

Relatório de estágio

O Ciclo de Escrita no Primeiro Ciclo do Ensino Básico – a importância das fases da textualização e da revisão/edição para a produção textual

Joana Patrícia Calado Barroso

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Doutor António Pereira Pais, Professor requisitado da UTC Ciências Sociais e Humanas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedicatória

Aos meus pais,
porque sempre estiveram lá
porque me ajudaram a levantar quando caí
porque fizeram de mim a pessoa que sou
por se orgulharem de mim
OBRIGADA DO FUNDO DO CORAÇÃO.

À minha Ni,
porque sempre estive lá também
pelo exemplo e pela inspiração
porque um dia sonhei ser como tu
OBRIGADA DO FUNDO DO CORAÇÃO.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um enorme agradecimento ao meu orientador Doutor António Pereira Pais pela disponibilidade, dedicação, esforço, interesse e compreensão com que sempre me acompanhou. Obrigada por ter sido dos poucos que sempre reconheceu o meu valor e que um dia me disse “A Joana tem muito valor, acredite”.

À professora Conceição Amaro por me ter recebido na sua sala e por me “emprestar” os *seus meninos* e por uns tempos poderem ter sido os *nossos meninos*. Obrigada pela ajuda e disponibilidade ao longo desta caminhada.

Um muito obrigada especial aos *meus meninos* do 3º ano da Escola António Sena Faria de Vasconcelos por tudo aquilo que ensinaram e por tudo aquilo em que me transformaram. Serão para sempre os meus meninos. Guardar-vos-ei para sempre no meu coração.

Ao Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos, porque sem ele este trabalho não teria sido possível.

Um carinhoso obrigada à minha colega de estágio, pela amizade de longo tempo, pela dedicação e pelo carinho. Pelas horas de trabalho, pelas noites mal dormidas, pela paciência, pelos desabaços, pelo mau humor. Um dia vamos lembrar-nos disto tudo com saudades e rir-nos-emos! Obrigada.

Às minhas colegas de casa e amigas desta longa caminhada. Pelos momentos vividos, pela amizade, pelos sorrisos, pelas lágrimas, pelo conforto, pelos desabaços, pelos nossos jantares, pelas noites mal dormidas. Obrigada. Guardar-vos-ei para sempre no meu coração.

Acima de tudo, obrigada Pais e Mana. Poderia enunciar enumeras razões para vos agradecer, mas com estas palavras fico: obrigada por estarem sempre lá, por terem feito de mim a pessoa que sou e por sempre se orgulharem de mim. Obrigada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, integrada no 1º semestre do 2º ano, do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Este relatório insere-se no âmbito investigativo do estudo da Língua Portuguesa, especificamente, no que concerne ao desenvolvimento de atividades do Ciclo de Escrita neste ciclo de estudos. Foram aplicados dois Ciclos de Escrita, um deles em pequenos grupos e outro individual. As crianças construíram textos, tendo por base as fases inerentes ao processo. Pretendia-se avaliar os seus níveis de desempenho e a importância que o Ciclo de Escrita desempenha na produção textual. A aplicação dos ciclos foi desenvolvida em conjunto com o par pedagógico. No entanto, a presente investigação incide com especial interesse investigativo nas fases da textualização e da revisão/edição do texto final.

O processo metodológico recaiu sobre o Estudo de Caso grupo/turma, tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o questionário, notas de campo, registos fotográficos e o registo gráfico (produções textuais dos alunos).

Na presente investigação, a escrita é entendida como um processo e o Ciclo de Escrita foi aplicado em contexto pedagógico seguindo as fases da planificação, textualização e revisão.

Após interpretação dos resultados podemos inferir que, no Ciclo de Escrita, as fases da textualização e da revisão/edição do texto final se assumem fundamentais para o processo de textual. O desempenho dos alunos teve uma evolução positiva entre a primeira e a segunda aplicação. A aplicação de dois ciclos de escrita possibilitou a melhoria de determinados aspetos no que concerne ao desenvolvimento de propostas no âmbito da produção textual. A grande maioria das conceções das crianças e da professora titular foram confirmar a importância didática do Ciclo de Escrita e os resultados das produções textuais.

Palavras-chave:

Escrita, Ciclo de Escrita, Textualização, Revisão

Abstract

This report was prepared during the course of supervised practice in the 1st cycle of Basic Education, 1st semester of 2nd year, 2nd cycle of the Master in Early Childhood Education and Teaching in the 1st cycle of Basic Education, at the School of Education, Castelo Branco Polytechnic Institute. This report falls under the investigative study of Portuguese language, specifically with regard to development writing activities in this study cycle. Succinctly, we applied two cycles, one of them in small groups and the other one individual. Children developed text based on the phases of the process. The main aim was to assess their performance levels and the relevance that the cycle plays in text production. The application cycle was developed in conjunction with the pair teaching. However, this research focuses, with special investigative interest, on two stages: textualization and reviewing/editing the final text.

The methodological process fell on the case study, with techniques and instruments require for data collection, participant observation, a semi-structured interview, a questionnaire, field notes, records and photographic record graph (textual productions of the students).

In this research, the writing is understood as a process and the cycle was applied written in a pedagogical context following the phases of planning, textualization and revision.

After interpreting the results we can infer that for the writing cycle, phases, such as, textualization and reviewing/editing the final text is essential to take the process of textual production. The performance of the students had a positive trend between the first and second application. The application of two write cycles allowed significant improvements onto the development of proposals in texts production. The synergy between children and teacher were against the results of textual productions.

Keywords:

Writing, Write Cycle, Textualization, Review

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada	5
1. Enquadramento físico e social do agrupamento	6
1.1. Caracterização da escola	6
1.2. Caracterização do meio	9
1.3. Caracterização da turma	9
2. O Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada ..	14
2.1. Fundamentos didatológicos do modelo	14
2.2. Os instrumentos de planificação	27
Capítulo II - Desenvolvimento da Prática Supervisionada	31
1. A observação	32
1.1. 1ª semana - 25 a 27 de outubro de 2011	32
1.2. 2ª semana - 2 e 3 de novembro de 2011	34
2. Esquema global de desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo (2011-2012)	35
3. 1ª semana de grupo - 8 a 10 de novembro de 2011	35
4. Prática Individual	38
5. 2ª semana de grupo - 13 a 15 de dezembro de 2011 - Implementação da Investigação (1º	
Ciclo de Escrita)	45
6. Prática Individual	50
7. 3ª semana de grupo - 14 a 16 de fevereiro de 2012 - Implementação da Investigação (2º	
Ciclo de Escrita)	61
Capítulo III - A Investigação	65
1. Justificação e contextualização	66
2. Temática/Questão-problema e objetivos da investigação	66
3. Enquadramento teórico	67
3.1. A importância, o papel e o desenvolvimento da competência de expressão	
escrita.....	67
3.2. O Ciclo de Escrita - os casos específicos dos processos da textualização e da	
revisão/edição final do texto	70
3.3. O processador de texto enquanto recurso de produção textual	78
3.4. Dificuldades na aprendizagem da escrita	79
4. Fundamentação e descrição de procedimentos do processo de	
investigação.....	83
4.1. Descrição de procedimentos metodológicos	85
4.2. Local de implementação	85
4.3. Participantes	85
5. Descrição procedimental	87
5.1. Implementação da ação de investigação	88
5.2. Recursos produzidos	92

6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	92
6.1. Observação participante	93
6.2. Entrevista	94
6.3. Questionário	96
6.4. Pesquisa e notas de campo	98
6.5. Registos fotográficos	98
6.6. Registo gráfico (produções textuais dos alunos)	99
7. Tratamento e análise de dados (fases: textualização e revisão/edição do texto final)..	100
7.1. Parte A	100
7.1.1. Análise do desempenho dos alunos nas tarefas propostas (fases: textualização e revisão/edição do texto final)	100
7.1.2. Análise SWOT dos Ciclos de Escrita	104
7.1.2.1. O impacto da planificação na textualização	106
7.1.2.2. O impacto da revisão na redação final do texto	107
7.2. Parte B - Análise das conceções da professora cooperante e dos alunos acerca da importância das fases da textualização e da revisão/edição do texto final.....	108
7.3. Discussão dos resultados	110
Capítulo IV - Reflexões e considerações finais	113
1. Reflexões finais do processo de investigação	114
2. Considerações finais - estágio com investigação	115
Referências bibliográficas	117

Anexos

Índice de anexos

- Anexo 1 - Conteúdos 1ª semana de grupo
- Anexo 2 - Materiais 1ª semana de grupo
- Anexo 3 - Conteúdos prática individual
- Anexo 4 - Materiais prática individual
- Anexo 5 - Conteúdos prática individual
- Anexo 6 - Materiais prática individual
- Anexo 7- Conteúdos 2ª semana de grupo
- Anexo 8 - Materiais 2ª semana de grupo
- Anexo 9 - Guião de planificação do texto epistolar
- Anexo 10 - Guião de elaboração de texto epistolar
- Anexo 11 - Conteúdos prática individual
- Anexo 12 - Materiais prática individual
- Anexo 13 - Conteúdos prática individual
- Anexo 14 - Materiais prática individual
- Anexo 15 - Conteúdos prática individual
- Anexo 16 - Materiais prática individual
- Anexo 17 - Conteúdos 3ª semana de grupo
- Anexo 18 - Materiais 3ª semana de grupo
- Anexo 19 - Guião com perguntas aos pais
- Anexo 20 - Guião de planificação do texto (continuação)
- Anexo 21 - Guião de construção de texto narrativo
- Anexo 22 - Guião de redação textual
- Anexo 23 - Guiões de edição do texto final (formato Word)
- Anexo 24 - Guião de entrevista à professora cooperante
- Anexo 25 - Guião de questionário aos alunos
- Anexo 26 - Carta à Sra. Diretora do Agrupamento
- Anexo 27 - Registo fotográfico 1º Ciclo de Escrita
- Anexo 28 - Registo fotográfico 2º Ciclo de Escrita
- Anexo 29 - Textos (fase textualização 1º Ciclo de Escrita)
- Anexo 30 - Textos (fase revisão 1º Ciclo de Escrita)
- Anexo 31 - Textos (fase textualização 2º Ciclo de Escrita)
- Anexo 32 - Textos (fase revisão 2º Ciclo de Escrita)
- Anexo 33 - Questionários aos alunos preenchidos
- Anexo 34 - Entrevista à professora cooperante preenchida

Índice de esquemas

Esquema 1 - Estrutura organizacional do Agrupamento António Sena Faria de Vasconcelos.....	6
Esquema 2 - Estrutura organizacional específica da EBI António Sena Faria de Vasconcelos	8
Esquema 3 - Esquema temático de organização da Prática Supervisionada	21
Esquema 4 - Pontos essenciais de uma Unidade Didática	27
Esquema 5 - Sequenciação didática em percursos de ensino-aprendizagem	35
Esquema 6 - Etapas do Ciclo de Escrita	71
Esquema 7 - Processo de construção da entrevista	95
Esquema 8 - Processo de construção do questionário	97

Índice de figuras

Figura 1 - Matriz de desenvolvimento da Prática Supervisionada	27
Figura 2 - Carta do Duende Brasão à turma	89
Figura 3 - Guião de planificação do texto epistolar	89
Figura 4 - Balão de fala do Duende Brasão	89
Figura 5 - Guiões com os modelos de construção dos textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico)	90
Figura 6 - Guiões de textualização dos textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico) ..	90
Figura 7 - 1ª parte do guião de planificação do texto narrativo	90
Figura 8 - 2ª parte do guião de planificação do texto narrativo	91
Figura 9 - Guião de textualização de texto narrativo	91
Figura 10 - Guião de edição final do texto narrativo em formato Word	91

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização do grupo-turma: idade; nº de repetências; situação de Apoio Social Escolar; idade, habilitações literárias e profissão dos pais	10
Tabela 2 - Dados ilustrativos do acesso ao computador e à internet em casa	12
Tabela 3 - Técnicas, instrumentos, momentos e fontes para a recolha de dados	88
Tabela 4 - Erros 1º Ciclo de Escrita	101
Tabela 5 - Coesão 1º Ciclo de Escrita	101
Tabela 6 - Erros 2º Ciclo de Escrita	102
Tabela 7 - Coesão 2º Ciclo de Escrita	103
Tabela 8 - Matriz SWOT	105
Tabela 9 - Matriz SWOT - Impacto da planificação na textualização	106
Tabela 10 - Matriz SWOT - Impacto da revisão na redação final do texto	107
Tabela 11 - Matriz SWOT com resultados obtidos através da análise dos inquéritos e da entrevista.....	109

Introdução

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, inserida no 2º Ano do 2º Ciclo de Estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Como requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre, impunha-se o desenvolvimento de uma investigação, parte integrante do processo de estágio. Nesta linha, o plano de estudos do mestrado englobava duas unidades curriculares, Metodologias de Investigação Educacional I e II, a primeira delas inserida no 2º semestre do 1º ano de mestrado e a segunda delas inserida no 1º semestre do 2º ano de mestrado. Através delas pretendia-se a abordagem aos diversos paradigmas e metodologias de investigação em educação.

A Prática Supervisionada desenvolveu-se em situação de par pedagógico no Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos, na cidade de Castelo Branco, numa turma do 3º ano do Ensino Básico.

A Prática Supervisionada assume-se como um período de grandes oportunidades de experimentação de metodologias e estratégias no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. É o tempo em que podemos adquirir e aperfeiçoar competências no âmbito das características e necessidade do grupo de crianças com as quais temos oportunidade de trabalhar e proporcionar-lhes situações e momentos ricos em aprendizagens e construção de saberes e conhecimento.

Na linha do exposto, a investigação que se segue enquadra-se numa perspetiva de aplicação de propostas no âmbito do Ciclo de Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências escritas, mais especificamente, no que diz respeito à produção textual. Nas palavras de Niza, Segura & Mota (2011:5) “ocuparmo-nos da produção escrita implica ocuparmo-nos dos métodos, das práticas e dos processos psicológicos, sociais e culturais que integram a investigação, o desenvolvimento da aprendizagem e a inovação”.

Dizem as autoras que, até à década de setenta, a escrita era entendida como uma competência estilístico-literária, através da qual se assegurava a qualidade dos textos escritos. Como tal, supunha-se que os “alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática” (p. 5). Escrever era, portanto, produzir um conjunto de frases simples que, sob o ponto de vista ortográfico, estivessem corretas. Para chegarem à dita “composição”, cabia aos alunos encontrar os conectores e outros factores de coesão, tal como a pontuação. Nesta perspetiva, e segundo as autoras citadas:

Cabia ao aluno ultrapassar o trabalho de resolução do *puzzle* que um texto passa a constituir e chegar, sozinho, ao *segredo* de que **um texto explicita um discurso que se constrói dentro de si e em interação com os discursos dos outros**. E ainda, descobrir que tal discurso se pode exteriorizar pelas complexas convenções da escrita (p. 5).

Atualmente, as perspetivas pedagógicas decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais, apontam para “progressos ou alterações nos processos de ensino e aprendizagem” (p. 5).

Para comunicar por escrito, a criança tem que ser capaz de transformar o seu discurso interior. Quando os alunos se iniciam no processo de aquisição e domínio da linguagem escrita, a

generalidade das pessoas convence-se de que existe uma idade ou grau curricular em que, supostamente, já se deve ter aprendido a escrever. No papel de profissionais, muitas vezes esquecemo-nos da nossa própria história de aprendizagem da escrita, o modo como a usávamos e como ela foi avaliada por outros. Lucy Calkins¹, citada por Niza, Segura & Mota (2001:6) relembra:

Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero (...) Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichés e frases feitas, angustiadamente. Meus escritos eram um reflexo de mim mesma, e eu não gostava nada daquilo que via. Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal.

Este relatório está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro deles é feita a contextualização de toda a Prática Supervisionada, no que diz respeito ao enquadramento físico e social da Instituição. Para além disso apresenta-se ainda o Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada fundamentado em marcos teóricos.

No segundo capítulo apresenta-se o desenvolvimento de toda a Prática Supervisionada, abrangendo três momentos: a observação, as semanas de trabalho em grupo e as semanas de trabalho individual. Em cada uma das semanas de estágio são apresentadas as atividades desenvolvidas bem como uma reflexão semanal. Todo o período de estágio estará devidamente sequenciada cronologicamente e todos os pontos se encontram devidamente identificados.

No terceiro capítulo é apresentado todo o processo de investigação, especificando a justificação e contextualização, a temática/questão-problema e objetivos da investigação, o enquadramento teórico/revisão de literatura, fundamentação e descrição de procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados, tratamento e análise de dados e discussão de resultados.

No quarto e último capítulo são referenciadas as conclusões/reflexões finais que pretende apresentar uma reflexão sobre a intencionalidade do desenvolvimento de investigação em contexto de Prática Supervisionada, assim como breves recomendações que consideremos pertinentes. Deste capítulo fará ainda parte uma conclusão reflexiva sobre a Prática Supervisionada e a investigação desenvolvida durante a mesma.

¹ “The art of teaching writing”, de Lucy Calkins, é uma obra bastante abrangente que aborda o ensino da escrita numa perspectiva processual através da qual valoriza os processos que intervêm na construção de um texto. É repleto não somente de sugestões que podem ser postas em prática, mas também com os rostos e vozes de professores e alunos. Calkins responde aos desafios com os quais os professores de escrita se confrontam, às questões inevitáveis, e convida os professores a explorarem novas fronteiras. Defende que a aprendizagem da escrita deve ser feita através de *oficinas de escrita*, que permitem o aperfeiçoamento constante dos textos, valorizando o rascunho enquanto elemento determinante neste aperfeiçoamento (o rascunho torna-se parte de um todo que começa na pré-escrita e termina na divulgação à turma ou grupo). O professor assume um papel determinante, na medida em que, pode acompanhar as produções escritas dos seus alunos no momento em que ocorrem e não recolhendo os textos para correção posterior - como é hábito comum no nosso ensino.

Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada

1. Enquadramento físico e social do agrupamento

1.1. Caracterização da escola

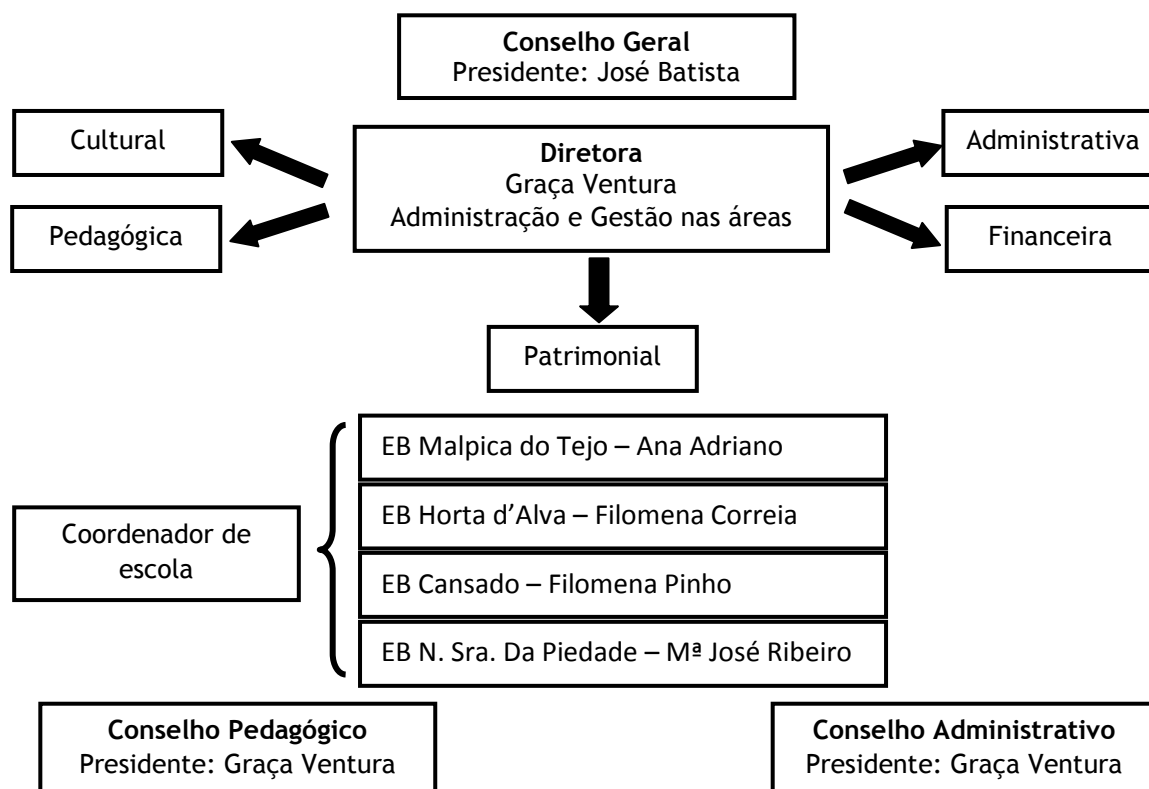
O contexto de Prática Supervisionada pressupõe sempre uma caracterização prévia da Instituição onde a mesma decorre. Pretende-se com esta caracterização analisar o contexto educativo de modo a compreender, em traços gerais, as origens da Instituição bem como a sua evolução ao longo do tempo. Pretendemos neste ponto apresentar uma visão global e assertiva daquele que foi o contexto educativo onde decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A prática decorreu na Sede do Agrupamento de Escolas António Sena Faria Vasconcelos. O agrupamento e, citando o Projeto Curricular do mesmo:

É um agrupamento vertical constituído por cinco escolas: três só com o 1º Ciclo - EB do Cansado, EB Horta d’Alva e EB Nossa Senhora da Piedade, uma com educação pré-escolar e 1º Ciclo a EB de Malpica do Tejo e uma EBI, sede do Agrupamento, com 1º, 2º e 3º ciclos situada na Quinta da Carapalha (p.3).

No que diz respeito à dinâmica organizacional global, o Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos, apresenta a seguinte configuração organizativa²:

Esquema 1 – Estrutura organizacional do Agrupamento António Sena Faria de Vasconcelos



² De acordo com o organigrama da Instituição in http://www.faria-vasconcelos.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=6&Itemid=2 consultado em 24.10.2011.

Da estrutura organizativa do agrupamento fazem, ainda, parte os diversos Departamentos, Conselhos por Grupo Disciplinar, Conselhos de Turma e Conselhos de Diretores de Turma.

Frequentam este agrupamento 790 alunos.

Reúne como principais parceiros a Câmara Municipal de Castelo Branco, a Junta de Freguesia de Castelo Branco e a Junta de Freguesia de Malpica do Tejo, a Associação Formação Ambiental Florestal, Polícia de Segurança Pública (Escola Segura e GAAF), Centro de Saúde, Danone, Associação da Carapalha, NERCAB, CPCJ, BVCB e Proteção Civil, Conservatório de Castelo Branco, IPCB, Associação Amato Lusitano, Centro Local de Apoio ao Imigrante, A PAR E PASSO, Protocolos com empresas locais.

Destacam-se as apostas em projetos como o Plano de Ação Matemática, o Plano Nacional de Ensino do Português, o Plano Nacional de Leitura, Skool, Excell, CRIE, Ensino Integrado de Música, PCA, Desporto Escolar, Bibliotecas Integradas na RBE.

Integrada no Agrupamento, encontra-se a EBI António Sena Faria de Vasconcelos que funciona como sede de agrupamento e na qual decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta escola foi inaugurada no ano de 1987 designando-se nessa altura: Escola Nº 3 de Castelo Branco. Passados quatro anos, em 1991, passou a designar-se Escola Secundária Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos sendo, em 2002, formalmente constituído o Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos. Esta designação deve-se ao seu patrono, António Sena Faria Vasconcelos, nascido a 2 de Março de 1880, pedagogo e psicólogo com mérito internacional do movimento Escola Nova. Na escola valorizava o uso da inteligência e da ação em detrimento da simples memória.

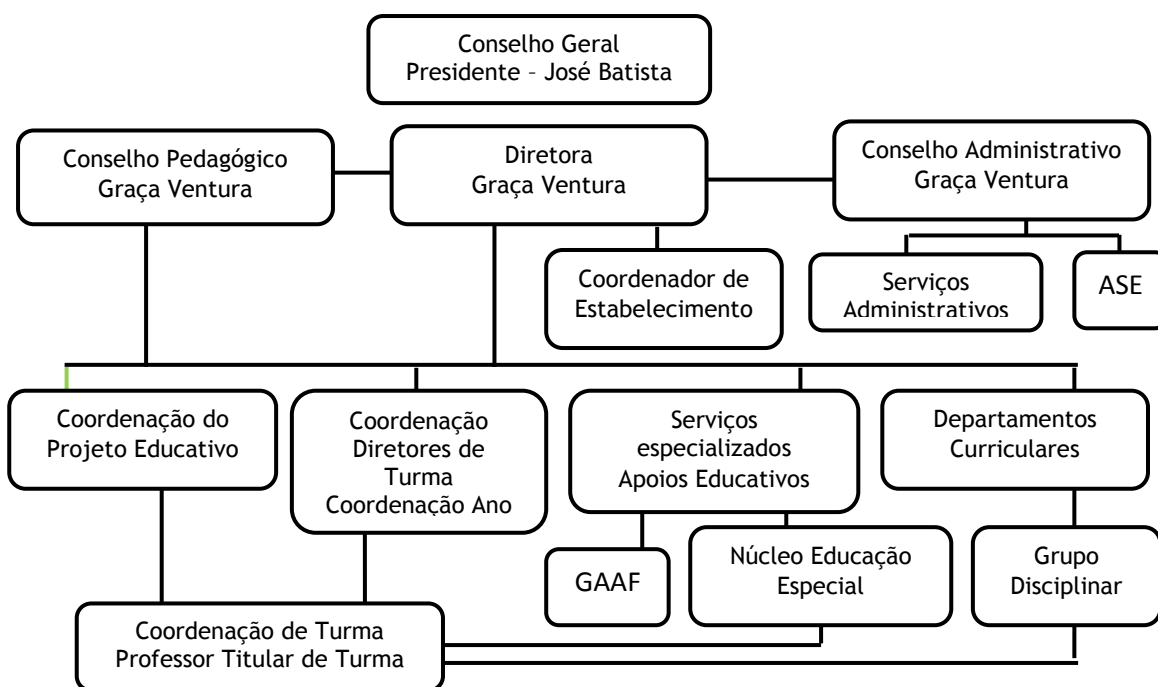
O centro de gravidade do processo educativo é o educando, os seus interesses, as suas potencialidades e que, neste processo, os métodos, o ambiente em que a educação se processa, ou o meio em que o educando se desenvolve têm uma importância fundamental (...). Mostra que o ensino deve emanar da própria vida, partir da realidade concreta, ligar-se ao mundo da experiência e da representação da criança, à maneira de ver infantil e partir dos interesses (espontâneos) do aluno. A palavra de ordem da pedagogia nova é a libertação da criança, e neste processo, o autor deposita confiança no educando, na aptidão para se formar partindo deles mesmos e no respeito pela sua natureza.³

Em termos organizacionais, a EBI António Sena Faria de Vasconcelos encontra-se estruturada nos seguintes moldes⁴:

³ in http://www.faria-vasconcelos.com/index.php?option=com_content&view=article&id=21:o-patrono-da-escola&catid=9:escola&Itemid=17 consultado em 24.10.2011.

⁴ De acordo com o organigrama da Instituição in http://www.faria-vasconcelos.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=6&Itemid=2 consultado em 24.10.2011.

Esquema 2 - Estrutura organizacional específica da EBI António Sena Faria de Vasconcelos



Frequentam a escola 517 alunos, distribuídos da seguinte forma: 1º ciclo - 102 alunos; 2º ciclo - 192 alunos; 3º ciclo 189 alunos; CEF - 34 alunos.

Entre os principais projetos que desenvolve, destacam-se o Projeto OLHA' O ROBOT, Clube de Ciências, Projeto de dinamização de atividades, Construir Saberes, Turma+, Atividades de sensibilização/informação/promoção para os pais e Encarregados de Educação, Conferências Seminários/WorkShops, Matemática com Arte, Prevenção do Abandono, Gabinete de Apoio ao aluno e à família, Clube da leitura, Jornal da escola “Desafios”.

O edifício tem 25 anos e é constituído por quatro blocos e não teve obras de remodelação. Tem 26 salas de aula, uma biblioteca, dois laboratórios, um pavilhão gimnodesportivo, duas salas de informática, uma sala de matemática com arte, cozinha, refeitório, bar dos alunos, amplo espaço de recreio, wc para alunos/alunas/deficientes/adultos. Apresenta boas condições e um espaço seguro (grades, câmaras de vigilância, portaria vigiada, entradas e saídas controladas por cartão eletrónico, vigilância das AEE e guarda noturno).

Analisemos com maior detalhe alguns espaços e o seu potencial pedagógico. A biblioteca encontra-se dividida em vários cantos (da leitura, dramatização, jogos lúdicos, suportes informáticos e o espaço de pesquisa bibliográfica) onde existem computadores, acesso à internet e livros sobre diferentes temas e áreas⁵.

O pavilhão gimnodesportivo permite o acesso a pessoas portadoras de deficiência motora através de uma rampa. No seu interior está situado um campo de futebol útil para desportos ou outro tipo de atividades da escola. Existe material disponível na arrecadação de materiais

⁵ Este espaço foi um dos espaços aproveitados para a implementação de propostas no âmbito da investigação, nomeadamente, no que concerne à pesquisa de informação na fase da planificação no 1º Ciclo de Escrita.

desportivos. Existem ainda campos exteriores que permitem o desenvolvimento de atividades desportivas ou outro tipo de atividades ao ar livre⁶.

Para além disto, a escola dispõe ainda de um corredor amplo, coberto, de ligação entre os diferentes pavilhões. A sala onde decorreu a Prática Supervisionada permite o acesso direto a este corredor, o que potencia a realização de atividades lúdico-pedagógicas neste espaço.

1.2. Caracterização do meio

Outro dos aspetos de potencial relevo pedagógico é o meio envolvente ao contexto educativo. Neste caso, assume particular relevância o estudo e caracterização geral do meio envolvente à Instituição onde decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O meio é, sem sombra de dúvida, um ponto fulcral de interesse pedagógico, comercial e social, podendo contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja ainda mais enriquecedora. Torna-se, por isso, fundamental que o avaliemos em função dos potenciais recursos que o mesmo nos possa oferecer.

Analisemos então o meio envolvente à escola - EBI António Sena Faria de Vasconcelos. A sede de agrupamento encontra-se situada em zona urbana na periferia da cidade de Castelo Branco, mais especificamente na Quinta da Carapalha.

A vida da escola foi fortemente enriquecida pela evolução da própria cidade. Citando o Projeto Educativo “as variantes externas que ligam a zona comercial ao bairro da Carapalha e à Rotunda Europa vieram contribuir para a abertura do bairro à cidade, o que dá à escola maiores possibilidades, pois as acessibilidades deixam de ser um entrave tão acentuado” (p. 7).

A escola está inserida num meio constituído, todo ele, por zonas habitacionais de qualidade - maioritariamente prédios e algumas vivendas -, pequenos espaços de comércio e também espaços verdes e de lazer. Para além disto, encontramos ainda bocas de incêndio, paragens de autocarros, passagens para peões, ecopontos, caixotes do lixo, locais de estacionamento, um campo sintético (futebol e basket), um Parque Infantil, cafés e restaurantes, Associação Cultural Desportiva da Carapalha, entre outros.

Toda a zona envolvente possui infraestruturas de qualidade, água canalizada, saneamento básico, luz elétrica, ruas alcatroadas e em bom estado e passeios ao longo das mesmas.

1.3. Caracterização da turma

Como não poderia deixar de ser, outro aspeto fundamental neste relatório é a caracterização do grupo de crianças, com o intuito de conhecer o maior número possível de aspetos com ele relacionados, para que possamos compreender, dos pontos de vista humano e pedagógico, o seu nível de desenvolvimento, os seus gostos, os seus modos de estar, os seus modos de relacionamento...

⁶ A utilização do espaço exterior foi uma das apostas no decorrer da prática supervisionada, na medida em que, os espaços não formais se assumem como uma oportunidade única e enriquecedora de novas aprendizagens.

Tal caracterização é, pois, fundamental para que possamos, na prática, adequar estratégias aos interesses e modo de funcionamento do grupo e de cada aluno.

Para além da caracterização da turma, recorrendo a aspetos de natureza global com o intuito de conhecer a turma, assume-se também como fundamental o recurso a aspetos de natureza mais específica relacionados com os objetivos do estudo em questão. Aspetos estes maioritariamente relacionados com a expressão escrita e os hábitos de escrita e leitura dos alunos⁷.

Apresenta-se, primeiramente, um quadro ilustrativo dos dados gerais relativos aos alunos da turma⁸.

Tabela 1 - Caracterização do grupo-turma: idade; nº de repetências; situação de Apoio Social Escolar; idade, habilitações literárias e profissão dos pais

Aluno	Idade	Nº de repetências	ASE	Idade		Habilitações literárias		Profissão	
				pai	mãe	pai	mãe	pai	mãe
1	8	0	A						Desempregada
2	8	0	C	46	42	Ens. Sec.	Ens. Sec.	G.N.R	Funcionária pública
3	8	0	C	45	39	6º ano	Ens. Sup.	Jardineiro	Professora
4	9	0	C	39	39	Ens. Sec.	Ens. Sec.	Operário fabril	Comunicadora
5	8	0	C	46	37	6º ano	Ens. Sec.	Técnico de hotelaria	Caixeira
6	8	0	C	31	32	9º ano	Ens. Sup.	Pensionista	Técnica de Secretariado
7	8	0	C	40	40	Ens. Sec.	9º ano	Operário fabril	Operária fabril
8	8	0	C	40	35	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Encarregado de manutenção	Delegada de informação médica
9	8	0	C	40	39	Ens. Sup.	Ens. Sup.	Técnico Superior	Professora
10	9	0	C			Ens. Sup.	Ens. Sup.	Engenheiro Técnico Civil	Formadora
11	9	1	A	-	29	-	7º ano	-	Empregada de limpeza
12	9	1	A	40	37	4º ano	Não foi à escola	Feirante	Feirante
13	9	0	C	38	43	Ens. Sup.	Ens. Sup.	Assistente de Administração Escolar	Professora
14	8	0	B	25	28	6º ano	Ens. Sec.	Servente	Empregada de mesa
15	8	0	C	40	39	6º	6º ano	Cozinheiro	Empregada de

⁷ Os aspetos relacionados com a expressão escrita e hábitos de escrita e leitura dos alunos foram passíveis de analisar no decorrer de toda a Prática Supervisionada. Tais aspetos serão apresentados seguidamente.

⁸ As informações constantes do quadro são baseadas no PCT (Projeto Curricular de Turma) e serão desenvolvidas ao longo do texto.

						ano			refeitório
16	9	0	C	35	35	6º ano	Ens. Sec.	Mecânico	Desempregada
17	8	0	B	-	46	9º ano	Ens. Sup.	-	Enfermeira
18	9	1	C	39	37	Ens. Sup.	Ens. Sec.	Bancário	Administrativa

A constituição da turma foi alterada no decorrer do período de prática. Inicialmente, e no que concerne ao 1º momento de aplicação das propostas no âmbito da investigação, a turma era composta por um total de 18 alunos. Deste total, 13 deles eram do sexo masculino e 5 deles do sexo feminino. Entretanto, e com o decorrer da prática supervisionada, um dos alunos do sexo masculino foi transferido e a turma ficou reduzida a um total de 17 alunos (sendo, então, 12 do sexo masculino e os mesmos 5 do sexo feminino). Sendo assim, e atendendo aos factos, aquando do 2º momento de aplicação das propostas no âmbito da investigação, a turma contava com um total de 17 alunos.

Os alunos têm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo que a criança de 9 anos é repetente.

Em termos de apoios, apenas 2 crianças possuem escalão A, 2 outras possuem escalão B e as restantes escalão C⁹.

Todas as crianças se encontram matriculadas no 3º ano.

A turma não é, de modo algum, coesa e homogénea quer em termos de maturidade quer em termos de desenvolvimento cognitivo. Uma das crianças não frequentou o Jardim de Infância e existem 2 crianças transferidas de outras escolas pertencentes ao mesmo agrupamento¹⁰.

Em termos gerais, e de acordo com o Projeto Curricular de Turma (2011/2012:10):

Todos os alunos são interessados pela escola, demonstrando entusiasmo e motivação para as novas aprendizagens. Revelam vontade de aprender, progredir e facilmente atingem as competências pretendidas. No entanto, são crianças muito activas ao nível do comportamento e das atitudes. Revelam, por vezes, desconcentração e nem sempre cumprem as regras dentro e fora da sala de aula.

Duas crianças têm problemas de saúde, uma delas um problema renal crónico (que implica cuidados diários com a alimentação) e outra sofre de problemas de crescimento - nanismo, otites frequentes, problemas de dicção e dificuldades motoras.

Há ainda cinco alunos com um ritmo de trabalho mais lento e que necessitam de um ensino mais individualizado para a realização dos trabalhos e acompanhamento do ritmo de trabalho da turma.

Uma das crianças é de etnia cigana.

⁹ De acordo com os dados do Projeto Curricular de Turma. De acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento, conforme o disposto no Artigo 158º "os auxílios económicos são formas de apoio de acção escolar destinados aos alunos integrados em agregados familiares carenciados, cuja situação económica determina a necessidade de apoio financeiro ou não, por parte destes serviços, relativamente à atribuição de um subsídio. Esse apoio traduz-se na aquisição de material escolar e fornecimento de alimentação" (p.46).

¹⁰ De acordo com os dados do Projeto Curricular de Turma.

Os restantes alunos apresentam níveis de desenvolvimento para atingirem facilmente as competências pretendidas para o ano de escolaridade.

O nível socioeconómico das famílias é, na generalidade, de classe média. De forma geral, a família mostra interesse pela vida escolar dos seus educandos¹¹.

Todas as crianças frequentam atividades extracurriculares no espaço escolar (música, EVT, educação física e inglês) e algumas fora do espaço escolar (catequese, judo, natação, futebol e dança).

Como ilustra o quadro seguinte, à exceção de uma criança, todas as restantes dispõem de acesso a computador em casa. Em termos de internet, das 18 crianças, três delas não têm acesso em casa.

Tabela 2 - Dados ilustrativos do acesso ao computador e à internet em casa¹²

Alunos	Computador		Internet	
	Sim	Não	Sim	Não
1	x			x
2	x		x	
3	x		x	
4	x		x	
5	x		x	
6	x		x	
7	x		x	
8	x		x	
9	x		x	
10	x		x	
11		x		x
12	x			x
13	x		x	
14	x		x	
15	x		x	
16	x		x	
17	x		x	
18	X		x	

A ligação escola-família é reforçada pelo desenvolvimento de um projeto semanal - Escrita Familiar - em que cada aluno tem que, com a mãe ou com o pai, construir uma história que é apresentada no final da semana na biblioteca da escola, com a presença das turmas do 1º Ciclo. O tema e o título da história são fornecidos previamente pela professora titular da turma.

Este projeto é de grande relevo pedagógico, na medida em que as crianças ganham hábitos de escrita, compreendem que a escrita pode assumir diferentes formas e fins, e compreendem que a escrita é um modo de expressão. Como afirmam Barbeiro & Pereira (2007:7) “são inúmeras

¹¹ De acordo com o mencionado no Projeto Curricular de Turma.

¹² Segundo os dados do PCT.

as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados”.

Neste sentido, é um fator de reforço da relação escola/família e proporciona que, em casa, as famílias se reúnam em torno da construção de um texto. Texto este em que as famílias, mas sobretudo as crianças, se empenham afincadamente para corresponder às expectativas dos demais e para que os outros tirem prazer do texto que eles construíram.

Para além da turma, as crianças empenham-se também para que os restantes que assistem à sua apresentação, desfrutem da mesma, confirmando o que Barbeiro & Pereira (2007:7) defendem, ou seja, “para além da turma, a intervenção pode alargar-se à escola e à comunidade envolvente, na forma de projectos de divulgação dos textos dos alunos”.

Este projeto merece ainda destaque pelo facto de, na turma, as crianças se entreajudarem na construção dos textos. A existência de crianças com menor possibilidade de disponibilidade dos pais, não se assume como motivo para a não construção do texto. Prontamente as crianças se disponibilizam para auxiliar o amigo ou a amiga na construção e aperfeiçoamento do seu texto. Neste sentido, Niza, Segura & Mota (2011:10)¹³ defendem que:

A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objectivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola ao longo de toda a escolaridade.

Um último destaque para a importância de variar os contextos de contacto com a escrita, ideia esta defendida nos Programas de Português do Ensino Básico (p. 71) onde se refere que:

Para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto.

No contexto da turma, um número significativo de crianças apresenta problemas na expressão escrita, muitas vezes por não fazerem corretamente a associação fonema/grafema. Baptista, Viana & Barbeiro (2008:33) referem que “um número significativo dos problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resulta precisamente da complexidade das relações som-grafema”. Ainda neste sentido, Freitas, Alves & Costa (2007) defendem o papel de relevo da consciência fonológica como pré-condição de sucesso na aprendizagem da escrita. Algumas destas crianças apresentam muitas dificuldades ao nível da consciência fonológica e, por consequência, dão muitos erros de escrita. Exemplos desta dificuldade são os fonemas e grafemas v/f e g/q.

Neste contexto, Freitas, Alves & Costa (2007:8) defendem que:

Da prática educacional, terapêutica e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da (...) escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que

¹³ A brochura apresenta propostas no âmbito do desenvolvimento da escrita de acordo com os Novos Programas de Ensino do Português.

evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá (...) promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na (...) escrita.

Há crianças que questionam frequentemente como se escreve determinada palavra e outras corrigem a escrita dos colegas no quadro.

Algumas crianças expressam-se muito bem através da oralidade e da escrita manifestando facilidade na construção de textos. Outras crianças revelam muitas dificuldades ao nível da escrita, não conseguindo, com facilidade, expressar-se através da mesma.

Outros dos aspetos verificados no decorrer da prática supervisionada foi o facto de algumas crianças não pegarem corretamente no material de escrita. Manifestam muitas dificuldades na pega em pinça, dificuldade esta que origina complicações no desenho das letras. Esta incorreta pega em pinça alastra-se desde a educação pré-escolar onde as crianças não foram corretamente estimuladas e desenvolvidas neste sentido. Como afirmam Baptista, Viana & Barbeiro (2008:12):

Os hábitos de manuseamento incorrecto do riscador são muito difíceis de corrigir e têm fortes implicações na caligrafia e na resistência ao cansaço muscular que a escrita provoca, por isso, devem ser explicitamente demonstrados logo no início das actividades gráficas. Se tal não foi feito no Jardim Infantil, deve ser feito logo à entrada no primeiro ciclo e apresentado como uma exigência da escrita e uma competência dos que sabem escrever.

Relativamente ao aspeto gráfico da escrita, uma das crianças é esquerdina e manifesta, também ela, muitas dificuldades no desenho das letras.

De referir que, em termos de escolaridade, a grande maioria dos pais frequentou o 12º ano de escolaridade e o ensino superior, sendo que apenas uma minoria dispõe apenas do 6º ou 9º anos de escolaridade. No entanto, não nos parece passível de generalizar uma relação direta entre o nível de escolaridade dos pais com a facilidade/dificuldade no desempenho ao nível da expressão escrita das crianças.

Em termos profissionais, existe grande diversidade entre o conjunto dos pais. No entanto, também não nos parece passível de generalizar uma relação direta entre a profissão dos pais e a facilidade/dificuldade no desempenho ao nível da expressão escrita das crianças.

2. O Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada

2.1. Fundamentos didatológicos do modelo

Depois de uma caracterização geral da instituição onde decorreu a prática supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, do meio que a envolve e do grupo de crianças sobre o qual a mesma incidiu, parece-nos de extrema relevância clarificar o modelo pedagógico e programático adotado e que serviu de base ao desenvolvimento da prática supervisionada.

É fundamental que construamos um modelo assente, obviamente, em marcos teóricos que possam sustentar a validade e qualidade de qualquer prática educativa. A construção deste modelo teve como suporte o conceito de unidade didática enquanto instrumento prático de planificação dos processos de ensino-aprendizagem.

Este conceito esteve na base da elaboração do modelo pedagógico e programático do desenvolvimento da prática supervisionada e originou um trabalho por unidades didáticas de três dias cada uma. Explicitando, a prática no 1º ciclo teve uma intervenção de 15 semanas, sendo que a primeira delas (constituída por três dias - terça-feira, quarta-feira e quinta-feira) foi conjunta, as quatro seguintes (seguindo os mesmos moldes de três dias) foram de prática individual em semanas intercaladas, a quinta semana foi novamente conjunta (nos mesmos moldes), as quatro que seguiram foram de prática individual em semanas intercaladas (também nos mesmos moldes) e a oitava semana foi novamente conjunta, seguindo os moldes das anteriores¹⁴.

Assim sendo, consideramos imprescindível clarificar primeiramente o conceito de unidade didática com o intuito de compreender os fundamentos e bases que o sustentam.

Como refere Pais (2010:2) “os estudos realizados nos últimos anos revelam a importância da integração didática como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem” para as diferentes áreas. Defende Teruel que “en respuesta al principio de globalización psicodidáctica, la unidad didáctica surge como método para planificar y sistematizar, en la práctica escolar, las diferentes tareas que un profesor lleva a cabo con un grupo específico de alumnos”.

Para Pais (2010), se considerarmos a relação existente entre os processos de desenvolvimento curricular e da didática específica, analisando os modelos de organização dos manuais escolares e as formas de expressão nos projetos curriculares de turma e agrupamento/escola dos princípios de integração didática materializados no “desenho específico a longo, médio e curto prazo” é notório um “imobilismo didatológico e didático confrangedor” e uma “incoerência técnico-didática a emergir como característica fundamental” (p. 2).

Neste sentido, é crucial a redefinição das formas de organização dos processos de ensino e aprendizagem com o intuito de construir a base de uma matriz de desenho programático. Matriz esta que possibilite eficazmente a verdadeira integração, “substituindo os habituais somatórios de conteúdos e atividades por unidades de sequenciação estratégica, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um tema e um elemento integrador”, como nos refere Pais (2010:2) indo ao encontro do estipulado nos Programas de Português do Ensino Básico (2009:21) que referem que o 1º Ciclo “privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber (...)”.

Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:13) consideram que as unidades didáticas estão, indissociavelmente, ligadas aos processos de aprendizagem e definem-nas enquanto “planificación educativa que relaciona todos los elementos que intervienen en los procesos educativos a partir de unos objetivos definidos en forma de capacidades y competencias, y del proceso metodológico a seguir para alcanzarlos”.

¹⁴ Exemplifica-se esquematicamente no ponto 2.1 no presente capítulo.

Pérez (2005:52) entende-as como:

Una propuesta de trabajo que se inicia a partir de la experiencia del professor y la del alumno. (...) El desarrollo de cada unidad didáctica es la planificación concreta del trabajo que el profesor va a desplegar en su práctica educativa, armonizando todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Como refere Pais (2010:3) a designação de unidade didática remete, sob os pontos de vista da conceção dos processos de ensino-aprendizagem, “para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base”:

- uma especificidade na forma de relacionar a seleção do conteúdo programático com o tempo; o primeiro entendido enquanto sequenciação didática e o segundo enquanto entidade biunívoca de relação entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem;

- a coerência metodológica interna, garantida com a seleção de uma unidade temática e com a definição de um elemento integrador. Uma unidade didática, defende Escamilla (1993:39) “es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad”;

- a conceção de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos enquanto verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.

Como sublinha Escamilla (1993:39):

Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso”. Reforça Couceiro (2008:54) que “o llevar a la pática dicha unidad deberá ajustarse a las características, ritmos y necesidades de los escolares. En definitiva, debe ajustarse al contexto real en el cual se desarrolle.

Neste sentido, as unidades didáticas podem ser entendidas como unidades de programação e modos de organização da prática docente. Estas unidades são, portanto, constituídas, segundo Pais (2010:3) por um:

Conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular.

É a partir desta base didatológica que podemos compreender *o que ensinar* (objetivos e conteúdos), *quando ensinar* (sequência ordenada de atividades e conteúdos), *como ensinar* (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e *como avaliar* (metalinguagem, critérios e instrumentos).

Conceber a programação didática encarando-a como um mero somatório de unidades didáticas que serão aplicadas no decorrer de um trimestre, semestre, ano ou ciclo, “para além de constituir um erro primário do ponto de vista didático, revela formas estáticas de conceção do processo ensino e aprendizagem” (p. 4) que em nada contribuem para o eficaz desenvolvimento do princípio didático fundamental. Princípio este baseado na interação plena entre as formas de aprender e ensinar num determinado contexto, com uns determinados alunos.

Sequencialmente, as unidades didáticas devem ser entendidas como “espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar” (Pais, 2010:4), que reúnem um conjunto de pressupostos que as caracterizam e definem. Devem:

- ser reais, práticas e úteis;
- definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar;
- constituir, do ponto de vista metodológico, um todo coerente baseado na inter-relação de todos os elementos que a constituem;
- respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;
- ser flexíveis, permitindo a revisão permanente;
- ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos¹⁵;
- ser coerentes com os princípios educativos e com as características programáticas e de interação das áreas curriculares que a integram;
- ser motivadoras o que implica a participação ativa dos alunos no seu desenvolvimento;
- ser práticas, dinâmicas e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem que propõem e às situações concretas de alunos, professores e famílias;
- ser adequadas em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação;
- ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados.

Pérez (2005:53-54) considera que uma unidade didática apresenta o seguinte conjunto de características:

Posee entidad propia como unidad de aprendizaje; es fruto de la reflexión; evita da improvisación, que puede resultar negativa; posee coherencia interna; permite la flexibilidad y la adaptación al contexto; tiene carácter básico, realista y funcional; ha de ser útil e significativa para el alumno; encierra fines educativos tales como habilidad social, superación, aceptación, etc; integra y coordina elementos de diversas materias; mejora la conducta y forma actitudes positivas; propone experiencias y posibilita nuevas actividades; posibilita el desarrollo de habilidades y destrezas; facilita da comprensión; estimula la reflexión y el desarrollo cognitivo; enriquece la personalidad; sitúa al alumno frente a los contenidos de la vida; es valorada como positiva, necesaria y práctica; permite que el alumno sea el autor y constructor de su aprendizaje; fomenta la creación y desarrollo de hábitos e facilita el trabajo del profesor.

Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:13) acrescentam que uma unidade didática:

Acepta variabilidad de actividades y metodologías; favorece el interés y motivación del alumnado; incentiva el aprendizaje en grupo; favorece los aprendizajes significativos, alejados de la

¹⁵ Reforça Teruel que “las unidades didácticas deben diseñarse atendiendo a los alumnos concretos a los que van dirigidas”.

memorización mecánica de una lista más o menos amplia de conocimientos; favorece la contextualización y la funcionalidad de los aprendizajes, haciendo que éstos resulten más adecuados a las expectativas sociales sobre la información e facilita la interdisciplinariedad entre los diferentes contenidos abordados.

Esclarecido o conceito de unidade didática e os pressupostos que lhe estão inerentes, cabe-nos agora a tarefa de explicitar, do ponto de vista da sua estrutura longitudinal e de transversalidade, os elementos técnico-didáticos base. Elementos estes, considerados de forma global e integrada na conceção do modelo pedagógico e programático da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Por outras palavras, explicitaremos os elementos constituintes do modelo adotado e o processo de construção do mesmo.

Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:14) defendem que:

Las Unidades Didácticas están configuradas, al menos, por los siguientes elementos: descripción; objetivos didáticos; contenidos; secuencia de actividades; metodología; actividades e instrumentos de evaluación. Cabe también incluir otros elementos, como la contextualización del grupo de alumnos, características, recursos, etc.

De acordo com o referido, para Pais (2010), primeiramente, a unidade didática deverá ser constituída por uma breve fundamentação didatológica na qual, segundo o mesmo, deverá constar uma breve descrição da mesma, assim como uma justificação. Deverá também especificar-se o nome da unidade, os princípios metodológico-estratégicos adotados, os conhecimentos prévios exigidos aos alunos (pré-requisitos), o número de horas de lecionação previsto, o ano e o ciclo.

Citando Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:14):

En este apartado se podrá indicar el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos, las actividades de motivación, etc. Habría que hacer referencia, además, al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo, y al momento en que se va a poner en práctica.

Deverá seguir-se uma caracterização do contexto de ensino e aprendizagem. Esta caracterização não consta do modelo estruturado de prática supervisionada, na medida em que foi feita no período de observação. Esta caracterização assume um papel fundamental para “o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que implica uma consequente adaptação aos alunos concretos, ao espaço e materiais disponíveis, afetando-lhe um determinado tempo” (Pais, 2010:5). No contexto da prática supervisionada, este foi o primeiro ponto a ter em consideração, na medida em que se assumia como imprescindível ao desenrolar da mesma posteriormente ao processo de observação.

Deverá seguir-se a definição dos objetivos didáticos “de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional¹⁶, nos Programas Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e turma” (Pais, 2010:5). Remetendo para o caso concreto da prática supervisionada, estes objetivos eram definidos

¹⁶ Aquando da prática Supervisionada, o Currículo Nacional encontrava-se ainda em vigor.

conjuntamente com a professora cooperante e titular da turma. Objetivos estes, e correspondendo ao defendido anteriormente, que se encontravam de acordo com o Currículo Nacional, com os Programas Nacionais das diferentes áreas (incluindo as áreas de expressão) e com as metas de aprendizagem. Estes objetivos foram, pois, retirados dos documentos mencionados e assumiram-se como parte integrante do Projeto Curricular de Agrupamento/Escola e, conseqüentemente, da turma em questão. Do Projeto Curricular de Turma foram, posteriormente, retirados os objetivos integrantes de cada uma das unidades didáticas de prática supervisionada.

Sublinha Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:14) que:

Los objetivos didáticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. Su formulación será en infinitivo y estará referida a ámbitos que no sean exclusivamente cognitivo-conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales.

Para Iglesias & Mesa (2008:18-19) o objetivo:

Es el componente que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación proceso-contexto social y que se manifiesta en la precisión del estado deseado o aspirado que se debe alcanzar en el desarrollo de dicho proceso para resolver el problema.

Segue-se a definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es) que deverão funcionar como "categorias das bases de coesão e integração didática" (Pais, 2010:5). No caso específico do contexto de prática supervisionada, o tema era também fornecido pela professora cooperante e titular de turma em conjunto com os objetivos. O(s) elemento(s) integrador(es) era(m) definido(s) por nós em função do tema, dos objetivos e das atividades pretendidas. O elemento integrador assume-se como o ponto de partida do esquema metodológico das unidades didáticas. Segundo o autor (p. 7) "configura-se como elemento de transversalidade que assegura, nas dimensões global e específica, a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade didática". Se atendermos ao ponto de vista técnico-didático, o mesmo (p. 7) defende que o elemento integrador se assume por:

- ser a base motivacional, preparando a atenção do aluno;
- permitir a ativação do conhecimento prévio e a verificação dos pré-requisitos subjacentes a uma determinada aprendizagem;
- estimular a comunicação multilateral;
- desencadear a coerência temática e a coesão metodológica no interior dos percursos de ensino e de aprendizagem e da própria unidade.

A seleção e definição de elementos integradores que reúnam as características mencionadas deve fundamentar-se nos princípios da adequação didática e nos critérios e funções de relação entre o material literário e não literário e os elementos paratextuais.

Sublinha o autor (p. 8) que, à semelhança das próprias unidades didáticas, também a definição de elementos integradores:

Apresenta um forte carácter de individualidade técnica, podendo mesmo afirmar-se que a existência de um determinado elemento integrador só ganha sentido e valor didático quando integrado numa determinada unidade didática construída para um determinado grupo de alunos, num determinado contexto.

Considerado como elemento físico, o elemento integrador pode assumir uma grande diversidade de formas. Esta diversidade estará relacionada com a criatividade e individualidade do professor, com as características do contexto de ensino-aprendizagem, com os objetivos definidos, com as especificidades do grupo e com o contínuo de tarefas de ensino e aprendizagem que pretendam desenvolver. Para Pais (p. 8) “o recurso à imagética, à tecnologia informática e de comunicação, aos suportes digitais de leitura e ensino do vocabulário, entre outros representa na atualidade a fonte de excelência para a definição e criação de elementos integradores”.

Atendendo à funcionalidade didática do elemento integrador, as suas características funcionais variam conforme a especificidade das áreas curriculares abrangidas da unidade didática e dos próprios conteúdos.

A seleção do conteúdo programático é outro dos pontos constantes do modelo pedagógico e programático da prática supervisionada.

Segundo o estipulado nos Programas de Português do Ensino Básico (2009:16-17):

Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão.

Pérez & López (1994:111) entendem os conteúdos de uma área ou disciplina “en un doble sentido: en sentido amplio, como un conjunto de saberes culturalmente organizados, que integran capacidades-destrezas, valores-actitudes, conceptos-hechos y métodos-procedimientos; en sentido estricto consideramos al contenido como la estructura básica de una ciencia, en su vertiente teórico-práctica”.

Consideram Inglesias & Mesa (2008:33) que:

El contenido es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que expresa la configuración que este adopta al precisar, dentro del objeto, aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura y su estructura de los que debe apropiarse el estudiante para poder operar con el conocimiento en el saber hacer profesional.

Defende Pais (2010:5) que, deste ponto, deverá constar a “seleção das áreas, das competências gerais e específicas e dos conteúdos enquanto elementos que estarão na base do desenho dos percursos de ensino e aprendizagem”. Mais uma vez, os conteúdos eram definidos em conjunto com a professora cooperante e titular de turma em conformidade com o Projeto Curricular de Turma (que por sua vez se encontrava em conformidade o Projeto Curricular do Agrupamento).

Segundo o estipulado nos Programas de Português do Ensino Básico (2009:18) faculta-se ao professor a “possibilidade de delinear, de modo pessoal, a planificação das actividades de ensino e os ritmos de aprendizagem mais adequados, em harmonia com o que for estabelecido pelo Projecto Educativo da Escola e pelos Projectos Curriculares de Turma”. Os Programas reforçam ainda a ideia de tais conteúdos obedecerem globalmente a uma distribuição longitudinal, sempre com ressalva de um seu tratamento flexível.

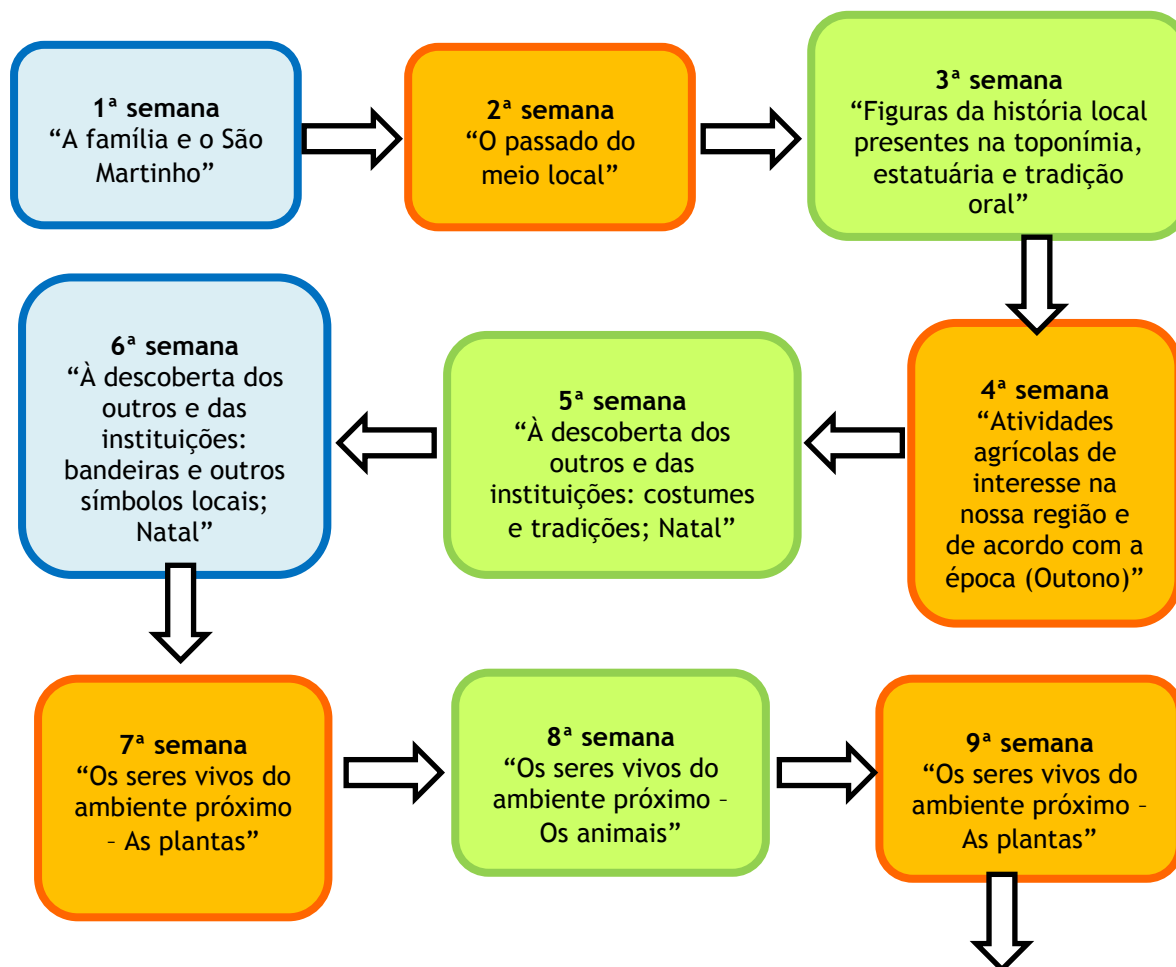
Pérez & López (1994:117-118) estabelecem três critérios para a seleção de conteúdos:

Critério psicocêntrico: pone el acento en las características básicas de los alumnos; criterio logocêntrico: se apoya prioritariamente en la estructura interna de la disciplina que desarrolla. También se suele denominar criterio lógico o epistemológico; criterio sociométrico: se centra en la búsqueda de aquellas informaciones, habilidades y conocimientos que demanda el contexto social. Se seleccionan aquellos núcleos de contenido con mayor proyección social.

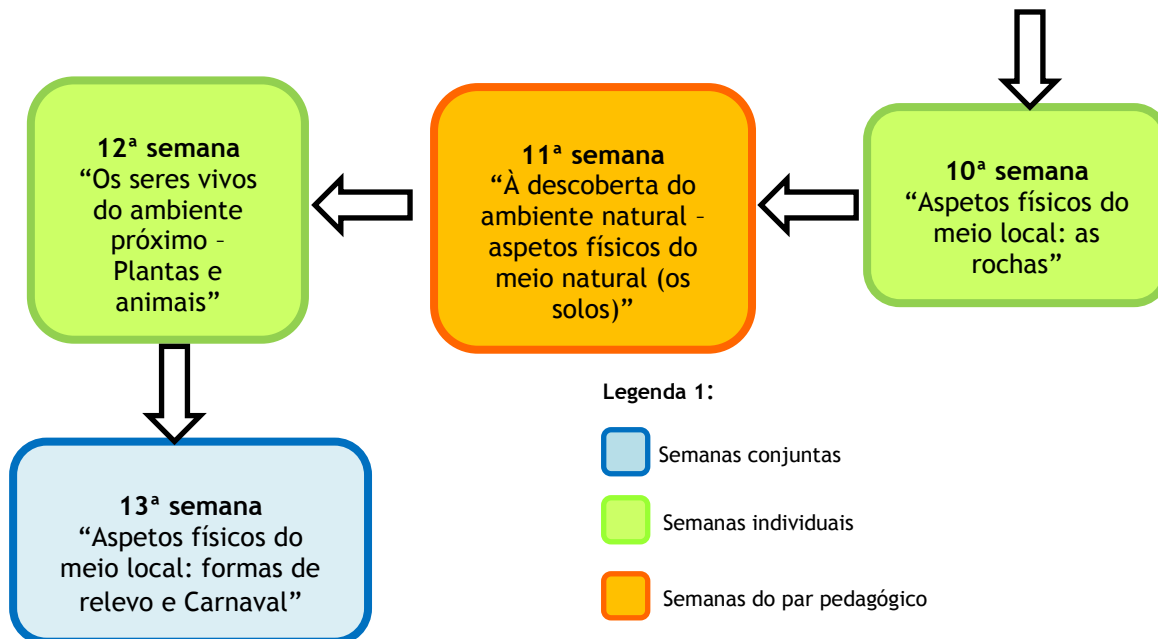
Consideram os autores que as aprendizagens básicas escolares comportam as capacidades, destrezas, valores e atitudes como objetivos, enquanto que os conteúdos e procedimentos são meios para desenvolver e potenciar as capacidades e valores.

No contexto da prática supervisionada, os conteúdos e objetivos foram estabelecidos em torno do seguinte esquema temático¹⁷:

Esquema 3 - Esquema temático de organização da Prática Supervisionada



¹⁷ O esquema será desenvolvido no capítulo seguinte.



Fundamentada a unidade, caracterizado o contexto, definidos conteúdos, objetivos e elemento(s) integrador(es), é espaço para o desenho dos percursos de ensino-aprendizagem.

Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:16) consideram que:

La metodología hace referencia a los criterios y decisiones que organizan la acción didáctica y comprende diversos aspectos: papel que juega el professor (más o menos directivo), papel de los alumnos (más o menos activos), técnicas didácticas (métodos inductivos, deductivos, de descubrimiento, de exposición, de demostración, cooperativos, competitivos, etc), organización espacial, temporal y grupal).

Sublinha Pais (2010:6) que deste ponto fazem parte:

- a definição dos critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema e elemento(s) integrador(es) e os princípios da progressão e da integração didática;
- seleção das tarefas de ensino e aprendizagem, em função das áreas, do conteúdo programático, dos objetivos visados e da diversidade e completude das diferentes tipologias de atividade;
- elaboração dos guiões integrados de desenvolvimento.

Para Gutiérrez:

En este apartado, es muy importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad. Por otra parte, es importante tener presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula.

Pais (2010:9) considera que:

Os processos de treino e aquisição das capacidades, habilidades e destrezas e, ainda, dos conhecimentos técnicos envolvidos no desenvolvimento de determinadas competências “só se consegue através de propostas de ação didática em que o aluno participe ativamente no processo de desenvolvimento e não seja um mero recetor ou autómato”.

É fundamental que o desenho de unidades didáticas seja feito com recurso aos fundamentos metodológicos de flexibilidade e abertura às propostas dos alunos e famílias do realismo, do equilíbrio e da adequação técnica, temática e de conteúdo.

É também imprescindível que se considere, no desenho de unidades didáticas, o desenvolvimento psicológico e o contexto como um todo. Por esta razão, sublinha Pais (p. 10) que “as unidades didáticas devem contemplar princípios e estratégias interventivas que desenvolvem nos alunos a autoconfiança e a autodisciplina, proporcionando-lhes momentos para desfrutar (...) e guiando-os para que assumam decisões pessoais (...)”.

O desenho de verdadeiros percursos de ensino-aprendizagem deve ter por base as experiências individuais dos alunos e os conhecimentos prévios de que estes são detentores. Para que, com a aplicação da unidade didática, se consigam níveis consideráveis de progresso na aprendizagem de conteúdos há que considerar a inter-relação entre as experiências individuais dos alunos e os seus conhecimentos prévios com os objetivos, conteúdos e aprendizagens a realizar. A propósito disto, defende Reyzábal (2004) que é também necessário que se considerem não só as temáticas próximas dos alunos mas também aquelas que lhe são mais distantes (que, na grande maioria das vezes, revelam um maior potencial de motivação).

Quando se pensa na definição de estratégias que proporcionem um verdadeiro percurso de ensino-aprendizagem, defende Pais (2010:11) que “devem combinar-se sempre dois tipos de estratégias base: as expositivo-dialógicas ou de relação comunicativa e as de indagação”. Enquanto que nas primeiras se trabalham os conhecimentos, as segundas possibilitam a aplicação prática desses conhecimentos, a criatividade pessoal, a criação de estratégias de aprendizagem, através da pesquisa e reflexão sobre as aprendizagens realizadas. Atendendo a isto, é importante que se selecionem os objetivos e conteúdos de forma equilibrada e que a proposta de atividades seja ampla e diversificada. Para o autor “as atividades são, do ponto de vista técnico, o instrumento didático básico com que o aluno conta para aprender” (p. 11).

Diferenciam-se três tipologias base de atividades que devem ser de consideração obrigatória no desenho de unidades didáticas: atividades de tipo cognitivo, psicomotor e afetivo¹⁸. No contexto da programação didática, o desenho de atividades e a sua inserção em percursos de ensino e aprendizagem integrados que formem um todo coerente, assume um papel de singular relevância para que haja uma efetiva aprendizagem. As atividades ou tarefas de aprendizagem constituem, assim, “a via real através da qual os alunos chegarão da melhor forma possível ao domínio dos conteúdos e objetivos selecionados” (p. 11).

Consideram Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:16-17) que:

Las actividades son las acciones a través de las cuáles se consiguen las intenciones educativas.
(...) Como características importantes que deben cumplir las actividades, señalamos las siguientes: ser

¹⁸ Referindo a Taxonomia de Bloom.

significativas; ser adecuadas a las capacidades que pretende desarrollar; han de ser interactivas; han de ser variadas en el trabajo de un mismo objetivo y contenido; ser suficientes para las metas perseguidas; han de ser realistas.

“A importância que o desenho das atividades assume no processo de construção de uma unidade didática está diretamente relacionada com a necessária adequação à realidade da escola, do grupo de alunos e de cada aluno em particular” (Pais, 2010:12). Esta adequação deve ser feita no momento em que se equacionam as diferentes possibilidades, caminhos e ritmos para alcançar um determinado objetivo didático. Devem, por isso, diversificar-se os modelos e tipologias de tarefas propostas para se alcançar as aprendizagens pretendidas através “da diversificação curricular e da funcionalidade dessas mesmas atividades” (p. 12).

Pérez (2005:59) considera que as estratégias e atividades:

Son la parte fundamental en todo el proceso. Las estrategias y las actividades son la concreción real y la actuación directa y básica que conducirá al éxito o fracaso. Su diseño diferencia las múltiples formas de intervención de los profesores.

No desenho de atividades devemos, portanto, obedecer aos princípios didáticos da progressão e da sequenciação e relação curricular. Deve-se ter em consideração, citando Pais (2010:12):

Os objetivos que com elas se pretendem alcançar; os conteúdos sobre os quais se vão desenvolver, para a adequar às características epistemológicas dos processos de ensino e aprendizagem (...) e o nível de desenvolvimento dos alunos que as vão realizar, para as adaptar às suas necessidades e possibilidades e fundamentá-las nos quatro princípios básicos que as devem caracterizar: ser atrativas, respeitar o princípio da progressão temporal, ser coerentes entre si e ser variadas, funcionais e desafiantes.

É também fundamental que a explicitação, aos alunos, dos objetivos das atividades e a forma de as apresentar, seja feita através de formulações simples, concisas e concretas.

No desenho de percursos de ensino-aprendizagem há que considerar as diferentes tipologias de atividades e a forma como as mesmas se relacionam com o processo de construção de uma unidade didática. Tendo em conta esta relação, o autor (p. 13) classifica as atividades do seguinte modo:

- tipologias de atividades, de acordo com a fase de desenvolvimento da aprendizagem: de motivação; de aprendizagem propriamente dita; de reforço; de ampliação; de avaliação. Citando Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:17-18) “los tipos de actividades fundamentales, en función del objetivo que persiguen en la Unidad Didáctica, se clasifican en: de iniciación; de desarrollo; de ampliación; de refuerzo e de evaluación”.
- tipologias de atividades, de acordo com a proposta metodológica apresentada: globalizadas; interdisciplinares; disciplinares; monográficas;
- tipologias de atividades, de acordo com a frequência de inclusão: ocasionais; periódicas; cíclicas; constantes;

- tipologias de atividades, de acordo com a finalidade: de formulação de hipóteses; de descoberta; de investigação; de confirmação; de aplicação ou manipulação; de generalização; de construção ou elaboração;
- tipologias de atividades, segundo a forma de participação: individuais; de grupo; coletivas;
- tipologias de atividades, segundo o código a utilizar: verbais (orais e escritas); não verbais (gestuais, icónicas, musicais...);
- tipologias de atividades, segundo o momento de avaliação: iniciais ou de diagnóstico; processuais; finais;
- tipologias de atividades, segundo o agente avaliador: autoavaliação; coavaliação; heteroavaliação.

Esta classificação não invalida o facto de na sua integração em unidades didáticas, estas não cumprirem apenas uma única função, mas várias em simultâneo.

Na construção do modelo pedagógico e programático do desenvolvimento da prática supervisionada, no espaço dedicado ao desenho de atividades, foram obviamente levadas em consideração as bases teóricas mencionadas.

Deste modelo consta ainda espaço para a especificação do material necessário à execução das atividades propostas. Consideram Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:18) que:

En la programación de la Unidad Didáctica (...) tendremos que prever los recursos - tanto los habituales como aquellos otros que puedan ser más extraordinarios - que necesitaremos para las distintas sesiones. Los recursos se pueden consignar al diseñar la Unidad Didáctica bien cuando se describa cada actividad, o bien en un apartado específico.

Como explicita Couceiro (2009:16):

A la hora de mencionar los recursos podremos distinguir entre materiales y recursos humanos. Los materiales están formados por el equipamiento del aula, y todos aquellos materiales que nos ayudan en la realización de determinadas tareas". Segundo a autora, dos recursos humanos podem fazer parte os professores, os especialistas e as famílias sublinhando que "la familia (...) debe estar informada en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, ya que ellos también influyen de manera decisiva en el mismo.

Por último, há também que especificar o vocabulário a trabalhar explicitamente ao longo da unidade didática¹⁹. Segundo os Programas de Português do Ensino Básico (2009:69):

A aprendizagem sistemática de vocabulário é indispensável para compreender os discursos ouvidos. É preciso promover o alargamento do vocabulário da criança para que ela compreenda os discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte.

¹⁹ O vocabulário era escolhido por nós em função dos conteúdos, das atividades pretendidas e do potencial de generalização ao conhecimento lexical e temático.

Acrescenta ainda Duarte (2008) que o capital lexical da criança é um fator determinante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência escrita, atribuindo-lhe vantagens ao nível dos objetivos instrumentais, atitudinais e cognitivos gerais e específicos. De ressaltar que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa J., Cabral A., Santiago A. & Viegas F.; 2011:10).

Como se refere nos Programas de Português do Ensino Básico, o conhecimento explícito da língua é “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (p. 16), sendo “transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (...) ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo” (p.19). Destacam ainda o facto de o trabalho a este nível ter um triplo objetivo (p. 72):

- i) o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua;
- ii) a sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem;
- iii) a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Como não poderia deixar de ser, qualquer unidade didática deve ter um espaço dedicado à avaliação que, de acordo com Pais (2010:6), é “fundamental para refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor: avaliação das aprendizagens dos alunos; meta-avaliação ou reflexão sobre a prática avaliativa”.

Para Couceiro (2008:15) “la evaluación (...) debe ser global, continua y formativa. Y la técnica primordial será la observación directa y sistemática. A través de ésta recogeremos datos acerca de cada uno de nuestros alumnos”.

Concorda Iglesias & Mesa (2008:85) que “la evaluación del aprendizaje se realiza durante todo el proceso de enseñanza, en cada una de sus etapas y se clasifica atendiendo principalmente al nivel de información de los objetivos que pretende verificar, en: diagnóstica, formativa y sumativa”.

Acrescenta Pérez (2005:66) que “con la evaluación de procesos, el profesor aprende a enseñar mejor”.

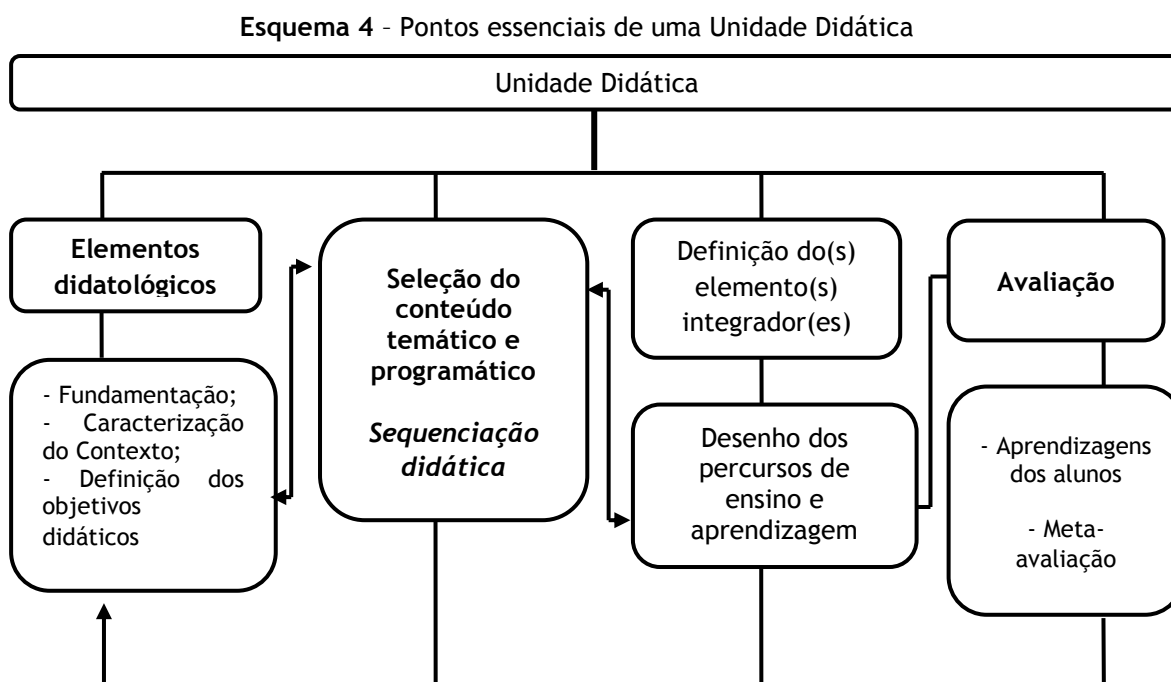
Cronbach (1963, citado por Pérez & López, 1994:304) define a avaliação como “un proceso mediante el cual se recoge y usa información con objeto de tomar decisiones acerca de un programa de enseñanza-aprendizaje”.

Reforçam Moya, Suárez, Cacho, Godoy & Romero (2009:18-19) que:

La evaluación se entiende como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene como función obtener información para tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los escolares. (...) Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuales van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.

No final de cada unidade didática deverá constar ainda uma reflexão semanal que deverá reunir as opiniões da aluna em prática supervisionada, do par pedagógico, da professora cooperante e dos professores supervisores (quando estes estiverem presentes). Esta reflexão deverá espelhar os aspetos que se considerarem pertinentes e que deverão ser fundamentados em marcos teóricos. A reflexão é um modo de pensar sobre o que aconteceu e melhorar estratégias e modos de ação em contexto didático.

Pais (2010:6) esquematiza os pontos essenciais de uma unidade didática do seguinte modo:



2.2. Os instrumentos de planificação

Explicitando os marcos teóricos estudados no ponto anterior, apresentamos na prática o Modelo Pedagógico e Programático de Desenvolvimento da Prática Supervisionada.

Figura 1 - Matriz de desenvolvimento da Prática Supervisionada

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES	
<i>Elementos de identificação</i>	
Professora(a) Cooperante: _____	
Alunos de Prática Supervisionada: _____	
Professores Supervisores: _____	
Turma: _____	
<i>Seleção do conteúdo programático</i>	
Unidade temática: _____	Semana de _____
Estudo do Meio:	
Língua Portuguesa:	
Matemática:	
Expressões:	
Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira / /	Responsável pela execução: _____

Tema integrador: _____ Elemento integrador: _____ Vocabulário específico a trabalhar explicitamente: Estudo do Meio: _____ Matemática: _____ Língua Portuguesa: _____ Expressões: _____		Materiais: _____
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem em contexto didático • Sistematização em contexto didático • Avaliação em contexto didático • Ampliação/reforço em contexto didático 		
Quarta-Feira ____/____/____ Responsável pela execução: _____		
Tema integrador: _____ Elemento integrador: _____		Materiais: _____
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem em contexto didático • Sistematização em contexto didático • Avaliação em contexto didático • Ampliação/reforço em contexto didático 		
Quinta-Feira ____/____/____ Responsável pela execução: _____		
Tema integrador: _____ Elemento integrador: _____		Materiais: _____
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem em contexto didático • Sistematização em contexto didático • Avaliação em contexto didático • Ampliação/reforço em contexto didático 		
Reflexão O/A Professor(a) Cooperante: _____ Os Professores Supervisores: _____ O aluno de PS: _____		

Esclarecemos, de seguida, o modo de preenchimento de cada um dos elementos.

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES
Elementos de identificação Professor(a) Cooperante: _____ Alunos de Prática Supervisionada: _____ Professores Supervisores: _____ Turma: _____



Elementos de identificação dos intervenientes na Prática Supervisionada. Preencher com os nomes do(a) professor(a) cooperante, alunos de prática supervisionada, professores supervisores e turma.

Elementos estabelecidos pelo(a) professor(a) cooperante a partir do Projeto Curricular de turma e em conformidade com o Projeto Curricular de Agrupamento, Programas Nacionais e Currículo Nacional.

Preencher com o tema da unidade temática; os dias da semana e os conteúdos e objetivos das respetivas áreas para toda a unidade didática. Cada conteúdo e objetivo deverá ter explícito em qual dos dias da unidade didática será trabalhado.

<i>Seleção do conteúdo programático</i>	
Unidade temática: _____	Semana de _____
Estudo do Meio:	
Língua Portuguesa:	
Matemática:	
Expressões:	



Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira / /	Responsável pela execução: _____



Preencher com o dia da semana correspondente e com o nome do responsável pela execução da prática supervisionada.

Preencher com o tema integrador (fornecido pela professora cooperante e, geralmente, pertencente à área de Estudo do Meio); o elemento integrador (estabelecido pelo responsável da prática em conformidade com os objetivos, conteúdos e atividades pretendidas); vocabulário específico a trabalhar explicitamente em cada uma das áreas (estabelecido de acordo com os objetivos e conteúdos a trabalhar) e os materiais necessários ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem.

Tema integrador: _____	Materiais:
Elemento integrador: _____	
Vocabulário específico a trabalhar explicitamente:	
Estudo do Meio: _____	
Matemática: _____	
Língua Portuguesa: _____	
Expressões: _____	



<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem em contexto didático • Sistematização em contexto didático • Avaliação em contexto didático • Ampliação/reforço em contexto didático



Preencher com as propostas de atividades para o desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem. Deverá constar explicitamente que propostas pertencem ao campo da abordagem, sistematização, avaliação e ampliação/reforço em contexto didático.

Quarta-Feira _ / _ / _		Responsável pela execução: _____
Tema integrador _____	Materiais:	
Elemento integrador _____		
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:		
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem em contexto didático • Sistematização em contexto didático • Avaliação em contexto didático • Ampliação/reforço em contexto didático 		
Quinta-Feira _ / _ / _		Responsável pela execução: _____
Tema integrador _____	Materiais:	
Elemento integrador _____		
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:		
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem em contexto didático • Sistematização em contexto didático • Avaliação em contexto didático • Ampliação/reforço em contexto didático 		



Preencher os restantes dias da unidade didática de acordo com os modos de preenchimento explicitados anteriormente.

Destes dias já não constarão os conteúdos e objetivos, na medida em que estes são estipulados inicialmente para toda a unidade didática.

A reflexão é semanal e deverá reunir as opiniões da aluna em prática, do par pedagógico, da professora cooperante e dos professores supervisores (quando estes estiverem presentes). Deverá ser fundamentada em marcos teóricos.



<i>Reflexão</i>

O/A Professor(a) Cooperante: _____

Os Professores Supervisores: _____

O aluno de PS: _____



Preencher com as assinaturas.

Capítulo II - Desenvolvimento da Prática Supervisionada

A prática supervisionada constitui *uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional.*

Pimenta & Lima (2004:99)

1. A observação

O período de observação assumiu-se como fundamental enquanto etapa precedente à Prática Supervisionada. No decorrer deste período tivemos oportunidade criar laços afetivos, de compreender a dinâmica da turma e de cada um dos alunos, de acompanhar o seu desenvolvimento e de vislumbrarmos um pouco daquilo que iria ser a nossa própria prática pedagógica.

Sublinhemos que não se pretendia conferir a este período de tempo um carácter meramente acessório em que nós, enquanto participantes, nos limitássemos a uma atitude de meros espetadores. Pretendia-se, pois, que paralelamente a uma observação cuidadosa intervíssemos junto das crianças no sentido de as auxiliar.

Durante este período pressupunha-se que, em conjunto com o par pedagógico, construíssemos semanalmente uma reflexão crítica. Esta reflexão deveria, não só, espelhar aquilo que foi o desenrolar da semana mas também uma atitude crítica face aos acontecimentos, estratégias e atitudes observadas.

Face ao exposto, apresentamos de seguida as reflexões que constituíram as duas semanas de observação conjunta.

A isto segue-se o desenrolar dos percursos de ensino-aprendizagem aplicados ao longo da Prática Supervisionada.

1.1. 1ª semana - 25 a 27 de outubro de 2011

Reflexão

Para uma reflexão mais compreensível da semana, em cada um dos dias destacamos alguns aspetos que despertaram a nossa atenção durante o período de observação e que foram, para nós, alvo de reflexão.

No primeiro dia, observámos a capacidade das crianças ao nível da expressão oral. Segundo os Novos Programas de Português do Ensino Básico (2009:16):

Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Silva, Viegas, Duarte & Veloso (2011:29) defendem que:

No desenvolvimento da expressão oral, dá-se relevo à participação em situações de comunicação oral informais, evoluindo para situações progressivamente mais formais, com aprendizagem explícita de técnicas de expressão oral e de mobilização de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais e discursivas anteriormente ouvidas ou lidas.

Alguns alunos apresentam tendencialmente uma boa capacidade discursiva, um vocabulário bastante rico e elaborado e demonstram bastante conhecimento sobre os diversos temas. Verificamos que a professora faz uma grande aposta na ativação do conhecimento prévio, como forma de introdução a conteúdos e a novas aprendizagens, indo ao encontro do estipulado pela Organização Curricular e Programas (2004:23), nos quais se refere:

A cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens.

Para além disso, consideramos pertinente refletir sobre a preocupação e interesse das crianças em partilhar com a turma os seus materiais. A professora tem também o cuidado de valorizar os interesses das crianças, pois assume-se como fundamental “ o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes” (Organização Curricular e Programas, 2004:24).

No segundo dia, na realização de uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa, pudemos verificar que alguns alunos mostram mais facilidade na interpretação do texto, na construção de respostas, na seleção da informação útil, na construção frásica e na elaboração de texto. Algumas crianças apresentaram alguma dificuldade em escrever sem lapsos a nível ortográfico.

No terceiro dia, verificámos a fluidez de leitura das crianças, assim como a atenção e interesse das outras em seguir a leitura do/a colega. Os alunos realizaram as leituras de forma expressiva e de acordo com a pontuação do texto. Segundo os Programas de Português do Ensino Básico (2009:16):

Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.

Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011:7) consideram que:

O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.

Dentro e fora da sala verificou-se que tendencialmente havia uma relação de amizade, confiança, partilha, companheirismo e respeito, entre as crianças e a professora, entre as próprias crianças, entre a professora e nós e entre nós e as crianças. O grupo de crianças mostra-

se sempre bastante interessado e com ânsia de saber. Mostra-se sempre muito interessado em participar e em partilhar histórias e experiências pessoais. As estratégias da professora são diversificadas e no sentido de motivar as crianças para participar e aprender.

1.2. 2ª semana - 2 e 3 de novembro de 2011

Reflexão

No primeiro dia destacamos a utilização das novas tecnologias em prol das aprendizagens dos alunos. Defende-se no documento que configura a Organização Curricular e Programas (2004:15) que deve estimular-se “a iniciação ao conhecimento tecnológico”²⁰. Consideramos que a utilização das novas tecnologias nas salas de aula é de extrema importância, uma vez que estas estão presentes, cada vez mais, na sociedade em que vivemos - e a escola não pode ser um mundo à parte da mesma. As novas tecnologias permitem um acesso rápido à informação e aplicação de procedimentos e estratégias diversificadas no âmbito educativo, tanto na abordagem como na sistematização ou consolidação e ampliação de conhecimentos. São também fundamentais no que concerne à aposta na diversificação de aprendizagens. Ainda segundo o mesmo documento (2004:24):

As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos.

No segundo dia, destacamos a adoção de novas estratégias por parte da professora para a compreensão da leitura de números por classes e por ordens. Neste dia, e tendo em conta a importância da compreensão dos contextos e de informações pessoais relativas a cada uma das crianças, a professora permitiu-nos o acesso às fichas biográficas dos alunos. Isto permitiu-nos uma melhor compreensão dos comportamentos dos alunos e a adoção de estratégias para lidarmos e nos relacionarmos com cada uma delas. Para além disso, permitiu-nos ainda adotar estratégias de ensino de acordo com as características dos nossos alunos e de cada um deles enquanto ser individual.

A semana de observação revelou-se fundamental para o começo da nossa prática. Foi fundamental para nós percebermos os conhecimentos que cada criança possui, as diversas competências que já adquiriu e os conteúdos em que mostra mais dificuldades.

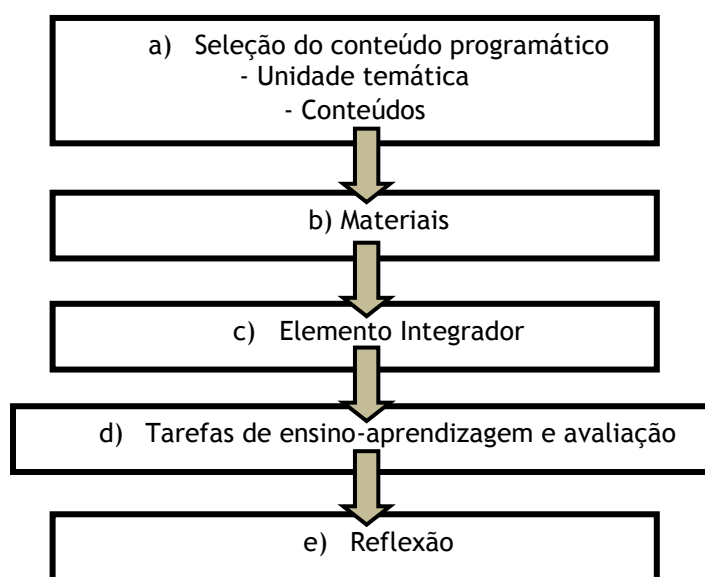
²⁰ No sentido do desenvolvimento da competência digital base.

2. Esquema global de desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo (2011-2012)

De acordo com o explicitado no capítulo anterior expomos, de seguida, o esquema global a partir do qual apresentaremos cada uma das unidades didáticas desenvolvidas na prática supervisionada.

O esquema assenta, portanto, nos marcos teóricos defendidos anteriormente e que serviram de base à construção do modelo pedagógico e programático de desenvolvimento da prática supervisionada.

Esquema 5 - Sequenciação didática em percursos de ensino-aprendizagem



3. 1ª semana de grupo - 8 a 10 de novembro de 2011

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: "A família e o São Martinho"
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 1

b) Materiais

Tendo em conta a temática subjacente ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem, optámos pela criação de materiais como um texto em prosa alusivo ao S. Martinho; jogos que conferissem um carácter de ludicidade à aprendizagem e objetos que despertassem a curiosidade e a imaginação do grupo.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 2.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este primeiro percurso de ensino-aprendizagem foi a “Árvore da Sabedoria”. Construída em cartão e papel crepe, funciona como elo de ligação entre todas as propostas de trabalho apresentadas em cada um dos três dias. Foi pensado no sentido de os dois temas funcionarem de modo integrado e de maneira a que não fosse notória uma quebra no sentido de conjunto de toda a unidade temática, pois, como um dos temas era a família e um dos conteúdos a árvore genealógica e o outro tema era o S. Martinho - época das castanhas - a árvore foi pensada para representar a família e o castanheiro.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 8 de novembro:

- Antes da leitura: exploração oral temática a partir do elemento integrador;
- Durante a leitura: Leitura oralizada do texto “Esta é a minha família” (texto de autoria própria); análise e interpretação do texto com preenchimento do guião de aprendizagem;
- Depois da leitura: Jogo “Quem é quem das relações”, para estabelecimento de graus de parentesco da família Castanha do texto trabalhado anteriormente. Uma criança de cada vez retira de um saco um cartão com uma frase lacunada. Com os cartões com palavras e imagens que se encontram afixados no quadro, os alunos terão que preencher as lacunas de acordo com as relações de parentesco evidenciadas no texto. Registo da frase no quadro e no caderno;
- Introdução à família dos alunos com estabelecimento da relação entre a história trabalhada e a árvore (as relações de parentesco podem ser representadas através de uma árvore genealógica);
- Exemplificação do modo de construção de uma árvore genealógica; construção individual da árvore genealógica da sua família numa folha A4 branca (irmãos, pais e avós);
- Representação de números na Reta do avô Virgolino: cada aluno tem um cartão branco no qual terá que registar uma data de um acontecimento familiar (previamente solicitadas). Todos os cartões são colocados num saco. Um aluno de cada vez retira um cartão à sorte e lê a data à turma. O aluno a quem pertencer a data terá que partilhar com a turma a que acontecimento se refere. O aluno que retirou o cartão terá que colocá-lo na reta graduada afixada no quadro. À medida que as datas vão sendo colocadas na reta, os alunos terão que fazer andar pelo tempo a bicicleta do avô Virgolino;
- Registo das datas no caderno; escrita de alguns números (datas) por classes e ordens. Correção.

Dia 9 de novembro:

- Exploração dos novos elementos da Árvore da Sabedoria (ouriços); levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da árvore; estabelecimento da relação entre os novos elementos com um elemento da leitura do texto do dia anterior;
- Antes da leitura: abertura da prenda da avó Geraldina trazida pela árvore. Descoberta do conteúdo da caixa: Lenda de S. Martinho;
- Durante a leitura: leitura oralizada da lenda; Depois da leitura: interpretação com preenchimento de guião de aprendizagem. Correção com registo no quadro;
- Descoberta do restante conteúdo da caixa da avó Geraldina: envelopes com as multiplicações 0x6, 1x6, 2x6, 3x6, 4x6, 5x6 e respetivos produtos;
- Distribuição aleatória dos envelopes. Os alunos terão que se juntar: os alunos cujos envelopes têm as multiplicações terão que se juntar com os alunos cujos envelopes têm os respetivos produtos. Colocação de cartões com os produtos da tábua do 6 na tabela da multiplicação existente na sala;
- Descoberta do conteúdo dos envelopes (cada envelope tem uma peça de um puzzle). Construção em grupo dos puzzles; ordenação dos puzzles no quadro consoante a sequência de acontecimentos da Lenda de S. Martinho. Por baixo de cada imagem regista-se a passagem a que se refere;
- Descoberta do restante conteúdo da caixa (cartões com provérbios, lenga-lengas, trava-línguas e adivinhas alusivas ao S. Martinho);
- Com os alunos dispostos em círculo, uma de cada vez lança um dado com três cores. Consoante a cor que sair, assim terá que escolher um cartão com a mesma cor. Terá que ler a inscrição do cartão da forma indicada no mesmo. Terá que explicar o sentido da inscrição;
- Resolução individual de uma situação problemática enviada pelo Sebastião. Apresentação à turma das sugestões de resolução. Preenchimento da tabela da tábua com os restantes produtos;
- Resolução de uma sequência enviada pelo Sebastião representativa da tábua do 6.

Dia 10 de novembro

- Antes da leitura: exploração dos novos elementos da Árvore da Sabedoria;
- Durante a leitura: leitura oralizada do recado trazido pela árvore;
- Depois da leitura: através de sons produzidos com objetos, os alunos terão que adivinhar que objetos a árvore nos trouxe. Levantamento de hipóteses. Os objetos trazidos serão os necessários às propostas deste dia; confirmação de hipóteses com leitura da carta do pai Engrácio;
- Descoberta do conteúdo do saco do pai Engrácio: cubos representativos da dezena de milhar; levantamento de hipóteses sobre o que representam o cubo. Colagem dos cubos no quadro e escrita do seu significado "1 milhar". Colados os dez cubos, os alunos terão que descobrir que número representa o conjunto dos 10 cubos: 1 dezena de milhar (10 000). Leitura

do número por classes e ordens; representação de números no ábaco e leitura dos mesmos; ordenação dos números por ordem crescente e decrescente;

- Jogo do Bingo dos Sinónimos e dos Antónimos em grupos.

e) Reflexão

Ao longo da nossa primeira semana, as crianças mostraram sempre um grande carinho por nós, manifestando sempre grande alegria nos momentos da nossa chegada; mostraram sempre uma grande receptividade às tarefas propostas, entusiasmo para participar e vontade de aprender coisas novas. O facto de todos os alunos quererem participar levou, algumas vezes, a certa agitação. Estes momentos levam-nos a procurar estratégias para o controlo da turma nos diversos momentos do desenvolvimento das atividades.

Durante a semana pudemos perceber que existem muitas formas de quebrar a ideia de que o professor expõe os conhecimentos e os alunos só têm que os receber e apreender, pois existem muitas formas de os conteúdos serem trabalhados com as crianças e não de lhes serem dados. Tentámos partir daquilo que as crianças já sabem, através da ativação do conhecimento prévio e procurámos empenhar-nos na sua motivação para aprenderem e realizarem as tarefas propostas - um aluno motivado aprende melhor e com muito mais gosto do que um aluno desmotivado.

O elemento integrador despertou grande curiosidade nos alunos. De realçar ainda o grande envolvimento das crianças nas tarefas propostas e a grande diversidade de estratégia utilizadas para a resolução de situações propostas.

É de referir a postura da professora cooperante, que deixou que nós desempenhássemos o nosso papel, permitindo sempre que aplicássemos as estratégias e procedimentos que tínhamos pensado e as estratégias que adotámos no momento de acordo com o decorrer da aula, nomeadamente ao nível do controlo da turma.

Foi uma semana de muitas, grandes e pertinentes aprendizagens no âmbito da nossa formação enquanto futuras professoras. Uma das maiores recompensas da nossa semana foi uma das crianças dizer “Vocês têm tanto trabalho só para nós aprendermos!”.

4. Prática Individual

Semana de 22 a 24 de novembro de 2011

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: Figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 3

b) Materiais

Tendo em conta a temática subjacente ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem, optámos por uma abordagem de descoberta em que as crianças partissem numa caça que os conduzisse a novas aprendizagens. Neste sentido, aliámos mais uma vez a didática à ludicidade, desenvolvendo jogos e criando materiais que despertassem nas crianças a ânsia pela descoberta da história da sua localidade. Entre amigos secretos, cartas secretas, baús da história, caça às personagens e outros levámos até às nossas crianças oportunidades diferentes de conhecerem a história local.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 4.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi o Baú da História. Este foi pensado como elemento integrador enquanto símbolo de antiguidade representativo de coisas históricas, valiosas e, no imaginário infantil, de tesouros perdidos que piratas tentam encontrar.

Uma vez que o conteúdo programático assentava na história local, pensamos que o Baú da História é um elemento representativo disso mesmo e que desperta nos mais pequenos grande curiosidade e dá asas à sua imaginação.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 22 de novembro:

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; levantamento de hipóteses: porque se apelida de Baú da História; quem o terá deixado ali; o que é um baú e qual a sua função habitual; o que será que traz lá dentro; o que vamos aprender com ele; sobre que história...;
- Confirmação de hipóteses com descoberta de algum conteúdo;
- Antes da leitura: caça às personagens: o amigo secreto enviou uma carta intitulada "Personagens à solta" na qual partilha com a turma o seu problema (de dentro do seu baú desapareceram personagens emblemáticas da cidade de Castelo Branco) e pede ajuda à turma para as encontrar pois sabe que elas estão na nossa escola; para tal têm que formar três grupos - cada um com um símbolo identificativo-, decodificar pistas e resolver desafios; no final encontrarão um tesouro - um envelope com algo dentro;
- Durante a leitura: cada grupo revela à turma o conteúdo do seu envelope: quadros com personagens emblemáticas de Castelo Branco e, no verso, textos informativos acerca das mesmas. Cada grupo terá que ler a informação e (depois da leitura) preparar uma apresentação oral à turma, para tal terão um guião orientador a acompanhar o texto; partilha das informações relativas a cada personagem; dramatização da profissão dos personagens;

- Cada grupo recebe uma recompensa do amigo secreto por o terem ajudado a encontrar as suas personagens perdidas: o Quatro em Linha da Subtração por Decomposição;
- A pares, os alunos jogam o jogo: num tabuleiro têm uma moldura com subtrações que terão que resolver através do algoritmo da subtração por decomposição (explicado previamente); no centro terão os resultados dessas mesmas subtrações; terão que resolver as subtrações; um de cada vez, lança um dado e desloca o seu peão tantas vezes quanto o número de pintas que sair; consoante a casa em que calhar terá que, no centro do cartão, encontrar o respetivo *resto*, *excesso* ou *diferença* (este não estará representado através de número mas sim lido nas várias ordens ou classes); encontrado o número, o elemento do grupo assinala a casa com um símbolo escolhido por ele; ganha o elemento que consiga, em primeiro lugar, quatro números em linha (vertical, horizontal ou diagonal).

Dia 23 de novembro:

- Exploração do elemento integrador; levantamento de hipóteses sobre o que nos trará hoje;
- Leitura da carta do amigo secreto e exploração do seu conteúdo: o amigo secreto propõe à turma mais um desafio - como já encontraram as suas personagens e para assegurar que não voltam a desaparecer pede-lhes que façam um concurso de réplicas no qual, cada um, terá que escolher uma das personagens e desenhá-la com a maior aproximação à realidade, no final terão que apresentá-la à turma e eleger a melhor réplica de cada personagem; as réplicas ficarão expostas na sala;
- Concurso de réplicas e eleição dos vencedores por contagem de votos;
- Leitura de mais uma carta do amigo secreto e exploração do seu conteúdo: o amigo secreto está de novo com problemas - o seu amigo Faria de Vasconcelos, como era professor, enviou-lhe uma máquina que ele inventou para tornar mais fácil a aprendizagem da família de palavras...mas não lhe explicou como funcionava. Pede então ajuda à turma para descobrirem como a máquina funciona;
- Afixação da Máquina das Palavras no quadro; construção de famílias de palavras de *história*, *fotografia* e *aventura*. A máquina funciona do seguinte modo: entra a palavra primitiva; dentro da máquina encontram-se os prefixos e sufixos; da máquina sai a palavra da mesma família formada com o radical e com os prefixos e sufixos;
- Preenchimento do guião com as palavras construídas. O guião tem a imagem da máquina e os alunos terão que preenchê-lo tal como no quadro. Há espaço ainda para a construção de frases com as palavras construídas;
- Resolução de um guião de conteúdos matemáticos.

Dia 24 de novembro (por motivos de greve geral, a planificação deste dia não se realizou):

- Exploração do elemento integrador; levantamento de hipóteses sobre o seu conteúdo;
- Confirmação de hipóteses com descoberta de algum conteúdo: carta do amigo secreto.

O amigo secreto pede à turma que construam um texto sobre o patrono da escola António Sena Faria de Vasconcelos para o Jornal "Desafios" da escola;

- Apresentação de um esquema a partir do qual terão que construir o texto; construção individual do texto;

- Associação de sons: a cada uma das profissões dos personagens trabalhados será atribuído um gesto e a cada um desses gestos será atribuído um som - ambos escolhidos pelos alunos; a aluna de PS (Prática Supervisionada) produzirá um som e os alunos terão que reproduzir o gesto acordado; aquando algum engano, os alunos vão saindo do jogo; ganha aquele que não se enganar em gesto algum;

- Explicação da subtração por compensação precedida de levantamento de hipóteses por parte dos alunos; o amigo secreto revela-se através de uma desafiante proposta: a cada aluno será entregue uma folha com a imagem do amigo secreto, a imagem terá diversas subtrações que os alunos terão que resolver através do método da compensação; a cada *resto*, *excesso* ou *diferença* corresponde uma cor; os alunos terão que colorir o amigo secreto consoante o código de cores.

e) Reflexão

Esta primeira semana de estágio individual foi marcada por um misto de sentimentos, sentimentos normais e parte integrante deste nosso início de prática supervisionada enquanto intervenientes ativas no processo de ensino-aprendizagem. Entre nervosismo, ansiedade, expectativas e receios iniciei este gratificante percurso. Apesar de ser já a segunda semana enquanto interveniente ativa no trabalho em sala de aula, esta foi uma semana de trabalho mais individual, em que pude viver a experiência de pensar, refletir, planificar, executar e avaliar de forma individual. A responsabilidade é e continuará a ser grande.

As aprendizagens fora do contexto sala de aula, as aprendizagens por descoberta, os materiais lúdico-didáticos, o trabalho em grupo, o aproveitamento dos conhecimentos dos alunos, o apelo à imaginação e o despertar da curiosidade dos alunos foram algumas das grandes apostas desta semana. Todas elas no sentido de criar verdadeiros momentos de aprendizagem.

As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos (ME, 2004:24).

A planificação desta semana foi cuidadosamente pensada, levando sempre em conta os conteúdos pré-definidos pela professora cooperante. Tentei abordar os conteúdos aplicando

estratégias de potencial agrado por parte dos alunos, colocando sempre um pouco daquilo que sou enquanto pessoa e daquilo que pretendo (e trabalho para ser) ser enquanto profissional de educação. Planificar não é fácil; muitas das vezes imaginamos a planificação na ação e esquecemo-nos que nem sempre as coisas correm como esperamos - algumas vezes correm melhor, outras nem tanto; mas o importante é continuar a trabalhar e desenvolver estratégias em prol dos interesses e aprendizagens das crianças. Citando Zabalza (10994:179) planificar é desenvolver “um conjunto ordenado de actividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objectivo educativo em relação a um conteúdo concreto”.

A aposta em propostas fora do contexto sala de contribuiu para um ótimo funcionamento e relação das crianças enquanto grupo. A entreatajuda e o trabalho em equipa estiveram sempre presentes, tal como o cumprimento pelas regras estabelecidas. “As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (ME, 2004:24).

Houve algumas alterações à planificação, alterações essas que não estavam previstas mas que considerei importantes no desenrolar das actividades. “Para que a planificação seja eficaz é necessário que seja flexível e aberta, que crie uma direcção estratégica para a qual preveja muitas tácticas” (Altet, 2000:201).

Destaco também a importância de dar a palavra às crianças, de permitir que sejam elas a descobrir as coisas, de aproveitar aquilo que elas têm para nos dar, de valorizar os seus conhecimentos e aproveitá-los para conduzir as suas aprendizagens. “São (...) significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (ME, 2004:23).

A professora cooperante solicitou que alguns dos materiais permanecessem na sala para que posteriormente as crianças o pudessem utilizar, facto este que foi muito gratificante, pois é reflexo do reconhecimento do trabalho realizado. Foi uma semana de grandes aprendizagens e de grande crescimento enquanto pessoa e enquanto iniciante nesta gratificante profissão.

Semana de 6 e 7 de dezembro de 2011

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: À descoberta dos outros e das instituições: costumes e tradições; Natal
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 5

b) Materiais

Tendo em conta a temática subjacente ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem e a época em questão - Natal - quisemos levar ao nosso grupo alguma magia. Como tal, a figura do Pai Natal esteve sempre subjacente aos materiais desenvolvidos, enquanto elemento de mistério. Materiais alusivos à época, como flocos de neve, cartas do Pai Natal,

prendas, árvores de Natal, poemas, foram algumas das propostas apresentadas ao longo desta semana. Mais uma vez, a ludicidade foi um fator privilegiado na construção de novas aprendizagens por parte das crianças.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 6.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi o Saco do Pai Natal. Enquanto símbolo natalício do imaginário infantil, o Saco do Pai Natal funcionará como elemento integrador que transportará tudo o necessário às aprendizagens da semana. Com ele virão mensagens deixadas pelo Pai Natal, desafios e presentes para a turma.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 6 de dezembro:

- Exploração do elemento integrador: quem o terá deixado na sala, porque estará ele ali, o que será que nos irá ensinar, irá ele oferecer-nos alguma coisa...; observação dos cartões afixados no saco do Pai Natal; ativação do conhecimento prévio: a que costumes e tradições se referirão? Que informações nos trarão?; Conhecem alguns costumes e tradições de Natal;

- Leitura da carta deixada pelo Pai Natal e exploração do conteúdo da mesma: de quem é a carta, qual o problema evidenciado, como o podemos ajudar...; o Pai Natal tinha uma árvore onde guardava costumes e tradições de Natal mas, como nevou, ficaram tapadas pela neve; pede ajuda à turma para as recuperar;

- Antes da leitura: afixação da Árvore dos Costumes e Tradições de Natal no quadro; exploração;

- Durante a leitura: formação de 8 grupos; entrega a cada grupo de um cartão; leitura em grupo da informação do cartão; Depois da leitura: partilha da informação dos cartões com a restante turma; identificação do costume ou tradição de Natal a que se refere a informação contida no cartão; escrita da palavra na Árvore dos Costumes e Tradições de Natal; preenchimento simultâneo de um guião;

- Leitura do recado deixado pelo Pai Natal; exploração do conteúdo: o Pai Natal quer que ensaiem uma poesia para apresentarem no concerto de Natal; ensaio da declamação da poesia;

- Leitura da carta do Pai Natal e exploração do conteúdo: o Pai Natal ia entregar um dominó mas os duendes deixaram cair as peças e estas perderam o que tinham numa das metades; entrega de uma peça de dominó (em formato A4) a cada criança; resolução da situação problemática alusiva aos números decimais constante da mesma; jogo do dominó em grupo turma com as peças já completas; a cada criança é entregue um dominó igual em pequeno que terão que preencher à medida que vão jogando em grupo-turma.

Dia 7 de dezembro:

- Exploração do elemento integrador; levantamento de hipóteses acerca do seu conteúdo;
- Leitura da carta do Pai Natal e exploração do seu conteúdo: o Pai Natal estava a escrever uma carta mas a neve entrou-lhe pela janela e levou-lhe palavras muito importantes sem as quais não conseguirá acabar a carta; pede-lhes ajuda para procurarem na sala; procura dos flocos de neve pela sala a pares; afixação no quadro;
- Os alunos são questionados sobre o que haverá de comum às palavras (todas são verbos); o que exprimem os verbos; se quiser exprimir uma ação que está a acontecer neste momento, que tempo uso; registo dos verbos no caderno;
- Concurso dos verbos: divisão da turma em duas equipas; far-se-ão questões alternadas a cada equipa (centradas em verbos e na sua conjugação no presente; os verbos das perguntas são os mesmos dos flocos); ganha a equipa que mais respostas certas der;
- Adivinha o verbo: de dentro de um saco, um aluno de cada vez retira um cartão; os cartões terão inscrições de verbos e a inscrição *desenho* ou *dramatização*; conforme a indicação, assim terá que desenhar ou dramatizar o verbo; a restante turma terá que adivinhar de que verbo se trata;
- O presente do Pai Natal: pela ajuda que a turma lhe deu, o Pai Natal decide enviar um presente “Tiro ao alvo dos números decimais”; a cada par de crianças será entregue um tabuleiro-jogo e 8 cliques; o tiro ao alvo encontra-se dividido em três círculos - o círculo exterior corresponde à ordem das unidades, o do meio à das décimas e o interior à das centésimas; uma criança do par lançará, sobre o tiro ao alvo, 8 cliques de uma só vez; o número de cliques que calhar em cada círculo representa o algarismo da respetiva ordem; o objetivo é conseguir o maior número possível; os cliques que se encontrarem entre dois círculos não contarão; no tabuleiro há espaço para registarem os números conseguidos e lê-los-ão por classes e ordens;
- Ordenação dos números por ordem crescente e decrescente;
- Ensaio da poesia para apresentação no concerto de Natal.

e) Reflexão

Mais uma semana de prática pedagógica ... mais uma semana de grandes momentos de aprendizagem e crescimento. Novamente um misto de sentimentos, mas já com a sensação de uma maior confiança em mim mesma e naquilo que sei que sou capaz de fazer. Fazer com o intuito de despertar as minhas crianças para aprender e levá-las a querer saber cada vez mais.

Nesta semana uma das dificuldades sentidas foi a limitação de tempo. Eram apenas dois dias de prática pedagógica e os conteúdos tinham que ser, de igual modo, trabalhados. Tentei, deste modo, pensar e planificar de acordo com o tempo que tinha disponível tendo em consideração que todos os conteúdos estabelecidos teriam que ser trabalhados. A integração foi sempre tida em conta e, mais uma vez, as estratégias de ação foram pensadas e delineadas levando em consideração os interesses das crianças combinando-os com aquilo que eu pretendia

fazer e trabalhar. As atividades devem ter “sentido para os alunos, de modo a compreenderem para que serve o que estão a fazer. Deste modo, os alunos não só estarão mais motivados para aprender, mas terão também mais prazer no processo de aprendizagem” (UNESCO, 1996:106).

Realço mais uma vez a importância da ativação do conhecimento prévio, aspeto que foi sempre tido em consideração ao longo destes dois dias. As crianças e os seus conhecimentos são sempre uma rica fonte e possibilitam-nos partir deles para outras aprendizagens. “Todos os alunos, por muito limitados que sejam os seus conhecimentos, adquiriram alguma informação acerca de qualquer assunto, quer a partir da sua experiência diária, quer a partir de uma aprendizagem na escola” (UNESCO, 1996:106). As crianças mostraram-se sempre muito participativas e com ânsia de expor os seus conhecimentos sobre a época natalícia. Cabe aos professores dar às crianças oportunidades de mostrarem “o que sabem, de modo a poderem contribuir de forma válida e activa para a lição” (UNESCO, 1996:107).

Outra das dificuldades sentidas e que merece alguma reflexão foi na introdução aos números decimais, onde a professora acabou por me auxiliar concretizando com a manipulação de material. A explicação com recurso a material concreto facilitou a aprendizagem por parte das crianças. “Es importante ofrecer material que ayude a representar la propuesta (...) algo que permita que, al pensar maneras de resolver una determinada cuestión, se pueda materializar y comprobar los resultados de una manera física” (Departamento de Didáctica de la Matemática 2004:125). De referir também que o material era uma simples folha de papel que foi sendo dividida em 10 tiras (a décima) e as tiras em 10 quadrinhos (a centésima). Isto para dizer que, muitas das vezes, é nas coisas simples que residem as grandes aprendizagens.

Outro dos pontos que considero merecedor de reflexão é a aceitação ou não da derrota no jogo. O “concurso dos verbos” foi uma proposta pensada para perceber quem, de facto, tinha compreendido o que havia sido trabalhado. “Ter jogos (...) pode ser um incentivo para os alunos acabarem o seu trabalho de forma rápida e correcta” (UNESCO, 1996:109). As crianças estiveram sempre muito motivadas e mostraram-se muito preocupadas em responder rápido e dentro do tempo mas também em responder acertadamente; não respondiam sem pensar apenas para ser dentro do tempo. Algumas crianças da equipa perdedora acabaram por não aceitar bem a derrota “culpabilizando”, de algum modo, a constante falta de atenção de outras.

5. 2ª semana de grupo - 13 a 15 de dezembro de 2011 - Implementação da Investigação (1º Ciclo de Escrita)

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: À descoberta dos outros e das instituições: bandeiras e outros símbolos locais; Natal
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 7

b) Materiais

Tendo em conta a temática subjacente ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem, optámos pela criação de materiais que conduzissem as nossas crianças ao verdadeiro espírito de Natal. O duende ajudante do Pai Natal foi figura central ao longo desta semana. Ele possibilitou-nos aprendizagens através de jogos, bandeiras, brasões, pegadas, pedrinhas, construção de cartas, postais, e-mail e outros.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 8.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi o Duende Brasão. Na semana anterior, recorde-se que o Pai Natal visitou a turma. Em época natalícia, é agora vez do ajudante do Pai Natal visitar a turma. O seu nome deve-se ao facto de, ao longo da semana, um dos conteúdos a trabalhar ser o brasão e a bandeira de Castelo Branco e dos arquipélagos. É o duende que nos vai ajudar nas aprendizagens ao longo desta semana. É construído com cartão e papel de cenário.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 13 de dezembro:

- Exploração do elemento integrador: o que é um duende, qual o trabalho dos duendes em época natalícia, o que nos irá ensinar, relacionar a visita do Pai Natal da semana anterior com a visita do seu ajudante esta semana, porque se apelidará ele de Brasão; levantamento de hipóteses; ativação do conhecimento prévio;
- Leitura da carta que o duende traz e exploração do seu conteúdo: a missão do duende é ajudar o Pai Natal a recolher as cartas deste Natal e, por isso, veio ter com a turma para que eles próprios redigissem as suas cartas e ele as pudesse levar ao Pai Natal;
- Elaboração do texto epistolar (carta, postal, correio eletrónico) - Planificação
 - Divisão da turma em 6 grupos de 3 elementos cada um - 2 redigirão uma carta, 2 um postal e os restantes 2 um correio eletrónico;
 - Entrega de um guião de planificação do texto a cada grupo para pesquisa de informação relacionada com o Pai Natal e com a época natalícia (os guiões são iguais para todos os grupos) (anexo 9);
 - Explicação do objetivo e do conteúdo do guião;
 - As questões 1, 12, 13, 14 e 15 serão lidas em conjunto. Na questão 12 lembrar-se-ão os alunos sobre o que são palavras da área vocabular. Na questão 13 é importante reforçar a ideia de que os pedidos não poderão ser individuais mas sim manifestar necessidades de todos enquanto turma. Na questão 14 todos os grupos partilharão os seus pedidos e os amigos registarão. A questão 15 terá mais intervenção das alunas de

PS, na medida em que é necessário que se chegue a um acordo por parte de todos, dos pedidos que realmente são importantes;

- A componente de pesquisa será feita na biblioteca da escola; o restante guião será concluído na sala de aula.
- Introdução à milésima: entrega de um guião de conteúdos matemáticos, que o duende nos deixou, a cada criança; o primeiro desafio será lido em conjunto e, individualmente, os alunos tentarão chegar a uma resposta; partilha de propostas de resolução; para os restantes desafios repetir-se-á o procedimento;
- Ensaio da poesia para apresentação no concerto de Natal.

Dia 14 de dezembro:

- Elaboração do texto epistolar (carta, postal, correio eletrónico) - Textualização
 - Leitura do balão de fala do Duende Brasão "Organizem-se segundo os mesmos grupos da manhã de ontem. Depois descubram o que eu vos trago!"; organização dos alunos por grupos;
 - Recordar-se-á o que fizeram no dia anterior: o que pesquisaram, que pedidos selecionaram (registo dos pedidos no quadro);
 - Projeção, no quadro, dos guiões de elaboração dos textos - carta, postal e correio eletrónico - que o duende nos enviou (será projetado um guião de cada vez); explicação e análise da estrutura dos três tipos de texto;
 - Entrega, a cada grupo, de um guião com indicações da estrutura e de um guião em branco (anexo 10);
 - Construção dos textos em grupo segundo as orientações dadas anteriormente;
 - Recolha dos textos; as alunas de PS encarregar-se-ão da correção dos textos criando um código de correção para o efeito: erro de pontuação (P), erro ortográfico (O) e erro de sintaxe (S). Esta constituirá a primeira fase da Revisão - correção.
- Leitura da carta deixada pelo duende e exploração do seu conteúdo: o duende lança-nos o desafio de trazermos o espírito natalício até à nossa escola; para tal propõem-nos que construamos um presépio e envia-nos um exemplar para que possamos reproduzi-lo;
- A cada criança são entregues os materiais necessários à construção de uma figura; construção do presépio;
- O Duende Brasão tem um amigo chamado Duende Saltitão e, para ir a sua casa, tem que saltar de pedrinha em pedrinha; o problema é que a porta só se abre se as pedrinhas forem saltadas por ordem; ele pede ajuda à turma;
- Ordenação de números decimais por ordem crescente e decrescente (os números encontram-se em pedrinhas); constituição de duas equipas; joga um elemento de cada equipa, um contra o outro; os números serão iguais para ambos; para os jogadores seguintes, o conjunto de números é outro;
- Ensaio da declamação da poesia.

Dia 15 de dezembro:

- Revisão dos textos epistolares - 2ª fase - edição do texto final
 - O duende envia para a turma os textos construídos no dia anterior já corrigidos;
 - Explicação do código de correção;
 - Nos mesmos grupos, as crianças redigirão de novo os textos já corrigidos num guião igual ao do dia anterior.
- O Duende Brasão lança o desafio à turma de descobrirem porque se apelidará ele de Brasão; levantamento de hipóteses; ativação do conhecimento prévio;
- Confirmação de hipóteses com descoberta do conteúdo dos envelopes que ele nos enviou; os envelopes contêm imagens de bandeiras e brasões de Castelo Branco e dos arquipélagos da Madeira e Açores e textos com informações sobre os mesmos; cada grupo ficará com um envelope e terá que preparar uma apresentação à turma da sua bandeira ou brasão; apresentação;
- Decoração da escola com o presépio construído no dia anterior seguindo as pegadas deixadas pelo duende (as pegadas têm as bandeiras e brasões trabalhados);
- Apanha o número: o duende propõe-nos que façamos um jogo; divisão da turma em dois grupos; a cada grupo serão entregues cartões - o grupo ao qual serão atribuídos os cartões com os números compostos, dispor-se-á em linha de costas viradas para a outra equipa e os cartões serão colocados nas costas; à outra equipa são entregues os cartões com os números decompostos; o objetivo é que os elementos da equipa com os números decompostos apanhem os respetivos elementos da outra equipa que tiverem o mesmo número composto.
- Ensaio da poesia para apresentação no concerto de Natal.

e) Reflexão

A planificação e execução da presente semana incluiu a implementação de propostas no âmbito da realização do nosso relatório final.

Defendem Colomer, Ribas & Utset (2006:63) que:

Realizar um projeto de escrita permite experimentar o real sentido da comunicação escrita. Oferece uma situação de comunicação em que o destinatário é definido e concreto, de tal modo que pode passar a exercer seu papel constitutivo de regulador da atividade. Ao mesmo tempo, os alunos adquirem uma representação clara do tipo de texto a produzir, o que facilitará uma pauta de atuação para as operações de planeamento, textualização e revisão. Neste contexto comunicativo, os alunos passam a considerar evidente a necessidade de fazer rascunhos temporários do texto, que deverão ser revisados à luz da suposta leitura do destinatário.

Para a implementação das propostas do projeto foram necessários os três dias da semana, na medida em que, todos os passos teriam que ficar registados, o que obriga a uma maior utilização do tempo. Nesse sentido, no primeiro dia, o tempo dedicado à Língua Portuguesa ultrapassou - propositadamente - o tempo diário que é previsto para esta área curricular no 1º

Ciclo do Ensino Básico. Tal facto, aconteceu com autorização prévia da professora cooperante. Citando Colomer, Ribas & Utset (2006:64):

Ao contrário da redação escolar, em que os alunos se lançam rapidamente a escrever e entregam seu texto praticamente sem lê-lo, um projeto de escrita potencializa as fases de planeamento e revisão e oferece um tempo maior para a sua realização.

A fase de planificação, decorrente no primeiro dia, embora tendo a sua aplicação fora do contexto sala de aula - biblioteca - não gerou problemas nem agitação que pudessem ser prejudiciais à realização da tarefa proposta.

Na fase da textualização, verificou-se a manifestação de preferência de alguns grupos para a elaboração de um determinado tipo de texto. No entanto, independentemente do texto que elaboraram, verificou-se empenho por parte dos alunos na sua realização. Nesta fase, os alunos recordaram o que havia sido planificado no dia anterior e aplicaram os conhecimentos adquiridos - informação pesquisada e pedidos selecionados. Ainda no mesmo momento, verificou-se a ocorrência de alguns erros - ortográficos, de pontuação e de sintaxe - que, propositadamente, não foram de imediato corrigidos por nós, na medida em que se pretendia verificar o desempenho dos alunos na textualização sem a nossa intervenção - os erros foram corrigidos na edição do texto final.

Na etapa da revisão, os alunos perceberam rapidamente que iriam redigir de novo os textos, que já estariam corrigidos, para que fossem enviados sem erros ao Pai Natal.

Para Colomer, Ribas & Utset (2006:63):

As diferentes operações de escrita requerem grande coordenação, que reforça a exigência de planeamento, textualização segundo as coordenadas estabelecidas e revisão conforme as decisões adotadas. Os membros do grupo passam a exercer um papel de "receptores provisórios" do texto e sua troca de comentários críticos permite utilizar uma espécie de duplo ponto de vista constante ao longo de toda a tarefa, já que as sugestões de cada um favorecem a mútua observação das estratégias de escrita utilizadas e a aquisição das que se mostram mais eficazes.

Um outro aspeto a salientar foi a existência de pequenos conflitos intergrupais nas diferentes fases de construção do texto, que advêm das diferenças entre as várias crianças, nomeadamente ao nível da personalidade, formas de trabalhar, tendência para maior ou menor participação, maior ou menor facilidade na aquisição de aprendizagens e nas diferenças de tempo que cada um necessita para a realização de uma dada tarefa. Apesar disto, "uma atividade de escrita extensa, em grupo, proporciona (...) as vantagens do trabalho cooperativo, tanto para todo o grupo quanto para os pequenos subgrupos de trabalho" (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:63).

Esta semana possibilitou-nos a participação em diferentes atividades da escola como, o almoço e o concerto de Natal.

6. Prática Individual

Semana de 10 a 12 de janeiro de 2012

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: Os seres vivos do ambiente próximo - Os animais
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 11

b) Materiais

Tendo em conta a temática subjacente ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem, optámos pela criação de materiais como ovos misteriosos, animais em tamanho real, bolos, cartões. Também nesta semana, as situações lúdicas tiveram lugar no sentido de conduzir a aprendizagens associadas às características dos animais e às cadeias alimentares.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 12.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi a Cesta Misteriosa e um poema. A cesta misteriosa funcionará como elo de ligação entre todas as propostas apresentadas reunindo todos os materiais necessários às mesmas. Foi pensada enquanto símbolo associado à vida animal, nomeadamente aos ovos. Junto com ela, funcionará também como elemento integrador um poema retirado da obra “Os ovos misteriosos” (de Luísa Ducla Soares) e as suas personagens funcionarão como parte integrante dos desafios propostos.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 10 de janeiro:

- Antes da leitura: exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; levantamento de hipóteses: porque estará uma cesta com ovos na nossa sala; porque se apelidarão de misteriosos (a cesta tem no seu interior um conjunto de ovos e as inscrições “Ovos misteriosos” e “Cesta misteriosa”); de quem serão os ovos; qual o significado de misteriosos; porque haverá ovos de vários tamanhos; o que sai normalmente dos ovos; será que deles irão sair animais;
- Entrega de um ovo a cada criança (há ovos de cinco tamanhos diferentes associados a cada um dos animais do poema); descoberta do conteúdo dos ovos: poema e ilustração;
- Durante a leitura: leitura oralizada do poema; associação das informações textuais às informações expressas pela ilustração; associação do tamanho dos ovos ao tamanho dos animais do poema;

- Depois da leitura: entrega de um guião a cada criança; preenchimento da tabela consoante as características dos animais presentes no poema; preenchimento da restante tabela com outros animais que possuam características distintas daqueles presentes no texto;
- Adivinha o animal: uma criança de cada vez receberá um cartão com a inscrição de um animal; sem ver a inscrição colocá-lo-á na testa; terá que adivinhar qual o animal questionando os colegas sobre as suas características; as perguntas têm que ser feitas de modo a que a turma apenas responda *sim* ou *não*;
- Da cesta misteriosa sairá um guião; a cada criança será entregue um guião de exploração de conteúdos matemáticos (comprimento, metro, decímetro, centímetro, milímetro); medição de várias partes do crocodilo com o metro articulado construído pelos alunos; medição das alturas das crianças na régua construída para o efeito e registo das mesmas; ordenação das alturas por ordem crescente e decrescente.

Dia 11 de janeiro:

- Exploração do elemento integrador;
- Construção de cadeias alimentares dos animais presentes no poema com recurso a uma situação desafiadora: a mãe Galinha decidiu fazer uma festa de aniversário para o pintainho e preparou um bolo com várias camadas, cada uma delas com o alimento preferido dos seus filhotes; para que filhote será cada uma das camadas? Para a festa convidou vários amigos mas disseram-lhe que os convidados poderiam comer os seus filhotes; será verdade? Que convidados poderão comê-los?
 - Construção pelos alunos de outras cadeias alimentares;
 - Descoberta do feminino e do masculino: a mãe galinha para além destes convidados convidou outros casais de amigos, mas de cada casal apenas apareceu um dos membros; a mãe Galinha envia imagens daqueles que compareceram à festa e pede ajuda para verem quem faltou; os alunos redigirão no quadro e no caderno o feminino e masculino de cada um dos animais;
 - Imaginar os animais que faltaram: a cada criança é entregue uma folha A4 com um pedaço de imagem de um animal que faltou; as crianças terão que imaginar e desenhar o restante corpo do animal;
 - Perímetro; guião de aprendizagem: a mãe Galinha pede ajuda às crianças porque quer construir uma cerca para os filhos e apenas dispõe de 20 metros de rede; construção de figuras no geoplano com 20 metros de perímetro (cada espaço entre dois pregos corresponde a um metro); resolução de situações problemáticas para exploração do perímetro.

Dia 12 de janeiro:

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio: no 1º dia agrupámos os animais segundo as suas características, e as palavras? Será que também se podem

agrupar? Consoante que características? Que nome damos aos “grupinhos” - a classe dos nomes, subclasse dos próprios, coletivos e comuns; exemplos de nomes próprios, comuns e coletivos;

- As letras desordenadas: formar-se-ão duas equipas; da cesta misteriosa retirar-se-ão cartões com palavras cujas letras estão desordenadas e cartões com questões; afixação das palavras desordenadas no quadro; far-se-ão questões alternadas a cada equipa relacionadas com o tema em estudo (nomes próprios, comuns e coletivos); a resposta às questões é uma das palavras desordenadas afixadas no quadro; os alunos terão que identificar a palavra e escrevê-la corretamente; ganha a equipa que mais respostas certas der;

- Associa o som: audição de três conjuntos de sons representativos de animais; o 1º conjunto tem a ver com a forma de deslocamento (ar, terra e água), o 2º com o revestimento (penas, pêlo e escamas) e o 3º com a alimentação (carnívoro, herbívoro e granívoro); cada conjunto tem três animais distintos; a cada uma das três características de cada conjunto é atribuído um gesto; audição dos sons do 1º conjunto; consoante a característica do animal assim terão que reproduzir o gesto acordado; repete-se o procedimento para os restantes dois conjuntos;

- Resolução de um guião de aprendizagem sobre a área; cálculo de áreas de espaços para os diferentes animais; construção de figuras com determinada área;

- Jogo da memória para trabalho da área: formação de pares; a cada par é entregue um conjunto de 12 cartas, 6 com figuras e 6 com números representativos da área de cada figura; dispõem-se as cartas na mesa com as inscrições voltadas para baixo; à vez, um dos elementos virará duas cartas, sendo que o objetivo é encontrar o par (carta com figura e carta com número representativo da área dessa figura); para tal, quando virarem uma carta com figura terão que calcular a sua área; o elemento que conseguir encontrar mais pares ganha.

e) Reflexão

Altet (2000:171) defende que o professor deve agir segundo a lógica da situação que “permite adaptar as interações pedagógicas à aula e ter mais em conta uma lógica funcional do ensino-aprendizagem que inclua a lógica do aprendente”.

Como sabemos, os guiões devem ser orientadores da prática e não objetos rígidos que devem ser seguidos à risca. No início da prática, tornar as planificações flexíveis era um pouco difícil, no entanto, com o passar do tempo isso tornou-se mais fácil até porque vamos crescendo, ouvindo críticas (positivas e negativas) e aprendendo a fazer cada vez mais e melhor com quem, mais do que nós, sabe. Vamos aprendendo com todos, inclusive com as nossas crianças que são os atores principais dentro da sala e da nossa prática. Aquilo que fazemos deve ser para eles e com eles. Lerbert (1979; citado em Altet; 2000:168) defende uma pedagogia na 2ª pessoa onde “professor e aprendente são o co-sujeito do outro: cada um deles é um eu face a um tu ao qual se dirige como um eu outro, cada um deles dotado de uma livre iniciativa análoga à do outro”.

O conhecimento da turma possibilitou a individualização de perguntas, sendo que muitas das vezes, utilizo como estratégia de ação direcionar as questões, ou aos que estão distraídos ou aos que sei que têm mais dificuldades. Recorro a esta estratégia, na medida em que, os alunos

se apercebem que, não ouvindo, não sabem responder e os que têm mais dificuldades são desafiados a pensar e a associar conhecimentos que lhes permitam dar uma resposta ao solicitado.

Este conhecimento da turma permitiu, também, a aposta em materiais pedagógicos diversificados e adequados aos objetivos pretendidos e às características da turma e de cada criança. Para Altet (2000:172):

É, na elaboração de uma planificação flexível, aberta, que preveja um inventário de estratégias variadas e encare a possibilidade de utilizar múltiplas táticas, que o professor poderá gerir melhor as suas interações pedagógicas em situação e tomar (...) verdadeiras decisões interactivas (...).

Apostei, entre outras estratégias, no jogo enquanto ação didática pois a turma revela-se sempre muito empenhada e unida aquando a realização de jogos, sobretudo quando estes são 'disputados' entre equipas. Esta disputa é sempre uma disputa saudável e que conduz, simultaneamente, ao lado lúdico e pedagógico da aprendizagem.

Um dos aspetos que me chamou a atenção foi no jogo "associa o som", em que algumas crianças não conseguiam identificar determinados sons de animais mais associados à vida no campo, como o peru ou o burro. Em alguns casos estas dificuldades eram devidas ao não conhecimento do som do animal mas num caso, que gostaria de referir, pensamos que o motivo não se deva apenas a esse fator. Em conversa com a professora cooperante, foi referido que a criança em questão, teve muitas dificuldades ao nível da discriminação fonológica e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura. "Muitos estudos mostram existir uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o seu progresso e sucesso na aprendizagem da leitura" (Duarte, I.; 2008:21). Também na escrita, a criança em causa comete frequentemente erros devido à não correta discriminação fonológica. Esta dificuldade ao nível da discriminação dos sons pode estar na causa das dificuldades sentidas na distinção do som de alguns animais. De referir que a partir de situações tão simples como um jogo de reconhecimento de sons podemos encontrar as dificuldades das nossas crianças e os possíveis motivos para estas existirem.

Semana de 24 a 26 de janeiro de 2012

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: Os seres vivos do ambiente próximo - Plantas e animais
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 13

b) Materiais

Pretendendo-se desta semana um carácter sobretudo experimental, os materiais desenvolvidos foram ao encontro disso mesmo. O desenvolvimento de experiências e a criação de jogos foram as apostas deste percurso de ensino-aprendizagem.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 14.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi “O caixote das experiências. A pedido da professora cooperante, pretendia-se uma semana sobretudo de trabalho experimental. Como tal, o caixote das experiências funcionará como elemento de partida para a exploração de todos os conteúdos da semana. Feito de cartão, no seu interior contém todos os elementos necessários à exploração e, no exterior, contém imagens alusivas aos conteúdos. As imagens exteriores do caixote funcionarão como elementos de ativação do conhecimento prévio, pretendendo também levar as crianças à descoberta.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 24 de janeiro:

- Exploração do elemento integrador; no exterior do caixote encontram-se imagens do sol, da água, de um termómetro e de feijões; ativação do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses através das imagens; associação das imagens à influência dos fatores na vida das plantas;

- Realização de trabalho experimental: formação de 4 grupos; 1 grupo testará a influência da falta de ar no desenvolvimento dos feijões, 1 grupo a influência da falta de água, 1 grupo a influência da falta de luz e outro grupo testará a influência de todos os fatores; os alunos têm um guião orientador do trabalho experimental e o material serão eles a retirá-lo de dentro do caixote consoante as indicações dadas no guião; do guião consta então a lista de material, os procedimentos de execução, a hipótese a verificar, as condições da planta, as previsões dos alunos em relação àquilo que consideram que vai acontecer, um espaço para ilustrarem as suas previsões e ainda um último ponto dedicado ao registo dos resultados diariamente; no final todos os grupos partilharão o seu trabalho;

- As crianças sublinharão os verbos presentes no texto instrucional do guião (encontram-se todos no infinitivo); como colocaríamos as frases se as ações estivessem a acontecer neste momento? E se já tivessem acontecido? E se ainda vierem a acontecer? - o presente, o passado e o futuro;

- Jogo “O tempo dos verbos”: a cada par é entregue um tabuleiro-jogo (com círculos com inscrições *presente*, *passado* e *futuro*), um conjunto de cartões (de um lado tem a inscrição de um verbo e do outro a sua conjugação nos três tempos segundo determinadas pessoas; os cartões são colocados na mesa com a inscrição do verbo voltada para cima), um dado e dois peões; um aluno lança o dado e desloca o seu peão tantas casas quanto o número de pintas; consoante a inscrição da casa onde calhar terá que conjugar o verbo da carta de cima; para a conjugação do verbo, o outro elemento do par dirá ao colega de jogo qual a pessoa em que terá que conjugar o verbo - a pessoa encontrar-se-á no verso da carta e só o elemento que não está em jogo terá

acesso; caso acerte permanecerá na casa de jogo; caso falhe recuará até à casa branca imediatamente antes;

- Reescrita do texto instrucional no presente, no passado e no futuro;
- - A tábua do 9: descoberta da tábua do 9 através das restantes tábuas; descoberta do padrão da tábua do 9; preenchimento da tabela da sala com cartões com os produtos da tábua do 9;
- O peixinho da tábua do 9: adaptação do jogo do peixinho ao conteúdo da tábua do 9; formação de 4 grupos; cada grupo tem um baralho com 44 cartas contendo inscrições de multiplicação de fatores da tábua do 9 e os respetivos produtos; há inscrições de duas cores - por exemplo: 0×9 (azul)/0 (azul), 0×9 (laranja)/ 0 (laranja); cada criança retira 4 cartas do baralho; uma criança inicia o jogo pedindo uma carta ao jogador à esquerda; o objetivo é fazer pares fatores/produtos da mesma cor; caso faça par, faz novo pedido ao jogador da esquerda.

Dia 25 de janeiro:

- Exploração do elemento integrador contendo imagens de minhocas e do sol; ativação do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses através das imagens; associação das imagens à influência do Sol/luz na vida dos animais (minhocas);
- Realização de trabalho experimental em grupo-turma: todas crianças terão um guião orientador; a experiência será realizada num conjunto de mesas no centro da sala e as crianças dispor-se-ão em redor; o objetivo da experiência é ver o comportamento das minhocas sob influência da luz; para tal é usado um tabuleiro cuja metade está tapada com cartolina preta e a outra metade tem incidência da luz de um candeeiro; as minhocas são colocadas na metade com luz; a cada 2 minutos regista-se o número de minhocas em cada metade;
- Análise dos dados obtidos: construção de gráfico de barras a partir da tabela preenchida no guião da experiência;
- O sujeito e o predicado: o tabuleiro foi dividido em duas partes, e as frases? Será que também podem ser divididas? Que nome se dá a cada parte? Construção de frases com identificação de sujeito e predicado;
- Jogos de expressão físico-motora com molas (as molas representarão minhocas).

Dia 26 de janeiro:

- Exploração do elemento integrador contendo imagens de minhocas e de água; ativação do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses através das imagens; associação das imagens à influência da água no comportamento dos animais (minhocas);
- Realização de trabalho experimental a pares: cada criança terá um guião; o objetivo da experiência é observar o comportamento das minhocas na ausência/presença de água, para tal, cada par terá uma folha de jornal; deverá humedecer metade da folha e colocar a minhoca na metade seca; observar o comportamento da minhoca;

- Jogo de expressão dramática: uma criança de cada vez será chamada e solicitada a imaginar que foi apanhar minhocas, mas para chegar até ela teve que passar por um local com determinadas características (solo com picos, solo quente, solo com areias movediças, local com neve, chão com poças de água, chão com buracos...); consoante a característica do local, assim terá que representar a forma como se deslocaria nesse local; repete-se o procedimento a pares em que o de trás terá que se deslocar imitando o da frente;
- Construção de frases com sujeito e predicado: uma criança diz uma frase e pergunta a dois colegas qual o sujeito e qual o predicado; uma criança diz um sujeito e outra continua a frase acrescentando-lhe um predicado; registo das frases;
- Resolução de situações problemáticas; algoritmo da multiplicação de 2 fatores até as dezenas;
- Jogo com 2 equipas: é lançada uma situação problemática que terá que ser resolvida com recurso ao algoritmo trabalhado; joga um elemento de cada equipa, um contra o outro; as duas crianças resolvem a situação no caderno e partilham o resultado; a equipa com mais respostas certas ganha.

e) Reflexão

Esta semana, tal como já tinha acontecido, a professora solicitou que fornecesse o jogo “O tempo dos verbos” para outras escolas pois considerou que estava muito bem pensado e que tinha, de facto, funcionado e as crianças aprenderam. Pedido este, ao qual acedi com grande entusiasmo pois é sinal de reconhecimento do nosso trabalho e do nosso esforço em conceber estratégias que possibilitem e potenciem as aprendizagens das nossas crianças.

Para além deste jogo criado por mim, adaptei ainda o jogo do Peixinho do 2 ao conteúdo matemático da tábua do 9. Na aula, foi-nos solicitado que nesta reflexão considerássemos uma atividade em específico e ressalto esta. Este jogo foi pensado como forma de consolidação da tábua do 9 trabalhada anteriormente. Foi concebido no sentido de trabalhar a memorização da mesma. Foi construído apenas com cartolina e canetas de feltro. O grupo percebeu muito bem as regras do jogo até porque era um jogo já conhecido por eles, mudando apenas as inscrições das cartas. Considero que, através do jogo, as crianças apreenderam o conteúdo pretendido e ajudou-as a memorizá-lo.

A atividade de expressão dramática do último dia possibilitou comprovar alguns aspetos dos quais já tínhamos tido oportunidade de nos aperceber ao longo destas semanas em atividades do mesmo carácter. Nesta atividade, e em quase todas as que envolvem a expressão das crianças através do drama e a sua exposição em frente à turma, as crianças mais extrovertidas ficavam muito retraídas perante o grupo; ao contrário, as crianças mais introvertidas soltavam-se mais e conseguiam exprimir-se muito bem através do seu corpo. Numa das situações, em reflexão com a professora cooperante, foi referido que a criança em questão frequenta a ginástica acrobática, facto este que poderá contribuir para a maior facilidade em usar o corpo para se exprimir.

No último dia (e não estando previsto na planificação), terminada a experiência das minhocas, achei importante que devolvêssemos as minhocas à terra. Sugeri isso na turma e todas

as crianças se mostraram muito entusiasmadas com a ideia. Esta situação acabou por permitir a consolidação do que havíamos trabalhado na medida em que as crianças observaram as minhocas a ir para baixo da terra e comprovaram que, de facto, elas se adaptam melhor a locais escuros e húmidos. Mais uma vez foi possível comprovar a importância das planificações serem abertas e flexíveis para que possamos adaptá-las ao contexto e às situações diversas que surgem em contexto de sala de aula.

Semana de 7 a 9 de fevereiro de 2012

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: Aspetos físicos do meio local: as rochas
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 15

b) Materiais

Tendo em conta a temática subjacente ao desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem, optámos pela criação de materiais como um poema alusivo à temática em estudo, uma rocha, tabelas para trabalho coletivo, guiões de aprendizagem e jogos que proporcionassem a junção da ludicidade à aprendizagem.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 16.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi a "Rocha das sensações e das aprendizagens". Construída em cartão, a rocha constituirá um elemento de descoberta dos conteúdos a trabalhar. Contém pequenas aberturas (no seu interior estarão exemplares de rochas). Para além disso, terá ainda a função de reunir todos os recursos necessários à exploração dos conteúdos da semana.

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 7 de fevereiro:

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; neste dia, a rocha terá a inscrição " A _____ das sensações e das aprendizagens" (está em falta a palavra *rocha*); levantamento de hipóteses sobre a palavra em falta; tem também, sobre os orifícios, palavras escondidas que são os nomes das rochas a trabalhar;
- Entrega de um guião a cada criança; o guião tem um texto em prosa de autoria própria, sendo que as quadras se encontram tapadas, com o intuito de se destaparem à medida que os conhecimentos vão sendo adquiridos; o texto apelidar-se-á de *A rocha das sensações e das aprendizagens* sendo que a palavra *rocha* se encontrará lacunada;

- Leitura oralizada do título; levantamento de hipóteses sobre o que está por baixo dos retângulos; que tipo de texto escondem;
- Leitura oralizada da 1ª quadra; preenchimento do título; análise da 1ª quadra; leitura da 2ª quadra, exploração do seu conteúdo e descoberta da palavra em falta; destapa-se a aba e confirma-se a palavra em falta; descoberta das sensações que a rocha transmite (textura e dureza); repete-se o procedimento para a 3ª, 4ª, 5ª e 6ª quadras/rochas;
- As rochas transformam-se: jogo dramático em que, cada criança, tem que escolher uma das rochas trabalhadas e imaginar em que objeto se poderá ela transformar; dramatizará uma situação com a rocha/objeto e os colegas terão que adivinhar em que objeto se transformou ela;
- Resolução de situações problemáticas através de cálculo mental;
- Sopa de números: cada criança tem um guião com uma sopa de números e algoritmos que terão que resolver apenas por cálculo mental; na sopa de números terão que encontrar os resultados desses algoritmos; correção dos algoritmos e da sopa de números no quadro.

Dia 8 de fevereiro:

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; que características das rochas trabalhámos no dia anterior; que sensações e aprendizagens iremos descobrir hoje;
- Leitura da 7ª quadra; levantamento de hipóteses: será que as rochas têm cheiro? A que cheirarão; E cores? Que cores terão? Retiram-se as rochas do dia anterior do elemento integrador; descoberta do cheiro e das cores das rochas; registo numa tabela de todas as características trabalhadas (dureza, textura, cor e cheiro);
- A 7ª quadra fala-nos também das aplicações das rochas; quais as suas aplicações?; levantamento de hipóteses; apresentação em power point de imagens ilustrativas de aplicações das rochas trabalhadas; os alunos são solicitados a descobrir de que rocha se tratará pelas características já estudadas;
- Leitura do 1º verso da 2ª quadra “Eu sou uma rocha”; e se fossem duas?; escrita do verso no caderno - singular e plural; exemplos de nomes no singular e plural; registo;
- Jogo “Apanha o nome” (adaptação do jogo do lenço): as crianças dispõem-se em círculo no chão; cada criança tem um cartão com um nome nas costas; uma criança de cada vez é chamada e ser-lhe-á mostrado um cartão com um nome que corresponde ao singular ou plural de um nome das costas dos colegas; deslocando-se em volta do círculo terá que encontrar o nome correspondente, tocar no colega, fugir e sentar-se no lugar dele; o colega tocado terá que apanhar; no final, o que estava sentado, através do nome que saiu ao amigo, tem que adivinhar que nome tem nas costas;
- Jogo do telefone: uma criança iniciará o jogo dizendo uma frase ao ouvido do amigo do lado; a frase tem que refletir os conhecimentos adquiridos acerca das rochas; o objetivo é que a frase chegue igual à última criança;
- Batalha dos números (adaptação da batalha naval): a pares, cada criança tem um tabuleiro com uma grelha com coordenadas e algoritmos das 4 operações que terá que resolver;

terá que colocar os resultados dos algoritmos na grelha; o jogo segue as mesmas regras da batalha naval, sendo o objetivo encontrar as localizações dos resultados do colega de jogo.

Dia 9 de fevereiro:

- Exploração do elemento integrador (neste dia tem a inscrição *Partimos à descoberta*); ativação do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses; que tipo de rochas iremos encontrar? Será que encontraremos todas as rochas estudadas?;

- Procura de rochas nas proximidades da escola; cada criança deverá recolher pelo menos um exemplar;

- Preenchimento de uma tabela coletiva: cada criança colocará a sua rocha na tabela e identificará as características da mesma (textura, dureza, cor e cheiro);

- Reprodução de ritmos com as rochas recolhidas;

- Formação do singular e plural dos nomes: jogo com 2 equipas; a aluna de PS dirá alternadamente um nome a cada uma das equipas; se o nome se encontrar no singular terão que dizê-lo no plural e vice-versa; a equipa que mais formações corretas conseguir fazer ganha;

- Resolução de um guião com conteúdos matemáticos: gráficos e tabelas; correção.

e) Reflexão

A última semana de prática supervisionada individual foi repleta de um misto de sentimentos. Sentimentos estes que passaram por uma certa melancolia pelo facto de esta caminhada se aproximar a passos largos do final. No entanto foi também uma semana de alegria por saber que este final chega depois de muito esforço da nossa parte e de grande empenho ao longo de cinco duros meses. Este esforço e empenho foram sempre no sentido de aprender e de corresponder às expectativas dos outros mas sobretudo às nossas próprias expectativas.

Mais uma vez, o grupo mostrou-se sempre bastante participativo e motivado em todas as propostas feitas. Esta motivação partiu, entre outros elementos, do elemento integrador que, na nossa opinião, resultou muito bem. Resultou porque foi pensado para um determinado contexto e grupo de alunos e para a sua inserção numa determinada unidade didáctica. Como referido por Pais (2010: 8):

(...) A definição de elementos integradores apresenta um forte carácter de individualidade técnica, podendo mesmo afirmar-se que a existência de um determinado elemento integrador só ganha sentido e valor didáctico quando integrado numa determinada unidade didáctica construída para um determinado grupo de alunos, num determinado contexto.

O facto de o elemento integrador ser o ponto de partida e o elo de ligação entre todas as propostas proporciona às crianças um quê de curiosidade e mistério em saber o que dele virá. O elemento integrador desta semana possibilitou que estes sentimentos de curiosidade e mistério fossem ainda mais notórios, na medida em que, havia elementos escondidos. O facto de não

estarem visíveis levou a que o grupo manifestasse ainda mais curiosidade em relação a tudo aquilo que envolveu as propostas da semana.

A descoberta das rochas através do tato foi um momento muito rico, uma vez que, as crianças perceberam o quão importante é, não só observar, mas também estarem atentas a outras sensações que os objectos nos possam transmitir, tal como o cheiro ou a textura. Pensamos que a aposta na descoberta das rochas através das sensações foi uma mais-valia na construção das aprendizagens e dos conhecimentos nesta semana. Maria de Montessori (1960), respeitando as manifestações espontâneas da criança utiliza, amplamente, os jogos sensoriais para exercitar e desenvolver cada um dos sentidos. Para ela, a educação do conhecimento efectua-se através das sensações. Montessori percebeu que a brincadeira transmite à criança o amor pela ordem, o amor pelos números, pelas figuras geométricas, pelo ritmo e transferiu para a sua pedagogia, a utilização de jogos e materiais pedagógicos capazes de desenvolver nas crianças o sentido da ordem, ritmo, forma, cor, tamanho, do movimento, da simetria, da harmonia e do equilíbrio (Almeida, R. & Gouveia, R., O Jogo. Recuperado em 10 de fevereiro, 2012 de <http://www.cfpa.pt/cfppa/circuloestudos/jogo/jogo.htm>).

O facto de o texto também se encontrar tapado e se ir destapando à medida da descoberta e aquisição de conhecimentos, também possibilitou às crianças uma maior curiosidade em saber o que por trás dos papéis se encontrava.

Nesta semana destaco ainda a aposta em situações lúdicas e na adaptação de jogos já existentes aos conteúdos pretendidos. As situações lúdicas, como já referido em semanas anteriores, resultam sempre muito bem neste grupo. Como Froebel dizia que "o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem". A adaptação de jogos deles conhecidos é também uma mais-valia, na medida em que as crianças já conhecem as regras. O conhecimento das regras permite sempre que sejam elas a chegar ao modo de funcionamento do jogo e diminui a necessidade de reforço das regras ao longo do decorrer do jogo. As situações lúdicas permitem também, muitas das vezes, aliar as áreas de expressão a outras áreas.

Destaco ainda uma situação que me despertou a atenção e que, de certo modo, confirmou alguns aspetos. O jogo do telefone, para além de ter como intuito perceber o que as crianças tinham aprendido, possibilitou também perceber as dificuldades de comunicação de algumas crianças. Estas dificuldades foram, não só ao nível, da transmissão da mensagem mas também ao nível da audição. Algumas crianças mostraram imensas dificuldades em saber ouvir. Esta constatação veio confirmar aspetos que haviam sido já alvo de conversa entre nós e a professora cooperante. Há crianças que não sabem ouvir e isso dificulta muito a sua aprendizagem. O não saber ouvir, implica que a mensagem e os conhecimentos não são retidos e, como tal, não podem ser transmitidos a outro.

Por último, de referir a importância do trabalho de campo realizado no último dia. A descoberta das rochas no meio local possibilitou a consolidação dos conhecimentos trabalhados ao longo dos dias anteriores. O grupo revelou-se muito atento e preocupado em perceber que tipo de rochas predominava no meio local. Para além disto percebeu que a possível existência de um determinado tipo de rochas se devia à influência do homem e não à própria natureza. Estas aprendizagens fora do contexto sala de aula revelam-se sempre muito produtivas, na medida em que, as crianças têm contacto direto com a natureza e com as coisas nos seus contextos reais.

Para Freinet as aulas passeio eram ricas fontes de conhecimento, referindo que "A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia" (Freinet; 1975:23). Para além disso, as aulas-passeio permitem uma aprendizagem natural e agradável, criando oportunidades de ampliar as formas de relacionamento entre crianças, professores e acompanhantes. (Sampaio, R., s/d. Freinet: uma evolução histórica e actualidades. Recuperado em 10 fevereiro, 2012, de http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/materiais_didaticos/freinet_link5.pdf).

7. 3ª semana de grupo - 14 a 16 de fevereiro de 2012 - Implementação da Investigação (2º Ciclo de Escrita)

a) Seleção do conteúdo programático

- Unidade temática: Aspetos físicos do meio local: formas de relevo e Carnaval
- Conteúdos - os conteúdos relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 17

b) Materiais

Na última semana de prática, e tendo em conta a temática subjacente ao seu desenvolvimento, optámos pela criação de mapas em ponto grande, puzzles, guiões de aprendizagem, guiões para construção de texto narrativo e outros. Visto tratar-se da semana do desfile de Carnaval, participámos também na confeção dos disfarces a utilizar no mesmo.

Os materiais relativos a esta semana poderão ser consultados em anexo 18.

c) Elemento Integrador

O elemento integrador definido para este percurso de ensino-aprendizagem foi um mapa de Portugal, de autoria própria construído com cartão, jornal, cola branca e tintas. O elemento integrador será o mesmo nos três dias, no entanto, irá sofrendo alterações em função dos conteúdos a trabalhar. No 1º dia conterà imagens alusivas a tradições carnavalescas em diferentes regiões do país, o nome dessas regiões e pequenos pontos que assinalam a sua localização. No 2º dia o mapa terá o título *Mapa do relevo de Portugal* e o distrito de Castelo Branco encontrar-se-á contornado; para além disso, terá imagens escondidas que representam a montanha, o vale e o planalto; para assinalar o relevo montanhoso, o mapa tem nas regiões de montanha saliências feitas com jornal amachucado e cola branca. No 3º dia, o mapa terá o mesmo título do dia anterior, mas o distrito de Castelo Branco já não estará contornado e ao lado do mapa encontra-se tapado um cartão com a inscrição *Serras de Portugal* e vários outros (que contêm nomes de serras de Portugal).

d) Tarefas de ensino-aprendizagem e avaliação

Dia 14 de fevereiro:

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; levantamento de hipóteses: porque estarão tais elementos no mapa?;
- Formação de 4 grupos; a cada um é entregue um puzzle que conterá uma imagem igual à constante no mapa e um breve texto explicativo; em grupo terão que preparar uma apresentação à turma das tradições de carnaval alusivas à região; as crianças poderão questionar os restantes grupos sobre pontos da sua apresentação;
- Resolução individual de um guião de conteúdos matemáticos: gráficos e tabelas; as situações problemáticas apresentadas para resolução estão relacionadas com a época carnavalesca;
- Elaboração de um texto narrativo: planificação
 - no dia anterior, foi solicitado às crianças que colocassem aos pais duas perguntas sobre tradições carnavalescas (anexo 19);
 - explicação do objetivo da atividade: construção de um texto narrativo alusivo ao Carnaval; a construção será individual;
 - entrega de um guião de planificação do texto a cada criança (anexo 20); deverá ser preenchido consoante a informação que pretendam colocar no texto; as alunas de PS lerão os pontos constantes do guião e explicarão o que colocar em cada um deles; preenchimento do guião;
 - -Construção dos disfarces do desfile de Carnaval;

Dia 15 de fevereiro:

- Elaboração de um texto narrativo: redação:
 - explicação do objetivo da atividade; projeção e explicação do modelo de construção de um texto narrativo (anexo 21);
 - entrega dos guiões de planificação do dia anterior e dos guiões de redação textual (anexo 22)
 - individualmente, com recurso às informações planificadas e ao modelo de construção fornecido, as crianças construirão um texto narrativo alusivo ao Carnaval;
 - as alunas de PS corrigirão os textos adotando um código de correção: erro de pontuação (P), erro ortográfico (O), erro de sintaxe (S). Visto no 1º Ciclo de Escrita, as crianças não respeitarem o espaçamento de parágrafo, será introduzida uma seta no início dos parágrafos para assinalar o espaçamento. Esta constituirá a primeira fase da Revisão - correção.
 - A barra do lenço do singular e do plural: formação de 2 equipas e uma criança para segurar o lenço; cada equipa tem 8 cartões com nomes (iguais nas duas equipas); atribuem um nome a cada jogador; a criança que segura o lenço chama um nome e os jogadores de cada

equipa com esse nome aproximam-se do lenço; deverão tirar o lenço e regressar a uma das equipas sem ser tocado; regressado à equipa terá que formar o plural ou o singular desse mesmo nome consoante o número em que este esteja; quem segura o lenço pode variar as formas de deslocação; vence a equipa que mais formações corretas de singular e plural conseguir;

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; levantamento de hipóteses: que tipo de mapa é; o que representa; porque está o nosso distrito contornado; o que está por baixo dos cartões; que formas de relevo existirão no nosso distrito;

- Destapam-se os cartões que contêm as imagens de relevo escondidas;

- Resolução de um guião que conjuga conteúdos matemáticos, de estudo do meio e língua portuguesa: o guião tem janelas com imagens numeradas de 1 a 4 que escondem formas de relevo; cada criança tem envelopes numerados de 1 a 4 com situações problemáticas alusivas a formas de relevo; terão que resolver as situações por ordem numérica; resolvida cada situação, abrem a janela com o número correspondente; no dicionário terão que procurar a definição da forma de relevo e escrevê-la no guião; correção.

Dia 16 de fevereiro:

- Exploração do elemento integrador; ativação do conhecimento prévio; levantamento de hipóteses: o que representa o mapa; o que está debaixo dos cartões; porque já não se encontra o nosso distrito contornado;

- Destapa-se o 1º cartão; que serras conhecem; onde se localizam; destapam-se os restantes cartões e as crianças levantarão hipóteses sobre a sua localização;

- Resolução de um guião para localização das serras no mapa; o guião tem indicações de orientação que deverão ser seguidas; afixação dos cartões no mapa nas localizações corretas;

- Revisão do texto narrativo: 2ª fase - edição do texto final:

- explicação do código de correção;

- entrega dos guiões já corrigidos e do guião de edição do texto final (anexo 23); o texto final será redigido no Magalhães seguindo as indicações dadas no guião.

- Realização de um baile de Carnaval;

- Correção do guião do relevo do dia anterior.

e) Reflexão

Nos conteúdos diretamente relacionados com o Carnaval - o festejo do Carnaval em diferentes regiões - verificámos que para a maioria das crianças as informações trabalhadas eram informações novas. Isto levou também a que os alunos se encontrassem motivados para saber as diferentes tradições. No primeiro dia, os alunos associaram rapidamente o elemento integrador, e os elementos que nele estavam presentes, ao questionário que tinham levado para casa no dia anterior e à tarefa de aprendizagem que iríamos realizar.

No segundo dia, uma das atividades que se revelou de grande interesse foi o Jogo da barra do lenço do singular e do plural. O jogo e a ludicidade mais uma vez se revelaram recursos de

motivação para aprender - quando existe motivação e interesse as aprendizagens são geradas de forma mais fácil e natural. Foi também uma forma de interdisciplinaridade, uma vez que se trata de uma tarefa de aprendizagem em que estão presentes conteúdos e objetivos tanto da Língua Portuguesa como da Expressão Físico-Motora.

A palavra relevo foi um conceito que suscitou algumas dificuldades junto dos alunos, na sua abordagem. A grande maioria da turma não conhecia o significado da palavra, mas alguns alunos tomaram iniciativa de procurá-lo no dicionário. Depois de descoberto o significado, o conceito foi facilmente entendido e foram as próprias crianças que referiram algumas das formas de relevo existentes.

Esta semana foi também marcada pela implementação das propostas no âmbito da aplicação do projeto de investigação que tem como fulcro o Ciclo de Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como nos diz Ozga (2000:79) “as capacidades de os professores executarem ou colaborarem em investigações contribuem para a sua identidade profissional e aumentam o nível de interacção com os alunos e com os seus pares”. Como nos dizem Carr & Kemmis (1988, citados por Pereira, C.; 2004) o objectivo da investigação na educação é desenvolver teorias enraizadas nos problemas e nas perspectivas da prática educativa.

Nas tarefas de aprendizagem para aplicação do ciclo de escrita previsto para esta semana, verificámos que alguns alunos mostraram algumas dificuldades em realizar a textualização a partir do esquema da planificação. Algumas das crianças copiaram o que tinham escrito no esquema em vez de redigirem o texto com base nas informações que nele constavam. Além disso, verificou-se ainda alguma dificuldade na utilização do processador de texto. Parte das crianças mostrou dificuldades no que diz respeito às utilidades do computador no processamento de texto, quer na utilização do próprio programa, como no manuseamento do teclado. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, I.; 2001:6).

No que nos concerne, o facto de se tratar da última semana tal não significa que tenha sido o fim da aprendizagem no âmbito da formação de professor, pois esta é uma profissão que implica uma constante aprendizagem - um professor não sabe tudo, aprende no seu dia-a-dia junto das crianças e com todo o trabalho que este envolve.

O período de Prática Supervisionada foi, sem dúvida, repleto de momentos de grandes aprendizagens. Proporcionou-nos crescer enquanto pessoas e enquanto profissionais de educação. O período de estágio revelou-se uma oportunidade fundamental para desenvolvermos e experimentarmos estratégias, métodos e técnicas; para analisarmos, interpretarmos e refletirmos sobre aquilo que é e pode ser o processo de ensino e aprendizagem. Permitiu-nos vivenciar aquilo que é a realidade educativa, adquirir e aperfeiçoar as nossas competências profissionais e pessoais. Certamente não constituiu a totalidade da nossa preparação enquanto profissionais de educação, no entanto, possibilitou-nos trabalhar questões básicas como o sentido de profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a realidade escolar, a realidade dos alunos nas escolas (neste caso) de ensino básico, a realidade dos professores nessas escolas (Pimenta & Lima, 2004).

Capítulo III - A Investigação

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório in vitro e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios in vitro.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G. (1990:177)

1. Justificação e contextualização

A pertinência deste estudo prende-se, necessariamente, com a nossa formação em ensino do primeiro ciclo do ensino básico bem como com o nosso futuro profissional. Este estará sempre focado, entre outros, com a formação dos nossos alunos enquanto seres competentes ao nível da escrita e não enquanto seres reprodutores daquilo que outros escrevem; alunos capazes de produzir os seus próprios textos orais e escritos com qualidade e alunos críticos em relação às suas próprias produções. Para além disso, os estudos existentes acerca desta temática não são, de todo, abundantes, existindo muita informação acerca da mesma, mas poucos estudos em contexto prático - a informação resume-se ao trabalho do dia-a-dia do professor e dos seus alunos.

Referir ainda que, na investigação, o trabalho foi sempre desenvolvido em cooperação com o par pedagógico. Na análise e interpretação dos dados, cada um dos elementos focar-se-á mais especificamente em diferentes etapas do Ciclo de Escrita, no entanto, o trabalho de implementação foi sempre cooperativo e o resultado final será fruto desta mesma cooperação. **A nossa investigação centrar-se-á fundamentalmente nas fases da textualização e da revisão do texto.**

Pretendemos com esta investigação, não fazer dela mais um arquivo para estudos de investigação, mas sim aproveitá-la ao máximo para a nossa formação enquanto futuras profissionais da educação e para a nossa melhoria ao nível das práticas de ensino-aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos contribuir para a formação não de escritores reprodutores, mas sim de escritores produtores, com qualidade e distinção.

2. Temática/Questão-problema e objetivos da investigação

“O tema é o assunto que se deseja provar ou desenvolver; é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação, crítica e solução” (Lakatos, E. & Marconi, M.; 1990:43).

A escolha da temática nem sempre é fácil e, como tal, é fundamental que tenhamos consciência da realidade que queremos estudar e que sejamos precisos na definição da mesma.

Defendem Lakatos, E. & Marconi, M. (1990:44) que:

As fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas. (...) Após a escolha do assunto, o passo seguinte é a sua delimitação. É necessário evitar a eleição de temas muito amplos que ou são inviáveis como objecto de pesquisa aprofundada ou conduzem a divagações, discussões indetermináveis, repetições de lugares-comuns ou ‘descobertas’ já superadas.

Tendo em conta o referido, o tema subjacente ao desenvolvimento de toda a investigação é **“A aplicação da metodologia dos Ciclos de Escrita no Primeiro Ciclo do Ensino Básico - a importância das fases da textualização e da revisão/edição para a produção**

textual” tendo como objetivo fundamental responder à questão-problema “Quais os níveis de desempenho dos alunos durante as diferentes fases de desenvolvimento do Ciclo de Escrita? - especificamente as fases da textualização e da revisão/edição do texto”.

“Toda a pesquisa deve ter um objectivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. (...) O objectivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto” (Lakatos, E. & Marconi, M.; 1990:155).

É fundamental que estabeleçamos objetivos que nos propomos alcançar no decorrer da investigação e que estes nos sirvam como orientadores para que não nos desviemos do cerne na investigação. “Os objectivos podem definir ‘ a natureza do trabalho, o tipo de problema a ser seleccionado, o material a colectar” (Cervo 1983:49). Os objetivos “respondem às perguntas: Por quê? Para quê? Para quem?” (Lakatos, E. & Marconi, M. 1990:155).

Tendo em conta o referido, os objetivos que nos propomos alcançar com esta investigação são essencialmente:

- **conhecer os níveis de desempenho dos alunos nas etapas da textualização e da revisão do texto;**
- **analisar em que medida a implementação de tarefas de aprendizagem estruturadas e integradas contribuem para o desenvolvimento do desempenho dos alunos nas etapas da textualização e da revisão do texto;**
- **analisar em que medida a implementação de tarefas de aprendizagem no âmbito do Ciclo de Escrita contribui para o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos.**

Face aos objetivos pretendidos, colocamos como questões de estudo as seguintes:

- **quais os níveis de desempenho dos alunos ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento do Ciclo de Escrita? - textualização e revisão;**
- **que oportunidades oferece a implementação de tarefas de aprendizagem no âmbito das diferentes etapas de desenvolvimento do Ciclo de Escrita (textualização e revisão) na formação de escritores competentes?**

3. Enquadramento teórico

3.1. A importância, o papel e o desenvolvimento da competência de expressão escrita

“Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. Através dela o ser humano se perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efémeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis.

(Baptista, Viana & Barbeiro; 2008:3)

Barbeiro & Pereira (2008:7) sublinham que:

A capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros.

Baptista, Viana & Barbeiro (2008:3) afirmam que se escreve para se “ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia, mas escrevendo e lendo o que escrevemos aprendemos a pensar”. Acrescenta Duarte (2000:387) que “a escrita é uma forma simplificada de codificar o oral, logo, o ensino do código escrito deve fazer apelo à oralidade, sem no entanto a reduzir”.

Para Amor (2003:110) “escrever consiste numa actividade de resolução de problemas; escrever é uma actividade orientada para um fim - isto é, tem um alvo e uma intenção - a desenvolver de modo faseado”.

Para Barbeiro & Pereira (2008:7), a escola é responsável por incutir nos seus alunos competências que lhes permitam criar documentos “que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.” A escrita assume um papel fundamental na vida do homem em sociedade. Sousa & Cardoso (2008) defendem que o processo de aprendizagem da escrita se inicia aquando da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico; este processo é feito inicialmente através de palavras e, numa fase posterior, através da escrita de frases que se interligam entre si.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:31), o currículo de Língua Portuguesa na educação básica tem como objetivo fundamental que os jovens desenvolvam um conhecimento acerca da língua que lhes possibilite:

Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos. É importante que os alunos se apropriem das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional. (ME; 2001:32)

Para que a escrita se desenvolva na sua plenitude deve ter-se sempre em consideração a combinação entre a aquisição de competências específicas, que deverão ser aplicadas pelo aluno no momento da produção textual, e o acesso às funções desempenhadas pelos diversos tipos de textos, no contexto de uma determinada comunidade (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:9). Quer uma vertente, quer outra, tem um papel relevante no que diz respeito à ação do professor e da escola sobre o processo de escrita e sobre o contexto. O primeiro, “para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” e o segundo “para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:9).

Para estes autores, o contexto turma é potenciador da descoberta, da valorização e do reconhecimento desta dupla relação com a escrita. Para além da turma, também a escola e a comunidade se assumem como instrumentos de divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Esta divulgação pode ser facilitada pelas tecnologias de informação e comunicação, que se assumem também como ferramentas que possibilitam a participação de outros.

Defendem Barbeiro & Pereira (2008:10) que o domínio da escrita pressupõe, por parte do professor e da escola, a orientação dos alunos no sentido de um:

Ensino precoce da produção textual; ensino que proporcione uma prática intensiva; ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual.

Neste sentido, é fulcral que se adotem e apliquem estratégias que privilegiem a aplicação destes princípios. Assim, em relação à ação sobre o processo, destacam-se a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita; em relação à ação sobre o contexto destacam-se a integração de saberes e a realização de funções.

Como referem Teberosky & Colomer (2008)²¹, o professor tem um papel fundamental na construção de oportunidades de interação com o escrito e é ele que, segundo a designação de Vigotsky, trabalha na zona de desenvolvimento proximal da criança - é ao professor que cabe a importante tarefa de trabalhar entre aquilo que a criança pode fazer autonomamente e aquilo que a criança pode fazer com a ajuda de outro.

Para Barbeiro & Pereira (2008:16), "as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação" com a competência de escrita. A construção desses sentimentos e emoções pode desencadear-se no decorrer do processo de escrita e através do envolvimento "em projectos que atribuem funções aos textos produzidos". O processo de escrita pode ser facilitado pela criação de um ambiente que possibilite identificar e ultrapassar os problemas de escrita, permitindo que o aluno se sinta motivado para a escrita de textos. O produto escrito pode constituir uma experiência gratificante quando partilhado com a comunidade e quando possibilitador do envolvimento de outros alunos.

Sublinham Teberosky & Colomer (2008) que a produção de escritos permite que a criança tenha contacto com o modo como funciona o texto escrito e aprenda a sua estrutura.

Para que a atividade de escrever seja levada a cabo, é fulcral que se selecionem e combinem expressões linguísticas e que estas sejam organizadas de modo a dar origem a uma representação do conhecimento que corresponde aos conteúdos que se quer exprimir. "A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto" (Barbeiro, L. & Pereira, L.; (2008:17). Rebelo, Marques & Costa (2000:135) sublinham também que "a escrita é uma actividade complexa que consiste essencialmente na construção do texto".

Segundo Schmidt (1978) o texto "é a marca de comunicar uma mensagem e obter um efeito. Logo quando se produz um texto há uma intencionalidade, pelo que a mesma reflecte o público a quem se dirige". Para Lozano (2002) o conceito de texto é amplo e aplica-se não só às mensagens em língua natural com significado mas também a um diálogo, a uma obra figurativa, ou a uma peça musical, pelo que podemos concluir é uma interacção social linguística.

²¹ Em "Aprender a ler e a escrever - uma proposta construtivista" as autoras apresentam uma proposta de como atuar quando ensinamos uma criança a ler e a escrever e, não só que a criança o faça de forma mecânica, mas sim que a leitura e a escrita façam parte integrante da sua vida, de forma plena e saudável.

Osório & Ito (2008:82) afirmam que:

Cada leitor pode fazer a sua leitura independentemente da vontade do autor. É o texto que, de certa forma, regula a 'leitura', oferecendo 'indeterminações' e 'vazios' para serem preenchidos pelo leitor. Todavia, em última instância será o leitor competente que perceberá a qualidade do texto e que contribuirá para a sua descodificação criativa, activando mecanismos da sua memória, a fim de estabelecer relações com o seu repertório cultural.

Escrever implica elaborar e organizar ideias e recuperar o léxico. Como tal, numa fase inicial da escolaridade, a competência textual a nível oral mostra-se bastante discrepante da competência textual a nível escrito (Sousa, O. & Cardoso, A.; 2008).

À medida que a criança avança no nível de escolaridade e no domínio da escrita, os aspetos mecânicos - como o desenho das letras - e os aspetos convencionais - como a forma ortográfica - vão sendo automatizados. A automatização destas competências deve ocorrer o mais cedo possível, por forma a que o aluno possa dedicar-se à competência compositiva, na medida em que cada texto coloca novos desafios e novas possibilidades de construção (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008).

À medida que a autonomia dos alunos se desenvolve, estes tornam-se mais criativos em consequência do saber e do saber-fazer. Por sua vez, esta criatividade aumenta à medida que aumenta a diversidade de textos e obras lidas e analisadas (Sousa, O. & Cardoso, A.; 2008).

3.2. O Ciclo de Escrita - os casos específicos dos processos da textualização e da revisão/edição final do texto

A atividade de escrita envolve diferentes processos, nomeadamente, ativar conhecimentos, redigir o texto e avaliar aquilo que se escreveu. Podem agrupar-se estas atividades em três componentes estratégico-metodológicas: planificação, textualização e revisão. Estas fases constituem o Ciclo de Escrita que “possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:34). “As actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:19).

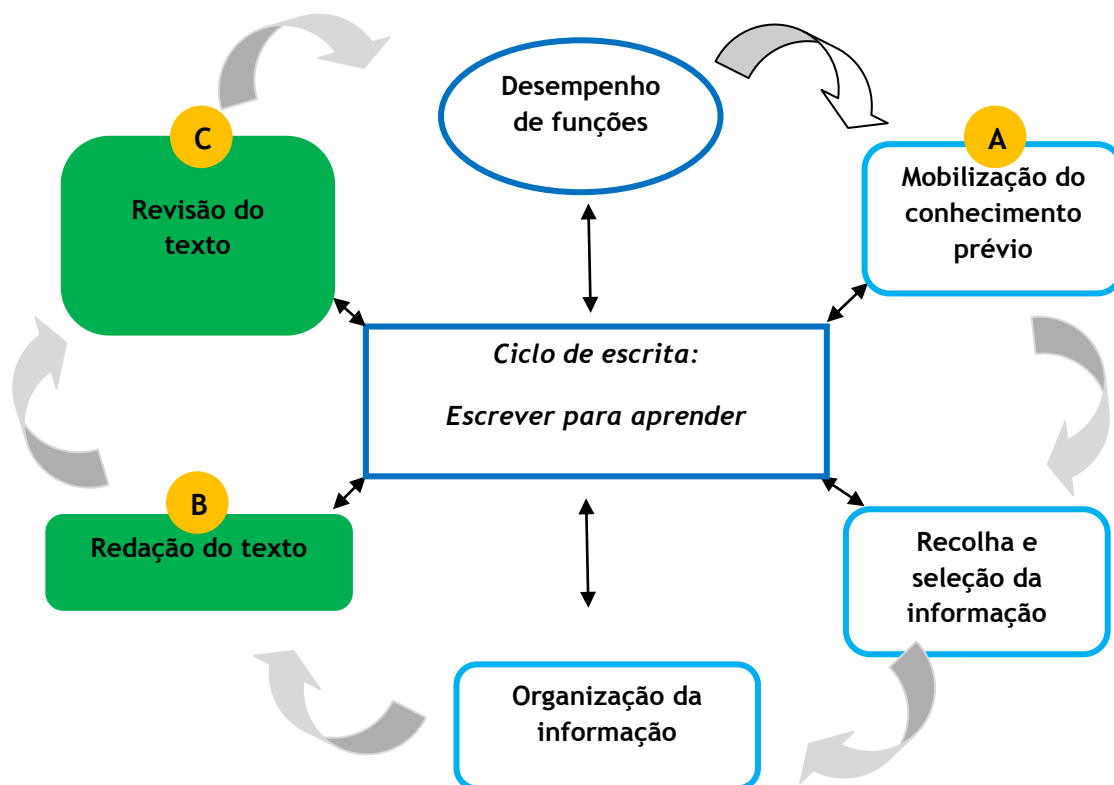
De acordo com os Programas de Português do Ensino Básico (2008:16), por escrita entende-se:

O resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto).

Como referido anteriormente, a presente investigação incidirá, essencialmente, sobre a fase da textualização e da revisão final do texto. Como tal, prestar-se-á especial atenção ao esclarecimento destas duas fases constituintes do Ciclo de Escrita²².

Apresenta-se, de seguida, um esquema representativo do Ciclo de Escrita. Segue-se um esclarecimento das fases constituintes do mesmo.

Esquema 6 - Etapas do Ciclo de Escrita



A - Planificação

Como refere Emília Amor (2003:112) a **planificação** consiste:

Na mobilização de conhecimentos em sentido lato - quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, relativos aos modos de actuar, quer contextuais referentes às situações de produção - visando não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objectivo da comunicação (...) - macroplanificação - e a concepção de um esquema organizativo - microplanificação - conducente ao discurso na sua forma final.

Para a autora, os processos mencionados são fundados e (in)formados pela memória e pelo contexto, sendo que neles, a representação do alvo e do objetivo a atingir desempenham um papel determinante na seleção da informação e na orientação argumentativa do discurso.

²² No entanto, não se descuidará uma referência à fase da planificação, também ela parte integrante e fundamental na produção textual.

Sardinha (2005:48) defende que a componente da planificação “põe à prova o grau de percepção do sujeito relativamente às finalidades da tarefa, o que se revela na elaboração de planos prévios de acção”. Com ela pretende-se ajudar o aprendiz a identificar o tipo e o objetivo da comunicação e adequá-la às características do público-alvo (Amor, 2003).

Para Barbeiro (1999:60):

A planificação constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e selecciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto. A activação dos conhecimentos processa-se a partir da memória ou do contexto de produção. Estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adoptar para a construção do texto.

B - Textualização - redação do texto

Barbeiro & Pereira (2008)²³ referem que a componente da **textualização** se constitui com a redação do texto, propriamente dita, onde surgem e se organizam expressões linguísticas que se organizam em frases e parágrafos e, eventualmente, secções que juntos darão origem ao texto. A textualização implica que o aluno seja capaz de dar resposta às tarefas e exigências de explicitação de conteúdo, de formulação linguística e de articulação linguística. A produção textual baseada na organização de informação pode ocorrer de imediato - através das palavras que foram seleccionadas - ou pode partir da construção de mapas semânticos.

Barbeiro (citado em Sardinha, 2005:75) define a redação enquanto “componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou pensamento em linguagem visível, em representação gráfica”.

Rei (1994) alerta que no âmbito desta componente nos devemos esforçar por encontrar “a forma verbal completa e adequada para o nosso pensamento”. Já Amor (2003) considera que esta fase corresponde à conversão em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa da planificação.

Fayol & Schneuwly (1987) explicam a redação enquanto processo de colocação da informação em texto que, não tendo, inicialmente uma sequencialização, deve procurar as soluções possíveis.

Para Fonseca (1994:160-161) a textualização define-se como:

A capacidade de dar instruções textuais explícitas que possam guiar o receptor na (re)construção da textualidade, entendida como «(...)la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte», acrescentando que se trata de um processo que “consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva.

Carvalho (1999:66) pronuncia-se sobre este aspeto afirmando que a textualização “constitui a componente que remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica”. Constitui-se como uma tarefa cognitivamente

²³ A brochura PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português) “O ensino da escrita - a dimensão textual” aborda a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, bem como os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor no ensino da escrita e a diversidade de práticas integradoras que devem estar presentes logo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

exigente para o escrevente, na medida em que, segundo Fino (2010:56), este é chamado a “tomar decisões, não se limitando a montar peças, segundo um algoritmo pré-definido”.

A redação constitui a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita. Na perspetiva de Barbeiro (1999:61):

A redação tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos.

Flower & Hayes (1981) definem a redação enquanto processo de transformação de ideias em linguagem visível. Já Humes (1983) encara a textualização como o “processo de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica”. Tal processo pressupõe transformações, quer ao nível de explicitação exigido, quer ao nível da organização das ideias que se pretendem transmitir.

Vygotsky (1979)²⁴ ilustra que escrever é passar de um rascunho existente num plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e suas combinações. Este discurso interior caracteriza-se pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa e incompleta, com tendência para a elipse e a predicação.

Barbeiro (1994), acrescenta que a redação é passar do plano geral das ideias para o plano local (...).

A redação corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior. É nesta fase que se mobiliza e intervém todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências até às operações de coesão textual (Amor, 2003). Para a autora (p. 112) este processo:

Não ocorre linearmente: a necessidade de manter um grau adequado de (progressão na) informação a fornecer, evitando ambiguidades, contradições, rupturas parciais ou no sentido global do texto, coloca problemas variados, que se traduzem em pausas, hesitações, desvios, reformulações, texto adicional, etc.

O domínio da textualização é, segundo a autora, aquele de que o professor mais se costuma ocupar. No entanto, fá-lo com recurso a instrumentos fornecidos pela gramática do sistema linguístico que nem sempre é suficiente para captar a dimensão enunciativa e textual da linguagem. Esta limitação obrigou à adoção e difusão de conceitos como o de coesão. Tornar um texto coeso significa, entre outras operações, segundo Amor (2003:116):

Seleccionar elementos articuladores intra e interfrásicos; utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas; estruturar as referências (nominais, temporais/espaciais); realizar operações de determinação; proceder a substituições lexicais; realizar apagamentos, elipses, repetições oportunas, precisões, explicitações, restrições de sentido; e ainda hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema); efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

²⁴ Vygotsky (1979); Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto.

Carvalho (1999) pronuncia-se afirmando que a construção de um texto coeso e coerente implica a capacidade de articular a *permanência* e a *progressão*, isto é, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos.

Amor (2003:117), socorrendo-se da perspectiva de M. Charolles, aponta quatro regras a seguir para uma boa formação textual:

1. Regra da repetição: para que o texto seja coerente, deve comportar, no seu desenvolvimento linear, elementos em estreita recorrência;
2. Regra da progressão: para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo semântico constantemente renovado;
3. Regra da não-contradição: para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível deste por inferência;
4. Regra da relação: para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é necessário que os factos que eles denotam, no mundo representado, estejam articulados, isto é, percebidos como congruentes, no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

Nesta fase, a intervenção do professor assume-se como fundamental. Azevedo (2000) sugere que o professor dê uma ajuda, se tal se justificar, no decurso do processo, pois é o processo que deve ser melhorado e não o produto.

A propósito disto, Cassany (1996) demonstra que:

As investigações sobre escrita descobriram que é muito mais rentável concentrar-se na correção dos rascunhos ou das versões inacabadas e intermédias do texto, porque deste modo a correcção do professor equipara-se à própria revisão do texto que o aluno realizará por sua conta. Há investigações científicas que demonstram que os alunos melhoram a sua escrita se são corrigidos durante o processo de composição do texto, antes de dar o produto textual por acabado.

C - Revisão e edição do texto

Amor (2003) encara a **revisão** como a (re)leitura do texto com o objetivo de o aperfeiçoar e corrigir, sobretudo à superfície; esta fase, segundo a autora, deve processar-se ao longo das tarefas de produção depois de obtido o produto final, completado na subfase de editoração.

Fino (2010:56) corrobora dizendo que a revisão “mais não é do que o aperfeiçoamento do último texto”. Amor (2003) acrescenta ainda que se trata de favorecer, no aluno, os processos de geração e gestão textual, o que também implica que se favoreça o reajustamento das suas conceções sobre o ato e o objetivo da escrita, “libertá-lo de ideias - e de alguns sentimentos negativos, até... - sobre a sua própria capacidade de produção” (p. 121).

Sardinha (2005:48) opina defendendo que a “verificação e monitorização servem para que o sujeito possa exercer o controlo da tarefa, ou seja, para que possa averiguar os resultados da sua acção, face à tarefa, regulando, desta forma, o seu comportamento”. Esteves Rei (1994:16)

afirma que a revisão possibilita que "(...) através de múltiplos retoques e emendas, corrijamos, reforçemos, cortemos, aligeiremos a expressão da mensagem a comunicar até que as nossas ideias apareçam claras, completas e satisfatórias". Barbeiro (2003) refere-se a este subprocesso como sendo o atingir do limiar do texto, em que o sujeito pode olhá-lo sob uma nova perspectiva, ou seja, enquanto texto global.

A revisão é, pois, a terceira componente do processo de escrita e consiste, na opinião de Carvalho (1999:67), "num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial". Para o autor:

(...) A revisão constitui um processo que se reveste de elevada complexidade pois implica considerar os objectivos do texto, prever até que ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução (...) a exemplo do que acontece no processo de planificação, implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental, pelo que exige, naturalmente, uma certa capacidade de abstracção para poder ser levado a cabo (p. 68).

Cassany (1996:231)²⁵ considera que "rever é muito mais que uma técnica ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude de escrita e um estilo de trabalho", dada a posição central que a revisão ocupa no processo de escrita e a sua conexão com outras componentes deste processo (Azevedo, 2000). Lopes (2008) corrobora dizendo que a revisão não se limita a uma simples releitura do texto, a uma mera reparação de problemas e nem ocorre apenas após a redação do texto; pelo contrário, a revisão pode ser efetuada em qualquer momento de escrita originado até nova planificação e redação.

Flower & Hayes²⁶ (1981) definem a revisão como o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar e, eventualmente, alterar. Humes (1983) define a revisão como um movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial.

Na opinião de Amor (2003), as exigências da revisão são múltiplas, na medida em que, esta tem que se exercer nos vários planos de estruturação do texto, o que implica um reforço da atenção e da mobilização de conhecimentos. É, portanto, fundamental "o recurso a estratégias diversificadas, envolvendo auto e hetero-controle das produções, trabalho individual e trabalho de grupo, dada a necessidade de anular a falta de distanciação crítica que afecta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita" (p. 120). Aponta como modalidades da revisão: (re)leitura individual das produções; leitura mútua, simples; leitura apoiada em: fichas, listas de verificação, códigos de correção, etc; consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias, etc); apreciação dos produtos da análise realizada: reparação dos textos; integração, em novas produções, dos mesmos dados.

Há autores que distinguem subfases na fase final de elaboração de um texto. Azevedo (2000) citando autores como Schroder & Lovett (1993) distingue entre *revising*, *editing* e *publishing*:

²⁵ Tradução livre e de autoria própria.

²⁶ Flower & Hayes (1981); The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning"; in Research in the teaching of english.

A primeira subfase (*revising*) ocorre frequentemente depois de debates com colegas ou com o professor e nela são trabalhados aspectos como clareza e estilo. Os autores encorajam a revisão ao longo do processo de escrita, permitindo que as crianças troquem ideias com os seus colegas, antes, portanto, de terem acabado o seu primeiro rascunho. Na segunda subfase é revisto o texto a nível da ortografia, pontuação ou morfosintaxe. Para aprenderem a operar nesta fase os alunos são confrontados com versões de textos em que há falhas propositadas (p. 100).

Na fase da publicação, Barbeiro & Pereira (2007:36) defendem que é necessário atribuir funções ao produto escrito, referindo que:

Embora a aprendizagem já tenha estado em relevo ao longo do processo da produção do texto, este pode ficar disponível para o estudo por parte dos alunos (...) ou pode ser objecto de divulgação, por exemplo, no jornal escolar ou na página da escola na internet.

A correção deve assumir-se, na opinião de Vilas-Boas (2003) como um momento intermédio de um processo, no qual deve ser facultada ao aluno a possibilidade de analisar os erros assinalados, de os discutir com o professor ou colegas, de refazer o texto (em parte ou na totalidade)... A correção deve ter objetivos precisos. Considera o autor que, normalmente, o professor trabalha sobre o texto-produto, uma redação elaborada em casa, corrigindo-a, atribuindo-lhe uma classificação e entregando-a. Outros países há que caminham no sentido de uma mudança radical com a criação de oficinas de escrita ou unidades didáticas centradas exclusivamente na escrita. Ao contrário do que habitualmente sucede, nas oficinas de escrita atribui-se importância aos rascunhos; estes são guardados para depois se compararem com o texto final, com o objetivo de se verificar o aperfeiçoamento, de se reformularem com a ajuda do professor, de se compararem entre colegas (de modo a analisar as estratégias utilizadas para a escrita) e de se exporem nas paredes da sala de aula. “Todas estas actividades são motivadoras para os alunos. Os rascunhos são muito valorizados porque o processo de ensino-aprendizagem da escrita se desenvolve realmente como processo estruturado em actividades de correcção” (p. 23).

Quando se chega ao produto final da elaboração de um texto é importante não só o produto escrito, mas também todo o processo vivido ao longo das várias fases.

Como referem Barbeiro & Pereira (2008:31):

Quando se chega ao final do processo de elaboração de um texto, há elementos que nele foram colocados mesmo sem terem sido previstos e há outros em que se havia pensado inicialmente e que ficaram diluídos no processo, acabando por ser abandonados ou por terem tido muito menor expressão do que a inicialmente projectada. Por outro lado, ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto. Por vezes, ao atingir o final, chegamos à conclusão de que, se começássemos a escrita do texto, o faríamos de forma diferente.

A fase da avaliação, embora tradicionalmente associada à produção de um juízo absoluto expresso em classificação, teve sempre uma vertente de intervenção corretiva na aprendizagem. Tal pressupõe a existência de mecanismos e critérios de deteção do *erro* e a adoção de uma postura face à sua ocorrência e modo de tratamento. Para Amor (2003:155) “a distinção entre o correcto e o incorrecto faz-se por referência a múltiplos factores (...). Não é, portanto, possível

ignorar o carácter sociocultural da «norma»”. Defende a autora que, de uma forma geral, é habitual proceder-se à distinção dos erros situados no plano do sistema da língua, dos erros ao nível do uso, em situação. É, pois, fundamental que se adote uma metodologia que sustente e operacionalize o que tem sido designado por “gestão progressiva do erro, ou seja, uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do «erro» no processo de ensino-aprendizagem” (p. 156).

A autora (p. 156-158) encara-o como um processo desdobrável em quatro momentos:

- 1º - Identificação e categorização do «erro»: nesta fase o professor deve procurar detectar e analisar os «erros», considerando o plano do enunciado em que os mesmos se verificam, tendo em atenção a significação e o efeito pretendido bem como os contextos respectivos. Deve, igualmente, pôr em relação os «erros» com o momento pedagógico em que ocorrem (...) e com os processos de aprendizagem anteriores (...);
- 2º - Ponderação das decisões a tomar: a atitude e as decisões a tomar face ao «erro» - tratá-lo ou não... - não fazem sentido, se desligadas dos objectivos que norteiam as actividades em curso, nem deverão conduzir, sempre, a idênticas soluções;
- 3º - Momentos de actuação face ao «erro»: de entre as decisões referidas, impõe-se a que respeita ao momento de intervenção correctiva: no imediato; a curto prazo; mais tarde/a longo prazo;
- 4º - Definição dos modos de tratamento do «erro»: as actividades para o efeito desenvolvidas (...) podem concretizar-se em diferentes graus de explicitação (...); assim o «erro» pode ser: simplesmente assinalado, sem localização; localizado, sem identificação e comentário; categorizado e avaliado, nas suas implicações.

Para Torre (1985), o professor pode e deve apoiar-se nos erros e dar-lhes sentido, não se podendo generalizar juízos sobre os mesmos. Delgado, Martins & Duarte (1993), também interpretam os erros como indícios que permitirão programar uma intervenção pedagógica adequada. Através deles, pode-se alargar o conhecimento da língua e proporcionar o domínio de rotinas discursivas, para além de se criarem condições favoráveis à aquisição da capacidade metalinguística dos alunos, a par do desenvolvimento da competência linguística.

Nesta fase surge, pois, a questão das marcas de correção. Na opinião de Vilas-Boas (2003:26):

As marcas de correcção levantam, no contexto da prática generalizada nas nossas escolas, dois problemas, ambos graves. Por um lado, deparamo-nos com frequência, dentro da mesma escola, com uma variedade de sinais que muito deve perturbar o aluno quando muda de professor: com o novo mestre, novas marcas... Por outro lado, estas, que deveriam servir para permitir ao aluno iniciar o aperfeiçoamento do seu texto, não apresentam, tantas vezes, qualquer função: morrem com a entrega do texto...

Socorrendo-se de Cassany, Vilas-Boas esclarece que um sistema de marcas não deve ser muito extenso; propõe que não tenha mais de dez marcas pois se for muito complexo torna-se de difícil aplicação. Tanto mais curto deve ser quanto menor for a idade dos alunos.

Terminamos com uma citação de Cassany²⁷:

Num tema tão vivo e importante como a correcção, de pouco servem as instruções ou receitas de laboratório. Só com a experiência pessoal na aula e com os alunos, se podem aproveitar as ideias.

3.3. O processador de texto enquanto recurso de produção textual

Na medida em que o processador de texto foi um dos recursos utilizados na produção textual num dos Ciclos de Escrita, consideramos pertinente um ponto dedicado às potencialidades do mesmo.

Para Kochan (1990, citado em Barbeiro, 1999), um domínio recente de investigação centra-se precisamente na utilização do computador, e especificamente do processador de texto, enquanto ferramenta do processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita. Diz o autor que a construção de um ambiente pedagógico se assume como fundamental no papel que a utilização do computador pode desempenhar. Para o autor “a utilização do processador de texto deve situar-se por dentro do processo, potenciando-o pela conquista de novas finalidades para a expressão escrita dos alunos, encarada como exteriorização, e não consistir apenas numa ferramenta facilitadora das tarefas de transcrição” (p. 85).

O processador de texto torna possível, na opinião de Barbeiro (1990):

Assumir a recursividade e a interpenetração das actividades, sem que as reformulações transformem a folha num palimpsesto, nem obriguem a penosa passagem a limpo. É assim viável continuar a procura ou manter abertura a nova informação - para além de uma fase inicial de planificação e recolha de dados - a qual pode ainda vir a ser inserida no texto.

Considera Barbeiro (1999) que o processador de texto se molda em maior grau aos subprocessos de escrita, às suas recursividades, descontinuidade e interpretação, quando se pretende “não a transcrição ou o registo imediatos de uma representação mental, mas a elaboração de um texto com exigências de apresentação formal, em face da finalidade social com que é escrito, e/ou susceptível de vir a sofrer alterações” (p. 85). Continua dizendo que o facto de o texto já escrito virtualmente poder ser alterado a qualquer momento sem que daí advenham marcas de reformulação e sem que o sujeito seja obrigado a recopiar partes não alteradas, faz da revisão o subprocesso que, de forma mais evidente, o processador de texto vem potenciar no processo de escrita.

Na opinião de Barbeiro (1999) não está em causa só a revisão que se traduz na correção de pequenos aspetos formais. “O facto de se rever pode significar o ressurgimento dos outros subprocessos: a replanificação de unidades mais extensas, em face de novas relações

²⁷ Em Vilas-Boas (2003:34).

consideradas como pertinentes à redacção de novas formulações” (p. 86). O domínio da revisão é aquele onde mais se manifestam mudanças notórias com a introdução do processador de texto.

Finaliza o autor dizendo que no que toca à qualidade global do texto escrito, não se verificam diferenças significativas “sendo possível que este parâmetro requeira um período largo de tempo para que se verifiquem alterações mais profundas na construção textual, ou seja, que vão para além dos aspectos relativos à revisão-correcção” (p. 86).

3.4. Dificuldades na aprendizagem da escrita

Porque é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.

Fernanda Irene Fonseca (citada em Vilas-Boas; 2003:6)

Quando o sujeito realiza o primeiro traço, várias aprendizagens intervêm: a do gesto gráfico, a compreensão do seu valor expressivo e da sua importância comunicativa, a formação de um universo orientado, a manutenção do sentido espacio-temporal, a apreciação dos ritmos. Tudo tem de ser experimentado, dominado, compreendido, utilizado” (Rebelo, Marques & Costa; 2000:193).

A expressão acima ilustra a complexidade do processo de aprendizagem da escrita. Escrever envolve todo um conjunto de métodos que têm que ser experimentados, treinados e dominados para que o processo de escrever se torne eficaz.

Refere Sardinha (2005:44) que “a escola tradicional punha tónica nos modelos de boa escrita e aprendia-se a escrever estudando os referidos modelos, treinando-os até se incorporarem no leque de habilidades linguísticas”.

Segundo a autora (p. 45):

A escrita era tida como um dialecto especial da língua. (...) o acto de escrever era visto como seguir uma receita. Podemos afirmar que o ensino da escrita se centralizou no produto desta, descuidando o seu processo de realização. Considerava-se que o desenvolvimento da capacidade de escrever se reduzia a convencer os alunos a produzirem textos sem erros ortográficos e o aperfeiçoamento da escrita chegaria quando estes fossem capazes de produzir textos, segundo modelos de escrita perfeitos.

No final da década de setenta (...) a aprendizagem da escrita começou a ser vista como um problema mal definido e as ciências cognitivas indicaram que escrever é uma forma de resolver problemas os quais podem ser muito difíceis e exigentes.

Dizem Rebelo, Marques & Costa (2000) que “frente a uma folha de papel a criança vai descobrindo os limites, o centro, certas linhas privilegiadas não traçadas, como as diagonais, as medianas, as horizontais, as verticais” (p.193). É frequente que, a criança, ao desenhar, preencha completamente a folha dando a sensação de que as cores utilizadas transbordam os seus limites. No entanto, com a aquisição de competências, vai descobrindo, a pouco e pouco, que a escrita é diferente do desenho. “Escrever é transcrever num espaço traços (letras) de

signos sonoros enunciados consecutivamente” (p. 193). É desta necessidade de se estabelecer uma correspondência entre aquilo que se ouve (sucessão no tempo) e aquilo que se escreve (sucessão no espaço), que surge o processo de escrita.

Citando Dumont (1984), Sardinha (2005:44), constata que o processo de escrever parece à partida simplesmente “uma imagem especular de leitura”. Refere que:

Através do ditado oferecem-se auditivamente palavras; a informação auditiva, através do analisador de palavras e do léxico, vai para o centro de compreensão e, na memória de curto prazo, é decomposta em fonemas, onde, o registo de sinais visuais, se procuram os sinais das letras que lhes correspondem, sinais que seguidamente põem a sensorio motricidade a actuar para chegar ao movimento da escrita.

O processo de aprendizagem da escrita passa “pelo traçado das letras, pela cópia de palavras e de frases até à transmissão de uma mensagem própria pela grafia” (Rebello, Marques & Costa, 2000:193). As primeiras manifestações gráficas das crianças são traços ondulados no cimo da folha branca ou em diagonal. É a partir daqui que surgem as primeiras letras e as primeiras palavras. Defendem os autores que “as primeiras produções infantis mostram uma disposição gráfica contínua, reproduzindo assim as características de cadeia falada. Progressivamente, a criança irá aprendendo que na escrita há que aplicar sinais arbitrários, mas obrigatórios, que correspondem às características do oral” (p. 193).

É frequente, no início da aprendizagem, na realização da escrita que as crianças emitam simultaneamente vocalizações que acompanham os movimentos da mão. Em alguns casos, movimentam os lábios sem emitirem som. Estes acompanhamentos vocais, no início da expressão escrita, assumem a “função de reguladores do grafismo” (p. 193).

Refere Sardinha (2005:45), citando Dumont (1984:61) que:

Assim como no processo do reconhecimento de palavras se pode de uma vez reconhecer o vocabulário, tendo-o visto e lido muitas vezes, de igual modo a escrita de palavras torna-se também um automatismo, um acto de escrever fluentemente palavras. Assim como à leitura de soletração letra por letra, se segue a fase de escrita automática de palavras. Isto significa que se desenvolve, em ligação ao armazenamento de palavras lidas por reconhecimento, um registo de imagens de palavras escritas.

Como vemos, o processo de aprendizagem da escrita não é, de todo, linear²⁸.

A propósito disto, Vilas-Boas (2003:12) refere que “relativamente aos alunos, constata-se que grande parte, sempre pronta a participar oralmente, quando perante a perspectiva de escrever, revela verdadeira repulsa pela escrita”. Justifica acrescentando que quando escrevem, a estruturação do discurso é frequentemente defeituosa ou inexistente devido ao desconhecimento “da utilidade e funcionalidade dos articuladores discursivos, à tendência para a frase longa, à deficiência na pontuação, à incapacidade para hierarquizar ideias, enfim, há

²⁸ À não linearidade do processo de escrita que se caracteriza pela consideração do ambiente em que decorre a tarefa escrita (isto é, tudo o que seja exterior àquele que escreve e que pode influenciá-lo no decorrer da tarefa escrita) e pelos conhecimentos de quem escreve aliados aos conhecimentos sobre a forma como se organiza um texto e as características dos diversos tipos de texto (Martins; 2010), contrapõem-se as perspectivas lineares que se caracterizam pelo facto de a escrita se processar ao longo de vários momentos - “inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve; continua através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintacticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético” (Martins & Niza; 1998:163).

pouca ou nenhuma noção de disciplina na escrita". Para além disso, diz ainda o autor, que os alunos têm pouco hábito de rever, rescrever ou aperfeiçoar os textos que escrevem. Tal facto é justificado por "ao longo do seu percurso na escolaridade obrigatória, eles não terem em geral quem os ajude a trabalhar individualmente a escrita, facto que condiciona muito o seu interesse e vontade em aperfeiçoar esta competência".

Vejamos agora algumas das principais dificuldades ao nível da produção escrita, incidindo especialmente no que concerne à textualização e à revisão do escrito.

Uma das principais dificuldades da aprendizagem da escrita é a associação fonema-grafema, na medida em que, nem a todos os fonemas corresponde um só grafema. "Certos fonemas têm várias representações gráficas, caracterizando-se por alguma complexidade" (p. 196). É este grau de complexidade que origina os erros, sendo natural que estes aconteçam em maior número nas primeiras fases de iniciação e prática da escrita.

Neves & Martins (2000) consideram que, no que diz respeito à escrita, é fundamental que as crianças percebam as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e as regras que orientam a passagem dos fonemas para os grafemas. Para isso, têm que ser capazes de pensar sobre a linguagem. Para além de refletirem sobre a linguagem oral, as crianças têm que ser capazes de compreender que as palavras escritas se compõem por letras espacialmente ordenadas, correspondendo a sons temporalmente ordenados. Têm ainda de ser capazes de distinguir signos convencionais da escrita de todos os outros signos e símbolos aos quais já tiveram acesso, aprendendo as diferenças relevantes e as redundantes entre os signos da escrita.

Para as autoras, as crianças têm que ser capazes de compreender que, na escrita alfabética, todas as palavras são compostas por um número limitado de signos visuais.

As estruturas sintáticas assumem-se como outra das dificuldades inerentes à aprendizagem da escrita. Segundo Neves e Martins (p. 196):

Em qualquer língua a combinação das palavras em frases está sujeita a um determinado conjunto de regras que constituem a sintaxe dessa língua. Toda a construção de frases que não obedeça a essas regras não corresponde à norma da língua, originando formas erradas.

Aquando o período de aprendizagem são as frases complexas (especialmente as subordinadas) que aumentam a probabilidade de a criança cometer mais erros. Entre as incorreções na construção destas frases os autores destacam, por exemplo, os erros morfológicos na configuração dos verbos (a ausência de concordância modifica a estrutura da frase); a sintaxe do pronome relativo com foco no sujeito, no objeto, ou em locativo; a construção pronominal; o uso das preposições (regência), assim como o emprego dos verbos auxiliares.

No entanto, "as incorreções cometidas por crianças em início de aprendizagem não podem ser avaliadas pelos critérios da gramática do adulto. As crianças não utilizam muitas vezes diversas formas por elas não existirem ainda ao nível da sua gramática" (p. 198).

Ao nível da produção textual verificam-se também dificuldades. Para as autoras (p. 231):

Produzir um texto é uma aprendizagem que se reveste de complexidade, na medida em que é necessário dominar o código escrito, conhecer as características dos diferentes tipos de texto e desenvolver uma temática, o que implica uma planificação e a escolha de estratégias.

A escrita de textos por parte de crianças, por vezes, transmite a impressão de que o texto “anda às voltas”, “não avança” e que a mesma ideia se repete constantemente. No entanto, em determinados tipos de texto (argumentativos, expositivos...), a repetição de palavras e ideias justifica-se, pois é isso que caracteriza o próprio texto. A dinâmica do texto reflete-se na progressão das informações ou na progressão do raciocínio. Enquanto a primeira desempenha um papel primordial na escrita de acontecimentos variados, a segunda permite um comentário pessoal ou um desenvolvimento polémico, sendo indispensável em textos do tipo argumentativo e expositivo (Rebello, Marques & Costa; 2000).

Carvalho (1999:84), ilustra este fenómeno defendendo que:

A redacção é a componente que mais absorve a criança, a ponto de ela praticamente não considerar as outras dimensões do processo. Isso deriva do número e diversidade de aspectos que têm que ser processados simultaneamente. Numa fase inicial, as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade. Não tendo ainda automatizado estes aspectos, o indivíduo tem que os ter conscientes, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais profundos do texto.

Para o autor (p. 85), outras das dificuldades inerentes ao processo de redacção textual decorre da linearização que ele implica. “Quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma”. Tal processo exige que se recorra a determinados mecanismos linguísticos que asseguram a coesão do texto, nomeadamente, pronomes e determinantes com valor anafórico ou deítico, tempos verbais dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc. Face a isto, afirma que:

A evolução das estruturas sintácticas no texto escrito, traduzida na progressiva substituição da coordenação copulativa, mera adição de frases, pela subordinação ou outras formas mais complexas de coordenação parece ser (...) um bom indicador do desenvolvimento da capacidade de linearizar informação que se estrutura com base em diferentes tipos de relação. Esse processo implica a progressiva capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e a posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear.

No que diz respeito à revisão, o mesmo autor (p. 86) aponta também algumas dificuldades, afirmando que “a exemplo do que acontece com a planificação, rever levanta dificuldades à criança, dada a sua natureza predominantemente mental, com o conseqüente grau de abstracção, da tarefa”. Este processo exige que se confrontem duas representações, comparando o texto existente (já escrito ou não) e o texto pretendido e colocando quem escreve no papel do alocutário, tudo isto a um nível abstrato.

Autores como Fayol e Schneuwly (1987), Fitzgerald (1987) & Scardamalia e Bereiter (1983) ilustram o facto de a criança, para além dos problemas que as operações abstractas lhe levantam, sendo egocêntrica por natureza, tem dificuldade em colocar-se na posição do outro. Para além disso, constata-se ainda que as crianças raramente revêem porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos

cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão.

De acordo com os autores referidos, embora as crianças demonstrem alguma capacidade na deteção de problemas, mostram-se incapazes de encontrar as causas das anomalias detetadas e de selecionarem uma estratégia de remediação.

Para terminar, uma citação de Lucy M. Calkins²⁹ que pode ilustrar a origem de muitas das dificuldades ao nível da produção textual:

Quando eu comecei a estudar, raramente a escrita era ensinada; em vez disso, era exigida e, depois, corrigida. [...] Sua ênfase estava sobre o produto final, não no processo que levava até este. Acho que jamais algum professor observou-me enquanto eu escrevia, escutou minhas ideias sobre como escrever bem ou conversou comigo sobre minhas estratégias de composição escrita.

4. Fundamentação e descrição de procedimentos do processo de investigação

Uma investigação é (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica. (...) Por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.

(Quivy & Campenhoudt; 2005:31)

Segundo Almeida & Pinto (1995: 92) não se pode “pensar a metodologia como um conjunto de receitas universalmente geradoras de científicidades: tais receitas não poderiam levar senão a aplicações automatizadas, rituais e abstractas, cujo rigor não deixaria de ser ilusório.” Para os autores, a metodologia alimenta-se dos “métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva” (p. 93).

Tendo em conta as características do estudo, consideramos que se insere numa perspetiva de metodologia mista de tendência qualitativa e nos princípios da investigação-ação. De acordo com Bogdan & Biklen (1994:49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

As metodologias qualitativas e mistas reúnem um conjunto de características gerais que as identificam, particularizam e distinguem dos demais tipos de metodologias. Para Martins (1996:14) a metodologia qualitativa caracteriza-se pelo facto de ser uma conceção múltipla da realidade; o seu objetivo fundamental é a compreensão; o investigador e o objeto estão

²⁹ Em Vilas-Boas (2003:8).

interrelacionados; o objetivo da investigação é o desenvolver de um corpo de conhecimentos ideográficos que descrevam os casos individuais; a simultaneidade dos fenómenos e as suas interações mútuas nos factos educativos impossibilita as causas dos efeitos; os valores estão implícitos na investigação, referindo-se nas preferências por um paradigma, teorias, ...; os dados são as situações naturais.

Para além destas características gerais, a metodologia qualitativa distingue-se ainda por um conjunto de especificidades, nomeadamente pelo facto de, como referem Goetz & LeCompte (1988), o investigador ser o principal instrumento de medida e recolha de dados, uma vez que todos eles são “filtrados” pelos seus critérios e os resultados assumem, assim, um carácter subjetivo. Deste modo, o investigador deve adotar uma subjetividade disciplinada o que requer uma reflexão contínua, uma análise recursiva, a auto-consciência, a compreensão intersubjetiva das experiências dos participantes no estudo. Os mesmos autores recordam também que este tipo de metodologia se caracteriza por incidir em estudos intensivos e em pequena escala, sendo que muitos deles são apoiados em explorações de casos especiais e situações de aula, nos quais se incorporam conhecimentos de intuições e sentimentos não expressos a nível linguístico. Para os mesmos autores, as técnicas de recolha de dados são abertas; a amostragem é intencional; a análise dos dados é feita de forma indutiva; a teoria é produzida através de dados extraídos da realidade; são incorporados dados que não estavam à partida previstos. Apresenta ainda critérios de validade específicos e técnicas que garantem a sua credibilidade. Pretende estudar o que as pessoas “dizem e fazem” e não aquilo que “dizem que fazem”.

Inserido numa perspetiva de metodologia qualitativa, consideramos que o estudo de caso é o que se afigura mais adequado à realidade que pretendemos estudar.

Como refere Martins (1996:15) o estudo de caso assume-se como uma forma vulgar de investigação ideográfica realizada na perspetiva qualitativa, considerando-se uma “estratégia orientada a tomar decisões”. Para além disso, possibilita o gerar de hipóteses e descobrimentos, na medida em que se centra nos interesses individuais, eventos ou instituições. Possui ainda flexibilidade e uma grande aplicabilidade a situações naturais.

Neste sentido, Goetz & LeCompte (1988) referem que o estudo de caso constitui uma das estratégias tipo nas Ciências Sociais.

Para Martins (1996:14), “consiste numa descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas”.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Bount (1990:169), corresponde “ao modo de investigação que ocupa a posição extrema em que o campo de investigação é: o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado”. Caracteriza-se por reunir um vasto número de informações que se pretendem o mais pormenorizadas possível.

A sua finalidade é, segundo Martins (1996), a possibilidade de compreensão da realidade singular, nomeadamente, no que se refere ao indivíduo, família, grupo, instituição social ou escolar e comunidade. Para este, o estudo de caso caracteriza-se ainda por ser “particular, descritivo, heurístico e indutivo. Procura através de um processo (crítico e subjacente) de síntese na procura de significado e nas tomas de decisão sobre o caso ou situação de estudo.” (p. 15). Os seus objetivos passam pela descrição e análise de situações únicas, pela colocação de

hipóteses, aquisição de conhecimentos, diagnóstico de uma situação orientadora de ações de intervenção e pelo complemento de informações provenientes de investigações quantitativas. O seu design “inscreve-se dentro da lógica orientativa das etapas de recolha, análise e interpretação de dados dos modelos qualitativos, com a particularidade de que o seu propósito é o estudo intensivo e profundo de um ou de poucos casos” (p. 15). À medida que se avança na investigação, o tema vai sendo limitado e focalizado. Privilegia-se, primeiramente, a exploração e reconhecimento e só, posteriormente, a seleção dos sujeitos e aspetos a estudar, das pessoas a entrevistar, das estratégias a usar e da duração do estudo; numa fase final dá-se ênfase à recolha, análise e interpretação dos dados e finalmente à elaboração de um relatório final e tomadas de decisão.

O investigador, como refere Lessard-Hébert, Goyette & Bount (1990:169), “está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior.” Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Bount (1990:169) o investigador tem uma “atitude compreensiva” que “pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo”.

Os seus inconvenientes passam pela dificuldade na formulação de generalizações, partindo de uma realidade particular, pela vulnerabilidade da validade interna e externa e pela limitação de opções em relação ao design (Martins, E.; 1986).

4.1. Descrição de procedimentos metodológicos

A concretização da investigação pressupõe a concretização dos seguintes passos: planificação da implementação do processo investigativo; conceção e construção dos recursos didáticos necessários à implementação dos ciclos de escrita; validação dos recursos construídos; recolha de dados; análise e interpretação dos dados recolhidos; conclusões.

4.2. Local de implementação

Como referido no capítulo I, a investigação decorreu na sede do Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos³⁰, numa turma do 3º ano. O local de implementação resultou do processo de prática supervisionada, não sendo portanto, por nós escolhido, derivando de um processo de sorteio.

4.3. Participantes

Para Tuckman (2002), a população alvo é o grupo sobre o qual o investigador pretende obter informações e desenhar conclusões.

Hill e Hill (2005:42) afirmam que:

³⁰ A caracterização do local encontra-se no capítulo I.

Muitas vezes, o investigador não tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para cada um dos casos do Universo pelo que, nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o Universo. Esta parte designa-se por amostra do Universo.

Rosental & Frémantier-Murphy (2001:16) corroboram dizendo que quando se pretende estudar uma população, nem sempre se torna possível efetuar um inquérito que incida sobre o total dos seus indivíduos; “neste caso, podemos, contudo, tentar recolher dados numa fracção da população, um subconjunto a que damos o nome de amostra”.

Sendo assim, a amostragem “só ocorre quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população” (Lakatos, E. & Marconi, M.; 1990:215). O problema da amostragem passa por escolher uma parte ou amostra, por forma a que esta seja “a mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, poder inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total, se esta fosse verificada”. Ainda segundo os mesmos autores (p. 215), “o conceito de amostra é uma porção ou parcela convenientemente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

Na medida em que esta investigação sob a forma de estudo de caso foi aplicada no contexto da Prática Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o problema citado acima de seleção da amostra não se verificará, na medida em que a amostra foi obtida por conveniência. Para Clara Coutinho³¹ este tipo de amostra não é representativo da população e ocorre quando a participação dos sujeitos é voluntária ou estes são escolhidos por uma questão de conveniência. Neste sentido, não se poderá garantir que esta amostra seja representativa da população e, como tal, os resultados não poderão ser generalizados à mesma. No entanto, este tipo de amostragem poderá ter êxito em contextos em que seja fundamental captar ideias gerais e identificar aspetos críticos e não propriamente a objetividade científica.

No contexto do estudo, a amostra é constituída por uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento E/B 1 António Sena Faria de Vasconcelos. Aquando a 1ª aplicação do ciclo de escrita, a amostra era de 18 alunos, na 2ª aplicação a amostra ficou reduzida a 17 por motivo de transferência de um dos alunos.

Relembramos aqui os principais dados referidos no primeiro capítulo. É uma turma constituída por 18 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. É uma turma heterogénea, com diferentes graus de maturidade e desenvolvimento cognitivo. Há crianças com um ritmo de trabalho mais lento que outras, necessitando de acompanhamento e ensino mais individualizado. Pertencem, na sua maioria, a famílias de nível socioeconómico médio. À exceção de duas crianças, todas as outras têm acesso a computador e internet em casa. Em termos de expressão escrita verificam-se, também, diferentes níveis de desenvolvimento, sendo que algumas crianças manifestam dificuldades em expressar-se através da escrita.

³¹ Recuperado em 28 de Junho de 2011 de <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>.

5. Descrição procedimental

Na presente investigação recorreu-se ao uso de diferentes técnicas com o intuito de obtermos uma visão o mais objetiva possível das questões enunciadas, nomeadamente: a observação participante, a entrevista semi-estruturada à professora cooperante (registada sob a forma escrita), o questionário às crianças (registado sob a forma escrita), pesquisa e notas de campo, registos fotográficos e registos gráficos (produções textuais das crianças).

Como referido no capítulo II, o processo investigativo teve dois momentos de aplicação. Em cada um desses momentos houve aplicação de um Ciclo de Escrita. Ambos os ciclos de escrita foram aplicados nas semanas de prática supervisionada de grupo, o que significa que o par pedagógico participou em ambas as aplicações. A análise dos dados será feita de forma separada, sendo que o nosso estudo incidirá especificamente sobre as fases da textualização e da revisão/edição do texto final. Não deixando, por isso, de se fazer referência aos dados obtidos na fase da planificação dos textos em ambos os ciclos de escrita.

No 1º momento de aplicação - 1º Ciclo de Escrita - os 18 participantes no estudo foram organizados em 6 grupos de 3 elementos cada. Todos os grupos estiveram sob orientação e observação das alunas de PS e da professora cooperante. No 2º momento de aplicação - 2º Ciclo de Escrita - os participantes³² atuaram individualmente sob orientação e observação das alunas de Prática Supervisionada e da professora cooperante.

As notas de campo assumiram a forma de texto e para elas contribuíram as alunas de PS e a professora cooperante.

Os registos fotográficos tiveram, sobretudo, como objetivo central, para além de registar os diversos momentos, avaliar a forma de envolvimento e empenhamento das crianças assim como registar os seus modos de procedimento nas propostas solicitadas. Também os registos tiveram o contributo de cada uma das alunas de PS e da professora cooperante.

Os registos gráficos (produções textuais) foram, como já referido, efetuados em dois momentos, sendo que, um deles foi de cariz de grupo e o outro de cariz individual. Em ambos os casos, os participantes tiveram que preencher os guiões entregues (já em anexo neste documento) para a construção dos textos solicitados.

A entrevista semi-estruturada realizada à professora cooperante teve como objetivo fundamental avaliar a importância e os níveis de desempenho dos alunos nas diferentes etapas do ciclo de escrita. Para tal, procedeu-se à elaboração de um guião constituído por 16 questões (anexo 24). A entrevista foi aplicada posteriormente ao emprego dos dois ciclos de escrita.

O questionário às crianças teve como intuito fundamental avaliar a perspetiva das mesmas relativamente à importância do emprego de todas as fases do ciclo de escrita para a produção textual. Para o efeito, foi construído um guião (anexo 25) constituído por 16 questões que deveriam ser respondidas através de uma escala de análise construída para o efeito (compreendida entre 1 e 5 - Nada e Sempre). O questionário foi, também, aplicado posteriormente ao emprego dos dois ciclos de escrita.

³² Relembramos que no 2º Ciclo de Escrita eram 17 participantes.

Segue-se uma tabela ilustrativa das técnicas, instrumentos, momentos e fontes utilizadas para a recolha dos dados.

Tabela 3 - Técnicas, instrumentos, momentos e fontes para a recolha de dados

Técnicas	Instrumentos	Momentos	Fontes
Observação		Implementação da ação	Investigadora e docentes participantes
Pesquisa e Notas de campo		Implementação da ação	Investigadora e docentes participantes
Registo fotográfico	Câmaras fotográficas	Implementação da ação	Investigadora e docentes participantes
Registo gráfico	Guiões de planificação, textualização e revisão/edição final do texto	Implementação da ação	Sujeitos do estudo
Entrevista	Guião de entrevista	Final da prática supervisionada	Professora cooperante
Questionário	Guião de questionário	Final da prática supervisionada	Sujeitos do estudo

5.1. Implementação da ação de investigação

Do processo investigativo constaram três fases: 1ª fase - preparação da ação de investigação; 2ª fase - ação de investigação; 3ª fase - pós-ação de investigação. Apresenta-se, de seguida, a descrição das fases enunciadas.

1ª fase - Preparação da ação de investigação

Esta fase consta de dois momentos distintos:

1. Construção dos recursos a utilizar na ação de investigação³³

Para a ação de investigação foram produzidos diferentes recursos indispensáveis ao seu desenvolvimento. Para ambos os ciclos de escrita foram produzidos guiões de planificação, textualização e redação/edição final dos textos para preenchimento durante a execução das propostas apresentadas.

2. Documentação oficial

Para a ação de investigação foi redigida uma carta à Sra. Diretora do Agrupamento António Sena Faria de Vasconcelos (anexo 26).

³³ Realçamos o facto de se apresentarem aqui todos os recursos produzidos, com o intuito de se compreender a lógica de construção dos dois Ciclos de Escrita. Relembramos que o nosso estudo incide especificamente nas fases da textualização e revisão/edição final do texto.

2ª fase - Ação de investigação

1º Ciclo de Escrita (registo fotográfico em anexo 27)

A elaboração dos textos foi precedida pela exploração do elemento integrador do percurso de ensino-aprendizagem em que estavam inseridos. Foi solicitado às crianças que lessem a carta deixada pelo Duende e que descobrissem qual a missão dele e o que lhes propunha que fizessem.

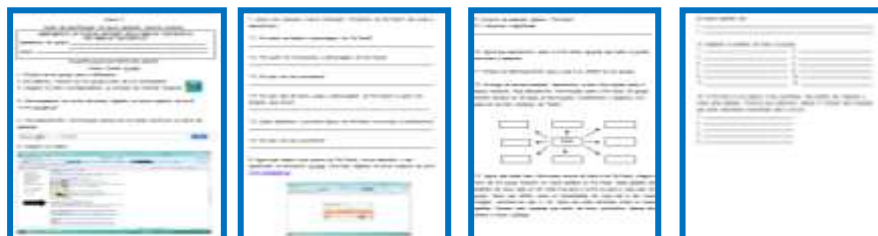


Figura 2 - Carta do Duende Brasão à turma

À exploração da carta seguiu-se o lançamento do desafio à turma de descobrirem mais informações sobre a figura do Pai Natal, como forma de conhecer melhor o destinatário do texto epistolar que iria ser elaborado. Para além disso, foram também desafiados a descobrir mais informações sobre a época natalícia.

Seguiu-se a divisão da turma em 6 grupos de 3 elementos cada, na medida em que o Duende nos propunha que fizéssemos 2 cartas, 2 postais e 2 e-mails. A cada grupo foi entregue um guião de planificação do seu texto (o guião era igual para todos os grupos).

Figura 3 - Guião de planificação do texto epistolar (em anexo 9)



Seguiu-se a explicação, por parte das alunas investigadoras, do modo de preenchimento do guião. Para o preenchimento das primeiras questões os alunos dirigiram-se à biblioteca da escola (os computadores foram previamente requisitados). As restantes questões foram preenchidas na sala de aula.

No final as alunas investigadoras recolheram os guiões.

No dia seguinte, os alunos foram solicitados a ler a informação inscrita no balão de fala do Duende Brasão.



Figura 4 - Balão de fala do Duende Brasão

Os alunos organizaram-se segundo os mesmos grupos do dia anterior. As alunas investigadoras recordaram às crianças o que havíamos feito no dia anterior. Os pedidos foram registados no quadro. No quadro foram projetados os guiões com os modelos de construção dos

textos epistolares. A projeção foi acompanhada pela explicação do modo de construção dos textos propostos.



Figura 5 - Guiões com os modelos de construção dos textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico) (em anexo 10)

A cada grupo foi entregue o guião do respetivo texto. Os grupos tiveram que construir os textos propostos seguindo os modelos de construção apresentados e as informações recolhidas no dia anterior.



Figura 6 - Guiões de textualização dos textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico) (em anexo 10)

As alunas investigadoras recolheram os textos e encarregaram-se da sua correção adotando um código³⁴ para tal: erro de pontuação (P), erro ortográfico (O), erro de sintaxe (S). Esta constituiu a primeira fase da Revisão - correção.

No dia seguinte, os guiões com os textos já corrigidos foram entregues. Foi explicado o código de correção usado que não suscitou quaisquer dificuldades de compreensão por parte dos alunos. A cada grupo foi também entregue um outro guião de textualização onde tiveram que redigir o texto já corrigido (edição). Os textos foram recolhidos.

2º Ciclo de Escrita (registo fotográfico em anexo 28)

O 2º ciclo de escrita incidiu sobre a construção de texto narrativo. A sua construção foi, desta vez, individual. No 1º dia foi explicado à turma o objetivo da atividade - construção de texto narrativo alusivo ao Carnaval. No dia anterior os alunos haviam levado um guião com questões para colocarem aos pais sobre tradições carnavalescas. Estas questões constituíram a 1ª parte da planificação dos textos.



Figura 7 - 1ª parte do guião de planificação do texto narrativo (em anexo 19)

³⁴ O código adotado baseava-se essencialmente na pontuação, na ortografia e na sintaxe. Para tal, foram adotadas três letras (P, O, S) representativas de cada um dos erros. Na correção dos textos, era assinalado o erro a verde com a inscrição de uma das letras consoante o tipo de erro. A localização do erro era sublinhada a vermelho e procedia-se à escrita correta na mesma cor. Posteriormente, na análise dos dados, especificar-se-á o tipo de erro dentro da ortografia.

A cada criança foi entregue o restante guião de planificação do texto. Do guião constava a estrutura do texto narrativo que foi explicada oralmente. Os alunos preencheram o guião utilizando as informações recolhidas no dia anterior.



Figura 8 - 2ª parte do guião de planificação do texto narrativo (em anexo 20)

No dia seguinte, foram entregues os guiões de planificação do dia anterior. Foi projetado o modelo de construção do texto narrativo, acompanhado de explicação oral. A cada criança foi entregue um guião de textualização.

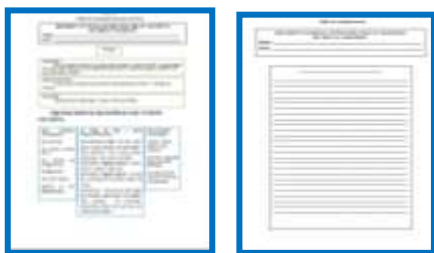


Figura 9 - Guião de textualização de texto narrativo (em anexo 21 e 22)

Cada criança construiu o seu texto seguindo as orientações dadas e a planificação do dia anterior. Os textos foram recolhidos e corrigidos pelas alunas investigadoras. Foi adotado o mesmo código de correção, na medida em que, foi facilmente perceptível para as crianças. Acrescentou-se um novo elemento que indicava a localização de parágrafos.

No último dia foram entregues os textos já corrigidos. Como se pretendia uma revisão em formato Word com recurso ao Magalhães, foi entregue a cada criança um guião de textualização com os procedimentos a utilizar no processador de texto. Cada criança editou o texto final.



Figura 10 - Guião de edição final do texto narrativo em formato Word (em anexo 23)

Note-se que o facto de todos os guiões serem aqui apresentados em miniatura se justifica pelo facto de, no capítulo anterior, terem sido já apresentados.

3ª fase - Pós-ação de investigação

Desta fase fazem parte as entrevistas e os questionários realizados, respetivamente, à professora cooperante e aos participantes no estudo.

No pós-ação de investigação recorreremos a uma análise SWOT dos recursos produzidos pelas crianças, dos inqueritos e da entrevista. Foi adotado este procedimento de análise de dados, na medida em que, considerámos determinante a identificação dos pontos fortes e fracos dos Ciclos de Escrita aplicados. A análise SWOT permite-nos mais facilmente essa identificação para que, futuramente, possamos melhorar as propostas apresentadas no âmbito do Ciclo de Escrita. Os procedimentos do tipo de análise adotado serão explicitados nos pontos 7.1.1 e 7.1.2 deste capítulo.

5.2. Recursos produzidos

Como referido no capítulo II foram construídos um conjunto de materiais para aplicação dos dois ciclos de escrita. No primeiro ciclo de escrita foram construídos guiões de planificação de textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico), guiões de redação e edição final para os textos referidos. No segundo ciclo de escrita foram construídos guiões de planificação de texto narrativo, guiões de textualização para os mesmos e guiões de edição final do texto em formato Word a redigir no Magalhães. Os materiais referidos encontram-se em anexo (mencionados do capítulo anterior).

6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

Defende Latorre (2003) que qualquer processo investigativo requer a recolha de informação. Se pensarmos no professor/investigador, este tem que ir recolhendo a informação que resulta da sua própria intervenção junto dos sujeitos.

Para Lakatos & Marconi (1990) quer os métodos quer as técnicas de recolha de dados devem estar em conformidade e adequar-se ao tipo de problema a ser estudado, às hipóteses levantadas a partir do mesmo e que se queiram confirmar e às características dos informantes com os quais se entrará em contacto ao longo do processo investigativo. Citando Almeida & Pinto (1995:88) “compete (...) aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem”. Acrescentam ainda que “eles são as próprias práticas críticas de investigação” (p. 93).

Citando Bogdan & Biklen (1994:47) a investigação qualitativa tem como características:

A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados por ele recolhidos são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores concentram-se essencialmente no processo; o investigador tenta, acima de tudo, decodificar o significado dos dados. Em investigação qualitativa pretendem-se criar dados descritivos susceptíveis de observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Sob a perspectiva de Bogdan & Taylor (1986), o investigador deve envolver-se no campo e ação dos investigados, na medida em que se assume como determinante conversar, ouvir e permitir ao entrevistado a sua livre expressão.

Tendo em conta as características do estudo em questão, e como já referido, consideramos fundamental a seleção de determinados tipos de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Apresentaremos de seguida as técnicas e instrumentos adotados ao longo do processo investigativo:

- observação participante,
- notas de campo,
- registo fotográfico,
- produções textuais das crianças,
- entrevista,
- questionário.

Segue-se uma breve seleção de conceções teóricas de vários autores, elucidativas de cada uma das técnicas e instrumentos a que recorreremos ao longo desta investigação. Para além das referências teóricas, apresentamos também a contextualização prática dos instrumentos adotados no decurso de toda a investigação.

6.1. Observação participante

Segundo Lakatos & Marconi (1990) a observação assume-se como uma técnica que permite recolher dados que conduzam à obtenção de informações. Este tipo de técnica recorre aos sentidos como elementos fundamentais da recolha de aspetos da realidade.

Refere Estrela (1994) que a observação consiste em ver e perceber sem que, para tal, haja interpretação.

Para Martins (1996) é um fenómeno multifacetado usado no processo de investigação educacional e de toma de decisões. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar” (Lakatos, E. & Marconi, M. (1990:286). Representa a realidade (educativa) existente e os processos de contextualização. É uma ferramenta científica que permite registar e armazenar os dados observados (Martins, E.; 1996).

Tendo em conta as características do estudo, considerámos pertinente optar por um tipo de observação participante que privilegia a interacção social entre o investigador e os sujeitos investigados. Lakatos & Marconi (1990:189) sublinham que “o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objectividade, pelo facto de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado”. Almeida & Pinto (1995:105) sublinham que “a característica diferencial da observação participante, em relação às outras técnicas, consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo”.

Bogdan & Biklen (1994) sublinham que, neste tipo de observação, o observador é parte integrante do grupo interagindo com este. No entanto, deve ser capaz de manter um certo distanciamento que lhe permita recolher informação pertinente.

Como refere Martins (1996) a observação participante passa obrigatoriamente por duas fases. A primeira delas engloba a seleção dos cenários; o acesso e autorização às organizações e cenários públicos ou semi-públicos; a explicação dos procedimentos/interesses da investigação aos observadores (veracidade das intenções, regras éticas...) e a recolha de dados. A segunda fase consiste na observação de campo em que se estabelecem relações abertas com os observadores; negociação do próprio 'role' do investigador; estabelecimento de uma relação de confiança com os entrevistados; a participação e compromisso ativo nas atividades das pessoas (aceitabilidade); relações especiais com informantes-chave; dificuldades nas relações de campo (idade, sexo, raça, fatores de identificação...) que influenciam os observadores; notas de registo precisas e táticas de campo.

6.2. Entrevista

Martins (1996:21), considera que a entrevista “é possivelmente o método e/ou técnica de investigação qualitativa mais vulgar e antigo para obter informação das pessoas em todas as situações (...)”. Para ele “são como um casamento, em que todos sabem o que é, mas há muito de desconhecido”.

“É um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, E. & Marconi, M. (1990:190) em que o entrevistador formula perguntas ao entrevistado, “a fim de obter respostas relacionadas com o problema e objectivos da investigação, mantendo as exigências e procedimentos científicos e éticos” (Martins, E.; 1996:21).

A entrevista permite “indagar o contexto e as razões das respostas dos entrevistados”. Insere-se na observação não participante, no “terreno vasto do inquérito e em outras situações de experiências” (Martins, E.; 1996:21). Estão sujeitas aos critérios de fiabilidade, validade e objectividade.

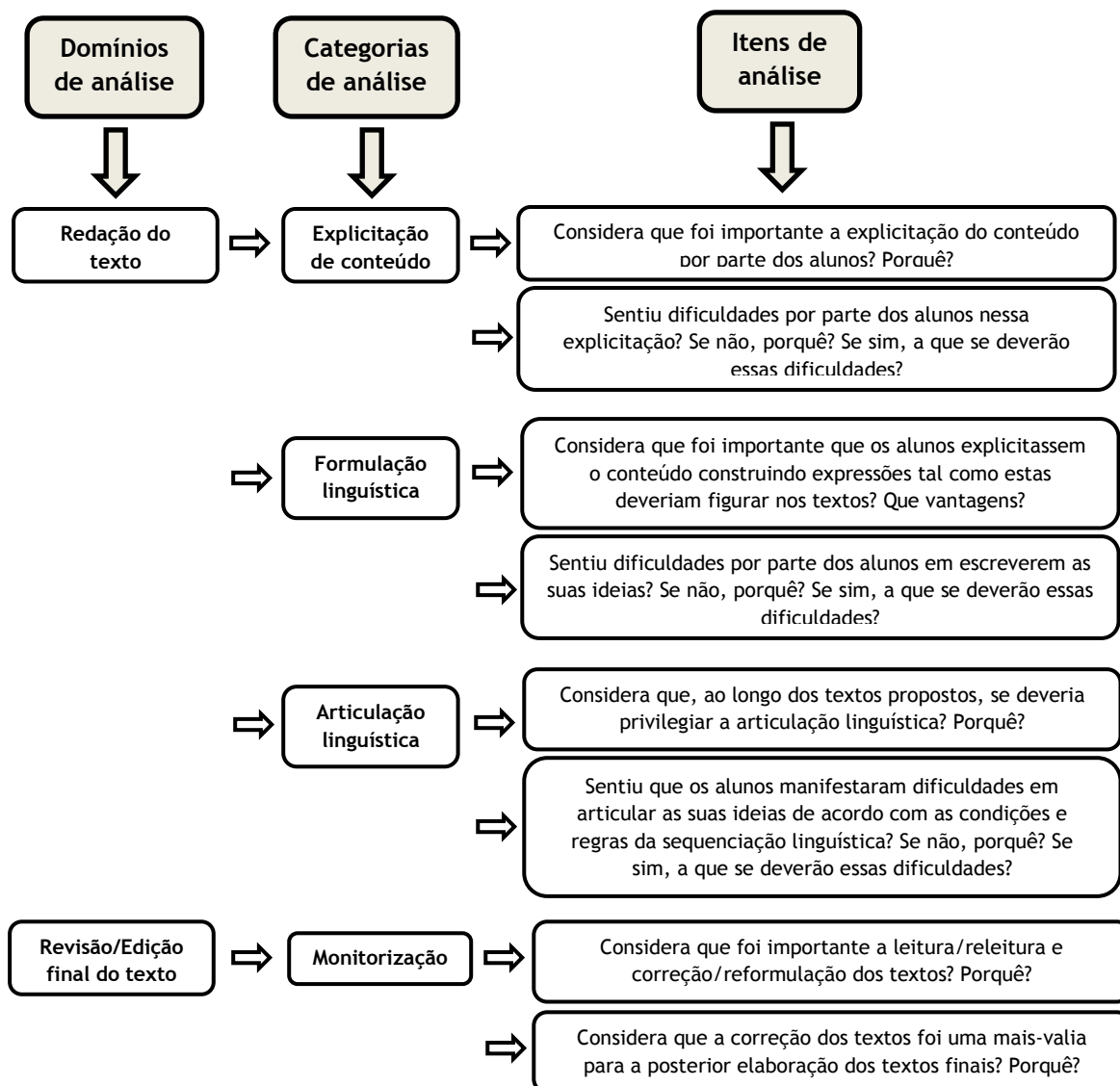
Como referido por Goetz & LeCompte (1988) a entrevista pressupõe sempre um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado. Há vários tipos de entrevistas: diretas, semi-diretas e não diretas. Fontana & Frey (1994; como citado em Martins, E. 1996:22), adoptam, como a maioria dos investigadores, a classificação de: entrevistas estruturadas ('standarizadas'), semiestruturadas, não estruturadas e entrevistas em grupo”.

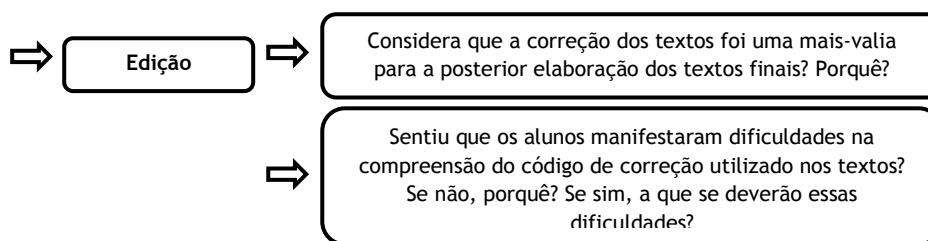
Tendo em conta as características do estudo, considerámos pertinente optar pela entrevista de carácter semiestruturado, na qual, segundo Martins (1996:22), “o entrevistador tem liberdade de usar perguntas/questões alternativas (livres/abertas), que em sua opinião se ajustam às situações e aos sujeitos entrevistados.” Para Pereira (2011) caracteriza-se pela existência de um guião orientador, estruturado de acordo com os objetivos da entrevista. Procura garantir que os sujeitos respondam às mesmas questões, mas com alguma flexibilidade na exploração das mesmas. A formulação das questões não cumpre obrigatoriamente uma ordem rígida. O entrevistador deve, ao longo da entrevista, adaptar-se ao 'estilo' do entrevistado. O entrevistador deve possuir boa preparação e experiência para que as vantagens deste tipo de entrevista sejam notórias. Para Esteves (2008:96-100) esta “está orientada para a intervenção

mútua” e “reúne um conjunto de atributos que permite utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças” e dos adultos.

De acordo com o explicitado passaremos, de seguida, à explicitação do modo de construção e aplicação da entrevista. Primeiramente, e de acordo com os domínios de análise “planificação do texto”, “redação do texto” e “revisão/edição final do texto”, procedemos à criação de categorias em cada um dos domínios referidos. Como tal, no primeiro domínio, destacam-se as categorias de “ativação do conhecimento prévio”, “recolha e seleção da informação” e “organização de informação”; no segundo domínio, as categorias de “explicitação de conteúdo”, “formulação linguística” e “articulação linguística”; no terceiro domínio, as categorias de “monitorização” e “edição”. Seguidamente, em cada uma das categorias procedemos à construção de dois itens de análise. A cada um dos itens de análise deveria ser dada uma resposta escrita. A aplicação da entrevista foi feita respeitando os princípios éticos do anonimato e da confidencialidade, sendo os dados apenas utilizados para efeitos de investigação. Foi aplicada posteriormente ao emprego dos dois ciclos de escrita. O guião de entrevista encontra-se em anexo 24. Para uma mais clara compreensão do processo de construção da entrevista, apresentamos de seguida um esquema elucidativo.

Esquema 7 - Processo de construção da entrevista





6.3. Questionário

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005) entende-se o questionário como um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.

No inquérito por questionário, o investigador e os inquiridos não interagem de forma presencial³⁵ (Ferreira, 2008). Para a autora, é precisamente a interação indireta que constitui o problema-chave na elaboração e administração de um inquérito por questionário. A propósito disto, considera haver duas questões que devem ser ponderadas: uma delas é o cuidado a ter na formulação das perguntas e outra “a forma mediatizada de contactar os inquiridos” (p. 153). Planear um inquérito exige, na sua opinião, atenções redobradas, na medida em que, não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição. O sistema de perguntas deve ser muito bem organizado, “de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” (p. 154). Deve organizar-se por temáticas devida e claramente enunciadas e as questões mais difíceis devem constar da parte final. Geralmente, um questionário integra perguntas de identificação, de informação, de descanso e de controlo. No que respeita aos canais de comunicação entre investigador e inquiridos, Ferreira aponta o correio, o portador, os circuitos burocráticos e a via telemática. Indica como um dos grandes problemas deste instrumento a elevada taxa de *não-respostas*. O número de perguntas deve ser o adequado à pesquisa em presença e não mais que o *quanto baste*; devem ser, tanto quanto possível, fechadas; compreensíveis para os respondentes; não ambíguas; confirmarem-se; abrangerem todos os pontos a questionar; pertinentes relativamente à experiência do inquirido e devem ter escalas de atitudes (Ferreira; 2008:157-159).

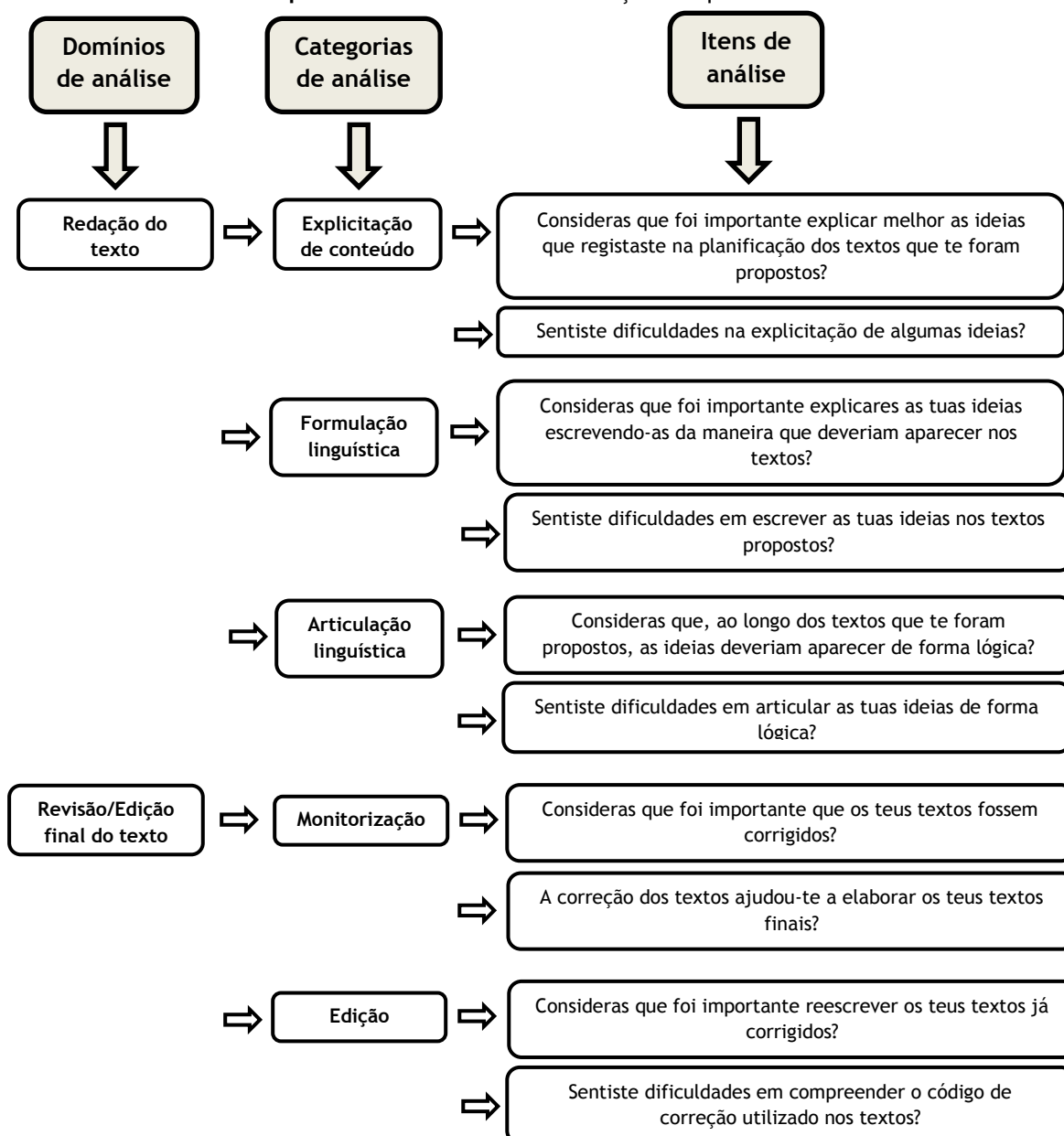
Hill & Hill (2005:83) consideram que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário. Por outras palavras, não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses da investigação”.

Concluindo, Ferreira (2008) apresenta como prós deste instrumento: a sistematização, a maior simplicidade de análise, a maior rapidez na recolha e análise dos dados e o menor custo económico. Como contras, considera as dificuldades de conceção, a não aplicabilidade a toda a população e a elevada taxa de não respostas.

³⁵ Quando se escolhe o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objectivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados (Ferreira, 2008:153).

Tendo em conta os marcos teóricos, passaremos de seguida à explicitação do modo de construção e aplicação dos questionários. A construção dos questionários seguiu os mesmos moldes da entrevista, sendo que respeita os mesmos domínios de análise, as mesmas categorias e os mesmos itens. Foi construída uma escala de análise de Likert com os itens 1 (nada), 2 (pouco), 3 (algum(a)), 4 (muito(a)) e 5 (sempre). A cada um dos itens de análise, os alunos deveriam responder assinalando com um X um dos pontos da escala de análise. A sua aplicação foi feita respeitando os princípios éticos do anonimato e da confidencialidade, sendo os dados apenas utilizados para efeitos de investigação. Foram aplicados posteriormente ao emprego dos dois ciclos de escrita. Para tal, foram lembradas às crianças as propostas apresentadas, explicado que se tratava de um questionário sobre as mesmas e qual o seu intuito; procedeu-se à explicação da escala de análise; para o preenchimento do questionário, as questões foram lidas oralmente uma a uma e as crianças iam respondendo. O guião do questionário encontra-se em anexo 25. Para uma mais clara compreensão do processo de construção do questionário, apresentamos de seguida um esquema elucidativo.

Esquema 8 - Processo de construção do questionário



6.4. Pesquisa e notas de campo

Para Lakatos & Marconi (1990), a pesquisa de campo caracteriza-se pela observação dos factos e fenómenos tal como estes ocorrem espontaneamente, na recolha dos dados a eles referentes, assim como pelo registo de variáveis relevantes para análise dos mesmos. O interesse deste tipo de pesquisa centra-se no estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, com o intuito de compreender variados aspetos relevantes para a investigação em curso.

Como refere Máximo-Esteves (2008:88), das notas de campo fazem parte os:

Registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto. Incluem ainda “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta.

As observações podem ser anotadas no momento em que ocorrem (de forma escrita ou áudio-visual) ou após a ocorrência (registo escrito). Têm como objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”.

Referem Cohen & Manion (2000) que o registo seja feito o mais rapidamente possível, tendo o cuidado de retratar os factos de forma clara e nítida.

No caso específico da nossa investigação, as notas de campo foram registadas no momento da ocorrência e foram utilizadas para a construção das reflexões semanais no capítulo 2 deste relatório.

6.5. Registos fotográficos

Ao longo do processo investigativo, o recurso a imagens como forma de registo de informação, pode assumir-se como um fulcral meio de investigação, na medida em que as imagens registadas são passíveis de se constituírem documentos que podem ser arquivados, para mais tarde se analisarem e reanalisarem, quando necessário. Qualquer registo fotográfico ou de vídeo deve ser devidamente identificado no que se refere ao tempo e ao espaço em que ocorreram. “Quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo (...)” (Máximo-Esteves; 2008:91). As críticas que, regra geral, se levantam ao recurso do vídeo derivam do facto de se tratar de uma técnica de registo obstrutiva, isto é, que interfere no decurso normal dos acontecimentos, embora este inconveniente seja minimizado com a frequência do seu uso, e, ainda, por ser uma técnica que exige disponibilidade durante o tempo escolar”. No entanto não nos podemos esquecer que “(...) a câmara não filma sozinha, é manipulada pelo investigador, que não pode esquecer-se de que os planos, os ângulos e o foco

das imagens obedecem a uma selecção previamente efectuada, de acordo com as questões em estudo” (Máximo-Esteves; 2008:91).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994:140) as fotografias “podem ser recolhidas em qualquer momento que seja conveniente e podem ser certamente adiadas”.

Essus (1995:25) considera que a “imagem fotográfica compreendida como documento revela aspectos da vida material, de um determinado passado, que a mais detalhada descrição verbal não daria conta”.

No caso específico da nossa investigação, as fotografias foram um recurso utilizado para registar os momentos de aplicação dos ciclos de escrita. No presente relatório foram referenciadas no ponto 5.1 do presente capítulo.

6.6. Registo gráfico (produções textuais dos alunos)

Outro importante instrumento de recolha de informação é as produções das crianças. Tendo em conta a temática em estudo e os objetivos estabelecidos que nos propusemos alcançar com esta investigação, aquilo que nos permitiu a obtenção de dados foi as produções textuais das crianças.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:176), as produções textuais das crianças podem ser de variadas ordens. Se solicitados pelo investigador, podem ser usados como dados. Dados estes que podem ser apenas factuais e outros “fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo”.

Máximo-Esteves (2008:92) refere que:

A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (...) Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos (...) Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo.

A mesma autora sublinha ainda que os trabalhos dos alunos são analisados como forma de compreender como é que as crianças processam a informação, lidam com a resolução de problemas e com tópicos e questões complexas.

Na nossa investigação, os registos gráficos foram um recurso determinante para a recolha de dados. O modo de aplicação dos recursos gráficos foi explicitado no ponto 5.1 do presente capítulo.

7. Tratamento e análise de dados (fases: textualização e revisão/edição do texto final)

7.1. Parte A

7.1.1. Análise do desempenho dos alunos nas tarefas propostas (fases: textualização e revisão/edição do texto final)

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a análise dos dados implica que estes sejam trabalhados, organizados, divididos em unidades manipuláveis, sintetizados e que, através deles, se procurem padrões. Pressupõe também que se tome uma decisão sobre aquilo que vai ser transmitido aos outros. Bardin (1995:38) define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Gordo & Serrano (2008:67) defendem que “el trabajo de análisis implica, por tanto, una reflexión sobre lo observado desde los objetivos de nuestra investigación”.

Numa investigação qualitativa, na medida em que os dados são recolhidos, maioritariamente por formas de comunicação verbal (escrita ou oral), é fundamental que se desenvolva um sistema de categorias que permita a sua redução e classificação tendo por base uma categoria de codificação.

De acordo com o explicitado, procede-se primeiramente a uma análise dos Ciclos de Escrita aplicados. Não se pretende aqui uma comparação dos dois Ciclos de Escrita, na medida em que não é possível comparar coisas que não são comparáveis. Como já referido neste relatório, o primeiro ciclo incidia sobre texto epistolar e os textos foram construídos em pequenos grupos; o segundo ciclo incidia sobre texto narrativo e os textos foram construídos individualmente. O procedimento de aplicação dos ciclos não será aqui explicitado, na medida em que, tal já foi feito anteriormente. Vamos, portanto, fazer uma análise separada de cada um dos Ciclos de Escrita - nas fases da textualização e da revisão-, estabelecendo categorias de análise dos textos produzidos e tentando compreender a evolução do primeiro para o segundo ciclo. Posteriormente à análise de cada um dos ciclos, apresentaremos uma análise SWOT, cuja explicação será feita a devido tempo. Os textos ilustrativos da fase da textualização no 1º Ciclo de Escrita encontram-se em anexo 29, os ilustrativos da fase da revisão em anexo 30; os textos ilustrativos da fase da textualização do 2º Ciclo de Escrita encontram-se em anexo 31, os ilustrativos da fase da revisão em anexo 32.

De lembrar que, em ambos os ciclos, os textos foram corrigidos por nós. As categorias que sustentam a análise dos textos incidem sobre a tipologia de erros e a coesão do texto. A primeira obedece aos itens: ortografia - adição, omissão, troca de letras, troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa, grafias homófonas, adições ou omissões de sons mudos e divisão/aglutinação; sintaxe, pontuação, acentuação. Na segunda pretende-se uma análise dos nomes, adjetivos e conectores utilizados ao longo do texto, na medida em que, a sua utilização ou falta pode fornecer-nos pistas sobre a coesão textual dos textos. De lembrar o facto de, na primeira produção, não ter sido fornecida uma lista de conectores aos alunos. Para além disso, analisaremos ainda o respeito pela estrutura dos tipos de texto construídos. Propositadamente,

na segunda produção, esta foi fornecida com o intuito de verificar as diferenças existentes no que concerne à sua utilização.

Tendo em conta a análise dos textos construídos pelos alunos, apresentam-se, de seguida, os resultados de acordo com os itens explicitados anteriormente.

1ª Produção - 1º Ciclo de Escrita

Apresentamos, de seguida os dados relativos à ortografia, sintaxe, pontuação e acentuação.

Tabela 4 - Erros 1º Ciclo de Escrita

FASE: TEXTUALIZAÇÃO											
Alunos/ Tipologia de erros	ORTOGRAFIA							SINTA XE	PON TUA ÇÃO	ACEN TUA ÇÃO	Total
	Adição	Omissão	Troca de letras	Troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa	Grafias homófonas	Adições ou omissões de sons mudos	Divisão/ aglutinação				
G1 (18,5,10)	0	0	0	0	0	0	0	7	4	2	13
G2 (13,17,15)	1	3	4	1	4	0	0	2	2	0	17
G3 (8,14,6)	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	5
G4 (4,1,9)	0	0	1	1	0	0	1	2	4	3	12
G5 (2,11,7)	0	1	2	1	0	0	0	9	1	4	18
G6 (3,16,12)	0	0	2	7	0	0	0	13	3	3	28
Totais	1	4	10	12	5	0	1	33	14	13	
FASE: REVISÃO											
G1 a G6	Todos os erros foram corrigidos										

Os dados obtidos permitem comprovar que a nível ortográfico o erro mais frequente é a troca de maiúsculas por minúsculas ou vice-versa (com um registo de 12), seguido da troca de letras (com um registo de 10). Por sua vez, o erro menos frequente é a adição ou omissão de sons mudos (com nenhum registo) seguido da adição e divisão/aglutinação (ambos com 1 registo). Podemos ainda comprovar que ao nível da sintaxe se verificaram um grande número de falhas, registando um total de 33, seguido da pontuação (com 14 falhas) e da acentuação (com 13 falhas). O grupo com maior número de erros é o grupo número 6; por sua vez, aquele que regista um menor número de erros é o grupo número 3. Na revisão, todos os erros foram corrigidos.

Apresentamos, de seguida, os dados relativos à análise da coesão textual.

Tabela 5 - Coesão 1º Ciclo de Escrita

FASE: TEXTUALIZAÇÃO				
Alunos/ Coesão do texto	Nomes	Adjetivos	Conectores	Respeito pela estrutura do texto
G1 (18,5,10)	15	1	4	sim
G2 (13,17,15)	13	3	5	sim
G3 (8,14,6)	12	4	1	sim
G4 (4,1,9)	12	4	2	sim
G5 (2,11,7)	15	4	2	sim

G6 (3,16,12)	14	6	2	sim
Totais	81	22	16	
FASE: REVISÃO				
G1 (18,5,10)	=	=	=	sim
G2 (13,17,15)	=	=	=	sim
G3 (8,14,6)	=	=	=	sim
G4 (4,1,9)	=	=	=	sim
G5 (2,11,7)	=	=	=	sim
G6 (3,16,12)	=	=	=	sim

Os dados obtidos permitem-nos verificar que o uso de nomes é aquele que regista uma maior frequência em todos os grupos com um total de 81 registos, seguido dos adjetivos com 22 e dos conectores com 16.

2ª Produção - 2º Ciclo de Escrita

Apresentamos, de seguida, os dados relativos à ortografia, sintaxe, pontuação e acentuação.

Tabela 6 - Erros 2º Ciclo de Escrita

FASE: TEXTUALIZAÇÃO											
ORTOGRAFIA								SINTAXE	PONTUAÇÃO	ACENTUAÇÃO	Total
Alunos/ Tipologia de erros	Adição	Omissão	Troca de letras	Troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa	Grafias homófonas	Adições ou omissões de sons mudos	Divisão/ aglutinação				
Aluno 2	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	6
Aluno 3	0	0	1	0	0	0	0	5	2	0	8
Aluno 4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	5
Aluno 5	0	0	0	1	1	0	0	1	2	1	6
Aluno 6	0	1	4	2	0	0	2	3	5	2	19
Aluno 7	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	4
Aluno 8	0	0	0	0	0	0	0	3	4	0	7
Aluno 9	0	2	3	5	3	0	0	1	10	1	25
Aluno 10	0	2	0	1	0	0	0	1	1	2	7
Aluno 11	0	2	6	1	1	0	1	10	14	0	35
Aluno 12	0	5	2	4	0	0	0	7	7	4	29
Aluno 13	1	0	5	0	1	0	0	3	12	8	30
Aluno 14	1	3	7	2	2	0	0	4	0	10	29
Aluno 15	0	1	1	2	0	0	0	8	2	1	15
Aluno 16	0	0	1	0	1	0	0	4	1	2	9
Aluno 17	1	3	3	2	1	0	3	5	1	6	25
Aluno 18	0	1	5	0	0	0	0	4	1	1	12
Totais	3	19	39	20	10	0	6	68	63	38	
FASE: REVISÃO (Processador de texto Word)											
Aluno 2 a 18	Todos os erros foram corrigidos										

Os dados obtidos permitem verificar que, tal como no 1º ciclo de escrita, o erro menos frequente ao nível da ortografia é a adição ou omissão de sons mudos, com nenhuma ocorrência; o mais frequente, tal como o verificado no 1º ciclo, é a troca de letras com 39 ocorrências. A sintaxe continua a registar um elevado número de ocorrências, perfazendo um total de 68, seguido da acentuação (com 63 registos) e da pontuação com 38 ocorrências. O aluno que cometeu maior número de erros foi o aluno 11 com 35 ocorrências; em contrapartida, o aluno número 7 regista o menor número de erros (um total de 4).

Apresentamos, de seguida, os dados relativos à coesão textual.

Tabela 7 - Coesão 2º Ciclo de Escrita

FASE: TEXTUALIZAÇÃO				
Alunos/ Coesão do texto	Nomes	Adjetivos	Conectores	Respeito pela estrutura do texto
Aluno 2	21	5	9	sim
Aluno 3	24	4	7	sim
Aluno 4	18	2	8	sim
Aluno 5	16	4	8	sim
Aluno 6	19	1	5	sim
Aluno 7	22	3	2	sim
Aluno 8	24	3	6	sim
Aluno 9	14	1	4	sim
Aluno 10	14	0	8	sim
Aluno 11	8	2	10	sim
Aluno 12	15	0	4	sim
Aluno 13	26	9	7	sim
Aluno 14	27	3	7	sim
Aluno 15	30	5	13	sim
Aluno 16	18	8	10	sim
Aluno 17	15	0	7	sim
Aluno 18	9	3	5	sim
Totais	320	53	120	
FASE: REVISÃO (Processador de texto Word)				
Aluno 2	=	=	=	sim
Aluno 3	=	=	+ 1	sim
Aluno 4	=	=	=	sim
Aluno 5	=	=	+ 1	sim
Aluno 6	=	=	- 3	sim
Aluno 7	=	=	=	sim
Aluno 8	- 1	=	+ 2	sim
Aluno 9	=	=	=	sim
Aluno 10	=	=	=	sim
Aluno 11	+ 1	=	=	sim
Aluno 12	=	=	+ 1	sim
Aluno 13	=	=	+ 3	sim
Aluno 14	=	=	=	sim
Aluno 15	=	=	=	sim
Aluno 16	=	=	+ 1	sim
Aluno 17	=	=	- 2	sim
Aluno 18	- 1	=	- 1	sim

Os dados obtidos permitem comprovar, claramente, que o uso de nomes, adjetivos e conectores aumentou em larga escala quando comparado com o 1º ciclo de escrita. O uso de nomes registou um total de 320 (contra os 81 no 1º ciclo), os adjetivos registaram um total de 53 ocorrências (contra as 22 no 1º ciclo de escrita) e os conectores um total de 120 (contra os 16 do 1º ciclo de escrita). Na fase da revisão, os conectores tiveram ainda um aumento no número de ocorrências.

7.1.2. Análise SWOT dos Ciclos de Escrita

Procede-se, de seguida, a uma análise SWOT dos Ciclos de Escrita. De acordo com Goldschmidt (1999) o termo SWOT advém da conjugação das iniciais das palavras anglo-saxónicas Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças). Este tipo de análise pressupõe uma análise interna e uma análise externa. No que se refere à análise interna, a análise SWOT pressupõe a identificação dos principais pontos fortes (Strengths) e pontos fracos (Weaknesses) obtidos da análise dos textos na fase da textualização. Para Goldschmidt (1999) é fundamental que se identifiquem os pontos fortes e os pontos fracos. No entanto, a identificação de uma determinada característica como ponto forte ou fraco é sempre relativa e potencialmente alterável. No que se refere à análise externa, segundo a análise SWOT tem como principais objetivos a identificação das oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats), através da análise das fases da planificação (os dados da planificação serão obtidos pela investigação do par pedagógico) e da revisão, que se colocam à aplicação de estratégias no âmbito do ciclo de escrita. Constituem a análise externa estas fases, na medida em que, são elas que podem interferir na qualidade da textualização. Refere Oliveira (1999) que a avaliação do ambiente externo costuma ser dividida em ambiente geral ou macroambiente (nível exterior que afeta todo o sistema educativo) e ambiente sala de aula ou competitivo (todos os intervenientes). Identificados os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças, há que fazer uma análise integrada que resulta na construção de uma Matriz SWOT. A construção da matriz implica que as variáveis se sobreponham, o que facilita a análise e procura de sugestões para a tomada de decisões no âmbito de estratégias aplicadas no desenvolvimento de ciclos de escrita. Refere Teixeira (2005) que a análise SWOT deve ser, tanto quanto possível, dinâmica e permanente. Para além da análise da situação atual, é fundamental que esta seja confrontada com a situação do passado, a sua evolução, a situação prevista e sua evolução futura. Neste caso, a análise integrada consiste na avaliação das fases da planificação e da revisão (análise externa) e da avaliação dos textos da fase da textualização (análise interna), cada um deles composto por duas variações: pontos fortes e fracos de análise interna; oportunidades e ameaças de análise externa. Apresenta-se, de seguida, a matriz SWOT.

Tabela 8 - Matriz SWOT³⁶

		Análise Interna	
		S (Strenghts) Pontos fortes	W (Weaknesses) Pontos fracos
Análise Externa	O (opportunities) Oportunidades	SO (maxi-maxi) Tirar o máximo partido dos pontos fortes para aproveitar ao máximo as oportunidades detetadas.	WO (mini-maxi) Desenvolver as estratégias que minimizem os efeitos negativos dos pontos fracos e que em simultâneo aproveitem as oportunidades emergentes.
	T (Threats) Ameaças	ST (maxi-mini) Tirar o máximo partido dos pontos fortes para minimizar os efeitos das ameaças detetadas.	WT (mini-mini) As estratégias a desenvolver devem minimizar ou ultrapassar os pontos fracos e, tanto quanto possível, fazer face às ameaças.

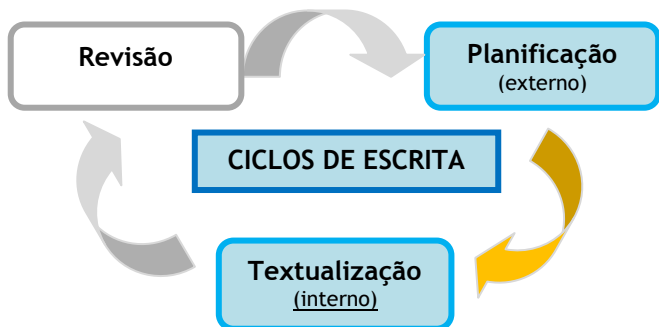
Apresentaremos, de seguida, os dados obtidos. Estes serão apresentados através de duas matrizes SWOT, a primeira delas ilustrando o impacto da fase da planificação na produção textual e a segunda ilustrando o impacto da revisão da produção textual. Relembro que os dados da planificação serão obtidos pela investigação do par pedagógico.

A matriz SWOT resulta da análise dos dois Ciclos de Escrita, pelo que, os dados apresentados ilustram a globalidade dos textos produzidos.

³⁶ In Praça, Benedita Graça Vieira Dias (2011); *Construção de uma grelha de observação para avaliar as competências da leitura em idade pré-escolar (5 anos) - relatório de estágio.*

7.1.2.1. O impacto da planificação na textualização


Tabela 9 - Matriz SWOT - Impacto da planificação na textualização



		Variáveis Interna (textualização)	
		S (Strengths)/Pontos fortes	W (Weaknesses)/Pontos fracos
		<ul style="list-style-type: none"> - estrutura do texto - coesão - uso de conectores - explicitação de conteúdo - articulação linguística - trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> - ortografia - sintaxe
		O (opportunities)/Oportunidades	WO (mini-maxi)
Variáveis Externa (planificação)	<ul style="list-style-type: none"> - ativação e registo de conhecimentos prévios - recolha de informação com qualidade - utilização do computador para pesquisa de informação - registo de informação pesquisada - organização de informação - presença, no texto, de elementos da planificação 	<ul style="list-style-type: none"> - ativação e registo de conhecimentos prévios/estrutura do texto - presença, no texto, de elementos da planificação/- explicitação de conteúdo - organização de informação/- articulação linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - utilização do computador para pesquisa de informação/ortografia - organização de informação/sintaxe
		T (Threats)/Ameaças	ST (maxi-mini)
	<ul style="list-style-type: none"> - diminuição da presença de elementos da planificação no texto de alguns alunos do 1º para o 2º ciclo - aumento das discrepâncias entre os diferentes trabalhos dos alunos do 1º para o 2º ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento das discrepâncias entre os diferentes trabalhos dos alunos do 1º para o 2º ciclo/trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento das discrepâncias entre os diferentes trabalhos dos alunos do 1º para o 2º ciclo/sintaxe

7.1.2.2. O impacto da revisão na redação final do texto

Tabela 10 - Matriz SWOT - Impacto da revisão na redação final do texto



		Variáveis Interna (textualização)	
		S (Strengths)/Pontos fortes	W (Weaknesses)/Pontos fracos
		- estrutura do texto - coesão - uso de conectores - explicitação de conteúdo - articulação linguística - trabalho individual	- ortografia - sintaxe
O (opportunities)/Oportunidades		SO (maxi-maxi)	WO (mini-maxi)
Variáveis Externa (revisão)	- compreensão do código de correção	- compreensão do código de correção/coesão - compreensão do código de correção/explicitação de conteúdo - compreensão do código do correção/articulação linguística	- compreensão do código de correção/ortografia - compreensão do código de correção/sintaxe
	T (Threats)/Ameaças	ST (maxi-mini)	WT (mini-mini)
	- domínio no manuseamento do processador de texto	- domínio no manuseamento do processador de texto/coesão	- domínio no manuseamento do processador de texto/ortografia - domínio no manuseamento do processador de texto/sintaxe

7.2. Parte B - Análise das concepções da professora cooperante e dos alunos acerca da importância das fases da textualização e da revisão/edição do texto final

Analisadas as produções textuais de ambos os Ciclos de Escrita, procede-se de seguida à análise dos questionários aos alunos³⁷ (anexo 33) e da entrevista à professora cooperante (anexo 34). Neste caso, a análise SWOT corresponde:

- às concepções da professora cooperante acerca da importância das etapas da textualização e da revisão/edição do texto final;
- às concepções dos alunos acerca da importância das etapas da textualização e da revisão/edição do texto final para a produção escrita.

De acordo com este tipo de análise, a professora cooperante constitui a análise externa na medida em que esta não interferiu no processo de investigação, assumindo o papel de observadora. Refere Goldschmidt (1999:1) que “o ambiente externo está totalmente fora do nosso controlo”. Da análise interna fazem parte os alunos e as concepções dos mesmos relativamente à importância das fases da textualização e da revisão/edição do texto final para a produção escrita. Refere Goldschmidt (1999:1) que “a análise SWOT deve ser feita e interpretada de forma integrada, conjugando os elementos da análise interna e externa, por forma a que o diagnóstico que dela resulta seja fiável” (...).

A análise integrada consiste na avaliação dos questionários de opinião dos alunos e da entrevista semi-estruturada de opinião da professora cooperante, cada um deles composto por duas variações: pontos fortes e fracos de análise interna; oportunidades e ameaças de análise externa.

A partir da análise dos questionários colocados aos alunos e da entrevista à professora cooperante, construímos uma matriz SOWT - análise integrada

Apresenta-se, de seguida, a matriz SWOT preenchida na qual se podem constatar os resultados obtidos através dos questionários e da entrevista.

³⁷ A numeração dos questionários encontra-se de acordo com a numeração da listagem dos alunos do capítulo I; inicia-se no aluno 2, na medida em que, o aluno 1 foi transferido e não participou no inquérito.

Tabela 11 - Matriz SWOT com resultados obtidos através da análise dos inquéritos e da entrevista

		Análise Interna (questionários)		
		S (Strengths)/Pontos fortes	W (Weaknesses)/Pontos fracos	
		<ul style="list-style-type: none"> - explicitação do conteúdo - formulação linguística - articulação linguística - monitorização (correção dos textos) - edição (reescrita dos textos) 	- código de correção dos textos	
		SO (maxi-maxi)	WO (mini-maxi)	
Análise Externa (entrevista)	O (opportunities)/Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - explicitação linguística: motivação dos alunos; domínio dos meios informáticos; gosto por ler - a formulação linguística ajuda os alunos na organização das ideias; têm boa capacidade de escrita e são leitores assíduos - situações com ponto de partida; atividades sequenciadas - tomada de consciência das dificuldades - ultrapassagem de dificuldades ortográficas, semânticas...; registo correto 	<ul style="list-style-type: none"> - explicitação do conteúdo/motivação dos alunos; domínio dos meios informáticos; gosto por ler - formulação linguística/ajuda os alunos na organização das ideias; têm boa capacidade de escrita e são leitores assíduos - articulação linguística/situações com ponto de partida; atividades sequenciadas - monitorização (correção dos textos)/tomada de consciência das dificuldades - edição (reescrita dos textos)/ultrapassagem de dificuldades ortográficas, semânticas...; registo correto 	<ul style="list-style-type: none"> - código de correção dos textos/ultrapassagem de dificuldades ortográficas, semânticas...; registo correto
	T (Threats)/Ameaças	ST (maxi-mini)	WT (mini-mini)	<ul style="list-style-type: none"> - o código de correção podia ser uma atividade coletiva com maior participação dos alunos; trabalho coletivo orientado para a escolha e significado dos símbolos
		<ul style="list-style-type: none"> - edição (reescrita dos textos)/o código de correção podia ser uma atividade coletiva com maior participação dos alunos; trabalho coletivo orientado para a escolha e significado dos símbolos 	<ul style="list-style-type: none"> - código de correção dos textos/o código de correção podia ser uma atividade coletiva com maior participação dos alunos; trabalho coletivo orientado para a escolha e significado dos símbolos 	

7.3. Discussão dos resultados

Apresentados os resultados obtidos pela análise do desempenho dos alunos nos Ciclos de Escrita e pela análise dos inquéritos e questionários referentes às concepções das crianças e da professora cooperante relativamente à importância das fases em estudo para a produção textual, discutiremos agora esses mesmos resultados. Na discussão que se segue tentaremos conjugar os resultados obtidos em cada um dos instrumentos referidos, com o intuito de compreender se os resultados obtidos na produção textual vão de encontro ou não às concepções das crianças e da professora cooperante.

Um dos pontos fortes referidos nos questionários pelos alunos foi a articulação das ideias. Pela análise dos dois Ciclos de Escrita, parece-nos que o primeiro deles espelha uma maior facilidade, por parte das crianças, em articular as suas ideias de forma lógica (coerência textual). Parece-nos plausível de justificar esta menor dificuldade pela estrutura dos textos em questão (epistolares) e pelo facto de a construção dos textos ter sido em grupo (o que, no caso das crianças com maiores dificuldades ao nível da expressão escrita, os beneficiou no sentido de estarem inseridos em grupos onde havia crianças cuja expressão escrita se encontrava mais desenvolvida). Já na segunda produção textual parece-nos que as crianças tiveram uma maior dificuldade em articular as suas ideias (princípios da coerência textual). Tal facto, pode ser justificável pela estrutura do texto narrativo ser mais complexa (embora tenha sido explicada previamente e cuidadosamente) e pelo facto de a construção do texto ter sido individual (o que, no caso das crianças com maior dificuldade de expressão escrita, dificultou o processo no sentido de terem de construir texto sozinhas). No entanto, as concepções da professora cooperante apontam a articulação linguística (coesão textual) como uma oportunidade, na medida em que, segundo as suas palavras, as situações apresentadas tiveram um “ponto de partida” e as “atividades foram feitas de modo sequenciado”.

A importância da correção dos textos para a posterior reescrita foi outro dos pontos fortes assinalados nos questionários pelas crianças. A correção dos textos assume-se, de facto, como um aspeto fundamental de todo o processo na medida em que, pelas palavras da professora cooperante, “o aluno deve tomar conhecimento das dificuldades para que as possa vir a superar. Daí que, “a correção deve ser uma estratégia corrente, sistemática e oportuna”. As concepções dos alunos e da professora vão de encontro àquilo que a análise dos textos nos permitiram constatar. De facto, a correção dos textos é fundamental para uma posterior reescrita dos mesmos.

Na linha do ponto anterior, outro dos pontos fortes retirados pela análise das concepções das crianças foi a importância de reescreverem os seus textos (edição). Pela análise que fizemos dos dois Ciclos de Escrita, parece-nos plausível afirmar que, de facto, a reescrita dos textos é uma etapa fundamental do processo. Justificamos esta importância através das palavras da professora cooperante que considera que com a reescrita “o aluno aprende a ultrapassar dificuldades ortográficas, semânticas... e a registar corretamente”.

O código utilizado na correção dos textos foi apontado pelas crianças como ponto fraco no desenvolvimento dos Ciclos de Escrita. Algumas crianças consideraram que tiveram dificuldades

na sua compreensão. No entanto, as conceções da professora cooperante apontam no sentido contrário, considerando que os alunos não sentiram dificuldades, na medida em que “foi posteriormente dada a informação de significado do código”. A análise dos textos produzidos apontam também para uma perspetiva contrária àquela que os alunos manifestaram nos inquéritos, na medida em que, na fase de edição dos textos, todos os erros assinalados através do código de correção foram corretamente corrigidos. Durante a fase de edição dos textos, os alunos não mostraram dificuldades na compreensão do código usado. Tal contradiz então os resultados dos inquéritos em que o ponto fraco assinalado foi a compreensão do código de correção usado. Uma das oportunidades assinaladas pela professora no que diz respeito a isto, foi o facto de o código poder “ser uma atividade que levasse a maior participação do aluno. Sendo trabalho coletivo orientado, para a escolha e significado dos símbolos”.

No segundo Ciclo de Escrita consideramos também que o recurso ao processador de texto dificultou a reescrita dos textos. A esmagadora maioria das crianças mostrou sérias dificuldades no manuseamento do computador para a produção de texto em Word. Parece-nos, portanto, plausível de afirmar que, provavelmente, as crianças não tinham hábitos regulares de produção textual em computador.

Outro dos pontos que consideramos de importante discussão é o uso de conectores, na medida em que, no 1º Ciclo de Escrita não foi fornecida qualquer listagem aos alunos, ao contrário do 2º Ciclo de Escrita em que os alunos tiveram acesso a uma lista de possíveis conectores a usar na produção de texto narrativo. É importante verificar se o uso de conectores teve uma diferença notória do 1º Ciclo para o 2º (de 16 ocorrências para 120). A análise dos textos produzidos permite-nos concluir que, de facto, houve um aumento bastante significativo no que concerne ao uso de conectores. Enquanto que na primeira produção textual o uso de conectores variou entre 1 e 5, mantendo-se os mesmos números na revisão, na segunda produção as crianças aplicaram entre 2 e 13 conectores aumentando estes números na fase da revisão. Como tal, apontámos o uso de conectores como ponto forte. Podemos afirmar com certeza que o uso de listas de conectores melhora a qualidade do texto.

De assinalar, também, que em ambos os Ciclos de Escrita há uma grande predominância no uso de nomes, especialmente no que toca ao texto narrativo (perfazendo um total de 320). Também os adjetivos registaram uma elevada frequência no texto narrativo (53 registos).

A análise dos textos permitiu-nos também verificar que, algumas crianças, tiveram muitas dificuldades para escrever a partir de uma temática (neste caso, foi o Carnaval), sendo que alguns dos textos não se centram na temática dada. É o caso dos alunos número 6 e 12. Este facto parece estar relacionado com a fase da ativação do conhecimento prévio - planificação.

Para terminar a discussão de resultados é importante referir se, de facto, houve uma evolução na produção textual das crianças de um Ciclo de Escrita para o outro. Como já referido, não se pretende aqui uma comparação entre Ciclos de Escrita, na medida em que estes não podem ser comparáveis pois trata-se de produções distintas com formatos distintos. No entanto, é importante perceber se a aplicação do 2º Ciclo de Escrita permitiu o aperfeiçoamento de determinados aspetos e verificar outros possíveis aspetos ainda a melhorar em posteriores produções textuais.

Face a todos os resultados obtidos, quer a partir da análise das conceções das crianças e da professora, quer da análise dos textos, quer de outros aspetos observados no decorrer da investigação, parece-nos possível afirmar que houve uma evolução de um ciclo para o outro. Apesar das dificuldades sentidas na produção de texto narrativo, parece-nos que estas dificuldades se deveram sobretudo à maior complexidade na estrutura deste tipo de texto.

No entanto, fazendo uma retrospectiva de tudo o que já foi mencionado, entre os dois ciclos de escrita, houve um aumento no uso de nomes, adjetivos e conectores; na revisão houve um aumento no uso de nomes, adjetivos e conectores e uma melhoria nos textos produzidos.

No segundo Ciclo de Escrita, apesar das dificuldades sentidas por algumas crianças cuja expressão escrita apresenta mais falhas, consideramos que todas elas se empenharam e se esforçaram para alcançar os objetivos que lhes foram solicitados. A produção individual foi, de facto, uma mais-valia e um indicador de evolução e empenho das crianças de um ciclo para o outro.

Também de salientar que o facto de se ter recorrido ao uso do computador para edição de texto permitiu constatar as dificuldades da esmagadora maioria das crianças no que respeita ao uso de processador de texto. Pela observação que fizemos ao longo da Prática Supervisionada e da própria investigação podemos apontar algumas das possíveis razões para tais dificuldades: o computador era, maioritariamente, usado em contexto sala de aula para pesquisa de informação; o computador era, maioritariamente, utilizado pela professora e não pelos alunos; os alunos utilizavam, maioritariamente, o computador em casa para pesquisa de informação e para jogos; o computador não era utilizado enquanto ferramenta de processamento e formatação de texto. Estas dificuldades seriam, certamente, um aspeto a ter em conta e a melhorar em possíveis futuras produções textuais em processador de texto neste grupo de crianças.

A aplicação de Ciclos de Escrita e as atividades desenvolvidas permitiram testar, tal como afirma Barbeiro (2003), aquilo que o aluno sabe, as fronteiras do que sabe, o poder do que sabe e a colocação em texto do que sabe.

Neste sentido, parece-nos possível de concluir que, de facto, a aplicação de estratégias no âmbito do ciclo de escrita potencia o desenvolvimento de competências ao nível da expressão escrita e a construção de textos com qualidade.

Entendido enquanto processo, a aplicação de ciclos de escrita deve respeitar todas as fases - planificação, textualização e revisão/edição do texto final -, sendo que todas elas se assumem como indispensáveis ao desenvolvimento e construção de um texto.

Capítulo IV - Reflexões e considerações finais

1. Reflexões finais do processo de investigação

Na medida em que, no capítulo anterior, foi apresentada toda a metodologia que conduziu à obtenção dos resultados mencionados sobre o processo investigativo desenvolvido, consideramos agora momento de apresentar as conclusões que podemos retirar dos mesmos.

Considerando a aprendizagem da escrita enquanto processo longo e complexo, achámos pertinente desenvolver uma investigação através da qual pudéssemos aplicar propostas de ensino-aprendizagem que potenciassessem, nos nossos alunos, o desenvolvimento das competências ao nível da expressão escrita.

Sendo assim, e devido à imposição de tempo, não nos foi possível uma investigação mais lata. Como tal, a nossa opção recaiu sobre a investigação das potencialidades do Ciclo de Escrita no desenvolvimento das competências dos alunos ao nível da produção textual.

Definimos, por isso, como problema central o nível de desempenho dos alunos nas diferentes fases do Ciclo de Escrita - no nosso caso, na textualização e na revisão. A este nosso problema inicial, considerámos ainda por bem averiguar quais seriam as conceções dos próprios alunos e da professora titular de turma, cooperante na Prática Supervisionada. O objetivo foi ver até que ponto as conceções dos alunos e da professora iriam de encontro ao desempenho dos primeiros na produção textual ou, por outro lado, seriam contrapostas.

Partindo deste nosso problema definimos objetivos centrais e questões de investigação às quais nos propusemos dar resposta com o desenrolar desta investigação. Tentaremos agora clarificar os resultados obtidos com esta nossa investigação.

Considerando todo o processo de análise dos dados obtidos e discussão dos resultados passíveis de retirar dos mesmos, cremos ter atingido os objetivos a que nos propusemos. De facto, o Ciclo de Escrita potencia o desenvolvimento de competências nos nossos alunos imprescindíveis à produção textual. Construir um texto, tendo por base o Ciclo de Escrita, permite-nos partir daquilo que o aluno já sabe, confrontando-o com o que ainda não sabe para assim poder construir o seu próprio conhecimento.

Todas as fases do Ciclo de Escrita se assumem como fundamentais no desenrolar do processo. Sem a planificação - analisada na investigação paralela pelo par pedagógico - não teria sido, certamente, possível a construção de textos de qualidade. Pelo impacto da planificação na textualização que pudemos comprovar no capítulo anterior, podemos, de facto, afirmar que esta 1ª etapa do Ciclo de Escrita possibilita o desenvolvimento de variadíssimas competências nos alunos que lhes possibilitarão obter informações úteis à construção textual.

À fase da planificação seguiu-se, pois, a própria textualização. Pelos resultados obtidos parece-nos passível de afirmar que os alunos tiveram bons níveis de desempenho. Foi, de facto, possível averiguar a evolução no desempenho dos alunos do 1º para o 2º Ciclo de Escrita. Assumiu-se como fundamental a aplicação de dois ciclos, na medida em que, pudemos melhorar aspetos menos bons do 1º ciclo e comprovar no 2º ciclo outros aspetos que poderiam ainda vir a ser melhorados em posteriores aplicações. Esta constatação de resultados foi enriquecida pela análise das conceções dos alunos e da professora que, na grande maioria das categorias construídas, os resultados foram de encontro ao seu desempenho. A única categoria em que as

conceções contrapuseram os níveis de desempenho foi o código de correção; nesta categoria, contrariamente às conceções dos alunos, os seus níveis de desempenho foram bastante positivos.

A fase final do Ciclo de Escrita assumiu-se também como fundamental, na medida em que, também foi notória uma evolução do 1º para o 2º Ciclo de Escrita, sendo possível verificar uma melhoria nos aspetos que dizem respeito à coesão textual.

De salientar também a importância de termos aplicado um ciclo em pequenos grupos e outro individualmente. Esta diferença, que à partida poderia ser pequena, revelou-se uma grande diferença, na medida em que, foi possível verificar o (des)empenho dos alunos na construção de texto em diferentes situações. Os alunos que manifestavam competências de escrita menos desenvolvidas, empenharam-se em atingir os objetivos e em construir textos de qualidade.

Salientamos, também, o uso do computador que se pode assumir como um potencial recurso na construção de texto. No nosso caso, foi usado como recurso da revisão, sendo que, a grande maioria das crianças revelou sérias dificuldades no seu manuseamento no que concerne ao processador de texto - Word.

Face a isto, consideramos que cabe ao professor consciencializar-se de que a escrita não é, de todo, um produto, mas antes um processo que pode e deve estar em constante aperfeiçoamento.

2. Considerações finais - estágio com investigação

Nesta fase final da investigação, considerámos pertinente dedicar um ponto de reflexão à inclusão de uma investigação em período de Prática Supervisionada.

O período de estágio assume-se como uma etapa fundamental na formação de futuros professores. Com e através dele temos oportunidade de observar, agir e refletir; temos oportunidade de criar relações com os professores cooperantes e com as nossas crianças; oportunidade de errar e de aprender; sempre com a certeza de que estamos a construir o nosso próprio conhecimento e a ajudar a construir conhecimento nos nossos alunos.

O estágio não deve ser encarado como um período que se resume à aplicação daquelas teorias que aprendemos ao longo de anos de formação. Deve, sim, ser visto como um período repleto de oportunidades de aprendizagem e crescimento enquanto pessoas e profissionais de educação. Neste sentido, consideramos pertinente a inclusão de uma investigação em período de estágio, na medida em que, possibilita o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas, capacidades estas imprescindíveis ao desenvolvimento de um futuro profissional de qualidade.

Estariámos a mentir se disséssemos que tudo foi *um mar de rosas* ao longo desta nossa caminhada. Muitas vezes me questioneei se valeria a pena, qual seria o intuito de incluir uma investigação num período de estágio, se iria corresponder às minhas expectativas e às dos demais, se conseguiria alcançar os objetivos a que eu própria me propus, enfim ... qual o sentido de tudo isto.

Chegando ao fim deste nosso percurso, olho para trás e lembro o esforço investido ao longo do período de estágio. Um período que exigiu uma grande dedicação e que, paralelamente, exigiu um redobramento para que a investigação fosse desenvolvida com qualidade.

Considero agora que uma investigação em tempo de prática faz todo o sentido, na medida em que, estando em contexto pedagógico temos uma perspectiva melhor sobre o que, de facto, é investigar em educação.

A relação que se criou com as crianças intervenientes no estudo foi, sem dúvida facilitadora da implementação desta investigação. Gerou-se, desde cedo, um clima de afetividade que permitiu a implementação de propostas no âmbito do ensino e aprendizagem de forma integrada e contextualizada. Todas elas corresponderam sempre com grande entusiasmo e empenho aos desafios que lhes foram colocados. Consideramos, por isso, que foram momentos enriquecedores, tanto para nós, como para elas.

Tentámos desenvolver uma investigação que contribuísse para o desenvolvimento de competências daquelas crianças. Por vezes, o factor tempo é uma limitação. Implementar propostas no âmbito de uma investigação exige grande disponibilidade de tempo e, como sabemos, em período de estágio planificar exige que todas as áreas curriculares sejam trabalhadas.

Apesar disso, consideramos que a investigação foi, sem dúvida, enriquecida pelo facto de se encontrar inserida em contexto de prática supervisionada.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001); *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior (Vol. 1, pp. 21-31); Porto Editora; Porto.
- Almeida, J. e Pinto, J. (1995); *A Investigação nas Ciências Sociais*; Lisboa: Ed. Presença.
- Altet, M. (2000), *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*, Porto: Porto Editora.
- Amaro, C. (2011); *Projeto Curricular de Turma*.
- Amor, E. (2003); *Didáctica do português - fundamentos e metodologia*; Texto Editora; Lisboa.
- Azevedo, F. (2000); *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*; Coleção Mundo de Saberes 27; Porto Editora; Porto.
- Baptista, A.; Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2008); *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Barbeiro, L. (1990); *O processo de escrita e o computador*; Revista portuguesa de educação.
- Barbeiro, L. (1994); *Consciência metalinguística e expressão escrita*; Tese de doutoramento; universidade do Minho; Braga.
- Barbeiro, L. (1999); *Os alunos e a expressão escrita - consciência metalinguística e expressão escrita*; Textos de educação; Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação; Lisboa.
- Barbeiro, L. (2003); *Escrita: Construir a aprendizagem*; Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007); *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Bardin, L. (1995); *Análise de conteúdo*; Edições 70; Lisboa.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994); *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*; Porto: Porto Editora.
- Bogdan & Taylor (1986); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*; Barcelona: Paidós.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999); *O ensino da escrita - da teoria às práticas pedagógicas*; Instituto de educação e psicologia - centro de estudos em educação e psicologia; Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1996); *Reparar la escritura - didáctica de la corrección de lo escrito*; Barcelona.
- Cervo, A. L.; (1983); *Metodologia científica*; 3ª ed.; McGraw-Hill; São Paulo.
- Cobacho, J. P. (2005); *Cómo hacer programación didáctica y unidades didácticas*; Grupo Editorial Universitario.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002, 2000); *Métodos de investigación educativa*; Madrid: Editorial La Muralla.

Colomer, T.; Ribas, T. ; Utset, M. (2006); *Propostas didáticas para aprender a escrever*; Porto Alegre: Artmed.

Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A. & Viegas, F. (2011); *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - conhecimento explícito da língua*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

Couceiro, B. R. (2008); *Cómo desarrollar unidades didácticas en infantil*; Madrid: Lulu Press Inc.

Couceiro, B. R. (2008); *Pasos para el desarrollo de unidades didácticas*; Madrid: Lulu Press Inc.

Couceiro, B. R. (2009); *La realidad de las unidades didácticas*; Madrid: Lulu Press Inc.

Coutinho, C. (recuperado em 28 De Junho 2011 de <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>).

Delgado, M. R. & Duarte, I. (1993); *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*; Edições Colibri; Lisboa.

Departamento de Didáctica de la Matemática (2004); *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada; Granada.

Duarte, I. (2000); *Língua Portuguesa - instrumentos de análise*; Universidade Aberta; Lisboa.

Duarte, I. (2008); *O Conhecimento da Língua: desenvolver a Consciência Linguística*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

Escamilla, A. (1993); *Unidades didáticas: una propuesta de trabajo de aula*; Zaragoza: Edelvives.

Essus, A. (1995); *Através da imagem: possibilidades teórico-metodológicas para a análise de fotografias como fonte histórica*; In: Anais do Seminário Pedagogia da Imagem da Pedagogia. Universidade Fluminense, Faculdade de Educação.

Esteves, L. M. (2008); *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*; Coleção Infância; Porto Editora, Lda. Porto.

Estrela, A. (1994); *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*; Porto Editora; Porto.

Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987); *La mise en texte et ses problèmes*; in Chiss, J. et al. (eds.); *Apprendre/Enseigner à Produire des Textes Écris*; De Boeck; Bruxelles.

Ferreira, M. M. (2008); *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem - 2ª edição*; Universidade Aberta; Lisboa.

Fino, M. L. C. I. (2010); *A reflexão metalinguística no Ciclo do Escrita - contributos para uma tipologia dos erros no 1º Ciclo do Ensino Básico*; Universidade da Beira Interior; Covilhã.

Fitzgerald, J. (1987); *Research on revision in writing*; in *Review of educational research*, 57(4).

Flower, L. & Hayes, J. (1981); *The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning*; in *Research in the teaching English*, 15 (3), pp. 229-243.

- Fonseca, F. I. (1994); *Pedagogia da escrita. Perspectivas*; Porto Editora, Porto.
- Freitas, M. J.; Alves, D. & Costa, T. (2007); *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988); *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Morata; Madrid.
- Goldschmidt, A. (1999); *Análise de Swot na captação de recursos - avaliação de oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos*; Revista Integração (in www.integração.fgvsp.br recuperado em 4-5-2012).
- Gordo, A. & Serrano, A. (2008); *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*; Pearson Educación, S.A.; Madrid.
- Gutiérrez, E. J. D.; Las unidades didácticas (in <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> recuperado em 16-03-2012).
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005); *Investigação por questionário*; Edições sílabo; Lisboa.
- Humes, A. (1983); *Research on the composing process*; in Review of educational research, 53 (2), pp. 201-234.
- Iglesias, C. & Mesa, M. (2008); *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*; Universidad Cienfuegos Carlos Rafael Rodriguez.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1990); *Fundamentos de Metodologia Científica*; Editora Atlas S.A.; São Paulo.
- Latorre, A. (2003); *La investigación-Acción*; Barcelo; Graó.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G.(1990); *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*; Instituto Piaget.
- Lopes, G. M. N. (2008); *A aprendizagem da escrita no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: que progressão?*; Universidade da Beira Interior; Covilhã.
- Lozano, J. (2002); *Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual*; Littera Mundi. São Paulo.
- Martins, E. (1996); *Sínteses de investigação qualitativa*; Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998); *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*; Universidade Aberta; Lisboa.
- Ministério da Educação (2004); *Organização Curricular e Programas*; Departamento de Educação Básica; Lisboa.
- Moya, P. F.; Suárez, M. C.; Godoy, E. P. & Romero, J. T. P. (2009); *Cuerpo de maestros - Educación primaria - Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*; Editorial MAD, S.L.; Sevilla.
- Neves, Manuela Castro & Martins, Margarida Alves (2000); *Descobrimos a linguagem escrita*; Escolar Editora; Lisboa.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011); *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.

Oliveira, J. (1999); *Análise Estratégica, avaliação de projectos de investimento na óptica empresarial*; Ática; São Paulo.

Osório, P. & Ito, I. (2008); *Para uma noção de texto: uma perspectiva linguística*; in *À Beira*, nº 8 pp. 81-93; Revista do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior; Covilhã.

Ozga, J. (2000); *Investigação sobre Políticas Educacionais - terreno de contestação*; Porto Editora; Porto.

Pais, A. P. (2010); *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas*; Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Pereira, C. (2004); *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos processos formativos - uma investigação-ação no âmbito da formação inicial de educadores/professores*; Coimbra.

Pereira, C. (2011); *A entrevista: uma técnica de pesquisa*.

Pérez, M. R. & López, E. D. (1994); *Currículum y Enseñanza - una didáctica centrada en procesos*; Editorial EOS; Madrid.

Pimenta, S., Lima, M. (2004); *Estágio e docência*; São Paulo: Cortez.

Praça, B. G. V. D. (2011); *Construção de uma grelha de observação para avaliar as competências da leitura em idade pré-escolar (5 anos) - relatório de estágio*; Escolas Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Projeto Curricular Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos; Ano Letivo 2010-2011.

Projeto Educativo Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos; Ano Letivo 2009/2011.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005); *Manual de investigação em ciências sociais*; Gradiva; Lisboa.

Rebelo, D.; Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000); *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*; Universidade Aberta; Lisboa.

Regulamento Interno Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos; 2010/2013.

Rei, J. E. (1994); *Escrita: seu aperfeiçoamento na universidade*; Universidade Fernando Pessoa; Porto.

Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G. et al (2009); *Programas de Português do Ensino Básico*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

Reyzábal, M. V. (1994); *Lengua y Leteratura - Programación en Educación Primaria*; Editorial Escuela Española; Madrid.

Rosental, C. & Frémantier-Murphy, C. (2001); *Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências Humanas e Sociais*; Instituto Piaget.

Sardinha, M. G. G. A. (2005); *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*; Universidade da Beira Interior; Covilhã.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983); *The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing*; in M. Martlew (ed.), *The Psychology of written language; Developmental and educational perspectives*; Chichester: John Wiley & Sons, pp. 67-95.

Schmidt, S. (1978); *Linguística e teoria do texto. Os problemas de uma linguística voltada para a comunicação*; Pioneira; São Paulo.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986); *Metodologia das Ciências Sociais*; Edições Afrontamento; Porto.

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011); *Leitura - Guião de implementação do programa de português do ensino básico*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

Silva, F.; Viegas, F.; Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011); *Oral - guião de implementação do programa de português do ensino básico*; Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2008); *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*; Centro Interdisciplinar de estudos da ESE de Lisboa; Lisboa.

Teberosky, A., Colomer, T. (2008); *Aprender a ler e escrever - Uma proposta construtivista*; Artmed; Brasil.

Teixeira, S (2005); *Planeamento, gestão das organizações*; McGraw-Hill de Portugal, Lda; Lisboa.

Torre, M. G. (1985); *Uma análise do erro - contribuição para a língua inglesa em Portugal*; Porto.

Teruel, F. C.; *Guia práctica para la elaboración de unidades didácticas - La unidad didáctica como instrumento práctico de planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje* (in http://www.lengua.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=42017 recuperado em 16-03-2012).

Tuckman, B. (2002); *Manual de investigação em educação*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa.

UNESCO (1996); *Conjunto de materiais para formação de professores*; Necessidades educativas na sala de aula; Lisboa.

Vilas-Boas, A. J. (2003); *Ensinar e aprender a escrever - por uma prática diferente*; ASA Editores; Porto.

Vygotsky, A. (1979); *Pensamento e linguagem*; Edições Antídoto; Lisboa.

Zabalza, M. (1994); *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*; Edições Asa; Rio Tinto.

Netgrafia

http://www.faria-vasconcelos.com/index.php?option=com_content&view=article&id=21:o-patrono-da-escola&catid=9:escola&Itemid=17 recuperado em 24.10.2011.

Anexo 1

Conteúdos 1ª semana de grupo - 8 a 10 de novembro de 2011

Estudo do Meio

- Identificar os membros da família;
- Estabelecer relações de parentesco e construir uma árvore genealógica simples
- Conhecer costumes e tradições;
- Reviver tradições relativas à época - magusto escolar.

Língua Portuguesa

- Expressar-se por iniciativa própria
- Contar e recriar histórias
- Localizar a acção no tempo e no espaço.
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente). Interpretar enunciados de natureza diversificada.
 - Reter informações.
 - Responder a questionários.
 - Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.
 - Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (concluir uma história; recolher provérbios ...).
 - Relacionar o significado de palavras - sinónimos e antónimos
 - Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela leitura

Matemática

- Descoberta progressiva dos números: A dezena e milhar (conteúdo de iniciação)
- Numa recta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outro ponto
- Ler e escrever os números por ordem crescente e decrescente
- Ler e escrever os números por classes e por ordens
- Descoberta da tábu da multiplicação do 6 (conteúdo de iniciação)
- Resolver situações problemáticas.

Expressões

Dramática - Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto

Plástica - Ilustrar de forma pessoal

Anexo 2

Materiais 1ª semana de grupo - 8 a 10 de novembro de 2011



Árvore da Sabedoria
ELEMENTO INTEGRADOR



História "Esta é a minha família"



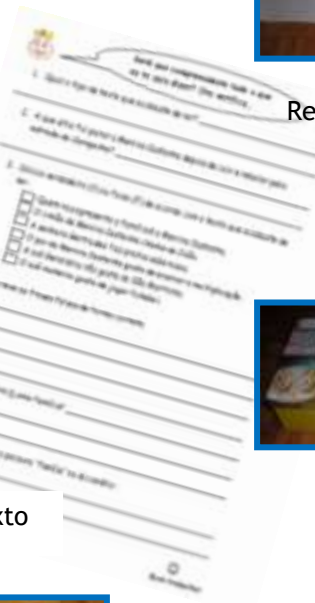
Jogo "Quem é quem das relações"



Guião de interpretação do texto



Reta-estrada e bicicleta do avô Virgolino



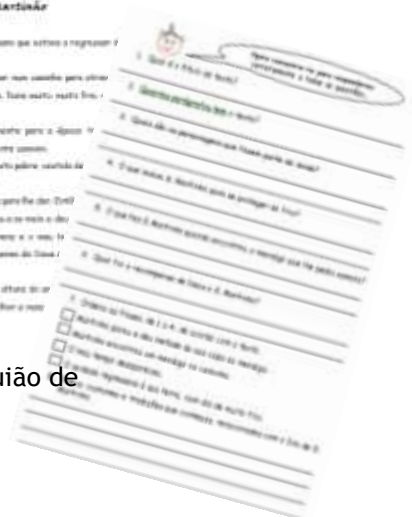
Caixa da avó Geraldina



Envelopes com multiplicações e produtos e cartões com produtos



Lenda de S. Martinho e guião de interpretação





Imagens Lenda de S. Martinho



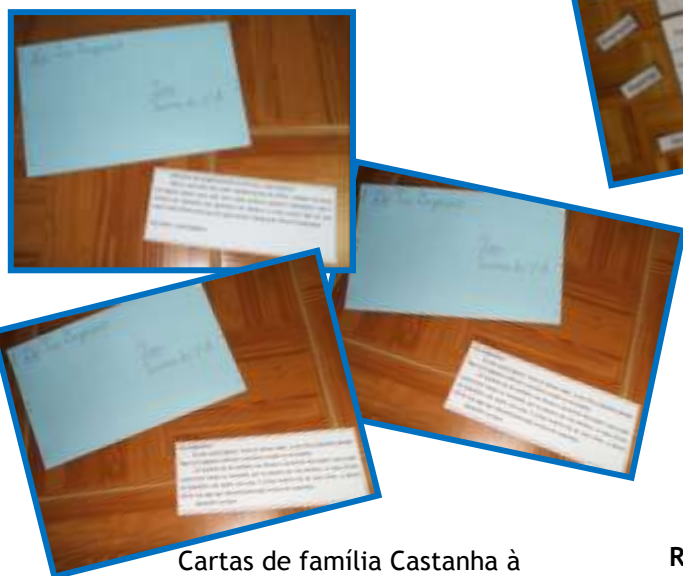
Cartões com provérbios, lengalengas, trava-línguas e adivinhas e dado



Saco e cubos representativos do milho



Bingo dos sinónimos e dos antónimos



Cartas de família Castanha à turma

Todos os materiais são de autoria própria

Restantes materiais:

- Folhas A4 brancas
- Folha de exemplificação da árvore
- 1 saco
- Cartões para as inscrições de datas
- 1 ábaco
- 36 tampas de garrafas

Anexo 3

Conteúdos Prática Individual - 22 a 24 de novembro de 2011

Estudo do Meio

- Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral

Língua Portuguesa

- Praticar a leitura de textos
- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (escrever um texto sobre o assunto do Estudo do Meio - para ser colocado no Jornal do Agrupamento “Desafios”)
- Identificar e formar famílias de palavras

Matemática

- Compreender e usar os operadores dobro, triplo, quádruplo, quádruplo, quádruplo e relacioná-los com a metade, a terça parte, a quarta parte, a quinta parte e a sexta parte
- Resolver problemas envolvendo os operadores (atrás)
- Compor e decompor números por classes e por ordens
- Subtração por decomposição (conteúdo de iniciação)
- Subtração por compensação (conteúdo de iniciação)

Expressões

Plástica: Reproduzir uma imagem

Dramática: Mimar movimentos ligados a uma ação isolada

Musical: Associar sons a movimentos

Anexo 4

Materiais Prática Individual - 22 a 24 de novembro de 2011



Baú da História
ELEMENTO INTEGRADOR



PERSONAGENS À SOLTA

Caros amigos, vou lançar-vos um desafio... De dentro de meu velho baú desprezeiram três personagens emblemáticas da cidade de Castelo Branco que guardávamos como uma relíquia. Sei que se encontram nesta escola pois foram observadas pelo professor a entrar secretamente, contudo, não são as convulsões apálicas. Preciso agora de ajuda para as encontrar neste vasto espaço.

É necessário que formem três grupos e, muito importante, não se separem de vossos grupos pois esperam-vos vários desafios que terão de superar em equipa. Para isso é necessário concentração, capacidade de raciocínio, rapidez e grandeza combativa. Não pode pormos das regras não é digno de tamanha responsabilidade. Devem ainda levar uma caneta e um espelho.

Até breve.

Carta do Amigo Secreto



Envelopes do Caça à Personagens



Tesouros



Dados



Peões

Quatro em Linha da Subtração por Decomposição



A RÉPLICIA

Olá aventureiros!!! Obrigada por terem completado com sucesso os desafios que os meus olhos próprios e me terem ajudado a encontrar as minhas personagens. Espera-vos um futuro brilhante!

Hoje venho testar os vossos dotes artísticos. Será que também possuem tal qualidade?

Uma vez que as minhas personagens já apareceram, e como se costuma dizer em bom português: "Casa roubada, tranca à porta" gostaria de possuir uma réplica real de cada uma delas.

Assim, hoje proponho-vos um concurso. Cada um de vós deve escolher a sua personagem preferida e desenhá-la com a maior aproximação possível à realidade. No final apresentá-la-ão à turma que deverá votar a mais fiel de cada um. Deixo-vos incerta capacidade de observação e desafios. Os vencedores serão as suas réplicas na semana e ficarão com a sensação de

Até breve.

A vossa amiga Amélia "Secreto"

Carta do Amigo Secreto

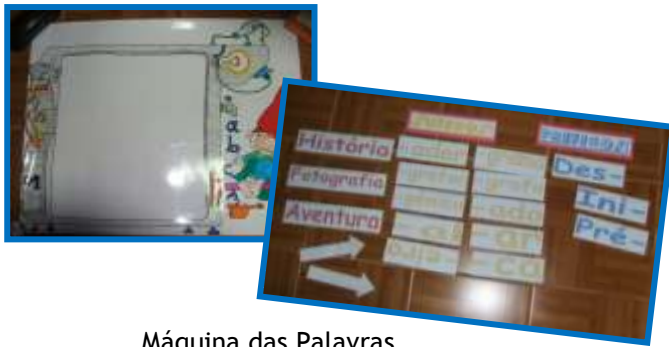


A MÁQUINA AVANÇADA

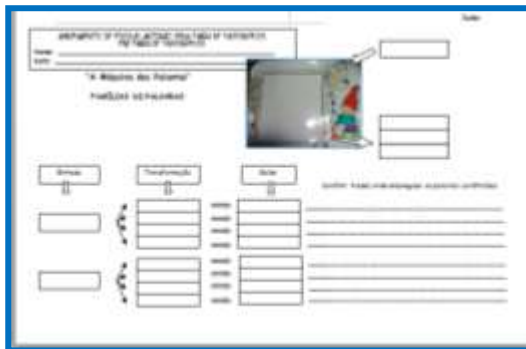
Olá amigos sábichões! Estou novamente em dificuldades... Vejam só! O meu caro amigo António Sena Faria de Vasconcelos deu-me como prenda de aniversário uma máquina que inventou para tornar mais fácil a aprendizagem das famílias de palavras aos seus alunos e para se divertirem a aprender... mas ele não me explicou o seu funcionamento... Apesar de já ter tentado de diversas formas não consigo encontrar a resposta a esta questão... Como funciona esta máquina? Será que está avariada ou tem uma lógica de funcionamento?

Espero que me ajudem a descobrir e se divertam a fazê-lo.

Carta do Amigo Secreto

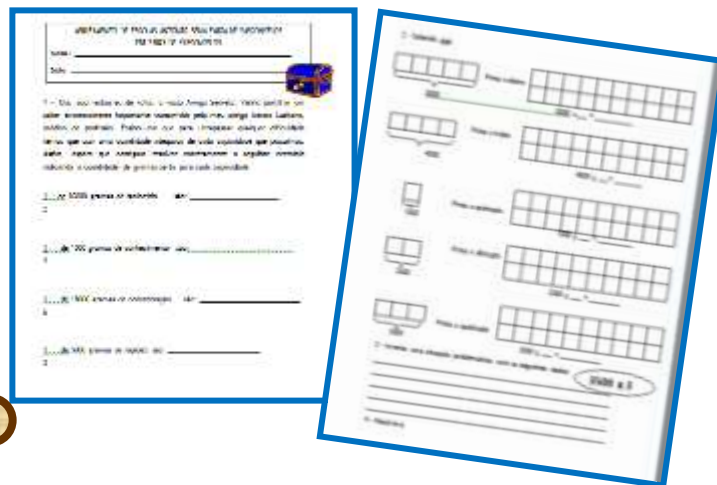


Máquina das Palavras



Guião da Máquina das Palavras

Guião de conteúdos matemáticos



Carta do Amigo Secreto



Guião da Subtração por Compensação

Restantes materiais:

- Folhas A4, lápis, lápis de cor
- Material da sala passível de produzir som

Todos os materiais são de autoria própria

Anexo 5

Conteúdos Prática Individual - 6 e 7 de dezembro de 2011

Estudo do Meio

- Conhecer costumes e tradições da época natalícia
- Reviver tradições relativas à época natalícia

Língua Portuguesa

- Expressar-se por iniciativa própria
- Contar e recriar histórias
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação
- Interpretar enunciados de natureza diversificada
- Reter informações
- Responder a questionários
- Identificar verbos e tempos verbais - presente

Matemática

- Ler e escrever números na representação decimal (décima e centésima)
- Comparar e ordenar números representados na forma decimal
- Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal

Expressões

Dramática: Mimar ações; declamar poesias

Plástica: Fazer composições com fim comunicativo usando a imagem

Anexo 6

Materiais Prática Individual - 6 e 7 de dezembro de 2011



Saco do Pai Natal
ELEMENTO INTEGRADOR



Cartões afixados no exterior do
saco



Carta do Pai Natal



Árvore dos Costumes e Tradições
de Natal



Guião



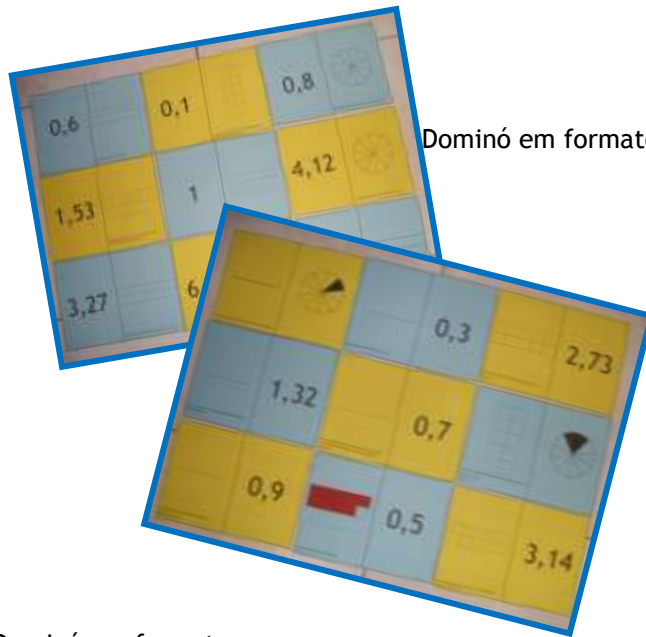
Carta do Pai Natal



Poesia



Carta do Pai Natal



Dominó em formato A4



Dominó em formato pequeno



Flocos de neve com palavras perdidas



Carta do Pai Natal



Cartões Concurso dos Verbos



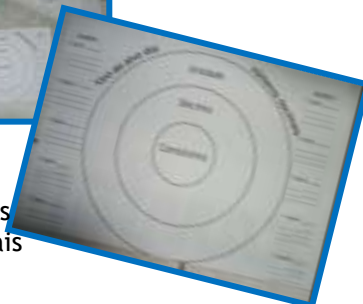
Carta do Pai Natal



Cartões Adivinha o Verbo



Tiro ao alvo dos números decimais



Todos os materiais são de autoria própria

Anexo 7

Conteúdos 2ª semana de grupo - 13 a 15 de dezembro de 2011

Estudo do Meio

- Reconhecer bandeiras e brasões da freguesia, do concelho e do distrito
- Reviver tradições relativas à época natalícia

Língua Portuguesa

- Expressar-se por iniciativa própria
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente)
- Interpretar enunciados de natureza diversificada
- Reter informações
- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela leitura e escrita
- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos
- Identificar a área vocabular de palavras
- Memorizar e declamar poesias de Natal

Matemática

- Ler e escrever números na representação decimal (até à milésima)
- Comparar e ordenar números representados na forma decimal
- Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal

Expressões

Plástica: Fazer composições com fim comunicativo usando palavra e imagem participando na decoração da Escola com motivos de Natal

Dramática: Apresentar poesias de modo declamado

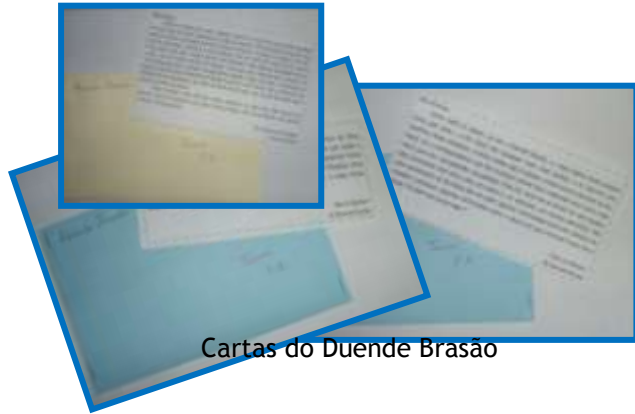
Participar em atividades de escola - Natal

Anexo 8

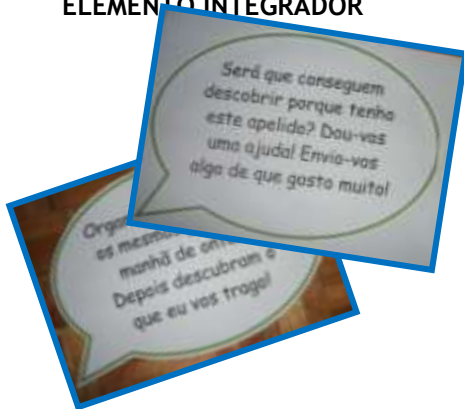
Materiais 2ª semana de grupo - 13 a 15 de dezembro de 2011



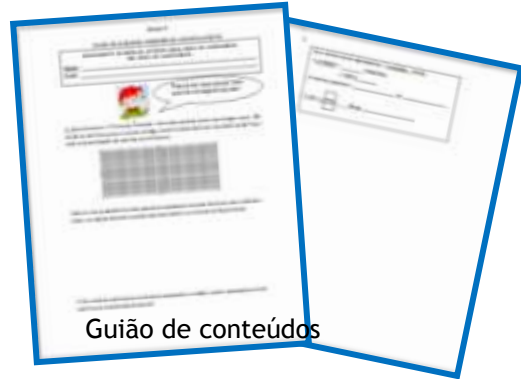
Duende Brasão
ELEMENTO INTEGRADOR



Cartas do Duende Brasão



Balões de fala do Duende Brasão



Guião de conteúdos



Pedrinhas com números decimais



Exemplares do presépio



Bandeiras, brasões e textos informativos



Pegadas

Todos os materiais são de autoria própria

Cartões "Apanha o número"



Anexo 9

Guião de planificação do texto epistolar

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO SENA FARIA DE VASCONCELOS
EBI FARIA DE VASCONCELOS**

Elementos do grupo: _____

Data: _____

- Carta, Postal, e-mail -

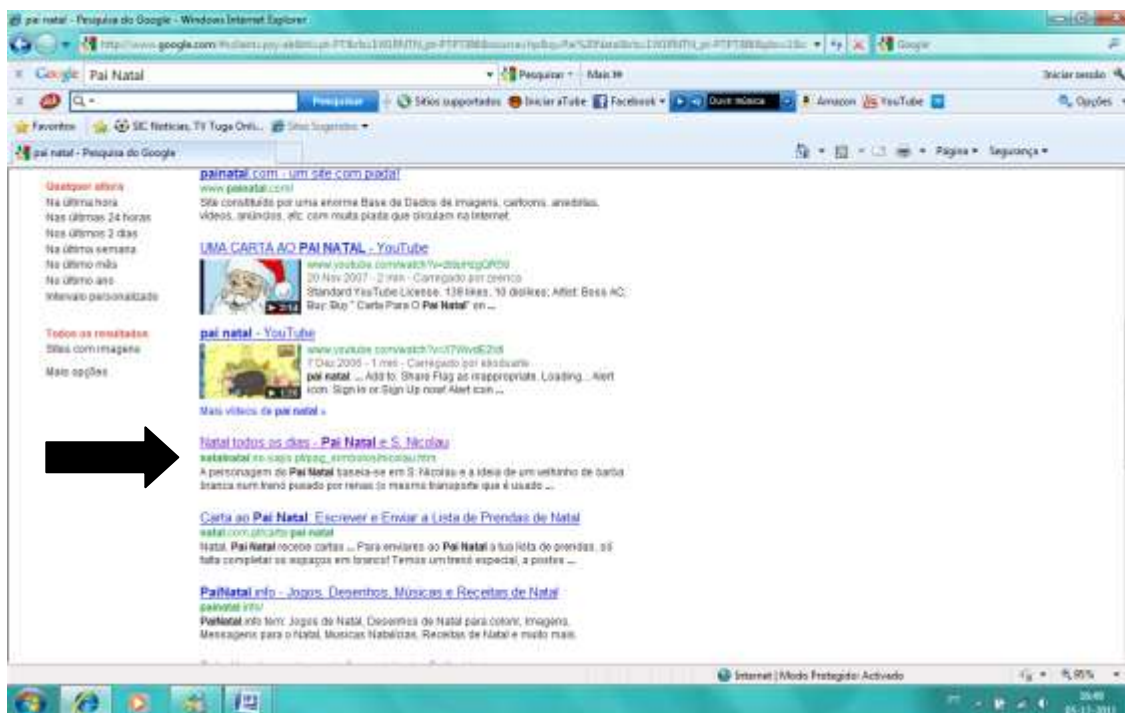
- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no ítem correspondente ao símbolo do Internet Explorer



- 4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã “www.google.pt”
- 5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



- 6- Cliquem no tópico



- 7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

7.3- Em que ano isso aconteceu?

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

7.6- Em que ano isso aconteceu?

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã www.infopedia.pt



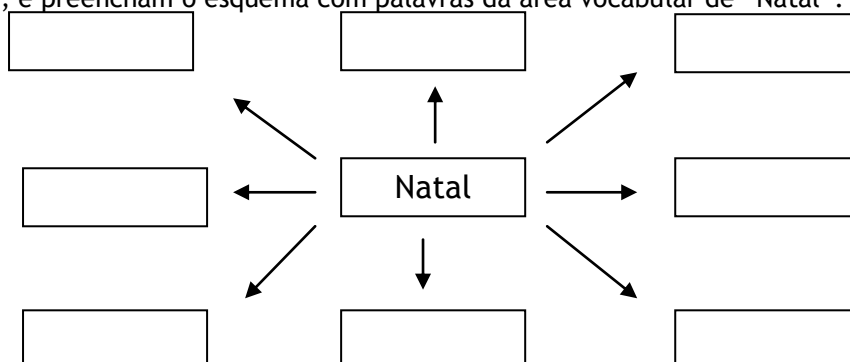
9- Na barra de pesquisa digitem “Pai Natal”

9.1- Escrevam o significado

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de “Natal”.



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. _____
2. _____

14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____
7. _____ 8. _____
9. _____ 10. _____
11. _____ 12. _____

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 10

Guiões de elaboração do texto epistolar

Elaboração de uma carta ao Pai Natal

- estrutura da carta -

Local e data

Saudação e denominação do destinatário

Corpo da carta

- Introdução: para saudar e apresentar o objetivo da carta
- Desenvolvimento: para tratar com algum pormenor o assunto principal, introduzir outros assuntos e apresentar argumentos
- Conclusão: para encerrar o assunto e fazer despedidas

Assinatura

PS (post-scriptum): registo de algo após conclusão da carta; é facultativo

Elaboração de um postal ao Pai Natal

- estrutura do postal -

Local e _____


Saudação _____

Assunto _____

Destinatário _____

Morada do _____

Despedida/ Quem _____



Elaboração de um postal ao Pai Natal



Elaboração de um correio eletrónico ao Pai Natal

- estrutura do correio eletrónico -

Enviar Salvar rascunho Rich text | ! ↓ | Cancelar Opções ?

[Mostrar Cc e Cco](#)

Para:

Assunto:

Inserir: Anexos Documentos do Office Fotos Do Bing Emoticons

Tahoma 10 N I S

Localidade e data

Destinatário

Assunto

Saudação

Corpo do texto

Agradecimento

Despedida

Nome de quem

Anexo 11

Conteúdos Prática Individual - 10 a 12 de janeiro de 2012

Estudo do Meio

- Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modos de vida
- Construir cadeias alimentares simples

Língua Portuguesa

- Expressar-se por iniciativa própria
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente)
- Ouvir e ler narrativas e poemas sobre animais
- Reter informações
- Responder a questionários
- Identificar e distinguir nomes próprios, comuns e colectivos
- O género dos nomes

Matemática

- Realizar medições de grandezas em unidades SI, usando instrumentos adequados às situações
- Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas
- Resolver problemas respeitantes a grandezas, utilizando e relacionando as unidades de medida SI

Expressões

Musical - Associar movimentos a sons; reproduzir sons; identificar sons isolados

Dramática - Reproduzir sons do meio ambiente; Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de um tema (animal)

Plástica - Fazer composições com fim comunicativo

Anexo 12

Materiais Prática Individual - 10 a 12 de janeiro de 2012



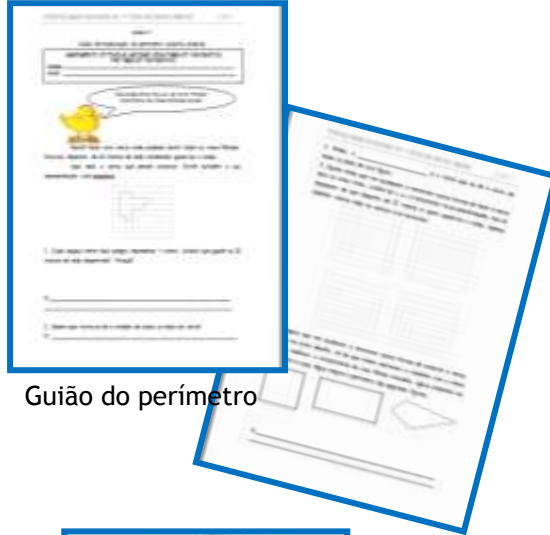
Cadeias alimentares dos animais da história



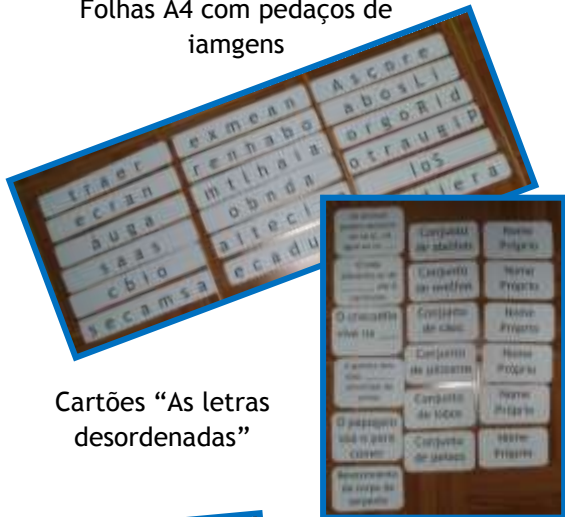
Cartões masculino/feminino



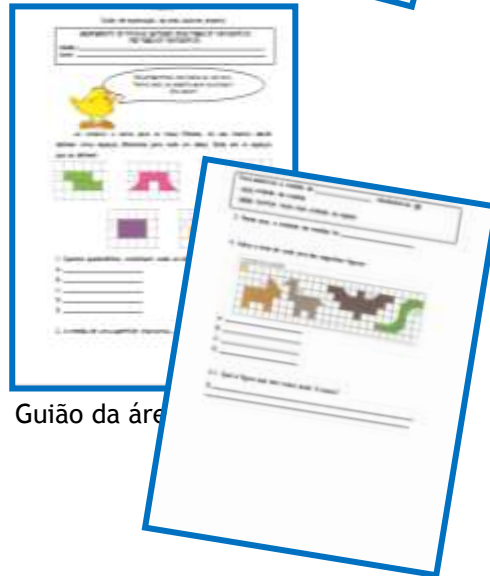
Folhas A4 com pedaços de imagens



Guião do perímetro



Cartões "As letras desordenadas"



Guião da área



Jogo da memória



Restantes materiais:

- metro articulado e ataches
- geoplanos
- réguas
- sons de animais

Todos os materiais são de autoria própria

Anexo 13

Conteúdos Prática Individual - 24 a 26 de janeiro de 2012

Estudo do Meio

- Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (realizar experiências)

Língua Portuguesa

- Expressar-se por iniciativa própria
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente)
- Reter informações
- Responder a questionários
- Identificar verbos e tempos verbais (presente, passado e futuro)
- Identificar e distinguir o sujeito e o predicado

Matemática

- Compreender, construir e memorizar a tábua da multiplicação por 9
- Compreender e realizar o algoritmo da multiplicação (2º factor até às dezenas)
- Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos
- Resolver problemas apresentando as estratégias de resolução

Expressões

Físico-motora - Velocidade de reação, de execução de ações motoras e de deslocamento; agilidade; cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma

Dramática - Explorar diferentes formas de se deslocar em locais com características diferentes; deslocar-se em coordenação com um par

Plástica - Fazer composições com fim comunicativo usando imagens

Anexo 14

Materiais Prática Individual - 24 a 26 de janeiro de 2012



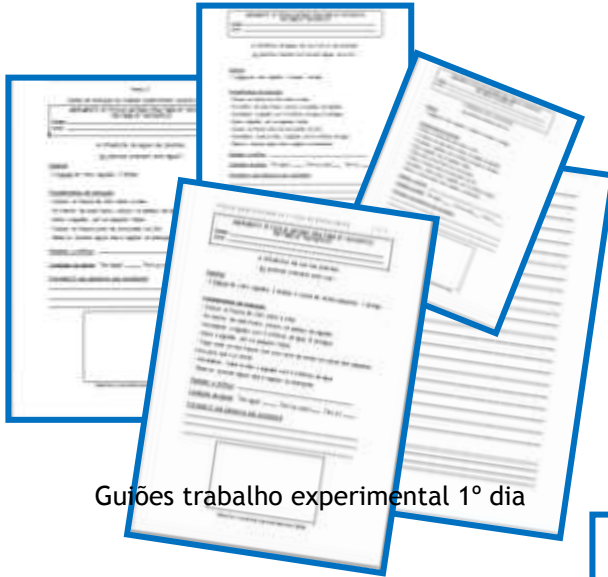
Caixote das experiências
ELEMENTO INTEGRADOR



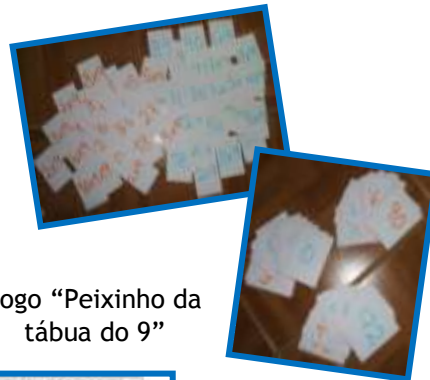
Imagens caixote 1º dia



Jogo "O tempo dos verbos"



Guiões trabalho experimental 1º dia



Jogo "Peixinho da tábua do 9"



Cartões com produtos da tábua do 9"



Guião trabalho experimental 2º dia



Imagens caixote 2º dia



Imagens caixote 3º dia



Guião trabalho experimental 3º dia

Restantes materiais:

- 8 frascos de vidro, 8 feijões, algodão, 2 tampas, 4 seringas, 2 caixas de cartão pequenas
- 1 tabuleiro, minhocas, 1 candeeiro, 1 cartolina preta, 1 relógio
- Folhas quadriculadas
- Molas da roupa
- 2 recipientes (garrafas)
- Folhas de jornal, água e minhocas

Todos os materiais são de autoria própria

Anexo 15

Conteúdos Prática Individual - 7 a 9 de fevereiro de 2012

Estudo do Meio

- Recolher amostras de rochas existentes no meio local e identificar algumas características
- Reconhecer a utilidade de algumas rochas

Língua Portuguesa

- Comunicar oralmente com confiança, de forma clara, audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos
- Ler textos de forma oral
- Reter informações
- Identificar o número dos nomes

Matemática

- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades
- Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão
- Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos

Expressões

Musical - Reproduzir ritmos; experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos

Dramática - Explorar as transformações de objetos: imaginando-os com outras características, utilizando-os em ações

Plástica - Explorar, sensorialmente, diferentes materiais

Físico-motora - Velocidade de reação, de execução de ações motoras e de deslocamento

Anexo 16

Materiais Prática Individual - 7 a 9 de fevereiro de 2012



Rochas das sensações e das aprendizagens
ELEMENTO INTEGRADOR



Texto em prosa



Rochas: granito, calcário, xisto, argila e mármore



Sopa de números

Características das rochas

Nome da rocha	Textura	Duriza	Cor	Outros

Tabela com características das rochas



Cartões "Apanha o nome"



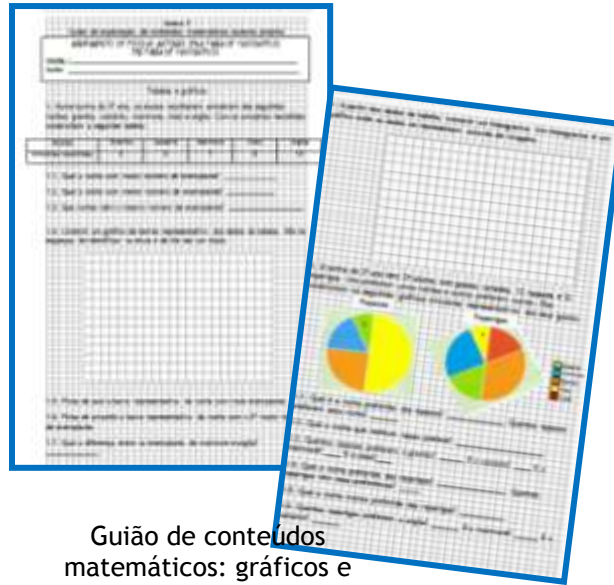
Cartões “Apanha o nome”



Batalha dos números



Tabelas do 3º dia



Guião de conteúdos matemáticos: gráficos e tabelas

Restantes materiais:

- Situações problemáticas para cálculo mental
- Power point com imagens exemplificativas de possíveis aplicações das rochas

Todos os materiais são de autoria própria

Anexo 17

Conteúdos 3ª semana de grupo - 14 a 16 de febreiro

Estudo do Meio

- Conhecer e distinguir formas de relevo existentes na região
- Localizar no mapa (serras)
- Reconhecer tradições carnavalescas (locais)

Língua Portuguesa

- Comunicar oralmente com confiança, de forma clara, audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos
- Ler textos de forma silenciosa, oral
- Reter informações
- Responder a questionários
- Construir textos relacionados com os temas em estudo
- Identificar o número dos nomes

Matemática

- Realizar estimativas e avaliar a razoabilidade de um dado resultado em situações de cálculo
- Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos
- Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos

Expressões

Musical - Movimentar-se livremente a partir de canções

Plástica - Construir adereços

Físico-motora - Velocidade de reação, de execução de ações motoras e de deslocamento

Formação Cívica

- Necessidade de preservar o nosso património natural

Área de Projeto

- Executar trabalhos relacionados com o Carnaval
- Colaborar na confeção dos disfarces de Carnaval
- Participar no desfile de Carnaval

Anexo 18

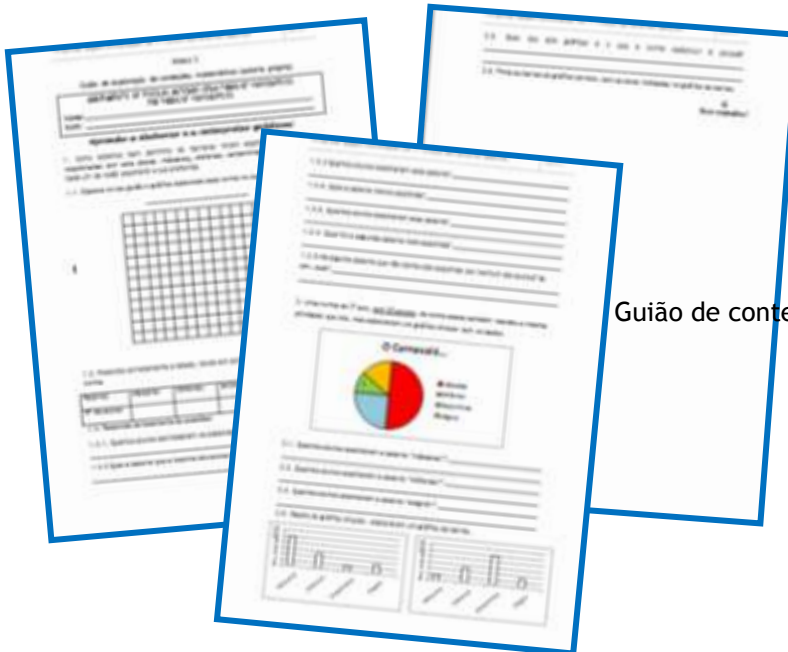
Materiais 3ª semana de grupo - 14 a 16 de fevereiro



Mapa de Portugal
ELEMENTO INTEGRADOR



Puzzles



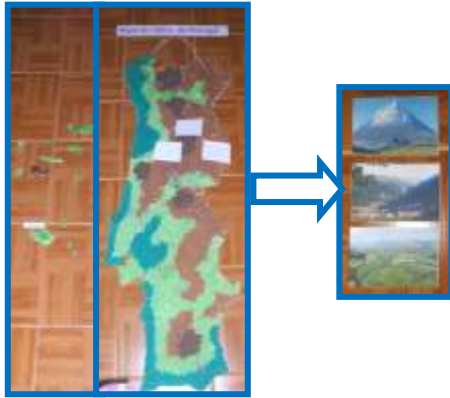
Guião de conteúdos matemáticos 1º dia



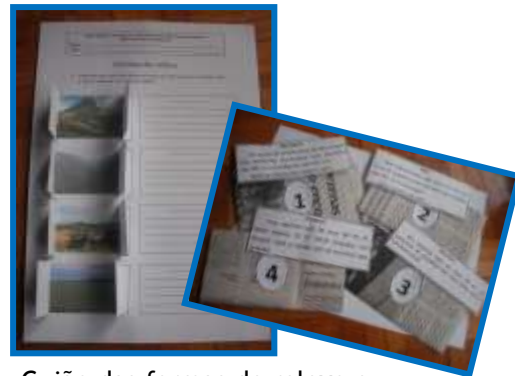
Materiais para os disfarces de Carnaval



Materiais "Jogo do Lenço"



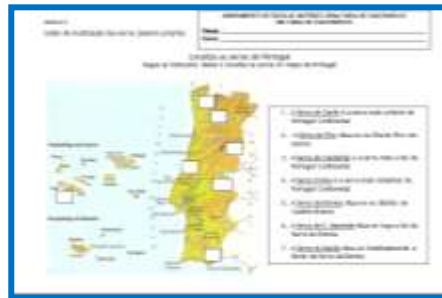
Mapa do relevo de Portugal
ELEMENTO INTEGRADOR 2º DIA



Guião das formas de relevo e envelopes com situações problemáticas



Mapa do relevo de Portugal
ELEMENTO INTEGRADOR 3º DIA



Guião de localização das serras



Laços e gravatas para o baile de Carnaval

Restantes materiais:

- Computador Magalhães (1 por criança)
- Música carnavalesca

Todos os materiais são de autoria própria

Anexo 19

Guião com perguntas aos pais

Nome: _____

Data: _____

PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Anexo 20

Guião de planificação do texto (continuação)

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: _____		
INTRODUÇÃO	Onde? Local: _____ Como era esse local? _____ _____ _____	
	Quem? Personagens: _____ _____ _____ _____ _____	Características das personagens: _____ _____ _____ _____ _____
	Quando? Quando se passou a história? _____ _____	
	O quê? O que aconteceu? _____ _____ _____	
DESENVOLVIMENTO	Como? De que forma aconteceu? _____ _____ _____ _____ _____	
CONCLUSÃO	O final O final da história: _____ _____ _____	

Anexo 21

Guião de construção de texto narrativo

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO SENA FARIA DE VASCONCELOS
EBI FARIA DE VASCONCELOS**

Nome: _____

Data: _____

Título

Introdução

Na introdução referem-se o local onde acontece a história (onde?), as personagens que dela fazem parte e as suas características (quem?), quando se passou (quando?) e o que aconteceu (O quê?).

Desenvolvimento

É aqui que se explica de que forma é que aconteceu (como?) - o enredo da história.

Conclusão

Apresenta-se o desenlace, ou seja, o final da história.

**Algumas palavras que poderás usar no texto
narrativo:**

**Para começar
(introdução):**

Era uma vez...

Há muitos, muitos
anos...

Nos tempos de
antigamente...

Antigamente...

Há muito tempo...

Quando eu era
pequenino(a)...

**Ao longo de todo o texto
(desenvolvimento):**

Para reforçar a ideia - por isso, além
disso, ainda, também, por essa razão...

Para clarificar - isto é, aliás, então,
neste caso, por vezes, às vezes...

Para fazer a ligação temporal - antes,
quanto, depois, logo que...

Para fazer a ligação espacial - ao lado
de, à direita de, no meio, sobre, ao
fundo...

Para provar - uma vez que, sem dúvida,
com certeza, deste modo, na verdade...

Para concluir - em conclusão,
finalmente, enfim, por tudo isto, por
todas estas razões...

**Para terminar
(conclusão):**

Vitória, vitória
acabou-se a
história!

Meu dito, meu feito
este conto saiu
perfeito!

E oxalá que tudo
lhes corra bem e a
nós também!

Anexo 22

Guião de redação textual

Anexo 23

Guiões de edição do texto final (formato Word)

Edição do texto final

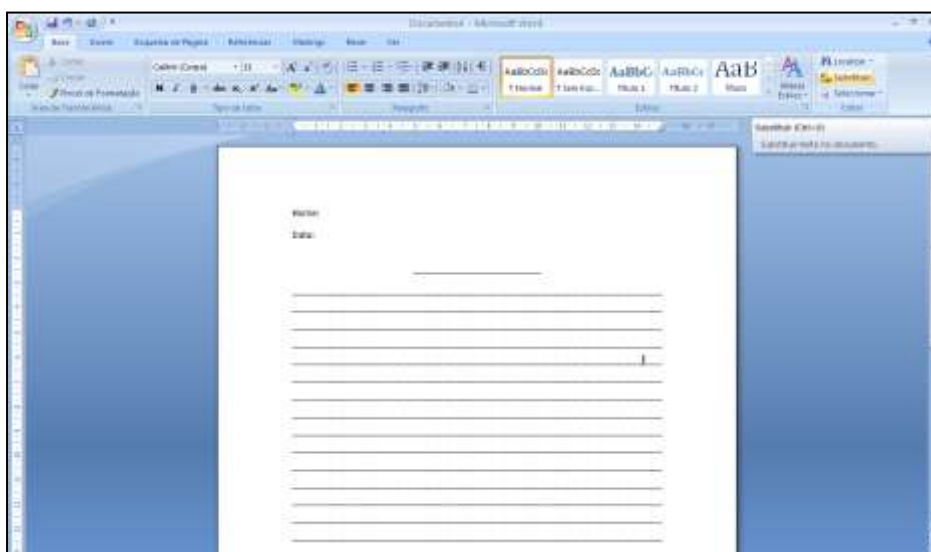
1. Liga o teu computador;

2. Clica no item correspondente ao processador de texto - Office Word;



Microsoft

3. Reescreve o teu texto, processando-o (escrevendo-o) no computador. Não te esqueças de escrever o nome e a data.



4. Formata o teu texto:

Nome e data: tipo de letra “Times New Roman”; tamanho 12; justificado; espaçamento 1,5

Título: tipo de letra “Times New Roman”; tamanho 14; estilo negrito; centrado

Corpo do texto: tipo de letra “Times New Roman”; tamanho 12; justificado; espaçamento 1,5

5. Guarda o documento com o nome “Texto narrativo”.

Anexo 24

Guião de entrevista à professora cooperante

Entrevista

Esta entrevista é anónima e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através da mesma apenas serão usados para efeitos de investigação.

Esta entrevista destina-se a avaliar a importância e os níveis de desempenho dos alunos nas diferentes etapas do ciclo de escrita.

Domínio de Análise: Planificação do texto

Categoria de Análise: Ativação do conhecimento

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a ativação do conhecimento prévio dos alunos para a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

- Considera que relembrar esses conhecimentos os ajudou a preparar melhor a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Categoria de Análise: Recolha e seleção de informação

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a recolha e seleção de informação, por parte dos alunos, para a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

- Considera que essa pesquisa os ajudou na construção dos textos que lhes foram propostos? De que forma?

Categoria de Análise: Organização de informação

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a organização da informação recolhida para os ajudar na construção dos textos que lhes foram propostos? Quais as vantagens?

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades na organização dessa informação? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Domínio de Análise: Redação do texto

Categoria de Análise: Explicitação de conteúdo

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a explicitação do conteúdo por parte dos alunos?
Porquê?

- Sentiu dificuldades por parte dos alunos nessa explicitação? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Categoria de Análise: Formulação linguística

Itens de Análise:

- Considera que foi importante que os alunos explicitassem o conteúdo construindo expressões tal como estas deveriam figurar nos textos? Que vantagens?

- Sentiu dificuldades por parte dos alunos em escreverem as suas ideias? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Categoria de Análise: Articulação linguística

Itens de Análise:

- Considera que, ao longo dos textos propostos, se deveria privilegiar a articulação linguística? Porquê?

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades em articular as suas ideias de acordo com as condições e regras da sequenciação linguística? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Domínio de Análise: Revisão/Edição final do texto

Categoria de Análise: Monitorização

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a leitura/releitura e correção/reformulação dos textos? Porquê?

- Considera que a correção dos textos foi uma mais-valia para a posterior elaboração dos textos finais? Porquê?

Categoria de Análise: Edição

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a reescrita dos textos já corrigidos? Porquê?

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades na compreensão do código de correção utilizado nos textos? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Anexo 25

Guião de questionário aos alunos

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?					
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?					
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?					
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					
Revisão/Edição	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					

final do texto		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?					

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Anexo 26

Carta à Sra. Diretora do Agrupamento

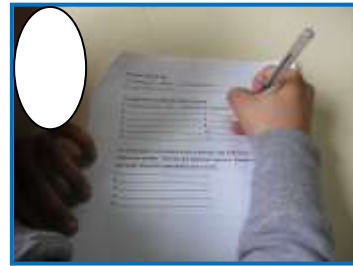
Exm^a senhora diretora do agrupamento
de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos

Joana Patrícia Calado Barroso, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, vem por este meio solicitar a V.Ex^a que se digne autorizá-la a realizar um estudo de Investigação no âmbito da escrita que envolve uma turma do terceiro ano de escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento que V.Ex^a dirige.

Agradecendo desde já a atenção para o solicitado, apresento a V.Ex^a os meus melhores cumprimentos.

(Joana Patrícia Calado Barroso)

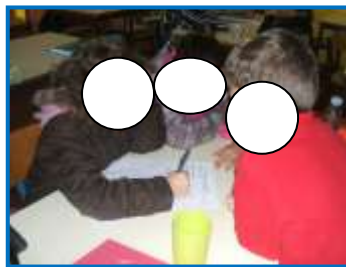
A planificação



A textualização



A revisão



Anexo 28

Registo fotográfico 2º Ciclo de Escrita

A planificação



A textualização



Anexo 29

Textos (fase textualização 1º Ciclo de Escrita)

Grupo 3

Elaboração de um postal ao Pai Natal

(dezembro)
Castelo Branco, 14 de Dezembro 2011

Bom dia Pai Natal!

Estamos a fazer pedidos para a turma que
(seleccionámos) (importantes)
para a sala. Seleccionámos os mais importantes.

- Foram estes os pedidos:
- luzes novas, persianas novas, chão novo, fogão,
amizade e saúde e soupo para um amigo.

(Esperamos)
~~Depois esperamos~~ que realize os
~~nosso~~ ~~nosso~~ ~~os~~ pedidos



Pai Natal
(Lolo do Norte)
Lolo Norte

Grupo 1

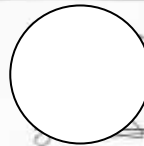
Elaboração de uma carta ao Pai Natal

Luísa Barros, 15 de dezembro de 2011

Olá Pai Natal,

Nós estamos a escrever esta carta para lhe fazer cinco pedidos para a turma e para a sala. Também fomos para a biblioteca pesquisar coisas sobre si. Depois de acabarmos voltámos para a sala e, como estávamos divididos em grupos, cada grupo fez dois pedidos. Dos pedidos todos da turma escolhemos cinco (lugares novos, personagens novas, chá de noiva, fog, amizade e saúde e roupa para um amigo).

Para concluir, beijinhos da Simone de Diogo Pinto e da João Dias.



Grupo 2

Elaboração de uma carta ao Pai Natal

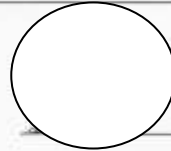
Castelo Branco, 15 de dezembro 2011

Olá querido Pai Natal

Esperamos que esteja tudo bem consigo!
Queremos-lhe fazer alguns pedidos: luzes novas,
ferramentas novas, chão novo, paz, amizade e
saúde e roupa para um amigo.

Nós estivemos a pesquisar na internet e assim
aprendemos mais coisas sobre você, também
aprendemos quem criou a sua personagem.
Selecionámos estes pedidos porque achamos que
a nossa sala e os nossos amigos precisam
deles.

Esperamos que veja esta carta e que responda
aos nossos pedidos.



P.S.: Esperamos que tenha um feliz Natal.
Um beijo do grupo que te adora.

Grupo 3

Elaboração de um postal ao Pai Natal

Castelo Branco, 15 de Dezembro de 2011

Bom dia Pai Natal!

Ontem estivemos a fazer pedidos para a turma ou para a sala. Selecionámos os mais importantes.

Foram estes os pedidos:

luzes novas, persianas novas, chão novo, paz, amizade e saúde e roupa para um amigo.

Esperamos que realize os nossos pedidos.



Pai Natal

Pólo Norte

Grupo 4

Elaboração de um postal ao Pai Natal

Cartela Bizarra, 15 de dezembro de 2011

Olá Pai Natal

Olá, a turma do 3º et, queríamos fazer-lhe vários pedidos: luzes novas, fantasias novas, chá novo, fog, amigos e saúde, nossa foi um amigo. Nos tocos relacionamos estes pedidos, mas antes tinhamos dado muitas ideias. Depois escolhemos 5 porque achámos que eram mais importantes, pois são os mais necessários para a nossa sala e turma.



Pai Natal

Sala Monte



Anexo 31

Textos (fase textualização 2º Ciclo de Escrita)

TEXTUALIZAÇÃO

o Carnaval

- Era uma vez um menino que queria participar no desfile de carnaval.
- Os seus amigos disseram que ele não ia participar ^(no desfile).
- ^(ele) ^(ele) Ele não quis participar no desfile! Disseram todos em conjunto:
- Eu vou participar! - Disse o menino.
- Por isso ele foi trabalhando cada vez mais e a professora gostou muito dele ^(por isso ele pôs) no desfile.
- No dia seguinte era o desfile e ele estava muito feliz.
- ^(ele) ^(ele) Ele ^(ele) vestiu-se com muita alegria e foi à sua maneira para o desfile de carnaval.
- Quando viu as suas enfeitadas com coisas de carnaval ^{pensou:}
- ^(Pensou)
- Hoje é dia de carnaval! Que bom!
- Vou toda a gente vestida ^(ela) à sua maneira como: fada, princesa, palhaço...
- Uau o carnaval é tão giro!
- O menino passou um carnaval feliz.
- Vitória, vitória acabou-se a história.

TEXTUALIZAÇÃO

Barraquão

- > Era uma vez um menino chamado Tô.
- Ele tinha 2 amigos e o barão e o churrasco.
- O barão é um fala-levarão, e o churrasco era o estômago do Tô.
- meu pai é a tequeima.
- > Um domingo à tarde, ele tinha um pote de barro, fofinho
- de dentro das mãos pedras, arca e latas de comida.
- Botou à porta dos peixes e atiraram o pote para dentro da casa
- deles.
- > O barão ~~partiu-se~~ e ficou ~~a~~ dentro da casa dos peixes.
- (o livro)
- (não ficou) derrotamos a coruja.
- > checa dita, meu filho este conto não perfeito.

TEXTUALIZAÇÃO

O sonho da dançarina de samba

→ Era uma vez uma brasileira de samba que estava sonhando
para entrar no desfile do Brasil. Mas o treinador
Brauno disse:

- Donita não está classificada.

→ A Donita chorou, chorou.

Um dia o treinador Brauno pediu à Donita:

- Mostre o que sabe. ⁽¹⁾ E podemos fazer um acordo.

→ Ela mostrou o que sabia, eles fizeram um acordo. No fim
ela desfilou no desfile do Brasil. Ficou tão contente que
agradeceu mil vezes ao treinador Brauno.

Vitória, vitória acabou-se a história!

TEXTUALIZAÇÃO

^{o (Luzerna)}
O carnaval e os amigos

^{o (Luzerna)}

- Em muitos anos, numa cidade bonita e
bonitinha, era carnaval.
- O menino Paulo preparava-se para
fazer desenhos, máscaras para os seus
amigos e amigas, ^{o (Luzerna)} depois ^{o (Luzerna)} vestia-se
com roupas bonitas e chiques ^{o (Luzerna)} tais
como ^{o (Luzerna)} um fato de casamento, um fato
de cowboy, e muitos mais.
- A menina Paula e as suas amigas
faziam a barulha e as cores.
- Até fim todos se ^{o (Luzerna)} divertiram
e ficaram felizes para sempre.

TEXTUALIZAÇÃO

O Carnaval

→ O Carnaval ^{o (passou-se)} ~~parou~~ ^{o (que)} ~~em~~ Castelo Branco ~~onde~~ estava cheio de pessoas. Eu e os meus amigos brincamos de homem aranha e divertimo-nos a saltar, ^{o (fazemos)} fizemos ^{o (passamos)} palhaçadas e ^{o (fazemos)} Caritões ^{o (fazemos)} e ^{o (fazemos)} pijamas. Depois de rir, fomos para a escola a trabalhar e ^{o (fazemos)} fizemos perguntas sobre o Carnaval. ^{o (fazemos)} De ^{o (fazemos)} no ^{o (fazemos)} intervalo ^{o (fazemos)} estivemos a falar sobre o Carnaval de ^{o (fazemos)} hoje ^{o (fazemos)} quando ^{o (fazemos)} nos ^{o (fazemos)} chamamos ^{o (fazemos)} fomos para a sala de aula e ^{o (fazemos)} depois ^{o (fazemos)} fizemos um texto sobre o Carnaval de ^{o (fazemos)} hoje. ^{o (fazemos)} Depois ^{o (fazemos)} fomos ^{o (fazemos)} para o almoço e contei as coisas que tinham acontecido e a mãe também ^{o (fazemos)} quando ^{o (fazemos)} voltamos para a escola fui trabalhar.

TEXTUALIZAÇÃO

O Carnaval

- > Era uma vez um menino muito pequenino chamado Nicolau, ^(e ele) ele festejava o carnaval na sua casa com roupas velhas dos pais, ^(muito velha) percorriam a cidade do Brasil para ver as pessoas e conheciam.
- > O menino Nicolau perguntou aos pais como ^(e eles) é que era o carnaval de antigamente, a mãe e o pai responderam em coro:
 - É igual ao teu (responderam em coro)
 - * Vestiamos - nos de palhaças, bruxas, barbies, ^{príncipes} princesas, spider-man, lightning noqueem... >
 - * Era muito divertido.
- > ^(digo) disse diga, meu fito este conto raini perfuto

TEXTUALIZAÇÃO

Carneval

Há muitos, muitos anos, quando a minha mãe
era pequenina aconteceu-lhe uma coisa extraordinária...

3 Paita ¹É o seu nome. Ela vivia numa cidade cheia
de praias e de casas.

Um dia, era Carneval (É a) Paita ²toda entusias-
mada, perguntou aos avós:

- Posso ir ao desfile de Carneval?

- Hummm? Poder.

É o Paita ³lá foi toda contente.

do meio do desfile (a Paita) ⁴choou com o meu pai.

- Desculpa. - diz a Paita.

- Não. Eu é que peço desculpa.

Os dois foram juntos pelo desfile ⁵até acabar. Disertaram-se
muito: riram-se, cantaram e muito mais.

do Paita, no fim do desfile perguntou ao rapaz:

- Como é que te chamas?

- João. É tu?

- Paita ⁶lêlha, quero ir para a minha casa?

É lá foram:

~~É a~~ ⁷Paita e o João ficaram amigos.

TEXTUALIZAÇÃO

^{6 (fantasma)}
O fantasma que nunca
era convidado

- Há muitos, muitos anos... havia um ^{6 (fantasma)} fantasma chamado Harper.
- Ele ~~era~~ nunca era ^{6 (convidado)} convidado para as festas porque andava sempre a pregar sustos.
- Um dia, ³⁽¹⁾ uma ^{6 (princesa)} Princesa chamada Patateca convidou-o para uma festa de ^{6 (carnaval)} carnaval em sua casa.
- Quando chegou o dia, ³⁽¹⁾ foi a sua casa e encontrou mais convidados.
- Quando os convidados o viram fugiram. Mas a princesa viu ³ que estavam a fugir e chamou-os para não terem medo.
- Não tomaram a ~~tem~~ medo e voltaram.

TEXTUALIZAÇÃO

Carnaval

- Nos tempos de antigamente, em Três-³os-Alcântaras,³ o carnaval era abge e cheio de brincadeiras. Usava os caretos, os rapazes e as raparigas. Os caretos eram brincalhões e divertidos, os rapazes gostam de se ³mascarar com a cara e mais tapada possível e as raparigas gostam de se vestir de ³aldeias aldeonas e também de ir ao baile.
- ³isto tudo passou-se no ³domingo e ³terça-feira (no ³vespera de carnaval).
- Então os rapazes iam com a cara mascarada e as raparigas vestidas de ³aldeias aldeonas e depois os caretos apareceram.
- Os rapazes estavam com a cara mascarada e mais tapada possível e as raparigas vestidas de ³aldeias aldeonas (e estavam) a ir para o baile e ³apareceram os caretos que) abanaram os chocalhos para cima das raparigas ³(e elas) e então as raparigas não gostaram e fugiram rapidamente para

- o baile ³nesto e os rapazes começaram a rir e foram ³solinhos para o baile.
- (2) ³por fim todos dançaram com o seu par e ficaram (todos) felizes para todo o sempre.
- E oxalá que tudo lhes corra bem e a nós também!

TEXTUALIZAÇÃO

O comunal

- > Era uma vez, numa cidade com muitas casas e
parais pequenos. (2) Rodrigo e o Ebra atiraram
serpentes no ar um dia muito bom
dos curtos e de pois foram atiras de
Eu fui a casa de Liana e logo na
Chupera e amada. (3) Logo de pois
falam de um livro e pararam todos se tiraram deles
a sua casa com as outras mulheres
E de pois comecamos a atirar
serpentes ao ar e deixam
foi que nunca faziam mais
na qual era tudo porque tinham
mundo (medo)

TEXTUALIZAÇÃO

↳ desfile ^(desfile)

↳ Em uma vez uma senhora e um senhor que ^(Na sua presença um desfile)
andavam a passear (pela rua) com amigos. mas desfilou
com muitas pessoas ^(que o celebravam) ^(ela) ^(ela)
defendidas com máscaras muito divertidas e cores
alegrias ^(alegria ex) ^(diversão) estavam muitas serpentinando e
colinhas de papel ⁽²⁾ ^(diversificavam-se) divertendo-se muito ⁽²⁾ ^(No)
final ficaram muito felizes ^(lutaris, reitoris)
↳ acabou-se a história.

Anexo 32

Textos (fase revisão 2º Ciclo de Escrita)

O Carnaval

Era uma vez um menino que queria participar no desfile de carnaval. Na escola diziam que ele não ia participar:

- Tu não vais participar no desfile! Disseram todos em conjunto.

Eu vou participar! Disse o menino.

Por isso ele foi trabalhando cada vez mais e a professora gostou muito e deixou-o participar no desfile.

No dia seguinte era o desfile e ele estava muito feliz. Vestiu-se com muita alegria o fato à sua maneira para o desfile de carnaval.

Quando viu as ruas enfeitadas com coisas de carnaval pensou:

- Hoje é carnaval! Que bom!

Viu toda a gente vestida à sua maneira como: fada, princesa, palhaço...

- Uau o carnaval é tão giro!

E o menino passou um carnaval feliz.

Vitória, vitória acabou-se a história.

Aluno 3

Carnaval

Era uma vez um menino chamado Zé. Ele e 2 amigos: o Carlos e o Manuel. O Carlos é um fala-barato, o Manuel era o menino certinho e o meu pai é o traquina.

Num domingo á tarde eles tinham um pote de barro, punham lá dentro laranjas podres areia e latas de comida.

Batiam á porta das pessoas e atiravam o pote para dentro da casa delas.

O barro partia-se e ficava o lixo dentro da casa das pessoas. No fim desatávamos a correr.

Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito.

O sonho da dançarina de samba

Era uma vez uma bailarina de samba que estava excitada para entrar no desfile do Brasil. Mas o treinador Bruno disse:

-Bonita não estas classificada.

A Bonita chorou, chorou. Um dia o treinador Bruno pediu à Bonita

- Mostra o que vales, e podemos fazer um acordo.

Ela mostrou o que valia, eles fizeram um acordo. No fim ela desfilou no desfile do Brasil. Ficou tão contente que agradeceu mil vezes ao Treinador Bruno.

Vitória, vitória acabou-se história!

O Carnaval

Há muitos anos, numa cidade bonita e barulhenta, era carnaval.

O menino Paulo preparava-se para fazer desenhos, máscaras para os seus amigos e amigas. Vestia-se com roupas bonitas e chiques, tais como, um fato de casamento, um fato de cowboy, e muitos mais.

A menina Paula e as suas amigas faziam a farinha e os ovos.

No fim todos se divertiram e ficaram felizes para sempre.



O Carnaval

O Carnaval passou-se em Castelo Branco, que estava cheio de pessoas. Eu e os meus amigos brincamos ao homem aranha e divertimo-nos a saltar, fizemos palhaçadas e caretas. E viajámos. Depois de viajarmos fomos para a escola trabalhar e fizeram-nos perguntas sobre o Carnaval. No intervalo estivemos a falar sobre o Carnaval de hoje. Quando nos chamaram fomos para a sala de aula e fizemos um texto sobre o Carnaval de hoje.

Fomos para o almoço e contei ao pai o que tinha acontecido e à mãe também. Quando voltámos para escola fui trabalhar.

O Carnaval

Era uma vez um menino muito pequenino chamado Nicolau. Ele festejava o carnaval na rua com roupas velhas dos pais, percorria a cidade do Brasil para ver se as pessoas o conheciam.

O menino Nicolau perguntou aos pais como é que era o carnaval de antigamente e eles responderam em coro:

-É igual ao teu.

Vestíamos-nos de palhaços, bruxos, barbeis, princesas, príncipes, homem aranha, faísca...

Era muito divertido.

Meu dito meu feito este conto saiu perfeito.

Carnaval

Há muitos, muitos anos, quando a minha mãe era pequenina aconteceu-lhe uma coisa extraordinária...

Rita é o seu nome. Ela vivia numa cidade, cheia de prédios e de casas.

Um dia, era o dia de Carnaval. A Rita, toda entusiasmada perguntou aos avós:

-Posso ir ao desfile de Carnaval?

-Podes.

E a Rita lá foi toda contente.

A meio do desfile, chocou com um rapaz (o meu pai).

-Desculpa.

-Não. Eu é que peço desculpa.

Os dois foram juntos pelo desfile, até acabar. Divertiram-se muito: riram, cantaram e muito mais.

A Rita, no fim do desfile perguntou ao rapaz:

-Como é que te chamas?

-João. E tu?

-Rita. Olha, queres ir para a minha casa?

-Sim.

E lá foram.

Quando chegaram, a Rita apresentou o João aos avós.

A Rita e o João ficaram amigos.

Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito!



Aluno 9

O Carnaval

Numa aldeia onde havia muitas árvores, vivia a senhora Banana muito amarela, como sempre. A senhora Lima verdinha e a dona Laranja. Um dia, um homem foi a um pomar e colheu a senhora Banana. Os amigos tentaram ajudar e foi uma aventura. Foram a casa do homem, atirar bolas de pingpong, ajudaram a senhora Banana e voltaram para casa.

Meu dito, meu feito este conto saio perfeito.

O fantasma que nunca era convidado

Há muitos, muitos anos ...havia um fantasma chamado Casper.

Ele nunca era convidado para as festas porque andava sempre a pregar sustos.

Um dia uma princesa chamada Patareca convidou-o para uma festa de carnaval em sua casa.

Quando chegou o dia, foi a sua casa e encontrou mais convidados. Quando os convidados o viram fugiram.

Mas a princesa viu que estavam a fugir e chamou-os para não terem medo.

Não tornaram a ter medo e voltaram.

O Carnaval

Era uma vez uma rua larga e longa. Era dia 17 de fevereiro quando um palhaço foi desfilando e ele lá perdeu o seu apito. Ele estava no desfile e de repente tropeçou numa pedra e o seu fio partiu.

Como os sapatos eram muito compridos, o cabelo grande, os sapatos largos. E o seu amigo perguntou-lhe “estás bem?”, “Sim”, respondeu ele. “Então neste caso podes continuar mas não caias outra vez está bem?” aconselhou o amigo. “Então adeus”, respondeu o palhaço. Ele volta para trás, olha para o seu pescoço, viu que o apito não estava lá e começou a procurar. E encontrou-a na rua.

Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito.

O Carnaval

Era uma vez um ladrão e um polícia. O ladrão roubava muito, assaltava muitos bancos, muitos carros. Um dia, um polícia apanhou-o e levou-o para a prisão. Um dia decidiu fazer um fogo para sair da prisão.

Os bombeiros foram apagar o fogo e a polícia ficou ferida, os médicos curaram a polícia e foram para a rua Engenheiro Duarte Pacheco.

O CARNAVAL FELIZ

Na véspera de Carnaval, na cidade de Castelo Branco, todos estavam contentes, especialmente a Cláudia e o irmão Ricardo. A Cláudia tem lindos cabelos loiros e olhos azuis; o irmão era um bocadinho reguila, com os olhos verdes com o pai.

O pai chama-se Pedro.

A mãe chamava-se Simone e a profissão era pintora; o pai era artista plástico os dois trabalhavam no mesmo sítio. Fizeram um sortido para ver quem organizava o Carnaval. Desta vês os escolhidos foram os pais da Cláudia.

Eles tinham de arranjar as dança, músicas, fatos, pinturas para a cara. Chegou o dia estavam todos excitantes.

A Cláudia e o irmão estavam a apoiar os pais para correr tudo bem.

E por fim, correu bem como esperavam

Todos ficaram felizes.

Carnaval

Era uma vez um pátio que era muito grande. O Sr. António era professor e tinha uma filha e o filho na turma dele. A dona Amélia era a dona do pátio.

O professor António pediu a turma dele para vestir um fato de carnaval para ir ao circo ver o palhaço Sé. Aquilo que se passou até aqui foi no circo e na sala de aula.

No dia do circo, todos foram lá e o palhaço Sé foi também e fez uma grande alegria no circo. Isto tudo aconteceu assim que o palhaço Sé pôs alegria no circo.

Assim acabou a história com a família unida e feliz.

Carnaval

Nos tempos de antigamente em Trás-os-Montes, o carnaval era alegre e cheio de brincadeiras. Havia os caretos, os rapazes e as raparigas. Os caretos eram brincalhões e divertidos, os rapazes gostam de se mascarar com a cara o mais tapada possível e as raparigas gostam de se vestir de aldeãs e também de ir ao baile.

Isto tudo passou-se no domingo e terça-feira (véspera de carnaval).

Então os rapazes iam com a cara mascarada e as raparigas vestidas de aldeãs. Entretanto os caretos apareceram.

Os rapazes estavam com a cara o mais tapada possível e as raparigas vestidas de aldeãs a ir para o baile. Quando os caretos apareceram, abanaram os chocalhos para cima das raparigas. Elas não gostaram e fugiram rapidamente para o baile. Nisto os rapazes começaram a rir e foram sozinhos para o baile.

Por fim todos dançaram com o seu par e ficaram felizes para todo o sempre.

E oxalá que tudo lhes corra bem e a nós também!

A equipa do Sr. Bigodaço

Era uma vez um palhaço muito engraçado, uma bailarina que dançava muito bem, o homem forte que era mesmo muito forte, o sábio e o Sr. Bigodaço. Eles fizeram um desfile de carnaval em 24/02/13 num lugar grande, bonito e espaçoso.

No desfile o Sr. Bigodaço andava no carro alegórico e havia também confétis, balões de água e serpentinas.

O Sr. Bigodaço e os amigos iam também a casa das pessoas.

Com isto a equipa do Sr. Bigodaço ficou famosa e fizeram um desfile fantástico.

Meu dito meu feito este conto saiu perfeito!

O carnaval

Era uma vez uma cidade com muitas casas e poucos prédios. O Rodrigo e a Elsa atiravam serpentinas ao ar. Um dia caíram em cima dos caretos e depois foram atrás de mim.

Eu fui à casa de banho, peguei no chuveiro e atirei-lhes água. Depois foram-se embora e todos se riram deles estavam todos molhados

E depois começámos a atirar serpentinas ao ar. A conclusão foi que nunca passavam naquela rua porque tiveram medo.

Aluno 18

O desfile

Era uma vez uma senhora e um senhor que andavam a passear com amigos. Na rua passava um desfile com muitas pessoas que o adorava. Elas andavam disfarçadas com máscaras muito divertidas e carros alegóricos. Atiravam muitas serpentinas e bolinhas de papel e divertiram-se muito. No final ficaram muito felizes.

Vitória, vitória acabou-se a história.

Aluno 2

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 3

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			
Redação do texto	Explicação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 4

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?				X	X
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?				X	X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?				X	X
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?		X			X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?					X

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 5

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolhiste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	
Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolhiste?		X					
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?				X	
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?			X		X
Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X				
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?				X	
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 6

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?			X		
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolhiste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolhiste?		X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?				X	
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		X			
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 7

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	X				
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X				
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?	X				
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?	X				X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?	X				
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	X				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 8

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X				
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?				X	
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 9

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?					X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?					X
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 10

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolhiste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolhiste?	X				
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?			/		X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?				X	X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?				X	
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?				X	
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	X				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 11

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?		X			X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?					X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?					
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		X			
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?			X		X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 12

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					<input checked="" type="checkbox"/>
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					<input checked="" type="checkbox"/>
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?			<input checked="" type="checkbox"/>		
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?					<input checked="" type="checkbox"/>
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?					<input checked="" type="checkbox"/>
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		<input checked="" type="checkbox"/>			
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					<input checked="" type="checkbox"/>
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					<input checked="" type="checkbox"/>
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?					<input checked="" type="checkbox"/>

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 13

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?				X	X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?				X	
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?				X	X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?				X	

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 14

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de Informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	X				X
Redação do texto	Explicação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?				X	X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		X
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?					X

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 15

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X	✓			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	X				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 16

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X				
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?				X	
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?				X	
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 17

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: _____

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	
Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?				X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?	X				
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		X			
Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X					
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?				X	
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Aluno 18

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança:

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			X
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?			X		X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

Anexo 34

Entrevista à professora cooperante preenchida

Entrevista

Esta entrevista é anónima e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através da mesma apenas serão usados para efeitos de investigação.

Esta entrevista destina-se a avaliar a importância e os níveis de desempenho dos alunos nas diferentes etapas do ciclo de escrita.

Domínio de Análise: Planificação do texto

Categoria de Análise: Ativação do conhecimento

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a ativação do conhecimento prévio dos alunos para a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Sim. Com verificação de conhecimentos que os alunos possuem sobre a temática, conteúdos a utilizar. Resulta, ainda, a organização de ideias.

- Considera que relembrar esses conhecimentos os ajudou a preparar melhor a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Sim. Pois dá ao aluno a importância do seu saber e considera que o professor deve estar atento a esse saber para que outros conhecimentos se vão adquirindo.

Assim o saber do aluno é considerado e o professor ^{considera} "Aluno não ^{está} à Lua fora".

Categoria de Análise: Recolha e seleção de informação

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a recolha e seleção de informação, por parte dos alunos, para a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Sim. A partir dela o aluno começa a selecionar e a organizar a informação.

- Considera que essa pesquisa os ajudou na construção dos textos que lhes foram propostos? De que forma?

Sim. Disponibilizou mais conhecimentos sobre a temática pesquisada, e o aluno conseguiu aplicar um léxico mais elevado e rico. No entanto, se é possível, se esta actividade foi muito bem planada, organizada e aplicada pelo professor como toda a aprendizagem.

Categoria de Análise: Organização de Informação

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a organização da informação recolhida para os ajudar na construção dos textos que lhes foram propostos? Quais as vantagens?

Sim. Haver facilidade na construção do texto no nível estrutural e até gramatical.

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades na organização dessa informação? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Este deve ser um trabalho a realizar em sala de aula, com maior insistência para que se possam tirar conclusões partindo de várias situações de escrita textual.

Domínio de Análise: Redação do texto**Categoria de Análise:** Explicitação de conteúdo**Itens de Análise:**

- Considera que foi importante a explicitação do conteúdo por parte dos alunos? Porquê?

Sim. O saber está em constante evolução (dentro e fora de sala de aula) e é a partir da escola que o aluno vai aprendendo a questionar e passar a fazer. É naturalmente sempre que determinado conteúdo não passa pela explicitação.

- Sentiu dificuldades por parte dos alunos nessa explicitação? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Não. Por serem alunos muito motivados para as aprendizagens, mas ainda porque dominam meios e recursos informáticos e principalmente porque gostam de ler.

Categoria de Análise: Formulação linguística

Itens de Análise:

- Considera que foi importante que os alunos explicitassem o conteúdo construindo expressões tal como estas deveriam figurar nos textos? Que vantagens?

Sim. Ajudam o aluno na organização
das ideias.

- Sentiu dificuldades por parte dos alunos em escreverem as suas ideias? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Sim alguns alunos não se manifestaram
dificuldades na escrita das ideias
pois são alunos com boas
capacidades de escrita e hábitos
assíduos.

Em outro lado, há outros alunos
com nível de aprendizagem mais fraco
e mais imaturos (personalidade) que
necessitam de ser ajudados e orientados
na construção do texto (mas ainda na planificação).

Categoria de Análise: Articulação linguística

Itens de Análise:

- Considera que, ao longo dos textos propostos, se deveria privilegiar a articulação linguística? Porquê?

Sim. Deve estar sempre implícita.

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades em articular as suas ideias de acordo com as condições e regras da sequenciação linguística? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

As situações devem ter sempre um ponto de partida ao qual se devem ir sequenciando actividades idênticas e paralelas. Só assim se podem fazer comparações e retirar conclusões.

Domínio de Análise: Revisão/Edição final do texto

Categoria de Análise: Monitorização

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a leitura/releitura e correção/reformulação dos textos? Porquê?

Sim - Leitura e escrita complementam-se

- Considera que a correção dos textos foi uma mais-valia para a posterior elaboração dos textos finais? Porquê?

Sim. O aluno deve tomar conhecimento das dificuldades para que as possa vir a superar. Daí que a correção deve ser uma estratégia corrente, sistemática e oportuna.

Categoria de Análise: Edição

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a reescrita dos textos já corrigidos? Porquê?

Sim. Assim o aluno aprende a ultrapassar dificuldades sintáticas e semânticas... e a registar corretamente.

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades na compreensão do código de correção utilizado nos textos? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Não. Foi posteriormente dada a definição de significado do código. Não poderia ser uma atividade que levasse a maior participação do aluno. Sendo trabalho coletivo orientado, para a escolha e significado dos símbolos.