



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

MÓNICA
FERREIRA FILIPE
TAVARES

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS DE ESCRITA
NARRATIVA**

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto

Dezembro de 2024

MÓNICA
FERREIRA FILIPE
TAVARES

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS DE ESCRITA
NARRATIVA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ana Cristina Santos
Corrêa Figueira (Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal)

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

Arguente: Professora Doutora Ana Cristina Crespo
Pires Sequeira (Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Setúbal)

Dezembro de 2024

Agradecimentos

Construir o meu caminho ao longo dos últimos 5 anos não teria sido possível sem o apoio, companheirismo e dedicação de quem esteve sempre ao meu lado e, por isso, estou-lhes eternamente grata.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, a professora Mariana Pinto, que desde o 1.º ano me motivou a querer crescer e aprender mais. Dedicou-se desde o início ao meu projeto, apoiou-me, motivou-me e acreditou sempre em mim, nunca me deixando sentir sozinha.

Aos/Às alunos/as da turma do 4.º ano e à professora cooperante, obrigada, por fazerem parte do meu caminho, me darem todo o vosso carinho e apoio; a vocês devo a profissional que sou hoje e que ambiciono ser.

À Daniela, à Joana, à Rute e à Salomé, por me fazerem acreditar, por me apoiarem, por ouvirem todas as incertezas, pela bonita amizade, pela cooperação e pelos sorrisos. Sem vocês o meu caminho não seria tão feliz.

À Catarina, à Diana, ao Gonçalo Reis, ao Gonçalo Ferreira e ao João Martins, por serem os meus melhores amigos, por me mostrarem o meu valor, mesmo quando eu não o via e nunca me deixarem desistir.

Aos meus avós, à minha mãe, ao meu pai, ao Elvis e ao meu irmão, por terem acompanhado este meu sonho desde criança, tendo-me apoiado em todas as dificuldades e frustrações ao longo do caminho, por me terem mostrado o caminho, por me darem todas as possibilidades, por me mostrarem sempre, sem hesitar, todo o orgulho que têm em mim.

Ao meu namorado, que iniciou este percurso comigo, que me ajudou sempre em todas as etapas, por me ter feito querer mais de mim, por me fazer acreditar em mim, por se orgulhar de mim, por limpar todas as

lágrimas e transformá-las em sorrisos. Muito obrigada por seres o meu melhor amigo e me ajudares a construir o meu caminho.

RESUMO

Ao longo da vida escolar, a escrita tende a ser vista como um produto, sendo o foco o texto final dos alunos e não o processo de escrita do texto.

Contrariamente a esta perspectiva, partindo de um álbum ilustrado e de uma sequência didática (SD), este estudo tem como objetivo compreender de que forma uma sequência didática poderá contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos?, sendo o foco o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e não apenas o produto final.

Relativamente à metodologia de investigação utilizada, trata-se de uma investigação de carácter qualitativo e de investigação sobre a prática, em que existiu observação direta e pesquisa documental, sendo utilizada como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, especificamente das produções textuais dos alunos.

Os resultados obtidos com este projeto revelaram que a sua realização contribuiu para o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos produzidos pelos alunos, principalmente ao nível da estruturação e organização do texto, tendo sido comparadas as produções iniciais com as finais.

Palavras-Chave: Escrita; Álbum ilustrado, Sequência didática; Texto narrativo; Processo de escrita.

ABSTRACT

Trough the scholar journey, writing tends to be seen as a product, instead of focusing on the writing process made by the student.

Contrary to this perspective, and starting from a picture book and consequently a didactic sequence, this study aims to understand "in what ways can the picture book contribute to the development of narrative text writing?" The focus is placed on the learning process and skill development rather than merely the final product.

As for the research methodology used, this is a qualitative and practice-based study, involving direct observation and document analysis. Content analysis was used as the data analysis technique, specifically focusing on the students' written productions.

The results obtained from this project revealed that its implementation contributed to the development of narrative text writing skills among the students, particularly in terms of text structure and organization, as evidenced by a comparison of the initial and final productions.

Keywords: Writing; Illustrated album, Didactic sequence; Narrative text; Writing process.

Índice

Introdução	13
CAPÍTULO 1	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
O presente capítulo consiste na apresentação e aprofundamento do tema em estudo.	17
1. A importância da escrita em contexto escolar.....	17
1.1. O ensino da escrita na escola	24
1.2. O ensino da escrita a partir de sequências didáticas	26
CAPÍTULO 2	31
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	31
2. Objetivo de investigação	31
2.1. Metodologia de Investigação e adequação ao estudo	31
2.2. Técnicas de recolha de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo..	35
2.3. Técnicas de análise de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo ..	36
CAPÍTULO 3	38
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	38
3.1. O contexto e os seus participantes	38
3.2. Descrição da intervenção pedagógica	39
3.2.1. Produção inicial.....	43
3.2.2. Módulos da Sequência Didática.....	46
3.3. Produção Final	67
Capítulo 4.....	70
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
4.1. Análise da produção inicial.....	70
4.2. Análise da produção textual intermédia da introdução	87
4.3. Análise da produção textual intermédia do desenvolvimento e da conclusão.....	89
4.4. Análise comparativa entre a produção inicial e a produção final	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
Referências Bibliográficas	106

Anexos	110
Anexo A	111
Grelha de planificação da Produção Inicial	111
Anexo B	113
Grelha de Autoavaliação construída com os/as alunos/as.....	113
Anexo C	116
Planificação da Produção Intermédia da Introdução.....	116
Anexo D	118
Planificação da Produção Intermédia do Desenvolvimento e da Conclusão	118
Anexo E.....	120
Molde cartões	120
Anexo F.....	122
Planificação Produção Final.....	122
Anexo G	125
Grelha de verificação de conteúdos	125
Anexo H	127
Produção inicial aluno/a C	127
Anexo I.....	129
Produção final aluno/a C.....	129
Anexo J	131
Produção inicial aluno/a H.....	131
Anexo K	133
Produção final aluno/a H.....	133

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema da sequência didática	40
Figura 2 – Planificação da produção inicial	44

Figura 3 – Produção inicial	45
Figura 4 – Esquema da estrutura do texto elaborado com os/as alunos/as ..	47
Figura 5 – Exercício de completar as frases e identificação de características	48
Figura 6 – Grelha de auto-avaliação da introdução	49
Figura 7 – Tabela de expressões e exemplos de palavras	50
Figura 8 – Grelha de planificação da produção intermédia da introdução ..	51
Figura 9 – Produção intermédia da introdução	52
Figura 10 – Tarefa de completar frases e identificação de características do texto.....	53
Figura 11 – Esquema construído com os/as alunos/as	54
Figura 12 – Dialogo elaborado por um/a dos/as pares de alunos/as	55
Figura 13 – Grelha de auto-avaliação referente ao desenvolvimento e conclusão preenchida por um/a dos/as alunos/as	56
Figura 14 – Planificação da produção intermédia do desenvolvimento e da conclusão preenchida por um/a dos/as alunos/as	57
Figura 15 – Produção intermédia do desenvolvimento e da conclusão	58
Figura 16 – Grelha de auto-avaliação das produções intermédias preenchida por um/a dos/as alunos/as	59
Figura 17 – Alguns dos cartões elaborados pelos/as alunos/as.....	62
Figura 18 – Frases conectoras discursivas	63
Figura 19 – Texto tempos verbais	65
Figura 20 – Esquema de consolidação elaborado com os /as alunos/as	66
Figura 21 – Planificação da produção final elaborada por um dos/as alunos/as.....	67
Figura 22 – Produção final de um dos/as alunos/as	68
Figura 23 – Grelha de verificação de conteúdos preenchida por um dos/as alunos/as.....	69
Figura 24 – Título da produção inicial do/a aluno/a I.....	71

Figura 25 – Produção inicial do/a aluno/a V sem a estrutura do texto narrativo	72
Figura 26 – Produção inicial do/a aluno/a F sem formula de abertura e conclusão.....	73
Figura 27 – Produção inicial do/a aluno/a que apresenta a personagem sem a descrever	74
Figura 28 – Produção inicial do/a aluno/a L – espaço sem descrição.....	74
Figura 29 – Produção inicial do/a aluno/a S sem situação inicial.....	75
Figura 30 – Desenvolvimento do/a aluno/a P	76
Figura 31 – Situação dialogal elaborada pelo/a aluno/a I	77
Figura 32 – Conclusão do/a aluno/a I	77
Figura 33 – Produção inicial aluno/a D.....	78
Figura 34 – Produção inicial do/a aluno/a C.....	80
Figura 35 – Produção inicial do/a aluno C – dados introdução	81
Figura 36 - Produção inicial do/a aluno C – dados desenvolvimento.....	81
Figura 37 - Produção inicial do/a aluno C – dados conclusão	83
Figura 38 - Podução inicial do/a aluno/a H.....	84
Figura 39 - Produção inicial do/a aluno H – dados introdução.....	85
Figura 40 - Produção inicial do/a aluno H – dados desenvolvimento.....	86
Figura 41 - Produção inicial do/a aluno H – dados conclusão.....	86
Figura 42 – Produção intermédia da introdução do/a aluno/a R.....	87
Figura 43 - Produção intermédia da introdução do/a aluno/a C.....	88
Figura 44 - Produção intermédia da introdução do/a aluno/a H	89
Figura 45 - Produção intermédia do desenvolvimento do/a aluno/a R	90
Figura 46 - Produção intermédia do desenvolvimento do/a aluno/a C	91
Figura 47- Produção intermédia do desenvolvimento do/a aluno/a H.....	92
Figura 48 – Introdução da produção inicial do/a aluno/a CErro! Marcador não definido.	
Figura 49 – Introdução da produção final do/a aluno/a CErro! Marcador não definido.	

Figura 50 – Introdução da produção inicial do/a aluno/a H.....	93
Figura 51 – Introdução da produção final do/a aluno/a H	95
Figura 52 – Desenvolvimento da produção inicial do/a aluno/a C	96
Figura 53 – Desenvolvimento da produção final do/a aluno/a C.....	97
Figura 54 – Desenvolvimento da produção inicial do/a aluno/a H.....	98
Figura 55 - Desenvolvimento da produção final do/a aluno/a H	Erro!

Marcador não definido.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Módulos e objetivos das sessões da intervenção pedagógica ...	41
--	----

Lista de siglas

1.º ciclo do ensino básico – 1.º CEB;

Sequência didática – SD.

Introdução

O contexto de ensino no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) é privilegiado, na medida em que o mesmo professor leciona as diversas áreas, permitindo uma maior articulação curricular. Desta forma, o ensino da escrita não se encontra vinculado apenas às horas dedicadas ao português, podendo ser também trabalhado nas outras áreas disciplinares (Batista et al., 2011). De acordo com Vygotsky (1988), citado por Niza et al. (1998), “[o] ensino tem de ser organizado de forma que a (...) escrita se [torne] [necessária] às crianças” (p. 13). Neste sentido é importante que o professor de 1.º CEB procure que a escrita tenha significado para os/as alunos/as, “despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotsky, 1988, citado por Niza et al., 1998, p. 13). Assim, é fundamental que o professor proponha atividades em que o ensino da escrita surja de forma natural e não como uma aprendizagem imposta à criança (Vygotsky, 1988, citado por Niza et al., 1998).

Partindo desta ideia, surgiu o meu projeto de investigação, que tem como objetivo compreender de que forma uma sequência didática poderá contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos.

A motivação para a escolha do tema deste projeto surge, fundamentalmente, de dois grandes aspetos de natureza pessoal. O primeiro encontra-se diretamente relacionado com o facto de, durante o primeiro ano de mestrado, ter tido um contacto próximo com a literatura infantil, mais especificamente com os álbuns ilustrados. Deste modo, comecei a incluir nos meus estágios momentos que envolviam a literatura infantil e o álbum ilustrado, compreendendo que este “estimula [o surgimento de determinadas

competências como] a curiosidade, o imaginário, a construção de ideias, expandindo conhecimentos” (Costa & Ribeiro, 2017, p. 2), para além de fomentar o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências cognitivas, orais, escritas e em termos de ideais nos/nas alunos/as. Esta perspetiva é partilhada por Silva et al. (2011), quando refere que trabalhar textos literários, estimula a construção de sentidos, possibilitando a estruturação de novos pontos de vista e valores, garantindo futuramente coesão social.

A opção pelo álbum ilustrado puro justifica-se pelas características que o distinguem dos livros convencionais, nomeadamente a ausência ou a pouca quantidade de texto, e a uma vasta diversidade de ilustrações que permitem à criança realizar múltiplas leituras, pelo que foi pensado como indutor neste projeto.

Outro aspeto relevante na escolha do meu tema foi perceber as potencialidades dos álbuns ilustrados para a produção textual, uma vez que, pela sua natureza mais visual, permitem às crianças criar contextos diversificados de acordo com as diferentes leituras que possam fazer.

Tratando-se de uma competência complexa que implica variáveis diversificadas, é importante que o/ aluno/a compreenda que ao escrever está a comunicar e a estimular o seu pensamento, isto é, “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (Batista et al., 2011, p. 7), assim, é possível compreender que a escrita e a leitura indissociáveis, uma vez que ambos os processos estão ligados. De acordo com esta perspetiva, a escrita é uma competência que vai evoluindo, pelo que é pertinente dar a conhecer ao/à aluno/a o objetivo da escrita, fazer com que pense sobre o que escreve, que planeie, de forma que a escrita faça sentido.

Assim, é importante que o trabalho do professor do 1.º CEB assente sobre o processo de escrita do/da aluno/a, incentivando “o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” (Barbeiro & Pereira, 2011, p. 7). Através da escrita, o/a aluno/a terá a oportunidade de “explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (Barbeiro & Pereira, 2011, p. 7). Para isso, é necessário o desenvolvimento de todo um processo, que passa pela planificação, textualização e revisão de um texto (Barbeiro & Pereira, 2011). Na componente de planificação devem ser mobilizados objetivos, selecionados conteúdos, organizadas informações e planeada a sua estrutura. No que concerne à textualização, são organizadas frases e utilizados conetores de texto para constituir sentidos (Barbeiro & Pereira, 2011). Na revisão é feita a leitura, avaliação, correção e possível reformulação do texto escrito (Barbeiro & Pereira, 2011).

Neste sentido, surge a pertinência da escrita de textos narrativos no contexto deste estudo, uma vez que este tipo de texto possibilita a existência de momentos sistemáticos de escrita, mas simultaneamente diversificados (Sim-Sim et al., 1997, citado por Correia, 2023).

É na nesta perspetiva que o projeto foi delineado, utilizando álbuns ilustrados para desenvolver competências da escrita, tendo como base uma sequência didática.

Dolz, et al. (citado por Brocardo & Costa-Hubes, 2014) definem SD como um conjunto de tarefas que são organizadas por fases relativamente a um género textual, seja este oral ou escrito, sendo o seu objetivo trabalhar um género que não é dominado pelos/pelas alunos/as. Com este projeto, pretendi delinear uma sequência de tarefas, com o objetivo de estimular e aperfeiçoar competências de escrita ao longo do processo, tendo em vista metas específicas para a aprendizagem dos alunos.

É através do processo de escrita que o/a aluno/a irá desenvolver autonomamente a escrita, superando passo a passo as dificuldades com que se depara, isto é, “as estratégias de facilitação processual que combatem as dificuldades de textualização, motivam a criança para a escrita e promovem a necessidade de rever e reformular o que se escreveu” (Batista et al, 2011, p.18).

Tendo em consideração todos os aspetos referidos, foi desenvolvido o projeto que se apresenta neste relatório que está organizado em oito partes: No 1.º capítulo é apresentada a fundamentação teórica, e são referidas as conceções teóricas que apoiam esta investigação.

O capítulo II destina-se à explicitação da metodologia da investigação, em que são referidos os objetivos, a fundamentação e a pertinência da metodologia de investigação para este estudo, as técnicas de recolha e análise de dados e a sua adequação ao estudo.

No capítulo III é abordada a intervenção pedagógica, apresentado o contexto, participantes e a apresentação da intervenção pedagógica proposta.

No 5.º capítulo são analisados os dados recolhidos através dos diálogos durante a exploração ou discussão tarefas e análise das produções das crianças.

Por fim, nas considerações finais, é descrita uma síntese e reflexão do estudo, retomando o objetivo geral e as perspetivas apresentadas na fundamentação teórica, explicitando de que forma o estudo contribuiu para a construção do meu perfil profissional enquanto docente de 1.º CEB.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo consiste na apresentação e aprofundamento do tema em estudo.

1. A importância da escrita em contexto escolar

A escola é o principal local em que os/as alunos/as adquirem e desenvolvem competências da escrita, pois de acordo com Carvalho (2013), “[l]inguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis” (p. 2). A escrita, para além de ser um conteúdo escolar, é uma ferramenta de comunicação, sendo neste sentido transversal a todas as áreas curriculares:

não se restringem ao âmbito da disciplina de Português, mas atravessa praticamente todo o espectro disciplinar, com implicações no desempenho dos/das alunos/as em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar (p. 2).

A escrita assume-se cada vez mais como um fator de exigência para a vida em sociedade, devido também ao desenvolvimento tecnológico dos últimos anos que veio potenciar novos contextos e géneros textuais (Carvalho, 2013). É neste sentido que se assume a importância de desenvolver e aperfeiçoar esta capacidade na escola, dotando os/as alunos/as das melhores capacidades possíveis em termos de produção textual, devendo, segundo Barbeiro e Pereira (2007), “combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo/pela aluno/a no momento da

produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade” (p. 7).

Por estes motivos, é fundamental que esta competência seja desenvolvida com o objetivo de os/as alunos/as se tornarem cada vez mais autónomos quando escrevem, para que em momentos em que se deparem com dificuldades associadas à escrita de textos, sejam capazes de as superar. Será, então, no processo de desenvolvimento de competências de escrita, que o professor assume um papel fundamental.

Refletindo sobre a perspetiva de Vygotski sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível compreender que o professor tem um papel de relevo no que respeita o processo de estruturação e evolução de competências de escrita: “compete ao professor a assunção destes processos, através dos quais deve criar condições que favoreçam o desenvolvimento do/da aluno/a pela realização de tarefas que lhe permitem ir além do seu nível de desenvolvimento real (Geraldí, 2008, citado por Carvalho 2013, p. 6).

Em concordância com o Perfil do aluno (PASEO), é importante que os/as alunos/as sejam capazes de:

- i) empregar de forma eficiente linguagens distintas, assim como os “símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (p. 21);
- ii) aplicar adequadamente as linguagens aos diversos “contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital” (p. 21);
- iii) “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (p.21).

De acordo com alguns estudos feitos até ao momento, é possível perceber que apesar de muitos docentes reconhecerem “a importância da dimensão epistémica da escrita [isto é, a escrita para construção de conhecimentos] parecem desconhecer como podem favorecer a aprendizagem dos conteúdos disciplinares e dos géneros textuais para *aprender* através de um trabalho com a escrita, em interação com a leitura (Blaser, 2007; Pereira, 2003, 2004b, citado por Pinto, 2014, p. 2).

Assim, apesar de ser considerado nos documentos curriculares oficiais que as competências de escrita são um aspeto decisivo para o sucesso escolar, muitos professores acabam por restringir as tarefas a “cópia de conceitos”, “registo de sumários” e “respostas a questões” “(Blaser, 2007; Castelló, 2008; Dionísio et al.2011, citado por Pinto, 2014, p. 1). Logo, tendo de planificar propostas de escrita de géneros textuais diversificados, definindo também os respetivos critérios de avaliação, muitos docentes têm dificuldade em evidenciar “quais os aspetos a avaliar em cada dimensão que constitui o objeto texto, e que possibilitam distingui-lo (...) de um texto de outro género” (Pinto & Pereira, 2006, citado por Pinto, 2014, p. 2) e ainda em planificar tarefas específicas de acordo com um género. Desta forma, é importante que o professor tente promover tarefas de escrita que sejam diversificadas, estimulantes, que cativem e envolvam o/a aluno/a.

Niza et al. (2011) defendem que é por estes motivos que a escrita deve ser vista como essencial perante todo o currículo, assumindo-se a sua transversalidade e encarando-a com uma dupla posição no currículo: objeto do conhecimento e um meio de transmitir conteúdos (Carvalho, 2013).

Visto que “a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita de um leque alargado de géneros” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), é essencial

que estas competências sejam aperfeiçoadas na escola, possibilitando o melhor desenvolvimento possível aos/as alunos/as (Barbeiro & Pereira, 2007).

Para tal, é fundamental que a criança desenvolva o gosto pela linguagem escrita, a partir de situações e/ou suportes diversificados, visto que apenas desta forma poderá tomar consciência da relevância que a escrita tem no seu dia-dia (Cabral, 2015).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), uma das competências ativadas pela escrita, competência compositiva, diz respeito ao mecanismo de articular expressões linguísticas para elaborar um texto, de acordo com a mensagem que pretende expressar. Assim, a escrita é fundamental para se comunicar e aprender, afirmando-se como uma “poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem.” (Niza et al., 2011, p. 17).

Conforme afirmam Martins e Niza (1998), o modo como a escrita tem sido ensinada nos últimos anos definiu a forma como era encarada, tendo especial foco no produto e na competência linguística do/da aluno/a, determinada apenas a partir do produto final produzido, não valorizando o processo.

É neste sentido que é fundamental que se compreenda que a escrita deve ser encarada de forma diferente, com especial foco no processo, elaborando um plano de escrita, com uma intenção específica e objetivos específicos de quem escreve e do que se pretende comunicar com o que se escreve (Gomes et al., 2016).

A escrita possibilita no/a aluno/a grandes desafios cognitivos durante as tarefas que são realizadas, o que o leva “a consciencializar processos tendo em vista a seleção das estratégias mais apropriadas” (Carvalho, 2011, p. 223). Assim, é importante que a escrita seja encarada de forma diferente, visto que é um mecanismo em que o/a aluno/a é conduzido “a reprocessar

conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas. (Carvalho, 2011, p. 223).

É neste âmbito que a escrita narrativa tem um papel determinante ao longo do primeiro ciclo, pois possibilita a existência de momentos sistemáticos de escrita, de tema imposto ou livre, que fomentam uma autonomia crescente ao longo de todo o processo de escrita (Sim-Sim et al., 1997).

O processo de escrita conduz os/as alunos/as a alguns momentos de tomada de decisão, pelo que se torna vital para o desenvolvimento de competências de escrita que os/as alunos/os sejam motivados, desde o início da escolaridade, para “gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Contudo, é importante referir, de acordo com os mesmos autores, que

os desafios no percurso de aprendizagem não se limitam a dominar um modelo (fixo) do processo para dar origem a um texto, mas em transformar o próprio processo de escrita, por forma a colocar ao alcance do/da aluno/a todas as potencialidades da escrita (p. 19).

A aprendizagem da escrita é um processo complexo e prolonga-se ao longo do tempo. pelo que os estudos sobre didática da escrita têm procurado construir ferramentas e definir estratégias que proporcionem um ensino mais eficaz: [u]m ensino mais fundamentado e, sobretudo, eficaz da produção escrita terá de passar, então, por um conhecimento quer dos mais relevantes princípios que enformam uma nova Didática da Produção de Textos e de ideias claras sobre a sua consecução, em sala de aula, quer das mais pertinentes ferramentas didáticas disponíveis para auxiliar o/a aluno/a, na

aprendizagem da capacidade de linguagem em questão. (Pereira & Graça, sd, p. 197).

Segundo Niza et al. (2011) “a atividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga.” (p. 15). Assim, de acordo com os mesmos autores, no início da aprendizagem de competências de escrita existe uma interdependência entre a leitura e a escrita, visto que “ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura.” (p.15).

Seguindo a mesma perspectiva, Carvalho (2013) enuncia que a escrita e a leitura são processos indissociáveis, dado que “os processos de desenvolvimento do âmbito de cada um desses domínios estão intrinsecamente ligados aos do outro. (...) Quando lê, o indivíduo assimila formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos escritos.” (p. 192).

Relativamente ao processo de escrita, Barbeiro e Pereira (2007), destacam estratégias que deveriam ser privilegiadas pelos professores, de acordo com as vertentes de ação, podendo esta ser: ação sobre o processo e ação sobre o contexto. No que respeita a ação sobre o processo de escrita, esta consiste na promoção do desenvolvimento de competências e de conhecimentos implicados na escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Quanto à ação sobre o contexto de escrita, destina-se a promover “o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Os autores referem ainda algumas estratégias relativamente ao processo de escrita, tais como a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, assim como relativamente ao contexto, sendo estas a integração de saberes e a realização de funções.

No que diz respeito à facilitação processual, tendo o objetivo de o/ aluno/a dominar o processo de escrita, é importante que o professor providencie tarefas facilitadoras, para que, progressivamente, o/a aluno/a tenha a capacidade de dominar o processo de escrita, assim como as diferentes competências associadas. Relativamente à escrita colaborativa, esta respeita a cooperação entre os pares como metodologia de aprendizagem, em que os/as alunos/as poderão explicitar as suas ideias, ouvir opiniões, confrontar propostas, descobrir alternativas, pedir explicações, expor os seus argumentos e tomar decisões em parceria (Barbeiro & Pereira, 2007).

A reflexão sobre a escrita consiste na capacidade de o/a aluno/a refletir sobre o que escreveu, ao longo do processo de produção textual. Com a reflexão, o/a aluno/a tem a possibilidade de aprender com a sua própria escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Em concordância com as Aprendizagens Essenciais de português (AE) para o 4.º ano do Ensino Básico, domínio da escrita, os/as alunos/as devem dominar técnicas básicas de escrita de textos de acordo com determinados objetivos comunicativos.

No mesmo documento, refere-se que é esperado que o/a aluno/a seja capaz de evoluir nas suas dificuldades de produção escrita, recorrendo à planificação, textualização e revisão. Embora nos documentos oficiais esteja referida a importância da leitura e da escrita de diferentes géneros textuais, a narrativa é o género mais utilizado nas escolas de 1.º CEB e no qual os/as alunos/as revelam melhor desempenho, tendo em consideração a faixa etária em que se encontram (Viana et al., 2010), embora apresentem algumas dificuldades relativas à organização das ideias e à sua textualização.

1.1.O ensino da escrita na escola

No início do 1.º CEB os/as alunos/as consolidam” competências nucleares em domínios específicos, [como] a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (DGE, AE, 2018, p. 2).

Tendo em consideração que escrever é um processo bastante complexo, é importante que ao longo do 1.º CEB, sejam proporcionados “aos/às alunos/as o exercício efetivo da escrita, através da redação de textos que possibilitem, ora a realização de atividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa “ (Reis et al., 2009, p. 23), sendo que as tarefas terão como objetivo promover a aquisição das regras, normas e procedimentos relativamente à estrutura, organização e coerência de texto.

Em concordância com Barbeiro e Pereira (2007), o processo de escrita desenvolve-se ao longo de três fases:

A planificação - nesta fase são estabelecidos objetivos e antecipados efeitos, ativados e selecionados conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa. É fundamental que sejam proporcionadas tarefas de planificação desde o início da escolaridade, para que aprendam a “mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva” (p. 18).

A textualização, que corresponde à segunda fase, refere-se à produção escrita em si, em que surgem as expressões linguísticas “que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (p. 18). Quando escreve, o/a aluno/a tem de corresponder a um conjunto de exigências:

[i] explicitação de conteúdo: mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para

permitirem ao leitor aceder ao conhecimento; [ii] formulação linguística - a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto; [iii] articulação linguística - um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica. (p. 18)

A revisão abrange a “leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.” (p. 19), existindo a possibilidade de estar articulada com o momento de textualização. A revisão destaca-se principalmente pela reflexão sobre o texto escrito, sendo importante que seja utilizada para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.” (p. 19)

Segundo os mesmos autores, a revisão do texto consiste na reflexão sobre o que foi escrito, sendo útil que seja “aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto “(p. 19), podendo ainda ser utilizada para compreender outras possibilidades em textos futuros.

É essencial que o/a aluno/a compreenda o significado de escrever, visto que “o exercício de leitura dos textos só pode ser produtivo se pensarmos a leitura numa perspetiva de acesso ao próprio processo de construção de texto” (Pereira, 2008, p. 41).

Desta forma, é fundamental que o/a aluno/a,

[a]prenda a desmontar textos [para entender] como se apresentam dispostas as informações do texto [,] observar os organizadores discursivos que servem para apresentar informação e /ou explicação

[.] a refletir sobre os efeitos da utilização [ou não] dessa ordem discursiva [e,] transformar textos para entender que [as palavras] não podem ser colocadas ao acaso (Pereira, 2008, p. 41).

Pereira (2008) refere que as Sequências Didáticas (SD) são uma ferramenta didática para o ensino da escrita com uma grande importância, visto que nas SD existe sempre a finalidade de trabalhar determinado gênero discursivo, num período contínuo. Foi com estes pressupostos que a presente investigação foi pensada.

1.2. O ensino da escrita a partir de sequências didáticas

Pinto e Pereira (2006) estabelecem a importância de quando um professor está a ensinar determinado gênero textual ter em atenção a função desse tipo de texto, planificando atividades específicas de acordo com essa informação (citados por Pinto, 2014). Desta forma, a ação do professor deverá orientar-se por SD, isto é, “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 82; Dolz & Schneuwly, 2001, citados por Pinto 2014, p. 2).

Barbeiro e Pereira (2007), referem a esse respeito que

[a] aprendizagem da escrita ganha consistência quando os/as alunos/as têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais. (p. 8)

Assim, ao longo da escolaridade o/a aluno/a será capaz de manifestar “integração plena do conhecimento e a sua mobilização” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9), mesmo em propostas com elevado grau de dificuldade. Ainda de acordo com os mesmos autores, é possível constatar que “[a] aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica” (p. 8).

Segundo Pinto (2018), o professor tem um papel decisivo na aprendizagem da escrita, por isso é fundamental que na sua prática assuma um ensino “explícito e sistemático” (p. 1214) da escrita. A problemática surge, em concordância com a autora, visto que o professor não tem conhecimento relativamente a possíveis materiais que poderão regular a aprendizagem de competências de escrita.

Por conseguinte, surgem dois princípios de referência para o ensino da escrita que servem para orientar a prática do professor: (i) princípio da sequencialidade, que se baseia na planificação e implementação de tarefas, organizadas sistematicamente, sobre um género textual; e (ii) princípio da intencionalidade “que pressupõe o conhecimento aprofundado do objeto a ensinar” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001; Schneuwly e Dolz, 2004, citado por Pinto, 2018, p. 1215).

Será através destes dois princípios que será construído o modelo didático de género (MDG), ou seja, a “descrição das principais características de um género textual, tornando, assim, visível para o professor o que é importante ensinar face ao que os/as alunos/as já sabem (Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch, 1996, citado por Pinto, 2018, p.1215).

A autora afirma que o MDG é como se fosse um “caderno de encargos” (Pinto, 2014, p. 4), que enuncia tudo o que deve ser ensinado e aprendido sobre determinado género textual, tendo em consideração o ano

de escolaridade e para que alunos/as (Pietro, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996, citado por Pinto 2014).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a finalidade de uma SD é “ajudar o/a aluno/a a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação” (p. 38). Porém, é destacada a importância de o professor estruturar de forma coerente, organizada e clara os seus projetos de ação (Barbeiro & Pereira, 2007). Os autores referem ainda a importância de o “trabalho com sequências didáticas deverá incidir nos géneros que os alunos não dominam ou em que manifestam um domínio insuficiente e em géneros dificilmente acessíveis para a maioria dos alunos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38).

Desta forma, uma SD inclui quatro fases: (i) apresentação da situação inicial, (ii) produção inicial, (iii) módulos e (iv) produção final (Barbeiro e Pereira, 2007). É importante que a planificação da SD seja pensada entre as diferentes fases, para que se adeque ao grupo de alunos/as, dando-lhes a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos e capacidades de produção textual de um género em específico (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), na primeira sessão é feita a apresentação da situação inicial, que consiste na exposição pormenorizada aos/às alunos/as da tarefa que irão realizar. Em seguida, a turma irá elaborar a produção inicial, e será a partir desta tarefa que o professor terá a oportunidade de “avaliar as capacidades atuais para ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência didática aos conhecimentos e dificuldades reais da turma” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38). É durante o momento em que os/as alunos/as estão a escrever a produção inicial que começam a entender o sentido da sequência de acordo com o género textual em causa (Barbeiro & Pereira, 2007).

Os Módulos da SD consistem em atividades ou tarefas que permitem ao/à aluno/a conhecer, explorar, aprender e trabalhar sobre o género em causa. Assim “os problemas colocados por esse género são trabalhados de forma sistemática e aprofundada” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 39) e de acordo com as dificuldades dos/as alunos/as identificadas na produção inicial. No que respeita a produção final, será redigida na última sessão da SDe consiste numa produção textual final que permite ao/à aluno/a pôr em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores e ainda avaliar em conjunto com o/a professor/a a sua evolução ao longo do processo.

No que concerne ao/à professor/a, as SD ajudam-no/a a compreender diretamente as dificuldades da turma.

Considerado como género principal a desenvolver no 1.º CEB, o texto narrativo

permite a narração de factos que já aconteceram, de acordo com a sequencia narrativa, tem início com uma situação inicial e termina com uma final. Conforme Azeredo et al. (2013) afirmam, a sequência de acontecimentos acontece num determinado espaço e tempo, podendo relacionar seis momentos: (i) situação inicial, (ii) complicação, (iii) ação, (iv) resolução, (v) situação final e (vi) moral.

Na introdução de um texto narrativo surge a explicitação do espaço, tempo, assim como das personagens. É nesta primeira parte do texto que surge a situação inicial que irá indicar o que se passa no início da história. A segunda parte do texto, o desenvolvimento, inicia com o surgimento de uma complicação, que altera a situação em que a personagem se encontra. Seguidamente, na ação, são referidas as situações que a personagem vivência no desenrolar da complicação que surgiu, tendo modificado a situação inicial. Sucedendo-se a resolução da problemática, em que existe

uma reviravolta em que é dada a possibilidade de a personagem resolver o problema que surgiu anteriormente. Na conclusão, é explicitada a situação final que indica o objetivo/ resolução alcançado/a. Terminando com a moral, sendo esta a ideia final do texto, não sendo obrigatório que se encontre escrita (Azeredo et, al, 2013; Adam,1992, cit. por Silva, 2012).

Assim, consciente da grande importância que assume o desenvolvimento de competências de escrita em contexto escolar, no 1.º CEB e da relevância das SD para o ensino da escrita, elaborou-se uma investigação que será descrita nos capítulos seguintes, que tem como foco o desenvolvimento da escrita narrativa, a partir de uma SD.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, dividido em quatro partes, serão apresentadas as opções metodológicas adotadas e será feita uma descrição das fases do estudo. Em primeiro lugar será retomado o objetivo de investigação, referindo a metodologia de investigação, as técnicas de tratamento de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo descrito neste relatório.

2. Objetivo de investigação

Tal como foi referido, este projeto teve como objetivo principal compreender de que forma uma sequência didática poderá contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos.

2.1. Metodologia de Investigação e adequação ao estudo

2.1.1. Investigação qualitativa

De acordo com a natureza do estudo realizado, considerei que este se enquadrava numa investigação de carácter qualitativo, visto que: “independentemente das estratégias e das técnicas que eleja para o seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa” (Amado, 2014, p. 12). Neste sentido, é possível afirmar que a investigação realizada foi feita em torno dos/as alunos/as, porque após cada tarefa foram construídas, com os/as alunos/as, tabelas com expressões e mapas de conceitos, assim como as grelhas de autoavaliação das produções textuais, para os/as alunos/as terem um papel ativo nas suas aprendizagens e pudessem realizar uma apreciação crítica do seu trabalho.

Amado (2014) refere a importância de se “entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspetos

circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos” (Amado, 2014, p. 12). Ou seja, com este estudo procura-se também compreender o significado das tarefas que os/as alunos/as realizaram têm para si e para a sua aprendizagem.

A investigação de carácter qualitativa engloba cinco características, de acordo com os autores Bogdan e Bikelen (2013):

- I. “[A] fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Desta forma, o estudo realizado ocorreu num ambiente natural, ou seja, a sala de aula, em que adotei o papel constante de observadora enquanto intervinha, o que me permitiu recolher dados, como notas de campo.
- II. Os investigadores recolhem dados descritivos abordando “o mundo de forma minuciosa” (p. 49). Neste caso os dados recolhidos durante a investigação foram imagens, produções textuais e registos de áudio de algumas conversas informais com os/as alunos/as, e não dados numéricos, tendo em consideração que se pretende qualificar as aprendizagens e não quantificar.
- III. O interesse do investigador centra-se mais no “processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), assim, é dada mais relevância ao processo de aprendizagem do que ao produto, ou seja, neste projeto existe um maior interesse em refletir sobre os textos escritos pelos/as alunos/as de sessão para sessão, observar a evolução das suas produções, tendo em consideração as aprendizagens realizadas neste processo.
- IV. Este tipo de investigação é indutivo, em que o investigador se certifica “de que está a aprender as diferentes perspetivas adequadamente” (p. 51), de sessão para sessão, isto é, ao longo

das sessões fiz a recolha de alguns dados que me permitiram retirar certas conclusões.

- V. O investigador questiona continuamente os sujeitos de investigação tendo o objetivo de compreender “aquilo que eles experimentam, como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51), tal como já foi referido, neste tipo de investigação é dada uma grande importância ao significado que os/as alunos/as atribuem as tarefas e momentos em que estão envolvidos. Tendo tido sempre em consideração as ideias dos/as alunos/as, para poder compreender as suas perspetivas, analisando detalhadamente a estrutura das suas produções, com a finalidade de apoiá-los na evolução das mesmas.

Assim, tendo em vista as características da investigação qualitativa supramencionadas, é possível afirmar que esta abordagem se encontra relacionada com o estudo que foi realizado, visto que me encontrava no ambiente natural, sendo este a sala de aula, recolhendo os dados, que posteriormente serão analisados, permitindo retirar conclusões, com foco no processo e não no produto.

2.1.2. Investigação sobre a prática

Uma outra metodologia de investigação utilizada neste estudo, de acordo com a sua natureza, é a Metodologia de Investigação sobre a Prática.

A investigação sobre a prática caracteriza-se sobre o professor ser o investigador da sua prática, tal como refere Isabel Alarcão (2001), citada por Ponte (2022) “o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor” (p. 2). Desta forma, é importante que o professor analise de forma contínua o seu trabalho, apreciando e reestruturando a sua prática,

testando diversas formas de aplicar tarefas que permitiram ao professor alcançar os objetivos traçados (Ponte, 2002).

Ponte (2002) refere a importância de o professor estar em permanente reflexão, questionando-se, examinando a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática. Os autores Cochran-Smith e Lytle (citados por Ponte, 2002) reforçam a ideia da importância de o professor de forma contínua, se questionar, possibilitando “conhecimento local, teorizar a prática, interpretar e interrogar a teoria e a investigação dos outros” (p. 11). No que concerne ao presente estudo, é possível afirmar que enquanto investigadora estive em permanente reflexão, questionando-me, visto que examinava a minha prática, refletindo sobre a mesma e sobre o que observava nos/as alunos/as, permitindo-me adequar as sessões seguintes a estes aspetos.

Amado (2014) também refere a importância de valorizar mais o processo em detrimento dos produtos finais adquirindo “um caráter multidisciplinar [durante a investigação, adotando uma] preocupação pela objetividade e pela exterioridade [tendo] em conta a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo” (p. 48).

Roldão (2007) citada por Isabel Silva (2014) afirma que “os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas, mas que no que diz respeito a docentes, a produção de um “saber profissional específico” que articule fundamentos teóricos e processos de ação, tem de ser construído com base numa investigação sobre a prática”. Esta investigação inclui-se na metodologia de investigação sobre a prática, estando no papel investigadora, uma vez que assumo o papel de estagiária, gerindo de forma ativa e diariamente o ensino e aprendizagem dos/as alunos/as, observando, detetando dificuldades e refletindo para poder apoiar os/as alunos a melhorar as suas produções textuais e contribuir para a melhoria do seu sucesso educativo.

2.2. Técnicas de recolha de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo

As técnicas de recolha de dados adotadas para esta investigação foram a observação e a análise documental, estas tornaram-se sem dúvida fundamentais para alcançar os objetivos a que me predispus com esta investigação.

2.2.1. Observação

De acordo com Carmo e Ferreira (2008) observar implica a seleção de informação que seja pertinente, recorrendo à teoria e metodologia científica com o objetivo de descrever, interpretar e agir. Assim, a observação foi uma técnica fundamental para esta investigação, visto que todas as produções escritas realizadas pelos/as alunos/as serão observadas e analisadas. O autor Baden-Powell (citado por Carmo & Ferreira, 2008) afirma que observar, inclui realizar comparações com os resultados anteriores de modo a os conseguir interpretar. Para analisar as produções textuais irei utilizar uma grelha de acordo com as características específicas do género textual, que irá auxiliar a estruturação dos dados e posteriormente a sua análise.

Segundo Afonso (2014), a observação pode assumir duas tipologias: estruturada e não estruturada, a sua definição irá depender do modo como esta é realizada. A presente investigação enquadra-se na observação de carácter estruturado, visto que partiu de um objetivo de investigação: perceber de que forma uma sequência didática poderá contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos e que a observação das produções textuais, desde a planificação, à textualização e à revisão, possibilitasse a análise de dificuldades associadas aos problemas da escrita através da revisão para melhorar o texto.

Em conformidade com Carmo e Ferreira (2008), a observação ainda se pode caracterizar por ser participante ou não participante. No caso do presente estudo, é possível declarar que se encontra na observação participante, dado que “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 121).

2.2.2. Análise documental

No que concerne à técnica de recolha de dados, análise documental, esta define-se segundo Sá Silva et. al. (2009, p.5), por ser “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Afonso (2014) refere que esta técnica de recolha de dados compreende o uso de informação já existente em “documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 93). Na investigação os documentos analisados foram as produções que os/as alunos/as já tinham feito, nomeadamente, o caderno diário e textos elaborados anteriormente.

A análise de documentos como o caderno diário e outros textos, foi uma mais-valia, tendo em conta que me permitiu obter dados sobre a turma em que a investigação se iria desenvolver, permitindo reconhecer, atempadamente, algumas dificuldades dos/as alunos/as relativamente ao processo de escrita.

2.3. Técnicas de análise de dados utilizadas e a sua adequação ao estudo

A técnica de análise de dados que adotei para analisar os dados da investigação é a análise de conteúdo, que segundo Bogdan e Biklen (2013) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de

entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais” (p. 205).

De acordo com Berelson (1952, 1968, citado por Carmo Ferreira, 2008, p. 269), a análise de conteúdo determina-se como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”.

Desta forma, o conteúdo a analisar serão as produções textuais dos/das alunos/as, nas diversas etapas do projeto, focando-me na sua qualidade e particularidades, ao longo de todo o processo, submetendo-me enquanto investigadora a uma atitude crítica e reflexiva, analisando os registos que vou recolhendo.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo é descrito o contexto no qual foi realizado o estudo, assim como a intervenção pedagógica, explicitando as fases da sequência didática elaborada (SD): produção inicial, módulos didáticos e produção final.

3.1. O contexto e os seus participantes

O projeto de investigação realizado numa turma do 4.º ano foi desenvolvido durante o período de Estágio IV, decorrido entre 18 de março e 27 de junho de 2024. O contexto de estágio situava-se numa escola no Concelho do Barreiro, abrangendo as valências de Jardim de Infância e de 1.º CEB, tendo quatro salas destinadas à Educação Pré-Escolar e oito ao Primeiro Ciclo, duas por cada ano de escolaridade. Este contexto escolar pertence ao equipamento educativo da Rede Pública. No que respeita à organização do ano letivo, divide-se em três períodos.

Para além das salas de 1.º CEB e de Pré-escolar, a escola dispõe de um refeitório, um espaço polivalente, uma biblioteca escolar e de um espaço exterior bastante agradável. Este contexto revela condições de ensino adequadas, pois os seus equipamentos são recentes, tendo em cada sala ainda uma área à parte destinada às atividades manuais, assim como acesso direto ao espaço exterior. A escola é bastante acolhedora, tem um ambiente muito harmonioso, e situa-se numa zona com bastante acessibilidade e de fácil acesso aos transportes públicos.

No que respeita a turma, esta era composta por 23 alunos/as, 12 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. É importante referir que até ao início do ano letivo a turma tinha apenas 21 alunos/as, tendo entrado uma das crianças em setembro de 2023 e no início

do mês de março entrou o último aluno da turma. Esta turma foi acompanhada desde o início do 1.º CEB pela mesma professora, revelando ter com os/as alunos/as uma excelente relação, o que contribuiu para um ambiente muito equilibrado e feliz, o que facilitou a minha integração na turma.

No que concerne à aprendizagem dos/as alunos/as, após a semana de observação em que tive algumas reuniões com a professora cooperante e analisei diferentes documentos (cadernos diários e tarefas realizadas), foi possível constatar que os/as alunos/as se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que maior parte dos/as alunos/as revelava não ter dificuldades em realizar as tarefas propostas ou responder a desafios, enquanto outra pequena parte dos/as alunos/as demonstrava ter algumas dificuldades relativamente à produção escrita. É importante referir que a turma já tinha alguma prática no que respeita a escrita de textos narrativos e tinha gosto por livros de histórias infantis.

Com a análise prévia de textos escritos antes da implementação do projeto, compreendi que os/as alunos/as conheciam no geral a estrutura do texto, mas apresentavam alguma dificuldade em organizá-lo, sendo necessário investir no trabalho em torno da estrutura e aspetos característicos de cada parte do texto, assim como na descrição de personagens e acontecimentos. Apresentavam alguma dificuldade em fazer parágrafos e em separar a introdução do desenvolvimento dos textos, visto que por vezes tinham a tendência de descrever personagens a meio do desenvolvimento do texto, ou o local.

3.2. Descrição da intervenção pedagógica

Como já foi referido, o projeto de investigação foi realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade e foi delineado como objetivo de desenvolver nas crianças competências de escrita de textos narrativos, tendo

por base uma SD. Para tal foi utilizado, como ponto de partida, um álbum infantil ilustrado, sem texto. A motivação para a escolha deste tema deveu-se à necessidade de melhorar a escrita dos/as alunos/as, tendo a professora cooperante partilhado comigo alguns aspetos, que vim a observar mais tarde durante o estágio.

Para concretizar o projeto foi planificada e implementada uma SD do género história de aventuras, com base nas componentes de produção textual: a planificação, a textualização e a revisão, tendo sido organizada em três fases:

Fase 1: Avaliação diagnóstica (Produção inicial).

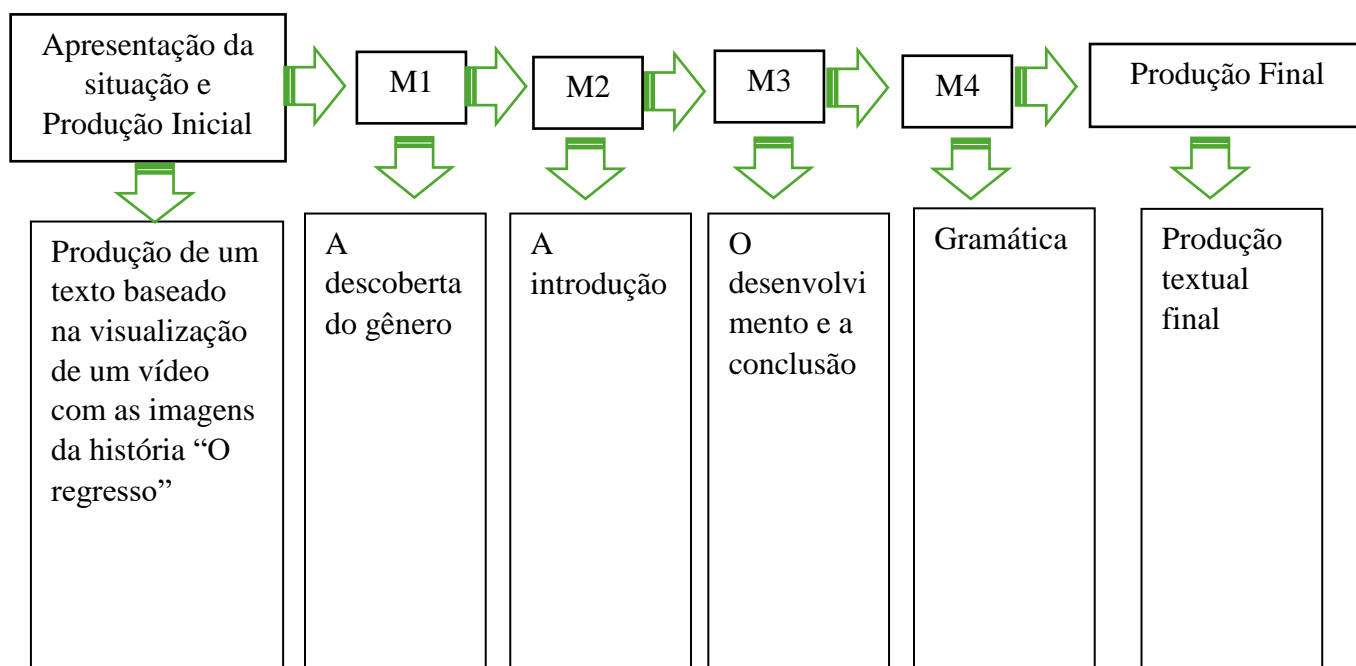
Fase 2: Módulos da SD.

Fase 3: Produção final.

Na Figura 1 é possível observar os módulos que integraram a SD implementada.

Figura 1

Esquema da sequência didática



Na tabela 1 apresenta-se a organização dos módulos e das respetivas sessões, explicitando os objetivos pretendidos em cada.

Tabela 1

Módulos e objetivos das sessões da intervenção pedagógica.

Módulos	Objetivos
Produção Inicial (1. ^a Sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a produção inicial de um texto narrativo (Avaliação diagnóstica).
Módulo 1: A descoberta do gênero (2. ^a Sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características de um texto narrativo; • Construir um mapa mental sobre a estrutura e características do texto narrativo; • Construir coletivamente uma grelha de autoavaliação para as produções textuais.
Módulo 2: A introdução (3. ^a à 5. ^a Sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características de uma introdução; • Realizar a autoavaliação da introdução da produção escrita; • Construir coletivamente um quadro de palavras e expressões, de acordo com as características de uma introdução; • Construir uma tabela que inclua uma lista de palavras que caracterizam personagens físicas e psicologicamente; • Planificar a Produção Intermédia

	<p>da introdução, de acordo com a grelha de autoavaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rescrever a introdução.
<p>Módulo 3: O desenvolvimento e a conclusão (6.^a à 8.^a Sessão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir as características do desenvolvimento e da conclusão; • Conhecer as características do diálogo; • Construir um diálogo entre as personagens do álbum; • Planificar o novo desenvolvimento e conclusão de acordo com a grelha de autoavaliação; • Rescrever o desenvolvimento e a conclusão, incluindo pelo menos uma situação dialogal no desenvolvimento; • Autoavaliar as Produções Intermédias.
<p>Módulo 4: Gramática (9.^a à 11.^a Sessão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir a função dos adjetivos; • Construir cartões para escrita de uma introdução, com recurso a adjetivos; • Escrever uma introdução em pequenos grupos, utilizando adjetivos; • Conhecer as tipologias e funções dos conectores; • Identificar verbos com o tempo

	<p>verbal desadequado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir as características dos verbos no Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Presente e Futuro. • Construir frases em cada um dos tempos verbais; • Organizar frases de acordo com o tempo verbal.
<p>Produção Final (12.ª Sessão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a produção escrita final.

3.2.1. Produção inicial

Sessão n.º 1- 17 de abril de 2024

Objetivo - Elaborar a produção inicial de um texto narrativo.

A primeira sessão do projeto concretizou-se a 17 de abril de 2024, em que foi redigida a produção inicial. No primeiro momento foi apresentada e analisada, em grande grupo, a contextualização da SD. Em seguida, foi mostrado aos/às alunos/as o vídeo da história “O regresso” de Natália Cordeiro, o link do vídeo foi disponibilizado posteriormente, para terem a oportunidade, enquanto estivessem a escrever o seu texto, de poder rever o vídeo. Seguidamente, solicitou-se que planificassem e produzissem uma história de aventuras a partir do vídeo (cf. exemplo, Figura 2 e Figura 3, Anexo A).

Figura 2

Planificação Produção Inicial.

Produção Inicial

1. Vê o vídeo com atenção.


1.1. Escreve um texto narrativo a partir do que observas no vídeo desta história.

Utiliza o espaço abaixo para planificares o teu texto.

Personagens	mãe (Beatriz) filho (Paulo) Pai (Paulo)
Tempo	há 10 anos.
Espaço	Cidade e Aldeia.
O que aconteceu?	Filha recorda quando era pequena.
Como terminou?	Filha volta para a terra natal.

Figura 3

Produção inicial

 Agora escreve o teu texto!

A vida pode ser feliz

Há dez anos, uma senhora chamada Sipa decide mudar-se para Lisboa e sair da sua terra natal. A sua mãe fica triste mas apoia-a na sua decisão pois sabe que é melhor para ela. No dia seguinte embarca e abandona o seu país. Apesar de saber que vai ter saudades sabe que lá vai ver a pai Paulo por isso fica com menos saudades da mãe. No dia seguinte chega a Lisboa e faz uma surpresa ao pai que tinha muitas saudades da Sipa. Um dia depois Sipa vai com o pai à procura de trabalho, escala por encontrar uma proposta que não gosta muito mas acaba por aceitar. Cinco meses depois, estava a chegar do trabalho quando se lembrou de quando era pequena de quando chegava a casa depois do escola, e pensou também o que é que estava a fazer se não estava feliz a fazer isto, então resolve voltar para a sua terra natal. Vai comprar o bilhete de avião e resolve voltar para casa. Dois dias depois despediu-se do pai e embarcou. No dia seguinte apareceu em casa e deu um grande abraço à mãe e disse que ia ficar com a mãe Biatuz para sempre.

No momento da planificação do texto surgiu a seguinte dúvida do/a aluno/a M, tendo sido respondida no imediato pelo colega F:

M: O que é que se escreve no tempo?

F: Eu acho que tens de escrever a altura em que acontece a tua história, por exemplo, se é de manhã ou à noite.

A dúvida poderá ter surgido, eventualmente, devido a não ter sido dado qualquer tipo de explicação inicial, tendo em conta que o objetivo era conseguir identificar e avaliar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as.

Através da análise da produção inicial foi possível definir os módulos da sequência didática, visto que desta forma consegui identificar as dificuldades dos/as alunos/as no processo de escrita, delineando de uma forma mais adequada à turma, a sequência que seria desenvolvida.

3.2.2. Módulos da Sequência Didática

1. Módulo 1 – Descoberta do Gênero

Sessão n.º 2- 29 de abril de 2024

Objetivos:

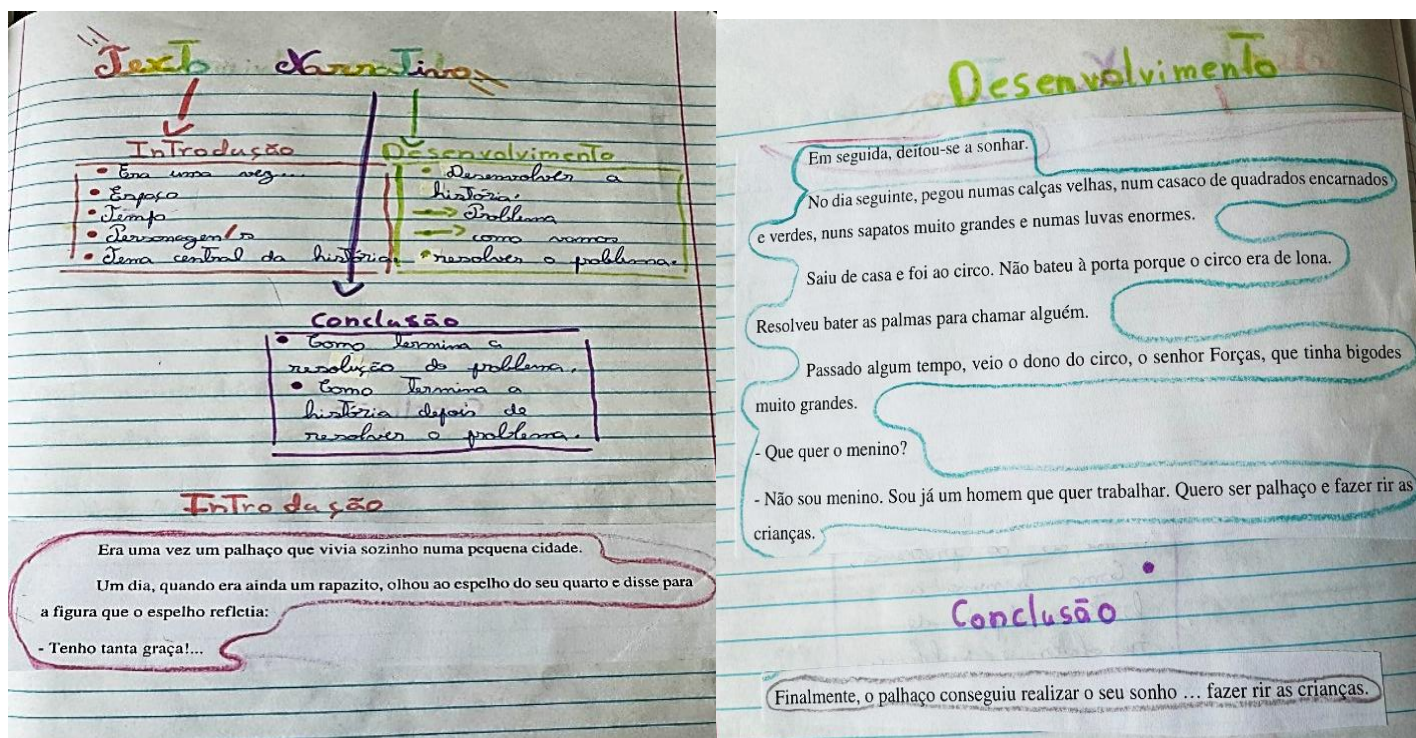
- Conhecer as características de um texto narrativo;
- Construir um mapa mental sobre a estrutura e características do texto narrativo;
- Construir uma grelha de autoavaliação para as produções textuais.

Tendo como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, foi criado um diálogo sobre os elementos que compõem a estrutura de um texto narrativo. Em seguida, para aplicar o que tinha sido aprendido, foi realizada uma tarefa em que os/as alunos/as tinham de dividir um texto de acordo com as três partes do texto: a introdução, o

desenvolvimento e a conclusão. Após a correção da tarefa, iniciou-se a elaboração de um esquema, em grande grupo, (Figura 4) referente à estrutura e às características deste tipo de texto. Este esquema tinha o objetivo de auxiliar a reescrita de cada parte do texto nos módulos seguintes.

Figura 4

Esquema da estrutura do texto elaborado em grupo-turma



O esquema foi registado pelos/as alunos/as no caderno, tendo sido coladas em seguida as partes do texto que tinham dividido anteriormente, como exemplo. Após este registo, em grande grupo, procedeu-se à construção de uma grelha de autoavaliação das produções textuais, tendo em atenção a estrutura e características do texto narrativo (Anexo B).

2. Módulo 2 – Introdução

Sessão n.º 3 – 6 de Maio

Objetivos:

- Descobrir as características de uma introdução;
- Realizar a autoavaliação da introdução da produção escrita, utilizando a grelha elaborada em grande grupo;
- Construir de um quadro de vocabulário de palavras e expressões, de acordo com as características de uma introdução.

Nesta sessão os/as alunos/ descobriram as características de uma introdução, como a fórmula de abertura, tempo, espaço, personagem principal e a situação inicial. Para tal realizou-se um exercício individual, em que os/as alunos/as tinham de preencher os espaços em branco numa frase. Terminando o preenchimento das frases, os/as alunos/as tinham de identificar as características de uma introdução num excerto de um texto (Figura 5).

Figura 5

Exercício de completar as frases e identificação das características no texto.

A introdução do texto narrativo

1. Está na hora de lembrar e completar.

Quando escrevemos a introdução de um texto narrativo devemos referir o espaço, o Tempo, a personagem principal e a situação inicial.

2. Enquanto estiveste a aprender sobre a estrutura deste tipo de texto, conheceste algumas das suas características. Agora foca-te na introdução do texto que leste anteriormente e sublinha as características que identificas.

Era uma vez um palhaço que vivia sozinho numa pequena cidade. → espaço

Um dia, quando era ainda um rapazito, olhou ao espelho do seu quarto e disse para a figura que o espelho refletia: → Situação inicial

- Tenho tanta graça!...

Em seguida, deitou-se a sonhar.

Introdução desenvolvimento

Tempo ←

P.P.

No momento seguinte, preencheram a grelha de autoavaliação, construída na sessão anterior, referente apenas à introdução da sua primeira produção escrita (elaborada na primeira sessão) (Figura 6). Considerei relevante explicar aos/às alunos/as que seria importante que, antes de preencherem a tabela, deveriam sublinhar os aspetos que, no seu texto, correspondiam aos itens da grelha, tendo revisto também cada item com os/as alunos/as, para que não existissem dúvidas.

Figura 6

Grelha de autoavaliação introdução

Grelha de avaliação da estrutura do texto narrativo - Introdução			
Estrutura		Sim	Não
Introdução	Iniciei o meu texto com uma fórmula de abertura. Ex: Era uma vez, Naquele dia...	X	
	Escrevi quando se passava a história. Ex: À noite, Num dia chuvoso, Num dia assustador...	X	
	Indiquei onde se passa a história. Ex: Num riacho encantado, Na floresta, Na praia, Na escola...	X	
	Referi o lugar onde se passa a história.	X	
	Descrevi parcialmente o espaço interior e/ou exterior.		X
	Descrevi pormenorizadamente o espaço interior e/ou exterior.		X
	Referi a personagem principal da minha história (Sobre quem?). Ex: Rei, Cavaleiro, Menino, Palhaço...	X	
	Descrevi a minha personagem principal:	X	
Apresentei a situação inicial. Ex: Um sonho, Uma aventura, Um desafio, Um problema, Uma tempestade...			X

Depois de concluído o preenchimento da grelha, iniciou-se a construção de um quadro de vocabulário, de palavras e expressões, de acordo com as características de uma introdução, para apoio à produção textual. O quadro foi construído através de um diálogo realizado em grande grupo, tendo sido delineado no quadro e passado posteriormente para os cadernos. O quadro ficou concluído apenas na sessão seguinte (sessão n.4).

Sessão n.º 4 – 8 de Maio

Objetivo – Continuar o quadro de vocabulário com palavras que caracterizam uma personagem física e psicologicamente.

A 4.º sessão iniciou-se com um diálogo com os/as alunos/as sobre a caracterização de personagens, tanto física como psicologicamente, foi abordada a diferença entre características físicas e psicológicas, em que situações se aplicam e foram dados exemplos. Para sistematizar e organizar o conhecimento, deu-se continuação em grande grupo ao quadro de vocabulário, em que foi criada uma personagem e lhe foram atribuídas características físicas e psicológicas. Esta tabela foi passada posteriormente para o caderno diário dos/as alunos/as (Figura 7).

Figura 7

Tabela de expressões e exemplos de palavras a utilizar na introdução

<i>Expressões e exemplos a utilizar numa introdução</i>				
Fórmula de abertura	Espaço	Tempo	Personagem principal	Situação inicial
<ul style="list-style-type: none"> - Era uma vez; - Um dia; - Numa noite chuvosa; - Numa tarde; - Numa terra distante; - Há muitos muitos anos; - No tempo das fadas; - Antigamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma casa; - Uma cabana encantada; - Uma floresta; - Numa cidade; - Num hospital; - Na rua; - Na praia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num dia muito muito chuvoso; - Num dia de sol; - Numa manhã calma; - Numa noite com neve; - Numa noite estrelada; - No pôr do sol. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Elfa</u>: características físicas – tem orelhas pontiagudas, cabelo castanho, 4Kg, tem olhos azuis, tem miopia, é muito alta (2 metros e 16 centímetros), tem dislexia; características psicológicas – é inteligente, gosta de ajudar e dos seus amigos, ajuda os animais, a sua cor favorita é verde, gosta de meditar e de visitar os pais, gosta de cenouras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação do problema/tema do texto: a elfa vivia numa floresta muito poluída e isso prejudicava a sua condição de saúde.

Sessão n.º 5 – 13 de Maio

Objetivos:

- Planificar a Produção intermédia da introdução, de acordo com a grelha de autoavaliação;
- Rescrever a introdução.

Para finalizar a última sessão do módulo, os/as alunos/as começaram por planificar uma nova introdução para o seu texto, de acordo com a grelha que tinham preenchido na sessão n.º 3, tendo sido dada liberdade para acrescentarem ou melhorarem aspetos que considerassem importantes, mesmo que não estivessem presentes na grelha, tendo sempre de partir do vídeo visto na primeira sessão (Figura 8). Para planificar, os/as alunos/as utilizaram uma tabela (Anexo C), que foi explicada antes de ser iniciada a tarefa, para que compreendessem o que deveria envolver e constar na planificação de um texto. De seguida, os/as alunos/as procederam ao aperfeiçoamento da introdução individualmente.

Figura 8

Grelha de planificação da produção intermédia da introdução.

3. Está na hora de teres a oportunidade de pôr os teus conhecimentos em prática sobre a introdução de um texto.

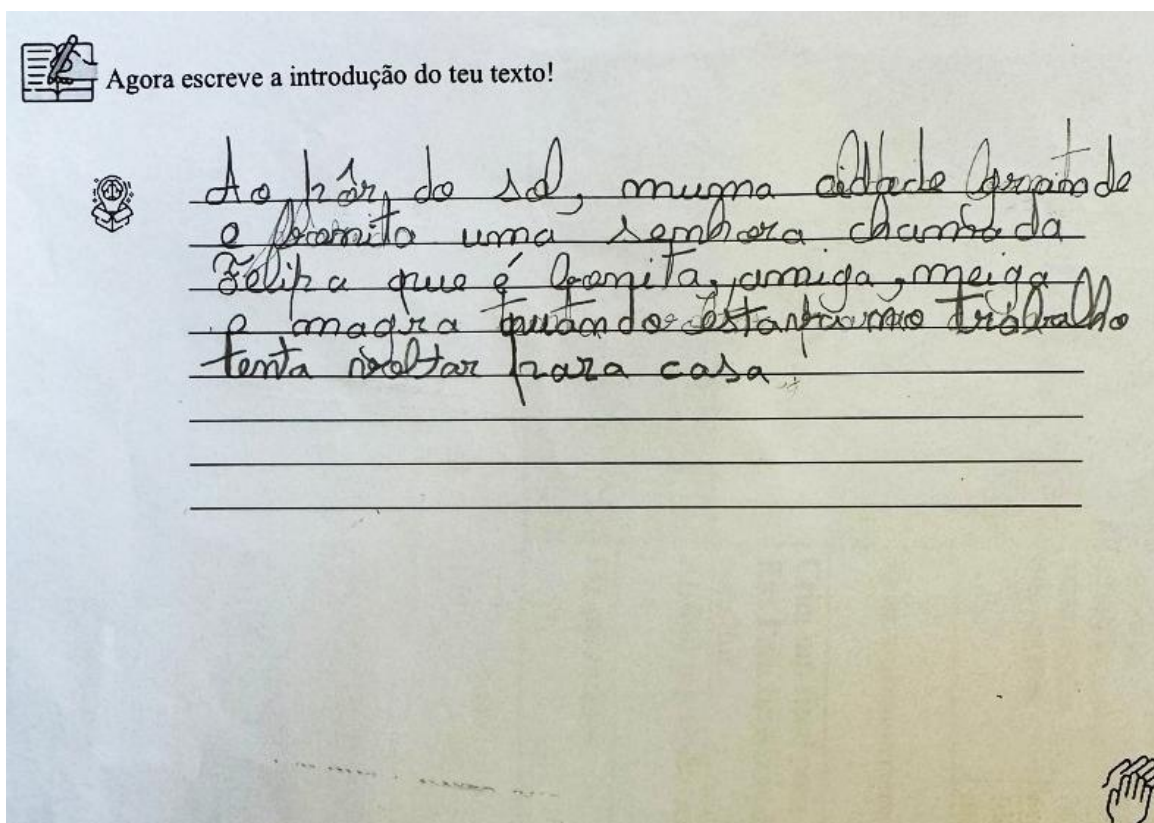
Rescreve a tua introdução com base nos critérios que definiste em grande grupo, o objetivo é melhorares os aspetos que tens em falta ou que podem estar mais confusos. Mas primeiro planifica as informações da introdução do teu texto.

Características	Plano do texto
Quando?	à tarde
Onde?	numa cidade
Quem?	uma mulher
Situação inicial	a mulher volta do trabalho

Na figura seguinte (Figura 9) apresenta-se um exemplo da introdução de um/a dos/as alunas

Figura 9

Produção intermédia da introdução de um dos/as alunos/as.



3. Módulo 3 – O desenvolvimento e a Conclusão

Sessão n.º 6 – 15 de maio

Objetivos:

- Aprender as características do desenvolvimento e da conclusão;
- Conhecer as características do diálogo;
- Construir um diálogo entre as personagens do álbum.

Esta sessão centrou-se nas características do desenvolvimento da conclusão. Foi pedido aos/às alunos/as que resolvessem uma tarefa,

individualmente, em que tinham de preencher os espaços em branco numa frase e em seguida encontrar no excerto de um texto as características do desenvolvimento e da conclusão (Figura 10).

Figura 10

Tarefa de completar as frases e identificação das características no texto.

O desenvolvimento e a conclusão do texto narrativo

1. Está na hora de relembrar e completar.

Quando escrevemos o desenvolvimento de um texto narrativo devemos referir o desenvolvimento a situação a resolução do problema que os personagens enfrentam.

Relativamente à conclusão devemos incluir sempre um final para a história.

2. Está na altura de te focares no desenvolvimento e na conclusão do texto que leste, anteriormente. À semelhança do que fizeste anteriormente, sublinha as características

No dia seguinte, pegou numas calças velhas, num casaco de quadrados encarnados e verdes, numas sapatos muito grandes e numas luvas enormes.

Saiu de casa e foi ao circo. Não bateu à porta porque o circo era de lona.

Resolveu bater as palmas para chamar alguém.

Passado algum tempo, veio o dono do circo, o senhor Forças, que tinha bigodes muito grandes.

Que quer o menino?

Não sou menino. Sou já um homem que quer trabalhar. Quero ser palhaço e fazer rir as crianças.

Finalmente, o palhaço conseguiu realizar o seu sonho. Fazer as crianças rir.

Situação que os personagens enfrentam

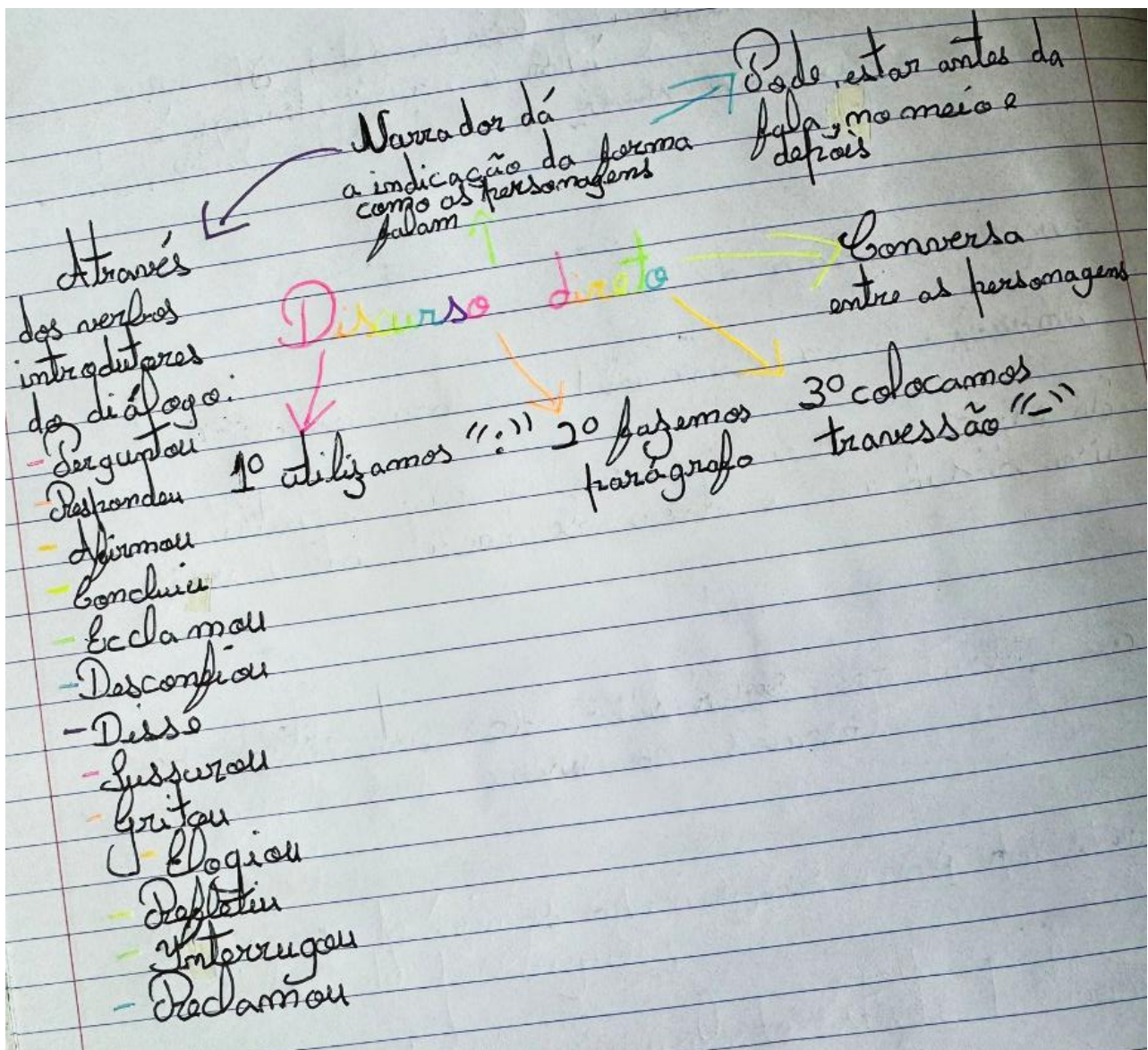
resolução são o problema

final da história e conclusão do problema

No momento seguinte, uma vez que foi definido o objetivo de os/as alunos/as conseguirem incluir no desenvolvimento do texto pelo menos uma situação dialogal, considerei importante desafiá-los, a descobrir, em grande grupo, as regras de construção do discurso direto. À medida que conversava com eles/as, delineava em simultâneo um esquema que reunia todas as características para que tivessem um instrumento ao qual poderiam recorrer. (Figura 11).

Figura 11

Esquema construído com os/as alunos/as.




Quando os/as alunos/as acabaram de passar o esquema para o caderno, iniciaram uma nova tarefa, a pares. Nesta tarefa foram dadas duas imagens da história “O regresso”, tendo de as analisar e contruir um diálogo de acordo com as características que tinham sido revistas anteriormente. Enquanto os/as alunos/as construían os seus diálogos, eu circulava pela sala para dar apoio aos pares. Terminada a tarefa, solicitei que apresentassem as situações dialogais elaboradas, com o objetivo de os/as alunos/as poderem conhecer outros exemplos podendo assim fomentar a sua imaginação (Figura 12).

Figura 12

Diálogo elaborado por um dos pares.

3. Uma característica importante no que respeita o desenvolvimento deste tipo de texto é que este pode conter situações de diálogo entre as personagens. Observa as imagens da história “O regresso” e constrói um diálogo entre as duas personagens, baseando-te no que observas nas imagens.



Escreve aqui o diálogo.

Quando o papá chegou a casa, a mãe reparou que o papá estava a fazer uma sopa deliciosa, e disse:

- Olá mãe!

- Olá neto! Ah, que cheiro bom! Onde está a sopa? - perguntou a mãe. - Onde deve estar? Deve estar deliciosa! - respondeu o papá.

Sessão n.º 7 – 17 de maio

Objetivo - Planificar a Produção intermédia do desenvolvimento e da conclusão, de acordo com a grelha de autoavaliação.

Tendo em conta que na sessão anterior já tinham aprendido as características do desenvolvimento, da conclusão e do discurso direto, solicitei que preenchessem a grelha de autoavaliação, que tínhamos criado na sessão n.º 2 (Figura 13). Considerei novamente relevante relembrar a importância de antes do preenchimento da tabela, sublinhar os aspetos que no seu texto correspondiam aos itens da grelha, tendo revisto, novamente, cada item com os/as alunos/as, para que não existissem dúvidas.

Figura 13

Grelha de autoavaliação referente ao desenvolvimento e conclusão preenchida por um dos/as alunos/as.

		Sim	Não	
Desenvolvimento	Referi um acontecimento que causou uma complicação/ problema (O quê?).	X		
	Referi as situações que as personagens enfrentaram.	Identifiquei a existência de uma complicação.	X	X
		Identifiquei a existência de uma complicação e descrevi-a com alguns pormenores.		X
		Identifiquei a existência de uma complicação e descrevi-a com pormenorizadamente.		X
	Referi o acontecimento que pôs fim ao problema. (Como se resolveu)	X		
Conclusão	Criei um final para a minha história. Ex: Para finalizar, Finalmente, Por fim, Para terminar, Para concluir...	X		
Revisão do texto	Atribui um título ao meu texto.	X		
	Fiz parágrafos.	(<i>num dia logo</i>) X		

Sessão n.º 8 – 20 de maio

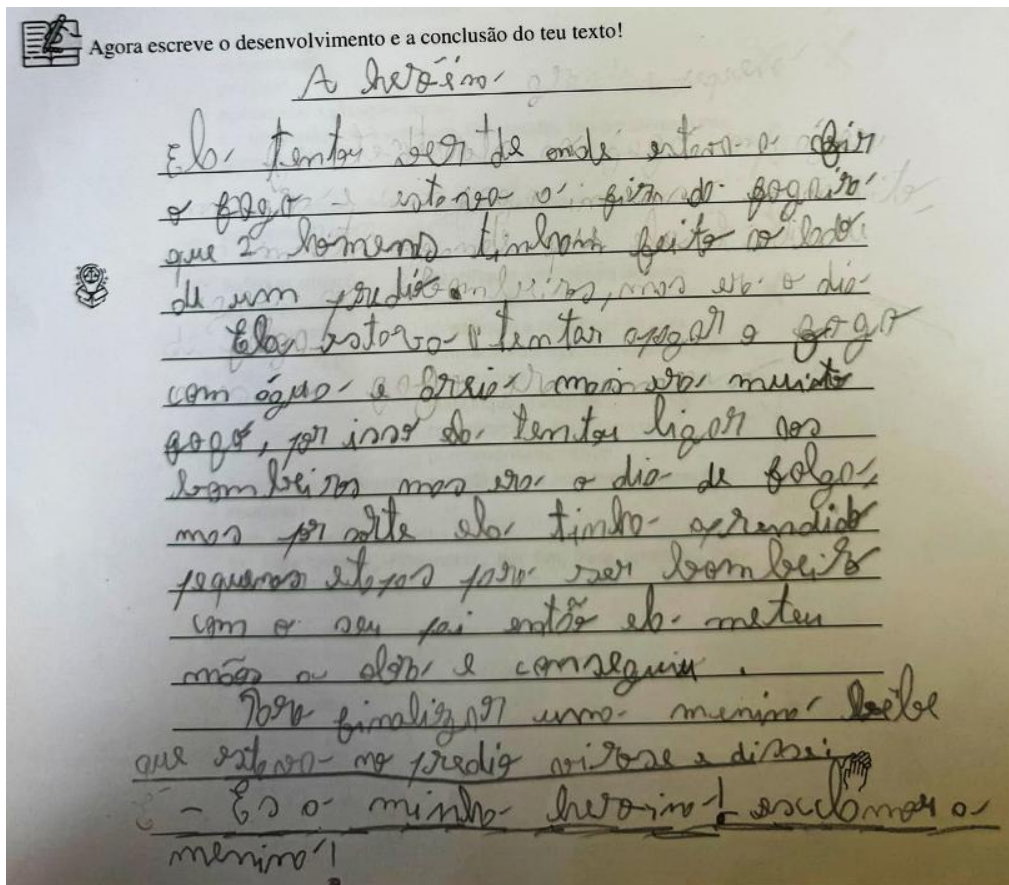
Objetivos:

- Rescrever o desenvolvimento e a conclusão, incluindo pelo menos uma situação dialogal no desenvolvimento;
- Preencher a grelha de autoavaliação das Produções Intermédias (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão)

Esta sessão teve como objetivo a produção escrita da segunda e terceira parte da estrutura de um texto, ou seja, o desenvolvimento e a conclusão, partindo do trabalho desenvolvido no final da sessão n.º 7, a planificação (Figura 15).

Figura 15

Produção Intermédia do desenvolvimento e da conclusão por um/a dos/as alunos/as.



No final desta sessão, foi solicitado aos/as alunos/as que realizassem a autoavaliação das suas produções intermédias, tanto da introdução, como do desenvolvimento e da conclusão, com o objetivo de os fazer refletir sobre as suas produções e identificar aspetos já melhorados e aspetos que ainda teriam de ser melhorados (Figura 16).

Figura 16

Grelha de autoavaliação das Produções Intermédias preenchida por um dos/as alunos/as.

Grelha de avaliação da estrutura do texto narrativo		Sim	Não
Estrutura	Inicie o meu texto com uma fórmula de abertura. Ex: Era uma vez, Naquele dia...	X	
	Escrevi quando se passava a história. Ex: À noite, Num dia chuvoso, Num dia assustador...	X	
	Indiquei onde se passa a história. Ex: Num riacho encantado, Na floresta, Na praia, Na escola...		X
	Referi o lugar onde se passa a história. Descrevi parcialmente o espaço interior e/ou exterior.		X
Introdução	Descrevi pormenorizadamente o espaço interior e/ou exterior.		X
	Referi a personagem principal da minha-história (Sobre quem?). Ex: Rei, Cavaleiro, Menino, Palhaço...	X	
	Descrevi a minha personagem principal: Fisicamente Psicologicamente	X	X
	Apresentei a situação inicial. Ex: Um sonho, Uma aventura, Um desafio, Um problema, Uma tempestade...	X	
Desenvolvimento	Referi um acontecimento que causou uma complicação/problema (O quê?).	X	
	Referi as situações que as personagens enfrentaram.	X	
	Identifiquei a existência de uma complicação. Identifiquei a existência de uma complicação e descrevi-a com alguns pormenores. Identifiquei a existência de uma complicação e descrevi-a com pormenorizadamente.	X	X
	Referi o acontecimento que pôs fim ao problema. (Como se resolveu)	X	
Conclusão	Criei um final para a minha história. Ex: Para finalizar, Finalmente, Por fim, Para terminar, Para concluir...	X	
	Atribui um título ao meu texto.		X
Revisão do texto	Fiz parágrafos.		X

Diálogo ✓

4. Módulo 4 – Gramática

Sessão n.º 9 – 27 de maio

Objetivos:

- Descobrir a função dos adjetivos;
- Construir cartões de acordo com as características de uma introdução, com recurso a adjetivos;
- Escrever uma introdução em pequenos grupos, utilizando adjetivos.

O Módulo 4 teve como objetivo trabalhar aspetos associados ao funcionamento da língua (gramática) que se encontram diretamente associados à elaboração de textos.

Na sessão n.º 9, foram trabalhados os adjetivos, uma vez que um dos objetivos era que os/as alunos/as desenvolvessem a sua capacidade de caracterizar tanto as personagens, como o espaço e o tempo. Assim, comecei por lhes perguntar se sabiam qual era a função dos adjetivos, sendo que uma aluna respondeu:

C: Professora Mónica, eu acho que utilizamos os adjetivos quando queremos dizer alguma coisa característica sobre algo. Por exemplo, na frase “A Maria é muito bonita”, eu estou a dizer uma característica sobre a Maria.

Professora Mónica: É isso mesmo, os adjetivos são palavras que nós podemos utilizar para caracterizar.

Em seguida, perguntei em que situações era importante utilizar adjetivos no texto narrativo, obtendo as seguintes respostas:

U: Professora, já nos ensinou que precisamos de adjetivos para caracterizar a personagem principal na introdução;

Professora Mónica: Sim, é verdade e mais?

I: Eu acho que também podemos utilizar quando queremos dizer características do lugar em que se passa a história.

Professora Mónica: E estás certíssimo, também devemos utilizamos adjetivos quando queremos caracterizar o espaço de uma história, por exemplo “A Maria vivia num bosque encantado”, em que encantado é um adjetivo que esta a caracterizar o bosque. Mais algum?

D: Professora, talvez o tempo, porque posso dizer que está um dia chuvoso e doce certo?

Professora Mónica: É isso mesmo” D”.

Expliquei posteriormente a tarefa que tinham de realizar nesta sessão. Os/As alunos/as foram divididos em 5 grupos de 4 e um de 3, tendo-lhes solicitado que em conjunto pensassem em duas personagens, dois possíveis espaços e dois indicadores de tempo, anotando no caderno diário, assim como alguns adjetivos que pudessem utilizar em cada caso. À medida que os grupos iam terminando, entreguei-lhes 6 cartões (Figura 17, e Anexo E), para que os preenchessem, desenhando à frente o possível elemento da sua história, escrevendo o seu nome em baixo e no verso colocavam as características que escreveram no caderno.

Figura 17

Alguns dos cartões elaborados pelos/as alunos/as (Frente e verso).



Por fim, ainda em grupos, pedi que escrevessem uma breve introdução que respeitasse as suas características e que incluísse uma das personagens que tinham criado, um dos espaços e tempo. Quando todos os grupos terminaram, leram as introduções aos restantes colegas.

Sessão n.º 10 – 3 de Junho

Objetivos:

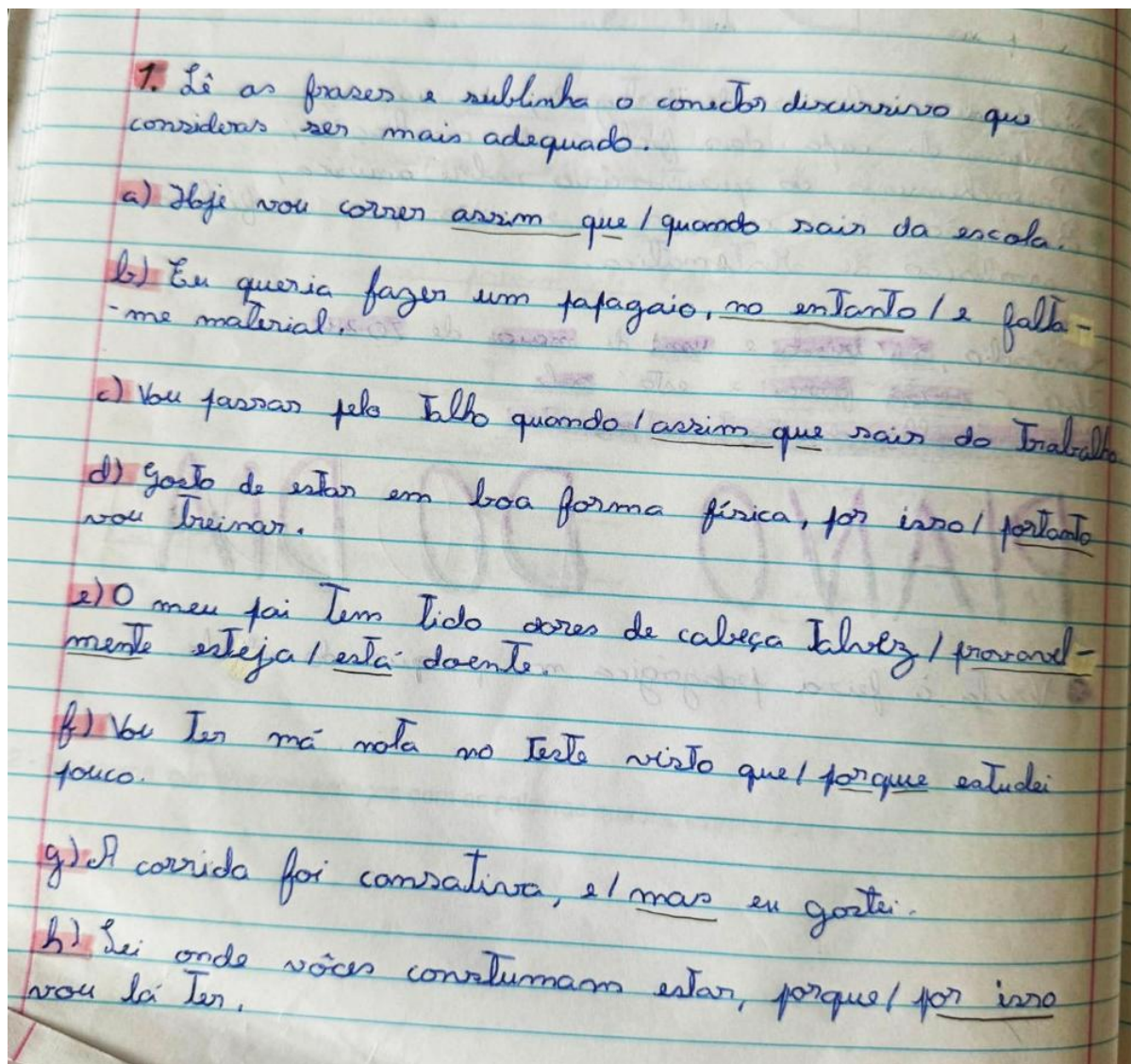
- Conhecer conectores;

Esta sessão teve como objetivo trabalhar os conetores discursivos, para os/as alunos/as desenvolverem a sua capacidade de articular um texto. Para iniciar, dei-lhes a tarefa de ler um conjunto de frases e de sublinhar, em cada

frase, a palavra (conector) que considerassem ser mais adequado para unir as duas partes da frase, de acordo com o seu sentido (Figura 18).

Figura 18

Conectores discursivos.



No fim, perguntei-lhes para que achavam que serviriam os conectores, tendo um/a aluno/a respondido:

U: Eu penso que seja para ligar os bocados que existem de uma frase ou num texto.

Professora Mónica: Sim, os conetores servem exatamente para o escritor de um texto articular a informação e relacioná-la entre si.

Por fim, para terminar a sessão, desafiei os/as alunos/as a jogar a um jogo, em que a cada aluno tinha um conector diferente e em grupo teriam de criar uma frase em que utilizassem esse conector. Os grupos recebiam um ponto sempre que utilizavam corretamente o conector, ganhava o que tivesse mais pontos. No fim um dos/as alunos/as considerou importante partilhar:

L: Professora ainda não tinha percebido bem isto, mas agora já percebi e foi divertido.

Professora Mónica: Fico muito feliz, obrigada por partilhares a tua opinião comigo “L”.

Sessão n.º 11 – 5 de Junho

Objetivos:

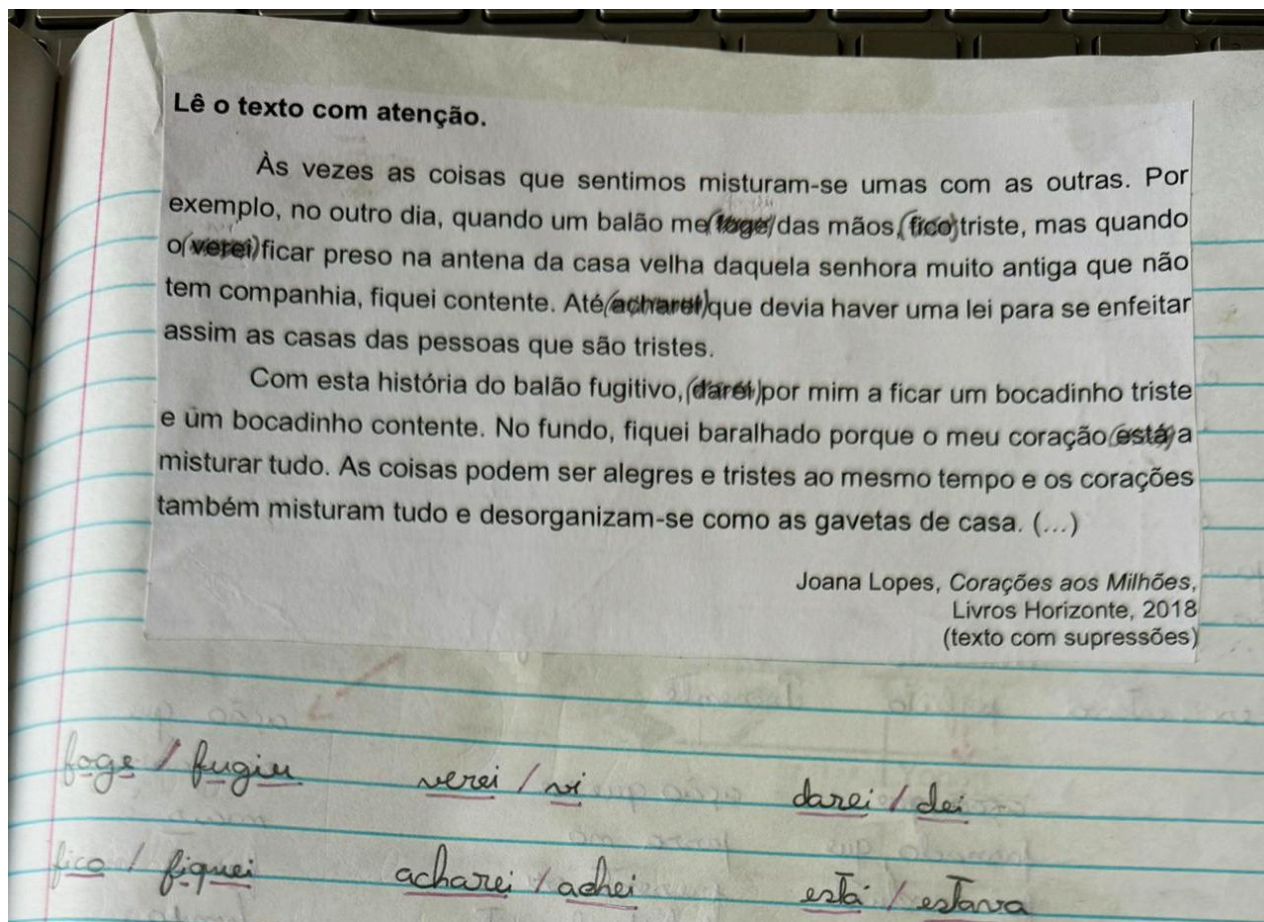
- Identificar os verbos com o tempo verbal desadequado;
- Descobrir as características dos verbos no Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Presente e Futuro;
- Construir de frases em cada um dos tempos verbais;
- Organizar de frases de acordo com o tempo verbal.

Na última sessão deste módulo, o objetivo foi trabalhar os tempos verbais: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro, assim, na primeira tarefa, os/as alunos/as leram um texto, tendo de perceber se o mesmo fazia sentido, caso não fizesse, teriam de explicar o motivo e corrigi-lo (Figura 19). A finalidade desta tarefa era que os/as alunos/os, sozinhos,

chegassem à conclusão de que o texto não fazia sentido devido à utilização incorreta de alguns tempos verbais. Tendo chegado a essa conclusão, procedemos à correção do texto em grande grupo.

Figura 19

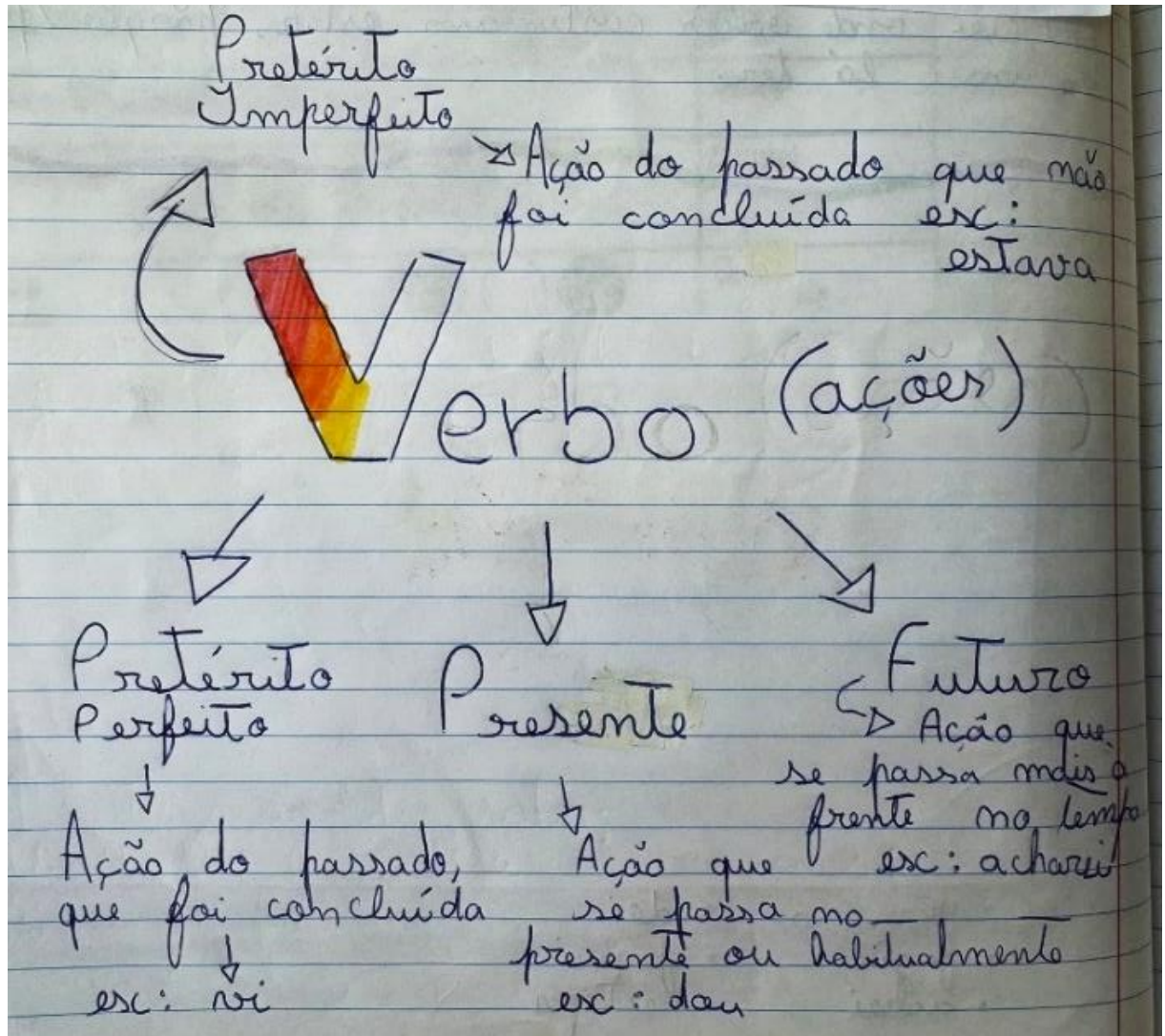
Texto tempos verbais.



Em seguida, para consolidar, construímos em grande grupo um esquema resumo das características dos tempos verbais com alguns exemplos (Figura 20).

Figura 20

Esquema de consolidação elaborado com os/as alunos/as.



Para finalizar, solicitei aos grupos que construíssem quatro frases, uma em cada tempo verbal, mas sem as identificarem, pois em seguida tinham de as ler à turma, e os restantes grupos teriam de adivinhar o tempo verbal da frase, colando-a na coluna correspondente.

3.3. Produção Final

Sessão n.º 12 – 12 de junho

Objetivo - Elaborar a produção escrita final de um texto narrativo.

A última sessão do projeto diz respeito à escrita de um texto narrativo, pondo em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do projeto, partindo de uma planificação (Figura 21 e Anexo F) e passando à sua textualização (Figura 22). Para os/as alunos/as poderem escrever este texto, sorteei um cartão (dos que foram construídos na sessão n.º 9), tendo eles/as de planear e escrever um texto que incluísse o que lhes tinha sido atribuído nos cartões.

Figura 21

Planificação da Produção Final elaborada por um/a dos/as alunos/as.

1. Antes de te tornares um grande escritor de histórias proponho-te um último desafio: Escreve um novo texto de acordo com os cartões que te calharem, colocando em prática tudo o que aprendeste.

1.º Passo: Regista no quadro abaixo os cartões que te calharam.

Elemento do texto	Cartão
Personagem	moonlight
Tempo	sol
Espaço	Bacia do Gwanabô

2.º Passo: Planifica o teu texto.

Introdução	
Título	
Início	Um dia
Tempo (Quando)	sol em 7 de
E	
Espaço (Onde)	Bacia do Gwanabô - é muito boa mas é pequena
Personagem (Quem)	moonlight é uma pessoa muito simpática e gentil.
Apresentação da situação inicial	A moonlight é uma pessoa em apuro porque não consegue encontrar ajuda para a sua filha pequena.

Desenvolvimento	Acontecimento (O que) e Peripécias	Quando o sol brilha fica muito agradável mas não consigo ir lá sozinho, então peço ao moonlight a ajuda.
	Porquê	Porque é uma pessoa que tenta ajudar.
	Como se resolveu	A moonlight pediu ajuda ao H.
Conclusão	Final	ficamos todos a fazer o nosso trabalho e a ajudar.



3.º Passo: Escreve o teu texto.



o Moonlight entra em ação
 Num dia de sol com 30°C, o Moonlight foi à praia de Caramelo, a melhor de todas. Quando chegou, disse a si mesma:

- Que dia bom pra vir à praia.
- Tãis é! - diz a pessoa que consegue ler mentes.
- Como é que fizeste isso? Perguntou o moonlight.
- Com superpoderes, ~~porque todos os seres têm~~. Respondeu a senhora.
- Mas eu não tenho um super poder! Respondeu o Moonlight.

Depois

de falar com aquela senhora muito simpática, foi embora, mas quando estava a sair avistou uma pessoa a gritar:

- Sobrinho, está aqui um objeto que não consegue controlar. Então, o Moonlight como tem um grande coração foi tentar ajudar, mas também ficou preso. Eloy, com a sua inteligência, lembrou-se que tinha os mãos soltas e ligou ao 112. Quando chegaram, libertou as mangueiras para o Caramelo ficar mais. Depois de um desastre, acabou tudo bem.



4.º Passo: Revê o teu texto.

Terminada a escrita do texto, solicitei a cada aluno/a que preenchesse uma grelha de verificação de conteúdos, para refletirem sobre

os aspetos que incluíram ou não, assim como sobre a sua evolução (Figura 23 e Anexo G).

Figura 23

Grelha de Verificação de conteúdos preenchida por um /a dos/as alunos/as.

5.º Passo: Preenche a lista de verificação de conteúdo.

Aspetos formais	Exemplos	Sim	Não
Introdução			
Iniciei a narrativa com uma fórmula de abertura.	Era uma vez. /No tempo das fadas...	X	
	Antigamente/ Há muitos muitos anos...		X
	No tempo em que os caracóis não andavam com a casa às costas...		X
	Num(a) junto a uma	X	
Identifiquei o espaço e o tempo. (Quando e Onde)	Um/Certo dia		X
	Passado dia(as)/tempo	X	
	Entretanto		X
Descrevi o espaço físico. (Onde)	Espaço interior ou exterior		
	Aspetos gerais		X
	Aspetos particulares		X
Identifiquei a personagem principal. (Quem)	Pessoas	X	X
	Animais		X
Apresentei os aspetos gerais da personagem	Seres fantásticos	X	
	Acontecimentos	X	
	Fase da vida/idade		X
	Profissão/ocupação/função		X
	Marcas particulares		X
	Características especiais – negativas ou positivas	X	
	Outros		X
Descrevi o seu retrato físico	Estatura		X
	Rosto: Olhos; Nariz...		X
	Outros		X
Descrevi o seu retrato psicológico	Sentimentos		X
	Comportamentos e atitudes (bons, maus, defeitos, virtudes)	X	
Desenvolvimento			
Expliquei claramente o motivo que vai alterar a situação inicial.		X	
Descrevi os passos principais do desenvolvimento da ação.		X	
Criei um diálogo entre as personagens.		X	
Expliquei como se resolveu a situação/problema apresentado.		X	
Conclusão			
Dei um final ao conto.		X	
Conclui o conto com:	<i>Dei um final feliz a todos os personagens</i> Vitória, Vitória, acabou a história.	X	X
	E foram felizes para sempre.	X	
	Acabou-se o que era doce.		X
	Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.		X
	E agora... vamos embora, que está na hora de acabar a história.	X	X
Fiz parágrafos.		X	
Dei um título ao texto.		X	

No próximo ponto apresentam-se os resultados, com base nos dados recolhidos ao longo da SD.

Capítulo 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos antes e após a SD. O foco principal será a análise das produções escritas dos/as alunos/as.

Numa primeira fase são apresentados os resultados da produção inicial, seguindo-se a análise das produções intermédias da introdução, desenvolvimento e conclusão. Por fim, será apresentada uma comparação entre a produção inicial e a produção final. Os critérios e categorias que foram definidos para a análise das produções dos/as alunos/as foram: (i) estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e a conclusão e (ii) características de cada parte da estrutura do texto.

4.1. Análise da produção inicial

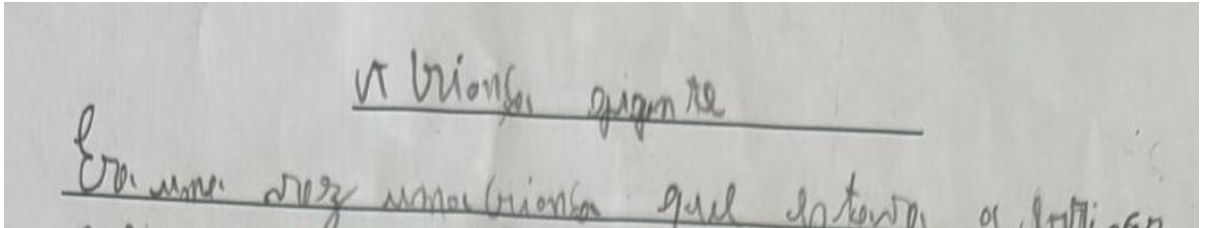
Para a análise a primeira categoria definida, a estrutura, o objetivo principal foi analisar se os/as alunos/as nos seus textos apresentavam a estrutura definida para um texto narrativo, ou seja, as diferentes partes de um texto: a introdução, desenvolvimento e conclusão.

Posteriormente, defini como categorias de análise as características específicas de cada parte que compõe a estrutura do texto: (i) título ; (ii) na introdução: fórmula de abertura; tempo, espaço, personagem principal, descrição da personagem principal e a situação inicial; (iii) no desenvolvimento: acontecimento que causou um problema ou complicação, as situações que as personagens enfrentam, uma sequência dialogal e o acontecimento que põe fim ao problema; e (iv) na conclusão: a resolução do acontecimento que causou um problema ou complicação e se finalização a história.

Em termos gerais, os/as 23 alunos/as atribuem título ao texto (Figura 24).

Figura 24

Título da produção inicial do/a aluno/a I



Já no que respeita a estrutura, dos/as 23 alunos/as nenhum apresenta as três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) (Figura 25).

Figura 25

Produção inicial do/a aluno/a U sem a estrutura do texto narrativo

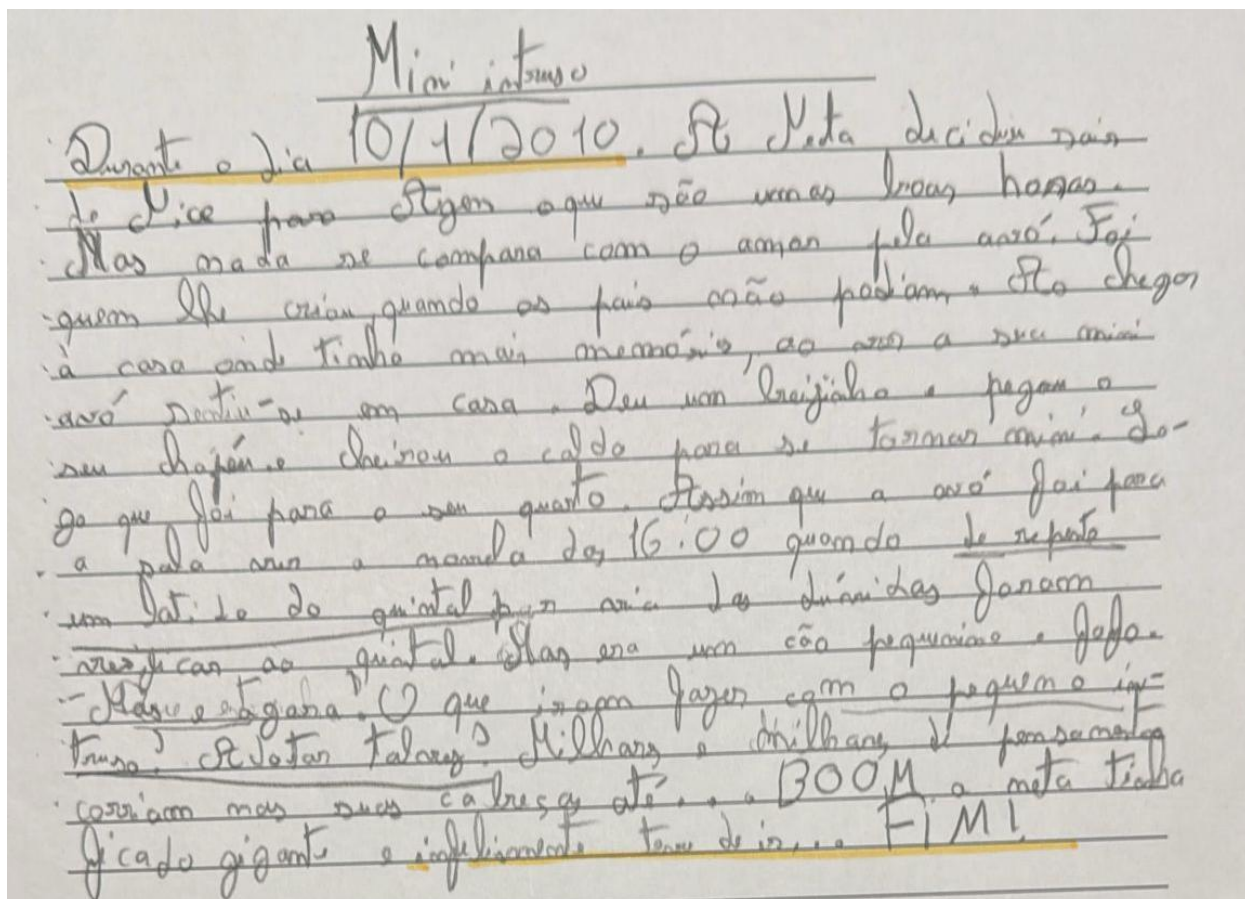
A minha história
Era uma vez um menino que se chama
fica muito grande e se porta fica o menino
pequeno do mar. num cidade. A cidade chama-se
Barreira do mar que do hospital. Num
certo dia ele foi ver que se passou com ele
quando os de autocarro para o hospital via
o seu velho amigo que não se vê o dia mas.
O amigo do menino levou para casa. depois
de um médico mas o amigo não sabia
que se passou com ele. ele foi para casa
depois mas quando ele chegou e foi de lá para
- ele está muito pequeno - afirmou e foi
A filha depois de um dia fugiu de casa e
foi viver com o seu avô que se chama
Amadeu. Uns dias depois a menina não
sabia por falar por isso ele teve de
viver com o seu pai mas quando estava a
ir para a casa ele veio um médico por isso
ele chamou os bombeiros mas no dia de folga dele
mas isso aconteceu ele chegou ao mar
de comissão e foi para a praia e ele conseguiu
com isso viverem felizes para sempre.

Nas produções iniciais, 20 alunos/as não escrevem conclusão e 15 não iniciam o texto com fórmula de abertura, tal como é possível observar, na

Figura 26, em que o aluno/a F inicia o texto com “Durante o dia” e termina com “infelizmente teve de ir ...”.

Figura 26

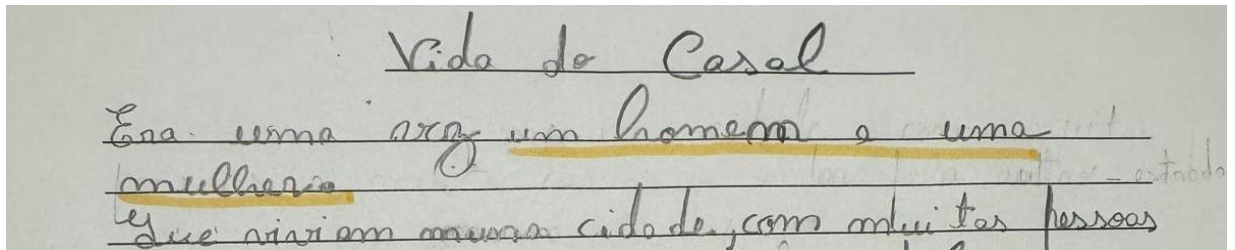
Produção inicial do/a aluno/a F sem fórmula de abertura e conclusão



Relativamente à personagem principal, 19 alunos/as apresenta-a, contudo não a descreve ou se descreve é superficialmente. Na figura 27 encontra-se um exemplo de um/a aluno/a que indica as personagens, não apresentando nenhuma característica.

Figura 27

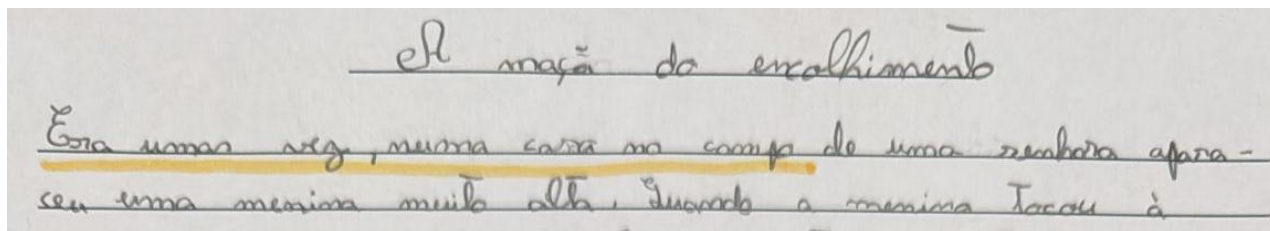
Produção inicial de aluno/a que apresenta a personagem sem descrever



No que diz respeito ao tempo e ao espaço, é possível constatar que os/as 23 alunos/as os indicam, mas não apresentam descrição do espaço, tal como é possível observar no exemplo retirado da produção do/a aluno/a L (Figura 28).

Figura 28

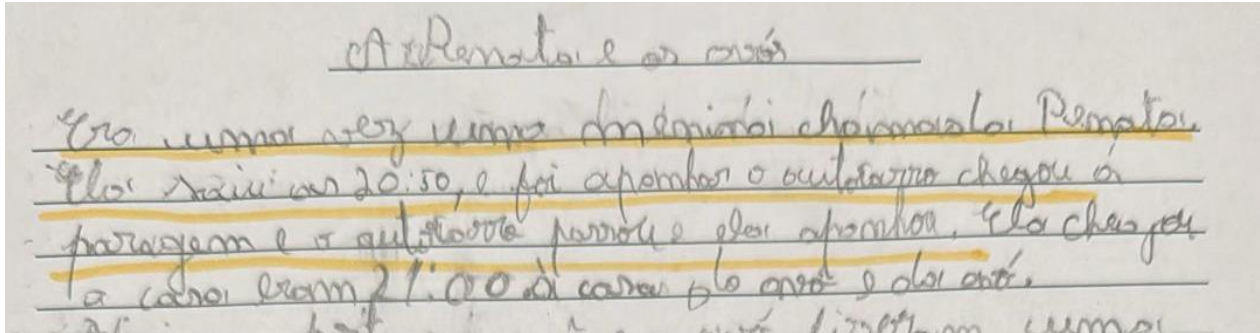
Produção inicial do/a aluno/a L - espaço sem descrição



Em relação à situação inicial, os/as 23 alunos/as revelam ter alguma dificuldade em incluí-la e muitas vezes iniciam de imediato o desenvolvimento, sem fornecer um contexto sobre o estado em que se encontravam as personagens e sobre o que estavam a viver antes do surgimento do problema (Figura 29).

Figura 29

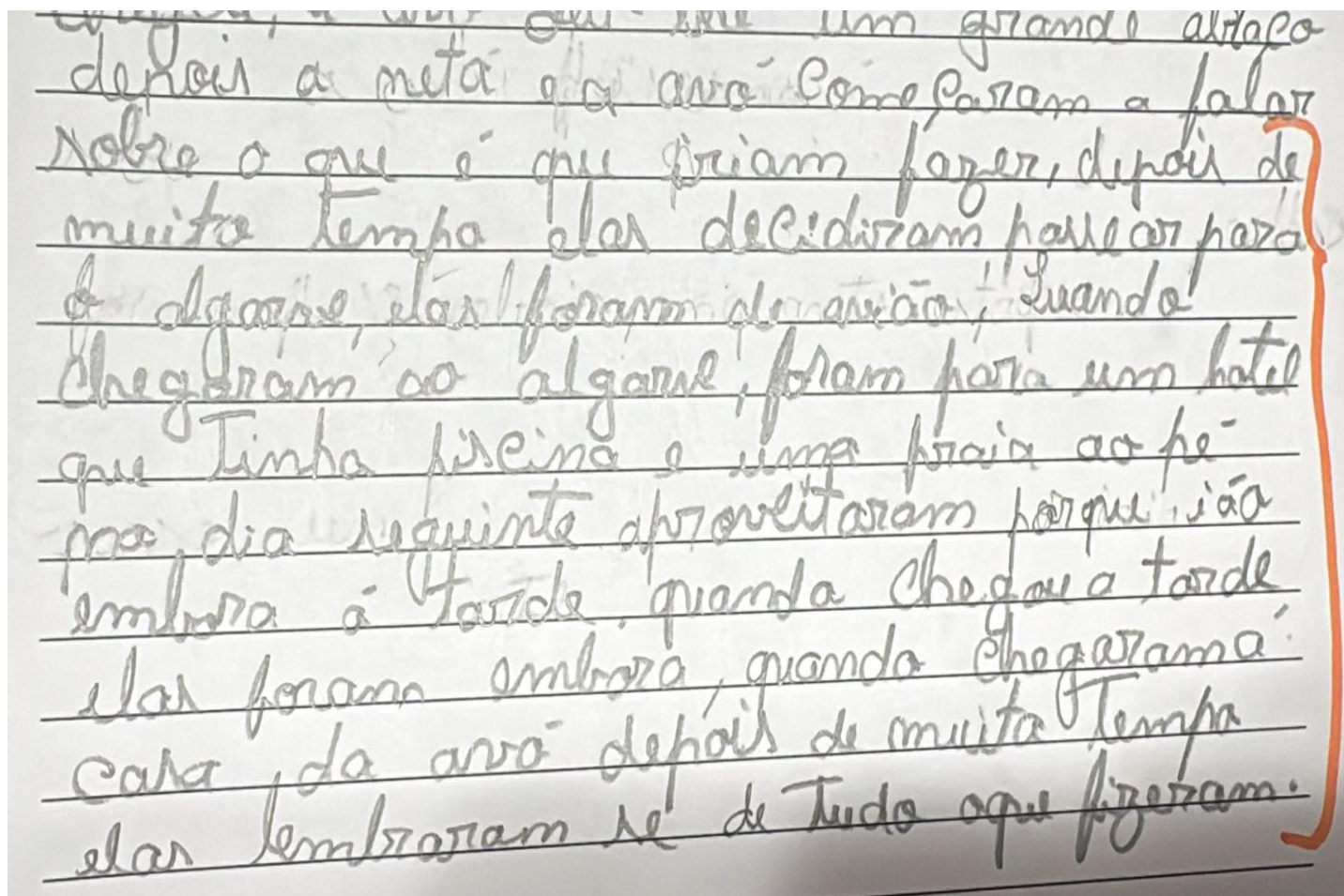
Produção inicial do/a aluno/a S sem situação inicial



No desenvolvimento, detetei uma grande dificuldade dos/as 23 alunos/as em incluir/descrever as situações que as personagens enfrentam, limitando-se a incluir o acontecimento específico que causou um problema, e em muitas situações não referem o acontecimento que pôs fim ao problema, partindo para a conclusão ou sem a apresentar, tal como se pode observar na figura 30.

Figura 30

Desenvolvimento do/a aluno/a P

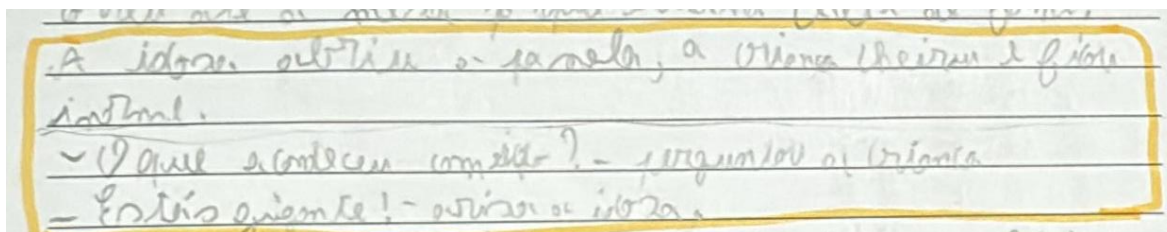


depois a meta e a avó. Começaram a falar sobre o que é que queriam fazer, depois de muito tempo elas decidiram ir para o Algarve, elas foram de avião. Quando chegaram ao Algarve, foram para um hotel que tinha piscina e uma praia ao pé. No dia seguinte aproveitaram porque já embora à tarde, quando chegou a tarde elas foram embora, quando chegaram à casa da avó depois de muito tempo elas lembraram-se de tudo o que fizeram.

Dos/as 23 alunos/as, 3 incluem situações dialogais, porém não respeitam as regras de construção do discurso, tal como é possível perceber na figura 31.

Figura 31

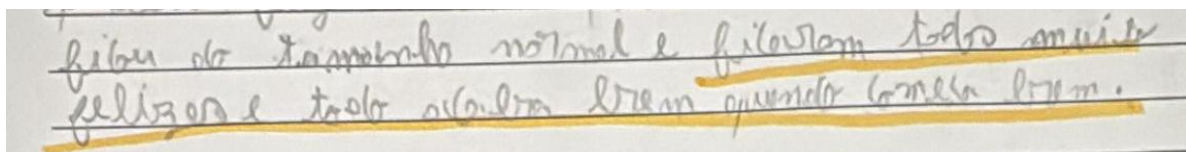
Situação dialogal elaborada pelo/a aluno/a I



Quanto à conclusão, os/as 23 alunos/as limitam-se a finalizar sucintamente a história, não apresentando a resolução do acontecimento que causou o problema ou complicação (Figura 32).

Figura 32

Conclusão do/a aluno/a I



Relativamente aos parágrafos, a maioria dos/as alunos/as não respeitou o espaço antes de um parágrafo, tal como é possível verificar na figura 33.

Figura 33

Produção inicial aluno/a D

Das irmãs

Ela tinha três irmãs, em um mesmo e outro em mesmo. Quando a menina tinha 3 anos e o menino tinha 2 meses, os pais abandonaram as irmãs. Uma queria para a mãe das irmãs, enquanto na rua e ela ficou fora de casa. Muitos dias depois o menino começou a falar e a mãe ficou feliz e a irmã queria encontrar o pai. Então a irmã começou a trabalhar mas não andava ela para de mesmo tempo. Ela sempre pensou mas nada de ideias. 15 anos depois a irmã tinha 18 anos e o irmão 16 anos contava uma coisa muito, muito triste a mãe morreu. Isso deixou as irmãs sem falar. Agora a irmã tinha de sustentar os dois. Então depois de muito esforço a irmã conseguiu um emprego de professora. Ela chama-se Mônica e está bem no trabalho e até tirou a carta de condução mas nem sabe dia de aniversário. O irmão não falava de chorar, depois de 9 meses a irmã recuperou-se. Depois de 2 anos o irmão começou a trabalhar e agora dá uma festa para os dois. O irmão era médico e se chamava-se Lucas. Mas a irmã não se esqueceu da mãe mas o pai era desconhecido igual a mãe, porque a menina não sabia o nome da mãe. Mas a menina não desistiu de seu sonho ver a mãe, então ela conseguiu uma festa de aniversário de trabalho por 5000 €. Quando ela nasceu ela ficou um tempo ali, mas ela se tinha 10. Então ela procurou no exterior, na Bélgica e na Austrália e encontrou a mãe que estava na Alemanha e a mãe chama-se Mariana. Ela foi a menina ficou feliz e foi muito feliz.

toch,

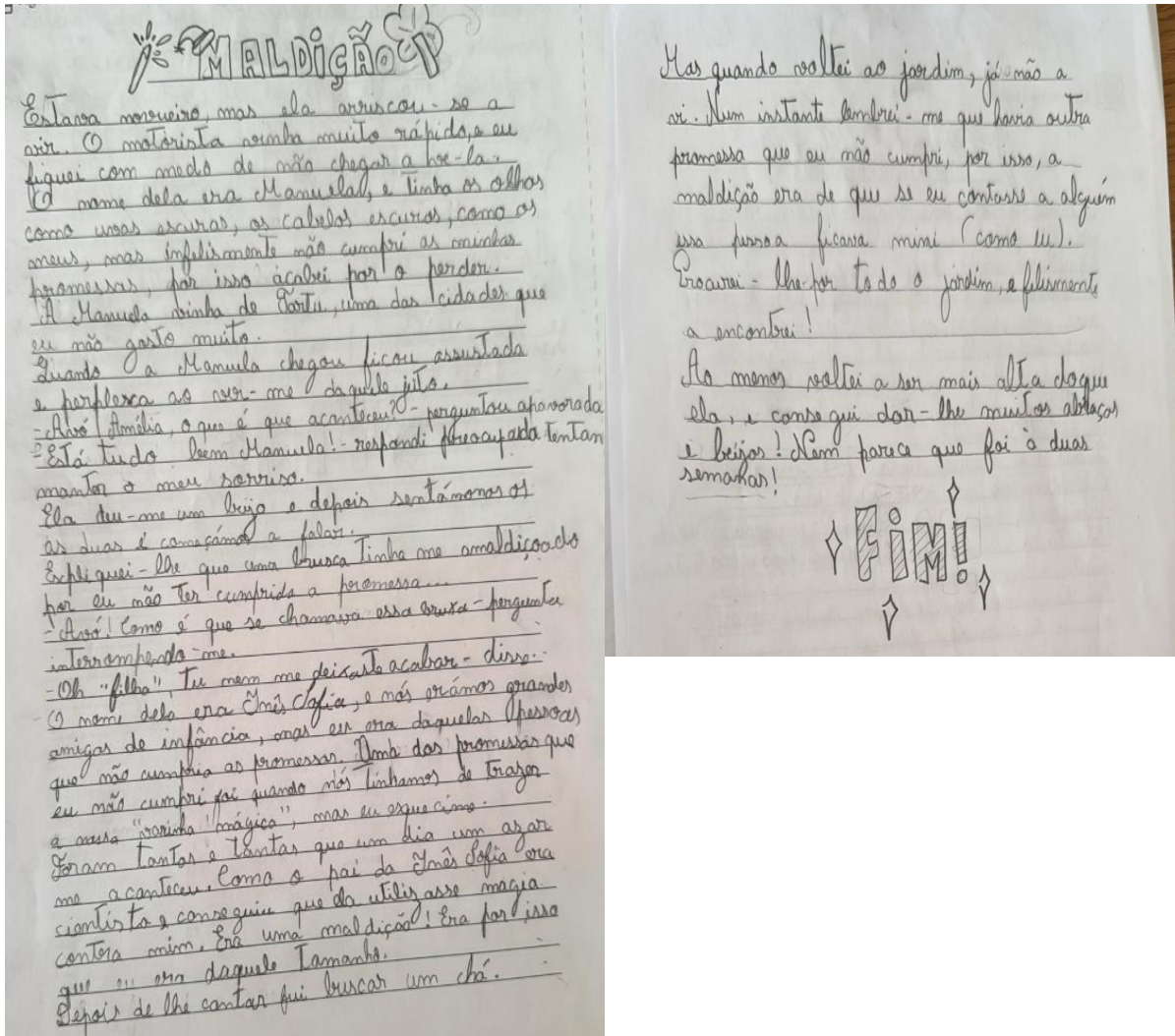
Um aspecto que também considero importante salientar é que, e na maior parte das produções textuais iniciais, os/as alunos/as repetiam palavras, davam alguns erros ortográficos e ainda revelaram muita dificuldade na utilização de sinais de pontuação. Porém, visto que este é um projeto de investigação limitado quanto ao tempo, Não foram considerados estes aspetos na análise.

Apresenta-se agora a análise mais específica de dois/duas alunos/as da turma, uma vez que por limitação de tempo não será possível analisar detalhadamente os dados de todas as produções.

Ao analisar a produção inicial do/a aluno/a C, constatei que inclui título, contudo as suas competências, no que respeita a estruturação do texto narrativo em pelo menos três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão), não foram consolidadas. Ao analisar esta produção, é possível verificar que a estrutura do texto está organizada em vários parágrafos, porém não correspondem aos elementos específicos desta tipologia de texto. Não revela ter conhecimento sobre a estrutura, interliga as três partes do texto e mistura as categorias de cada parte. O/A aluno/a não apresenta marcas de parágrafo, não coloca praticamente sinais de pontuação.

Figura 34

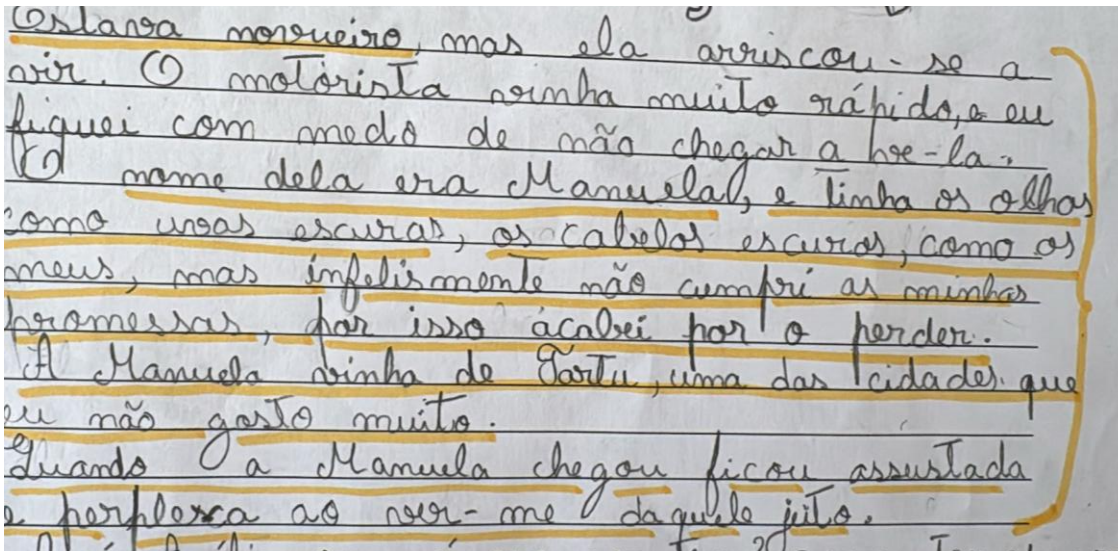
Produção inicial do/a aluno/a C



Ainda relativamente a esta produção, em termos das características de uma introdução, o/a aluno/a inclui tempo, a personagem principal com algumas características físicas e uma breve descrição da situação inicial. Não integrando formula de abertura, espaço e a caracterização psicológica da personagem principal. Estes dados podem ser observados na figura 35, sublinhados a laranja.

Figura 35

Produção inicial do/a aluno/a C – dados introdução

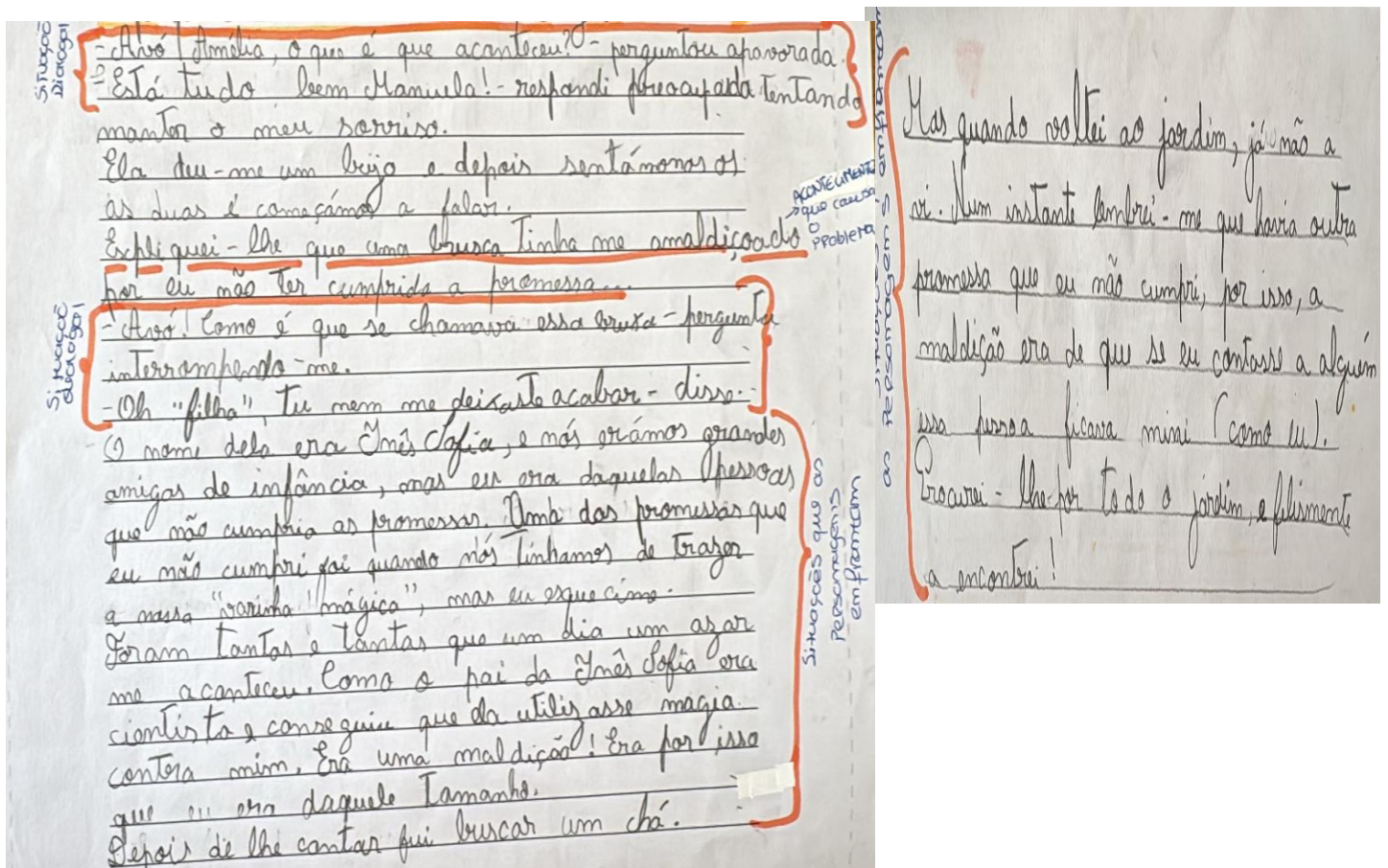


Costava morueiro, mas ela arriscou-se a
vir. O motorista vinha muito rápido, e eu
fiquei com medo de não chegar a vê-la.
O nome dela era Manuella, e tinha os olhos
como uns escuros, os cabelos escuros, como os
meus, mas infelizmente não cumpri as minhas
promessas, por isso acabei por o perder.
A Manuella vinha de Tortu, uma das cidades que
eu não gosto muito.
Quando a Manuella chegou ficou assustada
e perplexa ao ver-me daquele jeito.

No que respeita o desenvolvimento da produção inicial, o/a aluno/a C integra os acontecimentos que causaram o problema, as situações que as personagens enfrentam, ainda que com poucos detalhes, e uma situação dialogal, apesar de não serem respeitadas todas as regras de construção do diálogo, faltando incluir o acontecimento que põe fim ao problema. Estes aspetos podem ser analisados na figura 36, sublinhados a vermelho.

Figura 36

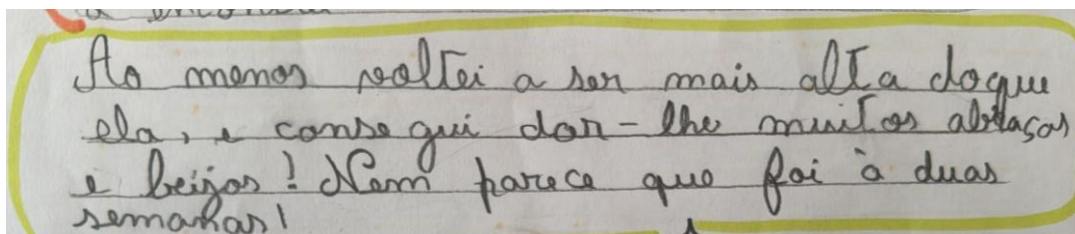
Produção inicial do/a aluno/a C – dados desenvolvimento



Por fim, no que concerne à produção inicial do/a aluno/a C é possível afirmar que foi atribuído um final à história, tal como se encontra na figura 37, destacado a verde.

Figura 37

Produção inicial do/a aluno/a C – dados conclusão



No que concerne aos resultados da produção inicial do/a aluno/a H constou-se que, tal como o/a aluno/a C, inclui título na sua produção, apesar de as suas competências no que respeita a estruturação do texto narrativo em pelo menos três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão) não estarem consolidadas. Ao analisar esta produção é possível verificar que a estrutura do texto está organizada num só parágrafo, não evidenciando ter conhecimento sobre a estrutura deste tipo de texto, interliga as três partes do texto e mistura as categorias de cada parte. Estes dados podem ser observados na figura 38, em que se encontra a produção do/a aluno/a H.

Figura 38

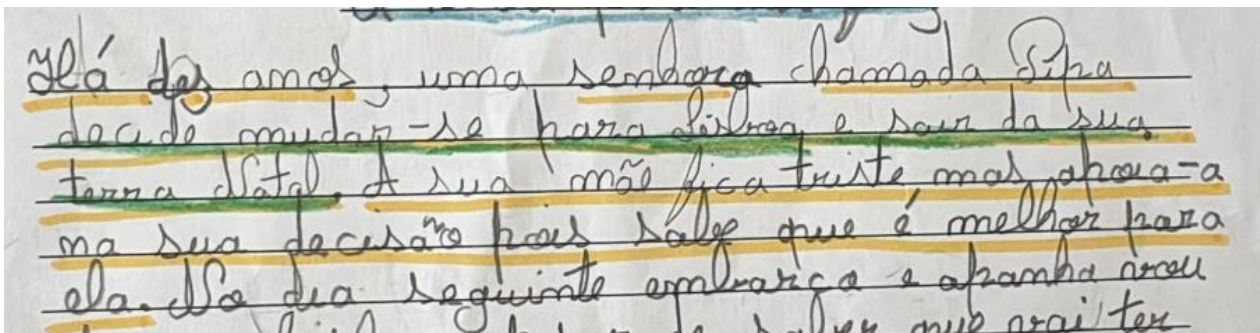
Produção inicial do/a aluno/a H

A vida pode ser feliz
Há dez anos, uma senhora chamada Sipa decide mudar-se para Lulosa e sair da sua terra natal. A sua mãe fica triste, mas aprova-a na sua decisão pois sabe que é melhor para ela. No dia seguinte embarca e abandona o seu pai. Lulosa apesar de saber que vai ter saudades sabe que lá vai ver o pai. Paulo promete ficar com memórias saudáveis da mãe. No dia seguinte chega a Lulosa e faz uma surpresa ao pai que tinha muitas saudades da Sipa. Um dia depois Sipa vai com o pai à procura de trabalho, acaba por encontrar uma proposta que não gosta muito mas acaba por aceitar. Cinco meses depois, estava a chegar do trabalho quando se lembrou de quando era pequena de quando chegava a casa depois da escola, e pensou também o que é que está a fazer e não está feliz a fazer isto, e resolve voltar para a sua terra natal. Vai comprar o bilhete de avião e resolve voltar para casa. Dois dias depois despediu-se do pai e embarcou. No dia seguinte apareceu em casa e deu um grande abraço à mãe e disse que ia ficar com a mãe Biatriz para sempre.

Relativamente a esta produção e às características de uma introdução o/a aluno/a inclui fórmula de abertura, tempo, espaço sem descrição, a personagem principal sem caracterização e a descrição da situação inicial. Estes dados podem ser observados na figura 39, sublinhados a laranja.

Figura 39

Produção inicial do/a aluno/a H – dados introdução



Quanto ao desenvolvimento da produção inicial, o/a aluno/a H integra os acontecimentos que causaram o problema, as situações que as personagens enfrentam, ainda que com poucos detalhes, e o acontecimento que põe fim ao problema, faltando incluir uma situação dialogal. Estes aspetos podem ser analisados na figura 40, sublinhados a vermelho.

Figura 40

Produção inicial do/a aluno/a H – dados desenvolvimento

ela. Do dia seguinte embarca e abandona a mãe → acontecimento que causou o problema
para Julia apesar de saber que vai ter
saudades sabe que lá vai ver o pai
Paula promissora com menos saudades
da mãe. Do dia seguinte chega a Julia e
faz uma surpresa ao pai que tinha muitas
saudades da filha. Um dia depois, Julia
vai com o pai à procura de trabalho,
acaba por encontrar uma proposta que
não gosta muito mas acaba por aceitar.
Cinco meses depois, estava a chegar do
trabalho quando se lembrou de quando
era pequena de quando chegara a casa
depois da escola e pensou também o que
é que está a fazer se não está feliz
a fazer isto. Ela resolve voltar para a mãe
terra natal. Vai comprar o bilhete de → acontecimento que põe fim ao problema
avião e vai voltar para casa. Dois dias
depois despediu-se do pai e embarca.
Depois chegou em casa e

Situações que as personagens em frontam

No que respeita a produção inicial do/a aluno/a H é possível constatar que atribui um final à história, tal como se encontra na figura 41, destacado a verde.

Figura 41

Produção inicial do/a aluno/a H – dados conclusão

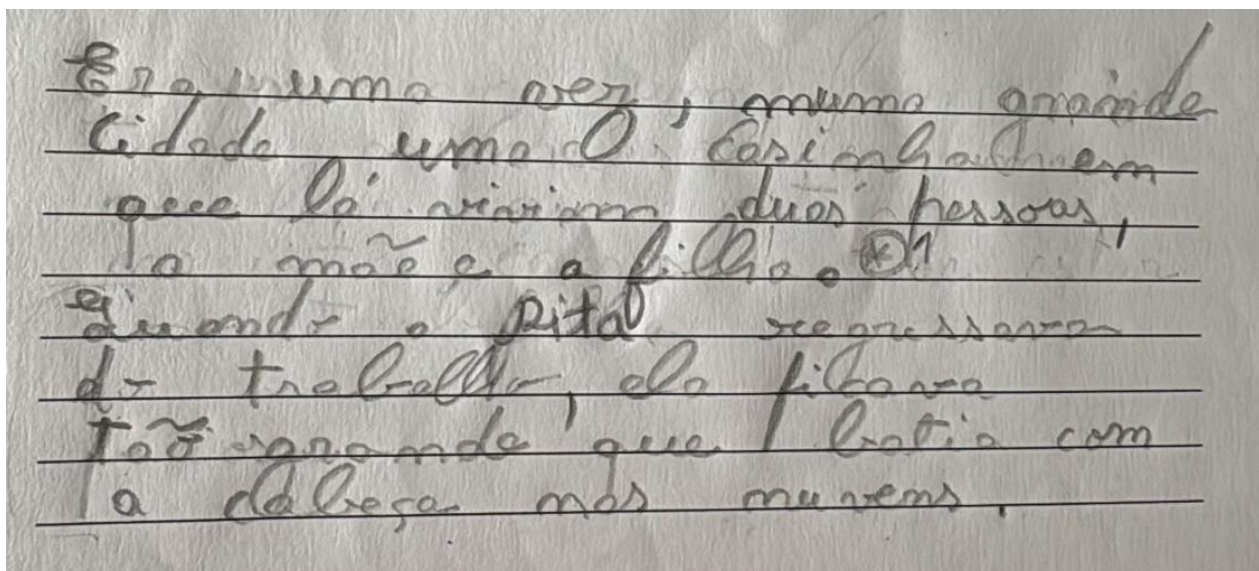
do dia seguinte apareceu em casa e deu um grande abraço à mãe e disse que ia ficar com a mãe Biatriz para sempre.

4.2. Análise da produção textual intermédia da introdução

Relativamente à produção textual intermédia da introdução, todos os/as alunos/as, implementaram os conhecimentos adquiridos ao longo do Módulo 1 e 2, em que aprenderam sobre a estrutura, as características e vocabulário específico para a introdução. Todavia, ao analisar as produções intermédias da introdução dos/as alunos/as, ainda foram detetadas algumas fragilidades, nomeadamente em termos da ausência de algumas características e de caracterizações muito sucintas do espaço físico e/ou da personagem principal. Uma situação que exemplifica o descrito é na produção do/a aluno/a R (Figura 42), em que não é referido o tempo em que se passa a história, são indicadas duas personagens principais, mas não são caracterizadas e relativamente ao espaço apenas é fornecida informação “... numa grande cidade”.

Figura 42

Produção intermédia da introdução do/a aluno/a R

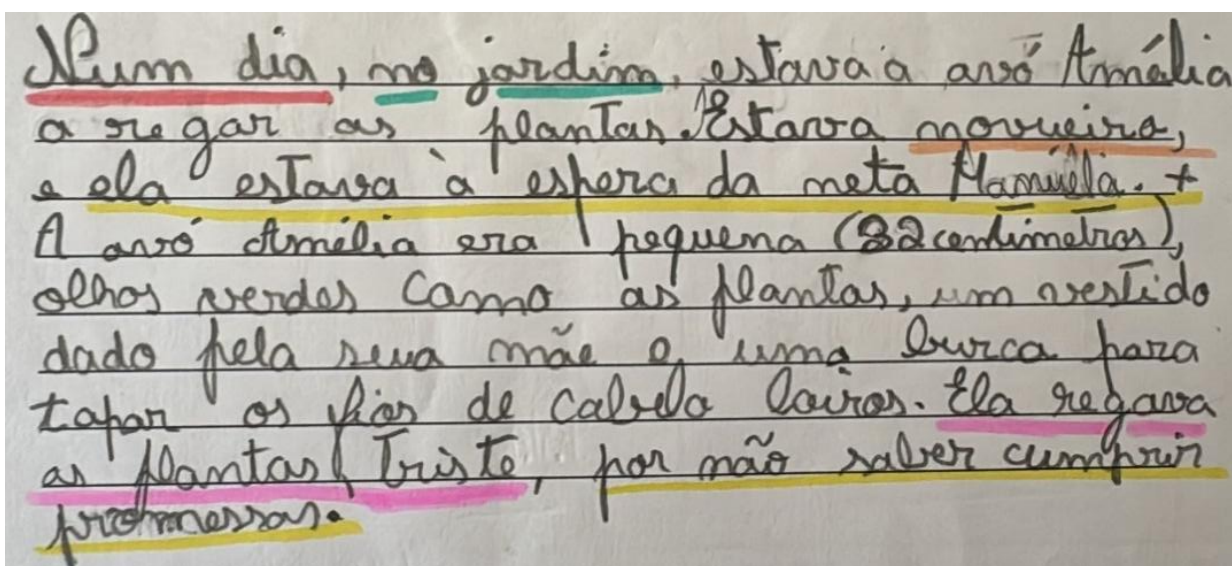


Tal como no ponto anterior passamos à análise dos dados das produções intermédias dos/as alunos/as C e H.

No que concerne à produção escrita intermédia do/a aluno/a C, verifica-se evolução, visto que passou a incluir fórmula de abertura (sublinhado a rosa na figura 43), espaço apesar de ainda não o descrever (sublinhado a azul na figura 43), caracteriza o tempo indicando que: “ está nevoeiro” e faz uma caracterização física mais detalhada da personagem principal, revelando ter feito um esforço para incluir a caracterização psicológica escrevendo que a personagem: “ regava as plantas triste” (sublinhado a lilás na figura 43). Também desenvolveu mais a situação inicial (sublinhado a amarelo na figura 43).

Figura 43

Produção intermédia da introdução do/a aluno/a C



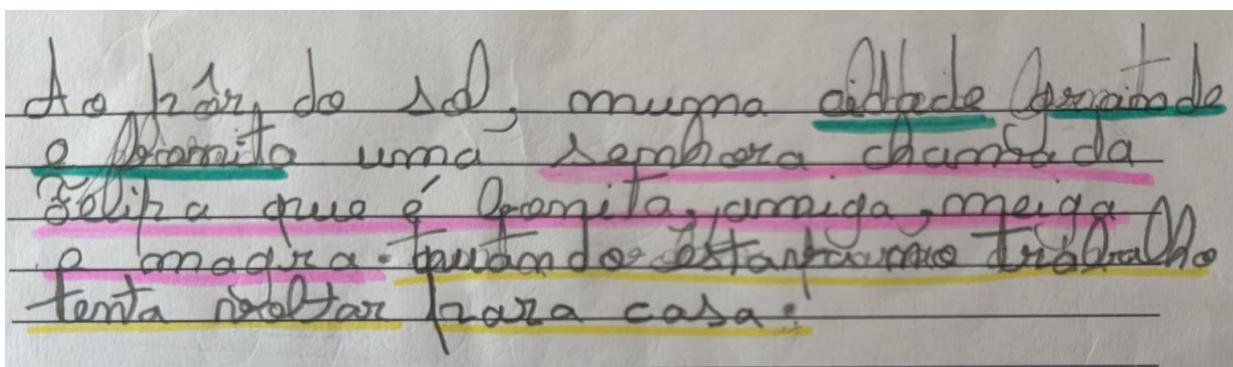
Comparativamente com a introdução da produção inicial, este/a aluno/a escreveu uma introdução mais clara, organizada, pormenorizada e que revelou aprendizagem sobre esta parte do texto narrativo, incluindo todas as características esperadas.

Quanto à análise da produção intermédia do/a aluno/a H, que foi escrita uma descrição do espaço físico: “cidade grande e bonita”

(sublinhado a azul na figura 44), é feita uma caracterização tanto física como psicológica: que é bonita, amiga, meiga e magra” (sublinhado a lilás na figura 44), apesar de a psicológica ser pouco detalhada comparativamente com a física. O/A aluno/a continua a apresentar na sua produção fórmula de abertura, tempo e situação inicial, sendo que a situação inicial poderia estar mais desenvolvida (sublinhado a amarelo na figura 44).

Figura 44

Produção intermédia da introdução do/a aluno/a H



O/A aluno/a redigiu uma introdução mais clara e organizada comparativamente com a sua primeira produção, contudo ainda revela alguma fragilidade relativamente aos pormenores de alguns elementos desta parte do texto (introdução).

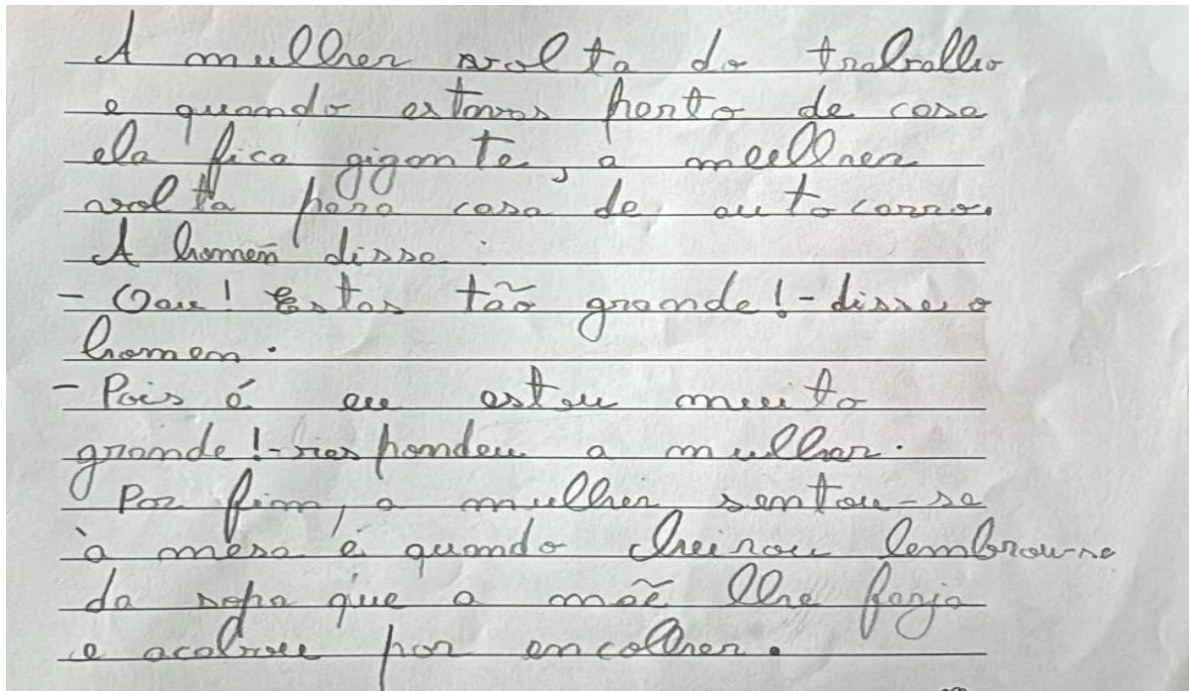
4.3. Análise da produção textual intermédia do desenvolvimento e da conclusão

No que diz respeito à produção textual intermédia do desenvolvimento e da conclusão, todos os/as alunos/as mobilizaram os conhecimentos adquiridos ao longo do módulo 3, em que desenvolveram o seu conhecimento sobre as características específicas do desenvolvimento e da conclusão, e sobre as regras de construção de uma situação dialogal. Contudo, ao analisar as produções dos/as alunos/as ainda foi possível detetar algumas dificuldades, nomeadamente em referir as situações que as

personagens enfrentam, como é possível verificar na figura 45, produção intermédia do/a aluno/a R, em que passa do acontecimento que causou o problema, para o que lhe pôs fim, incluindo um diálogo.

Figura 45

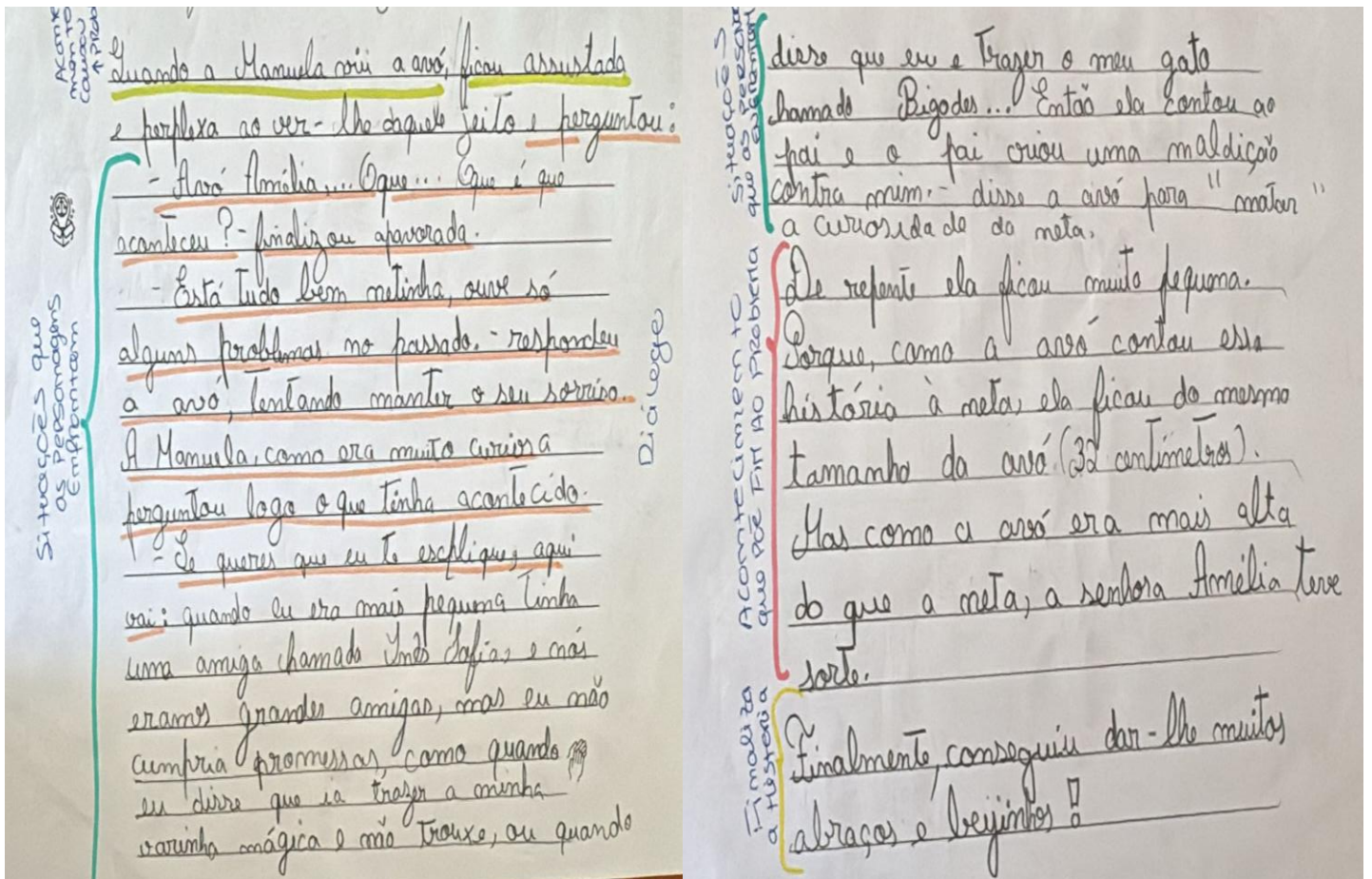
Produção intermédia do desenvolvimento e da conclusão do/a aluno/a R



Quanto ao desenvolvimento e conclusão dos/as alunos/as C e H na produção intermédia, o/a aluno/a C passou a introduzir no seu desenvolvimento o acontecimento que pôs fim ao problema (destacado a rosa na figura 46), com detalhes, melhorou a construção da situação dialogal (sublinhado a salmão na figura 46), desenvolveu as situações que as personagens enfrentaram mais detalhadamente (sublinhado a azul na figura 46) e escreveu o acontecimento que causou o problema (sublinhado a verde na figura 46). O/A aluno/a atribuiu um fim à sua história, com alguns pormenores (destacado a amarelo na figura 46).

Figura 46

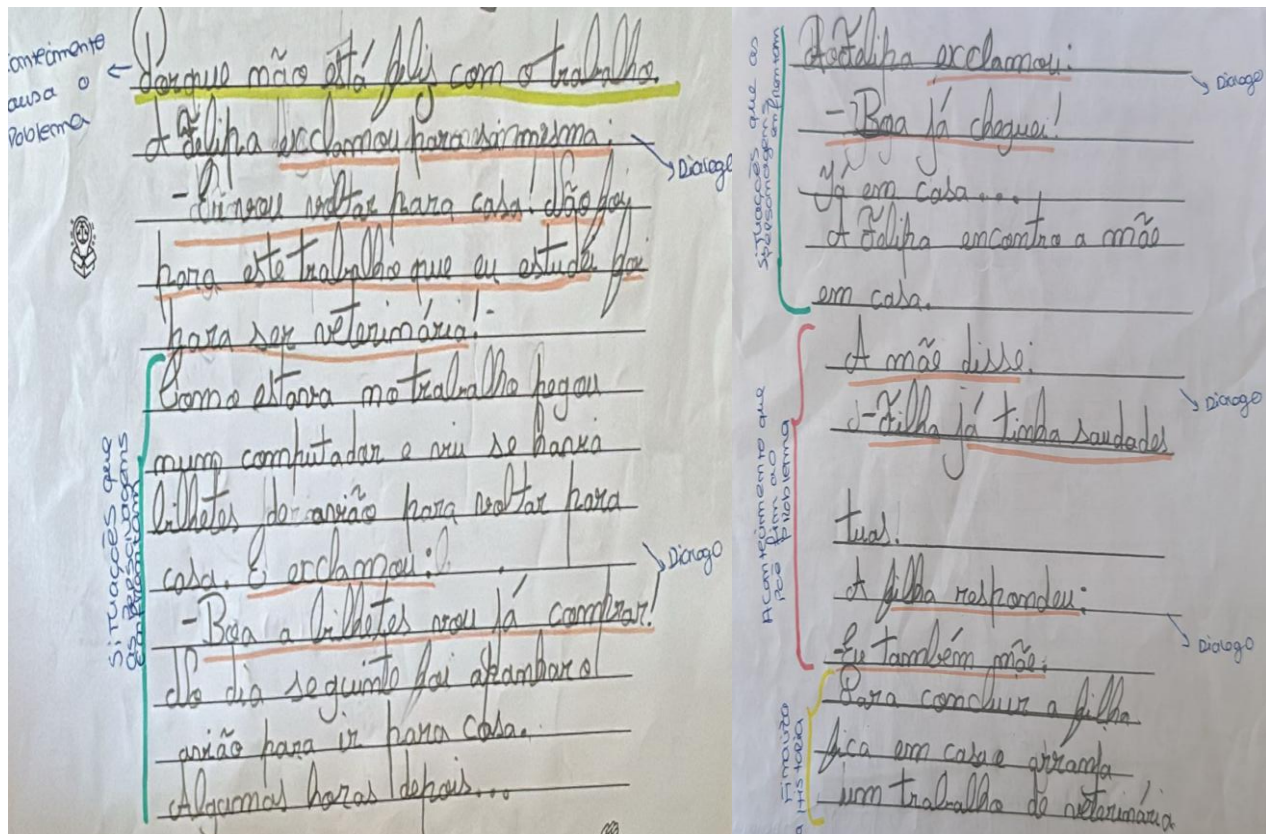
Produção intermédia do desenvolvimento e conclusão do/a aluno/a C



No que concerne à produção intermédia do desenvolvimento do/a aluno/a H, também é notória a evolução da sua aprendizagem, visto que, passou a incluir o diálogo, respeitando as regras de construção (sublinhado a salmão na figura 47), melhorou significativamente no que respeita a descrição e o detalhe do acontecimento que causa o problema (sublinhado a verde na figura 47), as situações que as personagens enfrentam (destacado a azul na figura 47) e o acontecimento que pôs fim ao problema (destacado a rosa na figura 47). Ao finalizar a sua história não fornece muitos pormenores, contudo é um final claro e com sentido (destacado a amarelo na figura 47).

Figura 47

Produção intermédia do desenvolvimento e conclusão do/a aluno/a H



4.4. Análise comparativa entre a produção inicial e a produção final

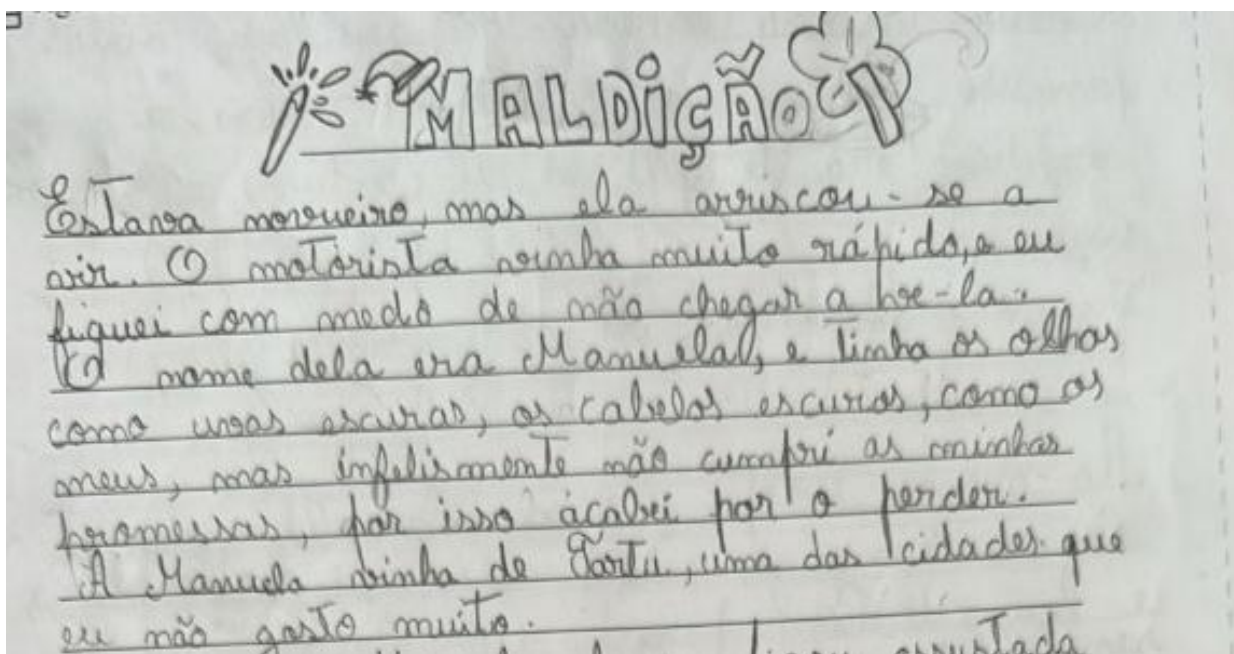
Após a intervenção pedagógica, compararam-se os resultados obtidos entre as produções iniciais e finais, sendo dadas como exemplo as produções de dois alunos/as, tal como tem acontecido ao longo deste capítulo: o/a aluno/a C e o aluno/a H. Neste sentido a análise comparativa dos dados irá incidir na produção inicial de cada um/uma dos/as alunos/as, relativamente à produção final.

Relativamente à estrutura, é possível afirmar que tanto o/a aluno/a C como o/a H (cf. Anexo H, I, J, K) , revelam uma grande evolução na sua aprendizagem visto que desenvolveram a sua capacidade de estruturação do texto em pelo menos três parágrafos: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, sendo que entre cada parte do texto existem outros parágrafos, o que revela que os/as alunos/as desenvolveram a sua capacidade de estruturação e organização do texto narrativo, entre o momento pré intervenção pedagógica e o pós intervenção pedagógica.

No que concerne à introdução, no geral, ambos revelaram um aumento significativo nas suas competências. Por exemplo, o/a aluno/a C na produção inicial não apresentava fórmula de abertura, espaço físico e tinha revelado alguma dificuldade em caracterizar a personagem, tendo-o feito apenas fisicamente (figura 48).

Figura 48

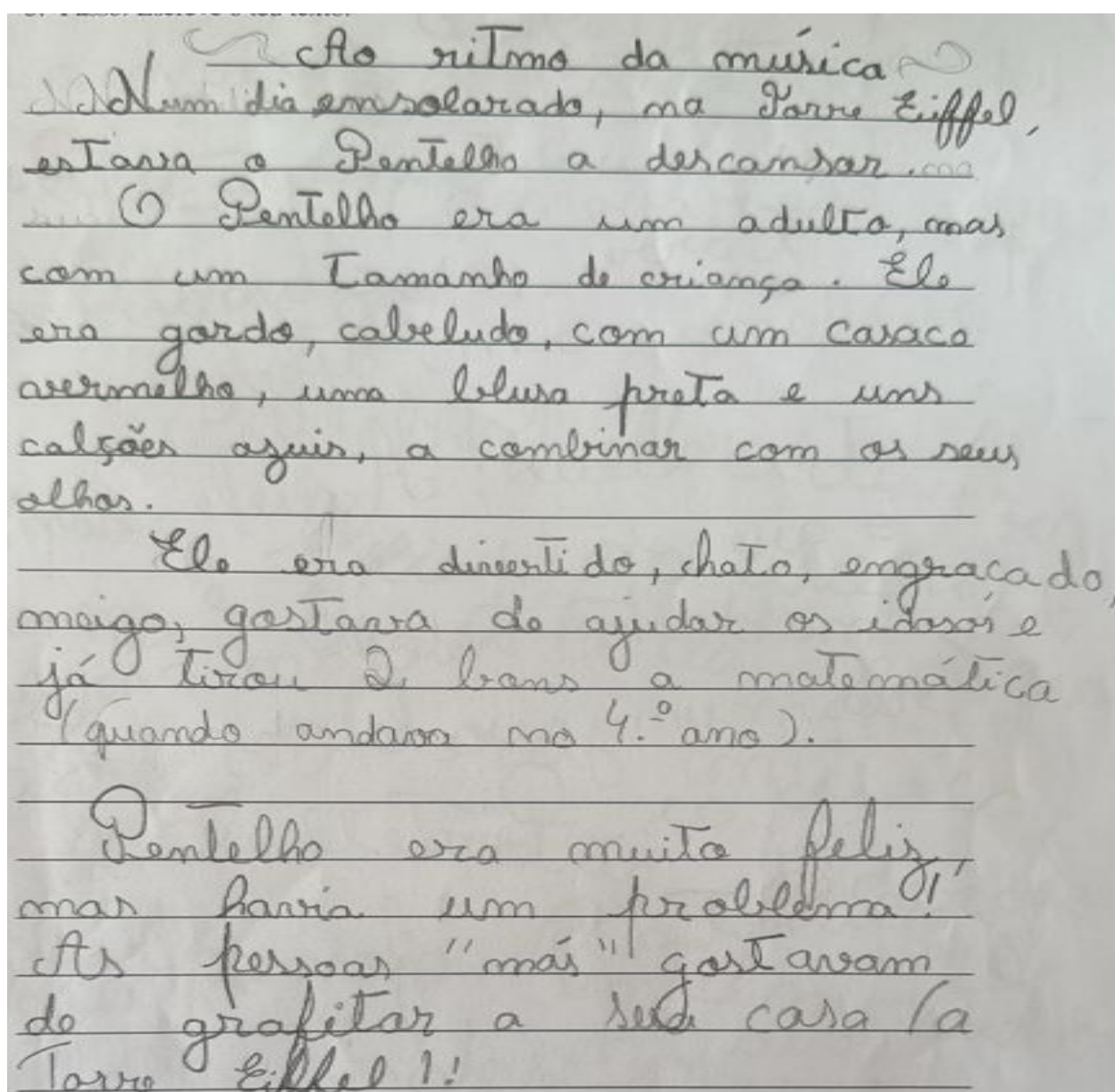
Introdução da produção inicial do/a aluno/a C



Contudo, na produção final, já inclui todas as características de uma introdução, sendo que ainda apresenta algumas dificuldades ao nível da descrição do espaço físico, que não fez, em contrapartida descreve a personagem principal com diversas características, tanto físicas como psicológicas (Figura 49).

Figura 49

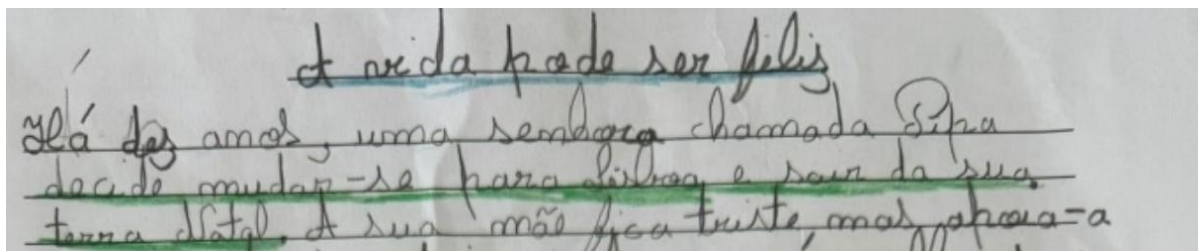
Introdução da produção final do/a aluno/a C



No que diz respeito ao/à aluno/a H, na introdução da sua produção inicial evidenciou dificuldades na descrição do espaço físico e na caracterização da personagem física e psicologicamente (Figura 50).

Figura 50

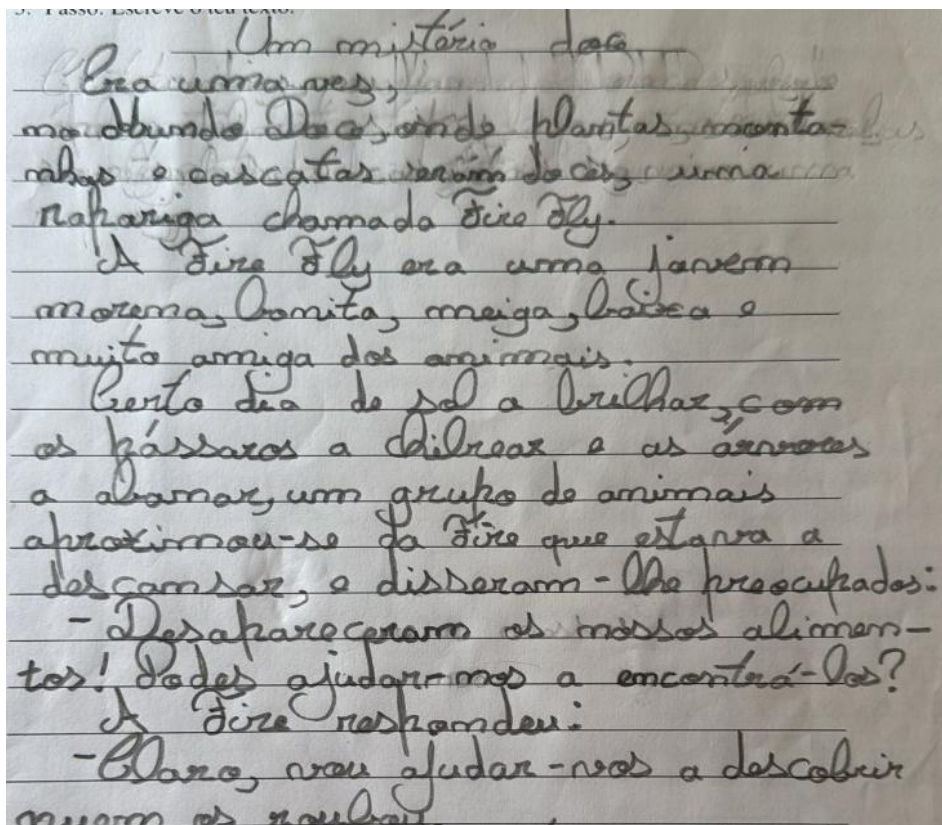
Introdução da produção inicial do/a aluno/a H



Porém na produção final revelou ter superado todas as suas dificuldades escrevendo uma introdução de acordo com todas as características e com vários pormenores (Figura 51).

Figura 51

Introdução da produção final do/a aluno/a H



Quanto ao desenvolvimento, o/a aluno/a C, na produção inicial não referiu o acontecimento que pôs fim ao problema e evidenciou algumas dificuldades no que respeita ao desenvolvimento das situações que as personagens enfrentaram e a situações dialogais, como é possível observar na Figura 52.

Figura 52

Desenvolvimento da produção inicial do/a aluno/a C

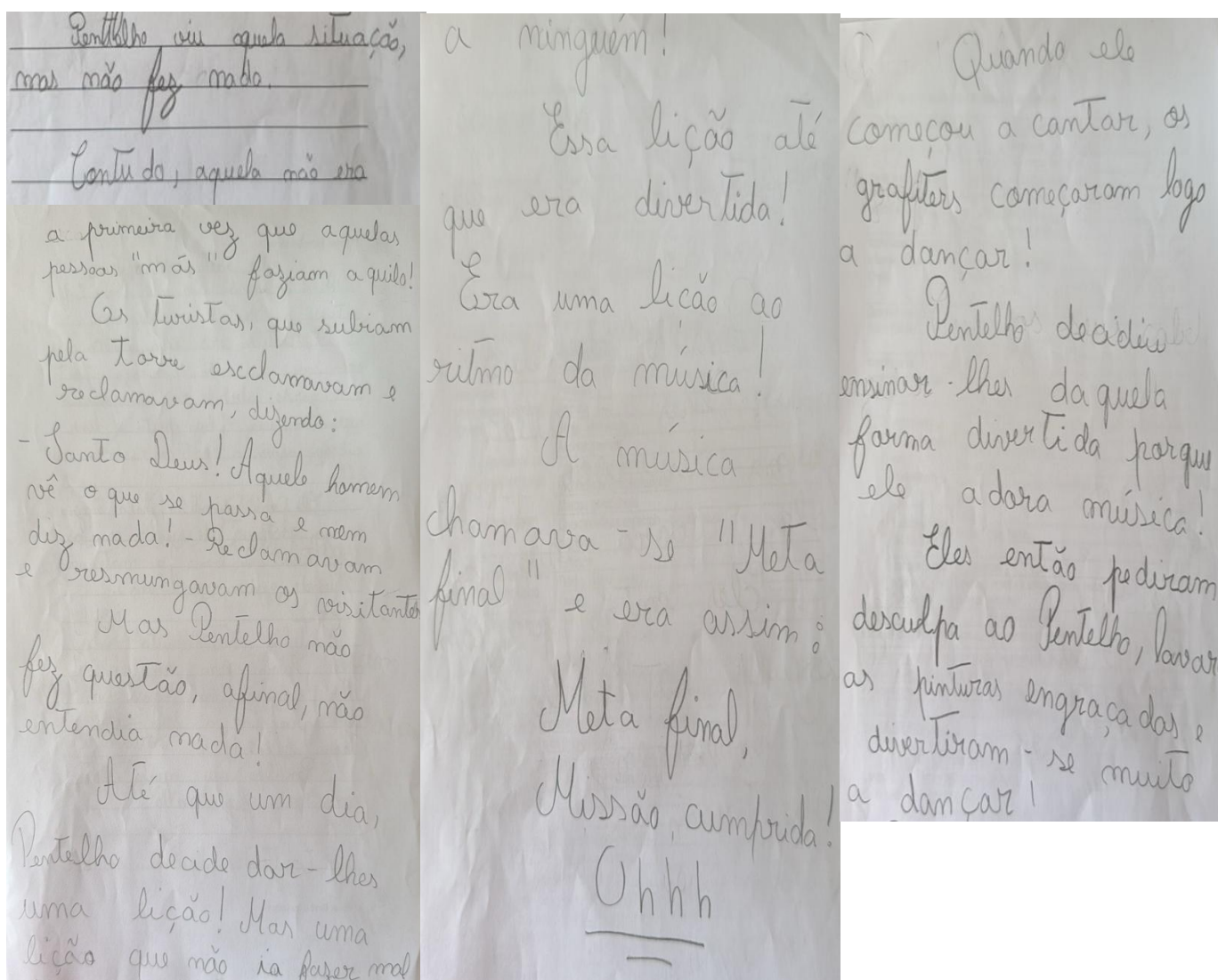
Quando a Mamula chegou ficou assustada e perplexa ao ver-me daquele jeito.
- Ahó Amélia, o que é que aconteceu? - perguntou apavorado.
- Está tudo bem Mamula! - respondi procurando tentar manter o meu sorriso.
Ela deu-me um beijo e depois sentámonos as duas e começámos a falar.
Expliquei-lhe que uma bruxa tinha me amaldiçoado por eu não ter cumprido a promessa...
- Ahó! Como é que se chamava essa bruxa - perguntou interrompendo-me.
- Oh "filha", tu nem me deixaste acabar - disse: - O nome dela era Mãe Delfia, e nós erámos grandes amigas de infância, mas era uma daquelas pessoas que não cumpria as promessas. Lembra das promessas que eu não cumproi quando nós tínhamos de fazer a nossa "varinha mágica", mas eu esqueci-me.
Foram tantas e tantas que um dia um azar me aconteceu. Como o pai da Mãe Delfia era cientista e conseguiu que ela utilizasse magia contra mim. Era uma maldição! Era por isso que "ela" era daquele Tamambó.
Depois de lhe contar fui buscar um chá.

Mas quando voltei ao jardim, já não a vi. Num instante lembrei-me que havia outra promessa que eu não cumproi, por isso, a maldição era de que se eu contasse a alguém essa pessoa ficaria comigo (como tu).
Procurai - lhe por todo o jardim, e finalmente a encontrei!

Contudo, na produção final, o/a aluno/a já mencionou o acontecimento que pôs fim ao problema, tendo escrito o desenvolvimento de forma clara e organizada, respeitando as regras do discurso e tendo evoluído também na sua capacidade de descrever e articular as situações que as personagens enfrentaram (Figura 53).

Figura 53

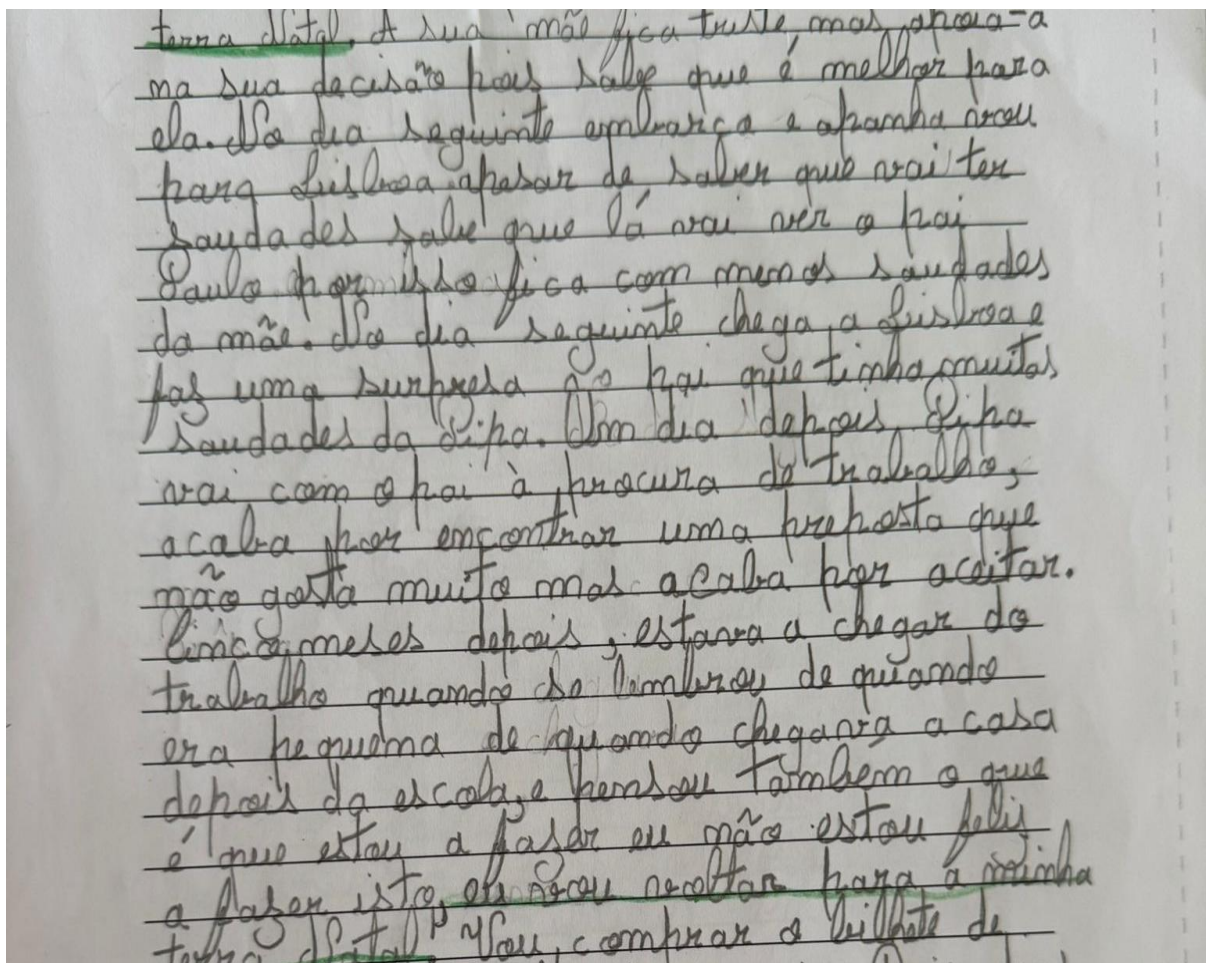
Desenvolvimento da produção final do/a aluno/a C



Comparativamente com o/a aluno/a H, que na sua produção inicial (Figura 54) não inclui nenhuma situação dialogal, tendo integrado todas as outras características, apesar de não estarem claras e desenvolvidas.

Figura 54

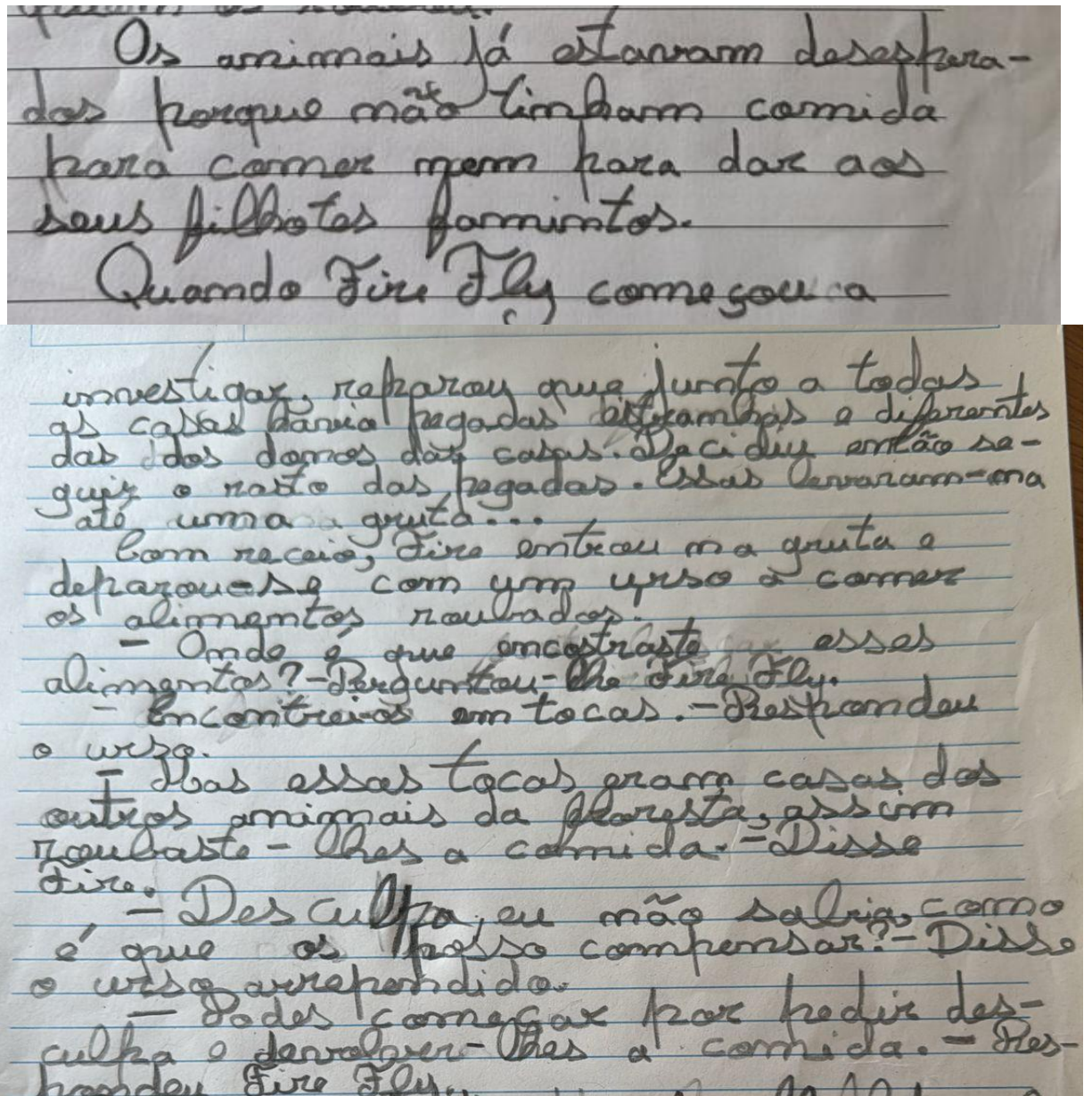
Desenvolvimento da produção inicial do/a aluno/a H



Ainda assim, na sua produção final redigiu um diálogo, respeitando as regras de construção que aprendeu no momento da intervenção pedagógica e ainda evoluiu na sua capacidade de produção escrita das situações que as personagens enfrentam (Figura 55).

Figura 55

Desenvolvimento da produção final do/ aluno/a H



No que se refere à conclusão, os/as alunos/as na produção inicial finalizaram a história (cf. Anexo H e J); no entanto, na produção final, ambos escreveram finais para os textos bem articulados, claros, pormenorizados e com sentido (cf. Anexo I e K).

Por fim, importa salientar que apesar da análise comparativa se ter cingido a dois alunos/as da turma, os dados dos restantes alunos/as foram idênticos, revelando que a turma, no geral, desenvolveu múltiplas competências ao longo do processo de intervenção pedagógica. Todos os/as alunos/as desenvolveram as suas capacidades de escrever um texto narrativo, organizado em pelo menos três parágrafos, de acordo com todos os elementos deste tipo de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de investigação foi implementado numa turma do 4.º do ensino básico, tendo sido definido como objetivo de intervenção pedagógica desenvolver de competências de escrita de textos narrativos. O objetivo do projeto foi traçado a par com a professora cooperante, que partilhou comigo que era uma área em que a turma no geral tinha algumas dificuldades e este era um dos conteúdos que considerava mais importantes para ser consolidado para o ano seguinte (5.º ano). Desta forma, a professora partilhou textos dos/as alunos/as para eu analisar, e compreendi que a principal dificuldade de todos os/as alunos/as era não apresentarem nas suas produções a organização do texto narrativo. Esta análise, a par com a observação diária das tarefas realizadas em sala de aula, permitiu-me planificar e construir a SD, sempre de acordo com as necessidades destes/as alunos/as.

No presente relatório de investigação foi descrita a organização deste projeto, explicitando as suas fases e os resultados conseguidos ao longo do processo, sendo evidenciadas as aprendizagens dos/as alunos/as e a constante evolução das suas produções escritas ao longo do estudo.

Após a investigação realizada, é possível afirmar que o objetivo foi cumprido, na medida em que a sequência didática elaborada e aplicada, revelou ser um bom instrumento, tendo em conta que os alunos desenvolveram diversas competências, nomeadamente: (i) estruturação e organização do texto narrativo em pelo menos três parágrafos; (ii) iniciar o texto com fórmula de abertura; (iii) descrição/caracterização do espaço físico; (iv) caracterização física e psicológica da personagem; (v) explicitação da situação inicial; (vi) descrição de situações pormenorizadas após o surgimento de uma complicação e (vii) finalizar a história com

clareza, partindo de um acontecimento que permite à personagem revolver o problema que tinha surgido.

Através da análise das produções iniciais dos/as alunos/as compreendi que não sabiam o que deveriam escrever em cada parte do texto, não respeitavam a organização por parágrafos, misturavam as características de cada elemento da estrutura e, ainda, a informação desorganizada ou ausente.

Quando iniciei o projeto, percebi que os/as alunos/as tinham ficado cativados de imediato por irem aprender a escrever textos narrativos a partir de “um livro sem palavras e imagens diferentes”, tal como os próprios referiram. Este foi, sem dúvida, um estímulo para o envolvimento dos/as alunos/as no projeto, visto que era um objeto que não conheciam, ficando curiosos.

Outra perspectiva que faz sentido salientar, é a importância de motivar os/as alunos/as, revelando-lhes desde o primeiro momento que acreditamos nas suas capacidades e que os/as vamos ajudar a superar todas as dificuldades, sendo este um aspeto fundamental da ação do professor. Na primeira sessão do meu projeto, em que foi apresentada a SD e em que escreveram a produção inicial, um/a dos/as alunos/as chamou-me antes de iniciar e afirmou “Professora eu peço desculpa se o que eu vou escrever não for bom mas é que eu não gosto de escrever textos porque eu não sei o que escrever e como escrever”. Desde esse momento ajudei o/a aluno/a a sentir-se capaz e a superar as suas dificuldades ao longo do processo, e acredito que tenha sido por isso que a meio da sequência o/a aluno/a me voltou a abordar para dizer “Professora agora já sinto que consigo escrever melhor e já não fico baralhado com o que tenho de escrever, e agora gosto de escrever textos e até já escrevo em casa”, fazendo-me sentir que um dos meus objetivos, enquanto professora estagiária, estava sem dúvida a ser cumprido.

Logo, é fundamental que o professor motive os/as alunos/as ao longo do processo de ensino/aprendizagem para que se sintam capazes, apreendam e apliquem o que foi aprendido nas sessões.

Tal como já referi, o facto de ter apresentado aos/às alunos/as um tipo de livro que era desconhecido, o álbum ilustrado, incentivou os/as alunos/as a querer descobrir e a querer trabalhar sobre o livro. Em todas as sessões os/ alunos/as revelavam mais interesse em querer saber mais sobre a história, em descobrir pormenores e em supor aspetos sobre a história, sendo este um objeto que permite múltiplas interpretações.

Relativamente ao que foi exposto até ao momento e tendo em vista o objetivo de investigação, é possível afirmar que a SD que foi desenvolvida e aplicada, partindo de um álbum ilustrado que conta a história “O regresso”, foi uma proposta muito estimulante e motivadora, contribuindo para que, no geral, os/as alunos/as adquirissem competências de produção escrita, principalmente no que concerne à estrutura do texto narrativo.

Portanto, é possível fazer um balanço muito positivo, no geral, tendo em conta que existiu aprendizagem e evolução nas competências de escrita dos/as alunos/as. Porém, senti que era necessário mais tempo, para poder trabalhar todas as fragilidades e aprofundar mais conteúdos, potenciando uma aprendizagem mais rica aos/às alunos/as.

Todavia, apesar da limitação de tempo, o objetivo definido para o estudo foi cumprido, tendo em consideração que os dados revelam uma evolução nas produções textuais dos/as alunos/as. Importa salientar que, como profissional de educação, para além da aprendizagem dos/as alunos/as, tornou-se muito gratificante constatar o gosto crescente das crianças em escrever, revelando sempre vontade de escrever e de melhorar, nunca achando que já chegava.

Durante a minha intervenção, procurei adotar uma atitude reflexiva sobre a minha prática enquanto professora estagiária. Em todas as sessões pensava sobre os aspetos positivos e negativos, também procurava aconselhamento com a minha professora cooperante para poder evoluir nas minhas competências, melhorando e ajustando as sessões seguintes. Tal como tenho vindo a perceber desde o início da minha profissão, existe um ciclo muito importante na prática de um profissional de educação: observar, analisar, refletir e agir, sempre sobre a minha prática para evoluir enquanto professora sendo melhor e dando mais de mim aos meus/minhas alunos/as.

Quando penso no meu futuro enquanto profissional, sei que certamente irei privilegiar, na minha sala de aula, uma comunicação clara, objetiva, adequada, cientificamente correta e assertiva. A correção científica é sempre uma das fragilidades que sinto mais, tendo tido um cuidado redobrado na organização e preparação das sessões do meu projeto. Este foi um aspeto em que tenho tido bastante empenho e irei, com toda a certeza, continuar a trabalhar para aprimorar a minha capacidade de comunicação e transmissão de conhecimento.

Tenho vindo a adquirir um conjunto de valores relativamente à minha prática educativa e que fiz questão de os incluir também no projeto de investigação: como proporcionar aos meus/minhas alunos/as um ambiente que valorize a sua autonomia crescente, respeitando a sua individualidade, dando-lhes liberdade para poder explorar e descobrir, respeitando o seu ritmo e interesses. É importante para mim que o ambiente seja estimulante para a criança, desafiando-a, desenvolvendo o seu espírito crítico e promovendo uma relação consigo próprio e com os seus pares.

Ao longo deste percurso procurei proporcionar um ambiente de aprendizagem envolvente, seguro, comunicativo e empático. Este foi um último semestre de aprendizagens contínuas e muito desafiantes, mas que

sinto que me preparou para proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade aos/às meus/minhas futuros/as alunos/as. Os/As alunos/as do 4.º ano ajudaram-me crescer tanto como pessoa, como futura professora. Aprendi muito com estas crianças, elas encantaram o meu mundo e mudaram a minha vida, são simplesmente incríveis e sei que graças a elas serei uma profissional muito mais capaz e consciente.

Por fim, o presente estágio, o último da minha formação, deu-me a oportunidade de crescer enquanto futura professora de 1.º CEB, dando-me a oportunidade de pôr em prática as aprendizagens que adquiri nas várias áreas curriculares e em outras áreas de competência que são tão ou ainda mais importantes. Porém, não seria possível sem todos os anos de formação teórica ao longo do curso, uma vez que foi também esta formação que me deu as bases para me tornar a profissional que sou e que ambiciono ser. Assim, este foi um percurso de estágio muito gratificante para mim, e sei com toda a certeza que para as crianças que acompanhei também. Nunca tive dúvidas de que este seria o meu caminho, os meus/minhas alunos/as são e serão sempre o melhor da minha vida, a minha motivação e o que me move.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Universidade de Coimbra.
- Azeredo, M., Pinto, O., & Lopes, M. C. (2013). *Da Comunicação à Expressão-Gramática Prática do Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Raíz.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1.^a ed.). (Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. (M. d.-G. Curricular, Ed.)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto Editora.
- Brocardo, R & Costa-Hubes, T. (2014). O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. *Horizontes*, 32, pp. 7-20.
- Cabral, A. (2015). *Abordagens transversais à escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado, Universidade dos Açores Departamento de ciências da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.

- Carvalho, J. (2011). Escrever para Aprender Contributo para a Caracterização do Contexto Português. *Revista Interações* (19), pp. 219-237.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações* (27), pp. 186-206.
- Costa, P. E., & Ribeiro, J. (2017). A importância de contar história na educação infantil. *Revista Eletrónica e Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira: Edição Especial - Cadernos Ensino / EaD*.
- Correia, S. (2023). O desenvolvimento da escrita narrativa no 4.º ano de escolaridade: dos álbuns ilustrados à produção textual [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/46946>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (I-II). (De Boeck)
- Gomes, M., Leal, S., & Serpa, M. (2016). *A aprendizagem da escrita no Ensino Básico*. Colibri.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Niza, I., & Soares, J. (1998). *Desenvolver a linguagem escrita*. In S. Niza, criar o Gosto pela escrita. Ministério de Educação Departamento de Educação Básica.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guia de Implementação do programa de português do Ensino Básico*. Ministério de Educação.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores*. Porto Editora.

Pereira, L., & Graça, L. (2015). *Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios da ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*. Universidade de Aveiro.

Pereira, L., Pinto, M. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores ... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 109-139.

Pinto, M. (2014). *Escrever para Aprender Estratégias, textos e práticas*. Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Pinto, M. O. (2018). Modelo didático do género exposição escrita: identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 1213-1241.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 5-28. <https://doi.org/10.30827/pna.v2i4.6196>

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. (M. d. Educação, Ed.)

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guia de implementação do programa de português do Ensino Básico*. (Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério de Educação.

Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais* (1).

Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Almedina.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.

Anexos

Anexo A

Grelha de planificação da Produção Inicial

Produção Oficial



1. Vê o vídeo com atenção.

1.1. Escreve um texto narrativo a partir do que observas no vídeo desta história.



Utiliza o espaço abaixo para planificares o teu texto.

Personagens	Uma menina e um menino
Tempo	Um dia normal
Espaço	Atalaia
O que aconteceu?	A menina estava a escrever uma carta para o menino e ele chegou e ela mostrou-lhe que ela estava apaixonada por ele.
Como terminou?	A menina a terminar a carta e o menino a ler a carta.

Anexo B

Grelha de Autoavaliação construída com os/as alunos/as

Grelha de avaliação da estrutura do texto narrativo

Estrutura			Sim	Não
Introdução	Iniciei o meu texto com uma fórmula de abertura. Ex: Era uma vez, Naquele dia...			
	Escrevi quando se passava a história. Ex: À noite, Num dia chuvoso, Num dia assustador...			
	Indiquei onde se passa a história. Ex: Num riacho encantado, Na floresta, Na praia, Na escola...			
	Referi o lugar onde se passa a história.	Descrevi parcialmente o espaço interior e/ou exterior.		
		Descrevi pormenorizadamente o espaço interior e/ou exterior.		
	Referi a personagem principal da minha história (Sobre quem?). Ex: Rei, Cavaleiro, Menino, Palhaço...			
	Descrevi a minha personagem principal:	Fisicamente		
		Psicologicamente		
Apresentei a situação inicial. Ex: Um sonho, Uma aventura, Um desafio, Um problema, Uma tempestade...				
Desenvolvimento	Referi um acontecimento que causou uma complicação/ problema (O quê?).			
	Referi as situações que as personagens enfrentaram.	Identifiquei a existência de uma complicação.		
		Identifiquei a existência de uma complicação e descrevi-a com alguns pormenores.		
Identifiquei a existência de uma complicação e				

	descrevi-a com pormenorizadamente.		
	Referi o acontecimento que pôs fim ao problema. (Como se resolveu)		
Conclusão	Criei um final para a minha história. Ex: Para finalizar, Finalmente, Por fim, Para terminar, Para concluir...		
Revisão do texto	Atribui um título ao meu texto.		
	Fiz parágrafos.		

Anexo C

Planificação da Produção Intermédia da Introdução

Características	Plano do texto
Quando?	
Onde?	
Quem?	
Situação inicial	

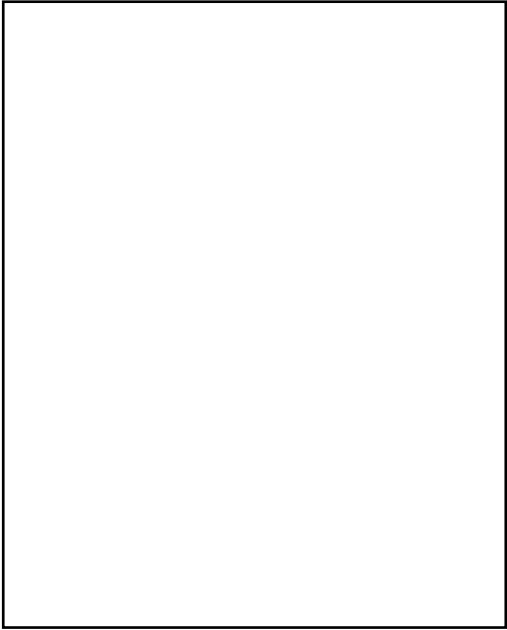
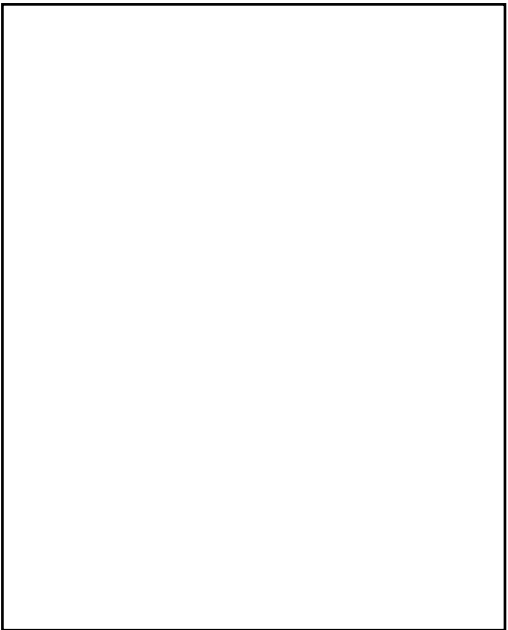
Anexo D

Planificação da Produção Intermédia do Desenvolvimento e da Conclusão

Estrutura	Características	Plano do texto
Desenvolvimento	Acontecimentos e peripécias	
	Porquê?	
	Como?	
Conclusão	Final/despida	

Anexo E

Molde cartões

 <hr data-bbox="333 1084 858 1093"/>	 <hr data-bbox="948 1084 1473 1093"/>
<hr data-bbox="336 1263 866 1272"/> <hr data-bbox="336 1346 866 1355"/> <hr data-bbox="336 1415 866 1424"/> <hr data-bbox="336 1485 866 1494"/> <hr data-bbox="336 1563 866 1572"/> <hr data-bbox="336 1641 866 1650"/> <hr data-bbox="336 1720 866 1729"/>	<hr data-bbox="954 1263 1484 1272"/> <hr data-bbox="954 1346 1484 1355"/> <hr data-bbox="954 1415 1484 1424"/> <hr data-bbox="954 1485 1484 1494"/> <hr data-bbox="954 1563 1484 1572"/> <hr data-bbox="954 1641 1484 1650"/> <hr data-bbox="954 1720 1484 1729"/>

Anexo F

Planificação Produção Final

Introdução	Título	
	Início	
	Tempo (Quando) E Espaço (Onde)	
	Personagem (Quem)	
	Apresentação da situação inicial	
Desenvolvimento	Acontecimento (O quê) e Peripécias	
	Porquê	

	Como se resolveu	
Conclusão	Final	

Anexo G

Grelha de verificação de conteúdos

Aspetos formais	Exemplos	Sim	Não	
Introdução				
Iniciei a narrativa com uma fórmula de abertura.	Era uma vez. /No tempo das fadas...			
	Antigamente/ Há muitos muitos anos...			
	No tempo em que os caracóis não andavam com a casa às costas...			
	Num(a) junto a uma			
Identifiquei o espaço e o tempo. (Quando e Onde)	Um/Certo dia			
	Passado dia(as)/tempo			
	Entretanto			
Descrevi o espaço físico. (Onde)	Espaço interior ou exterior			
	Aspetos gerais			
	Aspetos particulares			
Identifiquei a personagem principal. (Quem)	Pessoas			
	Animais			
	Seres fantásticos			
	Apresentei os aspetos gerais da personagem	Acontecimentos		
		Fase da vida/idade		
		Profissão/ocupação/função		
		Marcas particulares		
		Características especiais – negativas ou positivas		
	Descrevi o seu retrato físico	Estatura		
		Rosto: Olhos; Nariz...		
		Outros		
	Descrevi o seu retrato psicológico	Sentimentos		
		Comportamentos e atitudes (bons, maus, defeitos, virtudes)		
	Desenvolvimento			
	Expliquei claramente o motivo que vai alterar a situação inicial.			
	Descrevi os passos principais do desenvolvimento da ação.			
	Criei um diálogo entre as personagens.			
Expliquei como se resolveu a situação/problema apresentado.				
Conclusão				
Dei um final ao conto.				
Conclui o conto com:	Vitória, Vitória, acabou a história.			
	E foram felizes para sempre.			
	Acabou-se o que era doce.			
	Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.			
	E agora... vamos embora, que está na hora de acabar a história.			
Dei um título ao texto.				

Anexo H

Produção inicial aluno/a C

MALDIÇÃO

Estava chorando, mas ela arrebentou-se a
rir. O motorista nemba muito rápido, e eu
fiquei com medo de não chegar a ve-la.

O nome dela era Mamulal, e tinha os olhos
como veas escuras, os cabelos escuros, como os
meus, mas infelizmente não cumpri as minhas
promessas, por isso acabei por o perder.

A Mamula vinha de Porto, uma das cidades que
eu não gosto muito.

Quando a Mamula chegou ficou assustada
e perplexa ao ver-me daquele jeito.

- Ahó Amélia, o que é que aconteceu? - perguntou apavorada

- Está tudo bem Mamula! - respondi furacada tentando
manter o meu sorriso.

Ela deu-me um beijo e depois sentámonos
as duas e começámos a falar.

Expliquei-lhe que uma bruxa tinha me amaldiçoado
por eu não ter cumprido a promessa.

- Ahó! Como é que se chamava essa bruxa - perguntou
interrompendo-me.

- Oh "filha", tu nem me deixaste acabar - disse -

O nome dela era Emília Sofia, e nós erámos grandes
amigas de infância, mas eu era daquelas pessoas
que não cumpria as promessas. Uma das promessas que
eu não cumpri foi quando nós tínhamos de trazer

a nossa "varinha mágica", mas eu esqueci-me.

Foram tantas e tantas que um dia um azar
me aconteceu. Como o pai da Emília Sofia era
contista e conseguiu que ela utilizasse magia

contra mim, era uma maldição! Era por isso
que eu era daquele tamanho.

Depois de lhe contar fui buscar um chá.

Mas quando voltei ao jardim, já não a
vi. Num instante lembrei-me que havia outra
promessa que eu não cumpri, por isso, a
maldição era de que se eu contasse a alguém
essa pessoa ficava mini (como eu).

Procurei-lhe por todo o jardim, e finalmente
a encontrei!

Ao menos voltei a ser mais alta do que
ela, e como qui dar-lhe muitos abraços
e beijos! Nem parece que foi à duas
semanas!

FIN!

Anexo I

Produção final aluno/a C

Ato ritmo da música
Um dia ensolarado, na Torre Eiffel,
estava o Pentelho a descansar.
O Pentelho era um adulto, mas
com um Tominho de criança. Ele
era gordo, cabeludo, com um casaco
avermelhado, uma blusa preta e uns
calções azuis, a combinar com os seus
olhos.

Ele era divertido, chato, engraçado,
meigo, gostava de ajudar os idosos e
já tirou 2 bons a matemática
(quando andava no 4.º ano).

Pentelho era muito feliz,
mas havia um problema!
As pessoas "más" gostavam
de grafitar a sua casa (a
Torre Eiffel!).

Pentelho viu aquela situação,
mas não fez nada.

Contudo, aquela mão era

a primeira vez que aquelas
pessoas "más" faziam aquilo!

Os turistas, que subiam
pela Torre exclamavam e
reclamavam, dizendo:

- Santo Deus! Aquel homem
nê o que se passa e nem
diz nada! - Reclamavam
e resmungavam os visitantes

Mas Pentelho não
fez questão, afinal, não
entendia nada!

Até que um dia,
Pentelho decide dar-lhes
uma lição! Mas uma
lição que não ia fazer mal

a ninguém!

Essa lição até
que era divertida!

Era uma lição ao
ritmo da música!

A música

chamava-se "Meta
final" e era assim:

Meta final,

Missão cumprida

Ohhh

Quando ele
começou a cantar, os
grafiters começaram logo
a dançar!

Pentelho decidiu
ensinar-lhes da aquela
forma divertida porque
ele adora música!

Eles então pediram
desculpa ao Pentelho, lavaram
as pinturas engraçadas e
divertiram-se muito
a dançar!

Por fim, Pentelho pôde
viver Tranquilamente
na sua casa, a Torre Eiffel!

Anexo J

Produção inicial aluno/a H

A vida pode ser feliz

Há dez anos, uma senhora chamada Sipa decide mudar-se para Lisboa e sair da sua terra natal. A sua mãe fica triste, mas apoia-a na sua decisão pois sabe que é melhor para ela. No dia seguinte embarca e abandona o seu país. Lisboa apesar de saber que vai ter saudades sabe que lá vai ver o pai Paulo por isso fica com menos saudades da mãe. No dia seguinte chega a Lisboa e faz uma surpresa ao pai que tinha muitas saudades da Sipa. Um dia depois Sipa vai com o pai à procura de trabalho, acaba por encontrar uma proposta que não gosta muito mas acaba por aceitar. Cinco meses depois, estava a chegar do trabalho quando se lembrou de quando era pequena de quando chegara a casa depois da escola e pensou também o que é que estava a fazer se não estava feliz a fazer isto, ele não voltar para a minha terra natal. Vai comprar o bilhete de avião e não voltar para casa. Dois dias depois despediu-se do pai e embarcou. No dia seguinte apareceu em casa e deu um grande abraço à mãe e disse que ia ficar com a mãe Biatny para sempre.

Anexo K

Produção final aluno/a H

Um mistério das
Era uma vez,
no mundo das, onde plantas, montanhas
e cascatas vivem de pé, uma
rapariga chamada Fire Fly.

A Fire Fly era uma jovem
morena, bonita, meiga, boazinha e
muito amiga dos animais.

Um dia de sol a brilhar, com
as pássaros a voar e as árvores
a abanar, um grupo de animais
aproximou-se da Fire que estava a
descansar, e disseram-lhe preocupados:

- Desapareceram os nossos alimen-
tos! Poderias ajudar-nos a encontrá-los?

A Fire respondeu:

- Claro, vou ajudar-vos a descobrir
quem os roubou.

Os animais já estavam desespera-
dos porque não tinham comida
para comer nem para dar aos
seus filhotes famintos.

Quando Fire Fly começou a

investigar, reparou que junto a todas
as casas havia pegadas estranhas e diferentes
das dos donos das casas. Decidiu então se-
guir o rasto das pegadas. Elas levaram-na
até uma gruta...

Com receio, Fire entrou na gruta e
deparou-se com um urso a comer
os alimentos roubados.

- Onde é que encontraste esses
alimentos? - Perguntou-lhe Fire Fly.

- Encontrou-os em tocas. - Respondeu
o urso.

- Mas essas tocas eram casas dos
outros animais da floresta, assim
roubaste-lhes a comida. - Disse
Fire.

- Desculpa, eu não sabia, como
é que os posso compensar? - Disse
o urso arrependido.

- Poderias começar por pedir des-
culpa e devolver-lhes a comida. - Res-
pondeu Fire Fly.

Por fim, depois de um longo
pedir a comida e lhes pedir desculpa
ficaram todos amigos.

Bora da história tenham cuida-
do com os ursos gulosos.

