



SUSANA
SOARES DINIZ
RODRIGUES
CORREIA

**O desenvolvimento da escrita
narrativa no 4.º ano de
escolaridade: dos álbuns
ilustrados à produção textual**

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto

VERSÃO DEFINITIVA

setembro de 2023

SUSANA
SOARES DINIZ
RODRIGUES
CORREIA

**O desenvolvimento da escrita
narrativa no 4.º ano de
escolaridade: dos álbuns ilustrados
à produção textual**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Elizabete Maria Xavier Vieira Gomes (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)

Orientador: Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)

Arguente: Professora Doutora Margarida Alves Martins (Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa)

Setembro de 2023

Dedicatória

A todos os professores e educadores que lutam todos os dias para um futuro melhor na Educação.

Agradecimentos

Este caminho não teria sido possível sem o apoio e cooperação de várias pessoas que me acompanharam ao longo da Licenciatura e do Mestrado. A eles e a elas serei eternamente grata.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, professora Mariana Pinto, que desde o início desta caminhada sempre se dedicou ao meu projeto, ajudando-me e motivando-me na realização do mesmo. Obrigada por todo o apoio, mas principalmente, por ter acreditado no meu projeto.

À professora cooperante e a todos os alunos, por me terem recebido tão bem. Acolheram-me desde o princípio, vendo-me como uma referência dentro da sala. Esta viagem não teria sido positiva sem o vosso carinho.

Às minhas colegas que me acolheram como igual, mesmo tendo idade para ser minhas filhas. Importa referir que duas das minhas colegas foram fundamentais para que este caminho no ensino superior tenha sido muito mais prazeroso. À minha colega Joana Costa, pelos seus conselhos, calma e paciência para as minhas dúvidas e frustrações de quem não estudava há 25 anos. À minha colega de estágio, Ana Lúcia Gomes, pela sua ajuda, cooperação, mas, principalmente, pela bonita amizade que construímos.

À minha família, por estarem sempre lá quando era preciso, por ficarem felizes com o que conquistei já com esta idade. Em particular à minha mãe, por ter sido o meu apoio sempre que necessitei.

Aos meus filhos, pedir desculpa pelas minhas ausências. Foram dias constantes a trabalhar para um futuro melhor, meu e deles.

Ao meu marido, por ter acreditado desde o primeiro dia que era possível, pelo apoio, por nunca me ter deixado desistir e por me dizer, vezes sem conta, que tinha orgulho em mim.

Obrigada por fazerem a minha vida mais colorida.

RESUMO

Em contexto escolar, a escrita é orientada frequentemente para o produto, tendo como foco o texto final que os alunos realizam.

Foi numa perspectiva contrária ao que habitualmente é feito que, através de uma sequência didática e partindo de um álbum ilustrado, optei por perceber “De que forma é possível desenvolver competências de escrita?”, valorizando desse modo o processo.

Assim, este projeto tem como objetivos (i) melhorar as competências de escrita dos alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade e (ii) fomentar nos alunos, partindo de um álbum ilustrado, o gosto pela escrita, assumindo-se como fundamentais no processo de escrita os momentos de planificação, textualização e revisão.

A metodologia utilizada foi a investigação sobre a prática, na qual se recorreu à observação, pesquisa documental e a técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo das diferentes produções dos alunos.

Os resultados obtidos indicam que a realização deste projeto contribuiu para a melhoria dos textos produzidos pelos alunos, quando se comparam as versões iniciais e finais.

Palavras-chave: Escrita; Sequência didática; Texto narrativo; Processo de escrita.

ABSTRACT

In a school context, writing is often product-oriented, focusing on the final text that students write.

It was in a perspective contrary to what is usually done that, through a didactic sequence and starting from an illustrated album, I chose to understand "How is it possible to develop writing skills?", thus valuing the process.

This way, this project aims to (i) improve the writing skills of students in a 4th grade class and (ii) encourage in students, starting from an illustrated album, a taste for writing, assuming themselves as moments of planning, textualization and revision are fundamental in the writing process.

The methodology used was research on practice, which resorted to observation, documental research and the data analysis technique was the content analysis of the different productions of the students.

The results obtained indicate that the realization of this project contributed to the improvement of the texts produced by the students, when comparing the initial and final versions.

Key words: Writing; Didactic sequence; narrative text; process.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 13 |
| CAPÍTULO I | 18 |
| Revisão da literatura e fundamentação teórica..... | 18 |
| 1. A importância da escrita em contexto escolar..... | 18 |
| CAPÍTULO II | 30 |
| 2. Metodologia de investigação | 30 |
| 2.1- Questão de partida da investigação e objetivos | 30 |
| 2.2- Metodologia de Investigação - Fundamentação e Adequação ao Estudo..... | 31 |
| 2.3 - Técnicas de recolha de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo | 34 |
| 2.4 - Técnicas de análise de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo | 36 |
| CAPÍTULO III | 38 |
| Intervenção Pedagógica..... | 38 |
| 1.1 O contexto e os seus participantes..... | 38 |
| 2. Apresentação e fundamentação da Intervenção Pedagógica | 39 |
| 2.1 Intervenção pedagógica | 42 |
| 2.2 Módulos da Sequência didática | 45 |
| CAPÍTULO 4 | 55 |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS | 55 |
| 1.1 Análise da produção inicial | 55 |
| 1.2. Análise da produção textual intermédia da introdução..... | 65 |
| 1.3. Análise da produção textual intermédia do desenvolvimento.. | 67 |
| 1.4. Análise da produção textual intermédia da conclusão. | 69 |

| | |
|--|-----|
| 1.4 Análise comparativa: comparação entre a produção inicial e a produção final..... | 72 |
| Considerações Finais..... | 78 |
| Referências..... | 82 |
| ANEXOS..... | 86 |
| Anexo A..... | 87 |
| QUADRO DE VOCABULÁRIO..... | 87 |
| ANEXO B..... | 89 |
| 1.ª GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – INTERODUÇÃO..... | 89 |
| ANEXO C..... | 91 |
| QUADRO DE VOCABULÁRIO DE PALAVRAS OU EXPRESSÕES PARA LIGAR FRASES OU INICIAR PARÁGRAFOS..... | 91 |
| ANEXO D..... | 93 |
| PLANIFICAÇÃO DE UM ESPAÇO EXTERIOR..... | 93 |
| ANEXO E..... | 95 |
| PLANIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO..... | 95 |
| ANEXO F..... | 97 |
| GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL..... | 97 |
| ANEXO G..... | 99 |
| TEXTO “O RATINHO QUE QUERIA VER O MAR..... | 99 |
| ANEXO H..... | 101 |
| RESULTADOS DA PRODUÇÃO INICIAL DE CADA ALUNO..... | 101 |
| ANEXO I..... | 103 |
| ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS REFERENTES À INTRODUÇÃO..... | 103 |
| ANEXO J..... | 105 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 Modelo da sequência didática | 28 |
| Figura 2 Esquema da sequência didática | 40 |
| Figura 3 Primeira imagem do livro "Onde está o bolo?" | 43 |
| Figura 4 Última imagem do livro "Onde está o bolo?" | 43 |
| Figura 5 Realização da produção inicial | 44 |
| Figura 6 Vocabulário realizado no quadro | 46 |
| Figura 7 Quadro de vocabulário de palavras ou expressões para ligar frases e/ou iniciar parágrafos registado pelo aluno A17..... | 48 |
| Figura 8 Tabela de registo das características das personagens . | 49 |
| Figura 9 Registo da planificação do aluno A 25 da descrição do espaço exterior | 50 |
| Figura 10 Produção inicial aluno A9 | 58 |
| Figura 11 Produção inicial do Aluno A12..... | 59 |
| Figura 12 Produção inicial do aluno A11 | 60 |
| Figura 13 Produção inicial do aluno A26 | 60 |
| Figura 14 Produção inicial do aluno A26 | 61 |
| Figura 15 Produção inicial do aluno A26 | 62 |
| Figura 16 Produção inicial do aluno A25 | 63 |
| Figura 17 Produção intermédia referente à introdução do Aluno A2 | 65 |
| Figura 18 Produção intermédia referente à introdução do aluno A 9 | 66 |
| Figura 19 Produção intermédia referente ao desenvolvimento do aluno A 11 | 68 |
| Figura 20 Produção intermédia da conclusão do aluno A20..... | 69 |
| Figura 21 Produção intermédia da conclusão do aluno A20..... | 69 |

| | |
|--|----|
| Figura 22 Autoavaliação da produção intermédia da conclusão do aluno A20 | 70 |
| Figura 23 Produção intermédia da conclusão do aluno A25 | 71 |
| Figura 24 Produção intermédia da conclusão do aluno A20 | 72 |
| Figura 25 Produção intermédia da conclusão do aluno A12 | 72 |
| Figura 26 Análise comparativa entre a produção inicial e a produção final..... | 74 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 <i>Calendarização e objetivos das sessões da intervenção pedagógica.....</i> | 41 |
| Tabela 2 <i>Categorias de análise.....</i> | 56 |
| Tabela 3 <i>Análise dos registos da produção inicial realizada pelos alunos</i> | 57 |
| Tabela 4 <i>Número de palavras repetidas por cada aluno</i> | 64 |
| Tabela 5 <i>Análise dos registos da produção intermédia referente ao desenvolvimento</i> | 67 |
| Tabela 6 <i>Análise dos registos da produção final realizada pelos alunos</i> | 73 |
| Tabela 7 <i>Comparação das palavras repetidas entre a produção inicial e final.....</i> | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AE-Aprendizagens Essenciais

SD- Sequência Didática

Introdução

“Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis”.

Carvalho (p. 187, 2013)

Aprender a ler e a escrever é um processo desenvolvido durante o percurso escolar (Niza & Soares, 1998), pelo que é ao longo da vida escolar que as competências de escrita vão sendo aperfeiçoadas. Deste modo, é importante que “o trabalho da Língua se desenvolva a partir de situações significativas para as crianças e para o professor” (Niza & Soares, 1998, p. 82). Foi a partir deste pressuposto que foi pensado o meu projeto de investigação, que tem como objetivo o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade.

A escolha do tema para o projeto foi, em primeiro lugar, de natureza pessoal. Durante o meu percurso profissional, como Auxiliar de Educação, e ao longo da Licenciatura, tive contacto com livros infantis e álbuns ilustrados, percebendo que estes podem contribuir para o desenvolvimento de competências nas crianças, ajudando o aluno a aprender a contar histórias, a desenvolver a curiosidade e a desenvolver a imaginação (Costa & Ribeiro, 2017).

Para além destes aspetos, os livros infantis promovem o desenvolvimento de competências cognitivas, de oralidade, de escrita e ainda ajudam a fomentar valores e atitudes nas crianças. Com efeito, de acordo com Silva et al. (2011, p.16), “trabalhar convenientemente os textos literários, promovendo a construção de sentido, permite a conformação de novos olhares e a convalidação de valores que garantem, numa perspetiva dinâmica de futuro, a coesão social”.

Em relação ao álbum ilustrado puro, este tem características que o diferenciam de outros livros, nomeadamente, o facto de só ter imagens

(Cerrillo et al., 2006). A importância dada à imagem não significa que seja uma história fácil de ler ou interpretar (Maia, 2016). Na realidade, as características do álbum ilustrado possibilitam, às crianças, e não só, múltiplas leituras a partir das imagens que contêm.

Inicialmente criado para quem não sabia ler, é hoje uma excelente ferramenta na formação de leitores, uma vez vivemos numa era mais visual. Assim, este tipo de livro é magnífico, repleto de possíveis interpretações cada vez que o vemos. Foi seguindo esta perspetiva, que este tipo de livro foi pensado como indutor neste projeto.

Sendo frequente o uso da ilustração para complementar o texto, esta tem várias utilidades, como por exemplo “elucidar, ajudar a compreender o texto que a acompanha, ou mesmo a de representar, descrever, narrar ou, simplesmente, ter uma função simbólica, expressiva ou lúdica” (Keil, 2011, p.2). Não obstante este facto, são potenciadoras de criação de “novas narrativas, atribuindo uma terceira leitura à história” (Keil, 2011, p.2). Desta forma, o álbum ilustrado é magnífico, repleto de possíveis interpretações de cada vez que o vemos.

Outro dos motivos da preferência por este tema surgiu pela importância que as relações com os livros podem ter no desenvolvimento das competências de escrita.

Segundo Sim-Sim et al.(1997, p. 30), “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas”. Seguindo esta perspetiva, a escrita é um procedimento que vai melhorando e aperfeiçoando, isto é, não é inato, pelo que é importante dar a conhecer aos alunos que, quando o objetivo é escrever, é necessário que pensem no que escrevem e planeiem o que querem escrever, de modo que a escrita faça sentido. Sendo a escrita e a leitura indissociáveis, uma vez que ambos os processos estão ligados, somente “escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (Baptista et al., 2011, p.7).

O domínio da escrita é um processo base que auxilia aprendizagens escolares.A minha experiência enquanto professora de Atividades de

Enriquecimento Curricular permitiu-me ter uma perspetiva sobre o gosto, ou falta dele, das crianças no que diz respeito à escrita. No entanto, creio que promover o gosto pela escrita é possível, implementando estratégias de escrita ativa e diversificada. Nesse sentido, o meu projeto foi direcionado para a utilização dos livros, mais concretamente dos álbuns ilustrados puros, no desenvolvimento de competências da escrita, tendo como base uma sequência didática.

De acordo com Dolz, et al. (citado por Brocardo & Costa-Hubes, 2014, p.34) uma sequência didática pode-se definir como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito”, tendo como finalidade trabalhar um género textual que os alunos não dominam, ou dominam parcialmente. Desta forma, pretendeu-se criar um conjunto de atividades ligadas entre si, planeadas para desenvolver e aprimorar competências de escrita, fase por fase. Estas foram organizadas de acordo com os objetivos delineados para a aprendizagem dos alunos. Com efeito, Baptista (2011) refere que “o produto da escrita é um resultado, o que quer dizer que só se conclui quando depurado por múltiplas manobras de revisão que exigem motivação e esforço” (p. 18). É seguindo esta perspetiva que a minha investigação foi desenvolvida.

Na verdade, Batista et al. (2011) afirmam que quando aprendem a escrever, as crianças deparam-se com algumas dificuldades, pois a “escrita [é] uma atividade individual” (p.18). Assim, cabe ao professor desenvolver estratégias para que as crianças as superem, não esquecendo que “a escrita [é] um processo complexo com etapas de planificação, textualização e revisão” (Batista et al., 2011, p.18). Segundo os autores anteriormente referidos, é através deste processo que a criança vai conseguir realizar uma escrita autónoma, suplantando as “dificuldades da dimensão individual” (p. 18), ou seja, “as estratégias de facilitação processual que combatem as dificuldades de textualização, motivam a criança para a escrita e promovem a necessidade de rever e reformular o que se escreveu” (Batista et al, 2011, p.18).

Para além dos aspetos anteriormente referidos, a natureza pessoal e a relevância da relação que os livros podem ter no desenvolvimento das competências de escrita, também a observação das produções escritas dos alunos e as conversas informais que tive com a professora titular foram igualmente importantes para a escolha deste tema.

Deste modo, o meu objetivo foi que os alunos melhorassem as produções escritas, nomeadamente no que diz respeito à estrutura textual em histórias de aventuras. Assim, surgiu a questão de partida orientadora do estudo, “De que forma é possível melhorar competências de escrita dos alunos, partindo de um álbum ilustrado?”, que pretendeu orientar todo o estudo, no sentido de identificar o papel dos álbuns ilustrados no desenvolvimento de competências de escrita narrativa.

Este relatório encontra-se dividido em oito partes, nomeadamente, a introdução, o capítulo I, o capítulo II, o capítulo III, capítulo IV, as considerações finais, as referências bibliográficas e, por fim, os anexos.

Na introdução, é referido o tema do projeto, a motivação para a sua realização, a natureza do estudo, a pertinência do tema, os objetivos, as questões do estudo e, por fim, a organização deste relatório.

No capítulo I, revisão da literatura e fundamentação teórica, são referidas as conceções teóricas em que esta investigação é apoiada.

No capítulo II, metodologia da investigação, é referida a questão de investigação e os seus objetivos, a fundamentação e a pertinência da metodologia de investigação para este estudo, as técnicas de recolha e análise de dados e a sua adequação ao estudo.

No capítulo III, relativa à intervenção pedagógica, é feita uma apresentação do contexto e dos seus participantes e apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica proposta.

No capítulo IV, referente à análise e discussão dos dados/resultados, são apresentados e analisados os dados recolhidos através das várias técnicas utilizadas, particularmente, diálogos durante a exploração ou discussão tarefas/atividades e análise das produções das crianças.

Por fim, nas considerações finais, é realizada uma síntese e reflexão do estudo, referindo a resposta à questão inicial, retomando as perspectivas apresentadas na fundamentação teórica e de que forma o estudo contribuiu para a construção do meu perfil profissional enquanto docente.

CAPÍTULO I

Revisão da literatura e fundamentação teórica

Este capítulo tem como finalidade apresentar e enquadrar o tema em estudo, isto é, o papel que os álbuns ilustrados podem ter no desenvolvimento de competências de escrita, considerando os autores de referência e os documentos curriculares oficiais.

1. A importância da escrita em contexto escolar

A escola é, principalmente, o lugar no qual os alunos adquirem e desenvolvem as competências da escrita (Carvalho, 2013). De acordo com o mesmo autor, a escrita é, simultaneamente, conteúdo escolar e forma de comunicação transversal a várias áreas curriculares. Desta forma, a escrita deve ser desenvolvida de modo que os alunos possam lidar com as dificuldades, não só em contexto escolar, mas também no seu dia a dia. É neste sentido que Pereira (2008) refere que saber escrever é uma competência importante “na apropriação de qualquer conhecimento” (p. 5), pelo que o seu domínio é fundamental. No processo de construção e desenvolvimento de competências de escrita, o professor tem um papel principal (Pereira, 2008).

Assim, e segundo o Perfil do Aluno, é importante “adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos [bem como] organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação “(p. 31).

Reforçando a importância da escrita em todas as disciplinas, Carvalho (2013) refere que escrever não se resume somente à disciplina de português, não devendo, por isso, ser encarada somente como “cópia de

conceitos [,] registo de sumários [e] respostas a questões” (Blaser, 2007; Castelló, 2008; Dionísio et al.2011, citado por Pinto, 2014, p.1). Desta forma, deve ser encarada como essencial para uma melhor aprendizagem do currículo, tal como é defendido por Niza et al. (2011). Seguindo a mesma linha de pensamento, Carvalho (2013) menciona que a função da escrita é “transversal à escola, [no entanto é] assumida numa perspetiva unidirecional” (p.195), ou seja, somente relacionada com a disciplina do Português e não com as outras disciplinas, nos variados “momentos em que aluno pode aprender a escrever” (Carvalho, p.195).

Uma vez que “a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira. 2007, p.7), é fundamental que esta capacidade seja aperfeiçoada na escola dando aos alunos mais e melhores capacidades de produção textual.

No entanto, para que o aluno possa gostar da linguagem escrita, é importante que se depare com situações e suportes que lhe sejam significativos, pois só deste modo poderá consciencializar-se da importância que a escrita tem na sua vida (Cabral, 2015). Porém, ressalva-se a importância da consciencialização que a linguagem escrita também está presente de uma forma informal, pois para existir comunicação escrita o aluno “deve aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa (Niza, 2005 citado por Niza et al., 2011, p.7). Escrever não é só um veículo para exprimir o que se estuda, mas também é uma maneira de aprender, de pensar sobre o que se aprende e, ainda, de tornar o pensamento mais claro (Niza et al., 2011).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a escrita obriga a uma competência de seleção e combinação das expressões linguísticas para que corresponda “aos conteúdos que se quer expressar (p.17). Desta forma, a escrita é importante para que surja comunicação e aprendizagem, uma vez que “constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem” (Niza et al., 2011, p. 17). Seguindo a mesma

perspetiva dos autores anteriormente referidos, Pereira (2008) menciona, também, que “o saber escrever é determinante na apropriação de qualquer conhecimento” (p. 5).

De acordo com Martins e Niza (1998, p.157), “a forma como a escrita tem sido entendida ao longo do tempo relaciona-se com os modos como tem sido ensinada”, ou seja, focam-se mais no produto e “na competência linguística do aluno, aferida a partir do próprio escrito produzido por este” (Gomes et. al, 2016, p.12), sendo dado mais ênfase ao produto em detrimento do processo. Assim, a escrita deve ser encarada de uma forma diferente, tendo como enfoque o processo no qual “o conceito de texto se traduz na execução de um plano de escrita concebido com base num processo que começa pela intenção e objetivos de quem escreve e continua através do significado daquilo que se quer comunicar” (Gomes et. al, 2016, p. 15). Deste modo, a escrita deve ser encarada de uma forma diferente, dado que é uma maneira de consolidar e organizar ideias, pois, assim, “o indivíduo é levado a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias (Carvalho, 2011, p.223). Neste sentido, Niza et al., (2011), seguindo a mesma perspetiva, referem que a escrita sobre conhecimentos a obter “não só desencadeia uma aprendizagem mais efetiva desses conceitos, como pode permitir conhecer mais sobre operações que a escrita implica “(p.18).

Como tal, “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (Niza, et al., 2011, p.18). Assim, podemos constatar que uma abordagem interdisciplinar da escrita ajuda na aprendizagem dos temas de qualquer área do currículo.

Importa, contudo, sublinhar que numa perspetiva interdisciplinar, a escola desempenha um papel essencial, pois é nela que uso autêntico da escrita é realizado, no qual é aplicada “linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo” (Camps, 2005, citado por Carvalho, 2011, p.197).

A escola assume, assim um papel fundamental no desenvolvimento das competências de escrita. Todavia, é importante que proporcione aos alunos atividades de natureza variada, de forma que as suas competências de produção textual sejam consolidadas. É neste contexto que a escrita narrativa assume ao longo do 1.º ciclo um papel fundamental, possibilitando que momentos sistemáticos de escrita de textos “subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa” (Sim-Sim, et al.,1997, p.79), para que o processo de escrita se torne cada vez mais automático. Seguindo a mesma linha de pensamento, Barbeiro e Pereira (2007) referem que, para o aluno desenvolver as suas competências de escrita, deve ser incentivado, desde o início do seu percurso escolar, a “gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção de texto” (p. 18). A este propósito, Pereira e Graça (s.d.) mencionam que para um ensino mais eficiente da produção escrita, é necessário

um conhecimento quer dos mais relevantes princípios que enformam uma nova Didática da Produção de Textos e de ideias claras sobre a sua consecução, em sala de aula, quer das mais pertinentes ferramentas didáticas disponíveis para auxiliar o aluno, na aprendizagem da capacidade de linguagem em questão (p.197).

Como tal, é essencial um contributo significativo para uma “uma Didática da Escrita que, por um lado, vá ao encontro das características e necessidades dos alunos em diferentes níveis de escolaridade e, por outro, seja capaz de motivar as crianças e jovens e de os envolver na atividade de escrever textos” (Carvalho et. al, p.147, sd)

Niza et al. (2011) defendem que a escrita é potenciadora de uma “maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga” (p.15). Deste modo, ainda segundo os autores anteriormente referidos, numa fase inicial de aprendizagem da escrita, esta está em interdependência com a leitura, dado que “ler não implica escrever

[mas] toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura “(p.15). Seguindo a mesma linha de pensamento, Carvalho (2013) afirma que “o ler e o escrever [são] realidades indissociáveis “(p.192).

Existem, ainda, outros autores, entre os quais Pereira (2008), que defendem que a leitura e a escrita se ajudam mutuamente no desenvolvimento das suas competências.

No que diz respeito ao processo de escrita, Barbeiro e Pereira (2007) apontam, dois procedimentos para o ensino e desenvolvimento da escrita: “a ação sobre o processo [e] a ação sobre o contexto” (p.9). Os mesmos autores referem que o professor pode adotar, nas sugestões atividades de escrita, por exemplo, a facilitação processual, escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita.

No que diz respeito à facilitação processual, para que o aluno possa dominar o processo de escrita, o professor poderá proporcionar atividades mais facilitadoras, de forma a que o aluno, progressivamente, possa dominar o processo e a diversidade das competências da escrita.

Em relação à escrita colaborativa, esta abrange, como o próprio nome indica, uma cooperação entre os alunos e como ferramenta de aprendizagem. Este processo possibilita aos alunos “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos [e] tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.12).

A última sugestão, a reflexão sobre a escrita, é referente à capacidade de o aluno refletir sobre o que escreveu, mas, essencialmente, sobre todo o processo até ao produto final. “Constitui, por conseguinte, um instrumento de aprendizagem da própria escrita “(Barbeiro & Pereira, 2007, p. 13).

Em relação ao segundo procedimento apontado por Barbeiro e Pereira (2007), a ação sobre o contexto, este engloba a integração sobre os saberes. Desta forma, abrange a conceção da escrita como “um instrumento de construção do conhecimento” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.13), permitindo ao professor articular as diferentes áreas curriculares com as

características de produção de texto, para que os textos produzidos tenham utilidade e façam sentido para os alunos.

Para além da integração dos saberes, a escrita acaba por ter uma funcionalidade, possibilitando que o aluno perceba que o seu uso não se resume à sala de aula, muito pelo contrário, irá ajudá-lo a “registar, [...] expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.14). Estas estratégias podem aparecer conjuntamente e serem incluídas nas atividades de escrita ou em momentos distintos de uma só atividade (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo as Aprendizagens Essenciais (AE) para o 4.º ano de escolaridade, no que diz respeito ao domínio da escrita, os alunos devem ter alcançado “domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (p.3). Neste documento oficial, é igualmente referido que o aluno deverá, através da revisão e aperfeiçoamento de textos, conseguir melhorar as dificuldades de produção de escrita, utilizando os processos de planificação, textualização e revisão.

Apesar de os documentos oficiais referirem a importância da leitura e escrita de variados géneros textuais, a narrativa é o género textual mais usado na escola e no qual os alunos apresentam melhores desempenhos (Viana et al, 2010). Seguindo a mesma perspetiva, Sousa e Silva (2003, p. 181) referem que “o texto narrativo é o texto privilegiado na escola no 1.º ciclo em virtude da faixa etária em que se encontram os alunos abrangidos neste ciclo”.

1.1. O ensino da escrita na escola

Durante o 1º ciclo do ensino básico, os alunos fortalecem “competências nucleares em domínios específicos, [nomeadamente], a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (DGE, Aprendizagens essenciais, 2018, p.2).

Neste sentido, Pereira e Graça (sd) referem que é necessário compreender as várias ações referentes às componentes de planificação, textualização e revisão para uma aprendizagem da escrita. As mesmas autoras mencionam que a planificação da escrita é “mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura de texto, para programar a própria realização” (p. 200). Afirmam, ainda, que a textualização é a escrita do texto em si e a revisão acontece lendo, avaliando e reformulando o que foi escrito.

A concretização das três componentes pode acontecer nas várias fases do processo de escrita (Pereira & Graça, sd). Na verdade, no processo de textualização também são realizados momentos de planificação e revisão no início e no fim do processo de escrita (Pereira & Graça, sd).

Com efeito, sendo a escrita um processo complexo, é importante que os quatro anos do 1.º ciclo proporcionem “aos alunos o exercício efetivo da escrita, através de redação de textos que possibilitem, ora a realização de atividades reguladas por modelos, ora escrita pessoal e criativa” (Reis et al, 2009, p. 23).

Deste modo, a redação de textos deve ter como primeira fase a planificação. O plano de texto é importante, pois ajuda o aluno a organizar as suas ideias e a saber o que escrever em cada parte do texto. Santos (1988) refere, ainda, que é essencial que o aluno melhore a sua capacidade de realizar um plano de texto, pois este servirá de guia para as suas produções, independente do que escreve.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), no processo de escrita estão associadas três componentes:

Planificação - Esta componente “é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (p. 20). É a habilidade de planificar que “diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso

escolar” (p. 20). Logo, é importante que sejam desenvolvidas atividades de planificação desde o início do 1.º ciclo e “e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva” (p. 20).

Textualização - Esta componente é referente à produção escrita, ou seja, “ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (p. 20). Conforme vai escrevendo, o aluno terá de corresponder a um conjunto de exigências: (i) de explicitação de conteúdo - “mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento” (p. 20); (ii) formulação linguística: “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (p. 20); (iii) Articulação linguística: “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (p. 20).

Revisão - Nesta componente está incluída “a leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (p. 21), podendo estar estruturada com a textualização. A revisão é assinalada principalmente pela reflexão do texto escrito, sendo que deve ser aproveitada para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (p. 21).

Barbeiro e Pereira (2007) referem que a revisão de um texto é, principalmente, uma reflexão do que que foi escrito, sendo que deve “ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto” (p. 21). Deve, ainda segundo os autores, ser utilizada para uma consciencialização de outras hipóteses passíveis de serem utilizadas em textos posteriores.

Efetivamente, o essencial será, neste processo, a compreensão, por parte do aluno, do significado de escrever (Pereira, 2008), uma vez que “o exercício de leitura dos textos só pode ser produtivo se pensarmos a leitura numa perspectiva de acesso ao próprio processo de construção de texto (Pereira, 2008, p. 41). Neste sentido, é essencial que o aluno aprenda a

desmontar os textos [para entender] como se apresentam dispostas as informações do texto [, a] observar os organizadores discursivos que servem para apresentar informação e/ou explicação [, a] refletir sobre os efeitos da utilização e não utilização dessa ordem discursiva [e, ainda,] transformar textos para entender que [as palavras] não podem ser colocadas ao acaso (Pereira, 2008, p. 41).

A autora menciona que as sequências didáticas, “enquanto dispositivos didáticos para o ensino da escrita” (p. 41), adquirem bastante significado, pois, “através delas, se procura, justamente, pôr em *estaleiro* um determinado gênero de discurso [...] e trabalhar durante um determinado tempo sobre esse texto” (Pereira, 2008, p. 41). Foi, neste sentido, que o estudo descrito neste relatório foi delineado.

1.2.1. O ensino da escrita a partir de Sequências Didáticas

Pinto (2014), refere que é importante que o professor, ao ensinar um determinado gênero textual, tenha como enfoque a função do texto a ser produzido, ou seja, as suas características específicas. Para o estudo investigativo que consta neste relatório, “O desenvolvimento da escrita narrativa no 4.º ano de escolaridade: dos álbuns ilustrados à produção textual”, elegi o texto narrativo de uma história de aventuras.

O ensino sequencial das atividades de escrita concede solidez quando “os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades

sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual (Barbeiro et al., 2007, p.10). Desta forma, o aluno vai conseguindo manifestar uma “integração plena do conhecimento e a sua mobilização” (Barbeiro et al., 2007, p. 11) de forma a lidar com as dificuldades que vai encontrando durante a sua escolaridade.

Dado que, na aprendizagem da escrita, o professor tem um papel importante, de acordo com Pinto (2018) é crucial que o mesmo assuma uma prática de ensino “intencional e sistemática” (p.1214). A mesma autora aponta variadas razões para o não cumprimento desta prática, mais concretamente, centradas “nos conhecimentos e práticas dos professores [e] nos materiais que as regulam” (Blazer, 2007; Pereira, 2003, 2004, citado por Pinto, 2018, p.1214).

Não obstante este facto, surgem dois princípios de referência que podem melhorar a ação do professor no que diz respeito ao ensino da escrita: “o princípio da sequencialidade, ancorado na planificação e implementação de um “conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual e o princípio da intencionalidade, que pressupõe o conhecimento aprofundado do objeto a ensinar” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001, citado por Pinto, 2018, p.1215).

Como tal, Pinto (2018) refere que os dois princípios referidos no anteriormente dão forma ao modelo didático do género (MDG), que, de acordo com a autora, enumera as características fundamentais de um género textual, mostrando ao professor como ensinar, de uma forma mais concreta, tendo como base o que os alunos já sabem (Pietro et al.,1996). Desta forma, pode-se entender que o MDG funciona como “caderno de encargos” (Pinto, 2014), em que são referidos o que é necessário saber para um determinado género textual em cada “ano de escolaridade e para determinados alunos” (Pietro, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996, as citado por Pinto, 2014, p. 2). Com base no MDG, podem ser planificadas e desenvolvidas as sequências didáticas necessárias para um determinado género textual, que no caso deste estudo é o texto narrativo de uma história de aventuras.

Por conseguinte, a sequência didática (SD) é uma estratégia defendida por vários autores, entre os quais Dolz, et al., (2001) como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática em torno de um tipo de texto oral ou escrito. Neste sentido, Barbeiro et al. (2007) referem que a SD tem como objetivo “ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação” (p. 40). Todavia, é importante que o professor a estructure de uma forma coerente, organizada, tendo bem definidos os seus projetos de ação (Barbeiro et al, 2007).

Desta forma, as fases definidas para uma SD são: (i) apresentação da situação inicial, (ii) produção inicial, (iii) os módulos e (iv) a produção final (Pereira e Cardoso, 2013). A SD deve ser planeada fase a fase para que o aluno possa ampliar as suas competências ao produzir um texto de um determinado género textual (Cardoso, et al., 2015).

Este modelo de ensino poderá ser observado na figura seguinte:

Figura 1

Modelo da sequência didática



Nota. Retirado de Barbeiro et al., 2007, p. 40.

Primeiramente, é importante explicar aos alunos qual o género textual a ser utilizado na SD e quais os seus objetivos. De seguida pede-se aos alunos que realizem a produção inicial. Esta servirá de base para o professor definir os conteúdos a serem trabalhados nos módulos da SD, de uma forma mais detalhada, com o propósito de uma evolução por parte do aluno. Cada módulo será, posteriormente, dividido em sessões, organizadas

conforme as dificuldades identificadas na produção inicial realizada pelos alunos. Neste sentido, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), os módulos devem ser regidos por dois princípios, nomeadamente a “diversificação dos modos de trabalho [e] o trabalho a diferentes níveis de atividade de escrita” (p. 41).

A SD finaliza com a produção final, na qual se espera que o aluno aplique o que aprendeu ao longo de todo o processo e, ainda, em conjunto com o professor, avalie os progressos conseguidos (Barbeiro et al., 2007).

Conclui-se, assim, que as SD proporcionam a realização de atividades com géneros diferentes, com os quais os alunos não estão familiarizados, melhorando as suas capacidades linguísticas. No que diz respeito ao professor, ajudam-no a perceber, mais diretamente, as dificuldades dos alunos.

No que diz respeito ao texto narrativo, este caracteriza-se por apresentar um desenvolvimento de acontecimentos entre uma situação inicial e uma final, originando uma cronologia de episódios.

Segundo Pereira e Azevedo (2003, p. 56), “em todos os textos narrativos alguém conta algo”. Deste modo, é possível narrar factos que aconteceram, seguindo uma sequência narrativa que começa com uma situação inicial e termina com uma situação final. Esta sequência refere vários acontecimentos que se desenrolam num determinado espaço e tempo, que segundo Azeredo et al. (2013) pode encadear seis momentos: (i) situação inicial, (ii) complicação, (iii) ação, (iv) resolução, (v) situação final e (vi) moral. A situação inicial representa o começo da narrativa, na qual são apresentadas as personagens, o espaço e o tempo. A complicação é referente a algo que acontece que altera o que o que estava a ocorrer. A ação corresponde ao desenrolamento de imprevistos que alteram a situação inicial. A resolução integra o auge de todo o enredo, é neste ponto que se dá uma reviravolta, sendo um momento determinante da narrativa, no qual a personagem consegue resolver o problema que deu origem a todas as complicações descritas nos momentos anteriores. A situação final é o resultado do referido anteriormente. Por fim, a moral é o momento final da

narrativa, podendo estar expressa ou não (Azeredo et, al, 2013; Adam, 1992, cit. por Silva, 2012).

Partindo da importância do desenvolvimento de competências de escrita em contexto escolar e do ensino da escrita a partir de sequências didáticas, foi desenvolvido um estudo que se apresenta nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

2. Metodologia de investigação

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas que adotei e descritas as fases do estudo. Este estará dividido em quatro partes. Primeiramente a questão de partida e os respetivos objetivos, a metodologia investigativa, as técnicas de tratamento de dados utilizadas e, por fim, a sua adequação ao estudo descrito neste relatório.

2.1- Questão de partida da investigação e objetivos

Conforme foi referido na introdução, a questão de partida “De que forma é possível melhorar competências de escrita, partindo de um álbum ilustrado?” tem como objetivo o desenvolvimento de competências de produções escritas, ou seja, reforçar as estruturas de funcionamento da língua, ensinar a construir textos com estrutura adequada e a realizar a sua planificação, textualização e revisão (DGE, 2018).

Desta forma, o objetivo geral deste estudo investigativo é ajudar os alunos a melhorarem as suas produções escritas no que diz respeito à estrutura de um texto narrativo.

2.2- Metodologia de Investigação e adequação ao estudo

2.2.1. Investigação qualitativa

Considerando a natureza deste estudo, optei por uma investigação qualitativa baseada na investigação sobre a prática.

Bogdan e Biklen (1994) referem que os “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (p. 48). Mencionam, ainda, que “as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Os mesmos autores atribuem à investigação qualitativa cinco características:

- 1- A informação recolhida no ambiente natural é a principal fonte de informação do investigador (Bogdan e Biklen, 1991, p. 47). Assim, o estudo desenvolvido relatório decorreu em sala de aula, na qual adotei um papel interventivo e observador, recolhendo e anotando os dados através de notas, vídeo e/ou áudio.
- 2- A segunda característica apontada pelos autores é o seu carácter descritivo. Na investigação descrita neste relatório, a recolha de dados foi realizada através registos orais, fotografias, vídeos e não através de números (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Os mesmos autores referem que, desta forma, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos, abordam o mundo de forma minuciosa [na qual] nada é trivial “ (p. 49).
- 3- Existe um maior interesse pelo processo em detrimento do produto. Dado que o estudo é baseado no procedimento de escrita, esta característica é bastante pertinente, pois o mais importante é refletir sobre os textos escritos pelos alunos e a forma como melhoraram as suas produções semana após semana, considerando as aprendizagens realizadas ao longo das mesmas.

4- A penúltima característica apontada por Bogdan e Biklen (1994) diz respeito à forma indutiva de analisar os dados, ou seja, conforme fui recolhendo os dados fui retirando as minhas conclusões.

5- A última característica aponta a importância do significado. Ao longo desta investigação, tive sempre em foco a preocupação com o pensamento dos alunos, tendo como objetivo compreender as suas perspectivas, investigando a forma como estruturavam as suas produções escritas, com o objetivo de proporcionar uma evolução nas mesmas.

Seguindo a perspectiva veiculada pelos autores anteriormente referidos, Amado (2014) também menciona que o investigador deve frequentar o mundo que rodeia os “participantes da sua pesquisa- numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos” (p. 12). Neste sentido, é essencial que a investigação seja realizada no contexto habitual dos sujeitos em estudo.

Tendo em conta os motivos supracitados, considera-se que esta abordagem se relaciona com estudo realizado, uma vez que me encontrava no sítio da ação, ou seja, na sala de aula, recolhendo os dados para, posteriormente, os analisar e retirar as minhas conclusões, tendo sempre como enfoque o processo em vez do produto.

2.2.2- Investigação sobre a prática

A metodologia de investigação utilizada neste estudo, de acordo com a natureza do mesmo, é sobre a prática profissional.

De acordo com Dewey et al (citado por Ponte, 2002), a investigação sobre a prática determina dois requisitos, nomeadamente o professor

deverá estar disposto a questionar a sua prática, analisando-a criticamente e, ainda, deverá ter conhecimento de ferramentas metodológicas. Seguindo a perspectiva veiculada pelos autores referidos anteriormente, Cochran-Smith e Lytle (citado por Ponte, 2002) referem que é necessário um envolvimento contínuo desse questionamento e proporcionar “conhecimento local, teorizar a prática, interpretar e interrogar a teoria e a investigação dos outros” (p.11).

Desta forma, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p. 2). O mesmo autor refere, ainda, a importância do professor realizar uma análise contínua, apreciação e reestruturação da sua prática, experimentando variadas formas de tarefas que permitiam alcançar os objetivos traçados (Ponte, 2002). Assim, “todo o bom professor tem de ser também um investigador” (Alarcão 2001, cit. por Ponte, 2002, p. 2).

As metodologias investigativas selecionadas para a realização de um qualquer estudo assentam em diferentes paradigmas, intitulados de paradigmas da investigação. Tendo em conta que, para além do meu papel de investigadora, também assumi uma função de estagiária, cooperando no dia a dia das aulas, ou seja, participante no ensino aprendizagem dos alunos, considero que devo assumir um conjunto de ideias e regras sobre a realidade da turma onde estive a estagiar, enquadrando este relatório, não só num paradigma fenomenológico/interpretativo, como também sócio crítico.

De acordo com Amado (2014), o foco do investigador interpretativo deve ser “a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (p. 44) e, ainda, deve-se olhar “mais para o processo do que para os produtos [adquirir] um carácter multidisciplinar [na investigação e, ainda, ter uma] preocupação pela objetividade e pela exterioridade [passando] a ter em conta a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo” (idem, p. 48). Assim,

o meu foco, como investigadora, foi mais direcionado para o caminho/processo que os alunos realizaram nas produções escritas da sequência didática até ao produto final.

Pelos motivos acima referidos, entende-se que a metodologia utilizada nesta investigação é a mais adequada, pois enquanto investigadora, estive in loco detetando um problema e refletindo sobre o mesmo, com o objetivo de auxiliar os alunos no melhoramento da produção textual.

2.3 - Técnicas de recolha de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo

Os métodos escolhidos no sentido de realizar, com o máximo de rigor e eficiência, a etapa da recolha de dados foram fundamentais para auxiliar, não apenas o uso desse instrumento, como, também, a sua análise de modo a conseguir atingir os objetivos propostos com esta investigação.

Neste sentido, as técnicas utilizadas nesta investigação foram a observação, análise documental e análise do conteúdo.

2.3.1 Observação

De acordo com Carmo e Ferreira (2008, p. 11), “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Deste modo, considera-se que a observação foi fundamental nesta investigação, dado que as produções escritas realizadas pelos alunos (durante todo o processo) foram observadas e analisadas. Segundo Baden-Powell (citado por Carmo &

Ferreira, 2008) é necessário “saber observar, uma vez que inclui realizar comparações com os resultados anteriores de modo a os conseguir interpretar” (p.109).

Segundo Afonso (2014), a observação pode ser dividida em dois tipos: estruturada e não estruturada, dependendo do modo como é realizada. Considera-se que a investigação realizada foi estruturada dado que partiu de uma questão “de partida e dos eixos de análise de investigação” (p. 98). Assim, partindo da questão-problema “De que forma os livros infantis podem contribuir para o desenvolvimento de competências na escrita?”, pretendeu-se que a observação das produções dos alunos, na “planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo” (DGE, 2018, p.10) permitissem ao investigador analisar as dificuldades associadas aos problemas da escrita através da revisão com vista ao melhoramento de texto.

Afonso (2014, p. 98) refere ainda que este tipo de observação “inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada de teor quantitativo”. Assim, considera-se que esta grelha auxiliará a estruturação dos dados reunidos, ou seja, as produções escritas dos alunos, e, por conseguinte, a sua análise.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a observação também pode ser participante e não participante. Neste caso, foi participante uma vez que “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 121).

2.3.2 Análise documental

A análise documental é, segundo Sá Silva et al (2009, p. 5), “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Seguindo a perspectiva veiculada por Sá Silva et al (2009), Afonso (2014) refere que esta técnica de recolha de dados compreende o uso de informação já existente em “documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 93). Assim, os documentos analisados foram produções que os alunos já tinham feito, nomeadamente, em testes sumativos, caderno diário, ficha do aluno, entre outros documentos da prática pedagógica compreendidos nesta investigação.

Com efeito, a análise documental consistiu um método no qual os dados obtidos são oriundos de documentos com a finalidade de recolher informação contida nos mesmos, para entender o que se pretende investigar, que, neste caso, é referente ao desenvolvimento de competências de escrita através dos álbuns ilustrados sem texto. Além destes aspetos, considera-se que este método (análise de documentos oficiais como por exemplo as tarefas de avaliação e/ou os planos individuais dos alunos) foi importante, uma vez que permitiu ter uma visão da turma na qual se desenvolveu esta investigação e, ainda, possibilitou ter uma ideia das dificuldades no campo da escrita por parte dos alunos.

2.4 - Técnicas de análise de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo

2.4.1 Análise de conteúdo

De acordo com Berelson (1952,1968, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p.269) a análise de conteúdo pode-se determinar como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e

quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. Seguindo a perspectiva veiculada pelos autores referidos anteriormente, Quivy (1992) refere, ainda, que quando esta análise recai sobre “um material rico e penetrante [auxilia as necessidades exigidas] do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (p. 227).

Quivy (1992) refere que a análise de conteúdo pode ser agrupada em duas classes: os métodos quantitativos, normalmente mais extensos tendo como suporte o que surge com frequência, e os métodos qualitativos, mais restritos que se baseia num estudo de um pequeno número de informações. Além destes aspetos, Carmo & Ferreira (2008) referem que este tipo de análise “a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor de um tema” (p. 271).

Assim, considera-se que o conteúdo analisado foram as produções escritas dos alunos, nas diversas etapas deste projeto investigativo, dado que o foco não foi a quantidade das mesmas, mas a qualidade e a importância de determinadas particularidades que estas podem ter, ou não.

Em suma, entende-se que as técnicas referidas no ponto anterior são adequadas à investigação realizada, pois podem ser utilizadas em sala de aula e permitiram-me, enquanto investigadora, analisar todo o processo assumindo uma atitude reflexiva e crítica.

CAPÍTULO III

Intervenção Pedagógica

Neste capítulo descrevo o contexto no qual foi realizado este estudo e, posteriormente, o processo de intervenção pedagógica, salientando as fases da sequência didática desenvolvida, isto é, a produção inicial, os módulos didáticos e a produção final.

1.1 O contexto e os seus participantes

O projeto de investigação foi realizado durante o período de Estágio IV, decorrido entre 21 de março e 1 de junho de 2022. A investigação foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada na freguesia de Sesimbra, distrito de Setúbal. A escola faz parte de um Agrupamento de Escolas públicas, substituindo o antigo edifício de pré-fabricados criado em 1979, e iniciou as suas atividades letivas em 2003, sendo constituída por 12 salas de 1.º ciclo, 4 salas de ensino Pré-Escolar e agregando no seu espaço o refeitório, que também é uma sala polivalente, e a biblioteca escolar. O agrupamento integra um ATL (atividades de tempos livres) gerido pela Associação de Pais e destina-se exclusivamente aos alunos que a frequentam. A escola é bastante acolhedora, possui um enorme espaço exterior, no qual existe um campo de jogos e algumas mesas de piquenique. Situa-se numa zona com bastante acessibilidade e de fácil acesso aos transportes públicos.

No que diz respeito à turma, esta é constituída por 25 alunos, 9 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. A maioria dos alunos da turma permaneceu na mesma durante os 4 anos de Ensino Básico, sendo que duas alunas entraram no início do ano letivo 2021/2022. Esta estabilidade permitiu estabelecer uma excelente relação

com a professora titular e, por conseguinte, facilitou a minha integração como estagiária, uma vez que os alunos me viram, a mim e ao meu par de estágio, como adultos de referência.

Em relação à aprendizagem, após a semana de observação, análise documental (anteriores tarefas de avaliação) e pequenas reuniões com a professora cooperante, pude verificar que a turma engloba vários níveis, uma vez que existem alunos que não têm dificuldades em realizar os exercícios propostos e /ou em responder aos desafios colocados ao longo do estágio e outros que apresentam dificuldades na compreensão e aquisição de conhecimentos, nomeadamente, no que diz respeito à leitura (compreensão de textos) e produção escrita. Por este motivo, com o passar dos dias foi necessária uma observação mais detalhada e um apoio mais individualizado desses alunos, com o objetivo de os auxiliar nas dificuldades. Considero importante referir que as duas alunas que entraram no ano letivo 21/22 encontram-se a repetir o 4.º ano.

2. Apresentação e fundamentação da Intervenção

Pedagógica

O projeto de investigação, conforme anteriormente referido, foi realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade e teve como objetivo o desenvolvimento de competências de produção escrita de uma história de aventuras, a partir de uma sequência didática. Para o efeito, foram utilizados, como ponto de partida para a geração de conteúdos, os álbuns infantis ilustrados sem texto. A escolha deste tema prendeu-se com as dificuldades de escrita de textos que os alunos demonstravam, constatação que foi partilhada pela professora cooperante e observada por mim nos vários momentos de sala de aula.

Para a realização do projeto foi planificada e implementada uma sequência didática do género história de aventuras, com base nas

componentes de produção textual: (i) planificação, (ii) textualização e (iii) revisão, organizada em três fases:

Fase 1: Avaliação diagnóstica

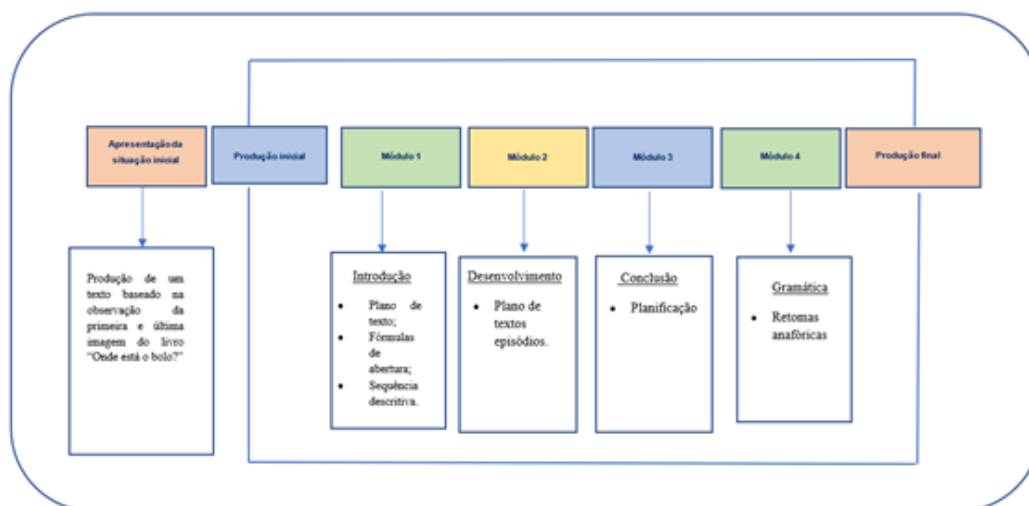
Fase 2: Módulos da sequência didática da sequência didática

Fase 3: Produção final

A Figura 2 ilustra os diferentes módulos da sequência didática implementada.

Figura 2

Esquema da sequência didática



Nota. Adaptado de Dolz et.al.,2001.

Na Tabela 1 são apresentados os módulos e respectivos objetivos das diferentes sessões.

Tabela 1

Calendarização e objetivos das sessões da intervenção pedagógica.

| Módulos (M) | Objetivos |
|------------------------------------|---|
| Produção inicial (sessão 1) | <ul style="list-style-type: none">• Elaborar a produção inicial – Avaliação diagnóstica |
| M1 (sessões 2 a 6) | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as características de uma introdução;• Construir um quadro de vocabulário.• Realizar a autoavaliação da produção escrita (introdução).• Construir um quadro de vocabulário de palavras ou expressões para ligar frases ou iniciar parágrafos.• Fazer o levantamento de palavras ou expressões para a caracterização de personagens;• Caracterizar psicológica e fisicamente personagens.• Reescrever a introdução; |
| M2 (sessões 7 e 8) | <ul style="list-style-type: none">• Planificar e produzir o desenvolvimento;• Realizar a autoavaliação da produção escrita (desenvolvimento).• Reescrever o desenvolvimento. |

| | |
|--------------------------------------|---|
| M 3 (sessão 9 e 10) | <ul style="list-style-type: none"> • Planificar e produção a conclusão; • Realizar a autoavaliação da produção escrita (conclusão) • Reescrever a conclusão: • Conhecer retomas anafóricas. |
| Produção Final (sessão 11) | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar a produção final. |

2.1 Intervenção pedagógica

Segue-se a apresentação e conseqüente descrição pormenorizada das sessões, bem como os objetivos definidos para cada momento.

Para salvaguardar a identidade de cada aluno, os nomes foram substituídos por números (A1, A2, A3...).

2.1.2 Produção Inicial

Sessão n.º 1- 19 de abril de 2022

Objetivos:

1. Elaborar a produção inicial – Avaliação diagnóstica.

O momento da produção inicial, concretizado no dia 19 de abril de 2022, decorreu na 1.ª sessão da implementação do projeto. Inicialmente foi mostrado aos alunos um vídeo, no qual é exibido o início da história “Onde está o bolo?” de Thé Tjong-Khing. De seguida, distribuiu-se, por cada aluno, a primeira e a última imagem do livro (Figuras 3 e 4).

Figura 3

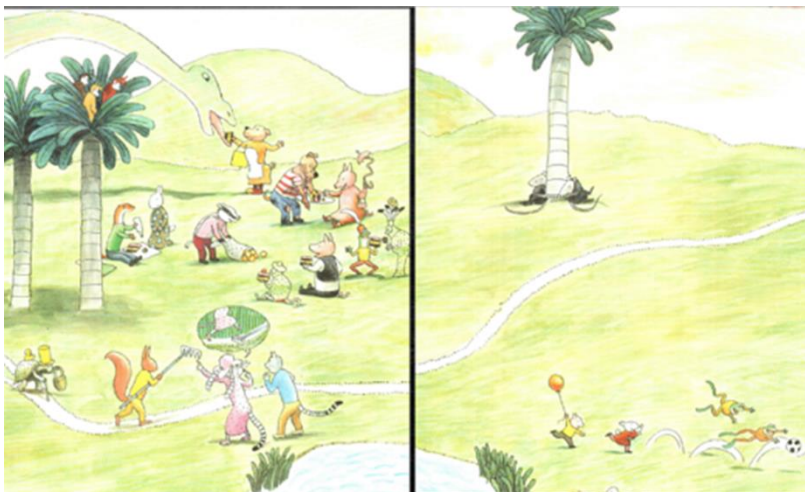
Primeira imagem do livro "Onde está o bolo?"



Nota. Imagem retirada do livro "Onde está o bolo?"

Figura 4

Última imagem do livro "Onde está o bolo?"



Nota. Imagem retirada do livro "Onde está o bolo?"

De seguida, pediu-se que produzissem uma história de aventuras a partir das imagens e do vídeo. Na figura 5 é possível observar um aluno a produzir o texto.

Figura 5

Realização da produção inicial



Durante a atividade surgiu a seguinte dúvida ao aluno A21 que foi prontamente respondida pelo colega:

A21: O que é o espaço?

A15: É o que tens à volta das personagens.

Esta questão surgiu, eventualmente, por que não foi prestado qualquer esclarecimento inicial, uma vez que o objetivo era identificar e avaliar os conhecimentos prévios dos alunos.

A produção inicial foi analisada e serviu de base à definição dos módulos da sequência didática. As produções dos alunos permitiram-me

identificar as suas dificuldades no processo de escrita e, deste modo, delinear, de uma forma mais adequada, a sequência a ser desenvolvida.

2.2 Módulos da Sequência didática

Nesta fase, foram planejadas sessões com o objetivo de desenvolver as competências de escrita, principalmente no que diz respeito estrutura do texto narrativo. Os diferentes módulos foram desenvolvidos ao longo de 9 sessões. Apresentam-se, em seguida, as diferentes sessões e respectivos objetivos.

Módulo 1 – Estrutura - Introdução

Sessão n. °2- 26 de abril de 2022

Objetivos:

- Conhecer as características de uma introdução;
- Construir um quadro de vocabulário.

Atividades desenvolvidas

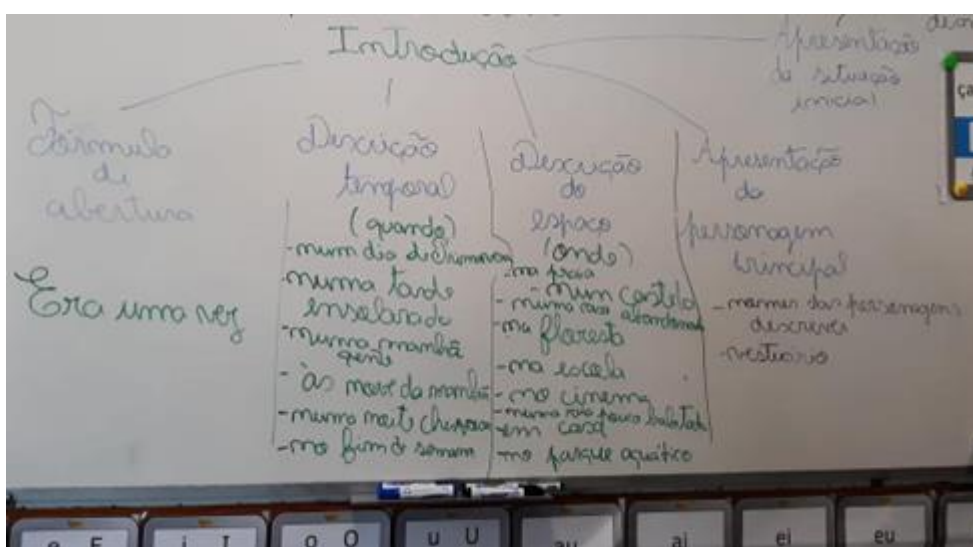
- Construção um quadro de vocabulário: Fórmulas de abertura, tempo (quando), espaço (onde), apresentação das personagens e apresentação da situação inicial;
- Realização, em conjunto com os alunos, de um plano de texto de uma introdução;
- Produção escrita de uma introdução a partir da 1.ª imagem do livro “Onde está o bolo?”

No início desta sessão, com vista à identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, estabeleceu-se um diálogo sobre as partes constituintes de um texto narrativo. Desta forma, após explicar, através da divisão de um texto

em três partes, que deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão, iniciou-se a realização de um quadro de vocabulário para auxiliar a produção escrita da introdução (Anexo A), primeiramente realizado no quadro, como é demonstrado na figura 6.

Figura 6

Vocabulário realizado no quadro



Após este registo, os alunos procederam ao aperfeiçoamento da introdução escrita na produção inicial. Considero importante mencionar que esta tarefa foi feita em grupo, sendo que a constituição do mesmo teve como critério diferentes características dos alunos, nomeadamente, níveis diferentes de competências de escrita dos alunos. Tive por base as minhas observações dos cadernos dos alunos e das tarefas de avaliação, bem como a ajuda da professora cooperante. Só após o aval da mesma, os grupos ficaram estabilizados.

Sessão n.º 3- 3 de maio de 2022

Objetivos:

- Realizar uma autoavaliação e revisão da produção escrita da introdução.

Atividades desenvolvidas

- Autoavaliação da introdução

Para que esta etapa fosse possível, foi necessário que os alunos realizassem uma autoavaliação da introdução construída na sessão anterior. Para o efeito, foi distribuída a 1.ª grelha de autoavaliação (Anexo B). Dado que, por limitações de tempo decorrentes do contexto de estágio, a grelha não foi construída com os alunos, expliquei o que continha e quais os objetivos. A introdução só foi reescrita na sessão 6 (conforme será demonstrado posteriormente), tendo os alunos como indicação a possibilidade de corrigir e/ou alterar o texto inicial, tendo por base o que iriam aprender até à sessão referida.

Sessão n.º 4- 10 de maio de 2022

Objetivos:

- Construir um quadro de vocabulário de palavras ou expressões para ligar frases e/ou iniciar parágrafos: ligar temporalmente, encadeamento, rutura, oposição, ligar espacialmente, clarificar, consequência, concluir, causa e exemplificar.

Para que os alunos conseguissem articular e organizar melhor os seus textos, foi construído, coletivamente, um quadro de vocabulário com expressões para ligar frases ou iniciar parágrafos (Anexo C) sendo que, posteriormente, foi registado por cada aluno. Desta forma, elaborou-se uma lista de conetores que serviria de auxílio, após revisão, para a reescrita os seus textos.

Apresenta-se um exemplo desse registo por parte de um aluno (Figura 7).

Figura 7

Quadro de vocabulário de palavras ou expressões para ligar frases e/ou iniciar parágrafos registado pelo aluno A17.

Quadro de vocabulário

| Palavras ou expressões para ligar frases ou iniciar parágrafos | | |
|--|------------------------|------------------------|
| Ligar temporalmente | Encadeamento (ligação) | (Rutura) acontecimento |
| antes de manhã | no início | de repente |
| antes de tarde | depois | subitamente |
| no dia | em seguida | de cada |
| de manhã para | em seguida | surpreendentemente |
| de tarde | em seguida | |
| no dia seguinte | finalmente | |
| Oposição/Contraste | Ligar espacialmente | Explicitar/Clarificar |
| por outro lado | ao lado | por outro ou seja |
| por outro lado | à frente | isto é |
| por outro lado | atrás | então |
| por outro lado | em cima | querer dizer |
| | em baixo | |
| Consequência | Concluir | Causa |
| por isso | relativamente | porque |
| por isso | finalmente | |
| então | conclusão | |
| Exemplificar | | |

Sessão n.º 5- 16 de maio de 2022

Objetivos:

- Caracterizar psicológica e fisicamente as personagens.

Esta sessão iniciou de uma forma diferente das outras, pois foi só nesta que os alunos tiveram acesso ao livro “Onde está o bolo?”. Até então, nunca tinha dito qual era o título do livro, pois não queria que os alunos,

quando escreveram a produção inicial, fossem influenciados por essa informação. Assim, cada grupo retirou à sorte a personagem que teriam de caracterizar.

Para realizarem o levantamento das características da personagem, cada grupo analisou as imagens e registou numa tabela o que observou. Apresenta-se, em seguida, na Figura 8, um exemplo da tabela:

Figura 8

Tabela de registo das características das personagens

| Características físicas | traços de personalidade de caracteres, etc. | características estranhas |
|---|---|---|
| - verde - grande - pescoço alto - cauda longa - grande língua | - amigável - curioso - vegetariano - agradável | - amigável - agradável - Come lodo - camufla-se na relva |

Levantamento de palavras e expressões que caracterizam as personagens

Dinossauro

Sessão n.º 6 - Dia 23 de maio de 2022

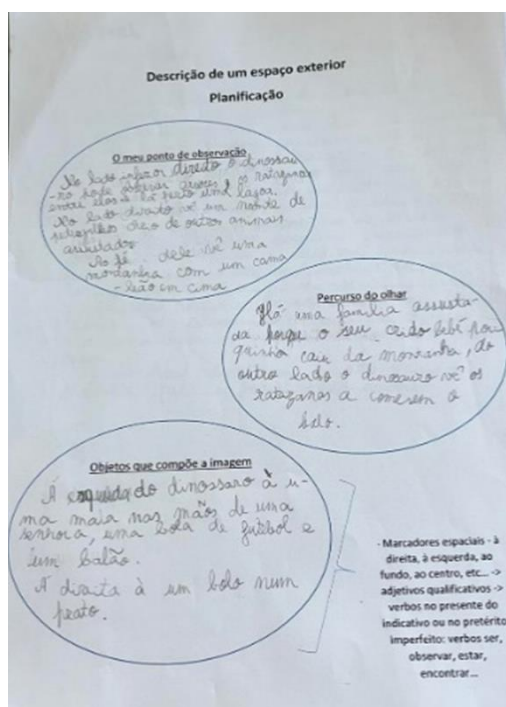
Objetivos:

- Reescrever a introdução;
- Planificar o espaço exterior.

A sessão iniciou com uma proposta de planificação da descrição de um espaço exterior. Uma vez que os alunos não sabiam porque era necessário planificar e como o fazer, comecei por explicar a importância de uma planificação quando estamos a construir um texto. Assim, mencionei que a planificação serve para selecionar e organizar a informação que queremos colocar no texto, de modo a não esquecer nenhum pormenor. Primeiramente, deveriam verificar os objetos que compõe a imagem, fazer uma lista e escolher um ponto de observação a partir do qual iriam descrever o espaço. Sabendo que, como anteriormente foi referido, estes alunos também não trabalharam as competências necessárias à planificação textual, optou-se por dar um modelo já feito (Anexo D), tendo os alunos registado no mesmo as informações necessárias, tal como pode ser observado na Figura 9.

Figura 9

Registo da planificação do aluno A 25 da descrição do espaço exterior



Por fim, com base em todas as grelhas construídas (organização do texto, vocabulário e descrição), os alunos reescreveram, uma vez, mais a introdução.

Sessão n.º 7 – 30 de maio de 2022

Objetivos:

- Planificar o desenvolvimento;
- Realizar uma produção escrita do desenvolvimento;
- Realizar a autoavaliação da produção escrita do desenvolvimento,

Esta sessão teve como objetivo a planificação e produção escrita da segunda parte da estrutura de um texto, ou seja, o desenvolvimento. Primeiramente, escrevi no quadro um esquema com o plano de texto para que os alunos o tivessem como apoio na produção escrita do desenvolvimento. Uma vez mais distribui uma folha (Anexo E), dividida por acontecimentos, para que organizassem as suas ideias. Importa, contudo, sublinhar, que, primeiramente, à medida que ia escrevendo no quadro, referia que no desenvolvimento devem ser apresentados os conflitos, ou seja, as situações que as personagens enfrentam, a forma como reagiram às mesmas e o acontecimento que inicia a solução do problema.

Seguidamente, tal como na introdução, os alunos realizaram a autoavaliação do texto que escreveram do desenvolvimento.

Sessão n.º 8- Dia 31 de maio de 2022

Objetivos:

- Rever e reescrever a produção escrita do desenvolvimento.

Nesta sessão foi realizada a revisão e conseqüente reformulação do que foi escrito no desenvolvimento. Importa referir que, nesta fase, apesar de o trabalho ter sido realizado a pares, grande parte dos alunos não quis

escrever a mesma coisa que o colega e, por isso, a produção acabou por ser individual.

Sessão n.º 9 – Dia 6 de junho de 2022

Objetivos:

- Relembrar o que foi realizado até esta data;
- Recordar as palavras que podem ser utilizadas na última parte de um texto;
- Planificar e redigir uma conclusão;
- Realizar a autoavaliação da conclusão.

A nona sessão iniciou com o recordar do que foi aprendido até à data. No entanto, o foco foi direcionado para as palavras que podem ser utilizadas para o desfecho de um texto. Pretendia que, ao analisarem tudo o que foi feito até então, dessem largas à criatividade e imaginação, pois, apesar de visualizarem o final da história, esta poderia ser relatada de várias formas. Posteriormente, foi realizada a autoavaliação tendo como critérios se foi resolvido o acontecimento que originou o conflito inicial e, ainda, se foi dado um final à narrativa.

Sessão n.º 10- Dia 13 de junho de 2022

Objetivos:

- Reescrever a conclusão;
- Conhecer retomas anafóricas
- Realizar uma autoavaliação das produções escritas (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Iniciou-se esta sessão com a análise das grelhas da autoavaliação da conclusão. Cada aluno, tendo por base a mesma reescreveu-a.

De seguida, distribuí pelos alunos uma grelha final de autoavaliação para que pudessem analisar todas as produções melhoradas (anexo F). A

mesma servirá de base para a produção final que os alunos realizarão na sessão seguinte.

Após o término do módulo 3, demos início ao módulo seguinte, no qual se abordou o domínio da gramática, mais concretamente as retomas anafóricas. Tal como foi referido anteriormente, na análise da produção inicial verificou-se uma constante repetição de palavras. Por esse motivo, foi tomada a decisão de trabalhar este conteúdo neste módulo.

Iniciou-se o módulo projetando no quadro algumas frases que retirei das produções dos alunos.

Após a identificação de alguns problemas em frases retiradas das produções dos alunos, optei por projetar um texto sobre um ratinho que queria ver o mar (Anexo G). Pedi a alguns alunos que o lessem em voz alta, identificassem os problemas e sugerissem correções. Identificaram palavras repetidas, como por exemplo a palavra ratinho (catorze vezes) e baleia (quatro). Seguidamente, os alunos realizaram oralmente uma sugestão de correção. Depois de mostrar a sugestão de correção da autora do texto exemplo, constataram que algumas das correções que fizeram eram iguais. O aluno A15 fez a seguinte observação:

A15: Professora, aqui dá para trocar de várias formas.

Professora (Eu): Sim, dá para utilizar várias palavras. Só porque a vossa sugestão de correção não é igual a esta, não quer dizer que a vossa esteja errada. Existem várias maneiras de a fazer.

2.3. Produção final

Sessão n.º 11- Dia 14 de junho de 2022

Objetivos:

- Realizar a produção final;
- Avaliar o projeto de investigação realizado;
- Preencher um questionário;

Esta fase iniciou com a produção final dos alunos. Esta fase possibilitou aos alunos colocar em prática o que foi aprendido ao longo das sessões.

Considero importante referir que, nesta fase, não existiu qualquer intervenção da minha parte. Os alunos utilizaram os quadros de vocabulário, grelhas de planificação e as produções intermédias, anteriormente realizadas, como ajuda na produção final. Durante este processo, alguns alunos solicitaram o apoio do colega do lado para encontrarem sinónimos de algumas palavras. Foi muito interessante ver o empenho na produção textual e o cuidado com o que estavam a escrever. De referir que, nem todos os alunos realizaram a produção final neste dia. Os alunos que estavam em isolamento realizaram a produção final no dia 23 de junho de 2022. Deixei ao critério dos mesmos, a realização da última produção escrita, sendo que dois alunos não quiseram realizá-la. Seguidamente, realizou-se oralmente e em grande grupo uma avaliação do projeto desenvolvido.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

O presente capítulo centra-se na apresentação e análise dos dados recolhidos antes e após a intervenção didática, mais concretamente a análise das produções escritas dos alunos.

Assim, apresento os resultados obtidos nos vários momentos da intervenção: (i) produção inicial dos alunos, que me permitiu delinear o conteúdo dos módulos da intervenção pedagógica e (ii) produção final, com o objetivo de identificar as alterações nas produções dos alunos após os módulos da intervenção pedagógica. Importa referir que foram realizadas diferentes produções intermédias ao longo das sessões.

Deste modo, no ponto seguinte é apresentada a análise das produções iniciais dos alunos e nos pontos posteriores analiso as produções intermédias da introdução, desenvolvimento e conclusão e, por fim, irei fazer uma comparação entre as produções iniciais e as produções finais que os alunos realizaram.

Para a análise das produções foram definidos diferentes critérios e categorias: (i) critérios referentes à estrutura de texto: introdução, desenvolvimento e conclusão e (ii) critérios relativos à informação que cada parte da estrutura do texto deverá ter.

Nas grelhas, os alunos estão identificados com a letra A e um número que atribui a cada um, com o objetivo de manter o anonimato.

1.1 Análise da produção inicial

Nesta secção, analisam-se os resultados das produções iniciais realizadas pelos alunos. As categorias definidas para a análise das produções foram, primeiramente, ao nível da estrutura. Neste ponto, o

objetivo foi verificar se os textos dos alunos apresentavam a estrutura definida (diferentes partes do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão) e, posteriormente, se em cada uma das partes foram consideradas as categorias definidas e trabalhadas. As categorias em análise estão identificadas na Tabela 2.

Tabela 2

Categorias de análise

| Categorias de análise | |
|------------------------------|---|
| 1. | título |
| Introdução | |
| 2. | fórmula de abertura. |
| 3. | tempo |
| 4. | espaço |
| 5. | personagem principal. |
| 6. | descrição da personagem principal. |
| 7. | situação inicial. |
| Desenvolvimento | |
| 8. | acontecimento que causou um problema ou complicação. |
| 9. | situações que as personagens enfrentaram. |
| 10. | sequência dialogal. |
| 11. | acontecimento que põe fim ao problema. |
| Conclusão | |
| 12. | Resolução do acontecimento que causou um problema ou complicação. |
| 13. | Finalizou a história. |

Partindo da análise das produções dos alunos (Anexo I), na Tabela 3 estão identificadas as percentagens de ocorrência de cada uma das categorias de análise, na produção inicial.

Tabela 3

Análise dos registos da produção inicial realizada pelos alunos

| Critérios de análise | Número de ocorrências/alunos | % |
|----------------------|------------------------------|-------|
| 1 | 11 | 45,8% |
| 2 | 17 | 70,8% |
| 3 | 6 | 25% |
| 4 | 14 | 58,3% |
| 5 | 23 | 95,8% |
| 6 | 4 | 16,6% |
| 7 | 16 | 66,6% |
| 8 | 5 | 20,8% |
| 9 | 0 | 0% |
| 10 | 7 | 29,1% |
| 11 | 2 | 8,3% |
| 12 | 4 | 16,6% |
| 13 | 10 | 41,6% |

Relativamente à estrutura 29,1 % dos alunos apresentam as três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), 50% apresentam as duas primeiras (introdução e desenvolvimento) e 20,8 % só referem a introdução.

No que diz respeito às categorias internas a cada uma das partes, no que diz respeito à introdução, os dados da tabela anterior revelam que menos de metade dos alunos não deu título ao texto e 70,8% iniciaram com uma fórmula de abertura. Somente 25% dos alunos descrevem uma situação temporal e 58,3% referem o espaço físico. A maioria dos alunos apresenta a personagem inicial, no entanto não a descreve.

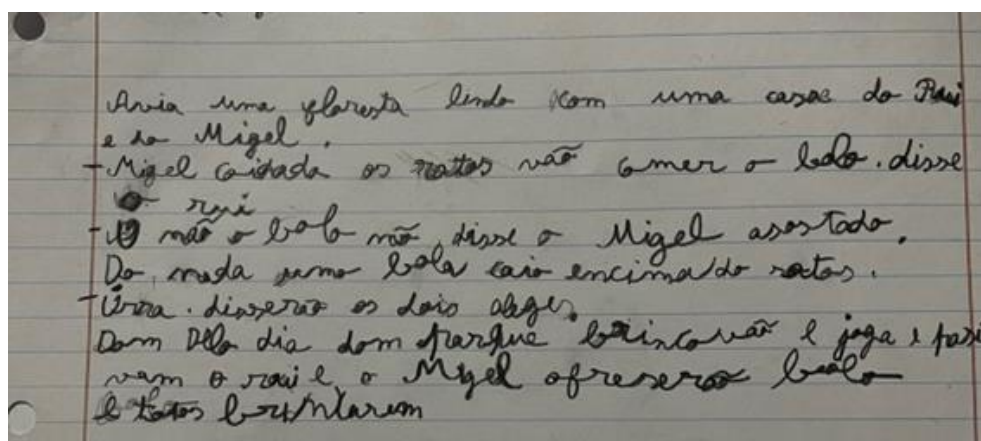
Em relação ao desenvolvimento, desenvolvimento foi onde se registaram percentagens mais baixas.

Na conclusão 16,6 % dos alunos resolveram o acontecimento que causou o problema, 41,6 % criaram um final para a história. Importa referir que nesta e nas seguintes análises de dados, não foram considerados dois alunos, pois os mesmos já não se encontravam inseridos na turma. Deste modo, só foram analisados 24 alunos.

Após a análise das produções escritas dos alunos (Anexo J), foi possível verificar que a maioria não sabia o que escrever em cada parte de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Podemos ver exemplo do referido na Figura 10 que se apresenta a seguir.

Figura 10

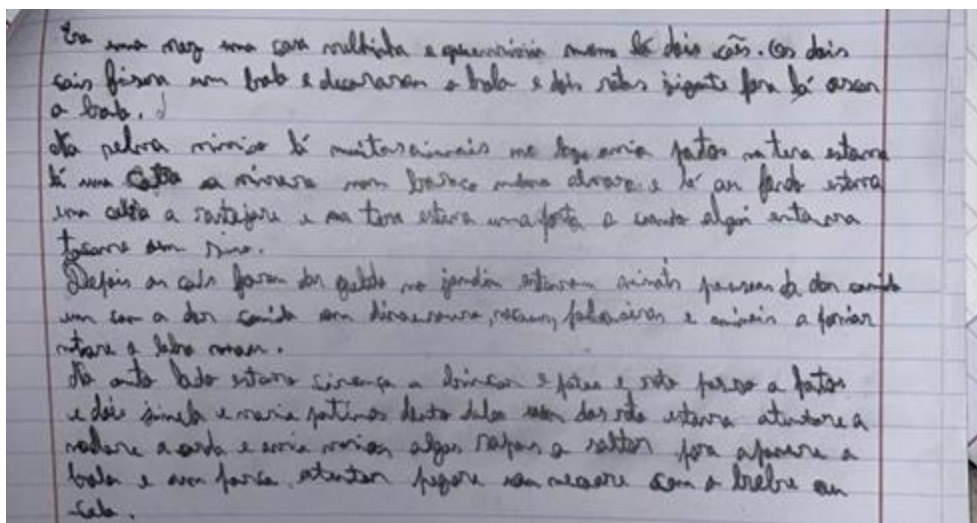
Produção inicial aluno A9



Por outro lado, no que respeita aos parágrafos, alguns alunos não respeitavam o espaço antes de um parágrafo, tal como se pode observar na Figura 11.

Figura 11

Produção inicial do Aluno A12

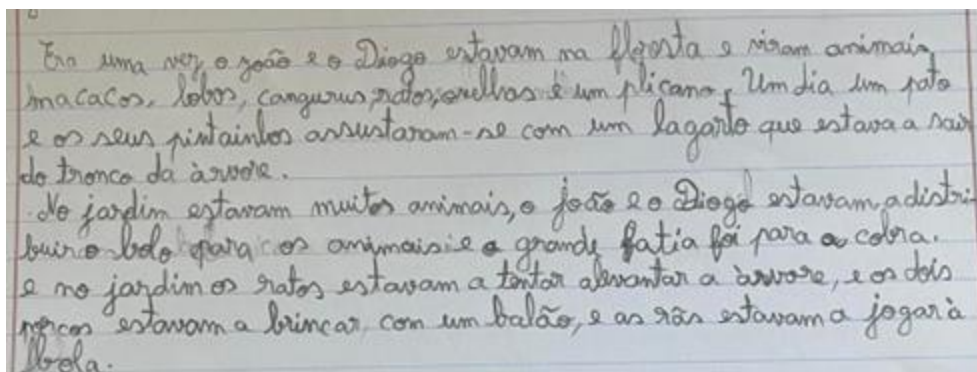


Outro fator que identifiquei em grande parte das produções escritas foi a repetição de palavras, bem como os erros ortográficos. No entanto, devido ao tempo disponível para a concretização deste projeto, os erros ortográficos foram retirados da análise. Estes pontos apresentados, depois de uma análise atenta, permitiram-me perceber as dificuldades que os alunos tinham no que diz respeito à escrita.

A análise dos resultados obtidos aponta que mais de metade da turma não dá um título ao texto e não o consegue estruturar, no mínimo, em três parágrafos. Como exemplo do que foi referido, apresento a produção inicial do aluno A12 (Figura 12). Pode-se observar que não dá título ao texto, somente a estrutura em dois parágrafos e não o conclui.

Figura 12

Produção inicial do aluno A11

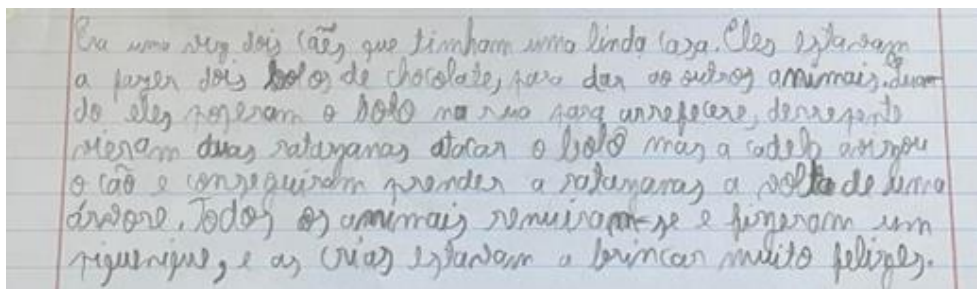


Em uma vez, o João e o Diego estavam na floresta e viram animais, macacos, lobos, cangurus, ratos, onças e um plicano. Um dia um pato e os seus pintainhos assustaram-se com um lagarto que estava a sair do tronco da árvore. No jardim estavam muitos animais, o João e o Diego estavam a distribuir o bolo para os animais e a grande fatia foi para a cobra. e no jardim os ratos estavam a tentar levantar a árvore, e os dois porcos estavam a brincar com um balão, e as rãs estavam a jogar à bola.

Por outro lado, o aluno A26 (Figura 13), embora só estructure o texto num parágrafo, consegue identificar a estrutura da narrativa, ou seja, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Figura 13

Produção inicial do aluno A26



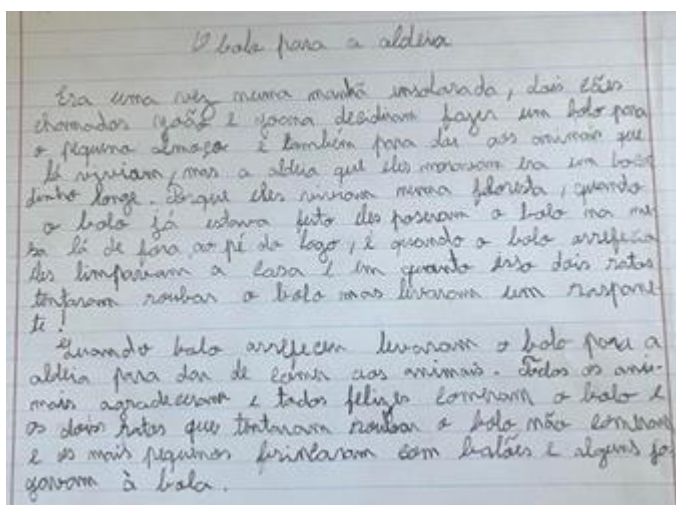
Em uma vez, dois cães, que tinham uma linda casa. Eles estavam a fazer dois bolos de chocolate, para dar os outros animais, quando eles perceberam o bolo na mão para comer, de repente vieram duas ratananas atacar o bolo mas a cadela empurrou o cão e conseguiu prender a ratananas a volta de uma árvore. Todos os animais reuniram-se e fizeram um piquenique, e as crianças estavam a brincar muito felizes.

Assim, no que diz respeito à estrutura convencional de um texto, os dados revelaram que os alunos não dominam a estrutura de uma narrativa, nomeadamente, no que diz respeito à introdução, desenvolvimento e conclusão. Nos textos analisados, embora 58,3 % tenha apresentado o espaço físico, o mesmo não foi pormenorizado, tal como a descrição da personagem principal, embora a mesma tenha sido identificada por 95,8% dos alunos. Pode-se observar, como exemplo, na figura 14 que o Aluno A23

identifica as personagens principais “...dois cães chamados João e Joana...”, o espaço físico “...viviavam numa floresta...”, mas não descreve nem o espaço nem as personagens.

Figura 14

Produção inicial do aluno A26



No que diz respeito ao critério “Referiu as situações que as personagens enfrentaram”, verificou-se que nenhum aluno mencionou situações que as personagens enfrentam. No entanto tal como se pode observar na Figura 15, o aluno A1 apresentou algumas situações.

Figura 15

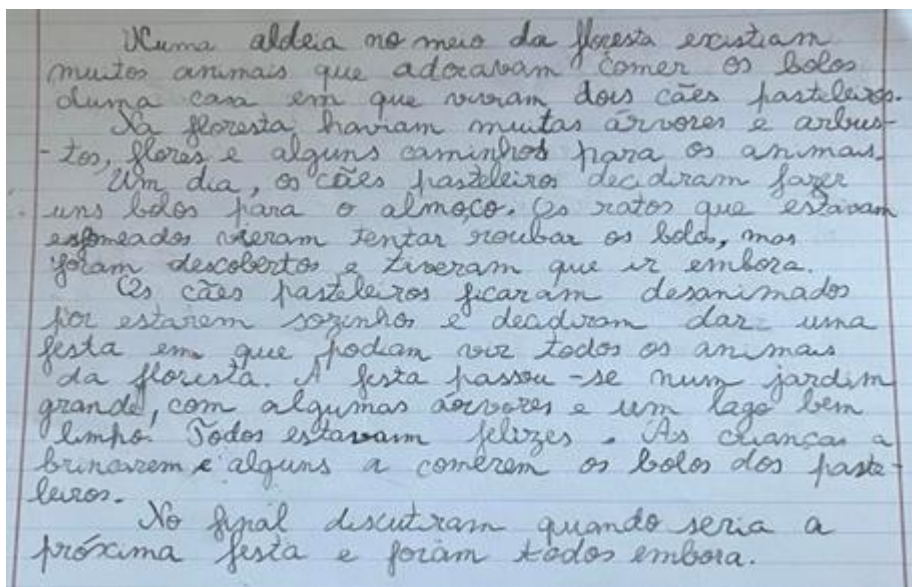
Produção inicial do aluno A26

Era uma vez uns cães que se chamavam Lucy e João
o Lucy estava a fazer um bolo e o João está
a ajudar.
O João foi lá fora fazer umas coisas e quando
o Lucy acabou de fazer o bolo pôs lei fora
na mesa e a receber os cães da floresta. Mas dois
da floresta dois ratos que levaram o bolo.
O João chamou para trás e gritou:
- Lucy! depressa veio dois ratos da floresta que
levaram o nosso bolo!
Os ratos fugiram da floresta e foram para o campo
os ratos atravessaram por uma arvore e uma raposa.
em cima de um arvore e atravessaram por cima
a jogar o bolo quando chegaram ao campo
encontraram-se atrás de uma arvore.
A Lucy e o João foram atrás dos ratos e
quando chegaram ao campo perguntaram aos animais se
viram 2 ratos e todos disseram que não mas foram
atrás da arvore e encontraram os dois ratos com o
bolo eles falaram com os dois ratos. Eles ficaram
cozinhos com eles próprios então partilharam todos
o bolo e viveram felizes para sempre

No que diz respeito aos critérios de análise referentes à conclusão, muitos alunos não referiam o acontecimento que pôs fim ao problema, apesar de terem finalizado a produção escrita. A exemplo do que foi mencionado apresento a produção inicial do aluno A25 (Figura 16). É possível verificar que o aluno finaliza o seu texto, mas não refere o acontecimento que causou o problema, bem como se foi resolvido.

Figura 16

Produção inicial do aluno A25



Através da análise das produções iniciais dos alunos, pude verificar que os alunos não estão familiarizados com a estrutura de uma narrativa, ou seja, não sabem o que escrever na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Outro ponto constatado foi a repetição das palavras, a pontuação e o avanço da primeira linha de cada parágrafo.

Dado que se verificou uma constante repetição de palavras, também este ponto foi sujeito a análise. Assim, apresenta-se na Tabela 4 o número de palavras repetidas, nomeadamente da classe dos nomes, por cada aluno, na produção inicial que, posteriormente, será alvo de comparação com as da produção final.

Tabela 4

Número de palavras repetidas por cada aluno

| Aluno | N.º de palavras repetidas |
|-------|---------------------------|
| A1 | 10 |
| A2 | 4 |
| A3 | 4 |
| A4 | 8 |
| A5 | 8 |
| A7 | 2 |
| A8 | 8 |
| A9 | 6 |
| A10 | 9 |
| A11 | 4 |
| A12 | 6 |
| A13 | 2 |
| A14 | 6 |
| A15 | 10 |
| A16 | 6 |
| A17 | 4 |
| A18 | 8 |
| A19 | 6 |
| A20 | 5 |
| A21 | 6 |
| A22 | 5 |
| A23 | 8 |

| | |
|-----|---|
| A25 | 2 |
| A26 | 2 |

Os outros dois pontos referidos no parágrafo anterior, pontuação e avanço da primeira linha de cada parágrafo, não vão ser alvo de análise. No entanto, ao longo da intervenção fui fazendo referência aos mesmos.

1.2. Análise da produção textual intermédia da introdução

Na produção intermédia referente à introdução, os alunos, na sua maioria, aplicaram o que foi trabalhado no Módulo 1. No entanto, ainda foi constatado, em alguns critérios, algumas falhas, nomeadamente no que diz respeito às descrições do lugar e das personagens.

A análise dos resultados da produção intermédia referente à introdução, aponta que apenas 2 alunos não deram título ao texto, ou seja, 8%, tal como se pode observar na Figura 17 e 18.

Figura 17

Produção intermédia referente à introdução do Aluno A2

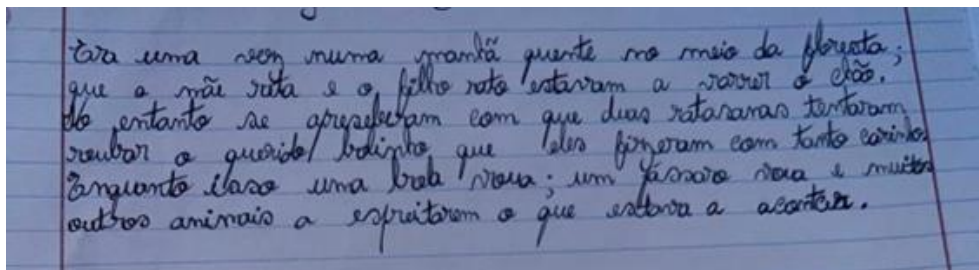
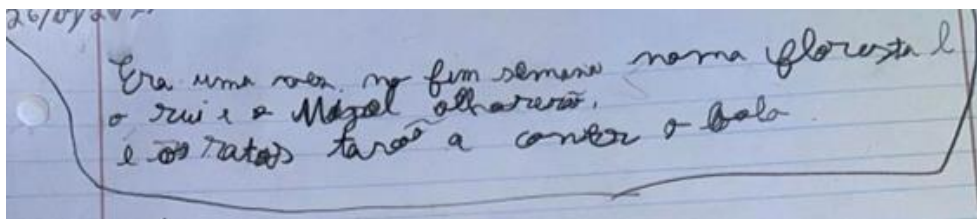


Figura 18

Produção intermédia referente à introdução do aluno A 9



Através dos exemplos anteriores podemos verificar a falta de título.

No que diz respeito à fórmula de abertura, 92 % dos alunos escreveram uma, ou mais, nos seus textos. Nas produções analisadas, todos os alunos responderam quando se passava a ação e apenas um não referiu onde se passava a mesma, correspondendo a 96% e 4% respetivamente. Importa referir que, na descrição do lugar apenas 3 alunos o fizeram, contudo apenas parcialmente. Relativamente às personagens, 100% dos alunos referiram as mesmas, mas apenas 25% as descreveram fisicamente. Por fim, 100% dos alunos mencionaram, nos seus textos, a situação inicial, ou seja, o acontecimento desencadeador.

Em relação ao levantamento das características da personagem, cada grupo analisou as imagens e registou numa tabela o que observou. No entanto, nem sempre a atividade correu da melhor forma, pois os grupos eram constituídos por 4 ou 5 alunos, levando a que nem todos participassem, quer por opção, quer por existirem alunos mais proativos que outros. Por esse motivo, optou-se por, nas sessões seguintes, o trabalho ser realizado a pares ou individualmente, pois o objetivo era que todos participassem, se sentissem integrados no grupo e partilhassem ideias, valorizando, assim, as competências de cada um. Apesar deste ponto menos positivo, a maioria dos grupos conseguiu justificar os traços de personalidade e as características estranhas que identificaram na sua personagem.

1.3. Análise da produção textual intermédia do desenvolvimento

No que diz respeito à produção intermédia referente ao desenvolvimento, trabalho realizado a pares, apenas 1 aluno não a realizou, porque estava ausente. Deste modo, foram analisadas 23 produções escritas. Os critérios de análise da produção intermédia do desenvolvimento, bem como a sua análise quantitativa, estão descritos na Tabela 5 que se apresenta em seguida.

Tabela 5

Análise dos registos da produção intermédia referente ao desenvolvimento

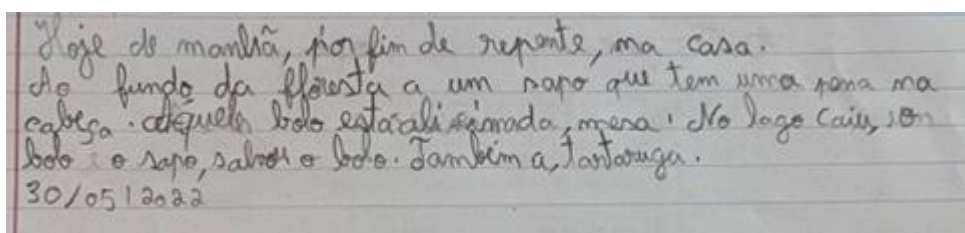
| Critérios de análise | Número de ocorrências | % |
|--|-----------------------|------|
| Refere um acontecimento que causou um problema ou complicação (O quê?) | 23 | 100% |
| Refere situações que as personagens enfrentaram. | 20 | 87% |
| Apresenta pelo menos um diálogo. | 15 | 65% |
| Referi o acontecimento que pôs fim ao problema. (Como). | 15 | 65% |

Relativamente ao acontecimento que causou o problema, 100% dos alunos referiu-o e no que se refere às situações que as personagens enfrentam, somente 3 alunos não identificaram pelo menos uma situação, o que corresponde a 13% das produções escritas. Importa salientar que a

não foi possível identificar nenhum dos itens analisados. Apresenta-se, a mesma em seguida na Figura 20.

Figura 20

Produção intermédia da conclusão do aluno A20



1.4. Análise da produção textual intermédia da conclusão.

Em relação à produção textual da conclusão, importa referir que, após o preenchimento da grelha de autoavaliação referente à conclusão por parte dos alunos, alguns consideraram que a sua produção não necessitava de melhoramento. Para que os alunos pudessem melhorar as suas produções, pois algumas autoavaliações não coincidiam com as produções realizadas, insisti para que reescrevessem. Podemos ver exemplo do referido nas Figuras 21 e 22.

Figura 21

Produção intermédia da conclusão do aluno A20

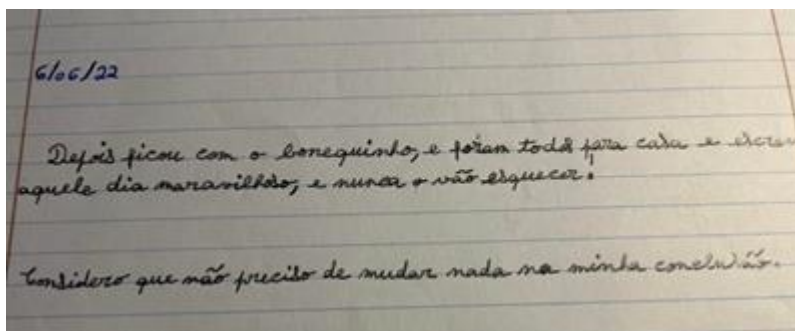
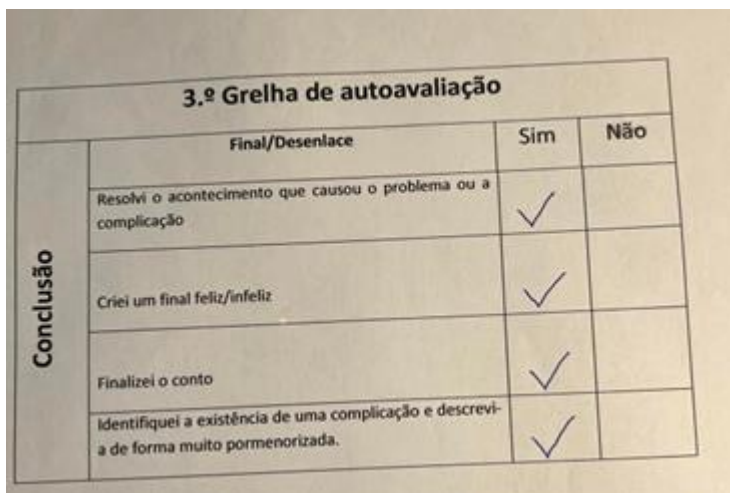


Figura 22

Autoavaliação da produção intermédia da conclusão do aluno A20



A 3.ª Grelha de autoavaliação para o aluno A20. O formulário contém uma tabela com o seguinte conteúdo:

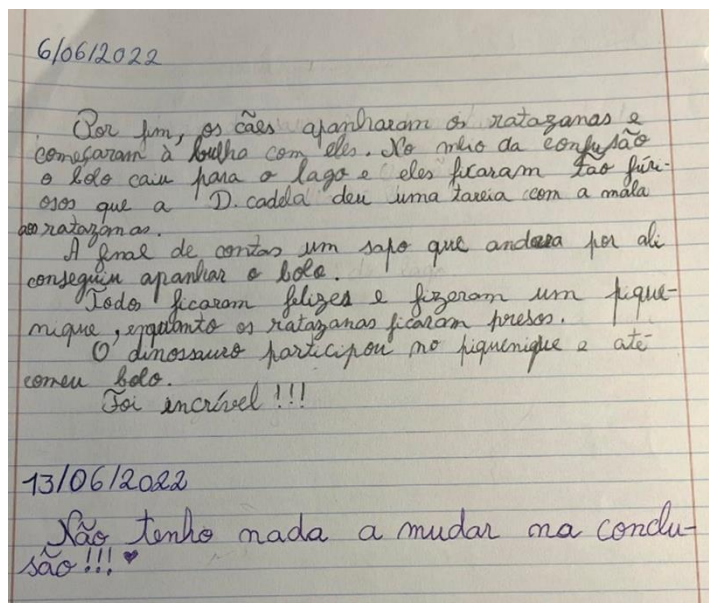
| 3.ª Grelha de autoavaliação | | | |
|-----------------------------|---|-----|-----|
| Final/Desenlace | | Sim | Não |
| Conclusão | Resolvi o acontecimento que causou o problema ou a complicação | ✓ | |
| | Criei um final feliz/infeliz | ✓ | |
| | Finalizei o conto | ✓ | |
| | Identifiquei a existência de uma complicação e descrevi-a de forma muito pormenorizada. | ✓ | |

No entanto, tal como se observou na figura anterior o aluno A20, assinalou, em todos os itens, a coluna do Sim, mas o que escreveu não coincidiu com o que avaliou.

Por outro lado, o aluno A25, apesar de ter escrito que não tinha nada para mudar, a sua produção escrita já preenchia os critérios definidos para análise (Figura 23).

Figura 23

Produção intermédia da conclusão do aluno A25



Perguntei várias vezes se tinham a certeza, se não seria melhor reverem, pelo motivo que referi anteriormente (as autoavaliações não coincidiam com as produções), mas a resposta foi sempre “não tenho nada para mudar/alterar/melhorar”. Outro ponto que importa salientar, foi o facto de os alunos quererem avançar para a produção final. Assim, e de modo a não influenciar as suas produções, não referi o que poderiam e deveriam ter melhorado. Pedi, unicamente, que escrevessem nas suas folhas que não queriam mudar nada, tal como podemos observar nas Figuras 24 e 25.

Figura 24

Produção intermédia da conclusão do aluno A20

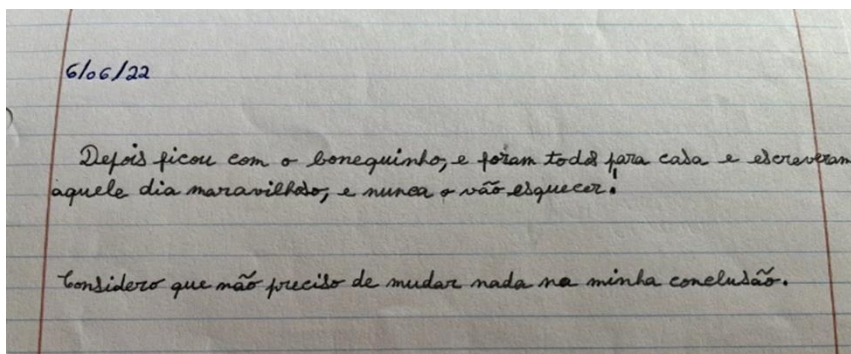
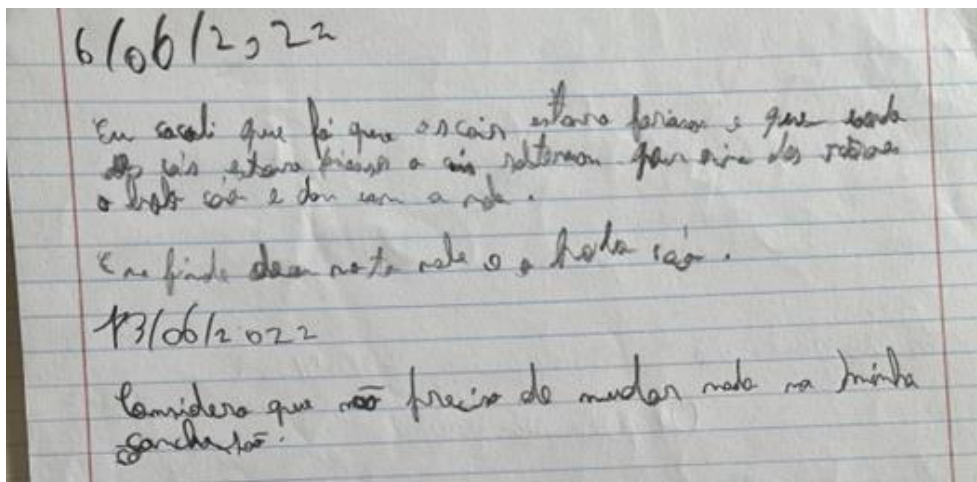


Figura 25

Produção intermédia da conclusão do aluno A12



1.4 Análise comparativa: comparação entre a produção inicial e a produção final

Após a intervenção pedagógica, efetuou-se a comparação dos resultados obtidos entre as produções iniciais e finais. Na produção inicial,

tal como referido anteriormente, foram analisadas 24 produções escritas, no entanto nas produções finais somente se analisou 22, pois dois alunos encontravam-se em isolamento.

Tendo em conta os resultados de cada aluno no que diz respeito à produção final (Anexo L), preenchido da mesma forma que o Anexo I, na Tabela 6 apresento uma contabilização de cada um dos critérios de análise, considerados para analisar a produção final, sendo que estes são os mesmos que estiveram em análise na produção inicial.

Tabela 6

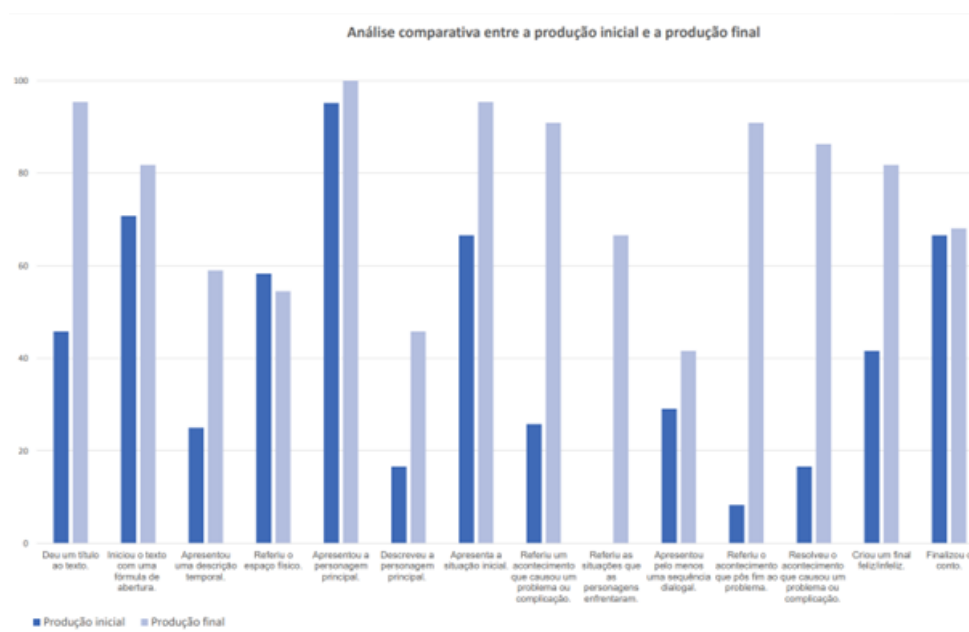
Análise dos registos da produção final realizada pelos alunos

| Critérios de análise | Número de ocorrências | % |
|----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 21 | 95,4% |
| 2 | 18 | 81,8% |
| 3 | 13 | 59% |
| 4 | 12 | 54,5% |
| 5 | 22 | 100% |
| 6 | 11 | 45,8% |
| 7 | 21 | 95,4% |
| 8 | 20 | 90,9% |
| 9 | 16 | 66,6% |
| 10 | 10 | 41,6% |
| 11 | 20 | 90,9% |
| 12 | 19 | 86,3% |
| 13 | 18 | 81,8% |

Na produção final pode auferir-se uma evolução nas produções escritas, subindo a média das percentagens da produção inicial de 40 % para a da produção final de 75%. No entanto, para ter uma melhor perspetiva da comparação dos resultados de ambas as produções (fase pré teste e pró teste), apresenta-se em seguida a Figura 26.

Figura 26

Análise comparativa entre a produção inicial e a produção final



Através da análise da Figura 26, podemos identificar que existiu uma evolução nas produções escritas dos alunos. Desta forma, observa-se, em todos os critérios de análise, um progresso na produção final comparativamente à produção inicial. Esta evolução foi, ainda mais notória no critério 9 “Referiu as situações que as personagens enfrentaram”, pois na produção inicial nenhum aluno as mencionou e na final 16 alunos indicaram várias situações vividas pelas personagens, o que corresponde a 66,6 % das produções escritas. Também no critério 11 e 12 “Referiu o acontecimento que pôs fim ao problema” e “Resolveu o acontecimento que causou um problema ou complicação”, respetivamente, o aumento foi

expressivo, pois na produção inicial somente dois alunos preencheram o critério 11 (8,3%) e quatro alunos o critério 12 (16,6%). Já na produção final, vinte alunos completaram o critério 11, correspondendo a 90,9 % e 19 alunos preencheram o critério 12, correspondendo a 86,3 %.

Tal como referido no princípio deste capítulo, um ponto constatado na análise da produção inicial foi a repetição de palavras. Deste modo, apresenta-se na Tabela 7 uma comparação geral entre as palavras repetidas da produção inicial e da produção final

Tabela 7

Comparação das palavras repetidas entre a produção inicial e final

| Aluno | N.º de palavras repetidas | |
|-------|---------------------------|----------------|
| | Produção inicial | Produção final |
| A1 | 10 | 2 |
| A2 | 4 | 3 |
| A3 | 4 | |
| A4 | 8 | 6 |
| A5 | 8 | 4 |
| A7 | 2 | 2 |
| A8 | 8 | 2 |
| A9 | 6 | 2 |
| A10 | 9 | 1 |
| A11 | 4 | 2 |
| A12 | 6 | 4 |
| A13 | 2 | 2 |
| A14 | 6 | 2 |
| A15 | 10 | 4 |

| | | |
|-----|---|---|
| A16 | 6 | 3 |
| A17 | 4 | 0 |
| A18 | 8 | 0 |
| A19 | 6 | 2 |
| A20 | 5 | 3 |
| A21 | 6 | |
| A22 | 5 | 2 |
| A23 | 8 | 0 |
| A25 | 2 | 1 |
| A26 | 2 | 0 |

Tal como se pode observar através da Tabela 7, os alunos tiveram o cuidado de não repetir palavras. Neste momento, existiu uma interajuda, entre os alunos, com o objetivo de descobrir palavras diferentes e, deste modo, não as repetirem. Importa referir que, os alunos A3 e A21 não realizaram a produção final, logo, por este motivo, não estão contabilizadas as palavras repetidas das suas produções finais. Outro ponto importante foi o facto de 4 alunos não repetirem palavras, ou seja, conseguiram encontrar sinónimos para referirem a mesma palavra, por exemplo, para dizerem ratazanas mencionaram roedores ou pequenos animais. Neste sentido, considero, também de referir que somente o aluno A7 e A13 mantiveram o número de palavras repetidas, todos os outros baixaram.

Por conseguinte, através da análise das produções finais, ou seja, na etapa final da intervenção pedagógica, foi possível perceber que os alunos demonstraram uma evolução na escrita de textos, sendo que só numa minoria essa evolução não foi significativa. Importa referir que, os alunos apresentaram, no início, ter algumas lacunas na escrita de textos coesos e, no final da intervenção pedagógica, as mesmas já não foram tão notórias.

Em suma, considero que existiu um progresso ao longo da intervenção pedagógica, pois os alunos, na sua maioria, mobilizaram os conteúdos apresentados nos módulos da sequência didática.

Considerações Finais

O projeto de investigação descrito neste relatório foi realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade e teve como objetivo o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos. Este objetivo foi delineado após uma partilha da professora cooperante, dado que os alunos tinham dificuldades em escrever textos, não sabendo as partes constituintes da estrutura de um texto narrativo. Para além da partilha da professora, foi realizada, também, uma observação atenta do trabalho diário de sala de aula. Assim, foi planificada e realizada uma sequência didática

Após o término desta etapa, é importante realizar uma reflexão sobre o todo o processo pedagógico desenvolvido. O estudo presente neste relatório teve como objetivo específico perceber de que forma os álbuns ilustrados sem texto poderiam ser um auxílio no desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos. Desta forma foi formulada a questão de investigação “De que forma é possível melhorar competências de escrita, partindo de um álbum ilustrado?”

Neste relatório foram referidas as fases e os resultados do processo, apresentando uma sequência de aprendizagens e consequentes melhorias nas produções escritas realizadas pelos alunos nas diversas etapas do estudo investigativo.

Após a análise das produções iniciais, verifiquei que a maioria dos alunos não sabia o que escrever em cada parte da estrutura de um texto narrativo, não respeitavam os parágrafos e, ainda, repetindo muitas vezes as mesmas palavras, ou seja, não sabiam utilizar expressões idênticas para dizer a mesma coisa e não usavam conetores.

Estas dificuldades apresentadas, foram explicadas pela professora cooperante, como uma consequência da Covid-19, dado que os alunos não desenvolveram de uma forma mais sólida, a escrita de textos, nomeadamente os textos narrativos.

Por outro lado, o facto de utilizar um álbum ilustrado puro, tipo de livro que os alunos não conheciam, foi, também, um estímulo para o desenvolvimento dessa competência.

Nas produções escritas pelos alunos, constatei, para além das dificuldades ortográficas, dificuldades na construção frásica, bem como a nível da estrutura de texto. No entanto, foram notórias as melhorias progressivas ao longo de todo o processo. A revisão dos textos que iam escrevendo constituiu uma oportunidade de melhoramento e, ainda, no processo de reescrita, os alunos foram verificando as melhorias a nível de estrutura de um texto narrativo. Nesse sentido, o desenvolvimento da sequência didática apresentada neste relatório, como se pode verificar, foi uma vantagem.

Noutra perspetiva, outro fator que considero importante referir foi a motivação que a turma foi tendo ao longo deste projeto. Nós, enquanto profissionais de educação, temos um papel fundamental nesse sentido. A motivação do processo ensino/aprendizagem dos alunos foi muito importante para que tenham consigo adquirir, aprender e aplicar o que foi sendo desenvolvido ao longo das sessões. Durante as sessões, existiram momentos de ajuda e partilha de opiniões entre os alunos, o que permitiu que quem tinha mais dificuldades na escrita e na estruturação das ideias, melhorasse.

Este projeto possibilitou, ainda, apresentar aos alunos um tipo de livro com o qual nunca se tinham deparado. O álbum ilustrado foi um incentivo e um processo de descoberta cada vez que era trabalhado. Os alunos demonstraram bastante interesse e, a cada sessão, descobriam pormenores na história de aventura que, anteriormente, não tinham reparado. Desta forma, creio que o álbum ilustrado “Onde está o bolo?” foi potenciador de “novas narrativas, atribuindo uma terceira leitura à história” (Keil, 2011, p. 2). Nesta perspetiva, é repleto de possíveis interpretações cada vez que foi visto.

Face a tudo o que foi descrito anteriormente, tendo como foco a questão de investigação já descrita neste relatório, creio ser possível referir

que a sequência didática desenvolvida neste projeto e que teve como indutor o álbum ilustrado, foi uma proposta didática fundamental, muito motivadora para os alunos. Considero importante referir, também, que de uma forma mais abrangente, este processo didático permitiu aos alunos uma melhoria na produção escrita, nomeadamente, na estrutura de um texto narrativo.

Deste modo, posso concluir que, no geral, o balanço é muito positivo. No entanto, creio que o tempo de estágio, para tudo o que eu gostaria de ter trabalhado, não foi suficiente.

Apesar do referido, o objetivo específico deste estudo foi alcançado, uma vez que os dados apontam para uma melhoria nas produções escritas pelos alunos. Para além do processo de escrita, o que para mim foi ainda mais significativo foi o gosto crescente em escrever por parte dos alunos. Nunca os senti desmotivados, muito pelo contrário, foi sempre demonstrado, de uma forma geral, a motivação e a vontade de escrever.

Ao longo do estágio fui refletindo sobre a minha intervenção enquanto professora estagiária. Muitas vezes, dei por mim, no final de cada sessão, a pensar no que correu bem e o que poderia ter corrido melhor. Deste modo, quando algo não ia ao encontro das expectativas que tinha criado, a análise reflexiva das sessões ajudaram-me a melhorar e a preparar de outra forma os passos seguintes. Assim, observar, analisar, e refletir sobre a minha própria prática, foi crucial para melhorar enquanto professora.

Outro ponto importante de ser referido neste relatório foi ter realizado este projeto com a minha colega de estágio, pois através da interajuda entre nós, demonstrámos aos alunos a importância do trabalho em equipa. Na realidade, a relação que sempre tivemos, bem como a estabelecida com a professora cooperante e com os alunos, foi crucial para que todo este processo investigativo corresse da melhor forma. Foi mais um exemplo de que a sala de aula não deve ser “fechada” à restante equipa pedagógica, pois com a partilha é possível realizar um trabalho pedagógico mais produtivo.

Em suma, ressalvo que este último estágio de mestrado, possibilitou-me a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens que adquiri nas

várias áreas, nomeadamente, na diferenciação pedagógica. Percebi, ainda, que a teoria é muito importante e completa a prática do docente.

Assim, considero que este projeto foi muito significativo para esta turma de 4.º ano e para mim foi fundamental para perceber que este é o caminho que quero seguir no futuro.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Universidade de Coimbra.
- Azeredo, M., Pinto, O., & Lopes, M. C. (2013). *Da Comunicação à Expressão-Gramática Prática do Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Raíz.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1.^a ed.). (Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. (M. d.-G. Curricular, Ed.)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto Editora.
- Cabral, A. (2015). *Abordagens transversais à escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado, Universidade dos Açores Departamento de ciências da Educação
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2011). Escrever para Aprender Contributo para a Caracterização do Contexto Português. *Revista Interações* (19), pp. 219-237.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações* (27), pp. 186-206.
- Carvalho, J., Barbeiro, L., Pereira, L., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). *Revista Portuguesa de Educação* (31), pp. 132-152.
- Carvalho, J., Silva, A., & Pimenta, J. (2007). Tomar notas- Um primeiro passo para a construção do conhecimento. *Libro de Actas do*

- Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, (pp. 1079-1088).
- Cerrilho, P., Gomes, L., Pais, F., & Aragão, M. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lidel.
- Costa, P. E., & Ribeiro, J. (2017). A importância de contar história na educação infantil. *Revista Eletrónica e Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira : Edição Especial - Cadernos Ensino / EaD*.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit (I-II)*. (De Boeck)
- Gomes, M., Leal, S., & Serpa, M. (2016). *A aprendizagem da escrita no Ensino Básico*. Colibri.
- Keil, M. (2011). Sobre Ilustração Infantil definimos. *Infocedi Boletim do Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança do Instituto de apoio à Criança*.
- Maia, G. (2016). Literatura Infantil e Ilustração; Instituto de Estudos da Criança. *7.º ENCONTRO Nacional de Investigadores em Leitura*, (pp. 13-15). Universidade do Minho.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Niza, I., & Soares, J. (1998). Desenvolver a linguagem escrita. In S. Niza, *Criar o Gosto pela escrita*. Ministério de Educação Departamento de Educação Básica.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guia de Implementação do programa de português do Ensino Básico*. Ministério de Educação.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores*. Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Areal Editores.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os novos programas de Português 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Asa.

- Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. Universidade de Aveiro.
- Pereira, L., & Graça, L. (2015). *Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios da ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*. Universidade de Aveiro.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita -1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. UA Editora.
- Pietro, J.-F.D. Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didatique du débat: De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux* (39), 100-129.
- Pinto, M. (2014). *Escrever para Aprender Estratégias, textos e práticas*. Doutoramento, Universidade de Aveiro .
- Pinto, M. O. (2018). Modelo didático do género exposição escrita: identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 1213-1241.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 5-28.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Graviva.
- Ramos, A. M. (2009). As histórias que as imagens contam - Caminhos de leitura no álbum. *In Gomes, Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, Série II* (17), pp. 39-46.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. (M. d. Educação, Ed.)
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais* (1).

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). Guia de implementação do programa de português do Ensino Básico. (Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Almedina.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério de Educação.
- Sousa, O., & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico : Detecção de alguns problemas. 181-192.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.

ANEXOS

Anexo A

QUADRO DE VOCABULÁRIO

Quadro de vocabulário

| | Formas de abertura | Tempo (quando) | Espaço (onde) |
|------------|---------------------------------|-------------------------------------|------------------|
| Introdução | | | |
| | Apresentação das personagens | Apresentação da situação inicial | |
| | | | |

ANEXO B

1.ª GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – INTRODUÇÃO

Nome: _____

Data: ____/____/____



| Grelha de autoavaliação | | | SIM | NÃO |
|-------------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|
| Introdução | Iniciei o meu texto com uma fórmula de abertura. | | | |
| | Escrevi quando se passa a história (descrição temporal). | | | |
| | Indiquei onde se passa a história (Descrição do espaço). | | | |
| | Escrevi o lugar onde se passa a história | Descrevi parcialmente o espaço. | | |
| | | Descrevi o espaço com pormenores. | | |
| | Referi a personagem principal da história | | | |
| | Descrevi a minha personagem principal | Fisicamente | | |
| | | Psicologicamente | | |
| | Referi a situação inicial (acontecimento desencadeador) | | | |

ANEXO C

QUADRO DE VOCABULÁRIO DE PALAVRAS OU EXPRESSÕES PARA LIGAR FRASES OU INICIAR PARÁGRAFOS

Quadro de vocabulário

| Palavras ou expressões para ligar frases ou iniciar parágrafos | | |
|---|------------------------|------------------------|
| Ligar temporalmente | Encadeamento (ligação) | (Rutura) acontecimento |
| Oposição/ Contraste | Ligar espacialmente | Explicitar/ Clarificar |
| Consequência | Concluir | Causa |
| Exemplificar | | |

ANEXO D

PLANIFICAÇÃO DE UM ESPAÇO EXTERIOR.

Descrição de um espaço exterior

Planificação

O meu ponto de observação

Percurso do olhar

Objetos que compõe a imagem

- Marcadores espaciais - à direita, à esquerda, ao fundo, ao centro, etc... -> adjetivos qualificativos -> verbos no presente do indicativo ou no pretérito imperfeito: verbos ser, observar, estar, encontrar...

ANEXO E

PLANIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Planificação do Desenvolvimento

😊 Organiza as tuas ideias para não esqueceres nenhum pormenor.

| | |
|---|-----------------|
| Qual foi o problema que desencadeou a história? | |
| Acontecimento 1 | Acontecimento 2 |
| Acontecimento 3 | Acontecimento 4 |

ANEXO F

GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Nome: _____

Data: ____/____/____

Grelha de autoavaliação



| Revisão/autocorreção da produção do texto | | Notas | Sim | Não |
|--|---|-------|-----|-----|
| Escrevi e acentuei corretamente as palavras? | | | | |
| Fiz a pontuação adequada? Utilizei regras de uso de sinais de pontuação. | | | | |
| Fiz parágrafos? | | | | |
| Iniciei os parágrafos, frases e nomes próprios com letra maiúscula? | | | | |
| Escrevi as frases respeitando: | Género e número | | | |
| | Singular plural | | | |
| | Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito | | | |
| | Os advérbios (ontem, amanhã, realmente, bastante/pouco aqui, ali, perto/longe, depressa/devagar, felizmente). | | | |
| Escrevi palavras entre as frases para encadear a história? | | | | |
| Introdução: Um dia, de seguida, naquele momento. | | | | |
| Desenvolvimento: De repente, subitamente, | | | | |
| Evitei repetir muitas vezes as mesmas palavras e utilizei sinónimos? | | | | |
| Substitui nomes pelos respetivos pronomes pessoais? | | | | |



ANEXO G

TEXTO “O RATINHO QUE QUERIA VER O MAR

O **ratinho** gostava tanto de ver o mar, que o **ratinho** queria ser marinheiro.

Um dia, o **ratinho** fez um barco com uma noz, uma rolha, uns palitos e uma folha.

O **ratinho** viajou durante muito tempo pelo mar fora. Na viagem que o **ratinho** fez, o **ratinho** viu peixes variados e barcos muito diversificados.

Um dia, o **ratinho** encontrou uma **baleia** enorme que engoliu o **ratinho**, juntamente com o barco. Dentro da barriga da **baleia**, o **ratinho** sentia-se muito aflito. O **ratinho** lembrou-se então de espetar os palitos na **baleia** que o **ratinho** tinha usado como remos. A **baleia** deu tantos pulos que encalhou numa praia, deixando a boca aberta. O **ratinho** saltou para a areia e o **ratinho** viu o lugar maravilhoso onde tinha ido parar.

Feliz, o **ratinho** resolveu ficar ali a viver.

ANEXO H

RESULTADOS DA PRODUÇÃO INICIAL DE CADA ALUNO

Análise da Produção Inicial

| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| A1 | | X | | | X | | X | X | | X | | X | X | X |
| A2 | X | X | | | X | | X | | | X | | | | |
| A3 | | X | | X | X | | X | | | X | | | | |
| A4 | | X | | X | X | | | | | | | | | X |
| A5 | | X | | | X | | X | | | | | | | X |
| A6 | | | | | | | | | | | | | | |
| A7 | X | | X | | X | | | X | | | | | | |
| A8 | X | X | X | X | X | | X | X | | | X | | X | X |
| A9 | | | | X | X | | X | | | X | | | X | X |
| A10 | X | X | | | | | X | | | | | | | |
| A11 | | X | | X | X | | | | | | | | | |
| A12 | | X | | X | X | X | X | | | | | | | |
| A13 | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | | |
| A14 | | | | X | X | | | | | | | | X | X |
| A15 | X | | | X | X | | X | | | X | | | | X |
| A16 | | X | | | X | | | | | | | | | X |
| A17 | X | X | | X | X | | | X | | X | | X | X | X |
| A18 | X | | | X | X | X | | | | | | | | X |
| A19 | X | X | | | X | | X | | | | | | X | X |
| A20 | | X | | | X | X | X | | | | | X | X | X |
| A21 | | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| A22 | X | | X | | X | | X | | | X | | | | X |
| A23 | X | X | X | X | X | | X | | | | | | X | X |
| A24 | | | | | | | | | | | | | | |
| A25 | | | | X | X | | X | | | | | | X | X |
| A26 | | X | | | X | | X | X | | | X | X | X | X |

ANEXO I

ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS REFERENTES À INTRODUÇÃO.

| Produção intermédia- Introdução | | |
|--|---------------------------|--------------------|
| Crítérios de análise | N.º de ocorrências | Percentagem |
| Título | 22 | 92% |
| Fórmula de abertura | 22 | 92% |
| Quando se passa a história | 24 | 100% |
| Onde se passa a história | 23 | 96% |
| Descrição do espaço | 3 | 13% |
| Personagem principal | 24 | 100% |
| Descrição da personagem | 6 | 25% |
| Situação inicial | 24 | 100% |

ANEXO J

RESULTADOS DA PRODUÇÃO FINAL DE CADA ALUNO

Análise da Produção Final

| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| A1 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A2 | X | X | X | X | X | | X | X | X | | | | | |
| A3 | | | | | | | | | | | | | | |
| A4 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A5 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A6 | | | | | | | | | | | | | | |
| A7 | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A8 | X | X | X | | X | X | X | X | | | X | | X | X |
| A9 | X | X | X | X | X | | | | | X | X | X | X | |
| A10 | | X | | | X | | X | X | | | X | X | X | |
| A11 | X | X | X | X | X | | X | X | | | | | | |
| A12 | X | X | | | X | | X | X | | | X | X | | |
| A13 | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A14 | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X |
| A15 | X | | | | X | X | X | X | | X | X | | | |
| A16 | X | | | | X | | X | X | X | | X | X | X | X |
| A17 | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A18 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A19 | | X | | | X | | X | | X | | X | X | X | X |
| A20 | X | X | | | X | | X | X | X | | X | X | X | X |
| A21 | | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| A22 | X | | X | | X | | X | X | X | | | | | |
| A23 | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X |
| A24 | | | | | | | | | | | | | | |
| A25 | X | X | X | | X | | X | X | X | | X | X | X | X |
| A26 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |