



Relatório da Componente de Investigação de Estágio III
do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2016/2017

Aluna: Susana Maria Duarte Caeiro Banha

Número: 140130027

Orientador: Professor Doutor Luciano Pereira

Relatório do Projeto de Investigação

“A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a capacidade Textual?”

Dissertação de Mestrado

em Educação

Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Escola Superior de Educação de Setúbal, novembro 2017

Dedicatória

Este projeto representa uma etapa importante na minha vida, com a qual aprendi e cresci. Este percurso que está prestes a terminar deve-se, em grande parte, a um conjunto de pessoas que sempre me acompanharam.

E, é nesse sentido, que dedico este trabalho ao meu filho, ao meu marido, à minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã, à minha sobrinha Anita e a algumas estrelinhas muito especiais que lá do céu olham por mim ... infelizmente partiram no início e no decurso deste trabalho, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim, naquilo que faço e com que sempre sonhei.

A todos, dedico todo este trabalho.

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo!”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Um agradecimento enorme e especial ao meu filho Gonçalo Banha e ao meu marido Sérgio Banha pela compreensão que demonstraram em todos os períodos da minha ausência em prol da concretização deste projeto.

Agradeço aos meus pais, à minha irmã, à minha sobrinha Anita e a todos os familiares e amigos pelo apoio incondicional, paciência e compreensão ao longo de todo o percurso académico.

Um agradecimento não menos especial à minha colega e amiga Barbara Arêde pelo incentivo, apoio, ajuda, ânimo, partilha e pelos bons momentos que me proporcionou nas alturas de maior fragilidade, todos estas referências foram marcantes e fundamentais para o término desta etapa.

Às minhas amigas: Clara Ribeiro, Sofia Delgadinho, Nélia Pato, Marília Cardoso, Cecília Sousa, Ana Cristina Barruassa, Filipa Matos, Beatriz Cardoso, Ana Leitão, Cristina Oliveira, Dora Pestana, às restantes colegas de turma e, por fim, ao António Serra o meu “Toni”, o meu sincero e honesto agradecimento por todos os momentos de compaixão e amizade.

Por fim um profundo agradecimento à Professora Cooperante Susana Cardoso e às crianças da turma onde estagiei, porque só com a participação ativa das mesmas me foi possível fazer o estudo e o desenvolvimento deste projeto.

Agradeço a todos os meus alunos que me fazem acreditar, todos os dias, que vale a pena ser professora, investindo nesta árdua tarefa sempre mais e melhor!

Eles sim, constituem a razão de ser e a finalidade de todo o meu esforço!

A todos, muito obrigada.

Resumo

O presente relatório tem como base uma metodologia na abordagem da investigação-ação, nomeadamente, na metodologia qualitativa com paradigma interpretativo. O presente projeto foi desenvolvido numa turma de 2.º ano de escolaridade em contexto de sala de aula.

O objetivo principal do estudo é compreender se o uso de guiões narrativos influencia positivamente o desenvolvimento de competências narrativas, o aumento na produção textual e o aumento do léxico por parte destas crianças do 2.º ano. Os pontos centrais deste projeto colocam a tónica na componente da escrita, principalmente na produção textual apoiada por um guião de estrutura narrativa. Para melhorar a sua expressão escrita e aumentar o léxico, é elementar, ajudar os alunos a desenvolver capacidades nesse sentido.

Os alunos, durante nove semanas, foram produzindo gradualmente algumas produções textuais. Numa fase inicial, foram solicitados e recolhidos textos individuais e a pares, sem recorrer ao uso de guião de estrutura narrativa. Posteriormente foram realizados e recolhidos para análise/investigação, textos individuais e a pares, que recorreram ao uso de guião de estrutura narrativa. A análise/investigação destas produções textuais com e sem recorrer ao uso de guião de estrutura narrativa, permite assim verificar e concluir se houve, ou não, por parte das crianças um aumento do léxico. Os guiões têm como objetivo ajudar os alunos a organizar as suas ideias e a contemplar todos os itens que caracteriza a estrutura textual narrativa. Os alunos com estes guiões dispunham de uma sequência de passos orientadores, e uma tabela para se conseguirem orientar aquando da sua planificação do texto narrativo. O planificar e organizar as ideias, e estruturar o texto narrativo, permite aos alunos, compreender as regras da estrutura narrativa. Ao longo das produções foram facultadas/fornecidas, algumas regras de pontuação, regras de trabalho a pares, e alguns conetores linguísticos, de forma a ajudar os mesmos numa melhor e maior produção textual, da qual resultaria naturalmente um aumento lexical.

Analisadas as narrativas individuais e a pares, com e sem guião, foi possível concluir que os alunos desenvolveram a sua capacidade narrativa, bem como aumentaram o seu léxico, sempre que ajudados e apoiados pelo guião de estrutura narrativa. Na produção textual são observáveis/visíveis um gradual uso de elementos gramaticais.

Palavras Chave: escrita, produção textual, guião de estrutura narrativa, aumento léxico

Abstract

This report is based on a method on the approach of investigation – action, focusing on the qualitative method with the interpretive norm. The project was developed in the context of the 2nd school year's classroom.

The main goal of the research is to figure out if the use of the narrative guide has a positive contribute to the development of narrative production skills, to the expansion of the child's lexicon and to the development of their writing skills. Therefore, the main subjects of this project are focused on the writing component, mainly on text production supported by a narrative structured script. In order to improve the student's written formulation and expand their lexicon, it is essential to help them develop these skills.

For nine weeks, the students gradually created texts. On an initial stage, the students were asked for individually and co-written texts, without using the narrative structured script. Secondly, they wrote texts, once more, individually and in pairs, but this time with the help of the scripts. These texts were then collected for research. This analysis of the texts, created with and without the help of a narrative script, allows the conclusion of whether the narrative script enlarged the student's lexicon, or not.

The scripts are used to help the students in organizing their ideas and to consider all the items that are part of a narrative text's structure. This way, the students are provided with a sequence of guiding steps, and afterwards with a chart, to direct them as they plan the narrative text. Planning, organizing the ideas and structuring the narrative text would allow students to understand the rules of narrative structure. Linguistic connectors were also provided, as well as punctuation rules and pair work rules, in order to help them build a better and bigger text, from which would naturally result the expansion of their lexicon.

By analyzing the individual and pair narratives, with and without script, it was concluded that the students developed their narrative skills and expanded their vocabulary, as long as they were provided with the narrative structured script. Regarding the text production, there was a gradual increase on the use of grammatical elements.

Key words: writing, text production, narrative structured script, lexicon expansion

Índice

Agradecimentos	2
I – Introdução	7
II - Quadro Teórico de Referências	11
2.1. Escrita.....	11
2.1.1. Conceito	13
2.1.2. Aprendizagem da escrita e da leitura.....	15
2.1.3. Iniciação à Escrita	20
2.1.4. Complexidade do processo de escrita.....	26
2.1.5. Dificuldades das crianças referentes à escrita.....	34
2.1.6. Linguagem oral e linguagem escrita.....	35
2.1.7. Fatores cognitivos, emotivos e sociais	39
2.2. Narrativa.....	41
2.2.1. O Texto.....	43
2.2.2. Características do texto Narrativa.....	45
2.2.3. Estratégias para trabalhar a narrativa no 1º ciclo do Ensino Básico	49
2.2.4. A Prática da Narrativa em sala de aula	54
2.2.5. Ortografia e Pontuação	55
2.2.6. Feedback/ Avaliação	57
III – Metodologia	59
3.1. Identificação e justificação do método.....	59
3.2. Método	62
3.3. Paradigma.....	63
3.4. Recolha e tratamento de dados.....	64
3.5. Contexto de Estágio	65
3.6. A Turma	67
IV – Intervenção Pedagógica	71
4.1. Apresentação e análise da intervenção.....	71
4.2. Recolha e tratamento de dados.....	73
4.2.1. Textos “livres” realizados pelos alunos sem guião de estrutura narrativa	74
4.2.2. Textos “livres” realizados pelos alunos a pares sem guião de estrutura narrativa	77

4.2.3. Questionário feito aos alunos e à titular de Turma	81
4.2.4. Textos realizados a pares com guião de estrutura narrativa – “Quanto-Queres”	81
4.2.5. Textos realizados a pares com guião de estrutura narrativa – Fábrica de Histórias	84
4.2.6. Trabalho a pares usando guião de estrutura narrativa – fábrica de histórias.....	92
4.3. Resultados Finais.....	94
4.4. Análise Final para verificar se houve aumento do léxico	95
V – Considerações Globais.....	96
Referências Bibliográficas.....	103
Apêndice	106
Anexos	113
Textos individuais	113
Textos a pares sem guião	117
Textos com guião de estrutura narrativa – Quanto-Queres.....	119

I – Introdução

O presente trabalho surge no âmbito de um processo de avaliação das aprendizagens realizadas na Unidade Curricular *Seminário de Investigação de Projeto*, que integra o plano disciplinar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este Projeto desenvolveu-se no contexto do estágio que realizei com uma turma do 2.º ano de escolaridade, composta por 19 alunos, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste período, foi possível trocar opiniões com a docente cooperante no sentido de identificar algumas problemáticas relevantes para a otimização das aprendizagens consideradas mais necessárias

Nesse sentido, um dos problemas que verifiquei durante esse período que preocupa a maioria dos docentes, e que se torna tema de conversa entre eles, é a dificuldade que os alunos apresentam na escrita, na produção de texto, devido ao vocabulário reduzido, não só no ensino de 1.º Ciclo, mas também noutros níveis de ensino. A oportunidade de equacionar esta problemática da área do português era crucial, criando assim, as melhores condições para motivar os alunos para a escrita. Planear e planificar um texto narrativo, desenvolvendo mecanismos específicos de coesão textual, diversificando e enriquecendo o léxico de cada um, revelava-se, de facto, um desafio deveras interessante. Nesse sentido, surgia uma necessidade enorme de planificar propostas significativas, que promovessem o gosto pela escrita e os ajudasse a organizar e a estruturar ideias, conduzindo-os à autonomia, à confiança, à criatividade ao aumento da produção textual e do seu léxico.

Os alunos vivem num contexto socioeconómico desfavorecido, as oportunidades em obter vivências e experiências para além daquelas que existem dentro dos limites da freguesia onde residem, são poucas. A grande maioria dos familiares possuem um nível de escolaridade baixo, existindo ainda algum analfabetismo. Nos primeiros contactos, foi possível denotar nas crianças que, mesmo oralmente, apresentam um léxico reduzido, com um vocabulário pobre e que pronunciam algumas palavras de forma incorreta. Para justificar ainda mais a pertinência desta escolha, foi por mim observado e analisado alguns registos escritos realizados pelos alunos e deixados na caixa dos desabafos. Nestes registos, foi possível verificar que os alunos reproduzem a sua oralidade para a escrita. Por estes motivos surge a preocupação de ajudar estas crianças a desenvolverem capacidades, para melhorarem a sua expressão escrita e o seu léxico.

Neste sentido, surge a preocupação sobre as ferramentas a usar para promover as aprendizagens desejadas, acabando posteriormente, por surgir os textos narrativos e os guiões que os estruturam, como possíveis indutores de sucesso.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento da escrita, nomeadamente sobre os cuidados e estratégias a ter ao longo deste desenvolvimento, foi possível consciencializar-me sobre algumas problemáticas e algumas dificuldades nesta área.

No início da aprendizagem da escrita, a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma atividade individual e de não se poder apoiar no contexto comunicativo, de exigir estratégias de textualização e revisão, morosas e muito diferentes da oralidade. Para reduzir estas dificuldades resolvi que, duas das minhas estratégias, seria promover o trabalho a pares e apoiar as produções textuais com guiões. Estas estratégias surgem com o intuito de incentivar, motivar, despertar o interesse e a confiança das crianças, pela e para a escrita, como forma de enriquecer e aumentar a produção textual e o léxico.

Com a continuação do estágio e ao refletir sobre estas preocupações enunciadas anteriormente e reconhecendo a sua pertinência, emerge a problemática que orienta o meu projeto, “*A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a capacidade textua?*”

Este projeto/estudo procura compreender a importância da utilização de guiões como apoio e “facilitador” para aumentar a produção textual e um possível aumento do léxico.

Como refere (Quivy, 1992, p. 211): “(...) o objetivo da investigação é responder à pergunta de partida (...).”

Os guiões são instrumentos que estruturam as ideias dos alunos, para que os mesmos sejam capazes de escrever segundo uma sequência linear de etapas, nomeadamente as que constituem um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), tornando mais fácil a sua construção. Esta ferramenta permite aos mesmos a perceção de uma estrutura exigida na produção textual narrativa e o encandeamento das ideias sugeridas (a estrutura obedece a um conjunto de ideias definidas/ sugeridas nos cartões). Com este estímulo, os alunos ganham entusiasmo e a criatividade surge de forma natural. Com o aumento da criatividade os alunos produzem mais o que aumenta a probabilidade de os alunos aumentarem o seu léxico. Para

tornar estas atividades atrativas houve a necessidade de introduzir os guiões narrativos de forma “lúdica”. Neste campo do reforço do desenvolvimento da escrita, é importante que os alunos sintam entusiasmo e vontade de experimentar novas ferramentas que os ajudam a estruturar as suas ideias e a sua expressão escrita.

Ao longo do processo de investigação, os alunos manusearam algumas ferramentas tais como: cartas da fábrica de histórias, quanto-queres, chuva de ideias e sequência de imagens. A estas ferramentas sempre se juntou o guião de estrutura narrativa. Reforçando a ideia anterior esta foi uma forma “lúdica” de promover o meu projeto de investigação junto dos alunos. Assim os alunos iam ao encontro dos objetivos desejados. Estas ferramentas permitiram e criaram uma ponte crucial entre todos os intervenientes neste projeto. Os alunos manusearam e usaram os materiais de produção textual, sendo este um ponto positivo no meu projeto de investigação.

Como referi ao longo do corpo desta introdução, a minha escolha, de cariz profissional, deste tema e desta área de estudo, deve-se as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento da escrita e na produção de texto. A vontade da Professora Cooperante também foi crucial, para promover esta área e esta temática. Ambas consideramos que a promoção deste trabalho desde cedo é crucial no desenvolvimento das capacidades dos alunos e, nesse sentido, tínhamos de promover, em conjunto, esta oportunidade a estes alunos do 2.º ano. A área do português deve ser uma área de excelência para um futuro docente. Ter ao meu lado um profissional de educação, como a titular de turma, mostrou-se fundamental para fortalecer a minha confiança para abordar e promover atividades significativas a todos estes alunos com quem tive o prazer de estagiar.

Do ponto de vista metodológico, o estudo desenvolvido neste projeto enquadra-se no âmbito do paradigma interpretativo da metodologia qualitativa em educação, sendo particularmente inspirado na abordagem da Investigação-Ação.

O estudo foi desenvolvido com quase todos os alunos da turma, mas a minha amostra só recaiu sobre três pares, o que corresponde a seis alunos. Considero apenas a produção de três pares para tornar mais perceptível o objetivo do meu projeto.

As produções foram feitas por etapas: numa primeira etapa os alunos produzem textos narrativos sem recorrer a guiões e posteriormente os alunos produzem textos narrativos com

apoio de guião. O objetivo desta estratégia é perceber se os guiões se revelavam numa maior valia no aumento da produção textual e num eventual aumento do léxico nas crianças desta idade. Digamos que vou fazer uma comparação dos dados entre o antes e o depois.

O procedimento usado na recolha de dados é feito através da produção de textos narrativos e de entrevista não estruturada com perguntas abertas.

Posteriormente é feita por mim, enquanto investigadora, uma análise desses documentos, os textos são escritos no computador (word) o que facilita saber o número de palavras usadas. Depois uma grelha final será apresentada para confirmar se houve ou não um aumento do léxico. Esta análise de dados permite constatar se o instrumento “guião” usado nas produções textuais foi fundamental para a melhoria geral das produções textuais.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

Introdução: apresento os motivos, a argumentação relativa à pertinência do tema, onde descrevo as finalidades/intencionalidades do estudo, enuncio os objetivos e a questão de investigação e, por fim apresento a estrutura do relatório.

Quadro Teórico: abordo os conceitos em que o estudo se alicerça, nomeadamente, escrita e narrativa.

Metodologia: identifico e justifico os métodos escolhidos, apresento o contexto da turma com qual desenvolvi o mesmo.

Apresentação e Interpretação da Intervenção: descrevo e interpreto a intervenção realizada ao longo da investigação.

Considerações Finais: realizo uma síntese dos elementos constantes neste projeto de investigação.

Por fim as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

II - Quadro Teórico de Referências

2.1. Escrita

Historicamente, a grafia é uma tecnologia de comunicação criada e desenvolvida na sociedade humana que consiste em registrar marcas num suporte.

Como meio de representação, a escrita é uma codificação sistemática de sinais gráficos que permitem registrar, com grande precisão, a linguagem falada por meio de sinais visuais. O ato de escrever é uma competência essencial do ser humano, à qual tem sido atribuída uma enorme importância. É uma competência necessária e essencial, como tal, o professor deve iniciar a sua abordagem na sala de aula de forma constante e persistente.

A escrita como referido anteriormente, compreende a utilização de símbolos para exprimir ideias humanas. Toda a escrita é uma marca ao serviço da humanidade, enquanto registo de passagem ou memória. Através deste registo, o mesmo reluta e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao pensado e ao acontecimento:

“O registo escrito consolidou a sua função enquanto ferramenta alternativa à memória humana, alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir a informação e desencadeou alterações na sua relação com as estruturas narrativas de tradição oral.” “... a valorização da escrita pressupõe sempre o respeito por um código convencional normativo, sem o qual a compreensão fica comprometida.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 7).

A humanidade necessita da escrita para as várias atividades do seu quotidiano, o que realça a necessidade de abordar o ato de escrever desde cedo.

Atualmente, com o avanço da tecnologia, o ensino e a aprendizagem da escrita ganha outro destaque, assiste-se a grandes transformações da escrita como resultado do desenvolvimento tecnológico. Com este desenvolvimento tecnológico, o trabalho do professor torna-se cada vez mais exigente, de forma a capacitar os seus alunos para serem capazes de manobrar os sistemas tecnológicos. Mas com a evolução das novas tecnologias alguns alunos acabam por rejeitar a aprendizagem da escrita, quando se deparam que o registo oral apoiado pelas tecnologias, nomeadamente, audiolivros, teleconferências, comunicações de terceira geração, entre outros, podem cumprir todas as funções dos registos escritos sem exigir grande

esforço por parte dos mesmos. O facto de a escrita ser aprendida e mediatizada pela tecnologia, e da oralidade ser naturalmente adquirida, serve para separar estes dois registos de linguagem verbal.

A escrita é uma atividade complexa, o professor tem de conhecer os mecanismos neurofisiológicos, para ajudar a criança a desenvolver estratégias de aperfeiçoamento gráfico e ortográfico.

Não sendo a escrita inata no ser humano, a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação.

Segundo (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 9): *“A escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.*

A Produção da escrita (no sistema alfabético) pressupõe:

- o desenvolvimento de certas rotas neurais;*
- mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios da fase operacional concreta, como as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes ...), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação e a orientação;*
- o domínio de certas convenções gráficas (orientação, direcção da linha, etc.);*
- o domínio do espaço pela sua gestão dinâmica;*
- a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana;*
- a activação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da atividade de escrita.”*

A escrita cria contextos comunicativos diferentes e serve diferentes objetivos, a sua aprendizagem formal não seria justificável para os aprendizes, se apenas se tratasse de um meio alternativo à oralidade. Escrita e oralidade são duas realidades diferentes, uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. Nesse sentido, é crucial ter presente as diferenças significativas entre escrita e oralidade, para que os profissionais de educação possam preparar algumas estratégias pedagógicas que motivem e despertem os alunos para o gosto pela escrita. Ensinar a escrever não é apenas ensinar a utilizar uma ferramenta colocada ao dispor da humanidade. O isomorfismo entre a escrita e a oralidade é apenas parcial, pois a escrita não consegue transcrever fielmente a oralidade, ou seja, não mantém todas as características da oralidade. O aluno deve entender esta realidade desde cedo, para que a sua produção textual não endossa em erro e inicie

o seu percurso com bases solidas. Deve ter presente desde cedo a noção de que o ensino da escrita deve obedecer a uma planificação, e que os tempos disponibilizados para a produção textual devem ser compatíveis com a atenção que devemos prestar, à planificação, à pesquisa lexical, à organização discursiva, à reformulação das conexões frásicas, e à revisão do que foi escrito.

2.1.1. Conceito

A escrita consiste na utilização de símbolos para exprimir as ideias dos humanos. A grafia é uma tecnologia de comunicação, criada e desenvolvida na sociedade humana, que consiste em registar marcas em um suporte. A escrita é uma codificação sistemática de sinais gráficos. Os suportes onde estes sinais gráficos podem ser registados, e os instrumentos usados para escrever podem ser diversos.

A escrita permite registar com precisão a linguagem falada por meio de sinais visuais, com exceção da escrita Braille cujo os sinais são táteis.

São reconhecidos dois tipos de escrita, nomeadamente, a escrita baseada em ideogramas que é uma escrita que representa conceitos/ ideias, e a escrita baseada em grafemas como é o caso da escrita alfabética, que representa a perceção do som ou de grupos de sons.

Para iniciar o meu projeto de investigação, existiu a necessidade de abordar e explicar, junto dos alunos, o conceito de escrita. Abordar subtilmente que a escrita engloba diversas tipologias textuais, tais como; texto narrativo, informativo, instrucional, descritivo, argumentativo, banda desenhada, cartaz, textos breves, “recados”, listagens. Tendo no final privilegiado uma abordagem mais profunda do texto narrativo, uma vez que constitui o núcleo do meu relatório de investigação-ação. Obviamente, os alunos tinham de estar informados sobre o projeto e sobre o desenrolar do mesmo. De forma simples e lúdica, elucidei os alunos, nomeadamente, sobre o que pretendia, dando inicio a uma produção textual em grande grupo. Usamos os instrumentos de trabalho “cartas da fábrica de histórias” e seguindo a organização do guião de estrutura narrativo, foi registado no quadro a nossa primeira produção textual.

Ao abordar conceitos que envolvem a produção de um texto, independentemente do seu registo, refere-se a temática da escrita e, nesta investigação em específico, à iniciação ao texto. Cada vez mais se dá importância à linguagem escrita, e ao ato de escrever, que começa na escola e continua no quotidiano do aluno. Por outro lado, todas as disciplinas escolares estão associadas à escrita. *“Durante toda a escolaridade, a actividade mais frequente é a escrita.”* (Contente, 1995, p. 27). A escrita torna-se, assim, um elemento escolar fundamental. Na continuidade deste raciocínio, a autora Contente (1995), cita ainda que tanto para as disciplinas, como para a avaliação das mesmas, os alunos precisam de saber escrever.

O produto escrito é normalmente uma construção individual, o que se revela numa fase inicial numa dificuldade. O facto de não se apoiar no contexto comunicativo deixa alguns alunos, nervosos, sem ideias e receios de errar. Alguns ainda não conseguem ter autonomia referencial, não conseguem encontrar processos para explicar, no próprio texto, todos os referentes, através de mecanismos de referência e coesão textual, não conseguem planear, nem conseguem fazer uma revisão morosa do escrito. Este choque inicial bloqueia o aluno e muitas vezes leva-o apenas a colocar nas suas produções textuais uma transcrição do discurso oral. Para motivar, ultrapassar e até combater algumas dificuldades iniciais das crianças, os profissionais de educação promovem estratégias de facilitação processual de produção textual, como é o caso da produção da escrita colaborativa ou produção textual a pares. Nesse sentido e de forma a apoiar os meus alunos considero fundamental promover o trabalho a pares.

De acordo com os objetivos iniciais da investigação, uma das vertentes essenciais e básicas da mesma seria conduzir os alunos a algumas produções textuais, recorrendo ao uso de guiões de estrutura narrativa para alcançar uma posterior produção textual de sucesso.

Dessa forma, foi iniciado um trabalho que recorreu a jogos lúdicos para cativar e entusiasmar os alunos para iniciarem as suas produções textuais. Estes jogos lúdicos mostravam ser ótimas ferramentas para clarificar a estrutura narrativa e os conteúdos que cada etapa deveria abordar, ajudando desta forma o aluno a estruturar a sua própria produção.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 15): *“A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto.”*

Marcelino e Antunes, em “Competências da Língua Portuguesa”, referem que a escrita é uma representação do oral e que este é um processo complexo da comunicação. Esta referência à produção escrita leva a interpretar que este é um meio de comunicação, em que o oral se transforma em grafismos, capazes de serem lidos.

Depois do primeiro contacto com este instrumento de trabalho, os alunos ficaram entusiasmados, mostravam uma enorme vontade de iniciar as suas produções textuais. A vontade de participar e dar o seu contributo ao projeto de investigação tornava-se decisiva para surgir as primeiras questões para abraçar o desafio lançado. Perguntas e respostas abertas, que fariam todo o sentido fazerem parte deste relatório de projeto de investigação, mas devido a escassez de tempo acabou por nunca existir um registo escrito.

Surge as primeiras planificações, denota-se pouca criatividade na produção textual, abundância de frases curtas, redundância no discurso, baixo nível de densidade lexical, transcrição da oralidade, ou seja, escrita bastante influenciada pelo discurso oral, existe um apoio persistente.

As orientações, o acompanhamento e os incentivos prodigados antes e durante o processo de escrita esbate a inibição e o medo de falhar. Os alunos sentem maior liberdade para se expressar. No decorrer do projeto surgem elementos para enriquecer as produções narrativas e superar alguns erros tais como os derivados da transcrição do registo oral.

2.1.2. Aprendizagem da escrita e da leitura

Atualmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade. Desde cedo a criança, adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita, o educador e a família têm a função de estar atentos a essas situações, de forma a incentivá-la e apoiá-la nesse conhecimento e nessa aprendizagem. A motivação assume, neste campo, um papel fundamental. Pressupõe-se que os intervenientes no processo educativo pensem no desenvolvimento de tarefas de leitura e de escrita de forma a despertar interesse e motivação no sujeito aprendiz. A atitude do educador e do professor passa por escapar ao isomorfismo de práticas, optando pela diversidade metodológica, fazendo com que o trabalho

cognitivo dos alunos não se esgote na descoberta de respostas fixas e pedidos escolarizados, mas seja investido na vivência de verdadeiras emoções.

O desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita são três fatores determinantes do sucesso da aprendizagem da leitura, pelo que devem ser trabalhados de forma clara, intencional e continuada. Quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita. Não podemos esquecer que a leitura e a escrita vivem em conformidade.

A educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade são um período crucial para aquisições linguísticas de grande preponderância, nomeadamente no que diz respeito à consciência fonológica.

O processo de aquisição da leitura e da escrita, é uma aprendizagem que começa antes da criança frequentar a escola. Nomeadamente quando a criança começa a ter contacto com materiais escritos, em casa, na rua, ou em qualquer lugar onde se encontre. A criança pensa sobre a escrita, formula hipóteses sobre ela, como forma de compreender o que significa. Essas hipóteses acontecem em todas as crianças e vão evoluindo desde a fase pré-silábica, na qual ainda não há intenção de representar através da escrita os aspetos sonoros da fala, até chegar ao padrão alfabético, que é aquele no qual a criança associa sons falados a letras escritas. Quando uma criança faz traços contínuos no papel e lhe atribui significado, como se estivesse a ler uma palavra vulgar, está a fazer uma atividade investigativa sobre escrita, que será muito importante para que ela possa evoluir gradualmente na sua aprendizagem. Incentivar, motivar e reforçar essas tentativas, apoia a evolução da sua aprendizagem.

Como referido anteriormente, é importante que a criança possa ter acesso a materiais escritos para construir um bom desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Durante a aprendizagem da escrita, a criança passa por várias fases até chegar à hipótese alfabética, na qual realiza uma análise sonora da palavra que vai escrever, fazendo corresponder a cada som de fala um carácter escrito. A produção escrita da criança torna-se legível para o adulto, embora ainda não exista o domínio das regras de ortografia, que só ocorre posteriormente, de forma gradual. Devem ser respeitadas as diferenças individuais, não se deve punir e criticar a criança por ela ainda não conseguir ler ou escrever, tendo como base a facilidade ou a capacidade de determinada criança da mesma idade, ou de ano de escolaridade

inferior. Essa frustração gera na criança desmotivação, sentimentos de insegurança e de incapacidade.

A leitura reflete-se de forma significativa na aprendizagem da escrita da criança e dos adultos, na medida em que ao ler, memorizamos as correspondências ortografia-som sem memorizar regras, aumentamos o vocabulário e o conhecimento das estruturas de diferentes textos, o que aumenta o repositório e reflete-se em uma melhor escrita. Os adultos que participam da vida da criança têm um papel fundamental no aprendizado da leitura e escrita. Por esse motivo é crucial que sejam modelos de leitura, que leiam com alguma frequência para as crianças, que introduzam a leitura o mais cedo possível, de forma a incentivar o gosto pela mesma. Por que ler é um hábito a ser desenvolvido e como tal, só se instala se for realizado muitas vezes. Quanto mais a criança associar a leitura e a escrita a atividades úteis e prazerosas, maior será o seu interesse e desejo de se aproximar e de levar a leitura e a escrita como aliadas para toda a vida.

Não descurando que a aprendizagem da escrita e da leitura é um processo complexo, lento e longo, o profissional de educação deve refletir sobre as atividades a propor aos seus alunos.

Organizar estas aprendizagens de ensino requer e exige por parte dos profissionais de educação, um conjunto de apropriações de conteúdos primordiais, de forma a proporcionar aos alunos, desde cedo, a consolidação de aprendizagens.

A apropriação dos quadros teóricos que fundamentam a aquisição da linguagem escrita numa fase inicial de aprendizagem torna-se fulcral.

Segundo as autoras (Martins & Niza, 1998) a aprendizagem da escrita e da leitura engloba três fases distintas, são elas:

- Fase cognitiva;
- Fase de domínio;
- Fase de automatização.

A **fase cognitiva** corresponde à construção de uma representação sobre as funções da linguagem escrita, nomeadamente no que refere aos aspetos relativos à sua utilidade na vida, mais propriamente para que serve saber ler e escrever. Esta fase também corresponde a uma representação sobre a natureza da linguagem escrita, nomeadamente, sobre quais são as

características desta linguagem e como se relaciona com a linguagem oral, isto segundo, Martins & Niza (1998).

A **fase do domínio** corresponde ao trabalho das várias operações necessárias à leitura: nomeadamente aprender a tratar o código, mais propriamente reconhecer palavras, usar correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas e a tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido. Neste sentido reportamo-nos ao questionar o texto, antecipar elementos sintáticos ou semânticos, organizar elementos identificados, memorizar informações semânticas e compreender o significado do texto (Martins & Niza, 1998).

A **fase de automatização** corresponde ao momento em que a criança já lê textos, usando as diversas estratégias de leitura aprendidas sem pensar conscientemente que as está a usar (Martins & Niza, 1998).

Para iniciar o processo da leitura e da escrita, a criança tem que descobrir que a linguagem escrita serve várias intenções comunicativas. Também tem de descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral, ou seja, tem de compreender a relação entre a escrita e a oralidade e que tudo o que é dito pode ser escrito e que tudo o que é escrito pode ser lido (Martins & Niza, 1998). Para que este processo atinja sucesso é necessário que as três fases sejam apreendidas e que as dificuldades sejam trabalhadas e ultrapassadas, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma tarefa cognitiva, em que o aluno tem de adquirir conceitos, num primeiro momento, para depois os conseguir transformar em processos automatizados (Martins & Niza, 1998).

Depois destes procedimentos automatizados emerge a competência compositiva, que nunca será completamente automatizada, uma vez que cada texto é um novo desafio, que apresenta novas possibilidades alternativas para a sua construção, dependendo da função que o escritor lhe pretende dar (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15).

Esta competência implica ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; se sim, como articulá-los com outros elementos do texto; e dar a esses conteúdos uma expressão linguística para serem materializados no texto, respeitando exigências de coesão e coerência.

A competência compositiva mobiliza dois diferentes níveis, são eles:

- **Nível global** – este nível corresponde à macroestrutura, ou seja, à organização das grandes unidades do texto;

- **Nível específico** – este nível corresponde à microestrutura, ou seja, à combinação e expressões linguísticas;

Os alunos têm de desenvolver capacidades para decidir estratégias de desenvolvimento, escolher as palavras a usar para definir ideias, e organizar toda a informação para conseguirem produzir textos.

Gerar e saber gerir textos é o grande objetivo da produção textual e não há predefinições no processo de escrita. Este processo é aberto a vários níveis de decisão, o que o torna complexo pois *“mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e racionais, quando é levado à prática”* (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

Este processo apresenta variações, nomeadamente no que diz respeito ao grau de domínio da escrita por parte dos alunos. E ao mesmo tempo também não é um processo uniforme, ou seja, este processo não é regular, igual e contante. Os desafios que vão sendo encontrados ao longo do processo não são apenas referentes ao domínio de um modelo fixo do processo para criar um texto, mas sim referentes à transformação do processo de escrita de modo a facilitar ao aluno todas as potencialidades da escrita.

A aquisição da escrita e a sua aprendizagem não pode ser considerada um desenvolvimento que acontece hierarquicamente, ou seja, do simples para o complexo. Pois este processo deve ser encarado e observado como uma atividade em evolução, exercida através de um vaivém entre o processo redaccional e as estratégias cognitivas e metacognitivas que incidem sobre aspetos linguísticos e discursos de fala (Pereira, 2001).

É, deste modo, que a aprendizagem da escrita deve ser vista e trabalhada com os alunos, pois, se o professor compreender que este é um processo em evolução, irá ser muito mais compreensivo em relação aos avanços e recuos dos alunos ao longo deste processo de aprendizagem. A aprendizagem da escrita não é o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever. A escrita passou a ser vista como uma atividade que se desenvolve e se aprende através da prática efetiva da escrita, ou seja, aprende-se a escrever, escrevendo (Martins & Niza, 1998, p. 160). Assim, a escrita é um processo que requer a resolução de vários problemas: encontrar o que se pretende dizer para redigir, como por em texto o que se quer dizer, que palavras utilizar, como organizar as frases, os parágrafos, ou seja, como criar o texto em si. É uma atividade de comunicação que

tem funções sociais, tendo em conta as necessidades e objetivos de quem escreve e de quem lê, não existindo “uma boa escrita”, mas sim “boas escritas”, na medida do que se pretende comunicar, para quem se quer comunicar e como se quer comunicar, bem como do género textual que se pretende escrever. Uma narrativa tem características diferentes de uma carta, e uma carta tem características diferentes de um relatório científico. Cada género tem as suas características e “bem escrito” corresponde a essas características. Pensando na escrita como um processo que se vai aprendendo e acreditando que todas as crianças são capazes, o professor pode ajudar o aluno a escrever, desde o início, textos com sentido. Para isso é importante ter como ponto de partida os conhecimentos de cada criança sobre a linguagem escrita, as suas necessidades e as intenções comunicativas (Martins & Niza, 1998, p. 161).

2.1.3. Iniciação à Escrita

A escrita surge da necessidade social de se comunicar em um sistema pictográfico, que inicialmente não apresentava uma relação com a fala. Ela tem origem no momento em que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de símbolos. Pode-se dizer que a pintura foi um antecedente da escrita. Esse sistema de comunicação expressava apenas as ideias visuais.

A língua escrita é uma representação da fala, mas não uma mera reprodução desta, uma vez que possui estratégias de organização específicas que lhes são peculiares. A linguagem é um objeto simbólico construído pelo homem. Os homens primitivos usavam uma expressão bastante correta, composta pela fala e pelo gesto. A escrita passa a ser caracterizada por um instrumento mais generalizante, com o desenvolvimento do pensamento humano, pois ela tem a sua origem nos primeiros símbolos utilizados pelos povos primitivos, com o intuito de ajudar a memória.

Numa sociedade letrada, as crianças relacionam-se com a linguagem escrita, percebem a sua utilização, características e modalidades, muito antes de ingressarem na escola. Aprender a ler, significa aprender a ler o mundo e a dar-lhe significado. A produção da escrita começa antes da escolarização, por isso, a escrita não é um produto escolar, mais sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade, como tal, a escrita cumpre diversas funções

culturais. O próprio nome da criança, que é o primeiro texto, com um significado real, o nome de seus familiares, os livros de histórias infantis que foi ouvindo em casa, entre outros textos com os quais teve algum contacto, são estímulos direcionados para a aprendizagem da escrita e da leitura, o que facilita e permite à criança que interaja com a escrita em diferentes contextos de uso.

A aquisição do processo de escrita, segunda a autora (Contente, 1995, p. 23) refere, que este processo se baseia na língua e numa estruturação coesa. As crianças precisam de liberdade para escrever, pois mesmo que elas tentem escrever fazendo rabiscos ou agrupando letras aleatoriamente, significa que ela já possui uma ideia do que seja a escrita, ou pelo menos sabe que para escrever é necessário usar determinados sinais como as letras. É interessante enfatizar no momento em que a criança escreve dessa maneira, e perguntar de forma questionadora o que quer dizer os seus escritos e registrar as respostas, para poder acompanhar o seu desenvolvimento.

A escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta, de como vive alguém que não lê e não escreve. Nesse sentido torna-se estranho, lidar com a frustração da criança, quando encara pela primeira vez, uma proposta de atividade relacionada com a escrita ou com a leitura. Compreender e entender como funciona esse mundo caótico e complexo que nos parece tão familiar e de uso fácil. Imaginar que uma pessoa nos dias de hoje ainda vive sob a escuridão provocada pelo desconhecimento da linguagem escrita, causa um certo mal-estar. Por isso, a atenção para a aprendizagem da criança a partir da mais tenra idade, torna-se necessária, porque é inconcebível que ela permaneça crescendo e se desenvolvendo intelectualmente dentro de um mundo onde a escrita e a leitura estejam distantes uma da outra. O professor deve valorizar o que a criança já sabe desde do início do seu percurso escolar. O conhecimento/ aprendizagem passa a ser construído através da interação entre o aluno e o professor. Nesse sentido, cabe ao professor criar oportunidades que favoreça o desenvolvimento da escrita através das próprias experiências que o aluno traz do meio onde vive, ocasionando assim uma situação de ensino aprendizagem.

Azevedo e Pereira (2005) são duas autoras que concordam com este raciocínio e esclarecem que todos os pedagogos devem admitir e consciencializarem-se que as crianças são capazes de ler e de produzirem textos desde cedo. E que ao criar e promover este género de

atividade enriquece e beneficia as mesmas a experienciarem a estruturação coerente dos seus textos: *“textos desde cedo, para que experienciem a estruturação coerente dos seus textos.”* (Azevedo & Pereira, 2005, p. 49). Os profissionais de educação devem ter o intuito, interesse e boa vontade de forma a convidá-la a entender o processo da escrita como algo que é muito mais que uma simples representação do oral. Pereira (2008) pressupõe que a aprendizagem da escrita passa por construir um sistema de representação e cita Emília Ferreiro (2001) para explicar que aprender a ler e a escrever é uma capacidade conceptual que permite uma passagem para o *“mundo linguístico”* e cultural. Ainda mencionado Emília Ferreiro, o autor Pereira (2005), crê ainda, que, dada tal exigência da atividade, é necessário *“ajudá-los [aos alunos] a entrar num processo – lento e difícil – de elaboração da relação com o mundo e consigo próprios, permitindo-lhes aceder a uma cultura escrita comum.”* (Emília Ferreiro, 2001, p. 18).

O processo de transformação do pensamento numa linguagem escrita que obedece a determinadas estruturas e regras está associado ao processo cognitivo. Não devemos descurar que mesmo que a criança tenha aptidão/ capacidade para aprender a redigir textos, este tem de ocorrer de forma frequente/ assídua e gradual, de forma suave e de acordo com as capacidades intelectuais do ser humano. Não fosse este um processo complexo, lento e difícil.

Para reforçar a ideia exposta anteriormente no que diz respeito à complexidade entre o núcleo de ideias, processo de cognição e linguagem escrita, recorro ao autor Brandão Carvalho (1999), que nos menciona o seguinte na sua obra:

“Em função da complexidade do acto de escrever resultante da multiplicidade de aspectos nele envolvidos, a atenção a dimensões como estas que acabámos de referir [ortográficas, formas discursivas convencionais, capacidade de comunicação, entre outras] implica, até pelo carácter mais abstrato e profundo de que elas se revestem, determinadas capacidades cognitivas, que são características do pensamento formal e que permitem trabalhar na ausência do real.” (Brandão Carvalho, 1999, p. 20).

(Brandão Carvalho, 1999) fundamenta os seus argumentos citando Vygotsky (1979) quando mencionou as suas ideias em relação à complexidade do processo de escrita:

“A comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido.” (Carvalho, 1999, p. 47).

Neste sentido podemos afirmar que a linguagem escrita é mais exigente que a linguagem oral, e que de acordo com Pereira (2008), a escrita não se pode resumir a uma simples transcrição

do oral ou de um pensamento mental já formulado; pelo contrário possui uma *função cognitiva específica*, envolvendo operações intelectuais distintas das do oral. O que a torna numa capacidade que se aprende ao longo do tempo e que requer capacidades intelectuais. Esta aprendizagem está diretamente associada ao processo cognitivo do ser humano.

Como a produção da escrita é um sistema exigente, Contente (1995) explora a ideia de que *“a escrita implica o tipo de actividades cognitivas, linguísticas e de linguagem”* (Contente, 1995, p. 82). Três atividades mentais (atividade cognitiva, atividade linguística e por fim atividade da linguagem) que se coligam, que se associam e que se tornam essenciais nesta temática. Estando envolvido o desenvolvimento de um processo de aquisição do conhecimento cognitivo, como profissional da educação, sabe-se que este tipo de ensino tem de ser gerido, de modo a que se evolua de forma ascendente, ou seja, do mais fácil para o mais complexo. Nesse sentido devemos iniciar com a atividade que requer menos exigência, para posteriormente passar para uma que requer mais exigência. Azevedo e Pereira (2005) apoiam este argumento, uma vez que mencionam uma hierarquia para o grau de complexidade dos comportamentos:

“Estes [...] situam-se em níveis diferentes de complexidade cognitiva e os [...] bem-sucedidos no início da aprendizagem são os mais simples, isto é, aquelas cujas exigências cognitivas são menores, enquanto que os comportamentos mais elevados na hierarquia são os mais complexos, aqueles cuja realização comporta uma exigência cognitiva máxima.” (Azevedo & Pereira, 2005, p. 20).

Foi pensando nesta hierarquia de comportamentos cognitivos que estruturei a minha dinâmica de apresentação. Iniciei com textos de criatividade livre, sem guião e posteriormente fui de forma ascendente para atividades que requeressem aos poucos mais exigência aos alunos.

Para promover melhores condições na produção textual, surge a hipótese do trabalho a par e entre pares. Esta nova experiência causa no aluno motivação e interesse na produção textual ou nas tarefas escolares.

Segundo as autoras, Balancho e Coelho (1996), na prática escolar observa-se frequentemente a separação entre o interesse e o motivo. O aluno tem desejo de aprender e interessa-se vivamente por muitos tipos ou formas de aprendizagem, mas nem sempre basta o interesse para o levar a empreender a realização da sua tarefa. *“A melhor forma de motivar um trabalho escolar consiste em apresenta-lo como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso”* (Balancho & Coelho, 1996, p. 21).

A realização de **trabalhos a pares**, ou seja, em pequenos grupos, assenta numa perspetiva social construtivista da aprendizagem. Esta perspetiva está associada à obra de Vigotsky que se baseia na relação do desenvolvimento do ser humano com a atividade social, mais propriamente, na interação social entre indivíduos. Esta interação ajuda no desenvolvimento de capacidades cognitivas. Como se pode confirmar nas reflexões feitas por alguns autores.

É através desta interação social que se desenvolvem múltiplas aprendizagens desde as sociais até às textuais: sociais, e desta forma os alunos aprendem a respeitar a opinião dos outros e a trabalhar em conjunto; textuais, porque ao realizarem o trabalho com outros, obriga a que os alunos tenham consciência dos processos linguísticos presentes na escrita, uma vez que é fundamental, neste tipo de trabalho, a comunicação e a explicitação dos raciocínios para os colegas (Martins, 1998).

Cardoso (2010), salienta que em relação à temática do trabalho a par, Vigotsky, como referido anteriormente, considera que estas trocas sociais favorecem a aprendizagem dos indivíduos. O seu envolvimento constante em situações, em que é necessário, o sujeito transmitir o seu pensamento e as suas ideias ao outro, exige das duas partes um esforço intelectual muito maior para compreenderem as mensagens implícitas.

Na mesma linha de pensamento, Cassany (1990, cit. in Gomes, 2006) revela que a interação tem um papel essencial no desenvolvimento das estruturas cognitivas utilizadas para a atividade da escrita, uma vez que estas estruturas se ativam: *“em contextos autênticos de comunicação durante a interação verbal”* (Gomes, 2006, p.54). O trabalho a par, quando organizado, fortalece o convívio saudável e promove uma abertura à troca de ideias, aumentando as capacidades de criatividade imaginativa.

No decorrer deste projeto de investigação, as produções textuais foram realizadas por etapas: a primeira proposta foi realizada individualmente “tipo atividade livre” sem recorrer ao apoio de guião de estrutura narrativa; a segunda proposta já foi realizada a par, mas ainda sem usar apoio; por fim as últimas atividades desenvolvidas foram sempre realizadas a par, usando o apoio de guião. Nas últimas produções os alunos usaram alguns “Jogos Lúdicos”, tais como, as cartas da fábrica de histórias e o jogo do quanto-queres, que proporcionou uma interação entre o par.

Como referido anteriormente, no sentido de colocar os alunos descontraídos, e com vontade de manusear estes instrumentos, foi realizada duas produções coletivas. Primeiro usamos o jogo quanto-queres e depois usamos as cartas da fábrica de histórias. Foi registado no quadro branco as perguntas do guião de estrutura narrativa para organizar as ideias. Aleatoriamente foram distribuídos pelos alunos nove quanto-queres, à vez os que tinham o jogo na mão perguntavam ao colega que não tinha, “quanto-queres?”, o outro responde um número, escolhe uma de quatro cores, e desta forma lúdica ficou preenchido os nove passos exigidos no guião narrativo. Entretanto iniciamos o nosso “conto”, obedecendo a uma coesão e coerência.

Posteriormente e sempre no sentido ascendente, usamos as cartas da “fábrica de histórias”. Este instrumento tal como o anterior foi apoiado por um guião de oito passos para organizar as ideias e posteriormente elaborar a produção textual. Os alunos ficavam empolgados com estas ofertas pedagógicas o que me leva a planificar outras propostas do mesmo género, tais como, chuva de ideias e organização sequencial de imagens.

Os materiais usados permitiam uma evolução gradual, uma vez que eram de leitura e compreensão fácil. Em todas as propostas de atividade era requerido aos alunos; esforço mental, imaginação, criatividade e coesão aquando da sua produção textual. Os guiões narrativos eram um apoio fulcral da própria estratégia uma vez que auxiliava uma maior reflexão sobre os passos a seguir, conduzindo os alunos a um aumento da produção textual. Os guiões auxiliavam a planificação da escrita, os alunos ganhavam confiança e ânimo para produzir cada vez mais. Para alunos do 2º ano, creio que este passo foi essencial, pois permitiu iniciar um processo de aprendizagem com uma base de trabalho sustentável e confortável. Segundo Brandão Carvalho (1999) este ato de planificar o texto também requer um esforço de carácter cognitivo quando proposto a: *“indivíduos que têm ainda de ter conscientes aspectos, não automatizados, que revelam de outras componentes e que apresentam algumas limitações quando trabalham num plano mental e abstrato.”* (Brandão Carvalho, 1999, p. 82). Com base neste argumento que considerei adequada a investigação em questão.

Azevedo e Pereira (2003) resumem a questão mental da aquisição do conhecimento aliada à planificação de um trabalho de escrita em sala de aula, referindo que devido à complexidade e ao esforço cognitivo que tal atividade requer, deve ser realizada uma programação do ensino, inclusive com objetivos específicos e faseados.

2.1.4. Complexidade do processo de escrita

Ao estreitar a complexidade do processo de escrita, tona-se crucial colocar a tónica no desenvolvimento da competência compositiva. Neste sentido devemos mencionar as componentes da produção textual fornecendo recursos que ajudem a apoiar e colocar em prática o desenvolvimento de atividades. A escrita envolve a capacidade de se selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, relativo aos conteúdos que se quer expressar.

Com o avançar do desenvolvimento do domínio da escrita, os aspetos mecânicos e os aspetos convencionais passam a ser automatizados, sem necessidade de uma decisão consciente. Todavia, sempre que surge uma dúvida, a decisão relativa aos aspetos mecânicos ou convencionais volta a ser processada.

Quanto mais cedo estas competências forem automatizadas, mais cedo se pode desenvolver a **competência compositiva**. Esta competência relaciona-se, não só, com a complexidade do processo inerente à prática de produção textual, como também com os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor no ensino da escrita.

Para se criar um texto, a competência compositiva envolve: a ativação de conteúdos; a decisão sobre a sua integração ou não; se sim, a articulação com outros elementos do texto, dando-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, de forma coesa e coerente.

Como mencionado/ referido anteriormente, esta competência opera em dois níveis distintos: o **nível global** que corresponde à organização das grandes unidades do texto e o **nível específico** que corresponde à combinação de expressões linguísticas. Durante o processo de escrita existem várias decisões que têm de ser tomadas. A aprendizagem da escrita deve garantir, ao aluno, desenvolver a capacidade de tomar decisões em qualquer um dos níveis referidos anteriormente.

Como a competência compositiva compreende um amplo campo para a tomada de decisões, os objetivos são: desenvolver a capacidade de gerar distintas possibilidades para a construção do texto; e aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem ajustadas às funções que o texto virá a desempenhar. Assim, o aluno deve trabalhar várias possibilidades que lhe permitam desenvolver a capacidade de gerar e gerir a construção do texto.

Competência compositiva: “(...) *esta nunca será uma competência automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção. (...) Constitui um campo aberto para a tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita*” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15).

O processo de escrita detém várias componentes para articular expressões linguísticas que aparecem no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais.

O processo de escrita relaciona-se também com o domínio da escrita que cada escritor possui. Deste modo, o percurso de aprendizagem não deve apenas basear-se num modelo fixo, mas também na transformação do próprio processo de escrita, de modo a que o aluno tenha acesso a todas as potencialidades inerentes à aprendizagem da escrita.

Relativamente **às componentes da produção textual, estas dividem-se em três partes:** planificação, textualização e revisão. A cada uma destas partes, várias atividades estão associadas e podem surgir em vários momentos do processo de escrita.

A **planificação** consiste em estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização do texto. A planificação é um aspeto fulcral que distingue os alunos no domínio da escrita. Assim, é necessário trabalhar as competências ligadas a este aspeto, tendo como ponto de partida o trabalho associado à aprendizagem da planificação inicial e à mobilização de estratégias de facilitação processual (através da escrita colaborativa ou da reflexão a nível meta discursivo).

Planificação: “(...) é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

A **textualização** diz respeito à própria redação, ou seja, consiste no aparecimento das expressões linguísticas que organizadas em frases, em parágrafos e eventualmente em secções hão-de construir o texto. O aluno, à medida que vai escrevendo, tem de responder às tarefas: explicitação de conteúdo (tornando o conteúdo explícito de modo a permitir ao leitor aceder ao conhecimento); formulação linguística (a explicitação do conteúdo é feita em ligação à sua expressão); articulação linguística (o texto constitui-se como uma unidade em que as frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica).

Textualização: “(...) é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

O processo de aprendizagem da escrita deve desenvolver a capacidade de ativar diversas possibilidades e de tomar decisões em diversas situações, na medida em que escrever um texto implica dar resposta a estas exigências.

A **revisão** acontece através da leitura, da avaliação e reformulação do que foi escrito. Esta componente pode acontecer ao longo de todo o processo. A revisão pode ser apenas sobre aspetos gráficos ou ortográficos, mas também pode consistir na reorganização e reescrita de partes do texto, dependendo da avaliação, da reflexão, do tempo disponível e da existência de alternativas.

A revisão insere-se na planificação inicial, pelo confronto com os objetivos definidos, mas não depende totalmente dela devido ao seu carácter transformador do processo. Esta é marcada pela reflexão em relação ao texto construído.

Revisão: “(...) processa-se através da leitura, avaliação e eventualmente correcção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

Ainda no que diz respeito às componentes da produção textual, apresentam-se várias atividades para o professor colocar em prática, na sala de aula. Para as três componentes é aclarado o modo como o seu processo pode ser facilitado, são apresentadas atividades ligadas ao desenvolvimento de competências e é mencionada a importância da escrita colaborativa e da reflexão.

No final, sublinha-se a importância da reescrita de um texto concluído, porque existem elementos que podem ter ficado de fora ou porque se chegou à conclusão que se recomeçasse a escrita far-se-ia de forma diferente. Para tal, o professor deve suscitar o diálogo e a reflexão entre alunos, estimulando o processo de planificação e de decisão na escrita de novos textos. E nesse sentido todos os alunos eram expostos à leitura dos seus textos aos colegas de turma. Esta exposição da narrativa tinha como objetivo demonstrar a criatividade e imaginação, de cada par envolvido na produção textual. Tornando possível uma reflexão e análise conjunta sobre o enlace de cada produção textual “narrativa”. Estes registos eram feitos no quando e visavam contribuir para um futuro melhoramento na próxima produção textual.

Esta análise conjunta, oralmente e recorrendo à demonstração no quadro interativo, ajudava a visar e ponderar, a construção frásica, a concordância, a coerência, a conjugação verbal, o uso de sinais de pontuação, a existência ou não de conectores linguísticos, a existência ou não de adjetivos, pronomes, advérbios ou simplesmente o uso abusivo de artigos definidos ou indefinidos. Com essas ideias admitidas aquando da exposição eram sancionadas de forma a melhorar e a fazer-se compreender todos os elementos essenciais inerentes à narrativa de forma a conseguir futuramente um aumento positivo da mesma.

Devemos realçar que o professor deve adotar uma postura de participante em todo o processo, atuando como se de um aluno se tratasse. A sua prática deve assentar na produção de textos com os alunos e para os alunos, experimentando diversificadas estratégias de planificação para a textualização (Niza, Segura, & Mota, 2011). Considerando o professor como um mediador no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, o conhecimento, por parte deste, acerca da relação que os alunos têm com a escrita é essencial para o domínio da língua (Barbeiro, 1999). Também a existência de normas orientadoras da ação do professor é importante para proporcionar, igualmente, aos alunos, um maior sucesso neste domínio.

Ao longo de toda a escolaridade existe constantemente o objetivo de se aprender e desenvolver a escrita. Embora seja no 1º Ciclo Básico que a escrita assume um papel mais relevante, visto este ser o período em que o aluno “começa” a despertar e a desenvolver esta competência em todas as suas vertentes.

Neste sentido eleva-se a forte relação estreita entre Escola e Escrita, quer enquanto nível do meio e ensino transversal a todas as áreas disciplinares como a nível “*de o espaço escolar ser o único verdadeiro lugar de ensino desta competência*” (Pereira, 2001, p. 36).

Segundo a autora Luísa Álvares Pereira (2001), a escrita tem de ser problematizada em função do seu potencial, para existir uma real democratização do ensino de forma a contribuir para a inclusão de todas as escolas.

Tomando como pertinente e complexo o processo da escrita é crucial que se entenda, compreenda e clarifique o que significa escrever ou expressão escrita. Segundo as autoras Inês Sim-Sim e Duarte & Ferraz (1997) por expressão escrita entende-se o “*processo complexo de produção de comunicação escrita*”, não se trata de um processo espontâneo e natural, por isso exige um ensino explícito e sistematizado, assim como uma prática frequente e uma supervisão.

Assim sendo a escrita é uma modalidade secundária da língua, tal como a leitura, e ambas recorrem à tradução do oral em gráfico.

A escrita e a leitura são atividades e aprendizagens que se relacionam entre si, por serem complementares na medida em a escrita pode ser lida e lê-se o que está escrito (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

Segundo Rebelo, Marques Costa (2000) a atividade de escrita encontra-se dependente da capacidade motora, da aprendizagem do código e das convenções de combinação e de transcrição fonética assim como também da habilidade para desenhar letras do alfabeto. Rebelo, Marques Costa (2000) também considera, que a atividade escrita se encontra dependente das questões ortográficas e gramaticais, entre outros factores, nomeadamente: a representação das propriedades do texto escrito; as condições do processo de aquisição; o nível de linguagem oral dominado pelo sujeito; os diferentes níveis e tipos de textualidade; as diferentes perspectivas de intervenção educativa, entre outros.

Realça que escrever não é apenas dominar códigos e conhecer convenções fonéticas e ortográficas, e que a escrita vai muito mais para além disto. O ser capaz de produzir textos narrativos não passa por um amontoado de frases sem elos de ligação, pois o ser capaz de produzir um texto narrativo exige a capacidade de reflectir construtivamente um texto organizado e estruturado, “*construção sintáctica adequada ao que pretende comunicar*” (Rebelo, Marques, & Costa, 2000, p. 153).

Atualmente escrever é um dos factores elementares da sociedade, através da escrita o cidadão consegue um abrangente acesso a todo o género de informação.

Segundo Rebelo, Marques & Costa (2000) a escrita tem múltiplas funções: para comunicar com pessoas que estão distantes; para transmitir conhecimento, para dar instruções, mandar mensagens, escrever histórias fixar um determinado acontecimento, ocorrido num tempo que flui e, por isso, há que reter o que acontece através de algo que perdure no tempo que são os símbolos escritos; para pensar e repensar.

Por tudo o que a escrita permite, é fulcral o papel da escola na evolução da sua aprendizagem. Tornando-se crucial que o contexto escolar crie um clima facilitador de aprendizagem, de modo a que os alunos consigam construir progressivamente os seus conhecimentos a nível da escrita, bem como as circunstâncias de uso desta atividade da escrita, para que as suas produções sejam cada vez mais elaboradas (Rebelo, Marques, & Costa, 2000).

O ato de escrever “implica uma reestruturação das aquisições anteriores, [uma vez que existe um espaço temporal] entre o sujeito e o objecto real da escrita” (Rebelo, Marques, & Costa, 2000, p. 193).

Aprender a escrever é, aprender a apropriar-se, e a adaptarem-se a um sistema com códigos e funções específicas, por essa razão deve ser um processo ativo e progressivo. A escrita deve ter um sentido real para os alunos, devendo corresponder a interesses, a necessidades ou até a desejos.

É importante dar relevo a situações de escrita ligadas ao contexto da sala de aula e da vida dos alunos, bem como a projetos coletivos, ou experiências de vida que os alunos querem partilhar com os pares (Rebelo, Marques, & Costa, 2000), para assim revestir esta aprendizagem de um maior significado para os alunos.

As autoras, Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) remetem para a importância da exploração da escrita como algo que tem de ser diversificado, ou seja, os alunos têm de diversificar os seus escritos, excluindo assim a perspectiva da escrita de carácter tipo “redação”. Ao diversificarem os seus escritos, é mais fácil compreenderem que a escrita serve para comunicar, a partir de um contexto social e cultural, e que é uma estratégia de aprendizagem, devido aos processos que lhe estão ligados, como também para os outros domínios do saber. A escrita tem várias funções e é importante que os alunos compreendam isso. Este aspeto implica que, diferentes finalidades, supõem a reflexão quanto à linguagem a utilizar nos diferentes textos, em função da sua intencionalidade.

É importante durante o processo de escrita realçar a relação entre o pensamento e a escrita. Esta dualidade permite a ativação de um ensino centrado no próprio processo da escrita e não no produto final. A escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o ato de escrever.

A aprendizagem da escrita assume-se como um processo longo, é um processo que exige maturação, e que implica a criação de condições para que as aprendizagens sejam canalizadas para outras situações diferentes.

Segundo Luísa Pereira & Flora Azevedo (2005), a escrita não significa apenas, exprimir ou representar algo que já existe, mas também produzir algo que ainda não existe. Tendo em conta esta relação, é importante compreender a importância da planificação, ou seja, a *“representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto”* (Azevedo & Pereira, 2005, p. 9).

Para que exista desenvolvimento da escrita é importante *“combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade”* (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

É da responsabilidade do professor e da escola o desenvolvimento da ação sobre o processo de escrita e o processo da ação sobre o conteúdo dos escritos.

São os professores e a escola que devem proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos envolvidos na escrita. Desta forma toda a ação desenvolvida faculta o contacto com textos sociais e culturalmente relevantes, bem como o acesso às suas múltiplas funções.

A turma é um espaço de descoberta, valorização e reconhecimento desta dupla relação com a escrita, sendo possível estabelecer inúmeras possibilidades para, através da escrita, explicar, persuadir, transmitir, expressar sentimentos e emoções, relatar, imaginar e viver. Logo, se a turma é todo este espaço e este mundo, torna-se um contexto fundamental para a aprendizagem/desenvolvimento da escrita em ambas as vertentes, pois é um local de ação sobre o processo de escrita, e, também, um local de ação sobre o contexto dos escritos, pois o que é escrito é trabalhado para aprender a escrever e para contactar com textos sociais e culturalmente relevantes.

Assim, os textos da turma são um produto cultural e característico daquela vivência, daquele grupo, criando também oportunidades de trabalhar as múltiplas funções da escrita.

É importante que o professor esteja consciente do trabalho que lhe compete. Para isso, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam alguns princípios orientadores do trabalho ao nível do processo de **desenvolvimento da escrita**. São eles: ensino precoce da produção textual, devido a ser um processo lento e longo, complexo e múltiplo, nos seus usos e finalidades.

Neste sentido eleva-se a necessidade de a aprendizagem da escrita ser começada desde cedo e que esse ensino que proporcione e estimule a uma prática intensiva de escrita frequente, tanto a nível pessoal, como através da resolução de exercícios modulares e sistematizados, passando pela produção inventiva e crítica, que só beneficia a aprendizagem da escrita; ensino do processo (planificar, por em texto, e rever).

Para proporcionar o domínio do processo de escrita, o professor dever recorrer a atividades facilitadoras, desencadeando e apoiando a realização de tarefas relacionadas com as

componentes de planificação, textualização e revisão. Também nesta vertente está a estratégia de escrita colaborativa. Esta estratégia relaciona-se com a ideia de que, em conjunto com outros, a aprendizagem torna-se ainda mais rica, pois há que considerar a perspetiva e o conhecimento dos outros, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem. Durante estas atividades estabelece-se uma interação onde as propostas, reações, confronto de opiniões, alternativas, explicações, argumentos e tomada de decisões em conjunto são parte integrante deste processo, não havendo inibições por parte dos alunos em participar. Assim, é possível por em relação alunos com desempenhos diferenciados, possibilitando assim a observação das soluções que são encontradas pelos companheiros à medida que vão surgindo.

A colaboração reflete-se na vertente emocional (autoestima, confiança, segurança...) e no sentimento de participação. Pode envolver tanto os alunos como o professor e pode ser posta em prática segundo modalidades diferentes, como a coescrita ou a escrita em conjunto, e também a cooperação em componentes e momentos específicos, em relação com o desempenho individual de outras tarefas. A colaboração permite obter reações durante o processo, quando surgem problemas e se discutem soluções, podendo levar a alterações ao rumo do texto e da tarefa.

Ainda nesta vertente há também a estratégia de reflexão sobre a escrita. É importante falar ou escrever sobre a escrita. A escrita colaborativa põe em ação a componente meta discursiva, pois os alunos estão a realizar um trabalho em conjunto e com o professor. No entanto, esta componente pode ser aprofundada em atividades direcionadas “*que mobilizem a capacidade de os alunos reflectirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que conduziu à sua construção. A dimensão metadiscursiva constitui [por isso] um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos e em relação a alternativas possíveis (...) [sendo assim] um instrumento de aprendizagem da própria escrita*” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11). E foi neste sentido que foi proposto e aceite pelos alunos a exposição da leitura à restante turma, permitindo assim refletir em conjunto sobre eventuais dificuldades textuais.

2.1.5. Dificuldades das crianças referentes à escrita

Tomando em consideração a complexidade da competência de escrita é importante conhecer e reconhecer as dificuldades que as crianças sentem ao longo desta aprendizagem, para melhor e as ajudar nesse percurso, como já referido anteriormente nas abordagens anteriores. Nesse sentido e recorrendo novamente as autoras Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) voltamos a referir e a abordam alguns problemas que as crianças têm de resolver para produzir textos escritos. Voltando a referir o que já mencionei anteriormente, pois existem problemas de clareza cognitiva, pois as crianças, muitas vezes, desconhecem que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral e que a linguagem escrita pode ser segmentada em unidades de várias ordens. Também têm dificuldades em encontrar na oralidade a relação com a escrita, ou seja, encontrar as mesmas unidades. Assim, têm dificuldade em compreender que a escrita é uma representação da fala, logo, tem som e significado.

Outros problemas são de ordem de referenciação espacial, uma vez que as crianças não sabem como abordar a letra, a palavra, a frase e o texto. Também os há ao nível do grafismo, uma vez que não dominam o gesto gráfico, vendo-se a reproduzir o código escrito imperfeitamente.

Existe também, os problemas de ordem de conteúdo e criatividade, ou seja, muitas vezes, as crianças sentem dificuldades ao nível da imaginação e de que mensagem escrever, resultando daí problemas de coerência. No campo da oralidade têm dificuldade em formular frases e em memorizá-las.

A nível do domínio do código, uma vez que a relação fonema/grafema ainda não está adquirida, não conseguem, por isso, codificar as suas mensagens, pois as unidades de escrita não são, dados adquiridos, sendo construídas pela criança à medida que aprende a escrever.

E por fim temos os problemas a nível das convenções linguísticas, uma vez que as crianças não dominam a ortografia, a sintaxe, as regras de apresentação dos diferentes tipos de texto.

Tal como os itens anteriores é possível constatar as inúmeras dificuldades e toda a complexidade envolvente em torno da iniciação textual assim como na iniciação da leitura.

2.1.6. Linguagem oral e linguagem escrita

Este é outro ponto crucial que deve ser abordado neste projeto uma vez que a linguagem oral e a linguagem escrita estarem relacionadas/ ligadas.

No entanto, existem diferenças entre si que devem ser trabalhadas com os alunos, como refere os autores Martins & Niza (1998)

A linguagem oral caracteriza-se por:

- Apresentar uma relação direta entre interlocutores;
- Ser produzida num contexto de comunicação conhecido e partilhado pelos interlocutores;
- Ser regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores;
- A planificação do que vai dizer não ser trabalhada, havendo a possibilidade de reformulação, retoma e explicitação do discurso e de sentidos;
- Apresentar uma sequência de sons produzidos ao longo de um tempo;
- Ser de carácter transitório, temporal, usando o sistema auditivo como recetor.

A linguagem escrita tem outras características, sendo elas:

- Não pressupor uma relação direta entre interlocutores;
- Apresentar um contexto de comunicação não partilhado entre quem escreve e quem lê;
- Não ser regulada pelo desenrolar da dinâmica entre interlocutores;
- A planificar do texto no seu todo;
- A sequencialidade de marcas organizadas num espaço e no tempo;
- A permanência espacial e visual, sendo a visão o seu sistema de receção.

Segundo Martins & Niza (1998) ter em conta estas características, é fundamental, quando se inicia a aprendizagem formal da escrita e da leitura, porque trabalhar as relações entre a linguagem oral e a escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra, que podem passar pela criação de situações em que a partir da fala se elabora a escrita e vice-versa.

As autoras Flora Azevedo e Luísa Álvares Pereira (2005) referem a não linearidade entre a escrita e a oralidade, não podendo estas duas capacidades ser totalmente dependentes nem totalmente separadas. As autoras exploram a dificuldade das duas capacidades, sendo que a produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, uma vez que o locutor tem de conseguir gerir e avaliar o conteúdo a dirigir ao destinatário e a linguagem a ser mobilizada sobre esse conteúdo. O facto de a comunicação escrita ser em diferido não permite ao autor saber em que medida é que o que propõe nos planos do conteúdo e das formulações linguísticas está de acordo com os conhecimentos, interesses e possibilidades linguísticas do interlocutor. Assim, é de realçar que, quando se produz um texto, tem que se pensar na linguagem a utilizar, ao passo que, quando se comunica verbalmente, não há essa necessidade de reflexão porque a mensagem pode ser alterada em função da reação imediata do interlocutor.

É nesta reflexão que o papel do professor é muito importante.

Pois é possível constatar a facilidade com que os alunos contam narrativas orais, ou seja, contos tradicionais, só que quando as vão passar para o plano da escrita, produzem frases que, muitas vezes, não constituem texto, pois não apresentam conteúdos que se relacionem com os princípios de textualidade. Esta dificuldade prende-se com o facto de as crianças estarem habituadas a comunicar oralmente desde muito pequenas, ao contrário da escrita, cuja aprendizagem é posterior à da comunicação oral, ou seja, a comunicação oral é espontânea e anterior à escrita. Deste modo, aproveitando os conhecimentos orais, é possível levar o aluno a compreender que há uma ordenação escrita dos textos, ou seja, as ideias têm de ser escritas segundo uma ordem lógica para o leitor, uma vez que este pode não conhecer a realidade presente no texto escrito por outrem. Devido a este facto a explicitação das ideias sofre transformações, transformações sintáticas, transformações semânticas entre outras, da oralidade para a escrita. Para que os alunos possam relacionar estas duas capacidades, é importante trabalhar também o discurso oral, criando momentos próprios e orientando os discursos para uma forma cada vez mais elaborada e ordenada de transmissão de ideias, para que assim a oralidade se assemelhe à escrita.

As mesmas autoras estabelecem uma tripla constatação sobre a aprendizagem das crianças.

A primeira é a constatação linguística, no sentido em que a língua portuguesa escrita é uma representação da língua falada.

A segunda é a constatação psicolinguística, que corresponde a todas as aprendizagens linguísticas, neste sentido o aluno progride da oralidade para a escrita.

E por fim, a terceira constatação, que é aquela que é relativa às aprendizagens, nomeadamente, todas as aprendizagens têm como base uma ou mais aprendizagens anteriores.

Nesta perspetiva, compreende-se que as crianças adquiram a escrita a partir do que aprenderam oralmente. Assim sendo, inicialmente, as crianças escrevam como falam, tanto do ponto de vista da estrutura narrativa, como do ponto de vista ortográfico, pois nesta fase inicial acabam por ainda apresentarem um vasto leque de erros ortográficos. Isto explica o exposto anterior nomeadamente no que diz respeito à não distinção entre estas duas competências, resultando os alunos dão alguns erros.

Se dão erros é aqui que a ação dos docentes deve incidir e recair, deve-se aproveitar e explorar estes erros, de maneira a enriquecer os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

Zorzi (1998), que é um autor que foca a escrita e os distúrbios da linguagem, é mencionado por Pereira & Azevedo (2005), quando evoca a opinião da relação existente entre a escrita e a oralidade, ou seja, em ambos os sentidos, tanto a oralidade influencia a escrita, como esta influencia a oralidade. Assim, à medida que a aprendizagem da escrita evolui a oralidade também ganha novos conhecimentos, atingindo outro nível, mais formal e refletido. Deste modo, existe uma relação entre a consciência fónica e a aquisição da escrita e vice-versa.

Outra competência que se relaciona com a escrita e com a oralidade é a leitura.

Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo relacionam a leitura com a escrita, atribuindo a cada competência distintas funções. A função da escrita é ser um instrumento de análise linguística da língua e metalinguística. A leitura permite construir conhecimentos específicos da escrita, primeiramente a nível da ortografia e depois a nível lexical e sintático. Daí a importância de relacionar ambas as competências, alimentando a escrita com a leitura e a leitura com a escrita.

Estas autoras referem um estudo desenvolvido na Universidade de East Anglia que tenta estabelecer alguns estádios de desenvolvimento da escrita, até, aproximadamente, aos nove anos de idade. Este estudo estabelece que existe uma espécie de escrita produzida e o que a criança está a aprender (aspeto compositivo e aspeto comportamental), para cada fase.

Na primeira fase (orientação face à escrita), a criança produz garatuja de texto, com ou sem ilustração. No aspecto compositivo, a criança está a aprender a diferença entre desenho e escrita e o conceito de palavra. A nível comportamental, está a aprender a prestar atenção à letra de imprensa, a controlar instrumentos de escrita, a escrever da esquerda para a direita e produzir algumas formas idênticas às letras.

Na segunda (produção de texto inicial), a criança produz escritas que pode ler e que incluem algumas letras convencionais. A nível compositivo está a aprender a escolher as próprias palavras para escrever uma mensagem e a aprender os conceitos de “letra” e “estrutura de palavra”. A nível comportamental, a criança está a aprender a formar e orientar as letras, a controlar o tamanho destas, a usá-las para construir frases e a deixar espaços entre palavras.

De seguida, na terceira fase que é a escrita independente, escrita inicial, a criança produz textos simples que podem ser lidos, em parte, por outras pessoas. A nível compositivo, está a aprender a produzir mensagens que podem ser lidas por outros e os conceitos de “frase” e “texto total”. A nível comportamental, está a aprender a organizar palavras para criar frases, a distinguir letras minúsculas de maiúsculas, como escrever palavras familiares e algumas palavras através do seu som.

Na quarta fase (escrita associativa), a criança produz textos mais ou menos corretos, fluentes e com as ideias expressas sem muitas dificuldades. A nível compositivo, está a aprender a escrever textos coerentes e razoavelmente corretos e os conceitos de “história”, “relato” e “regras de ortografia”. A nível comportamental, está a aprender a ligar frases, usar a pontuação, usar regras de ortografia e a monitorizar e alterar textos.

Por último, na quinta fase (para além da escrita associativa), a criança produz diferentes tipos de textos (narrativas pessoais, relatos, explicações, entre outros). A nível compositivo está a aprender a planear um texto tendo em conta as necessidades do leitor e as intenções do autor e os conceitos de “audiência” e “ponto de vista”. Enquanto a nível comportamental, está a aprender a controlar a sequência de tempos verbais, a produzir frases complexas, a manter a coesão dentro e entre frases complexas e a rever textos.

Estas aprendizagens devem ser sempre vistas à luz do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, e tendo em conta as características tanto da turma como de cada aluno.

2.1.7. Fatores cognitivos, emotivos e sociais

As emoções sentidas pelos alunos ao longo das atividades de escrita são muito importantes e cruciais para construir uma boa e segura relação com a escrita. As emoções nascem durante o processo de escrita e por meio da participação em atividades que atribuam funções aos textos elaborados.

Durante este processo de escrita é importante que se crie um ambiente estimulante, seguro, que ajude a superar as dificuldades que podem aparecer/ surgir aos alunos. Para isso, é importante que o professor seja um colaborador deste ambiente e que o promova, ajudando e dando segurança aos seus alunos antes, durante e depois das atividades. A colaboração entre par também estimula este ambiente, bem como a valorização das conquistas dos alunos. Assim, os alunos sentir-se-ão satisfeitos com os seus progressos, e ficam incentivados a escrever mais.

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), outro aspeto importante, para além da sensação de domínio da escrita, é a capacidade de criar textos livremente, nos quais podem escrever com base nas suas experiências e nas suas ideias e imaginação, criando laços ainda mais fortes com a escrita. Situações que ao longo do estudo foram acontecendo com os alunos da turma onde me encontrava a desenvolver este projeto, pois em determinados momentos ou surgiam com textos elaborados em casa, com histórias do seu dia-a-dia ou simplesmente adaptavam situações vivenciadas no guião de estrutura narrativa.

Nesse sentido e refletindo no produto escrito, as experiências mais gratificantes dos alunos ligam-se à partilha do que escrevem sobre os amigos e à realização de funções, quando estabelecem a ordem por onde inicia a leitura da produção escrita à restante turma. É importante que os textos estejam integrados num contexto em que adquiram valor, relacionando fatores emocionais e sociais. Os contextos sociais são fontes de emoções prazenteiras em relação à escrita, se permitirem a participação dos alunos no seu seio. No decorrer do projeto foi dada liberdade aos alunos para poderem produzir textualmente; bilhetes, cartas, histórias, recados e até “desabafos” de tristeza em relação a algum comportamento menos adequado dos colegas quando se encontravam a brincar no recreio. Nesse sentido surge a caixa dos desabafos onde os colegas colocavam os seus desabafos, que todas as quartas-feiras, no período da tarde eram lidos e analisados. Neste sentido era verificada a estrutura frásica, a coerência, a coesão, os erros

ortográficos, ou os conectores linguísticos usados., assim como era avaliada a postura de como resolveu o conflito.

As autoras Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005), também referem a importância do facto social da escrita, uma vez que quando se escreve para “outro ausente”, é-se obrigado a confrontar-se com a representação existente do destinatário, e é-se também obrigado a resolver vários problemas relacionados com a legibilidade do seu texto. Nesta perspetiva, a motivação é um facto de extrema importância, pois relaciona-se com a finalidade da escrita. Escreve-se para alguém, por algum motivo, para comunicar algo, para criar algo. Assim, é importante criar oportunidades de escrita com sentido para os alunos, permitindo que estes descubram a importância da escrita para as suas vidas. Nesta perspetiva social e construtivista, as situações interativas em redor da resolução de problemas referentes à escrita são bastante fortificantes para a progressão da aprendizagem dos mecanismos metadiscursivos e metapragmáticos dos textos.

As mesmas autoras referem, ainda, a existência de três condições determinantes para que cada aluno se possa sentir sujeito da sua própria escrita, sentindo-se motivado para a atividade, são elas:

- Proporcionar um espaço de interação e motivos relacionados com a escrita, em que o aluno se revela e age de acordo com os seus interesses através da produção escrita;
- Ajudar o aluno a pensar que o que escreve na escola, é importante fora deste meio (Emília Ferreiro, referida por Pereira & Azevedo, 2005). Deste modo, a envolvência do aluno com o trabalho de linguagem tem maior significado, uma vez que abarca a sua realidade global (na escola e fora dela);
- Criar tempos para ler e escrever, tempos esse que sejam de real aprendizagem destas duas competências. Isto implica o aluno em atividades cognitivas, em detrimento de processos mecânicos de resposta a questões.

É crucial que os alunos tenham e criem uma relação amigável com a escrita visto esta ter e ser uma tarefa complexa e coloca em ação variados fatores. O ter confiança e ser confiante nas suas próprias capacidades para produzir textos com sentido, circulando no mundo da escrita à vontade, sem medos e sem desconfianças. É importante que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento da escrita não tem fim, uma vez que existem vários tipos de

textos, diferentes processos de produção, diferentes ideias, sentimentos e até formas de escrita (manual, novas tecnologias, banda desenhada...). O papel do professor, como já foi referido anteriormente, é de extrema relevância, uma vez que serve como mediador na construção destes saberes, gerando ambientes ricos e interativos que ajudem cada aluno a avançar segundo os seus ritmos referentes a este processo e também relacionados com a capacidade de autoavaliação.

2.2. Narrativa

A Narrativa é uma exposição de factos, uma narração, um conto ou uma história. As narrativas são expressas por diversas linguagens: pela palavra através da linguagem verbal, que pode ser expressa pela oralidade ou pela escrita, pela imagem através da linguagem visual, e pela representação através da linguagem teatral. As notícias de jornal, as histórias em quadrinhos, os romances e as novelas, são, entre outras, formas de contar uma história, são narrativas.

Os elementos da Narrativa

Segundo a maior parte dos teóricos contemporâneos da narrativa existe uma sequência de factos interligados que ocorrem ao longo de certo tempo e possui elementos básicos na sua composição:

- Facto – corresponde à ação que vai ser narrada (o quê)
- Tempo – descrição de onde aconteceu o facto (onde)
- Personagens – participantes ou observadores da ação (com quem)
- Causa – razão pela qual aconteceu o facto (por que)
- Modo – de que forma aconteceu o facto (como)
- Consequência – resultado do desenrolar da ação

A narrativa desenvolve-se em torno de um **enredo**, que é o nome que se dá à sequência dos factos. A partir do enredo chega-se ao **tema**, que é o motivo central/ principal do texto. O enredo apresenta ações ou situações de conflitos, que são separadas e trabalhadas em quatro partes distintas, são elas:

- **Apresentação** – nesta parte são apresentados pelo narrador, as personagens, o cenário, o tempo, de forma a enquadrar o leitor dos factos. Podem ser descritos pontos de vista físico e psicológico.
- **Desenvolvimento** – nesta parte o conflito tem a sua origem, havendo o confronto entre os personagens.
- **Clímax** - Na sua grande maioria existe uma enorme carga dramática, ou não, de forma a se tentar resolver o ou os conflitos da narrativa.
- **Conclusão** – É a parte final, que revela o resultado da resolução dos conflitos e nos apresenta, como termina a narrativa.

A narrativa literária pode ser apresentada na forma de prosa e verso. Quanto ao conteúdo, estão agrupadas em três gêneros: narrativo, lírico e dramático. Em toda a narrativa há um narrador, pode participar ou não da história.

Entre as formas de prosa, destacam-se: o Romance, a novela, o conto, a crônica e as fábulas. As famosas fábulas tantas vezes escutadas pelas crianças desde a mais tenra idade.

Por fim a narrativa de aventura, que é uma narrativa que descreve ações desenvolvidas por um personagem representado por um herói valente, que enfrenta os mais diversos desafios para escapar às situações de perigo. Podendo ser invocadas as famosas obras, *As Viagens de Gulliver*, *Odisseia* e *A Ilíada*, de Homero.

2.2.1. O Texto

Um texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas, que permitem interpretação e transmitem uma mensagem, é uma unidade linguística de extensão superior à frase. Embora fuja a designação e conceito de texto que pretendo abordar e que abordei com os meus alunos, não deixo de referir até porque existiu algumas atividades desenvolvidas na área do Português onde os alunos colocaram em prática, que um texto também é algo que pode ser codificado, sendo formado de acordo com um código determinado impedido da sua leitura direta. E que através de símbolos que correspondem a determinados caracteres alcançamos e descodificamos mensagem.

Um texto tem tamanho variável e deve ser escrito com coesão e coerência. Neste sentido entre as características de um texto, podemos encontrar como referido anteriormente o que se domina como coerência; as diferentes ideias que se apresentam têm de fazer sentido lógico, ou seja, tem de ser coerentes. A coesão, transmite uma sequência coesa, ou seja, uma ligação entre as sequências apresentadas.

O texto: *“é ancorado num contexto que o explica e legitima, construindo, com todos os textos partilhados dentro de uma comunidade um património discursivo que constrói a identidade dessa comunidade”* (Costa & Sousa, 2011, p. 74).

Estas duas autoras, Adriana Costa & Otilia Sousa (2011), defendem a criação de contextos significativos para a tarefa da abordagem do texto, na dupla vertente, da compreensão e produção. As duas autoras defendem também a criação de contextos significativos para a tarefa da abordagem do texto com a dupla vertente; compreensão e produção. Referem que a *“atividade de produção e compreensão de textos envolve processos de monitorização e tem subjacente uma certa capacidade para analisar a linguagem”* (citação de Cam et al, 2000, referida por Costa & Sousa, 2011, p. 74). Abordar em sala de aula o texto e os seus mecanismos de textualização, bem como desenvolver atividades de observação orientada, reflexão e de partilha de modo a favorecer a aprendizagem do texto e das melhores estratégias a usar para resolver questões referentes à sua produção e compreensão.

O processo de escrita pode ser explicado através de vários modelos. Este modelo tem de ser adaptado consoante o contexto em que se desenvolve a atividade, para que o aluno perceba que a escrita é uma atividade complexa e não apenas uma acumulação de palavras.

O modelo desenvolvido por L.S. Flower e J.R. Hayes (1980) como refere a autora Clara Tavares (2007) é o mais conhecido e usual.

Os autores L.S. Flower e J.R. Hayes distinguem três componentes deste processo:

“1. O contexto da tarefa de produção;

2. A memória a longo prazo, que faculta dados armazenados necessários para a realização da tarefa (conhecimento sobre o referente e de ordem discursiva e linguística);

3. O processo de produção que apresenta três fases: Planificação, Textualização e Revisão”. (Tavares, 2007, p. 95).

Para este género de atividade, que remete para um conjunto de regras de coesão textual, é necessário que a produção textual e todos os seus mecanismos sejam objeto de estudo e de trabalho desde cedo. Neste sentido os alunos começam ou iniciam o seu percurso por escrever frases simples, e com o decorrer da prática persistente e constante, aos poucos iniciam a compreensão entre a diferença entre um conjunto de frases e um texto (Clara Ferrão Tavares, 2007).

A escrita como referida ao longo deste projeto requer a capacidade de selecionar, combinar expressões, organizá-las numa unidade superior, construindo uma representação do conhecido correspondente aos conteúdos que se pretendem expressar e comunicar (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.2.2. Características do texto Narrativa

Um texto narrativo é um texto que conta uma determinada história. A história é contada por um narrador, que pode participar diretamente na história ou não. Um texto narrativo segue uma determinada estrutura.

A narrativa é um género textual que pode ser caracterizada segundo vários aspetos. É constituído por mecanismos temporais, que permitem que haja dinâmica e sucessividade no que está a ser contado. A narrativa é um modo literário que se distingue dos outros, e como referido anteriormente possui características próprias.

A tabela que se segue demonstra as várias componentes da dimensão compositiva de um texto narrativo;

Função	Relatar um evento ou uma cadeia de eventos.
CEL (Conhecimento explícito da Língua)	Predominância de verbos com diversos tempos de modo a indicarem ações (principalmente o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito), bem como abundância de advérbios com valores temporais e locativos.
Conteúdos/ categorias/ elementos	<p>Personagens – Caracterizam-se de forma distinta de acordo com o relevo, a composição e as funções actanciais.</p> <p>Espaço – Físico, social e psicológico.</p> <p>Tempo – Cronológico, psicológico ou do discurso.</p> <p>Ação – Subdivide-se em ação principal e ação secundária. Pode definir se é uma narrativa aberta ou fechada.</p> <p>Narrador – Caracteriza-se quanto à presença e focalização.</p> <p>Narratário – Entidade fictícia a quem a história se dirige.</p>
Estrutura	<p>Introdução – Apresentação do contexto na narrativa (Quem? Onde? Quando?)</p> <p>Desenvolvimento – Desenrolar de diversos acontecimentos que dão continuidade à narrativa (peripécias).</p> <p>Conclusão – Desfecho dos acontecimentos.</p>
Modelo/Género	Conto, Lenda, Fábula e Romance

Tabela – Representação das várias componentes da dimensão compositiva de um texto narrativo (adaptado de Marcelino e Antunes Jorge Santos (2000))

Bastos em (2010), na sua obra cita o autor Carlos Reis (1995), sobre a existência de uma exteriorização e sobre uma tendência objetiva. Referente que a existência exterior é a tendência de “*descrever e caracterizar um universo autônomo, integrado por personagens, espaços e ações*” (Carlos Reis, 1995, p. 347 citado por Gloria Bastos 2010). É aqui que surge o narrador, características deste gênero e indispensável. Em relação à tendência objetiva, Carlos Reis refere-se ao que é observado “visto” pelo narrador. Neste sentido Carlos Reis refere que não é o narrador o centro da narrativa, mas sim a história que ele conta, o que ele permite que se saiba através da sua narração, ou seja, lugares, personagens, acontecimentos, entre outros.

Alguns elementos que caracterizam este gênero textual são: a ação, tempo, espaço, personagens, narrador, conflitos ou tensão, intriga, introdução, desenvolvimento e conclusão. A narrativa remete para os conceitos de narrar, narração, contar algo (Bastos, 2010). Quanto à estrutura, esta tende a integrar os seguintes momentos: momento de instauração de um desequilíbrio; uma ou várias ações para restabelecer o equilíbrio; parte final, onde o equilíbrio é retomado (Fayol, 1985, referido por Pereira, 2006).

Dentro da narrativa existem outros gêneros, como o conto (mais reais ou centradas em fábulas, lendas, mitos...), a novela, o romance, que estão dentro da ficção, como mencionado anteriormente. Dependendo do interesse ou intensão do narrador qualquer destes gêneros podem ir buscar motivos mais realistas, mais fantásticos, ou simplesmente maravilhosos.

Nas obras narrativas independentemente do gênero há aspetos importantes que devem ser tomados em consideração nas atividades com os alunos. As personagens e acontecimentos narrados podem ter uma vertente de aproximação com os alunos e com os seus interesses e as suas realidades. Os alunos podem de certa forma se reverem em determinadas personagens, comparando características, atitudes e posturas. E isso até pode causar admiração por parte do aluno que acaba por perder o foco da realidade, e passa a “querer ser” como a sua, ou como as suas personagens, isto por motivos de interesse, poderes, atitude, traços caracterizadores, entre outros aspetos, onde estão inseridos. E isso foi perceptível nos alunos de 2º ano de escolaridade, com quem desenvolvi este projeto de investigação.

Como é mencionado, “*o conto, quer no domínio da fantasia quer no domínio real, vai continuar a “reflectir problemas essenciais da natureza humana”*” (Bastos, 2010, p. 124). Como já referido, os alunos podem identificar-se com personagens ou com situações que neles são apresentadas. Nesse sentido, pode-se trabalhar com o aluno, num percurso que passe por um

melhor conhecimento de si próprio, isto numa vertente/percurso centrado no “eu”, como também se pode trabalhar num percurso mais centrado no conhecimento do mundo e das interações entre “eu” e/com os “outros” (Bastos, 2010). Estes percursos de aprendizagem e crescimento que são apresentados em várias narrativas constituem, ou podem ser trabalhados de forma a fazer um paralelismo com o “*domínio progressivo de algumas regras de um “jogo” tão importante como é a vida*” (Bastos, 2010, p. 136/ 137). Deste modo, pode refletir-se sobre alguns valores que surgem intrínsecos, de modo a fazer este paralelismo e a tirar dele algum ensinamento para a vida.

É por todos estes aspetos que a narrativa é muito importante e deve ser trabalhada/ explorada e promovida no 1º Ciclo.

Ao trabalhar este género textual pode-se refletir em conjunto com os alunos sobre as características das personagens, da ação e de todo o desenrolar dos acontecimentos das histórias, criando paralelismos entre o que foi narrado e a realidade dos alunos, estabelecendo pontos de referência que os alunos podem refletir num outro momento, ou mesmo, no momento em é refletida e questionada a problemática da questão, de modo a percorrer, passo a passo, o percurso progressivo da vida. Neste sentido fluir aprendizagens significativas nesta área do conhecimento aquando da sua exploração.

As atividades propostas podem ter como objeto tanto leituras de livros como produções textuais dos alunos, sendo que estes últimos podem ser trabalhados igualmente como se fossem de autor. Neste sentido, no decorrer do projeto de investigação foi dada liberdade aos alunos para lerem as suas narrativas à turma. Desta forma, no final de cada leitura era feita uma análise conjunta e dado um feedback.

Outra característica presente na narrativa é a imaginação. Por imaginação, Kieran Egan identifica “*a acção ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efectivamente presentes, ou a acção ou poder de criar imagens mentais daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente*” (Egan, 1994, p. 19). A imaginação está ligada aos conceitos de concreto e abstrato. Kieran Egan explora o trabalho com as crianças partindo do concreto para o abstrato, pondo “em causa” o facto de este sistema ser o mais compreensível para as crianças, perguntando se será que “*as crianças aprendem melhor tudo com base nesse tipo de experiência [e se] existirão assuntos que se aprendem melhor partindo de outro tipo de experiências*” (Egan, 1994, p. 20). O autor indica alguns exemplos que exemplificam o interesse

das crianças em conceitos mais abstratos do que concretos, recorrendo a algumas narrativas bem conhecidas, como “A Gata Borracheira” e “O Senhor dos Anéis”, que são narrativas onde a base são conceitos abstratos, ou seja, são conflitos binários, como exemplo, conflitos entre o medo e a esperança, entre a bondade e a crueldade, bem/ mal, lealdade/ traição, coragem/ covardia ou simplesmente honra e egoísmo.

O autor reflete sobre a capacidade de as crianças compreenderem estes conceitos abstratos, referindo que estas “têm” de ter uma forma de compreender estes conceitos de forma a dar sentido às histórias, uma vez que eles são a sua base. Assim, o autor refere que a abstração é *“um pré-requisito para ser possível compreender a história concreta”* (Egan, 1994, p. 21). Refere, ainda, *“que as histórias só fazem sentido como tal se já possuímos alguma noção abstracta de enredo para organizar e tornar significativa a força afectiva da história [mencionando que] crianças muito pequenas, por exemplo, percebem que a resolução de certas expectativas, delineadas no início, assinalam a proximidade do fim da história [sendo que] o ritmo narrativo subjacente, abstracto, de expectativa e satisfação, precede e constitui pré-requisito à compreensão significativa da história”* (Egan, 1994, p. 21/22).

As crianças apreciam histórias fantásticas, onde o belo e maravilhoso existem. Ao longo deste projeto e como referido, houve a oportunidade de ouvirem histórias, contadas pelos adultos da sala, ou por um aluno escolhido aleatoriamente, ou mesmo, de escolherem livremente na biblioteca ou na cesta dos empréstimos existente na sala, um livro, para lerem ou tentarem ler em casa e, apresentar oralmente ou por escrito um resumo da mesma aos colegas de turma. Embora reconheça que na sua grande maioria os alunos optavam por contar/ relatar os acontecimentos oralmente.

Realço para o facto dos alunos/ crianças desde cedo conseguirem interpretar as histórias fantásticas e maravilhosas porque, possuem os instrumentos conceptuais necessários para as tornar significativas, dispondo já da capacidade de usar conceitos abstratos.

Segundo o autor Kieran Egan *“as crianças não têm, de facto, um sentido lógico de casualidade, mas dispõem claramente de um sentido de casualidade que estrutura o fio condutor das histórias e orienta a acção”* (Egan, 1994, p. 27). O autor demonstra como é que elas compreendem o desenrolar dos acontecimentos da narrativa, assim como compreendem o mundo e as experiências que vivenciam.

Como anteriormente referido, os conflitos binários ou oposições binárias são parte integrante da narrativa. As personagens e acontecimentos que decorrem ao longo das histórias assumem conflitos binários, que provocam a ação em si. Estas oposições servem de critério para a seleção e organização da história, sendo o fio condutor do seu desenvolvimento (Egan, 1994). É importante explorar estes conflitos, no plano da compreensão dos textos e, no plano da realidade da vida, porque estes conflitos fazem parte dos planos. Outra característica muito importante é o significado afetivo que está presente nas histórias. Estas ações estão relacionadas com respostas afetivas, despertam emoções, tanto no leitor, como no escritor, ou seja, o contador de histórias e os ouvintes quando envolvidos pela ação deixam-se levar ou despertam emoções.

É “*o ritmo do conflito binário, os acontecimentos a que a ele conduz e a sua resolução*” (Egan, 1994, p. 41), que provoca emoções, encontrando nos recetores uma ressonância afetiva, uma vez que há uma identificação destes com os conteúdos/acontecimentos/personagens das histórias.

2.2.3. Estratégias para trabalhar a narrativa no 1º ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito às estratégias para trabalhar a narrativa no 1º Ciclo do Ensino Básico, para que os alunos desenvolvam as suas competências textuais, nomeadamente a criação de uma narrativa, a autora Luísa Alvares Pereira refere que não é observado naturalmente o desenvolvimento desta competência. A mesma salienta que existe necessidade de uma intervenção decisiva, apostando na Zona de Desenvolvimento Potencial do aluno (Vygostsky, 1979, citado por Pereira, 2006), que é “*a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução interdependente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” Vygostsky, 1979, p.99, citado por (Pereira, 2006, p. 196).

O professor deve elaborar configurações didáticas e pedagógicas que se relacionam com o nível global do texto, deve ser um mediador que apoia e organiza as aprendizagens. Desta forma o professor cria um ambiente de ensino favorável a todos os alunos, especialmente a todos aqueles que apresentam ou têm mais dificuldades. Como refere Pereira, 2006, desta forma, há um maior apoio por parte de todos os intervenientes.

(Bastos, 2010, p. 140), refere Decéau (1994), que exemplifica alguns percursos pedagógicos que podem ser trabalhados com os alunos:

- *“reflexão sobre a personagem de ficção e sobre os indícios através dos quais se desenha o seu carácter, no diálogo ou na acção”;*
- *“reflexão sobre os níveis de língua, através da comparação entre passagens narrativas e diálogos ou análise entre as variações no próprio diálogo tendo em conta diferentes personagens;*
- *“reflexão sobre a noção de “ponto de vista”, dado que por vezes o mesmo facto pode ser encarado de forma diferentes por diferentes intervenientes” (narrador, os heróis, outras personagens).*

Nesse sentido e como referido anteriormente, a narrativa é um género textual constituído por mecanismos temporais, que de certa forma permitem a organização e a dinâmica sucessiva de acontecimentos. Para ajudar os meus alunos a organizar as suas ideias e a contemplarem todos os itens que caracterizam a estrutura textual narrativa, de forma a aumentarem o léxico, entreguei a cada par, um guião de estrutura narrativa, para conseguirem elaborarem uma planificação correta do seu conto.

O guião de estrutura narrativa entregue aos alunos, ia sofrendo alterações ao longo do projeto de investigação, devido aos instrumentos de trabalho usados não serem sempre os mesmos.

Na primeira produção textual, o guião narrativo entregue, era composto por uma sequência de nove passos, e o instrumento de trabalho usado foi o “quanto-queres”. Na segunda o guião narrativo entregue, já só tinha oito passos, de forma a apoiar outro instrumento de trabalho, nomeadamente os cartões da “fábrica de histórias”. Entretanto surge um guião de estrutura narrativa com uma sequência de sete passos.

As estruturas dos guiões narrativos tinham a mesma dinâmica sucessiva que os caracteriza, mas apresentavam formatos diferentes, para “obrigar” os alunos a entender o encandeamento da estrutura necessária para planear o seu conto sozinho. Como acontece nas provas de avaliação formativa ou sumativa.

Para ajudar o aumento do léxico, foram explicados os passos, de como fazer uma boa descrição física e psicológica das suas personagens, a necessidade do uso de adjetivos, de

verbos, de conectores linguísticos, para aumentar as suas produções textuais, ou seja, a suas redações.

Era entregue aos alunos um dos instrumentos de trabalho, a título de exemplo um quanto-queres, e um guião narrativo de apoio, para que pudessem dar início à produção textual do seu ao seu conto.

Exemplo de um Guião de Estrutura Narrativa:

Título:

- 1- Como começa a tua história?
- 2- Quem é o herói da tua história?
- 3- Onde vive o teu herói?
- 4- Qual a missão do teu herói?
- 5- Onde se passa a missão?
- 6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
- 7- Quem ou o quê vai ajudar o teu herói?
- 8- O que os bons dão ao teu herói para o ajudar?
- 9- Como acaba a tua história?

Exemplo do instrumento de trabalho:



Quanto-queres



De forma a promover a confiança, a autoestima dos alunos, as docentes circulam pela sala para apoiar qualquer dúvida relacionada, com o uso de algum conector linguístico, com a escrita de alguma palavra, com o uso de algum sinal de pontuação. Pois nesta fase inicial os alunos inibem-se de escrever, com receio de dar erros ou de errar. Chegam a reduzir as suas produções e a travar a valiosíssima imaginação infantil. Muitas vezes, nós docentes tínhamos por hábito mencionar que ninguém nasce ensinado, e estamos no sítio certo para aprender. Trabalhar a produção textual é bastante agradável e importante, usar a escrita como forma de comunicação, poder escrever os seus próprios textos narrativos, nomeadamente, criar o seu conto e ler para os amigos.

Para reforçar a necessidade crucial do uso da narrativa como técnica de ensino, Kieran Egan, apresenta e fomenta ao longo da sua obra, princípios relevantes que justificam o uso de uma abordagem alternativa, ao modelo dominante na planificação das atividades de ensino. O autor considera que a sua obra constitui uma alternativa aos processos recomendados para a planificação das aulas e unidades de ensino. Segundo o mesmo todo o profissional de educação é ensinado a elaborar a planificação de aulas, tomado em linha de conta; a identificação, a

listagem dos seus objetivos, a seleção dos conteúdos e dos materiais, a escolha das estratégias apropriadas, e por fim a decisão dos modos de avaliação a usar.

Como já referido, todos os intervenientes no processo aprendem como princípios gerais que a aprendizagem das crianças se processa partindo do concreto para o abstrato, do conhecimento para o desconhecido, do simples para o complexo, e por fim da manipulação ativa para a conceptualização simbólica. O modelo «objetivos-conteúdo-estratégias-avaliação» pode conceber a planificação inadequada e mecanicista. Segundo Kieran Egan (1984), é crucial e decisivo demonstrar a necessidade de alterar o modelo e os princípios aceites acerca da aprendizagem das crianças, por considerar que os mesmos são no mínimo inadequados, e conduzem-nos a ignorar os mais poderosos instrumentos de aprendizagem que as crianças já possuem quando entram para a escola. Referindo claramente e objetivamente a falta de importância atribuída ao poder e aos modos de utilização pedagógica atribuídos à imaginação da criança. A imaginação infantil é um poderoso e dinâmico instrumento de aprendizagem e o atual modelo, pouca ou escassa, relevância lhe atribui. Esta obra de Kieran Egan, incidiu em áreas da atividade intelectual das crianças nas quais é possível observar a imaginação em ação, nomeadamente nas histórias infantis, tais como histórias fantásticas ou contos de fadas. Como já referido anteriormente o autor coloca no centro das atenções a atividade imaginativa do intelecto da criança, e tenta reconstruir um percurso diferente das perspetivas aceites acerca das mesmas, isto enquanto ser que aprende, e enquanto sujeito de aprendizagem.

Desta forma o autor ergue um modelo para planificar o ensino, encorajando e estimulando a perspetivar as aulas ou as unidades como boas histórias para serem contadas em vez de conjunto de objetivos a atingir.

É nos sugerido um modelo de planificação para o ensino que se baseia em princípios de aprendizagem mais adequados, princípios que mobilizam e estimulam a imaginação da criança. O modelo não pretende ensinar modos de utilizar as histórias nem formas de contar histórias, mas sim como utilizar e rentabilizar o potencial da estrutura das histórias, como forma de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora e significativa. Este modelo de planificação baseia-se na força da estrutura da história, ou seja, baseia-se no formato da história.

As crianças deixam-se envolver de forma fácil, rápida e intensa pelas histórias. O que torna o processo mais fácil, com princípios de aprendizagem mais adequados e eficientes.

Salienta que a história não se resume apenas a uma forma de distração, ela reflete uma estrutura essencial e poderosa que atribui sentido ao mundo e à experiência.

O autor afirma que defenderá uma proposta que considera enriquecer muito o conteúdo do currículo da escolaridade básica, visando apetrechar as crianças com coisas para refletir, que desafiem e estimulem as capacidades imaginativas que elas já utilizam no «seu» modo de pensar.

Segundo o mesmo, os responsáveis pelo planeamento curricular não são sensíveis ou influenciáveis por projetos de investigação específicos ou por teorias determinadas, que de certa forma acabariam por ajudar a quebrar esta forte tendência. A tendência destes responsáveis pelo planeamento curricular é construir perspectivas próprias a partir de um vasto leque de teorias à luz das próprias experiências. Com base nestas experiências próprias, vão elaborando princípios, aos quais o autor chama de «ad hoc».

Estes princípios, este «ad hoc», segundo o autor, ignora a imaginação, e nesse sentido os princípios ficam seriamente deficientes. Demonstrar que alguns princípios atualmente mais influentes no ensino e nos currículos acabam por influenciar negativamente os mesmos, isto porque ignoram a imaginação infantil e inviabilizam algumas das suas utilizações potenciais em educação.

O autor valoriza ao longo da sua obra, o uso da história, do jogo, da anedota, na planificação de quase todas as atividades, incluindo o domínio de capacidades básicas, não querendo de forma alguma argumentar ou colocar em causa a defesa do uso de histórias e menosprezar “desconsiderar” as outras competências, mas assume que se deveria repensar sobre a forma com que se trabalha o currículo nesta sociedade mais complexa, de forma a dominar as competências práticas necessárias à vida quotidiana.

2.2.4. A Prática da Narrativa em sala de aula

A narrativa está vinculada à nossa vida, pois sempre temos algo a contar. Narrar é relatar factos e acontecimentos, reais ou fictícios, vividos por indivíduos envolvendo ação e movimento. Para que exista esta ação são necessárias personagens. E estas personagens se movimentam em determinado Espaço, físico ou psicológico, e em um determinado Tempo, real ou cronológico.

É possível definir a narração como sequência de factos que acontecem em um determinado Espaço e em um determinado momento. A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias presentes.

Os elementos que compõem a narrativa são: o foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa); personagens (protagonistas, antagonista e coadjuvante); narrador (narrador-personagem, narrador-observador); cronológico e psicológico); espaço.

Como já referido ao longo do projeto de investigação, existe vários tipos de textos narrativos como por exemplo: Romance; Novela; Crônica; Fábula; Anedota; Lenda; parábola; Apólogo; Conto.

Nesse sentido reforço a vontade de desenvolver o meu projeto de investigação na produção textual do tipo Conto. Justifico a escolha por considerar o Conto, uma narrativa curta. O tempo em que se passa é reduzido e contém poucas personagens que existem em função de um núcleo. É o relato de uma situação que pode acontecer na vida das personagens, porém não é comum que possa ocorrer com todos os personagens. Pode ter ou ser de carácter real ou imaginativo. Os alunos sentem-se mais familiarizados e confortáveis neste tipo de texto narrativo. E é o mais usual na sala de aula do 1º Ciclo Básico.

Otília Sousa e Maria da Encarnação Silva, docentes na Escola Superior de Educação de Lisboa, explicitam que “*O texto narrativo é um dos primeiros tipos de texto que a criança adquire.*” (Sousa & Silva, 2003, p. 182). E Girardello (2007) menciona também que “[...] *a atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório*

cultural das crianças e a criação de referenciais importantes do desenvolvimento subjetivo.” (Girardello, 2007, p. 1).

Ao longo desta abordagem e como fiz questão de mencionar anteriormente, a escolha desta estrutura narrativa e a sua pertinência, como é do conhecimento geral de qualquer profissional de educação, também se deve pela mesma se assumir como a mais predominante e a mais usual na sala de aula do 1º Ciclo.

As autoras, Sousa e Silva (2003) fazem uma referência a este uso regular, mencionando que é o modo textual privilegiado na primeira escolaridade.

Outro motivo que poderia justificar a pertinência desta abordagem mais aprofundada, na produção textual, deve-se ao sistema de ensino propor a realização de provas de aferição onde existe um item específico onde são avaliadas as competências compositivas, que na sua grande maioria são solicitadas na realização de uma narrativa. Os professores referem que trabalhar com os seus alunos esta tipologia textual com mais regularidade e atenção ajuda a desenvolver e a atingir um nível satisfatório de competências de escrita.

As mesmas autoras afirmam inclusive que “*O facto de as provas de Língua Portuguesa, realizadas a nível nacional [...] avaliarem a competência textual a partir da produção de um texto a partir da produção de um texto narrativo veio aumentar ainda mais a ênfase que já era dada ao texto narrativo*” (Sousa & Silva, 2003, p. 181).

2.2.5. Ortografia e Pontuação

A Ortografia é o conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa para a grafia correta das palavras, e para o uso correto dos sinais de pontuação.

A assimilação da ortografia de uma língua, independentemente se esta é materna ou não, ocorre de maneira gradativa, constante e ininterrupta. É consenso de muitos estudiosos e profissionais da linguagem, que a aprendizagem da ortografia de qualquer língua, depende, de muita leitura, escrita, observação e dedicação dos falantes, já que a língua é um sistema complexo e de extrema relevância para a interação verbal entre os sujeitos. É crucial ajudar os

alunos a explorar o funcionamento das regras de ortografia e a utilização auxiliar dos sinais de pontuação, afim de se expressar e se fazer compreender corretamente.

Em relação há ortografia os autores Pereira e Azevedo (2005) referem cinco Estádios de aquisição da ortografia, os quais passo a transcrever:

1. Estádio pré-comunicativo, correspondente ao uso de símbolos do alfabeto para representação de palavras;
2. Estádio semi-fônico, correspondente às primeiras tentativas de uso do sistema alfabético;
3. estágio fonético, correspondente ao momento em que a criança já conhece todos os sons e letras, utilizando, porém, a grafia fonética;
4. Estádio transicional, correspondente ao momento em que a criança usa a grafia fonética e a convencional;
5. Estádio convencional, correspondente ao momento em que a base do conhecimento de ortografia está estabelecida.

O professor deve desenvolver nos alunos um comportamento de curiosidade e preocupação, de modo a coloca-los a refletir e a questionar as suas dúvidas sobre as palavras. Ao ponderar este processo de aprendizagem, os alunos gradualmente abandonam a escrita fonética e passam para a alfabética. A escrita apresenta uma variedade de propriedades linguísticas, espaciais e temporais, que obrigam à compreensão de vários aspetos de modo a ser aprendida (Azevedo & Pereira, 2005). Nesse sentido foram explicadas e trabalhadas, informações significativas dos conteúdos abordados, tendo em conta os estádios em que os alunos desta turma se encontram.

De forma a apoiar as aprendizagens dos alunos, foram afixados no placar da sala, as regras de pontuação. Para criar algum conforto e consolidação do conteúdo abordado, assim como foi entregue, um pequeno registo das regras de pontuação, para colar no caderno diário. Em caso de duvida o aluno pode e deve usar essa consulta. Nomeadamente durante a revisão da sua textualização de forma a esclarecer autonomamente as suas duvidas. Se a duvida persistir haverá apoio individual ou coletivo por parte das docentes da sala.

2.2.6. Feedback/ Avaliação

As dinâmicas de avaliação visam, a melhoria das aprendizagens, nesse sentido, devem ser por excelência, instrumentos adequados de finalidade de apoio à aprendizagem, e que tenha como principal objetivo, a melhoria da qualidade das aprendizagens.

O Feedback/ avaliação feita pelas docentes no decorrer deste projeto é encarado apenas como um processo de comunicação entre alunos e professores, que tem como objetivo central a aprendizagem linear dos seus alunos. Quando refiro comunicação entre professores falo das duas colegas que apoiam com projeto de coadjuvação da Turma X nas áreas de Português e Matemática. O projeto da turma X, visa a formação de uma turma com um menor número de alunos de forma a apoiar e colmatar algumas dificuldades renitentes. A saída de alguns alunos da sala de aula habitual, para serem acompanhados e apoiados por uma ou duas docentes, noutra sala, também facilita o acompanhamento dentro da sala normal de aula. Quanto menor o número de alunos por sala, melhor acompanhamento por parte dos profissionais de educação. Como mencionado anteriormente, a preocupação em torno da dificuldade da escrita, da produção textual e do reduzido léxico, por parte das docentes deste Agrupamento, faz com que as colegas de coadjuvação da área de Português, anuam as minhas propostas de atividade dedicadas ao projeto de investigação. Revelando-se uma mais-valia no apoio às dificuldades dos alunos.

É evidente que se torna inconcebível não tratar os erros e as dificuldades dos alunos sem dar um feedback, ou uma “avaliação” com um determinado peso no sentido figurativo. Os erros e as dificuldades são elementos inerentes a qualquer processo de aprendizagem, por isso são elementos chave de informação no processo de comunicação, sendo a sua interpretação e análise, os instrumentos, que permitem identificar as condições necessárias para os superar. Assim, é importante encarar e compreende-los para ajudar os alunos, a colmatar sem receios ou sem medos as suas dificuldades. Confesso que quando se aproximava o momento de ouvir o feedback, os alunos apresentavam algum nervosismo. Embora muitas vezes este momento de feedback, se revelasse demasiado curto, demasiado restrito, para as dificuldades reveladas pelos alunos, eles entendiam-no como um momento de avaliação. É criado inconscientemente um paradigma negativo aos momentos que se equiparam de certa forma com a chamada avaliação da tarefa. Identificar, corrigir e melhorar ajuda no processo de aprendizagem e reduz

determinadas dificuldades. A liberdade de expressão incentiva o aluno a diminuir o receio de errar e aumenta a motivação e a criatividade. Aprender faz parte do crescimento ...

A “avaliação” está presente em todo o processo pedagógico, independentemente de serem nos momentos mais formais ou informais, ou seja, no contexto de sala de aula ou no quotidiano. Os docentes devem compreender diferentes tipos de interação avaliativa no decurso da atividade de ensino e aprendizagem, assim como devem compreender o nível das suas diversas utilizações. E como é na atividade do dia a dia que se processa a maior parte das aprendizagens e que se manifestam dificuldades dos alunos, não sendo apenas espelhadas no decorrer da atividade de produção textual. O professor pode e deve agir com cada situação de forma diferenciada, flexível, orientada segundo cada necessidade. Isto contribui para a superação de várias dificuldades e dá um maior significado à avaliação formativa, uma vez que, só a partir da Inter-relação da avaliação com os processos de ensino e aprendizagem, é que é possível transformá-la num instrumento ao serviço desses mesmos processos. Foram fixadas regras na sala de aula e entregue folhetos para colar no caderno diário, para serem consultados sempre que necessários. Apenas deixo a título de exemplos estes referentes à pontuação colado no caderno do aluno.



III – Metodologia

3.1. Identificação e justificação do método

Neste capítulo identifico, justifico e farei uma breve caracterização do método escolhido, os procedimentos de recolha e de tratamento de dados.

Nesse sentido a metodologia por mim escolhida inspira-se na abordagem da investigação-ação nomeadamente na metodologia qualitativa com o paradigma interpretativo.

Segundo Natércio Afonso (2005): *“O pragmatismo e a preocupação com a eficácia do trabalho de pesquisa são aspectos sempre presentes na investigação-acção”*.

Fundamento essa escolha esclarecendo que a Investigação Ação é uma metodologia investigativa que inclui ação, mudança e compreensão. Optei por usar na realização deste pequeno projeto de investigação uma metodologia qualitativa, tendo em conta que *“(…) os investigadores que adoptam por uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estática (...)”* (Bell, 2004, p. 20).

Em Educação, não faz sentido, utilizar-se uma metodologia quantitativa onde o paradigma é hipotético – dedutivo, mas sim uma metodologia qualitativa onde o paradigma seja interpretativo. Enquanto numa metodologia quantitativa o investigador tem que verificar a veracidade da situação, numa metodologia qualitativa o investigador tem que descrever, interpretar e compreender os resultados obtidos no projeto. Num paradigma interpretativo o investigador é descritivo e interpessoal, porque descreve tudo o que observa e depois interpreta o que afirmou anteriormente, mas não explica a situação. Para Coutinho (2005) *“Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada”*.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) *“ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Tendo em conta que: *“os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos”* (Quivy, 1992, p. 226), optei pelas seguintes técnicas para a recolha dos dados: observação participante; Registo dos guiões e dos textos narrativos produzidos pelos

alunos. Colocação de inquérito tipo entrevista não estruturada com algumas questões abertas aos alunos e à Professora Cooperante sobre as tarefas desenvolvidas.

Por me encontrar presente no contexto e por dinamizar as ações de campo faz de mim uma observadora participante. As observações presenciais são verdadeiros testemunhos do que acontece no contexto de investigação. Para Natércio Afonso (2005), *“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”*.

Existem dois grandes tipos de inquérito: a entrevista e o questionário.

Os questionários têm como objetivo principal converter a informação dos respondentes em dados pré-formatados, ou seja, os questionários são formados por um conjunto de questões escritas que visam ser respondidas também por escrito.

Nesse sentido a minha escolha recai nas entrevistas porque se baseiam na intervenção verbal. As entrevistas diferenciam-se entre entrevistas estruturadas, entrevistas não estruturadas e entrevistas semiestruturadas. No meu estudo usei o inquérito por entrevista, nomeadamente entrevista não estruturada que recorre a questões abertas.

A escolha de entrevistas não estruturadas deve-se ao facto, deste ser um procedimento técnico privilegiado na investigação empírica, apoiando-se *“numa serie de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos) (...). Quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas”* (Almeida, 1990, p. 112).

Assim sendo, optei por este tipo de questões, uma vez que estas permitem *“que os inquiridos exprimam as suas opiniões sobre determinados assuntos (...)”* (Bell, 2004, p. 204), levantando contudo difíceis problemas de codificação e classificação das respostas.

A forma como coloquei as questões, permitia-me obter dados que me ajudavam a entender as opiniões dos inquiridos e que por sua vez contribuía para orientar as planificações das propostas a propor, *“para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Estas questões surgiam quase de forma natural e espontânea. Ao concluirmos a atividade relacionada com o projeto de investigação, as perguntas/resposta de feedback entre docentes e alunos, ajudava a

perceber, o interesse, a motivação, a entrega, o entusiasmo e o mais relevante as dificuldades sentidas no decorrer da atividade.

Neste momento de diálogo entre alunos e docentes, era perceptível que se elaborasse uma grelha simples de análise e interpretação de dados, que registasse, o número de alunos que gostou das atividades, se considera agradáveis os instrumentos de trabalho usados, ou se gostava de voltar a repetir estas atividades, o feedback seria bastante positivo. Pois a forma lúdica de trabalhar a produção textual era cativante e do agrado dos alunos.

Não ter formalizado o papel de entrevistador munido de perguntas orientadas, reconheço que compromete o meu projeto investigação, por não clarifico em tabelas/ grelas a satisfação e o agrado dos alunos perante as atividades propostas. Saliento que reconheço a sua pertinência assim como a pertinência de outros registos escritos desta natureza, ou a pertinência de registos fotográfico.

Confesso que ao longo do meu estágio elaborei um caderno de borde muito pessoal, de forma a organizar as minhas planificações semanais. Também fiz alguns registos fotográficos e algumas gravações, mostrei todos esses registos aos alunos e à professora titular da turma, mas considere pouco relevante mostrar esse registo no meu projeto de investigação.

Citando Bogdan e Biklen, *“a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 92).

A forma como questionamos (as docentes e os alunos) deve ser feita de forma pensada e estruturada, para não interferir na resposta dos inquiridos, por esse motivo, é importante que sejam feitas perguntas objetivas e sem o indício do que queremos concluir.

Segundo Natércio Afonso, *“A avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto do design da investigação, centra-se em três critérios: Fidedignidade, validade e representatividade”* (Natércio, 2005, p. 112). O mesmo autor cita, *“Assim como a pesquisa baseada em informação qualitativa, segundo Harry Wolcott sugere três conceitos básicos para orientar a organização e exploração dos dados, de acordo com a ênfase colocada na descrição, na análise ou na interpretação (Wolcott, 1994, p.12)”*.

3.2. Método

A Investigação-Ação não é uma metodologia de investigação, mas sim uma forma de investigar para a educação. Neste sentido segundo o texto *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas do Instituto de Educação, da Universidade do Minho* (2009), podemos nos reportar ou referenciar ao termo Investigação-ação como um processo que permite que os participantes analisem as suas práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, em que para isso façam uso de técnicas de Investigação. A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem mudanças e investigação na resolução de problemas, traduzindo-se no combate de uma situação problema fazendo uso de uma investigação-ação, este processo de investigação-ação é um processo cíclico ou em espiral, estando sempre a alternar entre a relação ação e reflexão crítica. Este processo cíclico ou espiral permite avaliar em determinada altura se a questão problema com as estratégias adotadas esta a ser bem conduzido ou não, recorrendo sempre a reflexão crítica.

Nestes ciclos pretende-se que de certa forma se aperfeiçoe de modo contínuo, os métodos, os dados e as interpretações feitas dos conhecimentos obtidos pelo ciclo feito anteriormente. A Investigação-Ação é conduzida e utilizada em diferentes perspetivas dependendo da questão problema, ou seja, da problemática a estudar. Como referido anteriormente a investigação-Ação é essencial na medida que o profissional de educação pode refletir sobre a sua prática e pode na sua grande maioria resolver a questão problema e conduzir para uma melhoria significativa das mesmas. As semelhanças de algumas estratégias da Investigação-Ação com estratégias da Investigação Qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a Investigação-Ação como uma modalidade de Investigação Qualitativa (cf. Coutinho, 2005). A educação qualitativa em educação é frequentemente designada por naturalista, isto porque o investigador frequenta os locais onde recolhe os seus dados investigativos ricos em pormenores descritivos de forma natural.

3.3. Paradigma

O paradigma interpretativo, deve-se à interpretação da realidade com a qual tive contacto direto, nomeadamente na interpretação do comportamento, das ideias dos alunos, da análise dos dados, do desenvolvimento da escrita e do aumento do léxico assim como da interpretação da própria ação.

O meu projeto de investigação exhibe um caráter dinâmico da investigação-ação, apoiado num ciclo de quatro etapas: planificação, ação, recolha e interpretação. Estas etapas têm um sentido de regresso, de “retorno”, o que significa que depois de concluídas as quatro etapas regressa à primeira etapa. Neste sentido esta forma de investigação tem como objetivo planear, agir, refletir, para compreender a relação existente entre efeitos e objetivos. Desta forma consigo planear a tarefa “atividade”, usar o guião da estrutura do texto narrativo como apoio durante o agir e por fim refletir na análise das produções textuais. O refletir sobre a prática, neste processo cíclico, é uma forma de “contribuir” para que na planificação se possa introduzir alterações.

Para que a planificação e implementação das ações educativas tenham sucesso é necessário conhecer os alunos para quem se concebem as aulas. Pois o projeto surge por e para eles.

Surge a “problemática” que orienta o meu projeto, ***“A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a produção textual?”***

O objetivo destas atividades de produção de texto é perceber se os guiões de estrutura narrativa contribuem significativamente para o aumento da produção textual nas crianças desta idade e neste ano de escolaridade.

3.4. Recolha e tratamento de dados

Um projeto de investigação pretende chegar a soluções fiáveis para uma determinada questão problema. Nesse sentido, a recolha e tratamento de dados, ajudam o investigador a chegar a conclusões significativas, para entender se a implementação do seu projeto ajudou na questão-problema. É de salientar que a interpretação de dados é uma ferramenta que por norma ajuda a promover o progresso científico, nomeadamente por ser um processo que tem por objetivo, enriquecer o conhecimento já existente.

No meu projeto de investigação, a recolha de dados incide na produção de textos narrativos elaborados pelos alunos em sala de aula. Os alunos passaram por algumas fases de iniciação à escrita textual. Numa fase inicial os alunos produziram alguns textos livres de forma individual, posteriormente produziram textos narrativos a par, apoiados por guiões de estrutura narrativa. Esta análise de dados das varias fases ao longo do decorrer do projeto investigativo, permitiu constatar, se o apoio dos guiões narrativos, ajudaram os alunos na melhoria das suas produções textuais e no aumento significativo, embora gradual, do seu do léxico.

Ao analisar os contos consigo compreender se o objetivo proposto neste projeto foi atingido ou não.

Numa fase inicial do projeto de investigação, foram idealizadas e planificadas, algumas grelhas que permitiam verificar, o conteúdo de cada produção textual ao pormenor, nomeadamente, que tipos de frases os alunos usam, a quantidades de adjetivos, pronomes, verbos, que entre outras coisas. Mas no decorrer do projeto, devido a falta de tempo para se trabalhar no projeto, tornou-se impensável fazer esta avaliação exaustiva das produções textuais. Posteriormente estes dados são apresentados e analisados com aos alunos. Para analisar com mais precisão os textos, estes foram passados para o Word, de forma a facilitar a contagem de palavras usadas. Após a introdução dos mesmos, foram elaboradas algumas grelhas/ tabelas que mostram a contagem do número de palavras usadas nas produções textuais, com e sem guião de estrutura narrativa. A ultima grelha divulgada a comparação entre as duas produções, para se entender se houve ou não aumento da produção textual e aumento do léxico.

Durante as produções os alunos vão adquirindo consciência para as regras inerentes há produção escrita. Aprendem a planear, embora apoiado pelo guião de estrutura narrativa, o seu

próprio texto, no final revê a sua produção, e identificar se existe coerência e coesão entre as sequências do seu conto. Isto evidencia o crescimento das aprendizagens dos alunos. Neste sentido o profissional de educação deve valorizar a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Este pequeno projeto de investigação-ação permitiu, por conseguinte, concluir que, as atividades relacionadas com a produção de textos narrativos apoiadas por guiões, que decorreram nos tempos letivos da “área do português”, e nas horas não letivas de forma espontânea, contribuíram significativamente numa melhoria das produções escritas e num aumento gradual do léxico. O objetivo deste estudo prendeu-se essencialmente com o aumento da produção textual.

3.5. Contexto de Estágio

O meu estágio realizou-se numa escola básica integrada no Ensino Público. É um Agrupamento de escolas vertical. Esta escola é abrangida pelo programa TPEIP3, ou seja, terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária, criada pelo despacho normativo do Ministério da Educação. Este programa surge no apoio escolar às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos (Ministério da Educação e da Ciência, 2012).

Esta escola está inserida num meio rural e caracteriza-se por um isolamento sociocultural que condiciona de forma determinada a participação da sua população nas diversas manifestações culturais e artísticas, sendo o essencial da sua formação adquirida nestas áreas, aquela que é oferecida ou divulgada na escola. A escola assume, assim, um papel determinante no desenvolvimento equilibrado dos seus jovens alunos a quem tem o dever de oferecer aquilo que o meio não permite facultar. A atividade dominante está ligada ao setor primário, em particular, à agricultura e vitivinicultura. Consta no Projeto Educativo, que ainda existe, inúmera carência ao nível das infraestruturas, nomeadamente, saneamentos básicos, transportes, rede escolar, ocupação tempos livres, entre outras. A população residente enfrenta a falta de emprego, o que origina o empobrecimento das famílias, e o aumento de alunos abrangidos pela Ação Social.

A deslocação da população para os centros urbanos para desempenhar uma atividade profissional, provoca inconscientemente uma negligência no acompanhamento educacional das crianças e jovens.

Outro fator agravante são as habilitações literárias dos encarregados de educação a grande maioria dos familiares possuem um nível de escolaridade baixo, existindo ainda algum analfabetismo. Também existe a indicação que alguns encarregados de educação têm habilitações literárias que se situam entre o 1º e o 2º ciclo, existindo uma taxa de 9,79% que não tem habilitação conhecida. Nos dias de hoje já começam a surgir alguns encarregados de educação com licenciatura, o que não acontecia anteriormente.

Este Agrupamento encontrando-se abrangido pelo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde setembro de 2009. O Agrupamento é constituído pela EB J. S. (escola sede) com alunos desde o 1º ano ao 9º ano de escolaridade, a EB Á. de M. com alunos do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, a EB C. com alunos desde a educação pré-escolar ao 4º ano de escolaridade, o JI da L. do C. e o JI das L., ambos com alunos da educação pré-escolar. O Agrupamento possui um total de 905 alunos, distribuídos por vinte e três turmas do 2º e 3º Ciclo, dezassete turmas do 1º Ciclo e seis turmas da educação pré-escolar. A Escola, recebe os alunos de 1º ciclo no âmbito da sua área geográfica, e os alunos de 2º e 3º Ciclos da freguesia. É constituída por dois edifícios, um reservado ao 1º ciclo, que se encontra num espaço delimitado e o outro edifício para os alunos de 2º e 3º ciclo.

O Edifício do 1º ciclo tem dois pisos é composto por dez salas de aula, quatro casas de banho para alunos, uma para pessoas portadoras de deficiência física e uma para professores e funcionários, dois gabinetes, um que funciona como sala de professores e um para as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Especial, cinco zonas para trabalho de expressão plástica (contíguas a cada duas salas de aula), um espaço polivalente, uma biblioteca, três arrecadações, dois arrumos. Todo o mobiliário é recente e adequado. No exterior, existe um telheiro, um pátio de recreio, um campo de jogos e dois espaços com pavimento em areia, com brinquedos de multiactividades. Os alunos deste edifício utilizam o refeitório que existe no edifício destinados aos alunos de 2º e 3º ciclo tal como a reprografia, a papelaria, o bar e a secretaria.

3.6. A Turma

O meu projeto de investigação foi desenvolvido numa Escola Básica Integrada no Ensino Público, na turma onde estagiei durante o 1º e 2º ano de escolaridade.

No 1º ano de escolaridade a turma era constituída por 24 alunos, mas no 2º ano de escolaridade apenas era composta por 19 alunos.

E foi com estes 19 alunos, do 2º ano de escolaridade, da turma J, a cargo da Professora titular de turma S. C., que desenvolvi o meu projeto de investigação na área de Português. O Projeto de investigação partiu da questão de partida, *“A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a capacidade lexical?”*.

Segundo o PCT “Projeto Curricular de Turma”, o trabalho com a turma partiu da avaliação diagnóstica realizada nos primeiros dias de aulas e das avaliações do ano anterior.

Neste sentido salientamos que o grupo apresenta e tem dificuldade em cumprir regras, daí que seja necessário lembrar constantemente as regras estabelecidas tal situação interfere com a prática pedagógica, tornando-se difícil o cumprimento do horário estabelecido. Alguns elementos também geram conflitos fora da sala de aula, sendo necessária a gestão dos mesmos pela titular de turma e pela estagiária. O grupo é bastante heterogéneo, havendo necessidade de trabalhar algumas especificidades com alguns alunos em particular. Como referido anteriormente, no geral o grupo/ turma tem problemas nos seguintes pontos: Dificuldade em cumprir regras; Ritmo de trabalho heterogéneo; Dificuldades de atenção e concentração; Conflitos entre alguns elementos fora do contexto de sala de aula. Em relação ao comportamento a turma tem tido dificuldade em cumprir as regras estipuladas, sendo que existem alguns elementos bastante agitados e faladores. Os alunos de modo geral são assíduos e pontuais.

Estes são analisados sempre que necessário, para que os alunos tomem consciência do saber estar e do saber ser. Existe na turma um aluno inserido no Dec. Lei 3/2008 e que possuem adequações curriculares.

Outra grande preocupação, por parte da professora cooperante como minha, é desenvolver o gosto pela leitura e escrita, sendo este um ano fundamental para abordar, aprofundar e

trabalhar estes dois domínios. Verificando durante o período de estágio, ao nível das aprendizagens, o grupo tem realizado aquisições razoáveis que lhe tem permitido avançar de modo seguro no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O que amplifica o desafio e o objetivo a que me propôs, como referido anteriormente. Sendo favorável louvar que este ano a turma tem evoluído positivamente, no que respeita ao ritmo de trabalho e a maturação do comportamento, apesar ou salvo alguns casos específicos como passarei a referir.

Não esquecer que toda esta análise tem como base a informação referida no Projeto Curricular de Turma.

Neste sentido, a professora sentiu necessidade de destacar os casos específicos de três alunos, os quais ainda revelam imaturidade e um ritmo muito lento de trabalho, não terminam as tarefas em tempo útil, tendo na maioria das vezes que as terminar em casa para que não fiquem aquém do restante grupo. Há ainda de salientar, as dificuldades manifestadas nas áreas curriculares por dois alunos. Existe um aluno que adormece frequentemente na sala de aula no período da tarde, ainda assim nunca deixou tarefas por terminar, deixa-se dormir porque sente necessidade de dormir. Também está integrada no grupo uma aluna de português língua não materna, de nacionalidade Ucraniana, encontrando-se a aluna no nível B2, não necessita de apoio. O teste proficiência linguística foi realizado mais uma vez pela coordenadora do Português Língua Não Materna. Existe um aluno já vinha referenciado para avaliação em terapia da fala e psicologia, sendo que já foi avaliado em ambas as áreas. Na área da psicologia foi feita consulta de diagnóstico, avaliação psicológica, o aluno integra um programa de competências pessoais e sociais: “Um Museu para O Futuro”. O aluno irá prosseguir o acompanhamento psicológico, com a psicóloga, como aconteceu no ano anterior. A professora nota-o completamente alheado do que o rodeia e não realiza trabalho, preenche as fichas com rabiscos que na maioria das vezes nem se assemelham a letras, palavras ou números aprendidos, sendo apenas este referenciado como aluno NEE. Dos alunos mencionados anteriormente seis foram propostos para avaliação, por ainda apresentarem um ritmo de aprendizagem mais lento.

Mas mesmo assim considero pertinente as estratégias e atividades desenvolvidas, pois têm sido benéficas para o grupo que começa a demonstrar maior confiança, curiosidade e entusiasmo pela descoberta do processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita e hábitos de trabalho.

Têm sido promovidas atividades diversificadas de modo a tentar combater-se a desatenção e desconcentração face à realização de tarefas, no entanto, e como referido ao longo desta abordagem, este é um aspeto que a professora pensa estar relacionado com a imaturidade manifestada por alguns elementos deste grupo de trabalho.

Na turma está a ser desenvolvido um projeto dinamizado por elementos da Cáritas Diocesana, este ocorre uma vez por semana, por um período de uma hora, o tema do projeto é: “A vida é assim...” As atividades são baseadas em temas de cidadania, trabalhando os sentimentos e as emoções, tem sido do agrado dos alunos. E ajuda-nos a tentar colmatar este problema.

As aulas também são planificadas em articulação com o Projeto “Ler, Expor e Explicar”: Implementado pela titular de turma e eu como estagiaria também considere que faz todo o sentido e toda a diferença. Esta atividade é dinamizada pelos alunos e o mesmo tempo envolve trabalho de pesquisa como tarefa de fim de semana com o envolvimento dos pais. Os alunos em parceria com a família procuram histórias, lendas e depois apresentam a restante turma. Não existido desconforto para quem não tem presente familiares para presenciar e apoiar esta iniciativa. Sendo sempre lhe dada a oportunidade de realizar noutra altura acompanhada por qualquer adulto da sala.

Os alunos devem apropriar-se de instrumentos que lhes permitam aceder a informação, os quais para produzir este tipo de trabalho podem recorrer às TIC e assim vão construindo a sua própria autonomia e para além disso, alargando o seu próprio conhecimento, fazendo através do gosto pessoal, aprendizagens significativas sobre diversos temas. Pode ser um bom recurso para o desenvolvimento dos trabalhos quer para pesquisa através da internet com o apoio dum adulto, quer pela produção de textos em computador, para que haja uma apresentação cuidada dos trabalhos. Neste sentido o projeto abrange a área de Português, a qual constitui um saber fundador que facilita a aprendizagem em todas as áreas curriculares. Na compreensão oral os alunos têm de prestar atenção a pequenos discursos sobre diversos assuntos e retendo o essencial da mensagem. Promove a expressão oral. E confrontam-se com o problema entre a oralidade e a escrita, ou seja, a maneira com se fala e a maneira como se escreve. Os alunos também têm que saber esperar a sua vez para intervir de forma oportuna. Ajudar, completar os colegas ou

dizer algo que julgue pertinente perante a exposição do colega, não lhe confere o direito de interromper a apresentação do mesmo. Quando expõem os trabalhos aos colegas produzem breves discursos, sobre o assunto do seu interesse. Em termos de leitura também se desenvolvem porque iniciam pequenos textos já com alguma fluência. Na escrita tal como na leitura os alunos iniciam a sua aventura com a produção textual cada vez mais complexa. Respeitam as regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando o início e a conclusão das mesmas. Neste género de exercício/ atividade os alunos podem e devem fazer exercícios da escrita que possibilitem a realização da escrita criativa. Outro recurso é potenciar a biblioteca escolar ou o centro de recursos os quais servem também fomentar a competência do saber fazer. Os alunos podem aproveitar o uso da biblioteca escolar para realizar trabalhos de pesquisa com base em diferentes suportes de informação. Ou seja, usar a biblioteca como recurso para desenvolver a leitura por interesse pessoal. Face à Biblioteca Escola a turma conta com um horário semanal à sexta-feira das 11h às 12h para requisição domiciliária e utilização de todos os recursos como forma de estimular e promover o gosto pela leitura e escrita. A biblioteca também pode ser usada para completar e aprofundar conhecimentos. A turma recorre à biblioteca escolar como apoio aos seus trabalhos projeto e resolução de tarefas planificadas pela professora. O Plano Anual de Atividades da Escola é o documento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, sua organização e recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do Projeto Educativo da Escola. O PAA da Escola é necessariamente o ponto de partida para o trabalho a desenvolver em cada turma, não podendo ser, no entanto, redutor de outras atividades de enriquecimento curricular que se considerem pertinentes para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos. Os PAA de cada turma são elaborados com base no PAA da Escola incorporando ainda o conjunto de atividades que os professores de cada turma identifiquem como fundamentais para os seus alunos.

O meu projeto de investigação foi desenvolvido com todos os alunos da turma, mas a minha amostra apenas incidu em três pares. Evidenciando melhor os resultados alcançados nas produções.

IV – Intervenção Pedagógica

4.1. Apresentação e análise da intervenção

A recolha de dados foi feita através da produção de textos narrativos elaborados ao longo de nove semanas pelos alunos. Inicialmente houve produção de textos sem guiões e só posteriormente é que foram explicados e fornecidos os guiões para ajudar a estruturar a sua narrativa. A minha amostra recinge-se apenas a 3 pares de alunos, os quais “classifico” como fraco, medio e bom. Apesar de terem sido fornecidas as mesmas informações, os mesmos instrumentos de trabalho, o mesmo apoio individualizado, não deixo de refletir que existem alunos com ritmos e capacidades diferentes de aprendizagens. O que infelizmente nem sempre os coloca no mesmo nível. O que me levou a olhar para as produções textuais e considera-las menos ou mais produtivas. E fazer disso um elemento de comparação, para saber se houve aumento do léxico quando colocados a usar os mesmos instrumentos de trabalho, (Quanto-Queres, um vasto número de cartões da Fábrica de Histórias, organização sequencial de imagens, chuva de palavras, entre outras informações dadas em suporte papel e coladas no caderno diário, afixadas em cartaz na sala ou escritas no quadro branco da sala), incluindo os guiões de estrutura narrativa que ajudam os alunos a estruturar o conto.

Esta análise de dados permite constatar se os guiões são um instrumento importante para a melhoria geral das produções textuais e por sua vez, um ótimo condutor no aumento do léxico. Como referido anteriormente os textos são todos passados por mim para o Word de forma a facilitar a contagem das palavras escritas pelos alunos. No final da contagem é feita a comparação entre os textos produzidos com e sem guião na tentativa de se verificar se houve aumento do léxico. A análise documental recorre ao uso de tabelas/grelhas, concebidas para visualizarmos quem produziu, o que produziu, e quantas palavras usou na sua produção. Infelizmente não consegui abraçar mais um desafio a que me tinha proposto e que considerava fazer sentido nesta investigação, que haver com a verificação do conteúdo de cada produção textual ao pormenor. Nomeadamente, que tipo de frases os alunos usam, se estão bem ou mal estruturadas, quantos artigos, quantos verbos, quantos adjetivos, quantas caracterizações físicas e psicológicas, quantos conetores linguísticos. De forma a poder colmatar algumas dificuldades

e estimular os alunos a evoluir nas suas aprendizagens e torna-las aprendizagens significativas e cruciais para o início de um longo percurso de aprendizagens.

Durante este percurso de investigação, fui apoiando individualmente e coletivamente os alunos, sempre que me deparei que os alunos apresentavam algumas dificuldades, ou sempre que me foi solicitado apoio individual. Dependendo do grau da dificuldade apresentada pelo par, as mesmas eram esclarecidas num apoio individual e se necessário expostas aos restantes elementos da turma.

O apoio dado pelas professoras individualmente ou coletivamente, os materiais fornecidos de orientação e de planeamento, foram fulcrais no alcance do sucesso das atividades.

Os materiais/ estes jogos lúdicos, criaram e apoiaram um conjunto de estratégia que visavam, ajudar, apoiar e a melhorar a organização da produção textual, a estrutura frásica, e todas as regras inerentes há produção escrita.

Como já mencionado as produções textuais foram feitas por etapas: numa primeira etapa os alunos produzem textos narrativos sem recorrer a guiões e posteriormente os alunos produzem textos narrativos com apoio de guião.

As atividades de escrita devem ser planeadas pelos alunos, por isso escrevem no guião narrativo fornecido os elementos essenciais do seu texto, depois organizam estes elementos e escrevem um pequeno texto narrativo, por fim revê o que escreveu, e apresenta oralmente à restante turma a sua narrativa. Posteriormente analisamos/ revemos em coletivo para dar um feedback de situações a melhorar na próxima produção.

Fundamentalmente, as atividades relacionadas com a produção de textos narrativos com apoio de guiões que ocorreram nos tempos letivos da “área do português” permitiram melhorar as produções escritas. Os objetivos deste estudo prenderam-se essencialmente com o aumento do léxico. E esse aumento foi perceptível no final das propostas de produção de texto narrativo, os quatro pares que participaram no estudo e sobre os quais caiu a minha amostra, revelaram bastantes progressos nas suas produções textuais.

4.2. Recolha e tratamento de dados

Ao longo deste item escrevo em computador (word) os textos produzidos livremente, de forma individual e posteriormente a pares, sem recorrer aos guiões de estrutura narrativa. Apresentarei as tabelas que analisam o número de palavras produzidas pelos alunos de forma individual e posteriormente a pares.

Em seguida farei a transcrição para *word* dos textos produzidos a pares, colocando à disposição dos alunos instrumentos e guiões de apoio específico à estrutura narrativa.

Por fim, apresento como no exercício anterior a tabela que mostra o número de palavras usadas em cada produção textual.

No final apresentarei um quadro lhe espelhe a diferença do número de palavras (o aumento de léxico), entre o texto livre sem uso de guião e o texto apoiado pelo guião de estrutura narrativa.

Esta recolha e tratamento de dados de certa forma evidencia o estudo de caso a que me propôs neste projeto, “*A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a capacidade textual?*”.

4.2.1. Textos “livres” realizados pelos alunos sem guião de estrutura narrativa

Primeiro texto

Alimentação

A Fruta faz muito bem à saúde porque tem muitas vitaminas.

As minhas frutas preferidas são: maçã, pêra, banana, laranja, estes são os frutos favoritos, porque são mesmo os frutos que eu gosto.

Come coisas saudáveis, não comas chocolates!

A.

Total de 39 palavras

Segundo texto

Dia da Alimentação

Os alimentos são nossos amigos, fazem bem à saúde.

Comer fruta faz bem.

Temos de comer alimentos saudáveis.

B.

Total de 18 palavras

Terceiro texto

Dia da Alimentação

O dia da Alimentação é uma festa.

Fizemos salada de fruta e comemos.

Os desenhos dos alimentos são bonitos.

Comer alimentos saudáveis faz bem à saúde.

C.

Total de 26 palavras

Quarto texto

Dia da Mãe

És a melhor mãe do mundo.
Eu adoro-te, és a mais gira.
E no mundo a melhor mãe és tu.
Tu ajudas-me sempre quando eu preciso.
Beijinhos mãe

D.

Total de 28 palavras

Quinto texto

A Joana e o passarinho

A caminho de sua casa, a Joana encontrou um passarinho.
O passarinho estava ferido numa asa.
A Joana, ficou com tanta pena do Passarinho, que o levou para casa.
Deu-lhe mercúrio, deu-lhe de comer, deu-lhe de beber e encheu-o de mimos.
Será que o passarinho curou?

E.

Total de 46 palavras

Sexto texto

A menina e o esquilo

Era uma vez uma menina chamada Maria que tinha ido à loja de animais e comprou um esquilo. Quando foi para casa deu-lhe comida e passados alguns minutos o esquilo começou a adormecer.

De repente o esquilo acordou, mas estava muito cansado e a Maria levou-o ao veterinário. O veterinário viu todo e o esquilo ficou bem, a Maria deu-lhe comer e ficou tudo bem.

F

Total de 65 palavras

Tabela dos resultados dos textos individuais sem apoio de guião narrativo

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
A	Texto livre	Alimentação	39 palavras
B	Texto livre	Dia da Alimentação	18 Palavras
C	Texto livre	Dia da Alimentação	26 Palavras
D	Texto livre	Dia da Mãe	28 Palavras
E	Texto livre	A Joana e o passarinho	46 Palavras
F	Texto livre	A menina e o esquilo	65 Palavras

As produções textuais foram mínimas, sem estrutura frásica, sem coesão e coerência, com erros ortográficos e alguma falta de rigor na pontuação.

Nesse sentido foram apresentados no quadro alguns exemplos e algumas regras necessárias a tomar em consideração para colmatar os pontos menos positivos existentes nestas

produções textuais. Após a existência deste tempo de lembrar o que já tinha sido abordado no final e início do ano letivo, foram distribuídas algumas informações relacionadas com os esquemas lembrados no quadro branco e os alunos colaram nos cadernos diários para sempre que necessário poder consultar. Como referido e exemplificado no item do feedback/ avaliação.

4.2.2. Textos “livres” realizados pelos alunos a pares sem guião de estrutura narrativa

Primeiro de texto

O atraso da primavera

Era uma vez uma menina que viu uma andorinha muito aflita porque a primavera não chegava. A andorinha estava com frio e molhada da chuva. A menina apanhou-a e aqueceu-a com muito carinho. De repente, olhou outra vez para a janela e viu que tinha aparecido sol a brincar, abriu as mãos e a andorinha voou.

A menina ficou contente porque chegou a primavera.

F. e A.

Total de 64 palavras

Segundo texto

Férias na aldeia

Era abril a Graça foi passar férias à aldeia do seu padrinho Bruno.

No principio, a Graça ficou triste porque não estava perto da praia.

Mas quando ela descobriu grilos a cantar, cabritos brancos com manchas pretas a saltar, cravos lindos a brilhar frutas frescas para trincar, esqueceu a praia e toda a tristeza.

Só queria brincar no meio da Natureza.

B. e C.

Total de 61 palavras

Terceiro texto

As aventuras na selva

Eu sou uma cadela que hoje ia à selva. Entrei e vi uma raposa. Eu fiquei cheia de medo, continuei a andar e vi uma cobra que estava a dormir.

Sem querer pisei um pau e acordei a cobra. A cobra foi atrás de mim e comecei a fugir, depois parou de ir atrás de mim. Eu continuei a andar e entrei um leão que ia atrás de mim. Eu agarrei uma cana e bati no leão e consegui combater a selva.

D. e E.

Total de 82 palavras

Tabela dos resultados dos textos a pares sem apoio de guião narrativo

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
F e A	Texto livre	O atraso da primavera	64 palavras
B e C	Texto livre	Férias na aldeia	61 Palavras
D e E	Texto livre	A aventura na selva	82 Palavras

Ao analisar as tabelas é perceptível que o trabalho em grupo ajuda no aumento do léxico. Embora ainda que a produção textual apresente diversas lacunas, a nível de problemas na construção frásica, erros ortográficos, erros de regras de pontuação, falta de coerência e coesão, não deixa de ser positivo que o envolvimento entre o par permite uma produção narrativa mais positiva que a produção textual feita individualmente.

No sentido de valorizar as produções textuais, iniciamos as apresentações aos restantes elementos da turma, ou seja, cada par lia em voz o seu texto. Entretanto uma das docentes passava no quadro e, entretanto, analisávamos em conjunto com todos os alunos aspetos a melhorar. Os alunos desta forma acabavam por entender onde tinham errado e o que necessitavam de melhorar.

Na semana seguinte apresentei um instrumento diferente, apelativo, atrativo, que deixou os alunos entusiasmados, estou a falar do “Jogo lúdico – Quanto-Queres”, acompanhado de um

guião de estrutura narrativa. Este instrumento de trabalho que é um instrumento de trabalho que ajuda os alunos a planificar, a estruturar a sua redação, para no final poder fazer a revisão, verificar e corrigir, se for necessário, a ortografia, a estrutura frásica e a pontuação.

Mas para que todos os alunos entendessem a breve explicação, resolvi com a titular de turma colocar em prática, para em conjunto com o grande grupo construirmos uma narrativa. Resultou em pleno, os alunos tiveram uma participação ativa e o resultado foi positivo. Ficamos de colocar em pratica com os elementos pares no dia seguinte, mas infelizmente tivemos de alterar para outra data.

Com a chegada do S. Martinho realizamos uma atividade na área do Estudo do Meio que, entretanto, acabou por fazer ligação com a área de português, nomeadamente, uma produção de texto partindo de uma chuva de ideias. Esta também é uma excelente ideia para ajudar os alunos a iniciar as suas produções narrativas. Realizamos em grande grupo a chuva de ideias e posteriormente foi realizado no quadro branco uma produção de texto em grupo.

Esta foi outra experiência na área da produção narrativa que os alunos quando questionados, responderam positivamente à realização da mesma.

Durante a semana continuamos a comemorar está época festiva, visualizamos e ouvimos a Lenda de S. Martinho em PowerPoint. Posteriormente, foi distribuída por cada aluno, uma folha com seis imagens desorganizadas da Lenda de S. Marinho, os quais tinham de as recortar, colar por ordem no caderno diário e por fim realizar, por baixo de cada imagem, uma narrativa de cada acontecimento sequencial da Lenda.

Esta foi outra atividade apreciada pelos alunos e que de igual forma correu positivamente.

Passada as comemorações de S. Martinho, voltamos à etapa iniciada anteriormente, ou seja, ao uso do “Quanto-Queres”, por ser um instrumento apelativo, e um bom incentivo a produção textual narrativa. Desta forma a narrativa/ conto começa a apresentar e a ganhar estrutura sequencial, a obedecer a uma organização normal de tempos e acontecimentos. Este instrumento/ ferramenta de trabalho, “Quanto-Queres”, fez-se acompanhar de um guião de estrutura narrativa, de forma a que os alunos começassem a compreender os passos/ sequencias normais necessários na produção textual desta natureza.

Segue em seguida o modelo do guião de estrutura narrativa usado:

Título:

- 1- Como começa a tua história?
- 2- Quem é o herói da tua história?
- 3- Onde vive o teu herói?
- 4- Qual a missão do teu herói?
- 5- Onde se passa a missão?
- 6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
- 7- Quem ou o quê vai ajudar o teu herói?
- 8- O que os bons dão ao teu herói para o ajudar?
- 9- Como acaba a tua história?

Foram também expostos no quadro branco alguns conetores linguísticos que consideramos cruciais de serem usados aquando das produções narrativas, para que os alunos entendessem que existe formas de coesão que fazem sentido para se obter uma coerência textual.

Mas antes de se iniciar, houve a necessidade de elucidar os alunos o que é trabalhar em grupo e como se trabalha em grupo, nomeadamente, quais as regras inerentes a este trabalho, para que todos pudessem realizar tranquilamente a sua produção textual. Foi apontado e colocado um placar na sala, as regras do trabalho em grupo, para que todos as cumprissem/obedecessem. Também foram esclarecidos que as professoras andariam pela sala a verificar as produções e a auxiliar qualquer dúvida. Sempre que necessário bastava colocar o dedo no ar e aguardar a chegada do adulto. Cada par disponha de nove “Quanto-Queres”, o que permitia um jogo lúdico entre o par. Desta forma, todos os alunos, ficaram a entender como se planeava e estruturava um texto narrativo usando o Quanto-Queres e o guião. No dia seguinte voltamos novamente a produzir usando o Quanto-Queres.

Alerto para o facto de no final de toda as produções textuais, ter feito a todos os pares e a docente titular de turma, um pequeno questionário oral, com perguntas abertas de resposta curta e simples.

4.2.3. Questionário feito aos alunos e à titular de Turma

- 1- Gostam de usar estes instrumentos de trabalho?
- 2- Facilitou a produção do texto?
- 3- Gostavam de voltar a usar novamente este género de instrumentos de trabalho?

Tendo constantemente obtido de resposta por parte de todos os alunos e por parte da docente um feedback positivo, todos respondiam que sim, que tinham adorado. O que me deixou, contente e motivada para continuar com o meu projeto de investigação. Devo confessar que algumas colegas do agrupamento acabaram por me solicitar cópia dos instrumentos para poderem trabalhar desta forma também com os seus alunos.

Lamento a falta de tempo para fazer o questionário por escrito e tê-lo colocado como prova no projeto de investigação. Mas infelizmente nem sempre se consegue abraçar todo a que nos propomos. Posteriormente apresento os textos e a tabela com os resultados das produções textuais elaboradas com o apoio do “quanto-queres”.

4.2.4. Textos realizados a pares com guião de estrutura narrativa – “Quanto-Queres”

Primeiro texto

- 1- No País dos sete sabores tudo era colorido e cheirava a gomas.
- 2- A patinha Benedita.
- 3- Na árvore mais alta do mundo.
- 4- Voltar para casa.
- 5- Dentro de uma caixa de música.
- 6- O duende dos pesadelos
- 7- Um livro que fala como gente grande.
- 8- Um cavalo que sabe todos os caminhos.
- 9- E aqui está um conto que dá que falar.

Um sonho que acabou bem

Um dia dormi e sonhei que no país dos sete sabores onde tudo era colorido e cheirava a gomas, a patinha Benedita da minha irmã Filipa tinha-se perdido.

Como a minha irmã estava muito aflita eu fui procurar a pata Benedita.

Até que encontrei a pata na árvore mais alta do mundo e pedi-lhe para ela voltar rapidamente para casa. Mas ela tinha a pata presa dentro de uma caixa de música.

Então tive de pedir ajuda o duende dos pesadelos. Ele tirou do seu bolso um livro que falava como gente grande. Depois do livro falar com o duende, o duende disse umas palavras do libro e a caixa abriu-se e a pata tirou a sua pata. Mas como ficou com a pata partida o duende fez aparecer um cavalo que sabe todos os caminhos que lhe arranjou o caminho menor para a pata sair da árvore.

Quando ela conseguiu sair descer da árvore, voltamos os dois para casa e a minha irmã ficou contente. E aqui está um conto que dá que falar!

Total de 175 palavras na produção textual

F. e A.

Segundo texto

- 1- Há muitos, muitos anos
- 2- Uma sereia
- 3- Num país distante
- 4- Encontrar o pai
- 5- Planeta do amor
- 6- Um dragão
- 7- Uma velha
- 8- Um mapa
- 9- No final termina tudo bem

A sereia e o dragão

Há muitos, muitos anos havia uma sereia muito bonita, mas muito triste. A sereia vivia num país distante, estava longe de tudo e não tinha carro.

A sua missão era encontrar o pai que estava desaparecido. Ele tinha sido raptado e levado para outro planeta muito longe, que se chamava Planeta do Amor.

A sua missão era ir a pé até ao Planeta do Amor buscar o seu pai.

Mas quando lá chegou ao Planeta do Amor o dragão apareceu e veio uma velhinha para a ajudar e salvar das maldades dessa perigosa velha.

Ela deu uma pancada na velha e ajudou a sereia a fugir com o seu pai.

No final tudo termina bem.

Total 115 palavras na produção textual

B. e C.

Terceiro texto

- 1- Era uma bela tarde de Outono quando, de repente
- 2- A andorinha cor de prata
- 3- No castelo dos sete arco-íris
- 4- Voltar para casa
- 5- Num jardim proibido
- 6- A coruja olhos de Fogo
- 7- Um chapéu velho com poderes especiais
- 8- Um mapa
- 9- E agora vou fechar o livro da imaginação para voltarmos ao nosso mundo

Um livro com histórias interessantes

Era uma bela tarde de Outono quando, de repente resolvi ler um livro com a minha amiga.

A história falava andorinha cor de prata que era o herói da história. Ela vivia no castelo dos sete arco-íris com os seus amigos e tinha a missão de voltar para casa. Porque aquela não era a sua casa. Foi até ao jardim proibido para tentar encontrar o caminho para casa, mas apareceu a coruja olhos de fogo. Os amigos da andorinha atiraram um chapéu velho com poderes especiais e de lá saiu um mapa com o caminho para a casa dela.

E agora vou fechar o livro da imaginação para voltarmos ao nosso mundo.

Total 112 palavras

D. e E.

Tabela dos resultados dos textos a pares usando o apoio de guião narrativo – quanto-queres

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
F e A	Quanto-Queres	Um sonho que acabou bem	175 palavras
B e C	Quanto-Queres	Sereia e o dragão	115 palavras
D e E	Quanto-Queres	Um livro com histórias interessantes	112 palavras

4.2.5. Textos realizados a pares com guião de estrutura narrativa – Fábrica de Histórias

Posteriormente iniciei outra etapa, outra experiência, foi fornecido outro instrumento de trabalho, nomeadamente a “Fábrica de Histórias “que é composto por 8 sequências de passos. Cada passo dispõe de 6 cartas o que permite, ou dá liberdade de escolha, aos alunos para conduzirem e elaborarem as suas narrativas. Devo referir que foram dados a escolher cada passo a cada pare sempre com as cartas voltadas ao contrário o que condicionava a habitual o aluno à rotina. Os alunos e a docente titular de turma, voltaram a referir positivamente o uso deste instrumento. Acharam que eram bastante ajudados pelos cartões e pelo guião na organização dos seus textos. Em apêndice será colocado este instrumento de trabalho.

Guião usado na “Fábrica de Histórias”

- 1- Como começa a tua história?
- 2- Quem é o teu herói da tua história?
- 3- Onde vive o teu herói?
- 4- Qual a missão do teu Herói?
- 5- Onde se passa a missão?
- 6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
- 7- Quem vai ou quê vai ajudar o teu herói?
- 8- Como acaba a tua história?

Primeiro texto

Era uma vez uma terra encantada

No tempo em que as galinhas tinham dentes, existia uma fada que vivia num castelo grande e bonito, cheio de flores, comida e muitos guardas.

As suas donas a princesa Beatriz e a princesa Samira andavam sempre a ler histórias e um dia elas leram que noutros sítios existia tesouros escondidos. Então disseram à sua fada que ela tinha a missão de encontrar um tesouro na lua.

Que era um sítio muito longe, por isso tinha de estar preparada para passar pelas estrelas cintilantes, cheias de brilho. E ter atenção que algumas eram estrelas cadentes e caíam.

A fada ficou contente com a missão e fez-se ao caminho.

Quando ia a caminho da lua, eis que surgiu um ladrão de trás de uma estrela que queria roubar o tesouro, mas logo apareceu um duende que fez desaparecer o ladrão.

Assim a fada encontrou o tesouro e levou-o às suas princesas. E elas ficaram muito contentes e deram uma festa.

Esta história acaba com o vamos embora que amanhã há mais.

Total 170 palavras na produção textual

B. e C.

Segundo texto

O urso que detestava frio

Era uma vez um urso polar que detestava frio, era realmente estranho todos os ursos gostam de frio sobretudo aqueles que vivem no polo norte.

Até que um dia uma estrelinha muito importante desequilibrou-se e caiu do céu. Como não conseguiu voltar a voar fez de um lago mágico a sua casa.

Um dia o urso cheio de frio chegou ao pé do lago e pediu à estrela para encontrar a flor da sua vida. Então a estrelinha foi com o urso até ao lago dourado para encontrarem a flor da vida que o ia ajudar a deixar de ter frio. Mas apareceu o Rapaz do Coração de Gelo que queria impedir os dois a encontrarem essa flor. Mas a serpente sábia foi mais esperta a apareceu por trás do rapaz e assustou de tal forma que ele até ficou com o coração quente.

O urso nem queria acreditar que o Rapaz do Coração de Gelo estava a entregar um medalhão que abre portas à serpente para que a mesma liberte a flor da vida dele e deixe de ter frio.

E assim quem deste conto gostou ao mundo do sonho viajou!

Total de 192 palavras na produção textual

F. e A.

Terceiro texto

1 – Era uma vez

2 – rei

3 – casa abandonada

4 - encontrar um novo planeta

5 - em Marte

6 - um pirata

7- um extraterrestre

8 - Acabou-se o que era doce

O rei abandonado

Era uma vez um rei que vivia numa grande casa abandonada. Todos tinham medo de chegar perto daquela casa, ninguém o queria visitar ou trabalhar para ele. Por isso ele era um rei triste e cheio de vontade de chorar. Tinha vontade de fugir dali para tentar ter amigos e sentir-se feliz.

Num daqueles dias em que estava farto e cansado de estar só naquela casa abandonada, resolveu ir encontrar outro planeta para viver.

Começou a caminhar até que chegou a outro planeta, chamado Marte. Aquele planeta estava rodeado de água e no meio tinha uma floresta tropical cheia de arbustos, vegetação, animais e flores. Para o rei aquele lugar era um paraíso.

Mas de repente apareceu um pirata vindo dos mares para o assustar e manda-lo embora dali. Mas um extraterrestre que era um habitante do planeta Marte não deixou e pôs o pirata de castigo. O extraterrestre não deixou o pirata andar de barco durante três dias para ele aprender a não ser mau.

Depois do castigo cumprido, o pirata foi apanhar muitas frutas e muito peixe e deu uma festa para receber o rei. O extraterrestre mandou o rei fazer os convites aos outros habitantes. O rei como nunca teve amigos convidou toda a gente para a festa.

Acabou-se o que era doce no instante.

Total 218 palavras de produção textual

D. e E.

Quarto texto

A festa de anos

No tempo em que os animais falavam, lá na floresta mágica, vivia um Rei muito alto e gordinho, com umas barbas castanha e uma roupa muito gira. Era um rei muito simpático e gostava muito de todos os animais da floresta. Os animais e os empregados eram a sua família. Ele tratava todos muito bem.

Como ele vivia num grande e lindo castelo, adorava convidar os amigos para festas.

Assim numa quarta-feira, logo pela manhã, foi até à torre mais alta e resolveu anunciar a todos os animais que ia fazer sessenta anos e que queria todos na sua festa de anos. Depois chamou o mágico para o ajudar a embelezar o salão da festa.

Correu o castelo todo e não o encontrou. Ficou muito nervoso e aflito, como é que ia resolver esse problema. Sem o mágico não havia tempo para enfeitar aquele salão tão grande.

Então os criados avisaram que o mágico estava em Marte para encontrar a receita da felicidade para a borboleta Alzira que sofria de azia.

O rei pediu a alguns criados para o irem chamar, mas quando eles lá chegaram encontraram-no a lutar com o monstro das 7 cabeças. Que era um monstro muito feio.

Até que de repente apareceu o duende sorridente vestido de cor-de-rosa que fez uma magia. Fez aparecer o cão brincalhão que com uns saltos afastou o monstro das 7 cabeças. O que deixou o mágico muito feliz.

Assim o mágico trouxe a fórmula para ajudar a borboleta e foi enfeitar o salão do rei.

O salão ficou lindo e maravilhoso, todos os animais gostaram. A Borboleta Alzira também foi à festa comeu de tudo e não teve azia.

E agora... vamos embora, que está na hora de acabar a história.

Total de 291 palavras de produção textual

F. e A.

Quinto texto

Os poderes da espada

Antigamente, uma menina chamada Carolina que vivia num planeta mágico, quando estava a brincar descobriu uma espada mágica. Quando encontrou a espada viu um papel com uma mensagem escrita:

- Tens de usar os meus poderes para o tesouro encontrares.

Mas ela não conhecia os poderes dessa espada nem sabia que tesouro era esse. Como estava preocupada com o que tinha achado, resolveu ir a casa do seu amigo Tomás e partilhar com ele o seu achado. Depois de algumas horas de conversa e de troca de ideias, resolveram ir até ao local onde a Carolina tinha achado a espada procurar mais pistas. Até que encontraram escrito numa árvore:

- Tem a missão de ir ao parque dos labirintos, e no labirinto mais complicado irás encontrar um cofre cheio de moedas para comprares muitos doces e um cavalo. Os dois amigos ficaram espantados... como é que iam achar naquele jardim cheio de labirintos um cofre cheio de moedas. Ficaram durante algum tempo a pensar e a trocar ideias, se era ou não boa ideia arriscar e partir em busca do tesouro. Naturalmente a vontade falou mais alto e... então os dois amigos resolveram ir ao encontro do tesouro. Quando andavam no labirinto apareceu uma serpente e quase mordeu os amigos, a sorte foi a Carolina ter gritado e a espada libertou uma grande luz e eles conseguiram fugir. Continuaram no labirinto para tentarem encontrar o tesouro, mas apareceu um dragão e libertou uma chama de fogo e os amigos fugiram. Quando iam a fugir deixaram cair a espada, mas apareceu a velhinha com uma bengala e deu uma terreira no dragão e ele fugiu.

Assim conseguiram de volta a espada e encontraram uma caixa de madeira com um tesouro cheio de moedas de ouro, para comprarem muitas coisas.

A história chegou ao fim, vamos embora que amanhã à mais.

Total 309 palavras na produção textual

F. e A.

Sexto texto

- 1- Era uma vez
- 2- Menina
- 3- Castelo
- 4- Encontrar um tesouro
- 5- No País luminoso
- 6- Um dragão
- 7- Um cão
- 8- E agora... vamos embora, que está na hora de acabar.

Era uma vez uma menina e um cão

Era uma vez uma menina que vivia no castelo. Quando andava pelo castelo ela encontrou com o seu cão um papel no chão a dar pistas para encontrar um tesouro. O papel tinha escrito:

- A sua missão era encontrar um tesouro no país luminoso.

Quando ela foi procurar o tesouro ao país luminoso, viu uma pegada de um dragão no chão. Começou a correr, mas o dragão surgiu e congelou a menina. O cão começou a fugir e encontrou outro cão no país luminoso que o ajudou a salvar a menina. Eles conseguiram levar a menina a apanhar sol e o gelo derreteu. Depois foram os três à procura do tesouro pelo meio da floresta. Passados alguns dias encontraram o tesouro no meio do ninho de ovos do dragão. Esperaram que ele saísse para comer e conseguiram fugir até ao castelo com o tesouro.

E agora ... vamos embora, que está na hora de acabar a história.

Total 158 palavras de produção textual

D. e E.

Sétimo texto

O sonho

Numa bela manhã, a Ritinha acordou com uma sensação estranha, o grande feiticeiro do Sol estava numa folha de laranjeira e tinha de descobrir o mistério do anel, lá no cimo de uma montanha.

Mas apareceu o menino invejoso para atrapalhar a missão. Depois apareceu um ganso de pelo azul que lhe deu uma poção mágica.

Vamos dizer adeus ao mundo do sonho e voltar para o nosso.

B. e C.

Total de 68 palavras

Oitavo texto

- 1- No tempo em que os animais falavam
- 2- Gato
- 3- Torre
- 4- Encontrar um mágico
- 5- No vale das neves
- 6- Uma serpente
- 7- Um robô
- 8- Mágico
- 9- E oxalá que tudo lhes corra bem e a nós também

Era uma vez um gato

No tempo em que os animais falavam, um gato que vivia numa torre em que a sua missão era encontrar um mágico. Entretanto um dia passeava no vale das neves, eis que surgiu uma serpente que deitou fogo para atrapalhar a sua missão, mas eis que um robô fez derreter a serpente. Assim encontrou o mágico.

E oxalá tudo lhes corra bem e a nós também.

Total 66 palavras na produção textual

D. e E.

Nono texto

- 1 – No tempo em que as galinhas tinham dentes.
- 2 – Fada
- 3 – Castelo
- 4 – Encontrar um tesouro
- 5 – Na lua
- 6 – Um ladrão
- 7 – Um duende
- 8 – Vamos embora que amanhã há mais ...

Era uma vez a torre encantada

No tempo em que as galinhas tinham dentes, existia uma fada que vivia no castelo. Ela tinha a missão de encontrar um tesouro na lua.

Quando ia a caminho da lua, eis que surgiu um ladrão que queria roubar o tesouro, mas apareceu um duende que fez desaparecer o ladrão. Assim a fada encontrou o tesouro.

Vamos embora que amanhã à mais ...

Total 63 palavras

B. e C.

4.2.6. Trabalho a pares usando guião de estrutura narrativa – fábrica de histórias

Tabela dos resultados dos textos a pares com apoio de guião narrativo – fábrica de histórias

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
B. e C.	Fábrica de histórias	Era uma vez uma terra encantada	170 palavras
F. e A.	Fábrica de histórias	O urso que detestava o frio	192 palavras
D. e E.	Fábrica de histórias	O rei abandonado	218 palavras
F. e A.	Fábrica de histórias	A festa de anos	291 palavras
D. e E.	Fábrica de histórias	Era uma vez uma menina e um cão	158 palavras
F. e A.	Fábrica de histórias	Os poderes da espada	309 palavras
B. e C.	Fábrica de histórias	O Sonho	68 palavras
D. e E.	Fábrica de histórias	Era uma vez um gato	66 palavras
B. e C.	Fábrica de histórias	Era uma vez a torre encantada	63 palavras

Embora tenha estado nove semanas em estágio houve algumas semanas em que se conseguiu produzir dois textos. Tínhamos como objetivo tentar manter uma prática constante, solicitar com mais regularidade, para se desenvolver um nível satisfatório da competência escrita, nomeadamente da escrita narrativa sobre a forma de conto.

A colaboração entre pares também estimula este ambiente, bem como a valorização das conquistas dos alunos. Assim, os alunos sentir-se-ão satisfeitos com os seus progressos, e ficam incentivados a escrever mais (Barbeiro & Pereira, 2007).

4.3. Resultados Finais

Tabelas de análise do aumento do Léxico

Tabela de textos produzidos individualmente sem apoio de guião

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
A	Texto livre	Alimentação	39 palavras
B	Texto livre	Dia da Alimentação	18 Palavras
C	Texto livre	Dia da Alimentação	26 Palavras
D	Texto livre	Dia da Mãe	28 Palavras
E	Texto livre	A Joana e o passarinho	46 Palavras
F	Texto livre	A menina e o esquilo	65 Palavras

Tabela de textos produzidos a pares sem apoio de guião

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
F. e A.	Texto livre	O atraso da primavera	64 palavras
B. e C.	Texto livre	Férias na aldeia	61 Palavras
D. e E	Texto livre	A aventura na selva	82 Palavras

Tabela de textos produzidos a pares com apoio de guião – quanto-queres

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
F. e A.	Quanto-Queres	Um sonho que acabou bem	175 palavras
B. e C.	Quanto-Queres	Sereia e o dragão	115 palavras
D. e E	Quanto-Queres	Um livro com histórias interessantes	112 palavras

Tabela de textos produzidos a pares com apoio de guião – fábrica de histórias

Alunos	Material usado	Título do texto	Nº de palavras
B. e C.	Fábrica de histórias	Era uma vez uma terra encantada	170 palavras
F. e A.	Fábrica de histórias	O urso que detestava o frio	192 palavras
D. e E.	Fábrica de histórias	O rei abandonado	218 palavras
F. e A.	Fábrica de histórias	A festa de anos	291 palavras
D. e E.	Fábrica de histórias	Era uma vez uma menina e um cão	158 palavras
F. e A.	Fábrica de histórias	Os poderes da espada	309 palavras
B. e C.	Fábrica de histórias	O Sonho	68 palavras
D. e E.	Fábrica de histórias	Era uma vez um gato	66 palavras
B. e E.	Fábrica de histórias	Era uma vez a torre encantada	63 palavras

4.4. Análise Final para verificar se houve aumento do léxico

Alunos	Trabalho Individual Sem Guião	Trabalho a pares Sem Guião	Trabalho a pares Quanto-Queres com Guião	Trabalho a pares Fábrica de histórias com Guião	Aumento do léxico
A	39 Palavras				
B	18 Palavras				
C	26 Palavras				
D	28 Palavras				
E	46 Palavras				
F	65 Palavras				
F. e A.		64 Palavras			
B. e C.		61 Palavras			
D. e E		82 Palavras			
F. e A.			175 Palavras		175-64 = + 111 Palavras
B. e C.			115 Palavras		+ 54 Palavras
D. e E			112 Palavras		+ 30 Palavras
F. e A.				192 Palavras	+ 17 Palavras
B. e C.				170 Palavras	+ 55 Palavras
D. e E.				218 Palavras	+ 136 Palavras
F. e A.				291 Palavras	291-192= + 99 Palavras
F. e A.				309 Palavras	309 - 291 = + 18 Palavras
B. e C.				68 Palavras	68 – 63 = + 5 Palavras
D. e E.				158 Palavras	218 - 158 = -60 Palavras
D. e E				66 Palavras	66 – 158 = 92 Palavras
B. e C.				63 Palavras	170 - 63 = - 107 Palavras

Ao analisar a tabela, verifica-se que houve aumento significativo do léxico das produções textuais com o apoio de guião narrativo em relação as produções textuais sem guião de estrutura narrativa. O que representa que o meu projeto de investigação ajudou a melhorar a produção textual e o aumento do léxico. Com o continuar das atividades a longo prazo os resultados tendem a melhor. Ao introduzir nova proposta com apoio de guião narrativo, verifica-se o aumento significativo do léxico. Infelizmente o grupo médio e o grupo fraco obtiveram alguns textos menos produtivos, possivelmente por se encontrarem menos concentradas nas atividades propostas. Porque noutras produções apresentaram resultados mais elevados. Sendo um processo difícil, longo e complexo, pode apresentar dias mais produtivos e dias menos produtivos.

V – Considerações Globais

Chegada a fase final do projeto de investigação, torna-se crucial refletir sobre todo o processo e sua envolvente. É crucial evidenciar todos os resultados positivos e negativos resultantes da prática exercida durante as semanas em que estive em estágio.

Abordar a minha questão de partida no início das considerações globais, “*A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a capacidade textual?*” leva-me a refletir sobre, dois polos pedagógicos diferentes e complementares: a continuação do desenvolvimento complexo da escrita e da leitura e o desenvolvimento textual narrativo apoiado por guiões da mesma estrutura.

Ao longo deste trabalho, nomeadamente recorrendo ao quadro teórico de referências, faço um enquadramento teórico centrado nas conceções da escrita, no texto narrativo e suas características e ao uso do guião de estrutura narrativa no apoio do aumento da produção textual.

A escrita é um aspeto relevante na vida do ser humano uma vez que grande parte da comunicação é feita através dela. Vários estudos têm constatado a existência de varias dificuldades ocorridas durante o processo desta aprendizagem. É fundamental desde cedo incentivar nas crianças o gosto pela escrita, valorizando o imaginário criativo das crianças para assim promover o desenvolvimento das suas capacidades escritoras. Os alunos numa fase inicial apresentavam algum receio e insegurança na escrita pois tinham medo de errar e de apresentar erros ortográficos, ou de não conseguirem colocar no papel por escrito a imaginação oral que reproduzem. Houve necessidade de motivar, criar autoestima e confiança para que os mesmos se sentissem mais confortáveis com o desenvolvimento da atividade. Neste sentido, requereu um acompanhamento diário e progressivo. Os ritmos de aprendizagem de cada um, estão relacionados com o ritmo com que se apropriam de novos conhecimentos, são capazes de integrar e tirar proveito dos diversos instrumentos de apoio colocados à sua disposição, seja o diálogo com as professoras, ou com o manusear dos materiais colocados à sua disposição. Um dos instrumentos facilitador que um docente deve usar como suporte inicial para cativar e incentivar os seus alunos neste género de trabalho passam na sua grande maioria por jogos didáticos “lúdicos” motivadores, que promovam o prazer durante todo o processo da aprendizagem. Neste sentido foram colocados há disposição dos alunos alguns instrumentos de

trabalho tais como: quantos-queres, fábrica de histórias, sequência de imagens, chuva de ideias/palavras. Todos estes instrumentos na sua maioria foram apoiados por guiões de estrutura narrativa de forma a planificar, estruturar, e organizar as suas produções textuais.

Ao logo do processo foram fornecidos elementos fundamentais tais como, conectores linguísticos, adjetivos, elementos essenciais na coesão textual, a utilização adequada dos tempos/ modos verbais, sinais de pontuação, que ajudassem os alunos no aumento do seu léxico e numa melhor estruturação frásica. Estes elementos visavam também colmatar algumas das dificuldades dos alunos no que refere à escrita e a criatividade.

É importante que existam algumas linhas orientadoras que facilitem o planeamento da atividade escrita de forma a permitir ao aluno a possibilidade de pensar e estruturar as suas ideias sobre o que pretende escrever e que o suporte facilitando a sua escrita e a revisão da mesma. Desta forma, os guiões de estruturação de texto narrativo tornam-se elementos fulcrais no desenvolvimento desta aptidão. Não esquecendo que na sua grande maioria os alunos ainda nesta fase iniciar escrevem como falam, existia um apoio atento por parte das docentes e posteriormente uma apresentação à turma da produção textual, de forma a analisar e ponderar a construção frásica, a coesão e a coerência.

Reconhecendo que a linguagem permite construir narrativamente as nossas experiências, sendo que a narrativa assume uma dimensão organizadora da ação humana, da linguagem e do pensamento, dando um sentido de significado e coerência. A narrativa permite à criança interpretar e organizar o seu mundo e, ao mesmo tempo, é forma de estabelecer, construir e manter relações, de conhecer melhor os outros e conhecer-se melhor a si próprio. A narrativa é uma tarefa de grande complexidade que exige a interiorização de competências linguísticas, cognitivas e sociais.

Não deve também ser esquecido a importância de um feedback positivo e construtivo ao aluno do seu trabalho. Neste sentido os alunos foram incentivados e apoiados aquando da produção textual e no final aquando da sua apresentação oral à restante turma. Esta apresentação beneficiava de uma reflexão coletiva o que beneficiava os produtores e os ouvintes participantes. É crucial que o aluno se sinta valorizado na envolvência, na vivência, aquando da sua experiência com a escrita e com a leitura. A valorização enriquece e estimula a produção, a

criatividade, a opinião, e a sua autoestima e confiança em todo o processo de aprendizagem. Como referido anteriormente um dos fios condutores usados na valorização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, foi a apresentação levada a cabo pelos mesmos aos restantes colegas da turma. Com esta exposição da leitura do seu texto, era valorizando todas as conquistas alcançadas em todas as etapas do percurso o que permitia o orgulho do texto elaborado e muitas vezes o incentivo de querer levar para casa para mostrar ou oferecer à família. Alguns acabavam por não entregar os textos de volta o que de certa forma condicionou lamentavelmente uma apresentação final de todos os trabalhos desenvolvidos.

Este estudo procura compreender a importância do uso de guiões de estrutura de texto, no desenvolvimento das capacidades de produção textual narrativo, como um instrumento promotor/impulsionador de aumento do léxico. Nesse sentido a minha amostra incide em etapas diferentes da produção textual na tentativa de verificar o aumento da produção textual e do léxico.

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa com uma metodologia próxima da investigação /ação. A recolha de dados é feita através da observação e da análise de documentos. Foi uma observação e uma análise feita em sala de aula para cativar e incentivar os alunos a uma produção cada vez melhor. O estudo foi desenvolvido numa turma do 1º ciclo do 2º ano de escolaridade. Tendo sido escolhidos para análise trabalhos realizados numa primeira fase livres, posteriormente a pares e com orientações, usando a estrutura do guião narrativo. A minha amostra recaí sobre três pares de alunos. Embora em anexo tenha colocado textos originais em número superior à análise a que me propôs. A análise de dados feito em tabelas/ grelhas permite constatar que os instrumentos usados revelaram ser importantes para a melhoria das produções textuais. Uma vez que os participantes revelaram progressos nas suas produções textuais, ao recorrem ao uso de guiões narrativos. Esta afirmação tem como base o número de palavras que cada produção textual continha. Para saber o número de palavras os textos foram escritos no computador, usando a ferramenta “Word”.

Durante o período de investigação, senti algumas dificuldades, que foram sendo ultrapassadas ao longo das primeiras semanas. As dificuldades sentidas foram a nível da gestão de tempo, uma vez que, como o meu papel na turma não era apenas o de investigadora, mas, também, de professora estagiária. Existia a necessidade constante de apoiar o maior número de

alunos. Pois as atividades por mim propostas não se limitavam à minha amostra, mas sim a todos os alunos da sala. O que exigia de mim a obrigação e o dever de acompanhar todos, e a todos dar a oportunidade de obterem progressos significativos nesta área. O facto de estar presente em todas as atividades, junto de todos os alunos, fez com que considerasse, numa fase inicial, que não estava atenta a todos os pormenores durante as atividades de escrita. Uma vez que a minha investigação tinha como principal propósito ajudar os alunos, acabava por ficar preocupada, e com receio de não conseguir acompanhar todos ou de não lhes prestar o apoio desejado.

Uma das limitações que mais se evidenciou foi precisamente o período de tempo de estágio. O tempo destinado à prática pedagógica mostrou ser bastante reduzido, para desenvolver qualquer projeto, uma vez que a prática também tem de contemplar as restantes planificações das outras áreas curriculares, não descurando do exigente e complexo programa preconizado pelo Ministério da Educação. Os projetos e os compromissos festivos acordados no início do ano letivo com o agrupamento, também diminuía as horas dedicadas ao projeto de investigação. Em suma, o tempo de certa forma, acabou por comprometer as horas e o tempo destinado ao desenvolvimento do projeto. Mas apesar destas dificuldades o projeto foi concluído.

A observação, e a recolha de dados, foi bastante importante salientando a importância da observação participante que mostrou ser de facto uma aliada fundamental para todo este projeto e não só. Ser investigador ter o privilegio de acompanhar todo o desenvolvimento das atividades, de observar, e obter as produções textuais dos seus alunos, é bastante gratificante. É na observação participante que o investigador consegue retirar informações importantes, e que cria alicerces para falar de toda a experiência que vivenciou. E esta vivência presencial, cria marcas significativas e importantes, que nos acompanha ao longo da vida. É nestes momentos entre o que se propõe, o que se apoia, o que se sente ao observar as produções em pleno ato, que se sente o calor humano, a linguagem corporal, as atitudes e reações espontâneas, que esta tenra idade da inocência aliada ao início de aprendizagens significativas e cruciais, nos fazem sentir felizes e importantes.

Outra limitação/dificuldade que apresentava algum receio à professora titular da turma era a proposta do trabalho em pequeno grupo, uma vez que no ano anterior apresentou alguns problemas. Mas felizmente com o decorrer das atividades os alunos não evidenciaram qualquer

preocupação a este nível, as interações entre os elementos de cada grupo foram melhorando, o que contribuiu para um ambiente mais harmonioso e propício a trabalhos de pequeno e grande grupo. Denota-se um ambiente favorecedor aquando das produções a pares e mesmo quando realizávamos algum trabalho coletivo, ou quando eram feitas as apresentações da leitura à restante turma. Os alunos respeitavam-se uns aos outros, trocavam ideias entre si, e falam num tom baixo para não perturbar os outros grupos que trabalham simultaneamente.

Outra reflexão feita após o decorrer do projeto de investigação, prende-se com a realização das produções a pares, pois considerei que limitei as vontades dos alunos em querer trabalhar com outros colegas. Julgo que deveria ter dado liberdade de produzirem com quem sentissem vontade, pois poderia obter textos mais produtivos, ou não. Mas como não corri esse risco fica o benefício da dúvida.

Os jogos lúdicos acompanhados pelos guiões de estrutura narrativa mostraram ser positivos no projeto de investigação. O desafio implementado nas atividades e as dinâmicas sugeridas em todo o processo criou, motivação, reações de envolvimento, entusiasmo, empenho, o que representa que de certa forma todo este empenho e envolvimento conduziu os alunos à aprendizagens significativas e de sucesso. Até porque no ano seguinte estes alunos no 3º ano de escolaridade, receberam o 1º e 2º prémio de escrita criativa, na participação de um concurso interno nas comemorações do aniversário do Agrupamento José Saramago. Estou a falar os alunos F. e da A.

Nesta perspetiva, há que salientar o papel essencial que o professor desempenha em todo este processo de aprendizagem, pois é ele um dos maiores responsáveis por criar ambientes, espaços e momentos propícios à atividade da escrita. Poder trabalhar e envolver-me neste projeto tornou-me muito mais consciente da importância da escrita, e o quanto ela pode e deve surgir desde cedo na vida dos alunos, pois contribuirá em muito para o seu desenvolvimento enquanto escritores. Uma vez que a interação é um meio bastante importante em todo o processo de aprendizagem, nomeadamente no processo de produção da escrita, deve ter-se em atenção atividades que permitam este tipo de situação. Assim, a existência de um ambiente onde há o hábito de partilhar produções escritas de palavras e textos permite uma interação social muito rica entre alunos e professores.

O ato de partilhar este tipo de produções permite que haja um tempo de leitura, discussão e aperfeiçoamento sobre um texto lido e interpretado em conjunto. É através deste tipo de situações, em contexto social, que se torna perceptível um aumento significativo na melhoria do desenvolvimento da linguagem escrita.

Na mesma linha de pensamento, enquadra-se Pereira (2008) que também defende que a aquisição da linguagem escrita e o seu desenvolvimento apresentam grandes resultados de sucesso quando envolvidos em metodologias pedagógicas, onde o diálogo e a discussão são fortemente integrados e articulados, pois fomentam uma compreensão mais orientada e profunda de todo o processo em questão.

Ao possibilitar ao(s) escritor(es), ouvir o que os outros sentiram e compreenderam do que ouviram, fortalece e enriquece o diálogo entre produtores de escrita e ouvintes, opera como estratégia definida para uma melhor compreensão e aprendizagem acerca do funcionamento e organização de textos. (Pereira, 2008). Não esquecendo do papel do professor para verificar/apoiar simultaneamente na revisão das regras (planificação, textualização/ redação e revisão) de forma a rever, explorar e consolidar aprendizagens.

Após toda a análise e reflexão realizada no âmbito deste estudo sobre as atividades de escrita a pares, considero ter condições para poder responder à questão de partida que orientou toda esta investigação “*A Escrita narrativa apoiada por guião enriquece a capacidade textual?*”. Neste sentido, posso afirmar que estas atividades de produção narrativa apoiada por guiões que propus aos alunos do 2º ano de escolaridade, foi bastante positiva, pois verificou-se que quando os alunos usaram os guiões de estrutura narrativa aumentaram o seu léxico. Desta forma posso considerar que os guiões de estrutura narrativa são fulcrais e contribuíram no aumento do léxico, pois, influenciaram e facilitaram a aprendizagens no que concerne à escrita narrativa, como é visível e espelhado nas tabelas que apresentei no decorrer da análise de recolha e tratamento de dados, onde mostro o aumento das produções dos alunos.

Outro aspeto que considerei que ajudou os alunos a desinibirem durante a aprendizagem da escrita narrativa, foi o trabalho em pequenos grupos, neste estudo específico a pares, constituídos por alunos com diferentes níveis de aprendizagem sobre a linguagem escrita, (segundo uma avaliação feita no ano anterior, foram agrupados de forma a unir alunos

aparentemente com algumas dificuldades, com alunos que aparentavam ter menos dificuldades, isto para existir interagida entre o par). Torna-se um desafio, estimulando a construção conjunta de saberes e facilitando, assim, a aprendizagem desta competência, a escrita.

Devemos realçar que o professor deve adotar uma postura de participante em todo o processo, atuando como se de um aluno se tratasse. A sua prática deve assentar na produção de textos com os alunos e para os alunos, experimentando diversificadas estratégias de planificação para a textualização. Considerando o professor como um mediador no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, o conhecimento, por parte deste, acerca da relação que os alunos têm com a escrita é essencial para o domínio da língua (Barbeiro, 1999). Também a existência de normas orientadoras da ação do professor é importante para proporcionar, igualmente, aos alunos, um maior sucesso neste domínio. Foram visíveis progressos significativos nos alunos, nomeadamente no processo de escrita.

Nesse sentido os objetivos do estudo em si foram cumpridos, uma vez que obtive dados que me possibilitaram refletir sobre a importância dos guiões e da estruturação de texto na aprendizagem referente ao texto narrativo.

Considerarei que o projeto a que me propôs me faz crescer, e que ajudou e contribuiu para a evolução textual dos meus alunos, nesse sentido finalizo como iniciei ... agradeço a todos os meus alunos que me fazem acreditar, todos os dias que vale a pena ser professora, investindo nesta árdua tarefa sempre mais e melhor!

Eles sim, constituem a razão de ser e a finalidade de todo o meu esforço!

A todos, muito obrigada.

Susana Banha,

Mais vale um defeito genuíno,
Que uma falsa virtude...

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F. (1990). *Técnicas de Investigação*. Lisboa (4ª edição): Preença.
- Azevedo, F., & Pereira, L. Á. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Azevedo, F., & Pereira, L. Á. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editora.
- Balancho, M. J., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Porto: Texto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, F. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bastos, G. (2010). *literatura infantil e juvenil*. Lisboa (1ª edição ed.): Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como fazer um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa - (3ª edição): Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Brandão Carvalho, J. A. (2012). "Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI".
- Cardoso, S. &. (2011). *Desenvolver Competências em língua - Percursos didáticos*. Lisboa - 2ª edição ed. (pp. 73-93): Edições Colibri.

- Contente, M. (1995). *A Leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, C. B., & Sousa, O. C. (2011). *O Texto no Ensino Inicial da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Edições Colibri.
- Egan, C. R. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Eyng, C. R. (2012). A imaginação e a criação na infância segundo Vigotski. *Revista Exitus*, 255-259.
- Girardello, G. (2007). *Voz, Presença e Imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- Gomes, M. d., Leal, S. M., & Serpa, M. S. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marcelino, A., & Antunes, R. (s.d.). *As competências da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Natércio, A. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto - (1ª Edição): Edições ASA.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa (2ª edição): Escolar Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. Em I. Sim-Sim, & P. L. Á., *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1.ª ed., pp. 35-49). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (1.ª ed., pp. 193-213). Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

- Quivy. (1992). *A análise das informações in Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., Marques, M., & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica - Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sousa, O., & Silva, M. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo : detecção de alguns problemas - II encontro., (pp. 181-192). Lisboa.
- Sousa, O., & Silva, M. E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo : detecção de alguns problemas. *II Encontro Nacional de Investigação e formação Lisboa. CIED*, (pp. 181 - 192). Lisboa.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português - Língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto - (1ª edição ed.): Porto Editora.
- Vigotsky, L. e. (1997). *Psicologia e Pedagogia (Vol.II)*. Lisboa: Editorial Estampa.

Sites visitados:

- <http://investquest.wikispaces.com/Tema+1>
- <http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>

<https://pt.slideshare.net/portefolio1ceb/escrita-guio-de-implementao-do-programa-de-portugus-do-ensino-bsico>

Apêndice

Algumas Informações fornecidas aos alunos, expostas em sala de aula e coladas no caderno diário:

- **Sinais de Pontuação**

Sinais de Pontuação/ auxiliares de escrita	
. Ponto final	Marca uma pausa longo e coloca-se no final de cada frase.
? Ponto de interrogação	Utiliza-se no final de uma questão.
! Ponto de exclamação	Indica admiração ou espanto (emoção/ surpresa).
: Dois pontos	Introduzem um diálogo, uma explicação ou uma enumeração.
, Vírgula	Marca uma pausa breve, mas nunca se pode colocar entre o sujeito e o predicado nem entre o verbo e os seus complementos.
; Ponto e vírgula	Marca uma pausa mais longa do que a vírgula, mas mais breve do que o ponto final e serve para separar uma palavra ou outros elementos numa frase.
... Reticências	Marca uma interrupção na frase.
- Travessão	Introduz as falas das personagens nos diálogos e separa uma palavra ou outros elementos numa frase.
» « Aspas	Sinal auxiliar que marca citações ou realça palavras ou expressões.
() Parênteses	Sinal auxiliar que introduz explicações e/ou informações que ajudam a completar a interpretação do texto.

(adaptado da Gramática Escolar 1º ciclo – Texto Editora – Rocha, A. E Lago do C.)

- Texto Narrativo

Narra é contar uma história ou relatar um acontecimento.

O **Texto narrativo** é o relato, feito por um narrador, de acontecimentos reais ou imaginários.

São marcas do texto narrativo:

- Ter três partes: **princípio** (situação inicial), **meio** (peripécias, diversos acontecimentos) e **final** (situação final);
- Ter personagens (**quem**) que realizam ações (**o quê**) de determinada forma (**como**), num certo espaço (**onde**) e num determinado tempo (**quando**);
- Recorrer a verbos que exprimem ação (exemplo: andar, ir, fugir, correr, fazer, mostrar, ver ...), utilizados sobretudo no pretérito perfeito do indicativo.

(adaptado da Gramática Escolar 1º ciclo – Texto Editora – Rocha, A. E Lago do C.)

- Guiões de estrutura narrativa entregues aos alunos para apoio nas suas produções textuais

Título:

- 1- Como começa a tua história?
- 2- Quem é o herói da tua história?
- 3- Onde vive o teu herói?
- 4- Qual a missão do teu herói?
- 5- Onde se passa a missão?
- 6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
- 7- Quem ou o quê vai ajudar o teu herói?
- 8- O que os bons dão ao teu herói para o ajudar?
- 9- Como acaba a tua história?

(adaptado da A minha primeira Gramática 1º ciclo – Gailivro – Franco, C. e Grácio, J.)

Guião para escrever uma história	
Inventa um Título	
Descrever a/ as personagens	
Escrever quando se passou	
Escrever por ordem o que aconteceu	

Escrever o final da história		
Planificação do texto narrativo e Revisão		Verifica se está ... X
Título		
Início		
Quando		
Local		
Personagem principal (faz a descrição física e psicológica)		
Problema/ Missão		
Quem atrapalha		
Resolução do problema (quem ajuda e como?)		
Final		
Escrever com letras legível e sem erros		
Rever a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim		
Escrever o nome do(s) autor(es)		

Guião para escrever o teu conto	
Inventa o teu título:	
Introdução	quando se passou onde se passou Descreve a/as personagens
Desenvolvimento	Escreve por ordem o que aconteceu

Conclusão	Escreve o final do teu conto
-----------	------------------------------

Planificação do texto narrativo

Título	
Início	
Quando	
Local	
Personagem principal (faz a descrição física e psicológica)	
Problema/ Missão	
Quem atrapalha	
Resolução do problema (quem ajuda e como?)	
Final	

Grelha colada no caderno diário

Revisão de texto
<ul style="list-style-type: none"> • Lê o texto em voz alta e vê se faz sentido o que diz;
<ul style="list-style-type: none"> • Concordas com a ordem das ideias ou ficaria melhor de outra maneira?
<ul style="list-style-type: none"> • Podemos dizer mais coisas e/ou podemos dizer melhor?
<ul style="list-style-type: none"> • Concordas com a pontuação ou preferes alterá-la?

- Faz a correção ortográfica e reescreve o texto como achares que fica bem.

- **Coesão Textual**

Sentido dos conectores	Conectores
Tempo e sequência	quando, no momento em que, enquanto, entretanto, antes de, depois, depois de, até que, em seguida, então, finalidade, em primeiro lugar, em segundo lugar, por último
Causa	porque, como, por causa de
Consequência	por isso, portanto, assim, deste modo, daí que
Contraste ou oposição	mas, porém, no entanto, embora
Finalidade	para, para que
Exemplificação	por exemplo, principalmente
Adição	e, também, além disso
Conclusão	finalmente, assim, em conclusão

Planificação do texto narrativo

Título	
Início	
Quando	
Local	
Personagem principal (faz a descrição física e psicológica)	
Problema/Missão	
Quem atrapalha	
Resolução do problema (quem ajuda e como?)	
Final	

- Folha dos Conflitos/ caixa dos desabafos



- Placar colado em sala de aula Regras e vantagens de trabalho em grupo – afixado no placar da sala

Revisão de Texto



- Lê o texto em voz alta e vê se faz sentido o que diz;
- Concordas com a ordem das ideias ou ficaria melhor de outra maneira?
- Podemos dizer mais coisa e/ou podemos dizer melhor?
- Concordas com a pontuação ou preferes alterá-la?
- Faz a correção ortográfica e reescreve o texto como achares que fica bem.

Vantagens do trabalho em grupo

- Mais ideias
- Ajuda entre colegas
- Mais oportunidade em aprender
- Convívio entre colegas
- Discussão, troca de ideias



O trabalho torna-se:

- mais completo
- mais divertido



Regras para funcionar bem um grupo

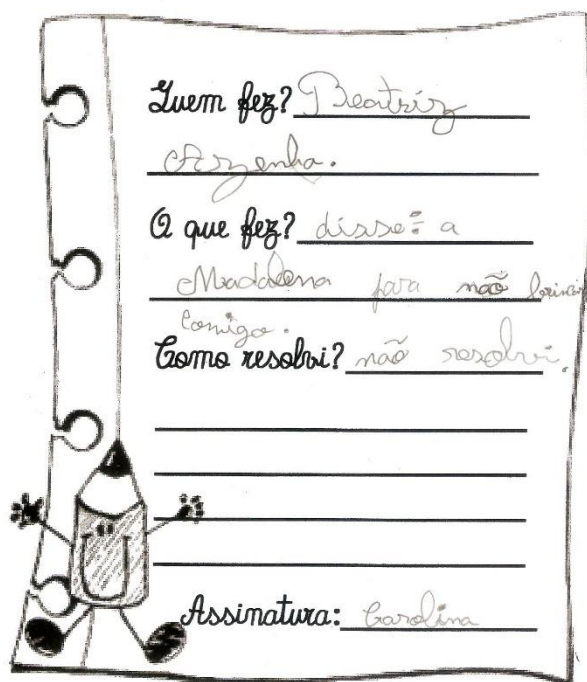
- 1- Respeitar os colegas
- 2- Ajudar os colegas
- 3- Todos devem participar nos tarefas
- 4- Todos devem dar a sua opinião
- 5- Respeitar as opiniões dos colegas e completá-las
- 6- Não criticar os colegas
- 7- Todos devem estar concentrados no trabalho
- 8- Não interromper os colegas quando estão a falar
- 9- Ninguém deve ser mandado
- 10- As tarefas devem ser distribuídas por todos os elementos
- 11- Todos são responsáveis pelo trabalho, todos ajudam na limpeza e na organização do espaço
- 12- Não se pode falar alto, muito menos gritar, nem andar em pé de um lado para o outro



Anexos

Textos individuais

Desabafos (Queixas/ conflitos com os colegas na hora do intervalo)



Quem fez? Beatriz
Argemba.

O que fez? disse: a
Maddena para não brincar
comigo.

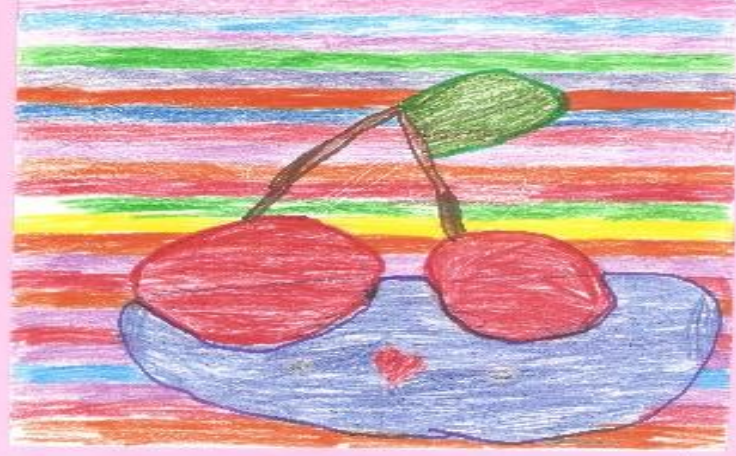
Como resolveu? não resolveu.

Assinatura: Carolina

Cláudio Isabel Costa Almeida 15/07/2015

Alimentação

As frutas são muito boas de comer porque são muito saudáveis.
Elas ajudam a manter a saúde e a energia, além de serem muito gostosas.
Devemos comer frutas todos os dias para ficar mais saudável.



Dia da Alimentação

Os alimentos são nossos amigos,
fazem bem à saúde.
O bom gosto faz bem.
Vamos de comer alimentos saudáveis.





Dia da Alimentação



O Dia da Alimentação é uma festa.
Fizemos salada de frutas e sorvetes.
Os desenhos dos alimentos são lindos.
Comer alimentos saudáveis faz bem à
saúde.



Dia da Mãe

7 de maio de 2016

É a melhor mãe do mundo.
Eu adoro-te, és a mais para.
É no mundo a melhor mãe és tu.
Tu ajudas-me sempre quando eu preciso.
Beijinhos mãe.

A goana e o passarinho

A caminho de sua casa, a goana encontrou um passarinho
O passarinho estava ferido numa asa.

A goana, ficou com tanta pena do passarinho, que o levou
para casa.

Deu-lhe melancia, deu-lhe de comer, deu-lhe de beber e encheu
de mimos.

Deu que o passarinho curou?

Produção de texto

Escreva um texto de acordo com o título que inventar.

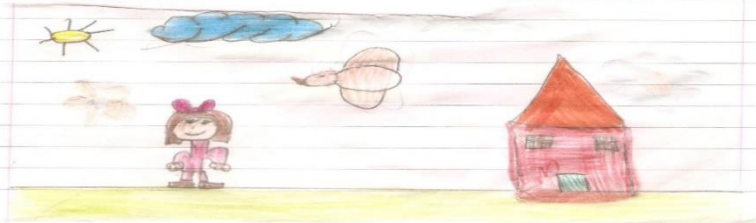
A menina eo esquilo

Em uma vez, uma menina chamada Maria que tinha ido à loja
animais e comprou um esquilo. Quando foi para casa deu comida
passando alguns minutos o esquilo começou a adormecer.
Desespante აღծրոն mas estava muito cansado e
levou as azeitonas e o vitenário pois todo o dia
ficou bem, a Maria deu-lhe comida e ficou todo bem.

Textos a pares sem guião

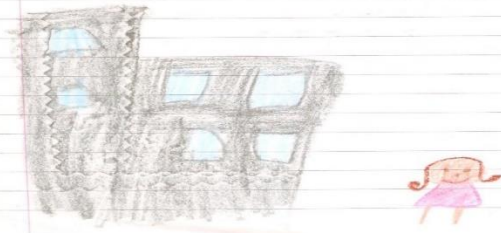
Conto da primavera

Foi uma vez uma menina que viveu numa andorinha muito afrita porque a primavera não chegava. A andorinha estava com frio e molhada de chuva. A menina apANHOU-a e aqueceu-a com muito carinho. De repente, olhou outra vez para a janela e viu que tinha aparecido sol e flores, aliás ali não é a andorinha viva. A menina ficou contente porque chegou a primavera.



Géias na aldeia

Um abril a sraça foi passar géias à aldeia do seu padrinho Bruno. No princípio, a sraça ficou triste porque não estava perto da praia. Mas quando ele começou a cantar, e a sraça começou com movimentos pretos e altos, ela veio a si e a sraça ficou feliz para dançar, esqueceu a praia e toda a tristeza. Já queria brincar no meio da natureza.



P.V.

Escreve um texto com o mínimo de 10 linhas.
Imagina que és um animal e conta uma aventura

A aventura na selva

Eu sou uma cobra que hoje ia à selva. Entrei e vi uma raposa, lá fui e fiquei cheia de medo, e continuei a andar e vi uma colita que estava a dormir. Sem querer pisá-la com o pé e acordei a colita. A colita foi atrás de mim e comecei a fugir depressa porque de ir atrás de mim. Eu continuei a andar e encontrei um leão que ia atrás



Textos com guião de estrutura narrativa – Quanto-Queres

- 1- No país dos sete rabões tudo era colérico e cheirava a gomas.
- 2- A árvore mais alta do mundo.
- 3- A torre mais alta do mundo.
- 4- A torre mais alta do mundo.
- 5- Dentro de uma caixa de música.
- 6- O duende dos papagaios.
- 7- Um livro que fala como gente grande.
- 8- Um cavalo que sabe todos os caminhos.
- 9- É aqui está um conto que dá que falar!

Um conto que acabou bem

Um dia dormi e sonhei que no país dos sete rabões onde tudo era colérico e cheirava a gomas, a patinha Remedita da minha irmã tinha perdido-se.

Como a minha irmã estava muito abeta, eu fui procurar a pata Remedita. Até que encontrei a pata na árvore mais alta do mundo e o país lhe para ela voltar rapidamente para casa. Mas ela tinha a pata presa dentro de uma caixa de música.

Então tive de pedir ajuda ao duende dos papagaios. Ele tirou do seu bolso um livro que falava como gente grande. Depois do livro falar com o duende, o duende disse umas palavras do livro e a caixa abriu-se e a pata tirou a sua pata. Mas como ficou com a pata partida o duende fez aparecer um cavalo que sabia todos os caminhos e acabou por lhe mostrar o caminho para a pata sair da árvore. Quando ela conseguiu sair do deserto da árvore, voltamos os dois para casa e a minha irmã ficou contente.

É aqui está um conto que dá que falar!

Autores: J. J. Gomes e Leonilde

O velho que detestava frio

Era uma vez um velho polaco que detestava o frio e não queria, de jeito nenhum, de jeito nenhum as portas de frio, sobretudo aquelas que reinavam no polo norte!

Então um dia, numa estufa, ele muito importante de se lembrar, se ele não tivesse conseguido saltar a cerca fez de um lago mágico, a sua casa.

Um dia o velho chegou do frio chegou ao pólo logo e pediu a estufa para encontrar a flor da vida. Então a estufa lhe fez um favor e levou até ao lago de onde a flor nascia com a flor da vida que ele ia ajudar a deixar de ter frio. Mas apareceu o Proprietário do Lago de gelo que queria impedir a vida de encontrar essa flor. Mas a surpreta sabida foi mais rápida e apareceu por trás do proprietário de tal forma que ele até ficou com o coração quente.

O velho não queria aceitar que o Proprietário do Lago de gelo estava a então com um meio que abre portas à surpresa para que a mesma liberta a flor da vida dele, e deixou de ter frio.

E assim quem dele sente gostou ao mundo de onde veio!

Autógrafa: Tomás e Tódina
Bucareste novembro 1990 de 20-14

- 1 - Era uma vez
- 2 - Rei
- 3 - Casa abandonada
- 4 - Encontrar um novo planeta
- 5 - Em Marte
- 6 - Um pirata
- 7 - Um extraterrestre
- 8 - Acabou-se o que era doce

O rei abandonado

Era uma vez um rei que vivia numa grande casa abandonada. Todos tinham medo de chegar perto daquela casa, ninguém queria visitar ou trabalhar para ele. Por isso ele era um rei triste e cheio de vontade de chorar. Não tinha vontade de fugir dali para tentar ter amigos e sentir-se feliz.

Um daqueles dias em que estava triste e cansado de estar só naquela casa abandonada, resolveu ir encontrar outro planeta para viver.

Começou a caminhar até que chegou a outro planeta, chamado Marte. Aquela planeta estava rodeado de água e no meio tinha uma floresta tropical cheia de arbustos, vegetação, animais e flores. Para o rei aquele lugar era um paraíso.

Mas de repente apareceu um pirata vindo dos mares para o assustar e mandá-lo embora dali. Mas um extraterrestre que era um habitante do planeta Marte não deixou e pôs o pirata de castigo. O extraterrestre não deixou o pirata andar de barco durante três dias para ele aprender a não ser mau.

Depois do castigo cumprido, o pirata foi apanhar muitas frutas e muito peixe e deu uma festa para receber o rei. O extraterrestre mandou o rei fazer os convites aos outros habitantes. O rei como nunca teve amigos convidou toda a gente para a festa.

Acabou-se o que era doce no instante.

Lucia e Patrícia Azenha

- 1- No tempo em que as galinhas tinham dentes
- 2- Fada
- 3- Castelo
- 4- Encontrar um tesouro
- 5- Na lua
- 6- Namorado
- 7- Namorada
- 8- Namorados embora que amam a vida mais...

Era uma vez a terra encantada

No tempo em que as galinhas tinham dentes,
existia uma fada que vivia num castelo.

Ela tinha um marido na lua.
Havia também o caminho da lua, lá que surgiu
um ladrão que queria roubar o tesouro, mas
apareceu um duende que fez desaparecer o ladrão.

Assim a fada encontrou o tesouro:

Namorados embora que amam a vida mais...

Beatriz e Larissa

Era uma vez uma terra encantada.

No tempo em que as galinhas tinham dentes,
existia uma fada que vivia num castelo
encantado. Ela tinha um marido na lua.
Havia também o caminho da lua, lá que surgiu
um ladrão que queria roubar o tesouro, mas
apareceu um duende que fez desaparecer o ladrão.
Assim a fada encontrou o tesouro:
Namorados embora que amam a vida mais...

Éra uma vez...

Éra uma vez uma menina que vivia na castela. Quando andava pela castela ela encontrou com o seu cão um papel na chão a dar pistas para encontrar um tesouro. O papel tinha escrito: - O teu missão era encontrar um tesouro na pais luminosa.

Quando ela foi procurar o tesouro na pais luminosa, viu uma queda de um dragão na chão. Começou a correr, mas a queda surgiu e congelou a menina. O cão começou a fugir e encontrou outra cão na pais luminosa que ajudou a salvar a menina. Eles conseguiram levar a menina a um lugar seguro e a ela desatou. Depois foram atrás a procura do tesouro pela meia da floresta.

Passados alguns dias encontraram o tesouro na meia da minha de ovos do dragão. Esperaram que ele saísse para comer e conseguiram fugir até ao castela com o tesouro.

E agora... vivemos felizes, que está na hora de acabar a história.

Bentejo Azemén e Sara
Suejo Coimbra

Em uma vez uma terra encantada

No tempo em que as galinhas tinham dentes, existia uma casa que vivia no castelo. Ela tinha a missão de encontrar um tesouro na lua. Quando ia a família da lua, eis que surgia um ladrão que queria roubar o tesouro, mas acabou um duende que fez desaparecer o ladrão, assim a fada encontrou o tesouro.
Vamos escrever a aventura da mais!



Gardina Isabel Feresca Cabral de

Escreva de novo no rodapé?
Liliana recebeu a lição da lição

Era uma vez um cavaleiro que vivia no
castelo.

A missão era encontrar o tesouro em chate,
mas a vida um dragão que atrapa todos a missão
foi que daria fogo.

Então ele foi para um reino mandou
um cavaleiro e o dragão mordeu e conseguiu
encontrar o tesouro.

Um dia, meu filho está sempre feliz.



Alguns Guiões

- 1- Como começa a tua história?
- 2- Quem é o herói da tua história?
- 3- Onde vive o teu herói?
- 4- Qual a missão do teu herói?
- 5- Onde se passa a missão?
- 6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
- 7- Quem ou o quê vai ajudar o teu herói?
- 8- Como acaba a tua história?

Título da história Era uma vez uma terra encantada

- 1- No tempo em que as galinhas tinham dentes
- 2- Pai Natal
- 3- Na terra
- 4- Um tesouro
- 5- Em Monte
- 6- Um dragão
- 7- Um cão
- 8- Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito

1- Como começa a tua história?
Era uma vez

2- Quem é o herói da tua história?
Uma menina

3- Onde vive o teu herói?
Num castelo

4- Qual a missão do teu herói?
Encontrar um tesouro

5- Onde se passa a missão?
No país luminoso

6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
Um dragão

7- Quem ou que vai ajudar o teu herói?
Um cão

8- Como acaba a tua história?
E agora... vamos embora, que está
na hora de acabar.

Título da história: Era uma vez...

Desenho, gizinho e lápis de cor

Planificação do texto narrativo

Título	O sonho da Rita
Início	Numa bela manhã
Quando	a Rita estava a acordar
Local	na cama
Personagem principal	Rita
(faz a descrição física e psicológica)	A Rita era uma menina muito bonita e muito feliz
Problema/Missão	sonhou com uma estrela que caiu no Castelo das 12 horas. Ela a estrela tinha de encontrar o príncipe para a sua amiga.
Quem atrapalha	O dragão negro
Resolução do problema (quem ajuda e como?)	afirma o príncipe velho em pedras e fada. O príncipe magro meteu medo ao dragão e ele fugiu.
Final	a Rita acordou e o seu sonho acabou

- 1- Como começa a tua história?
- 2- Quem é o herói da tua história?
- 3- Onde vive o teu herói?
- 4- Qual a missão do teu herói?
- 5- Onde se passa a missão?
- 6- Quem vai atrapalhar o teu herói?
- 7- Quem ou o quê vai ajudar o teu herói?
- 8- Como acaba a tua história?

Título da história Era uma vez

- 1- Era uma vez
- 2- meu
- 3- castelo
- 4- encontra um Tesouro
- 5- no país humilde
- 6- um dragão
- 7- um cão
- 8- E agora vamos embora, que está na hora de acabar a história

Registos Fotográficos

Instrumento de trabalho - fábrica de histórias



Instrumento de trabalho - Quanto-queres



