (durante o decorrer da mesma, tal como nos Testes Intermédios ou Exames Nacionais, a professora optou por não intervir). Foi-lhes dito que não precisavam de realizar a composição, uma vez que já a tinham feito anteriormente.

Em silêncio, deram então início à execução da ficha. A cerca de 20 minutos do intervalo, ou seja, por volta das 9h55, a docente inicializou a correção da ficha. Primeiramente, recorreu ao uso do ficheiro áudio do texto, em que o mesmo era lido oralmente, e em que, depois, se ouviam as indicações para a realização das questões e, mais à frente, a sua respetiva correção.

Pelas 10h15, tocou o sino, anunciando a chegada do intervalo. Pelas 10h45, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Assim que voltaram à sala, sentaram-se nos seus lugares e a docente prosseguiu com a correção. Assim que surgia uma nova questão, a docente solicitava a um aluno que desse a resposta à mesma, confirmava, ou não, se esta estava correta, e escrevia a resposta no quadro branco da sala, para que todos a visóriassem e corrigissem as suas próprias respostas (no caso de se encontrarem erradas).

Para finalizar a manhã, a docente pediu aos alunos que, um a um, se dirigissem à frente da sala para lerem a composição (de carácter narrativo) que tinham realizado em casa. Apenas um dos alunos não realizou o trabalho de casa.

Por volta do 12h10, tocou novamente o sino, desta feita anunciando o período correspondente ao almoço e o conseqüente intervalo. Pelas 13h30, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Da parte da tarde, a docente titular da turma, marcou o trabalho de casa, que se inseria no livro de fichas de Matemática (mais propriamente, a página 49). Depois escreveu no quadro, os exercícios do manual de Matemática que estes tinham que realizar naquele momento (que eram os exercícios correspondentes às páginas 164 e 165).

Às 14h00, a docente titular abandonou a sala e deu entrada a docente da disciplina de Inglês.

Inicialmente, a docente inquiriu os alunos, no sentido de perceber quem tinha realizado o trabalho de casa e quem não o fez, levou um recado na caderneta.

Durante esta aula, abordaram os meses do ano.

Às 16h00, tocou novamente o sino, dando assim por terminado o período escolar de hoje.

Diário nº 2 – 17/05/2016

Hoje foi o segundo dia desta semana de observação.

À semelhança do dia de ontem, este também começou com um momento de oração no recreio coberto.

Pelas 08h55, dirigiram-se à sala de aula, acalmaram, retiram os seus casacos e sentaram-se nos seus respetivos lugares. De seguida, a docente escreveu a data de hoje no quadro e os materiais que iriam precisar (que neste caso era o manual de Português, mais precisamente as páginas 140 e 141). Começaram por ler o texto “Panda-Vermelho nasce em Varsóvia”, primeiro para si próprios, depois a docente leu em voz alta e trabalho o texto com a turma, fazendo o reconhecimento das palavras e expressões mais complicadas, de modo a descodificar o significado das mesmas, para simplificar o trabalho quando eles tivessem que responder às questões (que foi o que aconteceu logo de seguida).

A docente ia fazendo questões e o grupo, de forma ordeira, ia participando. Nestes momentos acabam por estimular o raciocínio, desenvolver a linguagem e adquirir novos

conhecimentos, enfatizando assim a extrema importância de se trabalharem estas competências (naturalmente que nos estamos a referir à leitura e à escrita).

De seguida, todos leram o texto mas, por norma, costumam ler apenas um parágrafo ou mesmo uma frase. Este texto é uma notícia e conseqüentemente um texto de carácter informativo. A docente questionou-os se sabiam onde poderiam surgir as notícias, ao que eles responderam com relativa facilidade e acertadamente. Tal como seria de esperar, acabaram por abordar as componentes do texto informativo, tentando responder às questões: “Quem?”; “O quê?”; “O que aconteceu?” e “Onde?”.

Foram respondendo às questões oralmente, já depois de as terem realizado no livro e, depois, a docente escreveu as respetivas correções no quadro.

Posteriormente, o grupo criou a sua própria notícia, mas antes disto, recordaram as regras da escrita (tais como: a letra maiúscula no princípio das frase, o parágrafo e etc).

Pelas 10h15, tocou o sino, anunciando a chegada do intervalo. Pelas 10h45, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Assim que voltaram à sala, sentaram-se nos seus lugares e a docente distribuiu uma ficha de Matemática que detinha uma estrutura semelhante à de um Teste Intermédio, que serve de “treino”, para a Prova Intermédia de Matemática que decorrerá no início do próximo mês. A docente destacada para as aulas de apoio, foi chamada à sala com o intuito de auxiliar os alunos com mais dificuldades. A docente titular da turma foi apoiando os restantes.

Por volta do 12h10, tocou novamente o sino, desta feita anunciando o período correspondente ao almoço e o conseqüente intervalo.

Hoje só observei durante a manhã.

Diário nº 3 – 18/05/2016

Hoje foi o terceiro dia desta semana de observação.

À semelhança do dia de ontem, este também começou com um momento de oração no recreio coberto, mas desta feita, a Diretora cedeu a palavra à professora de Inglês e acabaram por cantar uma música.

Pelas 08h55, dirigiram-se à sala de aula, acalmaram, retiram os seus casacos e sentaram-se nos seus respetivos lugares. Antes de iniciarem outra atividade, recolheram os livros onde tinham feito o trabalho de casa. Posteriormente, continuaram a correção da ficha de Matemática que realizaram durante o dia de ontem. Os alunos participaram na correção, dizendo oralmente as suas respostas, e, alguns, escreveram-nas no quadro da

sala (por exemplo: num exercício em que tinham que marcar o eixo de simetria, em letras maiúsculas e de imprensa). Assim que finalizaram a correção, umas das alunas recolheu as fichas.

Pelas 10h15, tocou o sino, anunciando a chegada do intervalo. Pelas 10h45, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Assim que voltaram à sala, sentaram-se nos seus lugares realizaram as páginas 144 e 145 do manual de Português.

Cerca de 30 minutos mais tarde, chegou o professor de Educação Física, que lhes explicou as regras a seguir na sua aula e que, depois, os conduziu até ao ginásio onde iria decorrer a aula. Fizeram variadíssimos exercícios com bola.

Por volta do 12h10, tocou novamente o sino, desta feita anunciando o período correspondente ao almoço e o conseqüente intervalo.

Como as docentes do 1º Ciclo tiveram uma reunião, o sino tocou um pouco mais tarde. Como demoramos mais a subir, do que o esperado, a docente já não deu aqueles 30 minutos de aula, tendo aparecido logo a professora de Música.

Enquanto iam fazendo um desenho relativo ao Fado que tinham aprendido na semana passada, um a um, dirigiram-se até à secretária onde se encontrava a professora com o objetivo de tocarem uma música na flauta e de serem avaliados.

Como o comportamento do grupo não foi o melhor e, conseqüentemente perturbou a aula, não houve tempo para avaliar todos os alunos.

Terminada a aula de música, a docente titular da turma regressou à sala. Leram então o texto “O Grilo”, sobre o qual tinham trabalhado durante a manhã. A professora foi ouvindo as respostas e fez a correção das mesmas no quadro.

Posteriormente, visionaram um vídeo sobre grilos, através do website Youtube. Depois pesquisaram mais informações sobre os grilos e acabaram a escrever uma breve composição sobre este tema.

Para finalizar o dia, a docente distribuiu os trabalhos de casa que servirão de “treino” e que visam a preparação para os testes de avaliação da próxima semana (o de Português e o de Matemática).

Diário nº 4 – 19/05/2016

Hoje foi o quarto dia desta semana de observação.

À semelhança do dia de ontem, este também começou com um momento de oração no recreio coberto.

Pelas 08h55, dirigiram-se à sala de aula, acalmaram, retiraram os seus casacos e sentaram-se nos seus respetivos lugares. Foi-lhes distribuída outra ficha de Português. Desta feita, a docente escreveu no quadro a data de hoje e a hora exata em que começaram a ficha, tal e qual como acontece nas Provas Intermédias e nos Exames Nacionais, e também para depois terem a noção de quanto tempo demoravam a fazer a prova. Cada um fez a sua prova e em silêncio. O tipo de texto de hoje era o Correio Eletrónico.

Cerca das 10h15, tocou o sino, anunciando a chegada do intervalo. Pelas 10h45, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Assim que voltaram à sala, sentaram-se nos seus lugares e a docente foi chamando os alunos, 3 a 3, para irem devolver os livros que tinham e que pertenciam à biblioteca, trocando-os por outros. Esta ação é um forte incentivo à leitura, à criação de gosto pela mesma e à aquisição de vocabulário.

De seguida, por impossibilidade da docente, eu mesma corriji a ficha. Fui-lhes perguntando a vários alunos o que tinham respondido às variadíssimas questões, e tal como é hábito, registei a correção no quadro. Sempre que surgiram dúvidas, estas foram clarificadas. Não existiu tempo suficiente para escrever um exemplo de “email” no quadro, mas ainda deu para ouvir alguns dos exemplos produzidos pelos alunos.

Por volta do 12h10, tocou novamente o sino, desta feita anunciando o período correspondente ao almoço e o conseqüente intervalo. Pelas 13h30, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Durante a meia hora que antecedeu a aula de Inglês, escreveu-se então o exemplo de um email, que tinha ficado em falta durante a manhã. Nesta aula, voltaram a abordar os meses do ano, a professora inseriu o conteúdo dos dias da semana. Para finalizar a aula, ensinou-lhes uma música, acompanhada com palmas, que os ajudou a reter os conteúdos aprendidos.

Às 15h00, a professora de Inglês abandonou a sala e deu entrada a professora de Catequese.

Durante esta aula, aprenderam a música “Laudare, Benedicere, Praedicare” e os seus respetivos gestos.

Às 16h00, tocou novamente o sino, dando assim por terminado o período escolar de hoje.

Diário nº 5 – 20/05/2016

Hoje foi o quinto e último dia desta semana de observação.

À semelhança de todos os outros dias, este também começou com um momento de oração no recreio coberto.

Pelas 08h55, dirigiram-se à sala de aula, acalmaram, retiram os seus casacos e sentaram-se nos seus respetivos lugares. De seguida, a docente pediu a três alunos que distribuíssem as capas verdes do “Tira-Teimas” e que retirassem a ficha nº4 de Matemática.

Nada lhes foi explicado e eles realizaram a ficha de forma autónoma. Foi escrita, no quadro, a hora a que começaram a ficha, de modo a conseguirem realizar a mesma dentro da hora prevista. Ao fim de 40 minutos, a docente passou pelas mesas para ver aquilo que estava certo e o que não estava, foi-lhes dito para pensarem melhor e alterarem (dando um pequeno auxílio, mas sem nunca dar a resposta).

A docente ia fazendo questões e o grupo, de forma ordeira, ia participando. Nestes momentos acabam por estimular o raciocínio, desenvolver a linguagem e adquirir novos conhecimentos.

Pelas 10h15, tocou o sino, anunciando a chegada do intervalo. Pelas 10h45, o sino voltou a tocar, dando, por terminado, o intervalo.

Assim que voltaram à sala, metade da turma foi para a aula de Informática e a outra metade iria para a aula de Expressão Plástica, se a professora não estivesse a faltar. A docente titular da turma aproveitou o momento e continuou a dar aquele breve auxílio.

Por volta do 12h10, tocou novamente o sino, desta feita anunciando o período correspondente ao almoço e o conseqüente intervalo.

Hoje só observei durante a manhã.