



Sara Filipa Pereira Ribeiro

Relatório do Projeto de Investigação

A função do mapa de histórias no desenvolvimento das competências da escrita narrativa em crianças do 1º ciclo

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e

1º Ciclo do Ensino Básico

outubro 2014

Orientação: Professor Doutor Luciano Pereira

Candidata: Sara Filipa Pereira Ribeiro nº 120140012

Agradecimentos

A gratidão é o único tesouro dos humildes.

William Shakespeare

Agradeço a todos os familiares e amigos que me acompanharam na realização deste relatório, por todo o apoio incondicional, paciência e compreensão.

Agradeço também aos Professores envolvidos em todo o projeto de investigação, pela exigência, colaboração e apoio.

Resumo

Este relatório tem como base uma investigação na área da língua portuguesa no contexto do 2º ano de escolaridade. A componente da escrita, nomeadamente da planificação e da redação são os pontos centrais. Para tal foi explorada uma estratégia de antecipação da textualização: os mapas de história. Com esta estratégia, os alunos trabalharam no planeamento de textos e sua redação narrativa, tanto em grupo (turma) como individualmente. Esta investigação com base num guia de planificação teve como objetivos principais saber se os mapas de história influenciam a imaginação, desenvolvendo as competências de produção narrativa.

De modo a cumprir tais objetivos foram realizadas nove sessões, onde inicialmente os alunos criaram uma história com base num mapa previamente preenchido, e posteriormente elaboraram mapas e suas narrativas, em grande grupo e individual.

Ao serem analisadas as narrativas individuais e a participação da turma na realização das várias histórias em conjunto, concluiu-se que os alunos desenvolveram a sua capacidade narrativa, bem como a sua imaginação. A escrita revelou um gradual uso de elementos gramaticais e a estrutura narrativa destacou-se ao longo das várias sessões. Relativamente à imaginação, a partilha realizada em grande grupo permitiu que as diversas ações das histórias individuais tenham sido distintas e tenha havido um aumento gradual de acontecimentos.

Palavras-chaves: aprendizagem da escrita, planificação, redação, narrativa e imaginação

Abstract

This report is based on a research in the Portuguese language in the context of the 2nd grade. The writing component, namely the planning and writing are the central points. To this end, was explored a strategy of writing anticipation: maps history. With this strategy, the students worked in planning texts and their writing narrative, both group (class) and individually. This research based on a planning guide had as main objective to know if the maps history influences the imagination, developing the skills of narrative production.

In order to accomplish these objectives, were performed nine sessions, where students initially created a story based on a previously completed map and subsequently developed maps and their narratives, in large group and individual.

When analyzed the individual narratives and class participation in the performing of several stories together, it was concluded that the students developed their narrative skills as well as your imagination. The writing has shown a gradual use of grammatical elements and narrative structure stood out over the various sessions. Relatively to the imagination, the sharing held in large group allowed several actions of the individual stories were different and there had been a gradual increase in events.

Keywords: learning of writing, planning, writing, narrative and imagination

Índice

Introdução	7
1. Quadro teórico de referência.....	11
<i>1.1 - A escrita</i>	11
1.1.1 Conceito	11
1.1.2 Iniciação à escrita.....	12
1.1.3 Componentes da escrita	14
1.1.4 Motivação para a escrita	18
1.1.5 Leitura e Escrita	20
<i>1.2 – A narrativa</i>	22
1.2.1 Conceito e objetivos.....	23
1.2.2 Características	24
1.2.3 Narrativa e afetividade	26
1.2.4 Prática da narrativa em sala de aula.....	27
1.2.5 A narrativa como técnica de ensino.....	28
1.2.6 Narrativa imaginada.....	29
<i>1.3 - Produção do texto narrativo</i>	30
1.3.1 O registo oral e o registo escrito	30
1.3.2 Coesão e coerência textual.....	30
1.3.3 Pontuação como forma de coesão.....	31
1.3.4 Dificuldades na produção do texto narrativo	33
1.3.5 O conceito de erro	35
<i>1.4 - A Imaginação</i>	36
1.4.1 Conceito, importância e aprendizagem.....	36
1.4.2 Imaginação e a narrativa	38
<i>1.5 - Papel do professor</i>	40

2. Metodologia.....	46
2.1 - <i>O método</i>	46
2.2 - <i>O contexto</i>	48
2.3 - <i>Sequência metodológica</i>	49
2.4 - <i>Recolha e tratamento dos dados</i>	54
3. Apresentação e interpretação da intervenção.....	61
3.1 - <i>Observações</i>	61
3.2 - <i>Análise documental</i>	67
3.3 <i>Entrevistas</i>	69
3.3.1 Alunos.....	69
3.3.1 Professora cooperante	74
4. Considerações globais.....	76
Referências bibliográficas.....	88
Sitografia.....	92
Apêndices.....	93
Anexos	102

Índice de figuras

Figura 1 - As várias componentes da dimensão compositiva de um texto narrativo	24
Figura 2 - Tópicos da ficha de apoio que auxilia os alunos a construírem as suas narrativas	29
Figura 3 - Questões e exigências que o professor deve colocar quando planifica a aula	42
Figura 4 - Sequência metodológica de apresentação das diversas tipologias de mapas	49
Figura 5 - Dinâmica de trabalho em cada sessão do projeto	50
Figura 6 - Exemplo de caminho escolhido para trabalhar com um grupo de alunos em específico	53
Figura 7 - Tabela que apresenta as questões das entrevistas associadas aos seus objetivos	58
Figura 8 - Tabela que apresenta as questões da entrevista da professora de acordo com os seus objetivos	59

Introdução

“A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Ao longo do 1º ciclo do ensino básico, há competências que se vão tornando essenciais para a aprendizagem dos alunos. Ou seja, há capacidades que as crianças têm de adquirir, não só para alcançarem alguns objetivos de cada área curricular específica, mas para interiorizarem e utilizarem no âmbito geral e transversal.

Uma dessas competências denomina-se de competência compositiva, associada inicialmente à área da língua materna. E é sobre esta capacidade de produção textual, desenvolvimento da escrita, redação de textos e imaginação, que este trabalho se refere.

De entre várias estratégias de ensino associadas às várias componentes da produção textual, foi eleito para o desenvolvimento do relatório o instrumento “mapas de histórias”¹, de modo a envolver os alunos numa planificação do seu texto narrativo, com a finalidade de posteriormente construírem uma história, de acordo com as ações que elegem. Este instrumento foi mencionado por uma professora ao longo das aulas da Unidade Curricular Didática Específica do 1º Ciclo de Língua Portuguesa II, e pertence a uma coletânea de tarefas relacionadas com a mesma área curricular do livro *70+7 Propostas de Escrita Lúdica* das autoras Helena Filipe e Margarida Leão.

O projeto baseado na metodologia investigação-ação envolve um estudo de caso numa turma de 2º ano e tem como objetivo final saber se o instrumento dos mapas de histórias, como apoio à textualização, influenciam a competência narrativa, e, numa outra vertente, desenvolvem a imaginação. Ou seja, a base do projeto incide em perceber se tal estratégia de planificação do texto, e posterior escrita do mesmo conduzem a uma maior produtividade, no sentido de aumentar a capacidade de utilização de ações e vocábulos adequados ao longo de vários textos. Por outro lado, permite também compreender se a existência de vários caminhos com início semelhante, estimula a imaginação, de modo a que os alunos sejam capazes de imaginar e elaborar várias histórias ou caminhos distintos para uma mesma narrativa.

¹ Um exemplo de um mapa de histórias encontra-se em apêndice (nº1 – pág. 94).

As duas questões que surgem deste objetivo são “Será que a imaginação se desenvolve ao apresentar um circuito de histórias para completar?”, e “Será que nos últimos textos se poderão observar as ações mais caracterizadas?”. Destas duas, surgiu a questão principal: “Os mapas de histórias influenciam a imaginação, desenvolvendo as competências de produção narrativa?”.

Relativamente às motivações profissionais, estas estão relacionadas com a convicção de que os alunos têm de se habituar, desde o início da escolaridade, à produção textual e a expor a sua imaginação de uma forma escrita. No entanto, também creio que esta produção textual terá de ser apoiada e não condicionada a uma temática apenas, de modo a não condicionar a imaginação dos alunos. Neste sentido, quando a professora da U.C. abordou a tarefa dos mapas de história como planificação da narrativa, interessei-me bastante pela mesma, dado que permite a escolha de vários caminhos, bem como a imaginação de várias ações que se podem desenrolar.

E neste sentido, surgiram as motivações pessoais, em que quis compreender e saber se este método de planificação narrativa desenvolve a capacidade de redação narrativa, que posteriormente poderá evoluir para uma boa capacidade textual. Ainda, nesta perspetiva de desenvolvimento da capacidade narrativa, quis compreender se os alunos começavam a utilizar os adjetivos, os verbos e os advérbios, no sentido de caracterizar as ações escolhidas (sem terem uma consciência prévia deste conhecimento explícito da língua).

A nível teórico, esta tarefa enquadra-se, como já referido, na componente de planificação textual, que se define como sendo “mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos” (Barbeiro & Pereira, 2007), e de textualização (escrita concreta do texto), que por sua vez fazem parte da capacidade compositiva na dimensão textual da área da língua portuguesa. Esta capacidade compositiva, segundo os mesmos autores, implica uma ativação de conteúdos, decisões sobre a sua integração e articulação, e uma expressão linguística para figurarem o texto.

Segundo o programa desta área curricular, a planificação textual, bem como a redação encontram-se predominantemente nos descritores de desempenho da escrita. Lê-se nos mesmos que se deve “Planificar pequenos textos em colaboração com o professor” e “Utilizar materiais de apoio à produção escrita” (Reis, et al., 2009, pp 41-42). A escrita envolve, também, a leitura, e a mesma encontra-se nos descritores de desempenho do

seguinte modo: “Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos” (ibidem, p. 36).

Dado que a investigação se desenvolveu no 1º ciclo do ensino básico, com uma turma do 2º ano, de acordo com os parâmetros curriculares para esta fase, os alunos terão que trabalhar e desenvolver bastante a capacidade textual, tanto no que diz respeito à sua leitura, como interpretação e escrita (dimensão compositiva), e ainda conhecimento explícito da língua. Sendo o ano seguinte à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, os alunos terão de trabalhar, entre outros aspetos, a escrita, e neste sentido, creio que a mesma deverá ser acompanhada, desenvolvendo simultaneamente a imaginação de cada aluno. Ao desenvolver o trabalho com os mapas de histórias, verifica-se que se incide bastante na escrita, mas também na leitura, e ainda, na exploração de vocábulos que caracterizam as próprias ações. Isto é, a tarefa conduz a uma aprendizagem múltipla de vários aspetos da área curricular envolvida. Como tal, julgo que neste sentido, a temática do projeto de investigação se enquadra, bem como é pertinente para o sucesso da aprendizagem, e posteriormente para o sucesso escolar dos alunos.

No contexto de estágio onde se desenvolveu o projeto, os alunos estavam bastantes habituados à narrativa enquanto conto, não só porque o método de aprendizagem da leitura e da escrita envolvia vários contos relacionados com uma palavra-mãe (método das 28 palavras), como de igual modo, dentro de outro projeto “A hora do conto”, os alunos tinham a oportunidade de assistir ao conto de várias histórias infantis. Assim, creio que seria positivo conduzir os alunos à escrita das suas próprias histórias, envolvendo assim as várias motivações acima descritas.

O processo de investigação foi desenvolvido em nove aulas de língua portuguesa, com a duração de 1h30min cada uma. Numa primeira fase os vários mapas foram apresentados à turma, as decisões foram votadas em conjunto, e a construção da história elaborada em grande grupo, para que os alunos se adaptassem à estratégia e se ajudassem mutuamente na descrição e detalhes das personagens e acontecimentos. Numa fase seguinte, os alunos foram convidados a construir a história em grupos pequenos (pares), para que as ideias fossem mais restritas, mas simultaneamente se apoiassem mutuamente. Numa fase posterior, os mapas foram apresentados incompletos e em branco, tendo sido completados em grande grupo e individualmente, tal como a

produção da história. Por fim, foi realizada uma narrativa livre, ou seja, sem suporte de mapa (sem planificação do texto). Após tal investigação e prática no contexto de estágio, foram analisados textos, afim da comparação evolutiva dos detalhes acrescentados.

A nível estrutural, o relatório do projeto de investigação subdivide-se em quatro capítulos primordiais.

Inicialmente abordar-se-á a temática a nível teórico, no *quadro teórico de referência*, onde se explicitam os principais conceitos e pertinência das temáticas envolvidas no meio educativo. Poder-se-ão encontrar informações sobre a importância da escrita e sua iniciação no contexto escolar, a narrativa, as dificuldades que os alunos sentem e demonstram quando iniciam o processo da produção textual, a imaginação e o papel do professor relativamente a todas estas áreas abordadas.

De seguida, no segundo capítulo, será mencionada a metodologia utilizada, isto é, o modo de investigação utilizado e os métodos envolvidos. Explora-se e justifica-se a pertinência e adequação de cada método de recolha de dados ao contexto em questão. Ainda, apresenta-se os meios de tratamento dos dados recolhidos, abordando, de igual modo, a sua apropriação de acordo com os mesmos. Salienta-se previamente que, por se analisarem dois aspetos distintos, a escrita e a imaginação, os métodos de análise, por consequência, também teriam que ser diferentes.

Posteriormente serão apresentados os dados e respetivos resultados da análise, ou seja, os frutos obtidos de acordo com os meios de investigação selecionados.

Por último, será realizada uma reflexão global e final de todo o projeto, incidindo este capítulo numa reflexão das interpretações face aos resultados de acordo a teoria explorada anteriormente, bem como nos principais aspetos envolventes, tanto os esperados, como os que ocorreram com contratemplos.

1. Quadro teórico de referência

1.1 - A escrita

O ato de escrever sempre foi abordado na sala de aula como uma competência essencial, dado que o ser humano necessita dela para as várias atividades do quotidiano. E como se sabe, atualmente, com o avanço da tecnologia, a aprendizagem da escrita tornou-se ainda mais importante, para que desde cedo os alunos sejam capazes de manobrar os sistemas tecnológicos. Assiste-se, portanto, a uma grande transformação da escrita como resultado do desenvolvimento tecnológico (Brandão Carvalho, 2012).

1.1.1 Conceito

De acordo com os objetivos iniciais da investigação, uma das vertentes essenciais da mesma seria conduzir os alunos a uma posterior produção textual de sucesso. Isto é, ao trabalhar desde início a estrutura e os conteúdos, os alunos poderiam adquirir, automatizando, as várias componentes da escrita.

Neste sentido, torna-se necessário explicitar inicialmente o conceito de escrita por via da representação textual, bem como enumerar algumas das suas tipologias. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), “A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto.” (p. 15). Marcelino e Antunes referem ainda que é uma representação do oral e um processo complexo da comunicação. Estas referências à produção escrita levam a interpretar que esta é um meio de comunicação, onde o oral se transforma em grafismos, capazes de serem lidos.

Dado que a escrita engloba diversas tipologias textuais, ou seja, que possuem um determinado *esquema* (Marcelino & Antunes, s/d), considera-se importante enumerá-las de acordo com os autores referidos. A saber: informativo, narrativo, poesia, instrucional, descritivo, argumentativo, textos breves, listagem, cartaz e banda desenhada. É de salientar que de entre os vários tipos de texto, esta investigação apenas explorou a narrativa. Características desta tipologia, bem como o seu trabalho em sala de aula serão abordados numa fase posterior deste relatório.

Ao abordar conceitos que envolvem a produção de um texto, independentemente do seu registo, refere-se a temática da escrita e, nesta investigação em específico, a

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

1.1.2 Iniciação à escrita

Acerca da aquisição do processo da escrita, Contente (1995) refere que a mesma baseia-se na aquisição da língua e sua estruturação coesa.

Crê-se, deste modo, pertinente, analisar a importância da iniciação à escrita textual e do trabalho que se desenvolve em sala de aula neste sentido. Como profissionais da educação há que aceitar que as crianças possuem bastantes capacidades e são capazes de as desenvolver com facilidade. Azevedo e Pereira (2005) são duas autoras que concordam com este raciocínio, e esclarecem não só que é um desafio para os pedagogos admitir que a criança é tão capaz de produzir como de ler, como que o desenvolvimento gramatical da escrita das crianças será beneficiado se as mesmas escreverem “textos desde cedo, para que experienciem a estruturação coerente dos seus textos.” (p. 49).

Assim, se a criança em desenvolvimento é capaz de escrever, há que convidá-la a entender o processo da escrita como algo que é muito mais que uma simples representação do oral. Pereira (2008) pressupõe que a aprendizagem da escrita passa por construir um sistema de representação e cita Emília Ferreira (2001) para explicar que aprender a ler e a escrever é uma capacidade conceptual que permite uma passagem para o “mundo linguístico” e cultural. Pereira crê ainda, que, dada tal exigência da atividade, é necessário “ajudá-los [aos alunos] a entrar num processo – lento e difícil – de elaboração da relação com o mundo e consigo próprios, permitindo-lhes aceder a uma cultura escrita comum.” (p. 18).

E para tal auxílio à aprendizagem, há que possuir a consciência de que este trabalho de iniciação à escrita, ou seja, de transformação do pensamento numa linguagem escrita com determinadas estruturas e regras, está associado ao processo cognitivo. Isto é,

mesmo que a criança tenha capacidades para aprender a redigir textos, esta tem de ocorrer de forma gradual, mas continuamente, de modo a que se suavize, de acordo com as capacidades intelectuais do ser humano, um processo complexo e difícil. Relativamente a este núcleo de ideias relacionados com a cognição e a complexidade da linguagem escrita, Carvalho (1999) menciona o seguinte:

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

Para fundamentar os seus argumentos, Carvalho (ibidem) cita também Vygotsky (1979) que explicita assim as suas ideias acerca da complexidade do processo de escrita:

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

Denota-se, então, que a linguagem escrita é mais exigente que a linguagem oral. De acordo com Pereira (2008), a escrita não se pode resumir a uma simples transcrição do oral ou de um pensamento mental já formulado; pelo contrário possui uma *função cognitiva específica*, envolvendo operações intelectuais distintas das do oral. Sendo, assim, uma capacidade que se aprende ao longo do tempo e que requer capacidades intelectuais, está diretamente associada ao processo cognitivo do ser humano. Neste caso, aborda-se a faixa etária do 1º ciclo, dado que foi nas idades que lhe estão associadas que se elaborou a investigação.

Sendo a produção escrita um sistema exigente, Contente (1995) explora a ideia de que “a escrita implica o tipo de actividades cognitivas, linguísticas e de linguagem” (p. 82). Três actividades mentais que se coligam e se tornam essenciais nesta temática. E como tal, estando envolvido o desenvolvimento de um processo de aquisição do conhecimento (cognição), como profissional da educação, sabe-se que este tipo de ensino tem de ser gerido, de modo a que se evolua de forma ascendente, isto é, da actividade que requer menos exigência, para uma mais exigente. Azevedo e Pereira (2005) apoiam este argumento, uma vez que mencionam uma hierarquia para o grau de complexidade dos comportamentos:

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

Foi baseado nesta hierarquia de comportamentos cognitivos que estruturei a dinâmica de apresentação e construção dos mapas de história, dado que permitiu evoluir de mapas completos, cuja leitura e compreensão era fácil, para mapas incompletos e em branco, que requeriam trabalho e esforço mental do aluno para os completar. Para além do facto de a própria estratégia do mapa de história ser um apoio importante à escrita, porque já contém um auxílio escrito na planificação. Para alunos do 2º ano, creio que este passo foi essencial, pois permitiu iniciar um processo de aprendizagem com uma base de trabalho sustentável e confortável. Segundo Carvalho (1999) este ato de planificar o texto também requer um esforço de carácter cognitivo quando proposto a “indivíduos que têm ainda de ter conscientes aspectos, não automatizados, que revelam de outras componentes e que apresentam algumas limitações quando trabalham num plano mental e abstrato.” (p. 82). Foi também com base neste argumento que considerei adequada a investigação em questão, bem como me motivou à sua realização, como já supracitado.

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

1.1.3 Componentes da escrita

E como “programar” a escrita requer diversas capacidades, de modo a permitir o acesso às múltiplas funções que a mesma desempenha na sociedade, o trabalho em sala de aula deverá incidir sobre as competências compositiva, ortográfica e gráfica (Barbeiro & Pereira, 2007). A competência compositiva engloba as restantes duas, uma vez que o aluno deverá possuir a capacidade de grafismo, bem como evoluir de forma gradual e paralela a ortografia.

Ao expor a temática da competência em questão, torna-se pertinente esclarecer que a mesma mobiliza-se, segundo os autores anteriormente indicados, em dois níveis, o global e o específico. O global relaciona-se com a organização das grandes unidades do

texto e o específico com a combinação das expressões linguísticas. Para mobilizar estes níveis há que gerir informação e tomar decisões ao longo da redação.

A fim de alcançar estes objetivos textuais, existem três componentes da produção textual, explícitos no início deste presente relatório: planificação, textualização e revisão. Estes três componentes inserem-se no Modelo de Flower e Hayes que os analisa como subprocessos. Este modelo, segundo Carvalho (1999) coloca a tónica nos mecanismos cognitivos do sujeito que escreve, que por sua vez regulam subprocessos de nível inferior, entre os quais, as dimensões motora e ortográfica, como já referido.

Dado que a investigação se baseou nas duas primeiras componentes considera-se relevante aprofundá-las, estudando a sua importância na iniciação à escrita.

✓ **Planificação**

Planificar é um processo através do qual quem escreve representa internamente o seu saber (Flower e Hayes, 1981 e Humes 1983 in Brandão Carvalho, 1999).

“A fase de planificação de um trabalho escrito é, geralmente pouco conhecida e pouco utilizada pelos alunos que, às vezes, começam logo a escrever” (M. Teresa Serafini, 1986 in Pires, 2002, p. 87). No entanto deverá ser realizada, porque para elaborar o seu texto, o aluno necessita de saber e pensar previamente quais os seus objetivos e ideias, dado que são os seus conhecimentos que irá aplicar e, inclusive, expor. Este pensamento prévio leva o aluno a uma grande planificação interna, relembrando quais os conhecimentos que possui previamente de modo a completar a tarefa.

M. Fayol e B. Shnewuly (1987) referenciados por Contente (1995), creem que a escrita requer um grande número de operações. Contente aprofunda esclarecendo que estas podem ser na ordem da macroplanificação ou da microplanificação. A primeira baseia-se na elaboração do conteúdo e tratamento do mesmo, e a segunda pressupõe apenas a organização linear do texto.

Neste sentido, e segundo Pires (2002), planificar é essencial e deve ser um dos alvos prioritários do processo de ensino/aprendizagem, seguido da aquisição da sua própria técnica. De modo geral, a esquematização do texto a ser produzido consubstancia-se em fases, começando com uma introdução, terminando na conclusão e passando por

sequências de blocos de extensão variável a que se designa de desenvolvimento. Ter-se-á, assim, um plano-base da redação do texto.

Apoiar o aluno a configurar o seu texto e a antecipar algumas ideias, é auxiliá-lo a compreender que a planificação tem de ser vista como uma preparação interna dos conhecimentos. Tal preparação envolve subprocessos como: produção de ideias, organização das ideias e precisão dos objetivos a perseguir. Estes subprocessos procedem, assim, a uma seleção das ideias e uma ordem lógica de apresentação (Azevedo & Pereira, 2005).

De acordo com as mesmas autoras, como os iniciados à escrita tratam as suas ideias à medida que elas surgem, existem três parâmetros que auxiliam a organização das ideias: o conhecimento do assunto sobre o qual vão escrever, o conhecimento das expectativas dos leitores e o conhecimento da estrutura do texto a produzir. E, uma vez que têm também tendência por desenvolver textos por associação de ideias, é revelante definir tarefas concretas voltadas para a aprendizagem desta capacidade. Analisa-se, assim, que planificar não é uma tarefa, de igual modo, fácil.

Se é considerada uma tarefa difícil, pressupõe-se que esteja envolvido um esforço cognitivo por parte do aluno. E esta mesma ideia é desenvolvida por Brandão Carvalho (1999), que esclarece:

“Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. É, portanto, uma tarefa que exige um grande esforço de carácter cognitivo a indivíduos que têm ainda de ter conscientes aspectos, não automatizados, que revelam de outras componentes e que apresentam algumas limitações quando trabalham num plano puramente mental e abstrato.” (p. 82).

O autor refere, também, Matshuashi (1981) e Humes (1983 e 1989) para explicitar que todo este processo da planificação do texto se realiza num plano mental, concretizando-se, por norma, em esquemas ou notas, dado que implica um esforço cognitivo. É um subprocesso importante uma vez que percorre toda a redação, e por conseguinte a sua efetivação parece estar associada ao sucesso da escrita.

✓ **Redação**

Após um trabalho da “memória a longo prazo”, de se saber quais as ideias que se irá transmitir, e de as organizar, articulando-as, inicia-se o processo da escrita, o que

implicará operações de escolhas de várias ordens: lexicais, ortográficas, sintáticas e de pontuação. Todas as escolhas estão interligadas às capacidades de compreensão (Contente, 1995).

Brandão Carvalho (1999) referencia Flower e Hayes (1981), para definir “a redacção como processo de transformação de ideias em linguagem visível.” (p. 64). Cita também Humes (1983) que a define como “o processo de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica.” (p. 64).

O mesmo autor faz ainda referência às ideias de Vygotsky (1979), que analisa a escrita como um passo do rascunho mental para a comunicação de palavras e suas combinações.

Ao longo da redacção manifesta-se e adquire-se uma competência textual, que segundo Vigner (1987) referenciado por Contente (1995), apenas ocorre quando existem regras de ordem lexical que permitem a construção de sequências bem formadas. Assim, o significado de um texto é o resultado de duas estruturas complementares: o significado das palavras e o significado da estrutura temático-textual no seu conjunto. Interpreta-se, deste modo, que a textualização requer uma coerência no sentido geral do discurso ao longo do mesmo.

Aliada à coesão, a coerência também permite que as ideias surjam de uma forma linear e perceptível ao leitor. Estas duas dimensões conectoras são, assim, uma das propriedades desta componente da produção e fundamentais para a construção de um texto.

Por este motivo, a redacção pode expandir-se, no entanto, com cuidado, das ideias-base pensadas na planificação. Contudo, o importante neste enriquecimento textual é saber quais são os limites do bom senso, da lógica, da compreensão do sentido global do texto e da criatividade (Pires, 2002). Isto é, a expansão terá que seguir a coerência do texto, de modo a conferir-lhe a coesão necessária.

Embora, por motivos de logística, não se tenha concretizado, nem trabalhado a componente da revisão, é de toda a relevância esclarecer a importância desta fase para o processo da escrita. Esta fase permite ao professor saber a que nível de aprendizagem está o aluno, e, essencialmente proporcionar competências de autoavaliação ao

escrevente, oferecendo a oportunidade do mesmo desenvolver a capacidade crítica perante o seu trabalho, como corrigir-se, e aprendendo com as suas próprias dificuldades.

Não só “é imprescindível dedicar tempos e momentos à revisão dos textos escritos pelos alunos: em pares, individual e/ou coletivamente, muitas são as possibilidades de proceder a modificações em determinado momento do texto e/ou no todo.” (Azevedo & Pereira, 2005, p. 12), como também é “fundamental os processos de auto e heteroavaliação dos produtos que o aluno desenvolva e consolida a sua “arte” de escrita e se consciencialize do prazer do acto de escrever.” (Pires, 2002, p. 75). A autora cita Jean-Paul Sartre, cuja reflexão resume esta componente: *O que se escreve relê-se*.

1.1.4 Motivação para a escrita

Dada a complexidade do ensino-aprendizagem da produção textual, que pode conduzir a diversas dificuldades, é necessário que seja motivada, para que o aluno goste e tenha prazer na prática de todo o exercício da redação de um texto. É neste sentido que surge a motivação para a escrita e o pensamento nas estratégias que um professor deve adotar a fim de conduzir os alunos à satisfação e conforto nas práticas da língua portuguesa. Assim, é necessário transmitir uma consciência de que a escrita é essencial e, inclusive, uma arte de exprimir o pensamento e os ideais pessoais.

No entanto, as estratégias que o professor pode adotar são inúmeras e dependem da personalidade da turma, bem como da reação dos alunos aos diversos trabalhos propostos. Neste sentido, considerou-se que motivar a turma para a realização da investigação, passaria pelas seguintes estratégias:

- ✓ O trabalho em grande grupo, uma vez que, na sua maioria, os alunos mostravam agrado em expressar a sua opinião e as suas ideias;
- ✓ O trabalho individual, dado que, é um marco essencial na escrita expor apenas as suas conceções e imaginações;
- ✓ Associar ambas, de modo a ceder a oportunidade de tanto exprimir, como redigir as ideias de acordo com a experiência pessoal;
- ✓ Realizar tarefas relacionadas com narrativas (histórias).

Relativamente ao trabalho em grupo, surge a possibilidade de os alunos experienciarem dois padrões: em pequeno grupo e em grande grupo. Cada um

caracteriza-se de forma distinta, podendo alcançar potenciais de aprendizagem específicos de acordo com o objetivo que se pretende. “Sabemos também que as crianças podem aprender com seus companheiros e que todos podem contribuir para a mútua alfabetização, por isso incentivamos o trabalho em grupo.” (Teberosky, 1990, p. 34).

Contente (1995) aborda o trabalho em pequeno grupo como uma estratégia que envolve a interação e a relação interpessoal. Caracteriza-o assim:

“Se o trabalho for centrado em pequenos grupos, que constituirão as equipas de trabalho autónomas, o aluno não se sentirá abandonado no grande grupo que é a turma. Assim, favorecer-se-ão as relações interpessoais e serão privilegiadas as relações entre os alunos, de forma a que o professor funcione como o elo de ligação.” (p. 77).

O trabalho em grande grupo assume-se como uma troca de ideias entre a turma toda, onde todos têm a mesma possibilidade de se exprimir. É uma responsabilidade coletiva, onde há espaço para trocar descobertas, dúvidas e erros (Escudero Munõz, 1986 in Cardoso, 1990). A motivação e o envolvimento nestas discussões são, segundo Pereira (2008), uma condição para a emergência de sentido.

A ideia principal que se salienta no trabalho em grupo para motivar a escrita passa pelo pensamento central que a comunicação entre as pessoas evolui a complexa realidade social e aprende-se a participar nela. Dado isto, se os movimentos humanos são maioritariamente discursivos, ensinar a escrever também terá que ser entendido como tal (Brandão Carvalho, 2012).

Esta troca de descobertas a que se aludiu poderá estar relacionada com a experiência individual de cada aluno, uma vez que as próprias descobertas pessoais dependem da interação do ser humano com a vida, ou seja, neste caso, das interações do aluno com o meio que o envolve. Tal como Cunha (1997) explora, a vivência pessoal e a narrativa envolvem-se quando um indivíduo se expressa.

Tão importante como o trabalho em grupo é, de igual modo, o trabalho individual, que está relacionado com a autonomia do aluno. Segundo Contente (1995), o ensino deveria inclusive estar associado a uma metodologia vocacionada para a autonomia do trabalho. Isto é, de acordo com a mesma autora, colocar o aluno em situação de autonomia, no seu próprio trabalho diário, é benéfico para o mesmo, porque aprende a trabalhar sozinho, construindo a sua própria aprendizagem ao tentar enfrentar e resolver

as suas próprias dificuldades, e para o professor, que pode manifestar um papel mais diversificado, assumindo-se como animador.

Além desta metodologia autónoma, o trabalho individual permite que o aluno transmita para a escrita o seu pensamento, as suas ideias, de acordo com as suas preferências e experiência de vida, tal como já supracitado. Como Brandão Carvalho (1999) refere, se a uma escrita privada, adicionar a componente de ausência de leitor, isto é, se a criança escrever sabendo que não irá estar sujeita a um leitor específico, e devido a tal, não terá que esforçar-se cognitivamente para obter uma produção de excelência, este será um elemento motivador para a realização de tal trabalho.

O mesmo autor investiga ainda outra ideia que poderá levar a um outro caminho motivador, a teoria egocentrista de Piaget. Esta teoria centra-se na fase de desenvolvimento do indivíduo em que o mesmo vê o mundo a partir de um único ponto de vista, o seu próprio, sem se consciencializar ou dar demasiada importância a outras perspetivas. Esta fase a partir de determinada altura evolui progressivamente para um reconhecimento de outras ideias, sendo possível, inclusive imaginá-las. Estas duas fases, a inicial e a progressiva de desenvolvimento (onde se começa a aceitar as ideias dos demais) estão articuladas com a faixa etária do 1º ciclo do ensino básico, onde as crianças ainda defendem bastante o seu ponto de vista e à medida que crescem, desenvolvem a sua mente para acolher outras perspetivas.

Salienta-se, ainda, que sabendo previamente que o método de leitura e escrita (28 palavras) utilizado pela professora cooperante incluía narrativas e, por este motivo, eram alunos que tinham um conhecimento deste tipo de estrutura de texto, sendo uma opção de carácter motivador, optou-se por este modo literário para a investigação em causa.

1.1.5 Leitura e Escrita

Muitos autores defendem a importância do contacto com a leitura para uma boa escrita *a posteriori*. Por via de uma observação ao programa de português, Contente (1995), enfatiza esta relação explicitando que a relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se uma relação de necessidade. Refere também a interligação destas duas unidades, enunciando que uma boa relação com a leitura conduz a uma escrita

mais facilitada. Neste sentido, os alunos ao realizar uma leitura estruturada, despertam para uma percepção da estrutura frásica, lexical e criativa do texto.

A opinião de Brandão Carvalho (1990) assemelha-se à de Contente e refere que segundo os estudos de Krashen (1984):

“Os hábitos de leitura têm [...] fortes implicações no desenvolvimento da capacidade de escrever na medida em que propiciam um maior conhecimento das características da linguagem escrita, permitindo a um indivíduo tomar progressiva consciência de que escrever não é meramente transformar em símbolos gráficos os sons que produzimos quando falamos” (p. 21).

Interpreta-se e analisa-se, deste modo, que a aprendizagem da leitura está diretamente associada à escrita. E, inclusive, numa primeira fase da escolaridade, as duas competências são aliadas e complementares. De acordo com uma tradição com base num plano psicolinguístico, poder-se-á partir do facto que, num processo de aquisição, uma (leitura) precede a outra (escrita) (Azevedo & Pereira, 2005).

Numa outra perspetiva, uma leitura contínua permite estruturar o pensamento a nível gramatical, isto é, inicia-se uma consciência das diversas regras que compõem uma sistema linguístico. A escrita não pode, assim, ser dissociada nem dos outros domínios da linguagem verbal, nem do conhecimento explícito da língua (Brandão Carvalho, 1999).

Não esquecendo que a escrita engloba três vertentes, este autor associa duas com a leitura, esclarecendo que a mesma pode estar presente nas várias fases da produção textual. Neste sentido, ocorre na planificação através da “pesquisa” e da seleção da informação e na revisão, quando o aluno se coloca numa posição crítica para com o seu trabalho.

Tendo em consideração estes argumentos, verifica-se que o aluno é simultaneamente escritor e leitor, o que segundo Contente (1995):

“implicará ser capaz de conferir importância ao facto de saber actualizar as aquisições linguísticas para produzir sentido, de questionar-se e questionar a coerência de produção, a suficiência da informação dada, de explicar e evidenciar o uso adequado do vocabulário, de enunciar contradições, de aferir modelos, de justificar a satisfação de expectativas” (p. 84).

Denota-se, então, que o aluno pode desenvolver capacidades de autoavaliação e crítica ao analisar, ou seja, ler e interpretar a sua própria produção. Ao realizar uma dupla interpretação deste contacto com a leitura, podem-se deduzir duas vertentes. Por

um lado, através de atos de leitura autónomos ou acompanhados de diversos textos e, por outro, por via de relação direta com a redação do momento, isto é, quando o aluno relê o que escreveu. Dada a importância de tal associação, é então proeminente que a iniciação à escrita esteja interligada à leitura. Por este motivo, o professor pode desenvolver estratégias que relacionem ambas.

Como tal, a estratégia base desta investigação, permitia o exercício da leitura, uma vez que os alunos eram convidados a ler, não só as opções que eram apresentadas em grande grupo, como também as suas opções aquando da escrita individual.

1.2 – A narrativa

Salienta-se inicialmente que ao longo da exploração deste capítulo, bem como de toda a investigação, considerou-se a narrativa como um modo literário: o modo narrativo. De acordo com Reis e Figueiredo (1995), este pertence a um dos três modos fundacionais da literatura.

Realça-se, também previamente, a ideia de que, tal como o processo de iniciação à escrita é complexo e requer uma aprendizagem vagarosa, a capacidade de construir um texto narrativo é um processo, de igual modo, longo e complexo. Mesmo que a criança já possua alguma consciência da gramática da narrativa ou de conjuntos de eventos disponibilizados de aprendizagens anteriores, revelará dificuldades na construção da narrativa (Sousa & Silva, 2003).

Girardello (2007) aborda a competência narrativa, afirmando que a mesma envolve uma enorme complexidade e é desenvolvida através da relação com os adultos e na interação social, de modo geral. Esta relação torna-se pertinente na medida que os relatos de experiência pessoal são considerados como importantes para a construção social do eu. Miller (1990) e Sutton-Smith (1981), citados pela autora referida anteriormente, esclarecem que a participação em práticas narrativas organizadas, em que são contadas experiências pessoais, pode influenciar a criança, desenvolvendo meios de expressão e entendimento delas próprias; e que com tais participações aprendem a conferir uma atitude crítica perante as narrativas pelo simples facto de falarem sobre o passado e pensarem sobre o mesmo.

1.2.1 Conceito e objetivos

A narrativa é um *estilo*² literário que compreende o romance, a novela, o conto e a epopeia, e como tal recorre frequentemente à ficção, auxiliando-a, por vezes, com acontecimentos históricos. Devido à sua estrutura própria, pode ser entendido como um encadeamento discursivo.

Segundo Aguiar e Silva (2001),

“O texto narrativo literário caracteriza-se fundamentalmente pelo seu ‘radical de apresentação’ – um narrador, explicitamente individualizado ou reduzido ao ‘grau zero’ de individualização, funciona em todos os textos narrativos como a instância enunciativa que conta uma “história” – e por relatar uma sequência de eventos ficcionais, originados ou sofridos por agentes ficcionais, antropomórficos ou não, individuais ou colectivos, situando-se tais eventos e tais agentes no espaço de um mundo possível.” (p. 202).

Vulgarmente a narrativa é conhecida como uma sequência de acontecimentos ficcionais ou o relato de um conjunto de ações reais, isto é, histórias. Egan (1994) refere que “as histórias são unidades narrativas. O facto de constituírem unidades é relevante. Podem distinguir-se de outras formas narrativas porque têm, de forma específica e clara, um início e um fim.” (p. 36). Sousa e Silva (2003) definem a narrativa como um texto independente que conduz a um tempo e espaço distintos da realidade.

Ao assemelhar-se a uma história, a narrativa, de acordo com a perspectiva do leitor, é interpretada pelos seus símbolos, significados e mensagens de diversas visões. Das várias interpretações e estilos que a narrativa possui, Cunha (1997) descreve-a do seguinte modo:

“Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria “garantindo” consciência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.” (p. 1).

Além de esclarecer o conceito de narrativa, é importante enunciar o seu objetivo enquanto texto literário. Marcelino e Antunes mencionam dois objetivos: “contar histórias, através da escrita” (p. 34) onde, como tal, serão sempre textos ficcionados, e “usufruir do prazer da escrita.” (p. 34).

² De acordo com a fonte Infopédia (2013-2014).

1.2.2 Características

Por ser considerado como um modo literário, que se distingue dos outros, a narrativa possui várias características. Entre as existentes e conhecidas, apresentar-se-ão algumas ao longo deste subcapítulo: componentes, ritmo e oposições binárias.

Inicialmente, a seguinte figura demonstra as várias componentes da dimensão compositiva de um texto narrativo.

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

Figura 1 - As várias componentes da dimensão compositiva de um texto narrativo. (adaptado de Marcelino e Antunes e Jorge Santos (2000))

Relativamente à estrutura da narrativa, Perroni (1992), mencionado por Girardello (2007) refere um estudo realizado com crianças que consistia em observar e ouvir a criança como uma narradora. Neste estudo, concluiu-se que “a estrutura da narrativa a cada passo do seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses independentes.” (p. 9). Interpreta-se, deste modo, que a criança ao longo do seu desenvolvimento adquire uma consciência das características da narrativa, que é

influenciada pelas suas vivências, que incluem lugares, conversas e relações interpessoais.

Egan (1994) associa a estrutura da narrativa a um **ritmo**, dado que lhe confere expectativa e coerência. O autor esclarece que por um lado “A história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final.” (p. 37). Por outro, “Podemos [...] verificar a existência de um forte princípio de coerência de um critério para selecionar o que é relevante em qualquer boa história.” (p. 37). Esta coerência torna-se, assim, importante no desenvolvimento da história, dado que o leitor espera uma continuidade de factos que despertem interesse e afetem diretamente o conteúdo da narrativa. Encontra-se, deste modo, também, a expectativa, no sentido em que se espera por um acontecimento que proporcione um novo rumo à história ou que a termine.

Além do ritmo, algumas narrativas apresentam uma vertente no conteúdo que as torna fantásticas: a oposição entre o bem e o mal. Egan (op. cit.) considera esta particularidade como **oposições binárias** e torna-a, assim, outra característica das histórias. Segundo o autor, os conflitos entre ações que representam a bondade e a maldade, associados a atitudes de coragem, covardia, medo ou segurança, fazem parte de uma narrativa fantástica, que incentiva a expectativa abordada anteriormente e que, por conseguinte, estimula a curiosidade para o conhecimento do resto do conteúdo da história. Esta oposição emocional que gera no leitor poderá, inclusive, tornar-se um critério de escolha dos conteúdos das histórias.

Dado que cada leitor interpreta e sente estas emoções e ações de acordo com a sua personalidade, é através do conteúdo que seleciona a sua tipologia de narrativa de eleição. A mesma situação acontece com as crianças, uma vez que quando iniciam a fase de escolha dos livros, começam a ter uma perceção de qual os conteúdos que os cativam e entusiasma. Poder-se-á associar esta escolha à construção do mapa de história dado que de entre os diversos conteúdos que o aluno elabora, no fim, poderá eleger aquele que lhe confere mais afeição e preferência.

É ainda importante salientar que os mapas como instrumento de trabalho requerem que os alunos aprendessem e tivessem contacto com algumas das componentes da narrativa. Deste modo, na exposição oral dos diferentes mapas, para posterior produção, tanto em grupo, como individual, era realizada uma abordagem de diversos aspetos da

sua estrutura, como evidenciar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; denominar uma personagem principal, e se necessário uma secundária; identificar várias ações que contribuíssem para o conteúdo da história a ser realizada; caracterizar sentimentos que as personagens pudessem demonstrar ao longo das ações; entre outras. Houve, assim, vários estímulos orais para que os alunos pudessem aprender através de uma narrativa, a sua estrutura e características.

1.2.3 Narrativa e afetividade

No sentido de uma referência anterior a sentimentos contraditórios que suscitam emoções, crê-se, agora, pertinente abordar o significado afetivo das histórias. O mesmo autor que tem sido enunciado ao longo deste capítulo acerca do texto narrativo, Egan (1994), expõe claramente a relação entre as histórias e a resposta afetiva a cada uma delas. Segundo as suas palavras, “Um bom contador de histórias faz vibrar as emoções, tal como um bom violinista faz vibrar as cordas do violino.” (p. 41). Se interpretarmos esta afetividade como elemento essencial da narrativa e da escrita em geral, pode-se verificar um elo entre vários aspetos, a saber: o facto de a escrita ter uma componente pessoal emocional, onde o que se escreve pode depender das vivências pessoais de cada indivíduo; a forma como o “fantástico” constitui na sua estrutura atitudes contraditórias que levam o leitor a sentir emoções, ligando-se de forma única à história, às personagens e aos seus acontecimentos; e a associação entre a expectativa, que pode tomar o sentido de ansiedade, ou seja, a emoção prolongada por saber um desfecho de uma certa ação.

Ao analisar estas características e observar que se cruzam bastante com elos sentimentais e emocionais, poder-se-ia concluir que a narrativa, em geral, está associada à forma como o cérebro se manifesta para receber informações. Não querendo explorar em detalhe esta temática, mas realizando apenas uma comparação, o desejo que o cérebro tem em receber novas informações, influenciado, por vezes, pela curiosidade e ansiedade de obter um dado conhecimento sobre certa temática, assemelha-se com o espírito que o leitor tem quando está a praticar a leitura de uma história que lhe acende um certo interesse. Conclui-se esta reflexão com uma mencionada por Egan (op. cit.), “Atribuímos sentido ao mundo e à experiência tanto «afectivamente» como «cognitivamente». Interpretamos uma história afetivamente ou cognitivamente? Bem, sem dúvida, as duas dimensões actuam em conjunto.” (p. 42).

O mesmo autor faz, por outro lado, referência a uma associação já mencionada ao longo deste relatório: a da prática regular da audição de histórias com o desenvolvimento cognitivo. Anteriormente também se abordou a relação entre a leitura e a escrita, mas de acordo com as palavras do autor, considera-se que o mesmo é possível apenas com a audição:

“A prática regular de ouvir contar histórias pode, pois, estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas. As crianças, conseguindo interpretar histórias cada vez mais sofisticadas, necessariamente desenvolvem um sentido de causalidade mais apurado. Aprendem a resolver problemas e a formular e reformular hipóteses à luz de novos conhecimentos. Passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir: uma boa história suscita simpatia e desenvolve activamente a vida emocional.” (ibidem, p. 101).

Analisa-se, assim, que o contacto do indivíduo com as histórias, seja por via da leitura, da escrita e da audição, o influencia cognitivamente, bem como lhe proporciona reflexões para aplicar no quotidiano. Destaca-se, assim, a importância do trabalho com esta tipologia textual durante a escolaridade, nomeadamente no início da mesma.

1.2.4 Prática da narrativa em sala de aula

Uma das motivações para realizar esta investigação surgiu com o intuito de incentivar a escrita com um modo textual (narrativa) com o qual os alunos estão familiarizados e onde, a maioria, se sente confortável.

Sousa e Silva (2003) explicitam que “O texto narrativo é um dos primeiros tipos de texto que a criança adquire.” (p. 182). E Girardello (2007) menciona também que “[...] a atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes do desenvolvimento subjetivo.” (p. 1).

É do conhecimento geral dos profissionais da educação, que de entre outras justificações, as que se apresentaram são assumidas como predominantes para o uso da narrativa na sala de aula do 1º ciclo. E Sousa e Silva (2003) fazem uma referência a este uso regular, mencionado que é o modo textual privilegiado na primeira escolaridade.

Ainda, poder-se-á considerar um outro motivo para o trabalho frequente desta produção textual. Atualmente, as provas de aferição avaliam competências compositivas, muitas das vezes solicitadas por via de uma narrativa. Deste modo, os

professores aludem e trabalham com os seus alunos esta tipologia textual com mais regularidade e atenção. As mesmas autoras afirmaram inclusive que “O facto de as provas de Língua Portuguesa, realizadas a nível nacional [...] avaliarem a competência textual a partir da produção de um texto narrativo veio aumentar ainda mais a ênfase que já era dada ao texto narrativo.” (ibidem, p. 181).

1.2.5 A narrativa como técnica de ensino

Numa outra perspetiva, além de ser o modo literário mais utilizado, as suas próprias características conduzem-no a ser uma metodologia em sala de aula. Assim, ao apresentar a narrativa como metodologia de ensino, torna-se interessante refletir num pensamento contrário ao que é comum. Ou seja, de uma perspetiva onde a técnica pedagógica passa por ensinar a construir uma narrativa, para a observação de que a mesma pode ser vista como técnica de ensino, onde se utilizam as diversas características do texto narrativo para trabalhar uma dada temática ou conteúdo dentro da sala de aula. Novamente, Egan (1994) explora este assunto baseando-se no ritmo da história, já referido. Neste sentido as aulas poderão tomar uma continuidade envolvendo os alunos para uma ansiedade de conhecer o fim dos conteúdos. Pelas palavras do próprio, um modelo de ensino que se baseie no formato narrativo, deverá garantir que desencadeia um sentido de conflito ou tensão logo no início das aulas, de modo a criar uma expectativa de como será o final.

É de refletir, de igual modo, que a característica da oposição binária poderia igualmente ser uma técnica de ensino em todas as áreas de educação. Despertar para assuntos positivos e negativos, suscitando sentimentos. Isto é, relacionar a vida emocional com os conteúdos escolares.

Estas metodologias requerem um trabalho prévio por parte do professor, que teria de construir um enredo em redor dos conteúdos que deseja transmitir. Ainda, os próprios instrumentos de trabalho se poderiam basear nestes métodos, onde as informações seriam expostas por etapas, envolvendo sentimentos e fomentando o desejo de chegar à conclusão mais rapidamente. Remetendo este conjunto de ideias, os mapas de histórias, dinâmica base desta investigação, podem-se integrar nestas perspetivas metodológicas, dado que os alunos têm que passar por diversas fases até concluírem o trabalho, inclusive construir diversos enredos que podem ser distintos uns dos outros.

1.2.6 Narrativa imaginada

Denota-se pela noção epistemológica do conjunto de palavras que “narrativa imaginada” é um texto de teor narrativo, contudo imaginado por um indivíduo. No entanto, apesar de ser fruto da imaginação, Azevedo e Pereira (2003) creem que existem regras a cumprir, a fim de ser considerado um texto narrativo. As autoras dividem-nas em duas categorias, a nível do texto e a nível da frase. Esclarecem que é necessário manter a estrutura e um conjunto de ações que se tornam em peripécias, e que, em conjunto, são coerentes entre si. Relativamente às frases, há que ter atenção na escolha da posição do narrador, nos tempos verbais utilizados, nos conetores e pronomes.

Neste sentido, imaginar uma narrativa não passa somente por pensar num conjunto de ideias e ações relacionadas com uma personagem, mas há que o fazer de acordo com certas normas, de modo a que se construa uma narrativa.

Para auxiliar os alunos a elaborarem autonomamente a sua escrita compositiva, as mesmas autoras, criaram uma ficha de apoio, com o objetivo de os mesmos analisarem o seu trabalho no final da sua conclusão, de acordo com os parâmetros definidos. De seguida, apresenta-se a figura com alguns tópicos que auxiliaram a investigação, dado que alguns foram trabalhados com os alunos em torno da dinâmica nos apoios orais que iam ocorrendo.

Planificar	Organizar	Comunicar Eficazmente
<ul style="list-style-type: none">- A história que vai ser contada;- As personagens que a história vai ter;- Os lugares onde a história se vai passar;- O tempo (presente, passado ou futuro).	<ul style="list-style-type: none">- Escolho um título.- Escrevo uma introdução.- A certa altura algo se passa.- Vários acontecimentos sucedem-se.- A narrativa em uma conclusão.	<ul style="list-style-type: none">- Evito as repetições.- Presto atenção aos sinais de pontuação.- Presto atenção à ortografia.

Figura 2 – Tópicos da ficha de apoio que auxiliaram os alunos a construírem as suas narrativas. (adaptado de Azevedo e Pereira, 2003)

1.3 - Produção do texto narrativo

1.3.1 O registo oral e o registo escrito

Na fase de iniciação à escrita, alguns alunos são influenciados por diversos registos orais, isto é, ocorre, por vezes, o ato de escrever como se fala. Azevedo e Pereira (2005) referem que “escrever como se fala, tanto do ponto de vista da estruturação da narrativa, como do ponto de vista ortográfico parece reflectir, nas suas fases iniciais, uma escrita ainda não diferenciada da oralidade” (p. 19). E o mesmo se pode deduzir como verídico através do próprio pensamento que a iniciação à escrita tem momento, por norma, na escolaridade básica cujas competências linguísticas ainda estão a ser descobertas e exploradas.

De acordo com as mesmas autoras, ao colocarmo-nos, inclusive, no prisma geral de todas as fases de conhecimento, poder-se-á constatar que muitas das aprendizagens linguísticas que o sujeito possa adquirir partem da oralidade para a escrita.

Brandão Carvalho (1999) cita Nystrand (1986) para, igualmente, fazer uma referência ao processo de transição da oralidade para escrita,

“There are, in fact, many aspects of both speech and writing that have no easy, respective counterparts in the alternative mode. This is the major reason why, for example, conversation is so difficult to transcribe adequately and why certain forms of writing [...] have no ready oral equivalents.” (p. 49).

1.3.2 Coesão e coerência textual

Associada à aprendizagem da linguagem escrita, encontra-se a aprendizagem da construção frásica, que por sua vez requer coesão e coerência.

Deste modo, para que um texto possua sentido, é necessário que o mesmo esteja coeso e coerente, ou seja, que se desenvolva em torno de uma temática, interligando todas as suas partes de uma forma perceptível, bem como se interrelacione entre si, de modo a que todas as informações sejam congruentes com a temática em questão. Como tal, as duas características consideram-se aliadas e complementares.

Santos (2010) compara a coesão na construção textual com a interligação dos fios num tecido de forma que esteja tudo linear. Refere, também, que é esta, a coesão, que diz respeito à manifestação linguística, ou seja, à vertente gramatical do texto, Gonçalves e Borges Dias (2003) exploram as ideias de Marcuschi (1983), que por sua

vez concorda com esta ideia, explicitando que “a coesão está relacionada à estrutura superficial do texto e à sua organização linear sob o aspecto estritamente linguístico.” (p. 31).

A coerência, por outro lado, segundo Santos (2010) está associada à organização lógica do discurso. Ou seja, esta característica textual proporciona uma consonância em todo o conteúdo temático do texto. Koch e Travaglia (1990) referidos pela autora afirmam, assim, que é a coerência que se torna responsável pelo sentido do texto.

Têm-se, deste modo, que tal como referido, a coesão e a coerência são dois elementos textuais que têm de estar presentes num texto para que o mesmo seja compreensível e perceptível aos olhos do leitor. Na narrativa, dado que é necessário transmitir uma mensagem sobre a história com base em diversas ações, é de extrema importância que a linguística interna esteja coesa (por exemplo, em termos verbais), bem como haja uma concordância em todo o desenrolar dos acontecimentos, uma vez que é uma tipologia textual específica que segue determinados parâmetros sequenciais. “ser coerente ao produzir uma história envolve considerar seus princípios de construção, isto é, os elementos estruturais que a caracterizam como um gênero narrativo específico.” (Gonçalves & Borges Dias, 2003, p. 34).

De acordo com as palavras de Carvalho (1999), a dificuldade na iniciação escrita, principalmente à escrita narrativa, também está baseada na coesão textual, ou na aprendizagem da mesma, porque envolve processos linguísticos que ainda estão simultaneamente a ser assimilados.

1.3.3 Pontuação como forma de coesão

Do rol de elementos que compõem a escrita, a pontuação é, entre outras, uma forma de proporcionar ao texto a coesão que o mesmo necessita, dado que divide as suas ideias por momentos e ações. Há, assim, que consciencializar os alunos para o uso da mesma, bem como para o seu uso adequado, explicitando as suas funções e algumas das suas regras. Nomeadamente, no texto narrativo, parte bastante da pontuação a coesão da história, dado que divide as ações da história, conferindo-lhe uma estrutura, como já abordado.

No entanto, numa fase de aprendizagem da produção textual, podem surgir dúvidas e alguns erros na sua utilização. Diversos autores abordam esta questão de pontuar como

uma das principais dificuldades, apesar de a mesma começar a ser trabalhada mesmo no primeiro ano de escolaridade. Quando os alunos iniciam a sua escrita de frases, surgem os pontos (final, de interrogação e de exclamação), e posteriormente, no ano seguinte, para juntar duas ideias na mesma frase, apresenta-se a vírgula.

De acordo com uma análise aos documentos que programam o ensino do português no ensino básico, pode-se encontrar o conteúdo dos sinais de pontuação na componente do conhecimento explícito da língua (CEL) para o 1º e 2º ano. Os sinais de pontuação que o programa refere são os pontos (final, de interrogação, de exclamação e dois pontos), as reticências, a vírgula, e o travessão (Reis, et al., 2009, p. 53).

Relativamente a esta temática, Azevedo e Pereira (2005) afirmam inclusive que “O ponto final e a vírgula são os sinais de pontuação mais frequentes e os mais importantes, mas são também os mais difíceis.” (p. 47). Egan (1994) evidencia esta ideia afirmando que “aprender a usar a vírgula corretamente é um processo demorado.” (p. 107). Considera-se que a prova para tal veracidade destas ideias encontra-se nos diversos textos que os alunos escrevem, onde por vezes, não se encontra nenhum sinal de pontuação, ou apenas se encontra a vírgula, que sugere uma mudança de pensamento do aluno. É, neste sentido, que o professor deve trabalhar simultaneamente esta questão com os alunos à medida que desenvolve a produção de texto narrativo, explorando com os mesmos que, por vezes, uma pontuação indicada nos locais corretos poderá fazer a diferença na interpretação dos vários elementos da história.

Dada, de igual forma, a complexidade da aprendizagem da pontuação, é também de esperar que alguns erros estejam associados a tal. A nível geral, Azevedo e Pereira (2005) referem que se podem aceitar diversas formas de pontuar, porém, há erros inaceitáveis. As autoras salientam ainda que alguns dos erros advêm do método de ensino que lhe está subjacente. Por vezes, relacionar a pontuação com a entoação que se dá a um determinado texto, não é a melhor opção, podendo, eventualmente levar a falhas. Dão como exemplo, a pausa associada à vírgula, onde pode influenciar os alunos a considerar que cada vez que realizam uma pausa no seu pensamento, colocam uma vírgula.

Sousa e Silva (2003) consideram que a pontuação desempenha um papel pertinente a vários níveis textuais, ou seja, quer a nível macro ou microestrutural. A mesma articula

e organiza as unidades sintáticas e semânticas nestes níveis diferentes. Referem ainda que tal dificuldade é bastante visível nos 2º, 3º e 4º anos.

Há então, como já mencionado, que sensibilizar para as regras de pontuação e explicitar o eu objetivo na produção textual. “O ponto importante da aula é que os alunos compreendam a função de regras e convenções da escrita como auxiliares ao serviço do objectivo de comunicar” (Egan, 1994, pp. 111-112).

1.3.4 Dificuldades na produção do texto narrativo

Ao iniciar a exploração da temática acerca das dificuldades dos alunos relativamente à produção narrativa, crê-se pertinente elaborar primeiramente uma reflexão geral sobre algumas dificuldades associadas à produção escrita, dado que esta engloba todas as suas restantes vertentes.

Sublinha-se, assim, uma reflexão sobre o insucesso escolar de certos alunos, que se verifica devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes (Contente, 1995). Tal como já mencionado, a escrita é uma componente transversal a toda a aprendizagem, onde através da mesma o aluno expõe todos os seus conhecimentos, sendo inclusive sujeitos a uma avaliação. Como tal é necessário batalhar contra as peripécias que o aluno encontra ao longo da sua aprendizagem com a escrita, para que tenha sucesso a nível do seu currículo geral escolar.

Neste sentido, torna-se bastante pertinente para uma boa educação linguística, que antes de propor a iniciação à escrita de texto, se conheça a relação dos alunos com a mesma. Se alguns têm dificuldades na compreensão do processo de leitura e escrita, será de esperar que a sua iniciação ao texto seja mais vagarosa e requeira mais atenção e cuidados. De acordo com as ideias de Pereira (2008), é relevante para uma construção do currículo conhecer as relações que alunos com dificuldades ou até mesmo com necessidades educativas especiais estabelecem com o *saber-escrever*, porque muitas vezes essa relação não facilita nem induz a aprendizagem das capacidades discursivas que a própria escola exige.

Segundo a mesma autora, sabe-se que para alguns alunos, o ato de escrever não é um meio de *construir pensamentos*, mas simplesmente uma forma de comunicar ou executar uma tarefa. A escrita, para esses alunos é uma justaposição de enunciados oriundos de vários materiais e/ou suportes. Assim, é também urgente a adoção de

procedimentos que possibilitem “a todos os alunos a aquisição de uma relação ‘escritural-escolar’” (p. 67). Pereira refere Hayes (2000) para esclarecer que é urgente também, uma didática que estabeleça uma relação entre a escrita e o sujeito, de forma que o mesmo se mesmo se motive, bem como nasça um desenvolvimento intelectual baseado na afetividade.

Segundo Contente (1995), “As produções dos alunos são muito heterogêneas e as suas dificuldades são variadas.” (p. 30). E como tal, de acordo com a mesma autora, as imperfeições ocorrem a nível lexical (vocabulário), morfossintático (combinação das palavras numa frase) e estrutural. Contente apresenta, assim, as *deficiências* que considera como principais:

- Respostas exaustivas que podem dificultar o processo de compreensão;
- Não identificação e explicitação do problema a tratar;
- Identificação do problema sem informações exatas;
- Não utilização do léxico mais correto;
- Não utilização de uma estrutura sintática correta;
- Apresentação do problema com abundantes marcas linguísticas;
- Não apresentação de uma forma correta informações selecionadas;
- Utilização da estrutura frásica de tal forma deficiente que se torna confusa e incompreensível.

Reflete-se ao analisar estes tópicos que, por existirem parâmetros previamente definidos como as principais dificuldades dos alunos aquando momento de escrita, é de extrema importância que o professor planeie e adote materiais e estratégias para intervir logo que necessário.

Relativamente às dificuldades na produção narrativa, após a análise de um documento de Sousa e Silva (2003) onde as autoras estudaram problemas nesta tipologia textual, considera-se pertinente mencionar as suas conclusões, dado que se enquadram na temática da investigação em questão, inclusive na faixa etária trabalhada. De acordo com as ideias das mesmas autoras, estes problemas registam-se com mais frequência entre os sujeitos mais novos:

- Omissão de eventos fundamentais da estrutura da narrativa.
- Enumeração de peripécias com alguma ligação, mas sem continuidade épica.

- Incapacidade de categorização e hierarquização da informação.
- Ausência de pontuação e não marcação de parágrafo.
- Ausência total de marcadores de conexão interfrásica.
- Redundância e ambiguidade

Ao finalizar a enumeração das conclusões do estudo das autoras, considera-se pertinente, após um capítulo acerca de dificuldades, salientar que apesar destes tipos de dificuldade serem considerados “normais”, como já enunciando, têm que ser continuamente trabalhados, dado que poderão eventualmente, e em maior parte dos casos, persistir nos textos dos alunos.

Por este motivo, e uma vez que há a necessidade de trabalhar com os alunos a revisão do seu próprio texto, o professor deve auxiliar o aluno a procurar os seus erros e a corrigi-los, para que desta forma melhore o seu trabalho.

1.3.5 O conceito de erro

“É pois natural que surjam erros. O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita” (Azevedo & Pereira, 2005, p. 50).

Dada a complexidade e dificuldade do processo de escrita, também já referido em capítulos anteriores, é normal, comum e esperado que os alunos tenham dúvidas e que o trabalho efetuado não esteja totalmente de acordo com as normas corretas. “nesta fase [à medida que o contato com a escrita aumenta] o erro faz parte do percurso de aprendizagem.” (Pires, 2002, p. 66). Como tal, segundo Azevedo e Pereira (2005), deverá “ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimentos sobre a escrita.” (p. 50).

Na escrita, os alunos apresentam, assim, erros a vários níveis, como de estrutura (textual), ortografia, semântica e pontuação. No entanto deve-se dar igualmente atenção aos alunos que desde o início não compreenderam o sentido da escrita e da importância do ato de escrever. Relativamente a este último caso, as dificuldades, por norma, são acrescidas e o papel do professor terá que incidir sobre um outro caminho.

No entanto, a questão colocada por muitos dos professores é “E se determinados erros persistirem?”. É do conhecimento dos mesmos que nem todas as crianças adquirem o conhecimento de forma semelhante, e para alguma parte delas, este processo da escrita pode-se tornar mais difícil. Zorzi (1998) referido por Azevedo e Pereira (2005) esclarece que um dos indicadores de maiores dificuldades poderá ser a quantidade de erros, bem como a frequência com que a criança os apresenta.

Neste sentido, ter-se-á que ter em consideração que o erro pode ser normal e comum, até determinado momento. Um profissional da educação terá que possuir o conhecimento necessário para atuar de forma correta e compreender a origem da dificuldade, porque “Algumas crianças podem necessitar, de facto, de uma assistência diferenciada.” (Azevedo & Pereira, 2005, p. 51).

1.4 - A Imaginação

1.4.1 Conceito, importância e aprendizagem

Tendo em conta as duas questões principais da investigação, e estando os conceitos associados à escrita desenvolvidos, dar-se-á importância neste capítulo à imaginação. Esta pode ser definida como a ação ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efetivamente presentes, ou daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente (Egan, 1994). Com uma opinião semelhante, Domingues (2010) refere a visão da autora Maria Alberta Menéres acerca desta temática, que conceitua a imaginação “como o meio pelo qual a criança exercita seu poder de criação, através da formação de imagens da mente.” (p. 11).

Apesar de ainda ser difícil aprender e explicar objetivamente esta temática, dado que envolve imagens mentais maioritariamente irreais e fantasiadas, não havendo muitos estudos nesta área, a imaginação é bastante reconhecida como uma vertente importante na área da educação.

Sabe-se, então, que é a imaginação que permite ao ser humano, sonhar, prespectivar, recordar, viajar, entre outras ações que o permitam deslocar-se da realidade apenas através da mente. E este exercício cerebral é essencial na educação. A criança precisa de imaginar para explorar o mundo, para questioná-lo, para inventar, para recriá-lo e

exemplificá-lo (como por exemplo, brincar “ao faz de conta”), para antever aprendizagens ou inclusive usar a imaginação para alcançar o real (através, por exemplo, da sugestão e expressão “imagina”). Pode-se-á inclusive referir, que, eventualmente, a imaginação não só faz parte da educação, como é uma constante presente na vida. Tal como Rodari (2006) explicita “A função criadora da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é tão essencial às descobertas científicas como ao nascimento da obra de arte; inclusivamente, é condição necessária da vida quotidiana.” (p. 195).

Refletindo sobre um paralelismo entre imaginação e criação, o contacto do ser humano com os estímulos do quotidiano e do próprio meio em que se insere, promove a ação criadora. De acordo com as ideias de Santos (2009), “A própria experiência com o meio ambiente, com a sua complexidade, com as suas (con)tradições e influências, estimula o processo criativo, visto que a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem” (p. 162). O pensamento de Rodari (2006) vai ao encontro das ideias da autora, dado que menciona que “«Criatividade» é sinónimo de «pensamento divergente», ou seja, capaz de romper continuamente os esquemas da experiência.” (p. 197).

Relacionando a imaginação com o desenvolvimento educacional, segundo Egan (1994), “o desenvolvimento educacional processa-se partindo do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, da manipulação activa para a conceptualização simbólica.” (p. 18). Interpretando estas palavras, denota-se uma presença indireta da imaginação, uma vez que palavras como “abstrato”, “desconhecido” e “simbólico” conduzem para um pensamento por vezes não real, que envolve as tais imagens mentais que constroem um raciocínio. Pode-se considerar então que a imaginação está fortemente associada à aprendizagem, e que a imaginação infantil é um instrumento precioso da mesma.

Vigotski (1992) referenciado por Girardello (2007) explica de igual modo esta união entre a imaginação e o concreto, por via das seguintes palavras: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista” (pp. 1-2). Menciona, também, que a diferença entre os dois pensamentos é a *direção da consciência*, onde a imaginação se tende a afastar da realidade ao invés da cognição imediata que se aproxima do real.

Todavia, algumas teorias dominantes que têm influenciado a educação, não dão muita relevância à imaginação. Para ultrapassar este obstáculo, Egan (1994) crê que são necessárias alternativas que se baseiam em princípios de aprendizagem que mobilizam e estimulam a imaginação das crianças.

1.4.2 Imaginação e a narrativa

Ao considerar que a imaginação faz parte da aprendizagem, e dada a temática desta investigação, poder-se-á deduzir que a narrativa é um instrumento que estimula as imagens mentais. E tal como já supramencionado a prática da audição de narrativas, segundo um contexto escolar, inicia-se cedo, no jardim de infância. De tal modo que Girardello (2007) aborda esta associação entre imaginação e narrativa ao esclarecer que “[...] a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação [...]” (p. 1).

Partindo da afirmação “Essa capacidade [imaginação] é própria da infância e pode ser percebida tanto no escrever quanto no ler.” (Domingues, 2010, p. 12), e considerando que a partir do pré-escolar, a narrativa continua a ter uma presença assídua na vida das crianças, Girardello (2007) menciona dois modos básicos de pensamento, o modo lógico e sistemático (usado para testar hipóteses e explicá-las) e o modo narrativo (p.2). Bruner (1986, p. 13), referenciado pela autora supracitada, explora o último modo como uma dedicação aos momentos imaginativos que proporcionam experiências significativas. Neste sentido, interpreta-se que através deste modo narrativo o pensamento conseguia vaguear por experiências num tempo e lugar icógnitos. Por este motivo justificar-se-ia a presença fundamental das histórias como instância pedagógica, sendo através das culturas exploradas nas histórias, que se realizaria uma ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças (Girardello, 2007, p. 2).

Não é, então, uma novidade o facto de as crianças conseguirem extrair mensagens e compreenderem um desenvolvimento de uma história. Está, assim, relacionado com a sua capacidade de imaginação e abstração. Tal como Egan (2007) pensa, apesar de as crianças não expressarem oralmente termos abstratos e tenham, até, dificuldade em lidar com mesmos, não significa que o seu significado lhes seja desconhecido. Ou seja, apesar de ser difícil explicitar o seu conceito, têm a capacidade de entender e compreender.

Esta capacidade de imaginação e abstração fomentada pelas histórias conduz, também, à criatividade, que por sua vez, influenciam as experiências de todas as ciências abordadas em meio escolar. Como Rodari explica, “O seu objetivo [imaginação] é penetrar claramente no remoto, no ausente, no escuro. Não só a história, a literatura, a geografia e os princípios das ciências, mas também a geometria e a aritmética contêm uma quantidade de assuntos sobre os quais tem de actuar a imaginação para serem compreendidos...” (p. 199).

Egan (1994), relativamente à aprendizagem pelas narrativas, propõe uma reflexão que incide nos conteúdos dos contos fantásticos e dos seus jogos de imaginação. Este conjunto de pensamentos têm como base a inclusão da imaginação nas histórias e o argumento de que as imagens mentais estão baseadas no real e no concreto. Então, nesta ordem de ideias, “Serão as bruxas e as minhocas falantes uma parte significativa do mundo real que as crianças conhecem?” (p. 26). O autor afirma positivamente e justifica com o facto de esses elementos estarem visíveis por todo lado, através, por exemplo, da televisão. Assim, questiona-se, também, a razão pela qual estas criaturas fantásticas se tornam atraentes para na infância. O autor esclarece que essas personagens enchem as histórias e os mitos em todo o mundo e são uma presença constante dos nossos sonhos. Então, representam, eventualmente e simplesmente, elementos da brilhante imaginação da mente humana.

A consciência de que estas criaturas fantásticas existem, que agem de uma forma incomum relativamente ao comportamento humano é importante para o professor, na medida em que irá esperar e não ficará surpreendido quando se deparar com as mesmas nas produções dos alunos.

“A mente humana, desta forma, sonha, devaneia, lembra-se, deseja, espera, desespera, acredita, duvida, planeia, revista, critica, constrói, passa boatos adiante, aprende, odeia e vive através de narrativas.” (Hardy, 1968 in Girardello, 2007, p. 2). Sentimentos e pensamentos que também surgem ao longo do acompanhamento de uma história. De acordo com a autora, o impulso que leva um indivíduo a ter vontade de saber o seu desenrolar aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação. Já Aristóteles entendia este impulso como um movimento psíquico ligado ao desejo, nomeadamente ao desejo do conhecimento. Salienta-se, também, que a prática narrativa com as crianças pequenas alude a outras dimensões além da imaginação, como por

exemplo, o estímulo à leitura e o enriquecimento da linguagem. Estas dimensões, poderão acabar por favorecer o amor aos livros/à leitura.

É importante, também em sala de aula, mobilizar a consciência para a imprevisibilidade, onde a questão central passa por aceitar que o imprevisto, a espontaneidade e a imaginação criativa constituem parte essencial da atividade educativa (Egan, 1994). Neste sentido, há diversas obras em que o professor se poderá basear, explorando inúmeras tarefas que conduzem a uma escrita criativa, onde o estímulo à imaginação está bastante presente. Como exemplo, *Criatividade Precisa-se* de Teresa Guedes, *Gramática da Fantasia* de Gianni Rodari e *Quero Ser Escritor* de Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra.

Ao explorar uma destas obras em específico pode-se observar que a estratégia de escrita criativa que foi desenvolvida nesta investigação, além de se encontrar na obra inicialmente referida (*70+7 Propostas de Escrita Lúdica*), faz parte do rol de atividades apresentadas pelo livro acima referido: *Quero Ser Escritor*. Neste, a tarefa dos mapas de histórias (pág. 134) também se encontra descrita passo a passo, de modo a que qualquer professor compreenda a sua sequência.

1.5 - Papel do professor

Perante tais processos, cujas facilidades somente surgem com um trabalho contínuo, o professor deverá ter postura de instrução, acompanhando o aluno ao longo da sua evolução. Porém, tal como já enunciado, a escrita e a imaginação são influenciados por vários fatores, e nomeadamente, a aprendizagem da produção do texto narrativo pode ter início na audição de histórias desde cedo (2-3 anos), onde a criança começa a decodificar algumas características da narração, de uma forma inconsciente. Neste sentido, crê-se que o ensino relacionado com esta vertente da língua portuguesa poderá iniciar-se com um trabalho do educador ou professor nos primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico.

Girardello (2007) menciona Engel (1990) a fim de fundamentar a ideia de que iniciar a narrativa no pré-escolar poderá orientar de uma melhor forma os posteriores alunos. Engel baseia-se num estudo realizado na América do Norte com crianças de pré-escolar, onde as seguintes estratégias, por parte do “professor”, visam estimular o

desenvolvimento narrativo infantil: escutar atentamente, reagir de forma consistente, colaborar com perguntas e sugestões, favorecer o contacto de crianças com múltiplas vozes e géneros narrativos e encorajá-los, a usá-lo e permitir que sejam contadas histórias sobre os temas relevantes para as crianças (mesmo que para o adulto sejam considerados como inadequados).

Assim, trabalhar com crianças este género textual desde pequenas poderá influenciar mais tarde a sua aprendizagem da língua, bem como a sua forma de escrever e expor o seu mundo em palavras.

Em sala de aula, é cada vez mais prioritário e confirmado o auxílio do professor neste processo dito como “complexo e complicado”. “O papel do professor no desenvolvimento da escrita dos alunos tem vindo a ser crescentemente reconhecido. Este papel inclui o de forjar elos produtivos entre a leitura e a escrita das crianças” (Azevedo & Pereira, 2005, p. 86).

Para as autoras a ação do professor deve-se orientar para alcançar três finalidades:

1. Conhecer o ponto de partida de cada aluno
2. Intervir para facilitar as aprendizagens
3. Avaliar para melhorar a prática pedagógica

Assim, pode-se interpretar que se deve conhecer o desenvolvimento cognitivo, a nível linguístico, de cada aluno, para poder acompanhar e apoiar o seu ponto de partida para com a produção escrita; ter uma postura acessível afim de os alunos se sentirem confortáveis para expor as suas dúvidas e evoluir, aprendendo; e avaliar todo o processo para se refletir, criticando, com uma prespetiva de melhorar a prática em sala de aula.

Uma das autoras, Pereira (2008), analisa, comparando, o trabalho do professor com uma barragem, onde a intervenção terá que ocorrer segundo dois prismas, a montante (antes, como uma preparação à redação) e a jusante (depois, ensinando a rever). Segundo as suas palavras,

“o que está em causa em toda a intervenção a montante e a jusante da escrita, é a defesa de um papel activo do professor, não podendo, porém, sob a capa de um ensino activo, remeter-se a uma função de mera “fonte de recursos”, quando é ele que tem de gerar os diapositivos estratégicos” (p. 66).

Indica ainda que este ensino tem “vida própria” isto é, não é um ensino cuja aquisição de saberes seja fácil, e como tal, além de um papel ativo do professor, é necessária uma “intervenção programada”. Esta intervenção baseia-se numa planificação do trabalho a desenvolver por parte do professor. Marcelino e Antunes partilham da mesma opinião, aludindo que não é uma atividade de aquisição espontânea, e como consequência exige uma prática regular, supervisionada e sistemática.

Contente (1995) aborda a questão da “intervenção programada”, descrevendo, não só um conjunto de questões prévias que um professor terá que ter resposta quando pede uma produção de texto, como também uma lista de exigências em relação ao trabalho realizado. A seguinte figura apresenta as questões e as exigências que a autora cita.

Questões	Exigências
<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de texto me é pedido? • Quais são os acontecimentos a indicar no texto? • Quais as ideias a reproduzir? • Que tipo de relação é necessário estabelecer entre os acontecimentos e as ideias? • Quais os cuidados a ter com este texto para que se perceba o que pretendo transmitir? 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do texto cuidada; • Título coerente; • Estrutura do texto correta e focalizada; • Cientificidade do texto com elementos exatos e opiniões fundamentadas.

Figura 3 – Questões e exigências que o professor deve colocar quando planifica a aula.

Ao responder a estas ou outras questões acerca do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, o professor tem o seu tempo planeado, bem como eventuais questões que poderão surgir.

Destaca-se também a importância do papel do professor enquanto escrevente regular na sala de aula, tanto para demonstrar a escrita, como para acompanhá-la. Ou seja, é necessário que a criança observe o professor no ato comum da escrita, relacionando, assim, a oralidade com a escrita.

Em relação à escrita demonstrativa, o professor poderá escrever os seus textos livres para toda a turma, demonstrando que, por vezes, também tem dificuldades e que o seu próprio trabalho poderá ser melhorado. Desta forma os alunos veem uma demonstração da produção textual, tendo como base de aprendizagem a escrita do professor. A escrita

acompanhada requer uma interação entre o professor e o aluno, dado que envolve a participação de ambos e uma revisão conjunta da escrita que ambos proporcionaram. O aluno sentirá que apoiou o professor e este terá a oportunidade de registrar por escrito a oralidade do aluno ou corrigir, caso necessário, o aluno (Azevedo & Pereira, 2005).

De acordo com as mesmas autoras, este trabalho de escrita em sala de aula, por parte do professor, terá que atingir um patamar de realidade, sem evidenciar medos por estar a trabalhar a sua própria escrita. Isto é, o adulto deverá demonstrar situações de hesitação, substituição, releitura parcial e reorganização do texto, porque são momentos e comportamentos característicos que ocorrem ao longo da textualização e revisão de produções textuais.

Esta participação comum dos elementos presentes da sala de aula, professor e alunos, pressupõe que o primeiro seja visto como um acompanhante de aprendizagem. As mesmas autoras também referem que além de ao conceito de educação se sobrepor o de acompanhamento, a sociedade tende a responsabilizar o profissional da educação pelo sucesso da aquisição da língua escrita das crianças. Contudo, o pensamento deve ser conduzido para outro prisma, o de responsabilizar as crianças pela sua aprendizagem, demonstrando-lhes a sua importância para a vida em sociedade. E, para que tal aconteça, as autoras consideram que seria necessário mudar a maneira de agir nas situações habituais, em vez de transformar as atividades já planificadas. Esta atitude poderá implicar algumas das seguintes ações, perante uma produção de um aluno:

- Aceitar as produções tais como surgem, evitando a correção total e valorizando os acertos, bem como o caminho percorrido, e utilizando como fonte de informação os conhecimentos que a criança já possui;
- Não procurar avaliar o texto segundo um ponto de vista adulto, mas analisá-lo para uma posterior explicação e enunciar o nível atingido pela criança na sua aprendizagem;
- Considerar os erros como algo inevitável e significativo no processo de aprendizagem e analisá-los não só como fontes de informação, como compreender o que esconde de inteligência sobre o mesmo;
- Construir uma representação dos processos cognitivos das crianças;

- Colocar uma criança diante do seu texto autêntico e apoiá-la na descoberta do seu sentido, em vez de lhe apresentar um texto corrigido que reúne um conjunto de regras a memorizar.

Sanz et. al (1998) referido pelas mesmas autoras propõem, então, que o professor aja como um assistente e um assessor dos alunos. Poderá circular pela sala, dialogando com os alunos, lendo os seus textos e dar pistas para continuarem o seu trabalho. O pequeno encontro que poderá ocorrer com cada aluno é considerado como uma entrevista, onde é possível refletir sobre o que fez, a fim de poder melhorar o seu trabalho. Nesta entrevista surgem momentos de diagnóstico, leitura e instrução.

Há que surgir e criar uma didática centrada no aluno, sem que o professor se desligue da posição de “decisor” e gestor do processo de ensino das capacidades literárias. Mas, conduzi-los a uma relação tal com a ordem do escrito que os leve a investir e a investir-se numa prática que é, por sua vez, essencial para todos os restantes saberes que a escola transmite. Para tal, é necessário que o professor se apoie em diapositivos de ensino aprendizagem fortes, susceptíveis de levar o aluno a envolver-se na tarefa da escrita (Pereira, 2008).

Salienta-se também a importância de o professor apoiar, de igual modo, a imaginação com elementos-chaves, e planificados, objetivamente e estrategicamente. Tal como referido no início, o professor terá de apoiar o aluno tanto na escrita, como no estímulo da sua imaginação. Para que tal aconteça, Girardello (2007) enumera um conjunto de estratégias que poderão ser úteis para desenvolver a criação de imagens mentais nas crianças. Sugere brincadeiras e questões como “De que cor era o passarinho da história?” para levar a criança a suscitar imagens diferentes na mente, dado que cada uma pensou de forma divergente; narração de histórias “de cabeça”, ou seja, sem nenhum suporte, para afastar a mente do real, abrangendo mais facilmente o abstrato; envolver imagens a outros recursos expressivos, tanto físicas (imagens de objetos), como sonoras, através do toque, da linguagem corporal e da entoação.

Num outro ponto de vista, o trabalho, professor em sala de aula poderá evoluir bastante, por via de uma reflexão acerca do trabalho a ser desenvolvido. E, um excelente instrumento de trabalho que propicia a ponderação das tarefas propostas é a observação. É considerado por alguns autores como uma atitude que ocupa um “lugar-chave” no progresso das práticas pedagógicas. No entanto, a observação requer uma

posterior reflexão. Segundo esta ordem de ideais, Cardoso (1990) esclarece que “É imperativo saber o que fazer com o que se observa, tirar proveito a nível cognitivo do que se constata, saber reverter os dados de tal forma que estes possibilitem sempre que as crianças progridam” (p. 57).

Conclui-se, assim, que um trabalho baseado na explicitação, no apoio individual ao aluno sem criticar totalmente o seu trabalho, valorizando os pontos fortes, planificar de acordo com uma estratégia programada previamente, não ter receios de escrever bastante dentro da sala de aula e observar com posterior reflexão, poderá ter frutos e encaminhar o aluno até ao sucesso da escrita.

2. Metodologia

2.1 - O método

Inicialmente é importante salientar que o projeto apresentado considera-se como uma **investigação qualitativa**, isto é, segundo Domingues Fernandes (1991), uma investigação cujo foco “é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções.” (p. 3). Por este mesmo motivo, não se destacam as amostras, bem como a generalização dos resultados obtidos. Ou seja, a análise é detalhada sobre um certo comportamento e não se centra em números de amostras que podem levar a generalização segundo a incidência dos resultados.

Neste projeto, não houve, então, uma preocupação nem com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, na medida que a investigação que ocorreu foi desenvolvida somente com 20 alunos, sendo analisados alguns dos seus textos individuais. Isto é, as conclusões do projeto não se podem generalizar. Por este mesmo motivo, também se pode considerar um estudo de caso, porque uma das características deste tipo de estudo é exatamente “o facto de a generalização não ser geralmente possível.” (Bell, 1993, p. 23).

Ao ser considerado como uma investigação qualitativa, o seu paradigma é interpretativo, porque tal como a própria denominação indica, interpreta os resultados obtidos. Tendo como características a sua especificidade e a dimensão da amostra, este paradigma, de acordo com Usher (1996), compreende o sujeito e o objeto da investigação, onde ambos têm a particularidade de ser simultaneamente “intérpretes” e “construtores de sentidos”.

De acordo com Fernandes (1991), no paradigma qualitativo o investigador torna-se o “instrumento” de recolha de dados, dado que é o próprio que analisa o seu trabalho, e como consequência, os resultados podem depender da sua sensibilidade, integridade e conhecimento.

Além de ter uma característica qualitativa, esta investigação também segue outras normas, tendo o projeto como base a **metodologia de investigação-ação participativa**, onde o próprio profissional de educação que acompanha o grupo investiga um dado

tema ou uma certa situação que ocorre dentro do contexto de aprendizagem. Neste sentido, a denominação do método explicita o trabalho realizado, ocorre uma investigação que advém de uma ação a ser trabalhada durante os momentos de aprendizagem.

A importância da utilização deste método genérico para este tipo de investigação está relacionada com o facto de ser pertinente para o professor analisar os resultados que obtém com as suas metodologias de trabalho, observando e analisando os vários procedimentos e caminhadas dos vários alunos que acompanha. Salienta-se ainda a importância extrema da reflexão contínua acerca dos recursos, postura e atitude de transmissão de conhecimentos que os professores e educadores deverão realizar. É neste sentido, que uma investigação com base num próprio trabalho ou numa situação de contexto de aprendizagem se torna essencial para o profissionalismo do professor, que irá ter consequências posteriores no seu desempenho para com os alunos.

Tal como Lídia Máximo-Esteves (2008) menciona, de acordo com as afirmações de Altrichter *et al* (1996),

“a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só para contribuírem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.” (p. 18).

Com base no método de investigação-ação, e de acordo com a temática e consequente questão problema deste relatório “Os mapas de histórias influenciam a imaginação, desenvolvendo as competências de produção narrativa?”, surgiram diversas metodologias com a finalidade de dar resposta à pergunta colocada. Como tal, de modo a verificar se haveria uma evolução ter-se-ia que adaptar os alunos a tal estratégia, bem como elaborar vários mapas individuais.

2.2 - O contexto

Para elaborar e adaptar estratégias, é necessário que o investigador conheça o contexto e os alunos inseridos no mesmo. E, dado que o projeto se baseou numa investigação-ação cujo investigador era participante, salienta-se o facto que no momento da investigação era estagiária na turma e já o tinha sido anteriormente. Assim, já tinha um conhecimento da mesma ao longo do final do 1º ano.

A investigação realizou-se no contexto de estágio curricular na E.B. 1 do Poceirão que pertence ao Agrupamento de Escolas do Poceirão e Marateca, numa turma de 2º ano de escolaridade. Esta escola é abrangida pelo programa TEIP3, isto é, o terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária, criado por despacho normativo do Ministério da Educação. Este programa surge como apoio escolar às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. (Ministério da Educação e da Ciência, 2012)

O fator de uma escola TEIP ser caracterizada como tal não significa que a escrita, sendo a temática da investigação, seja uma competência a ser mais realçada ou trabalhada. Ela é necessária em todos os contextos escolares e para um sucesso académico continuado, como já mencionado.

Salientam-se, então, algumas características da turma que foram revelantes para o desenvolver do projeto. A avaliação global da turma no final do 1º ano, na área da língua portuguesa, encontrava-se no parâmetro classificativo do “Bom”, e no início do 2º ano, entre 20 alunos, um estava a ser acompanhado pelo gabinete de apoio às necessidades educativas especiais, por considerarem que necessitava de cuidados especiais de aprendizagem, e outros dois estariam a ser encaminhados para começarem a ser apoiados pelo mesmo gabinete. A primeira situação era considerada mais grave dado que o aluno apenas adquiriu conteúdos básicos relativos ao processo de aquisição da leitura e da escrita, como a utilização de palavras-mãe (método das 28 palavras) ou conjugações entre as sílabas regularmente relembradas.

Numa outra situação de cuidado estaria outro aluno, uma vez que a sua língua materna não é a língua portuguesa, mas a língua romena. Por ser estrangeiro e apenas a frequentar o país há menos de um ano, a iniciação à leitura e, principalmente à escrita levava a bastantes dificuldades. Além destes quatro, mais dois alunos apresentavam

dificuldades a vários níveis na língua. Ou seja, no total havia uma atenção especial a seis alunos relativamente à área curricular da língua portuguesa.

Dada esta caracterização, o projeto foi adaptado, havendo uma intervenção ajustada para estes seis alunos, integrando-os, ao longo de todas as sessões. Assim, todos os alunos foram elementos participativos no projeto, tendo sido o trabalho em conjunto e individual pertinente, necessário e posteriormente analisado.

2.3 - Sequência metodológica

A **sequência metodológica** utilizada passou então por nove sessões, cujo foco consistiu em apresentar três tipos de mapas (completos, incompletos e em branco), sendo que cada género de mapa passaria por fases de adaptação e aprendizagem. Salienta-se que o projeto iniciou-se com os mapas completos e finalizou-se com os mapas em branco e uma produção livre.

As diferentes fases de trabalho com os três tipos de mapas desenvolveram-se da seguinte forma:

- O mapa completo passou por duas apresentações e sucessivas construções narrativas em grande grupo. De seguida, o trabalho foi realizado em pequenos grupos, e por fim, é que se elaboraram histórias individuais.
- Para os mapas incompletos e em branco, apenas foram realizadas duas fases, a de grande grupo e individual.

A seguinte figura apresenta a sequência metodológica da evolução do género de mapas apresentados e trabalhados com a turma em cada sessão.

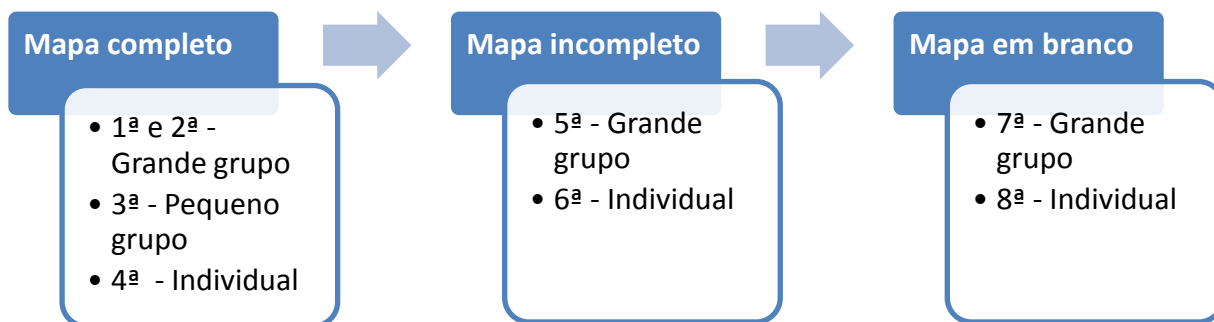


Figura 4 – Sequência metodológica de apresentação das diversas tipologias de mapas.

Para finalizar o projeto, na nona sessão, cada aluno realizou uma história individual livre, isto é, sem o apoio da planificação inicial do mapa.

Em relação à dinâmica, durante cada sessão, para cada um dos mapas, exceto o último (sete mapas), foi realizada uma apresentação em suporte digital, onde, em grande grupo, os alunos, partilhavam as suas ideias, de modo a dar continuidade às ações que iam aparecendo. De seguida, no processo de construção da narrativa, devido às diversas metodologias adotadas, procedeu-se ao seguinte esquema de trabalho:

- No caso da dinâmica em grande grupo, após a apresentação das histórias e a partilha de ideias para as completar, era escolhida a história que a turma preferia, e por fim, iniciava-se a construção da mesma, acrescentando-lhe características, tanto às ações, como aos elementos (personagens, objetos, caracterizações, ênfases, entre outros). As escolhas eram realizadas em torno de votações.
- Para as dinâmicas de pequeno grupo e individual, a apresentação da história era realizada do mesmo modo, porém a escolha da história (caminho), bem como a sua redação era realizada de acordo com as preferências dos restantes membros do grupo ou de forma individual.

O processo de trabalho para cada sessão dos mapas decorreu, assim da forma que a figura seguinte apresenta.

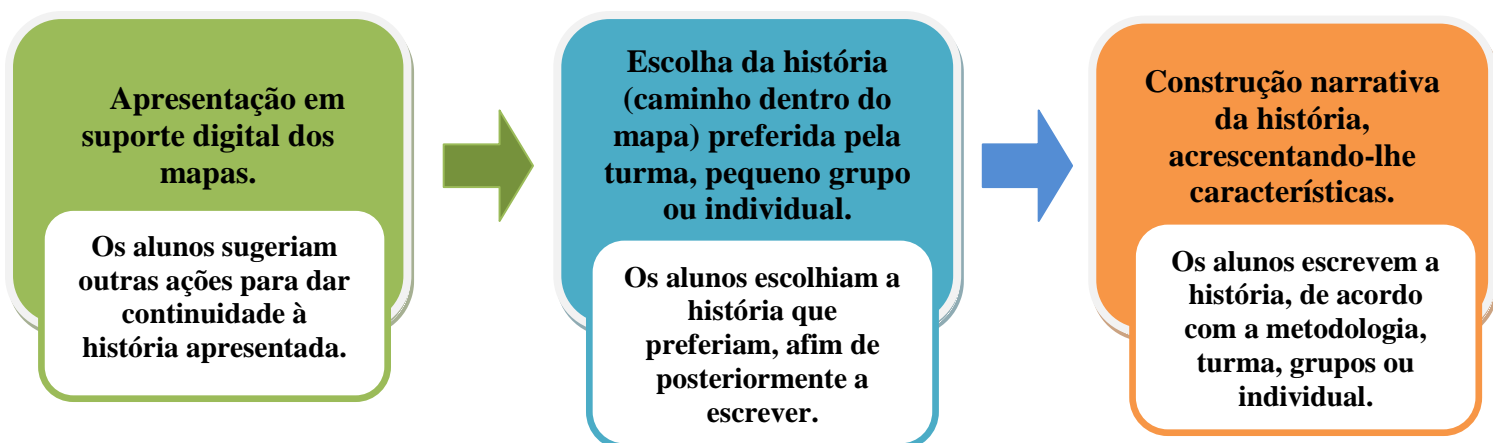


Figura 5 – Dinâmica de trabalho em cada sessão do projeto.

A justificação para tal sequência advém do facto de existir sempre primeiro a adaptação do tipo de mapa por parte da turma, realizando-se uma narrativa conjunta, de acordo com as ideias dos alunos. Apenas posteriormente a esta partilha e construção em grande grupo (sendo inclusive realizado o trabalho a pares numa fase inicial), se deu continuidade ao projeto para as narrativas individuais.

Como já referido, sendo este processo de iniciação à escrita complexo, é necessário, então, que a passagem para a produção individualizada se realize segundo várias etapas, retirando os suportes de auxílio lentamente.

“A aquisição de uma capacidade de produzir textos do tipo escrito é uma progressiva aprendizagem das técnicas de *automatização* do texto pela libertação dos suportes da situação. *Progressiva*, note-se: isso quer dizer que não se pode tirar os suportes todos de uma vez, como acontece quando se coloca o aluno perante a folha em branco tendo como única «ajuda» o terrível constrangimento do «tema livre». Retirar os suportes contextuais a pouco e pouco, suscitando a passagem gradual da produção de textos marcados por uma acentuada dependência contextual à de textos referencialmente autónomos.” (Fonseca, 1992, p. 241)

A construção em grupo (grande grupo ou pequeno grupo) é pertinente para a constante observação das reações dos alunos, podendo-se verificar o desenvolvimento da capacidade de imaginação e da partilha de ideias. As narrativas individuais serão os principais instrumentos para a recolha de dados documentais, uma vez que serão analisadas alguns tópicos que vão ao encontro da resposta que se pretende dar ao estudo.

Inicialmente, a apresentação permita aos alunos tomarem o conhecimento e adaptarem-se ao estilo de mapa que era apresentado, fomentado principalmente a imaginação porque sugeriam outras ações para as que apareciam nos mapas já previamente realizados. A escolha do caminho (história preferida) incidia sobre o facto de haver uma opção para a posterior construção da narrativa. Por fim, acontecia o momento da escrita, com as características de cada ação, explorando, não só, a imaginação, outra vez, como também a utilização de elementos linguísticos que conferem qualidade às produções textuais.³

De acordo com a temática da língua portuguesa envolvida no projeto, esta sequência permite utilizar como recurso principal os mapas de história, que apoia a planificação do

³ Em apêndice (nº2 – pág. 94) encontra-se um exemplo de mapa incompleto e em anexo um exemplo de produção narrativa elaborada por um aluno.

texto narrativo que surgirá numa fase posterior. Esta, a redação do texto, possibilitará a análise da qualidade textual dos alunos. Neste sentido esta sequência envolve toda a temática das componentes da capacidade compositiva a ser investigada neste projeto (a planificação e a textualização).

No entanto, é importante referir que a partir do momento em que se iniciava o trabalho da construção da narrativa, os alunos não se baseavam apenas no mapa como planificador do seu trabalho. Ao longo de todas as sessões de trabalho individual, bem como durante a escrita livre do texto, os alunos tinham algumas ideias escritas no quadro, como por exemplo, “nome da personagem”, “onde vive”, “o que aconteceu”, “o fim...”. Além de escritos no quadro, por vezes também eram referidos oralmente. E quando pediam ajuda, alguns *inputs* eram dados individualmente. Salienta-se que não eram dadas respostas nem ideias diretas, mas os alunos eram questionados acerca dos elementos na sua história.

Relativamente aos seis alunos que têm mais dificuldades na escrita, para que se pudessem sentir integrados no projeto, bem como, desenvolver as suas capacidades imaginativas e textuais, foi criada uma estratégia unicamente para as sessões de escrita individual. Pode-se considerar, neste sentido, que foi realizado um trabalho com base nos ideais da diferenciação pedagógica ao longo da investigação. Para tal, os alunos participavam de igual modo nas sessões em grande grupo, possibilitando-lhes o contacto com a leitura dado que os mapas eram apresentados em formato digital, e assim, podiam acompanhar e visualizar as várias ações da narrativa num formato escrito.

Nas sessões em que os restantes alunos trabalhavam individualmente, este conjunto de seis trabalhava em grupo, com o meu apoio. Em vez de terem um mapa com vários caminhos possíveis, escolhi apenas um caminho, ou seja, uma história, e acrescentei espaços para em conjunto os completarem. Assim, seria um trabalho um pouco mais facilitado, que leva, de igual modo a uma aprendizagem e imaginação, mas não envolve tantos processos cognitivos como o dos restantes alunos.

Tal como a restante turma que tinha o mapa total numa folha A4, onde posteriormente selecionavam o seu caminho, marcando-o, o pequeno grupo a que me refiro, também possuía uma folha A4 com o caminho previamente escolhido, para que pudessem escrever nela. Foi também elaborada uma cartolina onde estariam as várias

fases/ações da história, tal como na folha. Deste modo, a dinâmica ocorria com a cartolina exposta no quadro e os alunos numa mesa em frente do mesmo e à medida que iam dando as suas sugestões e votavam na que concordavam mais (tal como acontecia na dinâmica em grande grupo), um deles deslocava-se à cartolina para escrever no espaço indicado a ideia que tinha sido acordada. Posteriormente escreviam a ação na sua folha, tal como estava na cartolina. Esta metodologia de trabalho foi adotada três vezes, isto é, para cada tipo de mapa, na versão de dinâmica individual, como já referido.

Após a discussão em grupo e os espaços preenchidos, sentavam-se no seu lugar respetivo, e individualmente transcreviam a história, passando-a do mapa para uma folha à parte, tal como todos os restantes alunos.

A seguinte imagem mostra o caminho escolhido para o mapa incompleto individual. Observa-se os vários espaços para completarem cada uma das ações, bem como uma ação para ser preenchida por completo.

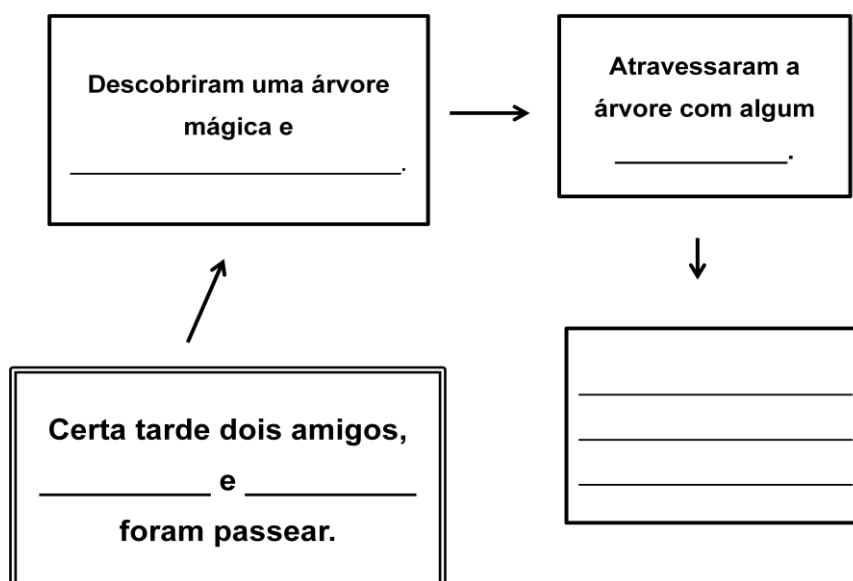


Figura 6 – Exemplo de caminho escolhido para trabalhar com um grupo de alunos em específico.

No dia em que se realizou o texto livre, sem mapa, criou-se outra estratégia. Inicialmente pensou-se em dinamizar, novamente, o trabalho com base em apenas um caminho, como vinha a ser habitual. No entanto, considerou-se, também, que os alunos poder-se-iam sentir “diferentes” por estarem a realizar um trabalho bastante diferente

dos restantes colegas, não sendo, de igual modo, estimulados a pensar num texto narrativo sem planificação.

Assim, pensou-se em dinamizar dois momentos de trabalho com base num texto com espaços para completar⁴. Num primeiro momento proporcionaram-se alguns minutos para que os alunos pudessem ler e preencher alguns espaços, de acordo com as suas ideias. De seguida os alunos juntaram-se para elaborar, em conjunto, uma única história. Eu ou um deles lia a parte da narrativa que estava escrita e, tal como acontecia nos mapas, partilhavam as suas ideias e votavam na preferida. Por fim, um ia ao quadro escrever e os restantes escreviam no seu texto.

Após o esclarecimento do trabalho realizado com os alunos com mais dificuldades, crê-se que, eventualmente, este trabalho que ocorria em simultâneo com o individual da restante turma, também se podia considerar como uma ajuda, dado que, apesar de se trabalhar com um tom de voz mais baixo do normal, era possível ouvir algumas ideias. Todavia, não se considera que tenha sido negativo, pelo contrário, produtivo, porque as produções eram todas bastante distintas umas das outras, o que significa que as ideias que poderiam surgir apenas beneficiavam.

2.4 - Recolha e tratamento dos dados

As diferentes modalidades escolhidas para recolher os dados de uma investigação implicam, segundo Afonso (2005), “a utilização de instrumentos, a montagem de diapositivos e a concretização de procedimentos específicos.” (p. 88). Para operacionalizar a recolha de dados para este projeto em particular, tendo em conta o seu posterior tratamento, houve a seleção de três métodos essenciais: a observação, a análise documental e a entrevista.

A **observação** ocorreu durante todo o processo, dado que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). E uma vez que um dos objetivos principais é verificar se tal estratégia de planificação textual aumenta a imaginação dos alunos, a observação foi o método mais prático para analisar este tópico.

⁴ Um exemplo deste instrumento encontra-se em apêndice (nº3 – pág. 95).

Esta estratégia ocorreu ao longo de todo o procedimento de trabalho em sala de aula, sendo escritas notas para um bloco no fim de cada tempo de trabalho, para que se registassem todas as ideias-chaves do momento de aprendizagem. Foram tidos em conta aspetos como a participação dos alunos, as suas partilhas de ideias (se estariam enquadradas com a narrativa em questão, por exemplo), as suas dúvidas ao redigir o texto, os seus comentários ao longo do projeto, entre outros. Pelo que todas as histórias realizadas, tanto em turma, como em pequenos grupos e ainda individuais, têm anotações e observações escritas. Poder-se-á referir, assim, que associada à observação, encontram-se as notas de campo. “Isto são *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

É importante salientar ainda que esta observação também se considera de observação participativa, dado que, como estagiária a desenvolver o projeto com os alunos, tinha que participar na atividade e analisá-la segundo o que via, como já mencionado. Tal como Sousa e Batista (2011) referem “Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação.” (p. 88). Segundo os mesmos autores, ao integrar este meio de investigação, é possível ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, dado que se vive os mesmos problemas e as mesmas situações.

De modo a serem tratados os dados que advêm da observação, realizou-se um levantamento das ideias principais, estabelecendo uma evolução sequencial das mesmas, de acordo com as nove sessões realizadas.

No entanto, como parte da questão-problema passa também por observar a qualidade textual dos alunos a partir da estratégia de planificação já referida, teria que haver um recurso que fosse trabalhado em sala de aula, que permitisse posteriormente a sua análise. A partir desta ideia surgiram então as narrativas individuais, onde os alunos tinham a oportunidade de escrever a sua própria história. Tal como já referido ao longo deste projeto, houve então quatro momentos de trabalho individual, cada um para o tipo de mapa apresentado (completo, incompleto e em branco) e para uma escrita livre.

Neste sentido, o tratamento desta recolha de dados considerada como documental, aconteceu por via da sua análise, ou seja, a **análise documental**. Uma vez que se analisaram os textos realizados pelos alunos individualmente, segundo dados-critérios,

esta investigação documentada permitiu verificar se houve um aumento de caracteres que caracterizavam as várias ações, de modo a compreender se ao longo do projeto houve alterações nas narrativas dos alunos.

Afim de realizar esta análise documental elaborou-se uma grelha de registo, de acordo com critérios estabelecidos. Para cada narrativa analisada, efetuou-se um registo, e no fim, um balanço dos mesmos, afim de constatar se houve uma evolução na qualidade da produção textual. Este mesmo documento de registo tem duas versões, uma com uma grelha simples, onde se registaram os dados dos textos dos alunos, e outra, que serviu como um molde, indicando os critérios e o que se teria de registar em cada uma das parcelas da grelha.⁵

“Sobre a análise de conteúdos, pode-se dizer que é uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação de conteúdo simbólico das mensagens, as quais podem ser abordadas sob diferentes formas e ângulos (...) ou até com uma análise temática.” (Ludke & André, 1986, p. 47)

Explorando a grelha de registo elaborada, a análise subdivide-se em quatro fases:

1ª Fase - Quantificação de elementos que compõe e caracterizam o texto (adjetivos, advérbios e verbos).

- Estes elementos permitem não só caracterizar e enfatizar as ações, como as proporcionam, uma vez que é o verbo que confere mais ação à narrativa.

2ª Fase - Exploração da estrutura sintática.

- A análise detalhada de cada conjunto de palavras, que poderá apelidar de frase, (podendo não ser na realidade uma, dada a sua estrutura e coerência) é bastante importante para obter o conhecimento dos elementos que os alunos utilizam e qual a sua quantidade. Além dos elementos principais esperados, como verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, os artigos, pronomes, determinantes e preposições são componentes linguísticos que os alunos conhecem e utilizam regularmente. Por outro lado, permitirá observar a quantidade de frases os alunos utilizam para compor o seu texto e se a planificação ajudará a estruturar as ideias, dividindo-as em várias frases.

⁵ As duas versões podem-se encontrar em apêndice (nº4 e nº5 – pp 96 e 97).

3ª Fase - Verificação do acrescento de ações exteriores à planificação.

○ Nesta fase da análise, a ideia principal é verificar se os alunos acrescentam ideias à narrativa, sem serem somente as que estão no mapa, ou seja, na planificação base. Poder-se-á observar se a preocupação se centra apenas em transcrever as ações que estão no mapa, ou se os alunos acrescentam outras ideias, conferindo-lhe uma narrativa de maiores dimensões, mas com coerência.

4ª Fase - Análise dos títulos.

○ A última fase na grelha centra-se na observação dos títulos, uma vez que são um elemento importante do texto, que lhe confere uma antecipação. Por este mesmo motivo, um título adequado poderá demonstrar que o aluno está consciente do conteúdo da história que escreveu. Ou, pelo contrário, se o mesmo for pouco adequado ou até não adequado poderá significar que o aluno não possui consciência do desenrolar da sua história.

Por fim, o terceiro método de recolha e posterior tratamento de dados é a **entrevista**. Esta pode ser vista como uma conversa intencional, segundo Bogdan e Biklen (1994), que “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97). Nesta situação específica, a interação verbal correspondeu respetivamente ao investigador e ao aluno. No entanto, realizou-se, também, uma entrevista por escrito, à professora cooperante.

Este tipo de recolha de informação está relacionado com a aquisição das opiniões dos alunos e da professora cooperante acerca de todo o projeto. Mesmo que ao longo de todo o projeto tenham sido observadas reações e opiniões dos alunos, crê-se que um rol de perguntas mais diretas e concretas fosse uma solução para obter esse conhecimento.

O momento escolhido para a realização das entrevistas foi o fim do projeto, uma vez que permitiu tanto aos alunos, bem como à professora ter uma consciência de todo o trabalho até então realizado. As entrevistas aos alunos foram realizadas em pequenos grupos, a dois alunos de cada vez, de modo a que os mesmos não sentissem uma pressão por estarem a responder a perguntas relacionadas com a sua própria opinião. Contudo, embora os alunos estivessem em grupos, as questões foram colocadas individualmente a fim de haver a possibilidade de ter respostas e opiniões individuais.

Segundo um guião previamente organizado, poder-se-á considerar que as entrevistas realizadas são do tipo estruturada, dado que propõem questões importantes e direcionadas com os objetivos do trabalho (Sousa & Baptista, 2011).

A seguinte tabela apresenta as questões colocadas aos alunos, associadas aos seus respetivos objetivos. As perguntas estão elaboradas com uma linguagem simples, para que fossem facilmente interpretadas pelos alunos. O tratamento dos dados realizou-se sob a forma de esquemas e/ou gráficos, uma vez que são respostas curtas e maioritariamente fechadas.

Questões	Objetivos
Gostaste dos mapas? Porquê?	Saber se a atividade teve interesse para o aluno e quais os motivos que o levaram ou não a gostar. Os interesses dos alunos levam à sua motivação para a aprendizagem.
Gostaste mais dos mapas construídos em grupo ou individualmente?	Saber se houve uma preferência na dinâmica de construção de história, de modo a compreender o interesse dos alunos relativamente a uma partilha de ideias em grande grupo ou uma escrita individual.
Achaste que ficaste com mais ideias para outras histórias?	Saber, de um modo indireto, se os alunos pensam que a atividade lhes desenvolveu a imaginação ou não teve influência nesta. Dado que é uma informação bastante abstrata, o próprio aluno ao dar a sua opinião poderá elucidar melhor a evolução desta vertente do projeto.
Achaste que a atividade foi difícil ou fácil?	Saber a opinião dos alunos acerca do grau de dificuldade da atividade, uma vez que poderia exigir um processo cognitivo mais complexo, o que poderia influenciar a sua motivação para a realização do trabalho.

Figura 7 – Tabela que apresenta as questões das entrevistas dos alunos associadas aos seus objetivos.

A entrevista à professora cooperante foi realizada por via de um documento escrito⁶, e ao longo da elaboração do guião das diversas perguntas, de acordo com os objetivos pretendidos, considerei pertinente engloba-las em duas categorias: geral e específico. As questões gerais estão relacionadas com a temática da escrita abordada ao longo do enquadramento teórico deste relatório. As perguntas mais específicas associam-se à turma onde o trabalho foi desenvolvido, de modo a compreender a opinião da professora acerca do mesmo em sala de aula. Dado que a professora cooperante, além de continuar a elaborar alguns mapas com os alunos mesmo após o término da

⁶ Os documentos referentes ao guião da entrevista e as respostas à mesma, encontram-se em apêndice (nº6 – pág. 98) e anexo (nº2 – pág. 104) respetivamente.

investigação, acompanhou-os nas suas restantes produções que elaboraram até ao fim do ano letivo, optou-se pela realização da entrevista no fim do mesmo.

Tal como aconteceu com a entrevista aos alunos, apresenta-se de seguida, as questões colocadas à professora cooperante, relacionadas com os seus objetivos.

	Questões	Objetivos
Geral	Pensa que pode ser benéfico utilizar uma estratégia de planificação de texto quando o aluno inicia a escrita? Justifique a sua resposta.	Explorar a opinião da professora acerca da utilização de instrumentos de planificação de texto quando os alunos iniciam as produções escritas.
	Ao longo dos vários anos de experiência utilizou vários recursos de iniciação ao texto ou cingiu-se ao mesmo? Por que motivo o fez?	Saber se a professora utilizou vários instrumentos de trabalho ao longo dos anos.
	Pensa que tais instrumentos de trabalho auxiliam os alunos a consciencializar-se das três componentes da escrita (planificação, redação e revisão)? Em que medida esta consciência pode ser importante para a evolução da competência textual?	Saber se a professora acredita que esta tipologia de instrumentos de trabalho permite aos alunos uma consciencialização das várias fases da produção escrita, e em quem medida a mesma se torna importante.
Específico	Em que medida considera ter havido alguma evolução no desenvolvimento das competências escritas do conjunto dos alunos desta turma. Justifique a sua resposta com exemplos concretos.	Ter um conhecimento acerca do desenvolvimento da qualidade de escrita da turma onde a investigação foi desenvolvida.
	Os mapas de história como estratégia influenciaram a qualidade de produção textual? Se afirmativo, em que sentido?	Saber a opinião da professora acerca da influência da estratégia de planificação textual utilizada na qualidade da posterior produção.
	O que pensa acerca da utilização do género narrativo como estratégia de iniciação à produção escrita, tanto a nível geral, como nomeadamente nesta turma.	Ter um conhecimento sobre o pensamento da professora relativamente à união de duas temáticas abordadas no projeto: a iniciação à produção escrita e a narrativa.

Figura 8 - Tabela que apresenta as questões da entrevista da professora de acordo com os seus objetivos.

A análise desta entrevista será construída por via de uma pequena reflexão global, uma vez que as questões são de tipo aberto, isto é, que permitem ao entrevistado exprimir e justificar a sua opinião.

Devido à base investigatória do projeto ter sido a investigação-ação, a escolha destes métodos passam por uma acessibilidade associada ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Primeiramente a observação é importante ao longo de qualquer tarefa sugerida aos alunos, de modo a que, como profissional, se verifique as reações e atitudes da turma perante tal atividade. É o contato mais direto que o professor possui que lhe proporciona indicações quase totalmente imediatas sobre o trabalho que está a ser desenvolvido.

Seguidamente, a análise documental é uma tarefa facilitada para o professor, se houver previamente um suporte de análise. Ao corrigir o próprio trabalho desenvolvido pelos alunos, poderá simultaneamente analisá-lo numa perspectiva crítica. A própria visualização e interpretação do trabalho elaborado pelos alunos permitem um contacto mais direto com os conhecimentos que estes possuem.

Por fim, a entrevista permite ao professor saber o que pensam os alunos acerca da atividade, através de uma conversa mais direta e intencional. Apesar de durante as observações poder ser possível ouvir alguns comentários e visualizar reações, com algumas questões colocadas, o aluno poderá exprimir a sua opinião de uma forma diferente.

3. Apresentação e interpretação da intervenção

3.1 - Observações

A fim de analisar as observações realizadas ao longo das nove aulas em que se trabalhou o projeto de investigação, foi realizado um balanço final de cada uma das notas de campo. Este balanço será, assim, de seguida apresentado, por aula, e no fim apresentar-se-á uma reflexão final baseada em todas as sessões.

1º Mapa – Completo em grande grupo (21.10.2013)

Verificou-se que a principal dificuldade era a participação de poucos alunos. Contudo, surgiram outras hipóteses para a continuação do final da história, o que demonstra que os alunos estavam a acompanhar o desenrolar da mesma.

Dado que foi a primeira intervenção, não se consideraram aspetos negativos e julgava-se que a turma ainda se estava a habituar a um novo registo de apresentação de narrativas.

2º Mapa – Completo em grande grupo (30.10.2013)

Notou-se, além de um maior número de participações, isto é, de quase toda a turma se manifestar voluntariamente, uma maior criatividade nas respostas. Esta adesão simboliza, assim, que a estrutura do projeto já estaria a ser assimilada e que a imaginação também já fluía com mais facilidade.

Compreendeu-se igualmente que os alunos, na sua maioria, conseguiram facilmente compreender a estrutura da planificação.

Houve, ainda, bastante participação na construção da história, tendo sido acrescentados detalhes pertinentes e adequados.

3º Mapa – Completo em pequeno grupo (6.11.2013)

A nível da participação na apresentação da história, verificou-se que os alunos estiveram interessados em comentar e dar a sua opinião, cada vez mais, de uma forma bastante frequente. Já compreendiam a estrutura da planificação, dado que era raro misturarem os caminhos, e quando tal acontecia, rapidamente se apercebiam da distração. Saliento ainda o facto de esta participação englobar, inclusive, alunos com

algumas dificuldades na escrita, dado que poderá significar que a imaginação não está diretamente relacionada com o sucesso ou insucesso escolar.

Quanto ao trabalho de pequeno grupo, concluiu-se que poderia ser confuso para os alunos. Além de se verificar que saíam do caminho pelos mesmos escolhidos, também se abstraíam das pistas presentes no mapa, esquecendo-se das ideias expressas oralmente, e não havia um trabalho contínuo de concentração, uma vez que alguns ainda tinham bastantes dificuldades na escrita. Neste último caso, teriam que esperar pelo aluno que já se sentia confortável e escrevia as ideias sugeridas, para posteriormente copiarem para a sua folha.

Tinham, ainda, um receio e insegurança de redigir a história completa sem que antes tivessem a certeza de que o que escreveram previamente estaria correto e verificado por mim. As perguntas, dúvidas ou comentários mais frequentes eram deste género: “Professora, já temos o nome da fada (personagem)!”, “Professora, já está o sítio onde vive.”, e “Professora, está bem assim?”. Creio que tal atitude era muito normal, dado que ainda se encontravam num estágio de desenvolvimento de habituação à textualização, mas que tal estratégia poderá não ser adequada para este a aprendizagem pretendida.

Relativamente à estrutura, notou-se que alguns alunos já tinham a noção da estrutura do texto, pois quando mudavam de ideia, faziam parágrafo. Outros ainda escreviam a história toda numa só frase.

4º Mapa – Completo Individual (13.11.2013)

Durante a apresentação notou-se uma participação assídua por quase todos os membros da turma, significando que os alunos se sentiam confortáveis para expor/partilhar as suas ideias.

Optou-se pela escolha de dois grupos de trabalho, o que resultou bem, dado que nenhum aluno ficou ausente da atividade. Para os alunos com mais dificuldades no processo de leitura e escrita, foi estruturada uma dinâmica diferente que resultou bastante bem. Verificou-se que compreendiam o sentido da história, e gostavam de dar ideias para a completar, demonstrando uma vez mais que a imaginação pode não estar relacionada com as capacidades de cada aluno para a aprendizagem. Neste grupo ainda,

observou-se que apenas um aluno não conseguia compreender o sistema de democracia para se escolher apenas uma das ideias. Este facto pode estar relacionado com o egocentrismo que se manifesta nesta faixa etária.

Para os restantes, apesar de algumas dificuldades (confusões de caminhos), considero que a produção textual ocorreu de uma forma bastante calma e silenciosa, com narrativas bastante interessantes e de acordo com o caminho que escolheram individualmente. As dificuldades apresentadas foram auxiliadas de modo a orientar o aluno nas suas escolhas. Os obstáculos consideram-se normais dado que seria a primeira redação elaborada individualmente.

Para auxiliar os alunos, escrevi no quadro um pequeno guião com orientações dos detalhes que os alunos deveriam acrescentar, de modo a orientá-los um pouco mais.

Perante tal situação passada, considerou-se em adotar esta dinâmica em vez do pequeno grupo, dado que se verificou uma melhor produção textual, e praticamente uma total concentração por parte dos alunos relativamente ao trabalho que estavam a realizar.

Denotou-se ainda a insegurança na textualização e um receio relativamente à ortografia, no entanto são dificuldades consideradas como normais, dada a iniciação à escrita textual.

5º Mapa – Incompleto em grande grupo (20.11.2013)

Verificou-se que os alunos compreenderam com facilidade a estrutura da planificação da narrativa, sabendo previamente que iriam haver partes para completar o desenrolar da história que dependia de ações que já se encontravam expostas. E em tal trabalho, não existiram contratempos na compreensão dos vários caminhos.

Denotou-se que facilmente seguiam o seu mapa com a projeção, porque quando questionados, sabiam apontar com precisão qual a ação que se estava a abordar. Foi, de igual modo, importante distribuir os mapas previamente, uma vez que permitiu que escrevessem as ações que faltavam diretamente no local correto.

Foi possível observar a criatividade e a abstração à ideia/ação previamente sugerida no mapa (porque desta vez conseguiam-na ler antes de ser exposta), dado que os alunos se conseguiam distanciar da sugestão, partilhando outras.

6º Mapa – Incompleto Individual (27.11.2013)

Durante a apresentação, os alunos mostram-se motivados e interessados em participar no desenrolar das ações dos caminhos. Contudo, desta vez, não permiti a partilha de ideias para que não fossem influenciados pelas ideias uns dos outros.

Tal como o primeiro mapa individual, considerei que esta sessão do projeto correu bastante bem, no ambiente de concentração por parte dos alunos.

O facto de se dividir a turma em dois grupos e de ter trabalho em pequeno grupo com os alunos com mais dificuldades na área do português, fez com que estes alunos se sentissem motivados porque estariam também a trabalhar, mas com uma dinâmica que lhes proporciona a oportunidade de dar opiniões, de escrever e de copiar, fazendo a sua própria história, em conjunto.

A maior dificuldade com que me deparei ao início no momento de completar o mapa estava relacionada com a colocação os detalhes nos locais em branco, onde seria para aplicar a ação. Todavia encarei-a como normal dado que foi rapidamente ultrapassada. Refleti que uma vez que a redação da história envolve uma dupla imaginação, foi normal os alunos confundirem os passos. Denotou-se que compreenderam de imediato o processo, dado que depois colocaram facilmente características e detalhes corretos nos locais adequados.

Mais uma vez surgem as dúvidas em relação à ortografia e observou-se que a estrutura do texto não lhes é importante, mas a forma como escrevem as palavras. Preocupações que se têm como comuns dado o ano de escolaridade.

7º Mapa – Branco em grande grupo (2.12.2013)

Durante uma conversa introdutória à atividade, os alunos compreenderam que o mapa iria estar em branco, o que significa que também já teriam a perceção da estrutura do projeto.

No momento de construção do próprio mapa, as opiniões diversificaram e houve bastantes participações, pelo que correu bastante bem. Já não se verificou nenhuma confusão relacionada com os caminhos ou com a direção das histórias. Analisando de outras aulas anteriores, tinha o conhecimento de que dois alunos não participam com frequência. Perante esta situação, sugeri-lhes, diretamente, que o fizessem, para que

sentissem a responsabilidade de participar na história em grande grupo, bem como tivessem a consciência de que sabia que eles ainda não tinham participado neste momento da dinâmica. Posteriormente houve quase de imediato uma participação de ambos.

Surgiram bastantes ideias para dar continuidade às histórias, mesmo após o seu final. Devido ao tempo que este mapa demorou, não foi possível construir a história em grande grupo. Porém como a recolha de dados se baseava nas narrativas individuais, este passo não concretizado não interferiu no decorrer da investigação.

Os alunos conseguiram compreender os caminhos das histórias e seguir uma linha de pensamento de acordo com as ações que escolhiam. Alguns alunos que pareciam desatentos, inicialmente, disseram que tinham uma ideia e era uma ação que fazia sentido na narrativa. Isto demonstra que estavam atentos e a compreender o caminho que se formava.

Observam-se, também, dois tipos de imaginação, uma mais abstrata e outra mais concreta. Houve alunos que partilharam ideias como “mundo mágico” ou “chave para outro mundo”, que conduziram a comentários do género “Professora, isso não existe, não é real!”. Já outros expõem ideias mais objetivas, que explicam exatamente a ação “encontra tesouro com doces”, “viram uma borboleta/flor”, “vão chamar outro amigo”.

8º Mapa – Branco Individual (9.12.2013)

Nota-se que não houve muitos obstáculos para esta fase do projeto. As narrativas criadas individualmente ocorreram de uma forma calma e concentrada, havendo a consciência que várias ações incluíam vários detalhes. Senti-os bastante entusiasmados, porque realizaram o trabalho por si, sem recorrer a muita ajuda. Este entusiasmo e concentração talvez estivessem relacionados com o facto de serem histórias individuais, porque têm uma motivação intrínseca dado que são apenas escritas as ideias de cada um, ou seja, expõem e constroem as suas próprias histórias. Ao orientar os alunos, observei que as histórias possuíam um final diferente, tendo sido o mapa apenas a planificação das ideias principais.

O pequeno grupo também construiu histórias com desenvolvimentos engraçados, pelo que se denota criatividade e motivação para escrever as histórias que os outros

também escrevem. Os alunos ficavam bastante felizes com a metodologia, dado que maior parte dos mesmos desejavam ir ao quadro escrever a ideia escolhida e ficavam entusiasmados por continuar.

Salienta-se ainda um fenómeno interessante, o facto de o mapa construído na sessão passada (mapa em branco com a dinâmica em grande grupo) estar exposto, mas não ter havido nenhum aluno que tivesse olhado regularmente para o mesmo, bem como as narrativas eram bastante distintas. Isto significa que os alunos se abstraíram das ideias que surgiram e construíram as suas novas histórias.

Texto livre (15.01.2014)

O texto livre, sem apoio da planificação resultou bastante bem porque as narrativas estavam bastante completas e desenvolvidas. Denotou-se que o ritmo de trabalho foi bastante semelhante ao dos mapas individuais, onde se permaneceu num ambiente silencioso e de concentração.

Coloquei, novamente, algumas indicações no quadro, para que os alunos se fossem guiando, dado que teria passado algum tempo (férias do Natal) desde a última produção.

As questões da ortografia continuam a ser pertinentes para uma reflexão e com o pequeno grupo com dificuldades, denotou-se que a segunda fase resultou melhor, isto é, o texto construído em conjunto foi bastante mais produtivo. Significa, assim, que alguns alunos ainda não estariam preparados para um desafio individual.

Reflexão final

Como se pode verificar, e interpretando todo o percurso de aprendizagem dos alunos, por ser um processo difícil e complexo, como já referido, é necessário algum tempo. Por este motivo, alguns resultados positivos só se observam ao fim de determinadas aulas, como por exemplo, a participação da maior parte da turma na partilha de ideias perante o mapa que era apresentado.

Observam-se, no geral, evoluções, tanto na produção escrita, uma vez que as narrativas vão sendo mais compostas e completas ao longo das várias aulas, como também na imaginação, dado que a frequência das participações aumenta gradualmente. Este aumento deu-se, tanto a nível da qualidade de sugestões, que estariam de acordo

com o desenrolar da história, como ao nível de diferentes imagens mentais, dado que, como já referido, uns alunos expunham ideias mais concretas e outros ideias mais abstratas.

O texto livre considerou-se como um sucesso, dado que, mesmo sem um texto planificado, os alunos conseguiram-no organizar, dando-lhe alguma estrutura (presentes nas ideias), bem como conferiram-lhe bastantes caracterizações e detalhes.

3.2 - Análise documental

De modo a obter uma observação mais clara da análise realizada aos textos produzidos pelos alunos, foram elaboradas duas tabelas de dados⁷. A primeira está associada à quantidade dos elementos que caracterizam a frase, às ações acrescentadas e aos títulos. A segunda relaciona a estrutura sintática analisada com a pontuação. Através da recolha de dados acerca da composição das frases que os alunos elaboraram nas suas produções, foi possível observar qual a pontuação utilizada e a sua frequência.

Interpretam-se assim os dados analisados:

- Os números que se encontram entre parênteses indicam apenas o número do elemento gramatical em questão relativamente a um único aluno. Este destaque é mencionado de modo a se poder refletir que um único aluno pode demonstrar uma ligeira diferença na observação e interpretação dos factos. Considera-se um aluno com bons resultados nesta área curricular e cujas produções já teriam um teor de qualidade elevado antes da implementação do projeto de investigação. Neste sentido, denota-se que no início da atividade não se verificam muitas diferenças nalguns números. Verifica-se, inclusive que de entre 12 textos analisados no mapa completo (retirando um texto deste aluno em particular), surgiram apenas 6 adjetivos, 7 advérbios e 20 verbos. Isto é, relativamente aos adjetivos e advérbios, há uma média de utilização destes elementos por parte de metade dos alunos cujos textos foram analisados. No fim, no texto livre, para 11 textos, verificaram-se, no total, 18 adjetivos, 22 advérbios e 98 verbos. Ou seja, já se consta um aumento destes elementos linguísticos, não sendo crucial os valores deste aluno em questão. Por este motivo, o facto de ser pertinente

⁷ As tabelas podem-se encontrar em apêndice (nº7 e nº8 – pág. 99).

destacar esta reflexão dado que permite uma outra perspectiva de análise dos dados, não simboliza, assim, que os resultados não sejam positivos.

- Há um decréscimo apenas de número de adjetivos do mapa em branco para a escrita livre. Uma possível justificação passa pela ideia de que a criança não estava preocupada em caracterizar as ações e os seus elementos, e estaria mais concentrada em adicionar factos e ações à sua história. Ainda se poderá crer que é por este motivo que também se verifica um aumento exponencial de verbos na escrita livre.

- As ações acrescentadas (a mais do que estava planificado no mapa) têm algumas oscilações. Inicialmente, em pequeno grupo poderiam ter surgido algumas ideias, contudo, posteriormente, nos trabalhos individuais, os alunos não estavam interessados em acrescentar ações, mas em enriquecer a outros níveis o seu texto, apenas de acordo com o seu mapa. No entanto, ao longo das várias produções, verifica-se que há um aumento nas ações acrescentadas, sendo visível no mapa em branco uma igualdade neste aspeto.

- Os títulos não adequados vão diminuindo ao longo das aulas de trabalho. Este facto pode estar relacionado com uma consciencialização por parte dos alunos acerca do significado do título. Porém, no final da investigação, observa-se que ainda há alunos que não o sabem adequar corretamente.

- Relativamente à sintaxe, à estrutura e à pontuação, inicia-se a redação do texto em pequeno grupo, onde os alunos têm a consciência, e colocam-na em prática, de que a narrativa é expressa por vários parágrafos e várias frases e que cada uma delas deverá ter pontuação (ponto final) de modo a que se distingam. No entanto, os alunos, numa redação individual, não colocam pontuação, mas verificam-se as várias fases do texto. Uma possível causa para tal situação está relacionada com a escrita de acordo com o fluxo de raciocínio. De seguida, tanto com o mapa incompleto, como com o completo, as crianças já usam a pontuação, e conseqüentemente as frases são mais curtas. Assim, verifica-se que talvez o facto de terem de preencher as lacunas do mapa ou até mesmo preenche-lo por completo faça com que as suas ideias estejam mais estruturadas, e na passagem para a redação, as fases da narrativa são expostas com a devida pausa de ideias. No último texto, por ser livre, sem planificação, a pontuação

volta a ser ausente, mas, por outro lado, a estrutura presencia-se com distinção e a dimensão dos textos, de acordo com o número de ações, é superior a qualquer uma das narrativas produzidas anteriormente.

- No que diz respeito à ortografia, verificam-se alguns erros de diversas naturezas. Porém, apesar de se saber que são erros porque as palavras não estão de acordo com a sua ortografia correta, muitos e quase todos os casos, as palavras são facilmente identificáveis. Esta observação poderá significar que o aluno apenas troca algumas sílabas pelo som que elas surgem, apenas sem o adequar corretamente de acordo com as regras gramaticais. Como por exemplo: “concegio” – conseguiu, “peçoas” – pessoas, “comtador” – computador, “lionis” – leões, “vogirão” – fugiram.

- De acordo com a estrutura da frase, denota-se além do uso dos elementos já expressos e analisados (adjetivos, advérbios e verbos), a aplicação de substantivos, pronomes, preposições e alguns determinantes. Este uso diverso de elementos pode conduzir a uma interpretação de que os alunos não só conhecem estes vários elementos como o sabem conjugar numa frase, e ainda, têm uma consciência de que necessitam deles para desenvolver a sua produção.

3.3 Entrevistas

3.3.1 Alunos

De acordo com a metodologia de entrevistas realizadas aos alunos posteriormente a toda a investigação, apresentam-se de seguida os resultados⁸ de cada questão colocada.

Salienta-se ainda que, devido às entrevistas terem sido feitas em grupo, por vezes, as respostas às questões “Porquê?” são idênticas. Assim, em certas situações foi possível unir as respostas, bem como associá-las, dado que tinham uma ideia base idêntica.

⁸ Os respetivos gráficos que auxiliam a análise dos dados encontram-se em apêndice (nº9 a nº11 – pp. 100 e 101).

1ª Questão: Gostaste dos mapas? Porquê?

A esta primeira questão, observa-se uma concordância positiva de 100%, ou seja, os 20 alunos gostaram dos mapas. Crê-se, então, que por todos os alunos terem apreciado desta tarefa de planificação, este trabalho poderá ter sido motivador para a aprendizagem da produção textual.

Uma possível não aprovação do método de trabalho adotado poderia conduzir a desmotivação, isto é, à perda do interesse pela aprendizagem que lhe está associada. Contudo, tal não se verifica, e salienta-se que inclusive os alunos com dificuldades na escrita se mostraram motivados, uma vez que se encontraram no conjunto de respostas positivas.

Referente à segunda parte da questão, o gráfico demonstra as respostas dadas pelos alunos. Da sua análise, verifica-se que a resposta mais elevada (7 alunos) está relacionada com a **diversão**, isto é, proporcionou aos alunos diversão no trabalho enquanto aprendiam e imaginavam. De seguida, encontra-se a resposta de 4 alunos associada ao facto de ser **novidade** e ser **atractivo** (coisas giras). Ainda, 3 alunos consideraram pertinente e salientaram o facto de terem gostado de **inventar histórias**. Denota-se então que os três alunos motivaram-se para construir narrativas. Seguidamente com 2 respostas, os alunos consciencializaram-se que **aprenderam coisas novas**, e por isso, deduz-se que tal trabalho lhes permitiu aprendizagens. Por fim, com apenas 1 resposta, pode-se ler “Gosto de inventar coisas”, “Gosto de histórias” e “Tive ideias”. Estas três respostas salientam elementos essenciais relacionados com os objetivos da investigação: as histórias e a imaginação (espírito de inventar).

Assim, pode-se interpretar que os alunos divertiram-se enquanto trabalhavam e aprendiam, além de que tiveram a consciência da vertente da imaginação dado que tanto referem que foi divertido, como aprenderam coisas, que gostam de histórias, e que tiveram ideias.

2ª Questão: Gostaste mais dos mapas construídos em grande grupo ou individual/pequeno grupo? Porquê?

Nesta segunda questão constata-se que mais de metade da turma (53%) preferiu a dinâmica individual. E que a percentagem menor (16%) está relacionada com as duas

dinâmicas principais, em grande grupo ou individual, onde o aluno não tem preferência, gostando das duas formas de trabalho. Estes últimos dados poderão significar que os alunos em questão não tiveram opção de escolha, uma vez que se sentiam confortáveis a trabalhar em ambas as dinâmicas.

É necessário explicar que para as crianças com dificuldade cujo trabalho era realizado em pequeno grupo, enquanto os restantes construía a história individualmente, a questão foi colocada de modo a que tivessem as duas opções, mas considerando o trabalho em pequeno grupo.

Em relação à segunda parte da questão, que pedia uma justificação, apresentam-se as respostas de acordo com a opção que teriam escolhido anteriormente.

- **Individual**

- “Podemos pensar mais tempo.”
- “Eram histórias mais giras.”
- “Pensava mais.”
- “Já não tenho que estar a fazer as coisas que os outros dizem.”
- “Ficava com mais ideias.”
- “Tinha as minhas ideias.”
- “Eram as nossas ideias.”
- “Eram só as nossas ideias.”
- “Tínhamos mais tempo.”

- **Pequeno Grupo**

- “Era mais fácil.”

- **Grande Grupo**

- “Eram mais fáceis.”
- “Estávamos com os colegas.”
- “Eles davam muitas ideias.”
- “Havia mais ideias.”
- “Era mais fácil.”

- **Ambas**

- “Gosto de trabalhar das duas formas.”
- “Eles davam muitas ideias.”
- “Era igual.”

Interpreta-se, então, que os alunos que preferem a dinâmica individual justificam-na mencionando o tempo e as suas ideias. Ou seja, os alunos consideram que o trabalho individual lhes daria mais tempo para pensarem e imaginarem. Ainda se poderá considerar o facto de os alunos estarem numa fase egocêntrica, onde preferem os seus pensamentos, sendo-lhes difícil aceitar os dos outros, e, por esta razão, preferirem o trabalho autónomo. Como um aluno refere, com esta dinâmica, já não teria que estar a “fazer” o que os outros dizem.

Por outro lado, uma diferente justificação para tal resposta elevada pode estar associada ao facto de nesta dinâmica (individual) serem os próprios alunos a terem que completar o seu mapa por completo, sem ajudas ou partilhas de ideias de outros colegas. Este facto permitia que a sua imaginação fosse estimulada, até inclusive para a sua própria e posterior narrativa.

Ainda, um aluno argumentou que “Era mais fácil” a dinâmica em pequeno grupo, talvez pelo motivo que já foi referido num outro capítulo, o facto de esta dinâmica estar envolvida numa estratégia diferente e mais simples para alunos com dificuldades na escrita. A facilidade desta tarefa adaptada verifica-se, assim, nesta resposta dada.

De seguida, interpretam-se as respostas em grande grupo (31%), que se associam diretamente à facilidade de ideias. Esta resposta poderá advir do facto de neste tipo de dinâmica haver uma partilha conjunta, que conduz conseqüentemente a uma tarefa mais acessível.

Por fim, as respostas para ambas das opções (16%) são, de igual modo, bastante diretas e relacionadas com o facto de ser igual para os alunos trabalharem das duas formas. Pressupõe-se, assim, que se sentiam confortáveis nas duas dinâmicas e que ambas lhes suscitavam motivação. Destaca-se apenas a afirmação “eles davam muitas ideias”, cujo aluno participava na estratégia de trabalho em pequeno grupo. Deste modo, o aluno não realizou a tarefa de forma autónoma considerando que os colegas davam muitas ideias para todas as narrativas construídas.

3ª Questão: Achas que ficaste com mais ideias para outras histórias?

Na resposta a esta terceira questão verifica-se que quase a totalidade dos alunos (95%) responderam afirmativamente, simbolizando que tal estratégia de planificação teve resultados de sucesso a nível de estímulo de imaginação. O que poderá significar

que tal método de trabalho permite o desenvolvimento cognitivo associado às imagens mentais do ser humano.

Todavia, observa-se que apenas um aluno (5% do total), que inclusive estava referenciado para acompanhamento no gabinete de educação especial, não respondeu afirmativamente, considerando que não ficou com mais ideias, ou seja, o mapa não lhe estimulou a imaginação para outras narrativas. No entanto, o balanço considera-se como positivo, porque a temática da imaginação é um dos objetivos principais do projeto.

4ª Questão: Achas que a atividade difícil ou fácil?

Segundo os dados do gráfico relacionados com a quarta questão, grande parte dos alunos (89%) consideram que a tarefa era fácil, ou seja, não lhes suscitava muita dificuldade na sua resolução. O que poderá simbolizar que a exigência cognitiva associada à estratégia estaria de acordo e adequada com a faixa etária e nível de escolaridade. Poder-se-á ainda estabelecer um elo de comparação entre o grau de dificuldade com a motivação, uma vez que se o aluno se considerar motivado e interessado na tarefa, as possíveis dificuldades que lhe podem surgir são consideradas como desafios e não como um obstáculo à aprendizagem. Para possível justificação associa-se a questão sobre o “gostar da atividade”, onde os resultados apontam para a totalidade de respostas positivas.

No entanto, é também relevante ter em atenção os restantes 11%, dado que os alunos em questão sentiram dificuldades, e são estes dados que permitem ao professor refletir noutras estratégias, que poderão encaminhar os alunos para tarefas que considerem de grau mais facilitado. Por outro lado, salienta-se o facto de uma destas respostas que correspondem à última percentagem indicada ser de um aluno cuja língua materna não era o português, estando num processo de adaptação à língua portuguesa. Não tendo uma particular observação sobre este dado, é no entanto, importante salientar que para com este aluno ter-se-ia que realizar um trabalho mais específico e direcionado. Porém dado o tempo e o espaço para a realização da investigação, tal não foi possível.

3.3.1 Professora cooperante

Após uma análise às respostas da professora cooperante, salientam-se dois conjuntos de ideias, tal como a estruturação da entrevista.

Relativamente às questões de carácter geral, a professora refere que é necessário conhecer os alunos e as suas capacidades para, posteriormente, adotar métodos de trabalho. Conduz, assim, à pedagogia da escrita que já foi mencionada, no sentido que a sua abordagem inicial requer tempo e é trabalhada de forma gradual e de acordo com as características da turma. A professora afirma, também, que utilizou diversos recursos, sendo importante o contacto com vários materiais.

Pensa, ainda, que estes instrumentos de apoio à escrita são um auxílio, principalmente para os alunos que não foram estimulados para a audição de histórias. No entanto, o conhecimento de cada uma das componentes da escrita condiz com a organização do pensamento, que por sua vez, influencia o desenvolvimento da competência textual.

No que diz respeito às questões específicas, a professora explícita que a evolução da turma quanto às competências da escrita foi bastante evidente ao longo do ano. Justifica que alguns alunos (em trabalho individual ou em parceria) já conseguiam completar mapas de histórias em branco, realizando posteriormente os textos com alguma facilidade. A professora descreve situações de alunos em específico. Um que embora com dificuldades (NEE), este trabalho contínuo permitiu o desenvolvimento da imaginação, bem como o conhecimento das sílabas, e outros que escreveram textos com bastante extensão.

Alguns resultados foram também verificados no final do ano, dado que a professora explica que foi a turma de 2º ano com quem trabalhou que obteve os melhores resultados a este nível. Exemplificando, na ficha de avaliação trimestral, onde havia uma proposta de texto, sem a oportunidade de elaborar uma planificação/guião, alguns alunos conseguiram alcançar bons resultados de acordo com os itens dos critérios de avaliação.

Por fim, a professora crê que a utilização de narrativas como método de iniciação à escrita influencia a mesma, ocorrendo o processo de textualização de uma forma mais

natural. Esta naturalidade pode estar relacionada com todo o percurso, dado que há um contacto com o vocabulário, a própria escrita e a imaginação.

De acordo com as palavras da mesma, um género textual pode conduzir à aprendizagem de outros: “Podem inclusive partir à descoberta/produção de outros géneros. Como por exemplo, no final do ano letivo, a turma escreveu um poema, por sugestão de um exercício do manual, que foi publicado no jornal escolar. A escrita seguiu a estratégia do mapa de histórias, o que demonstra que este instrumento permite escrever os diferentes tipos de textos.”.

4. Considerações globais

Ao iniciar o último capítulo deste relatório, crê-se necessário lembrar que a questão principal da investigação conduzia a dois polos pedagógicos diferentes e complementares: o desenvolvimento da competência narrativa e da imaginação.

Neste sentido, e após o enquadramento teórico acerca de algumas vertentes que englobam uma iniciação à escrita narrativa, bem como da apresentação dos dados recolhidos ao longo da investigação, pode-se considerar que a resposta à questão inicial “Os mapas de histórias influenciam a imaginação, desenvolvendo as competências de produção narrativa?” é positiva. Esta conclusão está relacionada com o facto de os resultados obtidos indicarem que houve uma progressiva melhoria na composição textual das narrativas individuais, bem como através da observação, notou-se que os alunos desenvolveram a sua imaginação, associada à criatividade nas partilhas em grupo e em algumas ações escritas nas suas histórias.

Apesar de globalmente se crer que a investigação obteve sucesso e os resultados demonstrarem que os alunos conseguiriam, na sua maioria, elaborar narrativas e estimular a sua imaginação, é pertinente aprofundar alguns dos dados obtidos, de modo a estabelecer uma conexão com toda a teoria explicitada anteriormente.

Inicialmente uma das observações mais abrangentes está diretamente relacionada com o **tempo** necessário para se trabalhar com sucesso a iniciação à escrita com crianças nos primeiros anos do ensino básico. Embora se saiba, e se tenha a consciência de que é uma aquisição morosa, pode-se observar que apenas a partir do meio da investigação é se começaram a verificar alguns frutos. Estes frutos não estão somente relacionados com a qualidade da escrita, mas também com a imaginação dos alunos. No entanto esta reflexão permite fomentar ainda mais intensamente a noção de que estas aprendizagens terão que ser trabalhadas de forma contínua, para que possa haver um tempo necessário, sem tensões ou pressões.

Fonseca (1992) denomina este processo como uma pedagogia da escrita, comparando-a com um treino de exercício físico, onde há um trabalhado tanto da parte do treinador, como do atleta, de modo a que haja sucesso na competição. Refere que “uma pedagogia da escrita, para produzir como resultado um acrescer da criatividade, da imaginação e da liberdade de expressão tem que passar por um percurso de práticas

coactivas (no bom sentido) de treino programado e intensivo.” (p. 248). A autora metaforiza esta pedagogia como um treino, esclarecendo ainda que não se contesta que a criatividade do atleta requeira um longo percurso de exercitação e ginástica. E, por este motivo todas as capacidades têm um tempo de aquisição prático e ativo. Tal como no desporto, segundo a mesma autora, esta atividade física é programada pelo «treinador», que por sua vez, “não procura disfarçar ou minimizar [a prática] mas fazer sentir e aumentar progressivamente.” (p. 249).

De seguida, outros dois fenómenos observáveis bastante interessantes relacionam-se com a **insegurança na escrita e com a ortografia**. O primeiro facto está diretamente associado à aquisição desta aprendizagem, onde surgem várias dúvidas em relação à composição das frases ou das ideias que se pretende redigir. Tal como referido, o papel do professor passa bastante por atuar e orientar o aluno, para que o mesmo se sinta apoiado e confiante, suscitando-lhe algumas ideias que poderá acrescentar inclusive. A função principal do professor não é dar ideias explicitamente, mas interrogar sobre detalhes da história que poderá ajudar o aluno a refletir sobre a mesma. Associando, em parte, o segundo facto acerca da ortografia, considera-se que neste apoio que o aluno pode solicitar, não é necessário que o professor o consciencialize para eventuais erros ortográficos. No entanto, este apoio deverá ser especializado de acordo com as intencionalidades da tarefa que se propõe. As questões da ortografia que de igual modo surgiram em grande parte da investigação, principalmente nos textos individuais, também são consideradas como comuns, dado que os alunos estariam ainda numa fase simultânea de aprendizagem e consolidação das regras ortográficas. Assim denota-se que “a relação entre o chamado «ensino da gramática» e a pedagogia da escrita é evidente.” (ibidem, p. 244).

Ainda acerca das dúvidas ortográficas que surgiam constantemente, pode-se refletir e concluir que estando os alunos no 2º ano de escolaridade é usual o tipo de erros dados, dado que a ortografia está associada à composição da própria palavra. Segundo Rego e Buarque (2007), uma vez que o sistema linguístico português é de base alfabética, as letras deveriam representar unidades sonoras, e por este motivo, cada letra deveria estar associada a um som, e vice-versa. Contudo, são poucos os casos em que tais regularidades se verificam e o regular é existirem diferenças gráficas e sonoras, onde duas ou mais letras assemelham-se no mesmo som, tornando a ortografia portuguesa de natureza complexa.

Entre outras complexidades do português, de acordo com outros estudos realizados com foco na ortografia, os autores argumentam ainda que a aquisição da língua escrita não é fácil, dado que o universo das palavras expressas oralmente a que a criança está exposta no seu dia-a-dia, não lhe permite abstrair dos seus princípios ortográficos.

Juntamente com as dificuldades ortográficas surgem as de ordem sintática, que conduzem à temática da **pontuação**. Como explorado, nota-se que o uso do mapa como apoio, orienta os alunos no sentido de separar as ideias através de vírgulas ou pontos finais, quando surge um novo caminho ou uma nova etapa na narrativa. Este facto vai ao encontro da importância de uma planificação textual que apoia uma escrita mental no sentido de separar as várias ideias que se deseja transmitir em palavras. Por outro lado, este fenómeno da rara ou até ausência da pontuação é bastante justificável dado que os alunos quando escrevem não têm a consciência de que terão que fazer pausas, tal como acontece quando falam. Fonseca (1992) explora esta ideia, mencionando que a aprendizagem das estratégias da pontuação obriga a uma relação entre a escrita e a oralidade. Esta situação torna com que, por vezes, haja frases bastantes longas com várias ideias, o que conduz a uma narrativa com poucas pausas. Tal facto também se pôde verificar na análise dos textos, onde se verificou a instabilidade da construção frásica.

No entanto, apesar da inconstante pontuação, os alunos descreviam bastante as suas ideias através de diversos **elementos gramaticais**, o que permite a conclusão de que os mesmos já possuem a consciência que as frases para se formarem de uma forma coesa terão que ser constituídas por recursos que asseguram a sua sequencialidade. Através da análise detalhada da construção sintática de cada narrativa, denota-se bastante o gradual uso de verbos, adjetivos e advérbios, como também diversos elementos gramaticais, que por norma, a sua função ainda não foi trabalhada nesta fase da escolaridade. Interpreta-se, assim positivamente o facto de os alunos terem explorado os verbos, que conferem as várias ações da narrativa, bem como adjetivos e advérbios que as caracterizam. Sendo estes os elementos principais investigados, nota-se que os alunos aprenderam a utilizá-los e que o fizeram corretamente.

Numa outra perspetiva relativa ao uso de outros vocábulos de ordem gramatical, como o método de leitura e escrita utilizado pela professora proporcionava o conhecimento de certos vocábulos como “de”, “que”, “com”, esta poderá ser uma

possível justificação para a regular utilização dos mesmos. É, ainda, importante salientar que esta consciência é adquirida ao longo do trabalho progressivo e, por norma, verificam-se os habituais conetores, os tempos verbais, os artigos e os pronomes (Fonseca, 1992).

Ao longo de toda a interpretação dos resultados obtidos, um pouco distinto da análise da vertente escrita, um outro aspeto que se realça está associado à apreciação da tarefa por parte de todos os alunos. De acordo com o explorado acerca da função do professor, o mesmo terá essencialmente que motivar os alunos, envolvendo-os nas várias tarefas propostas. Este sentimento de **motivação** será, assim, um bom início para uma atividade de sucesso. De acordo com Moraes e Varela (2007) um dos segredos motivacionais do aprendizado escolar está em conseguir conciliar as atividades pretendidas com o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança. Pode-se, assim, refletir das várias respostas assinaladas pelos alunos que as suas avaliações positivas da tarefa estão relacionadas com o seu entusiasmo e gosto tanto pelas histórias, como pela invenção de novas narrativas. Como as mesmas autoras explicam, “O tema motivação ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares” (p. 6). E é neste sentido que “ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam.” (ibidem, p. 6).

Um outro motivo para esta motivação poderá estar relacionado com a **partilha de ideias** em grande grupo. Como já explorado neste relatório, tal como o trabalho individual se torna importante e essencial, o trabalho de grupo auxilia o pensamento e o raciocínio dado que são mais pessoas a pensar no mesmo objetivo. Ao longo da investigação esta partilha foi bastante possível nos mapas em grande grupo, onde quase todas as ideias eram ouvidas e maior parte das mesmas, aceites. Este ambiente poderá ter facilitado a vontade de os alunos participarem e o conforto em saber que muitas das ideias eram aceites e poderiam, eventualmente, ser escolhidas para fazer parte da história. Ao analisar os factos, constata-se que esta partilha acontece, mesmo de forma gradual, havendo no fim uma grande nuvem de ideias para serem partilhadas.

Ainda no âmbito desta ideia da motivação, grande parte dos alunos consideraram a tarefa como fácil. Embora a estrutura da mesma, bem como a sua implementação fosse pensada pedagogicamente de acordo com a faixa etária e escolar em questão, a motivação para a realização da tarefa também poderá ter influência na predisposição

que o aluno possui para a elaborar. Inclusive, se estiver motivado, poderá ser mais fácil superar possíveis desafios que a atividade lhe propõe.

Esta motivação que engloba toda a aprendizagem do aluno, no contexto deste relatório, associa-se tanto à parte escrita, como ao **imaginário**. Salienta-se que este fenómeno mental é bastante motivador para a maioria dos alunos, principalmente quando os mesmos estão na idade infantil.

De acordo com os resultados obtidos da investigação, não só pela observação em contexto de prática, como pelas entrevistas realizadas, a imaginação é estimulada e desenvolve-se se o professor proporcionar tarefas motivadoras e estimulantes com tal objetivo, como aconteceu neste projeto. Realça-se a importância deste fenómeno não só para o contexto de aprendizagem, como para toda a vivência futura da criança. Eyng (2012) explora as ideias de Vigotski (2009) que passam por crer que “o carácter emocional interfere dialeticamente na relação entre a imaginação e realidade, ora determinando a atividade imaginativa ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também influi no sentimento” (p. 257).

Para estimular o ato criativo, não só o emocional interfere, como também todo o contexto que envolve o aluno, dado que “as influências do meio sócio-cultural circundante na concretização da imaginação criadora são apontadas como fator determinante na compreensão do processo criativo.” (ibidem, p. 275).

Tal como todo o processo de aprendizagem envolvido e abordado, a imaginação também requer tempo e uma pedagogia própria. Como Lewis Carroll refere, citado por Girardello (2011) o trabalho da imaginação “dá-se bem” com a calma, a concentração, o isolamento, e mesmo com certo tédio. Ainda, este trabalho leva a uma pedagogia bastante individual, onde segundo Calvino (1990), explorado pela mesma autora, é necessário “controlar a própria visão interior sem sufoca-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar.” (p. 77).

Talvez por estes motivos associados à imaginação, os alunos preferissem explorar a sua criatividade e produzi-la de forma individual, tal como demonstram os resultados. Além deste fenómeno de isolamento, outra justificação para tal acontecimento poderá estar relacionada com a fase do **egocentrismo**, já abordada anteriormente. “embora o alcance do pensamento apresente transformações importantes, ele caracteriza-se, ainda,

pelo egocentrismo, uma vez que a criança não concebe uma realidade da qual não faça parte, devido à ausência de esquemas conceituais e da lógica.” (Terra).

Além das entrevistas que podem comprovar esta preferência pela dinâmica individual, pela análise das notas de campo, os alunos sentiam-se muito mais tranquilos e concentrados quando estes momentos aconteciam. O mesmo não aconteceu quando foi proposto o trabalho em pequenos grupos.

Esta realidade própria que a criança constrói na sua mente poderá ser uma feliz consequência da indissolúvel ligação entre a imaginação e a narrativa. Grande parte dos momentos em que se estimula a imaginação infantil está envolvida uma história ou um conto **fantástico**. E cada criança absorve e cria as suas imagens mentais. Por este mesmo motivo, a conciliação destas três vertentes, escrita, imaginação e narrativa, terá tido um balanço e resultados positivos.

De acordo com Girardello (2011), as crianças necessitam de imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para a sua própria criação subjetiva e para a sua exploração estética e afetiva do mundo. Tanto que “A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual.” (p. 82). Este exercício pode ocorrer por via dos contos literários, ou somente, pelos casos contados por via de conversas quotidianas. As crianças tornam-se, por vezes, “seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo (Girardello, 2007, p. 10).

Destaca-se, ainda, um outro pensamento que dá ênfase à importância de imaginar e criar desde cedo. Segundo Chukovsky (1968) citado pela mesma autora (2011), a formulação de hipóteses e a implementação de metodologias é fruto da motivação e vontade de criar e inovar, porque “a descoberta de novos métodos de pesquisa experimental, a conjectura de novas fusões químicas – todas são produtos da imaginação e da fantasia.” (p. 87). A imaginação, geradora de interrogações e alternativas, por conseguinte “deveria ser vista mais apropriadamente como uma das nossas maiores ferramentas em busca do conhecimento objetivo” (Egan, 2007 in Girardello, 2011, p. 89).

Refletindo ainda acerca do trabalho com o pequeno grupo de seis alunos com dificuldades, pelo vivenciado e observado, os alunos mantiveram-se sempre entusiasmados e motivados ao longo de toda a investigação. Houve um sentimento de que se estavam a sentir integrados no processo e na investigação, e que estavam a aprender, porque participavam muito nas partilhas em grande grupo. Considera-se que relativamente à escrita também poderá ter havido uma aprendizagem, dado que as palavras que escolhiam eram sempre escritas pelos mesmos no quadro e havia um apoio dos outros membros e uma alusão às sílabas e ao método que tinham já aprendido no ano anterior. Apesar de não terem sido observáveis aprendizagens escritas, crê-se que os mesmos aprenderam e cresceram a nível cognitivo.

Após uma comparação analisada das várias vertentes que compõem a investigação, é importante salientar algumas ideias pertinentes relativas à escrita e à disciplina da língua portuguesa, o Português. Como futura docente, creio que esta área é essencial para os alunos, e numa prática futura irei ter com consideração toda a reflexão e aprendizagem que adquiri com a prática desta investigação e com a elaboração do referido relatório.

Numa primeira instância, um professor deve consciencializar-se que a língua é muito mais que uma maneira de comunicar, é uma identidade e como tal pertence e compõe a cultura de um país. Como Rosa (2004) esclarece, a língua tem um valor cultural e identitário de uma comunidade. Assim, torna-se necessário para a descoberta de outros padrões culturais. Este facto pode ser constatado na simples reflexão que a própria existência de cada um é projetada exatamente pela linguagem.

Assim, de acordo com este ideal de língua como valor cultural, cada professor deve fomentar a qualidade da própria língua materna. Assegurar que a mesma é utilizada corretamente, para cada uma das suas vertentes e utilizações. Contente (1995) faz referência aos despachos normativos 98-A92 e 338/93 que explicitam a seguinte ideia: “todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.” (p. 9).

No seguimento desta ideia, é importante refletir que além de a comunicação oral e escrita ser essencial, praticamente todas as avaliações que o aluno faz são de ordem escrita, ou seja, terá que provar, escrevendo, os seus conhecimentos. Então, neste

sentido, ter-se-á que formar, de acordo com Azevedo e Pereira (2003), um aluno “escrevente reflexivo”, capaz de ler criticamente o que escreve ao invés de se limitar a interiorizar as fórmulas ideais das “composições escolares”.

Há ainda, também, que trabalhar com a finalidade de ultrapassar este problema que se tem vivido:

“O relatório nacional sobre os resultados destas provas [de aferição] afirma, explicitamente, que os alunos revelam dificuldades no âmbito da Linguística do Texto. Tal facto leva-nos a concluir que alguma coisa é preciso fazer ao nível das práticas de produção de texto dinamizadas nas escolas” (Sousa & Silva, 2003, p. 192).

Contudo, para que tal aconteça, isto é, que se “batalhe” estas dificuldades, haverá primeiramente o trabalho com a iniciação a uma boa escrita. No entanto os professores devem ter a consciência que “um texto bem sucedido é resultado de um longo e difícil trabalho que requer muito esforço” (Pires, 2002, p. 53). A atitude essencial é não desistir, mas persistir, com vista ao sucesso de cada aluno. Não esquecendo que a pedagogia da escrita se assemelha como um treino físico, e neste sentido, requer tempo e esforços.

Segundo Vargas (1994), durante o período inicial de escolarização as crianças precisam de ser promovidas a mudanças nos seus discursos caseiros para estratégias específicas da prosa escrita de modo a evitar possíveis desencontros entre o estilo esperado pela escola e o produzido nas interações em casa. Assim, sabendo previamente desta informação, é função do professor proporcionar tarefas que aludem a essa mudança, construindo de imediato uma aprendizagem associada a uma boa escrita. Ou seja, o professor terá que alimentar um pouco a exigência, para que desde cedo os alunos se habituem a uma boa linguagem, entre as várias vertentes, a linguagem escrita.

Mesmo que tal trabalho pareça complexo, que na realidade o é, “é possível ensinar a compor, porque é possível decompor o processo (da escrita) em actividades de base e utilizar, para cada uma delas, técnicas e processos específicos.” (M^a Teresa Serafini, 1986 in Pires, 2002, p. 74).

Uma das estratégias para a iniciação à escrita, poderá ser, associá-la às narrativas, visto que são um género textual que é do conhecimento das crianças. Esta investigação incidiu nesta associação, no entanto, há inúmeras atividades que o professor poderá implementar. Egan (1994) explica que “O poder que as boas histórias têm de suscitar o

interesse das crianças e estimular a sua imaginação, bem como de alargar as suas experiências, simpatia e compreensão por realidades diferentes, tem sido ignorado, com sérios custos educativos.” (p. 100). Acrescenta ainda a relevância que tem para o sucesso educativo, o ato de alguns pais e professores lerem histórias às crianças regularmente.

Apesar de inicialmente surgirem algumas dificuldades de várias ordens, dever-se-á dar continuidade ao trabalho. Salienta-se a relevância de serem exploradas as várias dimensões da componente compositiva: planificação, redação/textualização e revisão. Por vezes, a incidência ou um cuidado mais alongado numa das dimensões poderá orientar os alunos nas suas produções.

Esta continuidade que demora semanas, inclusive anos, proporciona ao aluno uma sequência na sua aprendizagem. No entanto, as seguintes autoras referem que, será provável o domínio de algumas regras somente no final de um ciclo de estudos.

“Na prática, os problemas de ordem cognitiva e de grafismo depressa se resolvem, mas o da oralidade e o do domínio do código, por exemplo, não se resolvem tão rapidamente. Na verdade, o ensino da escrita deverá ser abordado globalmente, tendo o professor a preocupação de fazer com que os seus alunos se tornem conscientes de todas as regras da língua, mesmo que o domínio destas regras só venha a ocorrer no fim de um ciclo, mais ou menos longo.” (Azevedo & Pereira, 2005, p. 23).

Após uma reflexão onde se estabeleceu um paralelo entre os resultados obtidos e o enquadramento teórico relativo às temáticas envolvidas, segue-se um **comentário mais pessoal**, ou seja, uma introspeção de toda a investigação de acordo com a minha visão de estagiária e investigadora participante.

Durante a realização da investigação, a principal dificuldade sentida ocorreu ao longo da terceira sessão, ou seja, no trabalho em pequenos grupos com base num mapa completo. Dado que sabia previamente que este trabalho poderia não se desenvolver de acordo com uma prespetiva inicial, por saber de antemão que os alunos ainda não estavam acostumados a trabalhar em pequeno grupo (dificuldade também sentida ao longo de todo o estágio, onde se foram implementando tarefas para fomentar este tipo de dinâmica), os grupos foram pensados em conjunto com a colega de estágio e com a professora cooperante. A ideia inicial seria juntar alunos que se sentissem mais confortáveis com a escrita com alunos com mais dificuldades nesta área.

Apesar de toda a planificação da sessão, no decorrer da mesma, surgiram, tal como esperado, algumas dificuldades, onde os alunos solicitavam muito apoio devido às suas inseguranças, mas também, e, principalmente por desentendimento entre membros do grupos por surgirem ideias diferentes de caracterizar as várias ações da história. Embora o facto de surgir uma partilha de ideias ter sido uma vertente positiva, em oposição não havia um consenso, o que impedia o entendimento e o desenvolvimento da restante narrativa.

Após estes obstáculos durante a sessão, houve a necessidade de conversar com a professora cooperante e com o professor orientador. Surgiu, assim, a solução de não planificar dinâmicas em pequeno grupo dado que o objetivo principal da investigação se poderia perder nas dificuldades encontradas. No entanto, tal como delineado inicialmente, a sessão seguinte seria individual. Por este motivo, houve um alerta para os alunos com mais dificuldades, onde se pensou nas estratégias já exploradas ao longo do relatório.

Com tal sessão estruturada, tanto para a dinâmica mais individual, como para os alunos com certas dificuldades ao nível do português, esperou-se até esse momento para verificar se este modo de trabalho seria mais produtivo para os alunos. Tal facto verificou-se, ou seja, tanto os momentos pessoais ocorreram de uma forma tranquila, sem nenhuma agitação, havendo, por vezes, questões normais acerca da textualização, como o pequeno grupo de seis alunos trabalhou de forma entusiasmada e motivada. Perante tal situação, decidiu-se que os momentos individuais eram mais produtivos, decidindo-se terminar com a experiência dos pequenos grupos.

Mais tarde com as entrevistas realizadas, foi possível constatar que os alunos preferiram esta alteração de dinâmica, sentindo-se mais confortáveis e confiantes a trabalhar individualmente.

Uma outra dificuldade prende-se com a análise de conteúdo, isto é, no caminho até surgir uma grelha de análise dos textos. Primeiramente foi considerado um obstáculo escolher de forma pedagógica e coerente com a investigação quais as componentes dentro da narrativa que se iriam analisar. Havia a consciência de que teriam que ser lidos todos os textos individuais para obter o conhecimento acerca da estrutura e conteúdo de cada um, porém a escolha dos elementos para analisar e com eles obter resultados foi debatida e pensada com o professor orientador. Só deste modo, após

várias propostas, e várias questões colocadas acerca do porquê de tais escolhas, concluiu-se uma grelha de análise. Crê-se, assim, que a solução para tal dificuldade passou essencialmente pela orientação do professor e pela reflexão acerca das questões que o mesmo colocava.

Não considerando como uma dificuldade, mas como uma aprendizagem e reflexão praticamente após grande parte da investigação já realizada, um aspeto que poderia ser modificado relaciona-se com a estrutura dos mapas que foram apresentados aos alunos. Numa análise mais detalhada, considerou-se que eventualmente o mapa poderia conter ao lado de cada retângulo (que evidenciava uma ação) uns espaços (linhas curtas, por exemplo) para o aluno colocar de imediato uma caracterização. Deste modo, quando transcreve-se a história na folha, já teria a caracterização da ação pensada e elaborada. Em vez desta situação, o caso real que aconteceu foi o oposto, isto é, houve momentos em que o aluno imaginou duas vezes, onde a primeira seria para completar o mapa e a segunda ao caracterizar as ações no momento em que transcrevia as histórias. Uma vez que tal reflexão sucedeu já numa fase próxima do fim, não se considerou pertinente alterar uma estrutura com a qual os alunos já estavam familiarizados.

Se surgisse a possibilidade de continuar a investigação, esta seguiria em torno da revisão, por ser a outra componente que não é trabalhada neste projeto. Todavia, poderia ser explorado outro instrumento de trabalho para esta fase final da produção textual.

Numa outra perspetiva, abordo um receio que senti, mas que ao longo da investigação foi sendo superado. Está, assim, relacionado com a metodologia a adotar com o grupo de alunos com dificuldades a nível da área do português. Houve um receio inicial de eles não se sentirem confortáveis e seguros por estarem a realizar um trabalho um pouco diferente da restante turma. Contudo, ao longo das sessões, pude verificar que se sentiam motivados, e inclusive, não se importavam de trabalhar em grupo, em vez de escreverem a sua narrativa sozinha. Observei esta situação no dia do texto livre, quando percebi que o tempo de realização da tarefa do texto com lacunas estava a ser longo porque esperavam um trabalho em conjunto.

Considero, deste modo, que esta superação do receio foi uma aprendizagem bastante significativa enquanto futura profissional porque consegui conjugar duas metodologias de trabalho com base no mesmo instrumento, e apoiar, em sala de aula, os dois contextos de aprendizagem que ocorriam em simultâneo. Apesar de estas questões

relacionadas com a diferenciação pedagógica serem abordadas ao longo do caminho acadêmico, a sua prática, bem como a abordagem com os alunos parece mudar de perspectiva no momento, dado que o professor tem de se adaptar às circunstâncias e ao contexto em causa. A esta adaptação, Perrenoud (2001), denomina de urgência e explica-a deste modo: “Urgência implica a idéia de aqui e agora é tudo o que dispomos para agir em benefício de nossos alunos. Urgência implica a idéia de que temos que valorizar o instante a fim de mobilizar nossos melhores recursos (saberes) em favor de metas ou propósitos educacionais.” (p. vii).

Saliento, ainda, a importância da investigação-ação, ou outra tipologia de investigação em educação, para um professor, porque as mesmas permitem ao profissional de educação uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre o método de trabalho que realiza em sala de aula, de modo a compreender-se a si mesmo e ao trabalho que efetua com os alunos. Apesar de em contexto comum, o mesmo também ser possível, devendo ser praticado regularmente.

“Os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34).

Em suma, posso concluir que a elaboração e prática desde projeto em contexto de sala de aula apoiou-me enquanto estagiária, como também me auxiliou a refletir acerca da implementação e planificação de instrumentos a serem trabalhados com os alunos. Tendo consciência que a área da língua portuguesa é tão importante como as restantes dado que o conhecimento global de todos os conteúdos permite que o aluno tenha resultados de sucesso, creio que uma boa aquisição da língua materna é um fator essencial para que as outras disciplinas sejam bem compreendidas e conseqüentemente, trabalhadas.

Refleti, de igual modo, sobre a planificação dos trabalhos a desenvolver, uma vez que, creio fundamental uma boa consciência de todo o processo que se pretende realizar, como também manter uma postura de professor acompanhante e auxiliar, que além de transmitir conteúdos, apoia e ajuda os seus alunos.

“Education is not a process of putting the learner under control, but putting the student in control of his or her learning.”
Alison Preece

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Azevedo, F., & Pereira, Á. L. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Azevedo, F., & Pereira, L. Á. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editora.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Brandão Carvalho, J. A. (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI - (Re)Configurando um Velho Objeto Escolar. *Anais do SIELP*, pp. 1-15.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, F. V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cardoso, B. (1990). A formação dos professores. In A. Teberosky, & B. Cardoso, *Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita* (pp. 49-64). São Paulo: Trajectória Cultural.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Domingues, C. L. (2010). A importância da imaginação na educação. *Analecta*, 11-22.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Eyng, C. R. (2012). A imaginação e a criação na infância segundo Vigotski. *Revista Exitus*, 255-259.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 3.
- Filipe, H., & Leão, M. (2005). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, pp. 223-251.
- Girardello, G. (2007). Voz, Presença e Imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas. In C. Fritzen, G. S. Cabral, & (orgs.), *Infância: imaginação e educação em debate* (pp. 39-59). Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.
- Girardello, G. (maio/ago de 2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, pp. 75-92.
- Gonçalves, F., & Borges Dias, M. d. (2003). Coerência Textual: Um Estudo com Jovens e Adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29-40.
- Guedes, T. (2000). *Criatividade Precisa-se: Na poesia, na narrativa e na Área de Projecto*. Lisboa: Caminho.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marcelino, A., & Antunes, R. (s.d.). *As competências da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1-15.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rego, L. L., & Buarque, L. L. (2007). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In A. G. (org.), *O aprendizado da Ortografia* (pp. 21-41). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Reis, C., & Figueiredo, V. d. (1995). *O Conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários, Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia* (6ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Rosa, M. C. (2004). Prefácio. In E. Amor, *Littera - escrita, reescrita, avaliação: Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do português* (pp. IX-XVI). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, I. S. (2008/2009). A imaginação e o desenvolvimento infantil. *Educação em foco*, 157-169.
- Santos, M. A. (2010). *O texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido*. (Tese de doutoramento não publicada). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Santos, M. F., & Serra, E. (2007). *Quero Ser Escritor*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Silva, V. M. (2001). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, O., & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º Ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. G. Barros, & J. O. Ribeiro, *Criatividade Afectividade Modernidade Construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181-192). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Teberosky, A. (1990). Bases psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita. In A. Teberosky, & B. Cardoso, *Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita* (pp. 31-45). São Paulo: Trajectória Cultural.
- Vargas, S. L. (1994). *A construção do discurso narrativo em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Sitografia

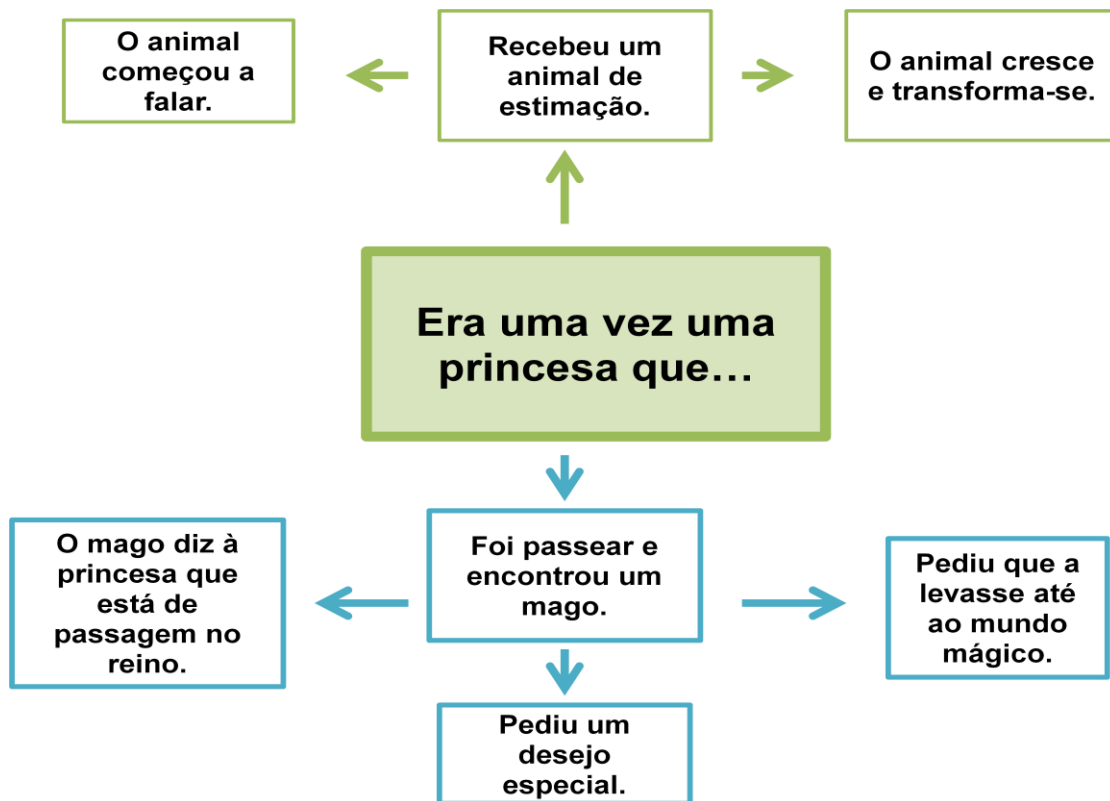
- Cunha, M. I. (Jan/Dez de 1997). *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Obtido de Revista da Faculdade de Educação: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010
- Infopédia. (2013-2014). *O texto narrativo*. Obtido de Infopédia: [http://www.infopedia.pt/\\$texto-narrativo](http://www.infopedia.pt/$texto-narrativo)
- Lopes, R., Machado, D., Lima, J., Gonçalves, S., & Pinheiro, R. (s.d.). *Paradigmas de Investigação em Educação*. Obtido de Mestrado de Tecnologia Educativa: <https://sites.google.com/site/grupometodologiaste/Home/paradigmas-de-investigacao>
- Ministério da Educação e da Ciência. (s.d.). *Caracterização do Programa*. Obtido de Programas e Projetos nas Escolas T.E.I.P.: <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>
- Santos, J. (Janeiro de 2000). *Narrativa*. Obtido de Aprender Português: <http://www.oocities.org/fernandoflores.geo/narrativ.htm>
- Terra, M. R. (s.d.). *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Obtido de Unicamp: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>

Apêndices

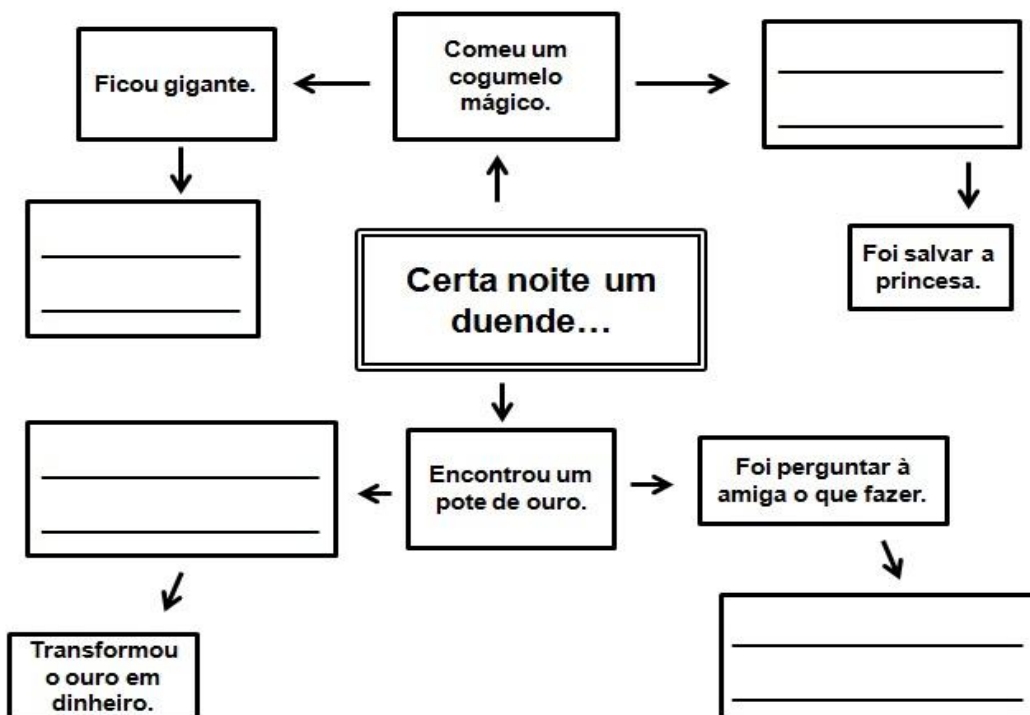
Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de mapa de história	94
Apêndice 2 – Exemplo de mapa de história incompleto	94
Apêndice 3 – Texto com espaços em branco	95
Apêndice 4 – Grelha de análise documental (Versão 1 – com indicações)	96
Apêndice 5 – Grelha de análise documental (Versão 2 – para preencher)	97
Apêndice 6 – Guião de entrevista à professora cooperante	98
Apêndice 7 – 1ª Tabela da análise documental	99
Apêndice 8 – 2ª Tabela da análise documental	99
Apêndice 9 – Gráfico referente à <u>primeira</u> questão das entrevistas	100
Apêndice 10 – Gráfico referente à <u>segunda</u> questão das entrevistas	100
Apêndice 11 – Gráfico referente à <u>terceira</u> questão das entrevistas	101
Apêndice 12 – Gráfico referente à <u>quarta</u> questão das entrevistas	101

Apêndice 1 – Exemplo de mapa de história



Apêndice 2 – Exemplo de mapa de história incompleto



Apêndice 3 – Texto com espaços em branco

Era uma vez, dois meninos, o _____ e o _____, que estavam a passear _____.

Um deles encontrou uma _____ e ficou muito feliz. Mostrou ao amigo e ele disse para _____.

Quando chegaram a casa, os dois meninos contaram _____ o que tinham descoberto.

Mas o avô ouviu a conversa e disse-lhes que era muito valioso, e que tinham de guardar a _____ para mais ninguém a descobrir. Era um _____ só deles.



Apêndice 4 – Grelha de análise documental (Versão 1 – com indicações)

Registo de recolha de dados (com indicações)

Aluno/a: _____ Nome do aluno/a _____

Tipo de mapa: (Completo, incompleto ou branco)

Dinâmica: (GG – Grande Grupo, PG – Pequeno Grupo, I – Individual)

Quadro de observação

Número de adjetivos <i>_(registo numeral)_</i>	Número de advérbios <i>_(registo numeral)_</i>	Número de verbos <i>_(registo numeral)_</i>
---	---	--

Adjetivos utilizados	Advérbios utilizados	Verbos utilizados
<i>Registo dos adjetivos utilizados no texto</i>	<i>Registo dos advérbios utilizados no texto</i>	<i>Registo dos verbos utilizados no texto</i>

Estrutura sintática da frase
1 ^a – <i>(Indicação da estrutura sintática da frase com os vários elementos que a compõem)</i>
2 ^a -
3 ^a -
4 ^a -
5 ^a -
6 ^a -

Ações acrescentadas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acrescenta ações 	<i>Acrescenta ações à história, que não estão mencionadas no mapa</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não acrescenta ações 	<i>Não acrescenta ações à história, apenas apresenta as que estão descritas no mapa</i>

Título	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta título adequado 	<i>Apresenta um título de acordo com a história</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta título pouco adequado 	<i>Apresenta um título que não está totalmente relacionado com a história</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não apresenta um título adequado 	<i>Não apresenta um título que esteja relacionado com a história</i>

Apêndice 5 – Grelha de análise documental (Versão 2 – para preencher)

Registo de recolha de dados

Aluno/a: _____

Tipo de mapa: _____ Dinâmica: _____

Quadro de observação

Número de adjetivos _____	Número de advérbios _____	Número de verbos _____
---------------------------	---------------------------	------------------------

Adjetivos utilizados	Advérbios utilizados	Verbos utilizados

Estrutura sintática da frase
1ª -
2ª -
3ª -
4ª -
5ª -
6ª -

Ações acrescentadas
▪ Acrescenta ações
▪ Não acrescenta ações

Título
▪ Apresenta título adequado
▪ Apresenta título pouco adequado
▪ Não apresenta um título adequado

Relatório de Estágio

Entrevista à Professora Cooperante

No âmbito da realização do relatório do projeto de investigação elaborado durante o tempo de prática pedagógica (estágio), integrado no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, solicito a sua colaboração, que consiste em responder às seguintes questões. Informo que o relatório tem como questão-problema “Os mapas de histórias influenciam a imaginação, desenvolvendo as competências de produção narrativa?”.

Questões de carácter geral

- 1. Pensa que pode ser benéfico utilizar uma estratégia de planificação de texto quando o aluno inicia a escrita? Justifique a sua resposta.**
- 2. Ao longo dos vários anos de experiência utilizou vários recursos de iniciação ao texto ou cingiu-se ao mesmo? Por que motivo o fez?**
- 3. Pensa que tais instrumentos de trabalho auxiliam os alunos a consciencializar-se das três componentes da escrita (planificação, redação e revisão)? Em que medida esta consciência pode ser importante para a evolução da competência textual?**

Questões de carácter específico

- 4. Em que medida considera ter havido alguma evolução no desenvolvimento das competências escritas do conjunto dos alunos desta turma. Justifique a sua resposta com exemplos concretos.**
- 5. Os mapas de história como estratégia influenciaram a qualidade de produção textual? Se afirmativo, em que sentido?**
- 6. O que pensa acerca da utilização do género narrativo como estratégia de iniciação à produção escrita, tanto a nível geral, como nomeadamente nesta turma.**

Apêndice 7 – 1ª Tabela da análise documental

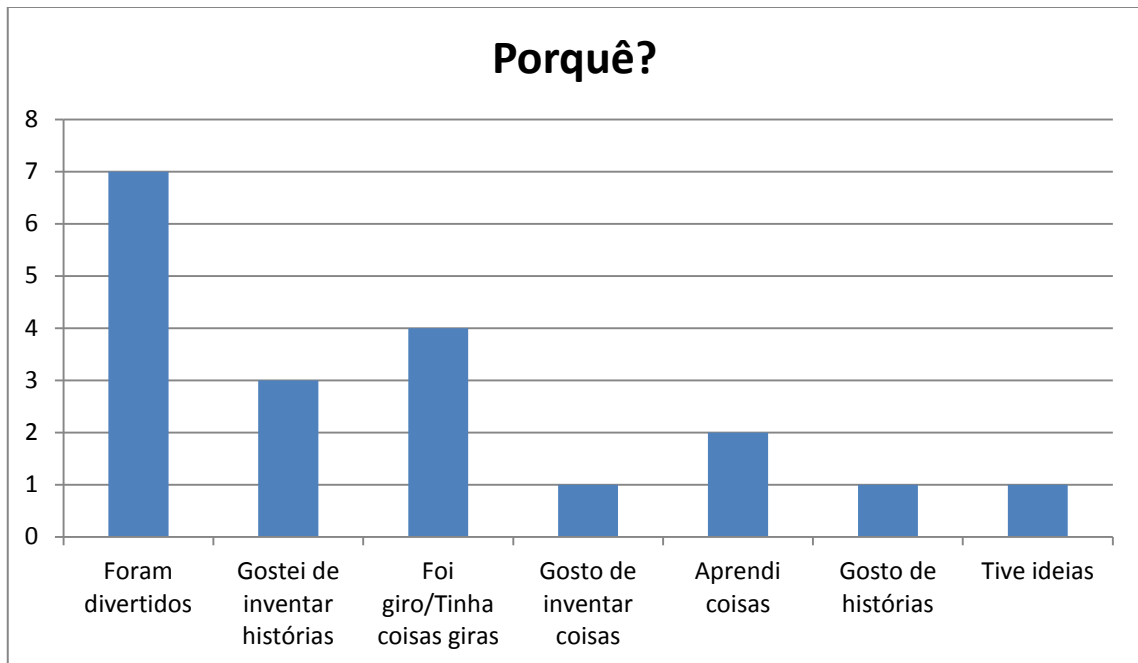
Textos Analisados	Dinâmica	Nº. Adjetivos	Nº. Advérbios	Nº. Verbos	Ações Acrescentadas		Título		
					Acrescenta Ações	Não Acrescenta Ações	Adequado	Pouco Adequado	Não Adequado
7 Grupos	Pequeno Grupo	4	2	26	6	1	6	1	-
13	Completo	8 (2)	8 (1)	25 (5)	4	9	10	1	2
13	Incompleto	21 (3)	12 (2)	42 (8)	6	7	10	1	2
10	Branco	34 (6)	18 (4)	62 (11)	5	5	8	1	1
12	Livre	24 (6)	34 (12)	119 (21)	-----		11	1	-

Apêndice 8 – 2ª Tabela da análise documental

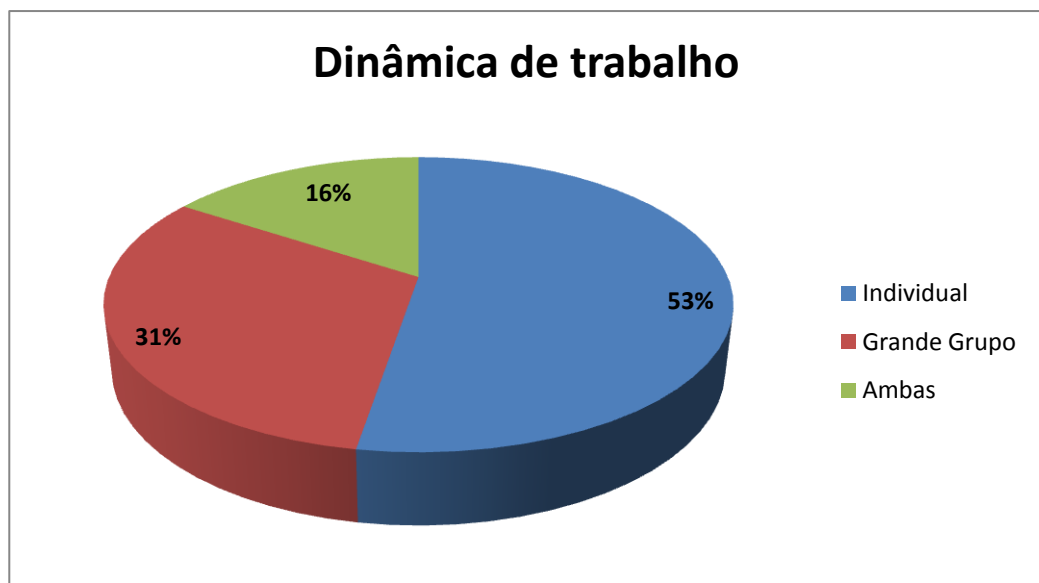
Textos Analisados		Sintaxe/estrutura	Pontuação
7 Grupos	Pequeno Grupo	Uso quase predominante das 2 ou 3 frases. É rara a narrativa sem pontuação. No entanto, distinguem-se as 3 fases essenciais.	Verifica-se o uso de pontos finais e de algumas vírgulas.
13	Completo	Verifica-se em alguns casos o uso de mais de que 1 frase, mas é raro. Porém, verificam-se as ideias presentes das 3 fases diferentes do texto.	A predominância está para a ausência de pontuação ao longo do texto todo.
13	Incompleto	Uso de várias frases para estruturar o texto. Distingue-se bem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. É raro o uso de 1 ou 2 frases apenas.	Observam-se os pontos finais para separar as várias frases, e algumas vírgulas a delinear as diversas ideias que compõem a frase.
10	Branco	Verificam-se várias frases, distinguindo-se as 3 fases da estrutura. É raro o uso de apenas 1 ou 2 frases.	A frequência de pontos finais e de vírgulas é regular, acontecendo o mesmo que no mapa anterior.
12	Livre	Ideia de introdução, desenvolvimento e conclusão notáveis, mas frases muito longas. Uso de apenas 1 ou 2 frases. É raro o uso de mais de 3 frases. Observam-se narrativas com bastantes ações e textos de dimensões superiores aos anteriores.	Os pontos finais não são muito regulares, bem como as vírgulas. As ideias são expostas sem nenhuma pontuação a demarcá-las.

Apêndice 9 – Gráfico referente à primeira questão das entrevistas

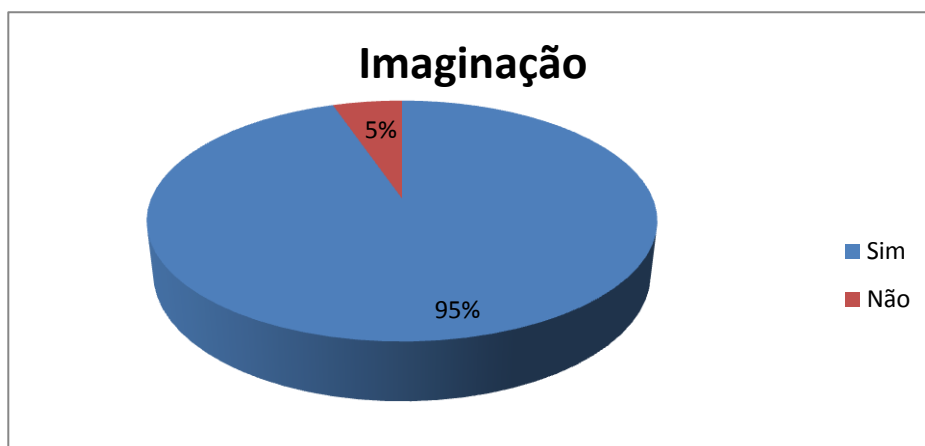
Este gráfico corresponde à primeira questão da entrevista, porém apenas às respostas à pergunta “Porquê?”



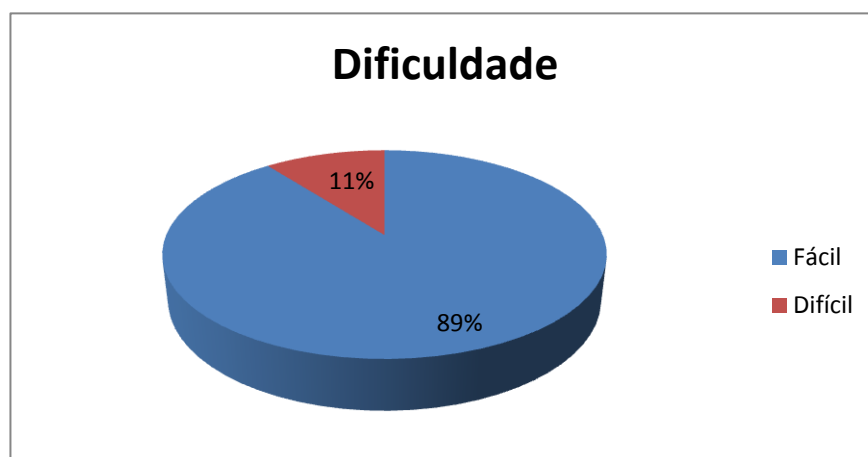
Apêndice 10 – Gráfico referente à segunda questão das entrevistas



Apêndice 11 – Gráfico referente à terceira questão das entrevistas



Apêndice 12 – Gráfico referente à quarta questão das entrevistas



Anexos

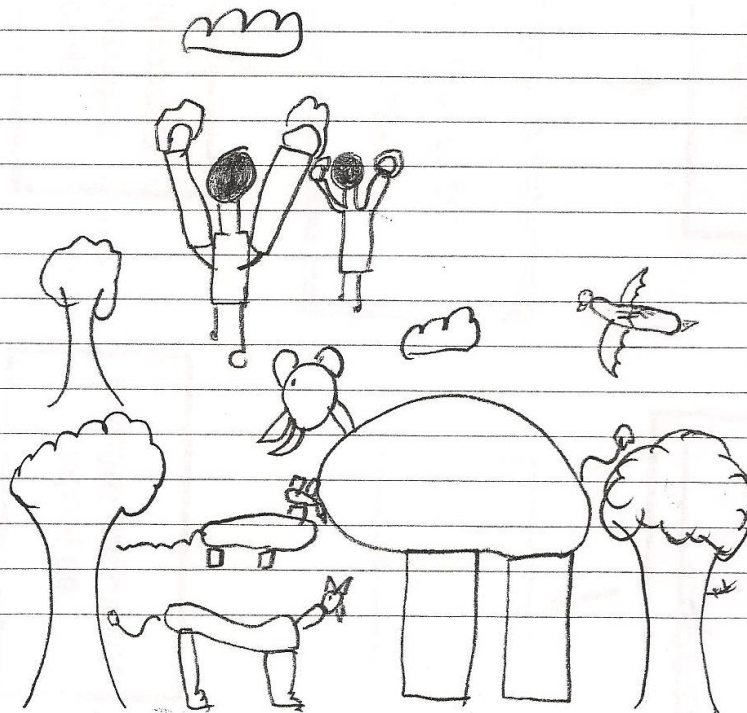
Índice de anexos

Anexo 1 – Exemplo de produção narrativa elaborada por um aluno	103
Anexo 2 – Respostas da entrevista à professora cooperante	104

Anexo 1 – Exemplo de produção narrativa elaborada por um aluno

O David e o Ruytigo
Esta tarde dois amigos descobriram
pegadas gigantes no chão e
seguiu as pegas encontram
animais selvagens e os dois
amigos David e Ruytigo fugiram
para o outro lado da floresta.

David



Entrevista à Professora Cooperante - Respostas

1. Logo de imediato penso que não. É necessário perceber em que nível de desenvolvimento está a imaginação de cada criança e de que forma é que a organiza. Só depois, e de forma gradual, é que se introduz mecanismos de auxílio à escrita de textos.
2. Ao longo da minha experiência, utilizei vários recursos, por crer que os alunos devem ter contacto com diversos materiais. No entanto usei sobretudo guiões ou elaborados por mim, ou por grupos de professores, nomeadamente guiões do Movimento de Escola Moderna; a estratégia dos cartões escolhidos pelas crianças, com dados que têm que ser introduzidos na história; e imagens. Só agora tive contacto com os Mapas de Histórias.
3. Penso que sim, que estes instrumentos de auxílio de escrita apoiam o aluno, sobretudo para as crianças que não foram estimuladas para a leitura (audição) de histórias. Ao longo da escolaridade, acompanhando as técnicas de expansão da frase, os alunos vão simultaneamente expandindo/enriquecendo cada uma das três componentes da escrita. Deste modo, esta consciência permite aos alunos organizar o seu pensamento, facilitando e auxiliando o desenvolvimento da competência textual.
4. A evolução foi bastante evidente, pois no final do ano letivo, a maioria das crianças preenchia mapas de histórias em branco, partindo depois para a escrita do texto com alguma facilidade. Alguns faziam este trabalho de forma individual, outros em parceria. Dando dois exemplos concretos: o aluno inserido na educação especial desenvolveu bastante a sua imaginação, bem como o conhecimento das sílabas e casos especiais de leitura, do método de leitura e escrita (28 palavras); e outros dois alunos escreveram textos com a extensão de uma folha e meia, de tamanho A4. Embora apresentassem erros ortográficos e utilização pouco correta da pontuação, o global do texto tinha sentido.

5. Sem dúvida. Foi a turma de 2º ano, com que já trabalhei, que conseguiu os melhores resultados a este nível. Por exemplo, notei que na ficha de avaliação trimestral final, onde são dadas algumas recomendações, não sendo possível ao aluno realizar, por escrito, um guião ou mapa, alguns alunos(as) fizeram-no mentalmente, tendo correspondido a bastantes critérios de correção, obtendo uma boa pontuação neste item.

6. Da minha experiência pessoal, estando bastante em contacto com o método das 28 palavras, que utiliza as narrativas como recurso para dar a conhecer as palavras, os alunos quando chegam à fase de escrita de pequenos textos, fazem-no de forma gradual e natural. Todo o percurso faz com que chegando a esta fase, a criança já tenha desenvolvido bastante o seu vocabulário, escrita e imaginação. Podem inclusive partir à descoberta/produção de outros géneros. Como por exemplo, no final do ano letivo, a turma escreveu um poema, por sugestão de um exercício do manual, que foi publicado no jornal escolar. A escrita seguiu a estratégia do mapa de histórias, o que demonstra que este instrumento permite escrever os diferentes tipos de textos.