

**PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO:**

**RECURSO À PLANIFICAÇÃO E REVISÃO COMO
INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS PARA MELHORAR A
QUALIDADE TEXTUAL**

HANNA MARIYA KUCHURYANU

N.º 25626

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

**PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO:**

**RECURSO À PLANIFICAÇÃO E REVISÃO COMO
INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS PARA MELHORAR A
QUALIDADE TEXTUAL**

HANNA MARIYA KUCHURYANU

N.º 25626

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Despacho n.º 11449/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 195, de 6 de outubro de 2015.

Agradecimentos

“Ninguém aprende sozinho” dizia tão bem a professora Magda. Eu também não aprendi sozinha. Por isso, quero aqui expressar a minha gratidão perante as pessoas que contribuíram, de formas diversas, para que este percurso fosse possível e esta, tão desejada, etapa fosse concluída.

Aos meus pais e irmã, por tudo. São quem me ergue nas adversidades e celebra as minhas conquistas na vida.

À professora doutora Margarida Alves Martins, que me orientou e acompanhou, pacientemente, elucidando-me com a sua sabedoria e conhecimentos.

À professora doutora Elisabete Xavier Gomes por se ter mostrado um grande pilar nos momentos de maior insegurança, no decorrer da prática supervisionada.

Ao meu Diogo, por me apoiar incondicionalmente e nunca deixar de acreditar em mim.

À Andreia, por ser a “amiga melhor das melhores” e minha cúmplice em tudo desde sempre.

À madrinha Vanessa, por viver a maior parte da vida académica comigo e por ser a fantástica amiga que é.

À Joana, pela incrível amizade que criámos que foi um dos meus maiores alicerces.

Ao Cristóvão, por me motivar e dar força durante todos estes anos, em que partilhámos triunfos, angústias e o mesmo teto.

Por fim, mas não menos importante, à professora Magda Costa, por me fazer ver a docência com outros olhos e ensinar-me, de entre outras coisas, que ninguém aprende sozinho de facto.

A todos vocês, o meu grande obrigada!

Resumo

O presente relatório da prática supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta um estudo realizado numa sala de primeiro ciclo do ensino básico. O objetivo do estudo foi melhorar a qualidade da escrita dos alunos, respondendo às seguintes questões de investigação: *Será que a implementação da planificação e revisão textual contribui para a melhoria da qualidade da produção de textos narrativos? De que forma pode ser feita esta implementação?*

Participaram neste estudo 25 alunos (16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) do 3.º ano de escolaridade. A recolha de dados assentou na observação natural, sistemática e participativa em atividades de escrita sob diferentes condições de produção, nas quais iam sendo gradualmente introduzidos guiões orientadores da planificação e revisão.

Os resultados mostraram que a qualidade dos textos narrativos dos alunos melhorou e permitiram retirar algumas conclusões sobre o papel do professor neste processo.

Palavras-chave: Escrita; Texto narrativo; Planificação; Revisão

Abstract

This report was carried out within the framework of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education and presents a study carried out in a primary school classroom. The study objective was to improve the quality of students' writing, answering the following questions: Does the implementation of textual planning and revision contribute to improve the quality of narrative texts? How can this implementation be done?

The participants were 25 students (16 females and 9 males) attending the 3rd year of primary school. The data collection of the research carried out was based on the natural, systematic and participatory observation of writing activities under different production conditions, where guiding guides of planning and revision were gradually introduced.

The results showed that the quality of students' narrative texts was improved and allowed to draw some conclusions regarding the teachers' role in this process.

Key-words: Writing; Narrative text; Planning; Revision

Índice Geral

Introdução.....	7
Capítulo I – Enquadramento teórico	11
1.1 A criança e a linguagem oral	11
1.2 A criança e a linguagem escrita.....	12
1.2.1 A linguagem escrita: O texto narrativo e critérios de avaliação	14
1.2.2 A linguagem escrita: Produção textual.....	15
1.2.3 A linguagem escrita: O papel do professor no processo de aquisição.....	16
1.2.3.1 O questionamento	16
1.2.3.2 O <i>Feedback</i>	17
1.2.4 A linguagem escrita: melhoramento da qualidade textual através da planificação e revisão.....	19
Capítulo II – Caracterização do Contexto Institucional	23
2.1 Instituição: projeto educativo, plano de estudos.....	23
2.2 Sala de Aula: disposição, materiais e dinâmica.....	24
2.3 Grupo de Crianças: Características e Interações	26
2.4 Opções Metodológicas	27
Atividade 1. “A Árvore Generosa”: Produção textual inicial	33
Atividade 2. “A Maior Flor do Mundo”: Introdução do guião de planificação textual.....	36
Atividade 3. Heteroavaliação de narrativas: Construção e aplicação do guião de revisão	40
Atividade 4. “O Planeta de Cristal”: Produção textual final	42
Capítulo IV- Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas	58
ANEXOS.....	61
Anexo A. Registo do texto produzido numa atividade de escrita	62
Anexo B. Guião de revisão textual.....	63

Índice de Tabelas

Tabela 1. Horário semanal da turma	24
Tabela 2. Guião de planificação textual.....	28

Índice de Figuras

Figura 1. Narrativa do Guilherme.	35
Figura 2. Narrativa da Beatriz.	35
Figura 3. Guião de planificação do Ricardo.....	28
Figura 4. Reconto do Ricardo.	39
Figura 5. Reconto da Júlia.	39
Figura 6. Guião de planificação da Júlia.	39
Figura 7. Guião de revisão elaborado com a turma.....	41
Figura 8. Guião de planificação preenchido por duas alunas.....	43
Figura 9. Um exemplo de narrativa sem espaço nos parágrafos.	44
Figura 10. Guião de planificação textual da Beatriz.....	33
Figura 11. Narrativa escrita pela Beatriz.....	45
Figura 12. Guião de planificação do Guilherme.	46
Figura 13. Narrativa escrita pelo Guilherme (com algumas correções).....	47
Figura 14. Guião de Revisão preenchido pelo Guilherme.....	37
Figura 15. Narrativa final revista.	49

Introdução

O vigente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de *Seminário de Intervenção e Investigação Educacional*, tendo continuação posterior – após término do período letivo – com acompanhamento profissionalizado da respetiva orientadora.

A elaboração deste documento teve como finalidade refletir, analisar e dar resposta, à luz de documentos teóricos de referência, a uma determinada questão de investigação que emergiu da Prática Supervisionada, durante a qual esta questão foi estudada. Assim sendo, pretendeu-se também, que, ao longo do presente relatório fossem articuladas a teoria e a prática vivenciada no contexto de estágio curricular.

O período de estágio curricular, por sua vez, teve como objetivo a prática da ação pedagógica em momentos de intervenção nas várias áreas do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante cerca de quatro meses. As intervenções tiveram lugar numa sala de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qual predominava o método transmissivo.

Este método tem por base três pressupostos que regiam a dinâmica da sala de aula:

- 1 - A criança não sabe, e vem a escola para aprender;
- 2 - O professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe;
- 3 - A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos (Tonucci, 1986, p. 169).

De entre as várias características do contexto da Prática Supervisionada, destacou-se, logo aquando do período de observação, a necessidade de investir na área do Português, especialmente, na produção de textos narrativos, que são “muito importantes na construção de competências de literacia das crianças” (Peterson & McCabe; Bamberg; Peterson, Gesso & McCabe, citados por Sousa, 2010, p.14).

Esta problemática deveu-se à escassez de momentos de produção textual na dinâmica de sala de aula e a uma exploração superficial desta competência, que resultava em fragilidades notórias nas redações dos alunos. Algumas das carências denotadas foram, a título de exemplo: a falta de articulação de informações na construção das frases, ausência de sentido lógico da sequência de acontecimentos, falta de sentido de parágrafo, entre outras.

Estas fragilidades foram diretamente detetadas, essencialmente, numa atividade em grande grupo dirigida pelo docente titular, de produção de uma narrativa conjunta (cf. Anexo

A.). Nesta atividade as crianças iam retirando cartões com diversas palavras – que estão assinaladas em retângulos – que tinham de ser integradas na narrativa. Esta integração era mediada pelo professor, que assumiu o papel de questionador e crítico das propostas da turma.

Para além disso, salientou-se igualmente a necessidade de promover nas crianças a metacognição, de forma a expandir o seu espírito crítico perante o próprio trabalho e autorregulação do mesmo. Esta necessidade prendeu-se com o facto de a correção dos textos ser baseada apenas na identificação dos erros ortográficos e de pontuação, maioritariamente, em cópias e ditados, deixando de parte a prática de produção de narrativas. No entanto:

o ensino da produção escrita precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise escrita literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas ligações (Niza, Segura & Mota, 2011, pp. 9-10).

Tal como Sousa (2010) afirma, o texto narrativo é o texto mais universal e o primeiro a ser estudado nas escolas, constituindo-se também num meio de socialização e de “construção de significação e de representação do eu e do outro (Kerby & McCabe, citados por Sousa, 2010, p.14):

Com a narrativa [as crianças]. . . aprendem a estabelecer disjunção referencial, a organizar eventos temporalmente e a ter em conta, por um lado, circunstâncias da situação e das acções e, por outro lado, estados interiores das crianças que incluem motivações, crenças, atitudes (p.14).

Esta vertente de socialização associada ao texto narrativo foi outra das lacunas sentidas nas interações entre os elementos da turma, que se apresentaram isentas de cooperação, colaboração e entreajuda.

Assim sendo, visando a combinação destas fragilidades do grupo de alunos em questão, o tema de investigação do presente relatório foi a Produção de Narrativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Recurso à planificação e revisão como práticas pedagógicas para melhorar a qualidade textual.

Este tema de investigação teve como propósito a verificação, ou não, de um processo de melhoria da qualidade dos textos narrativos dos alunos, com recurso à implementação gradual de práticas de planificação e revisão textual, por meio de guiões como instrumentos de apoio. Portanto, a questão de investigação que se impôs foi: *Será que a implementação da planificação e revisão textual contribui para a melhoria da qualidade da produção de textos narrativos? De que forma pode ser feita esta implementação?*

Assim, com este relatório procurei exaltar e justificar teoricamente a relevância da produção dos textos narrativos, bem como também procurei propor atividades de produção escrita, que fomentassem a melhoria da sua qualidade.

As atividades propostas foram ao encontro dos conteúdos a adquirir no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo as indicações do recente documento orientador da ação pedagógica – as Aprendizagens Essenciais de Português (2018):

Expressão: Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais (p.6).

Escrita: Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão (p.10); *Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento [e] Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes* (p.11).

Sabendo, ainda, que “pensar e planificar, esboçar ou estruturar, compor, rever, aperfeiçoar . . . constituem uma série de processos que se interrelacionam na atividade de escrever” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 39), as propostas de atividades neste relatório apresentadas assentam, por isso, na implementação da planificação e de revisão textual como práticas impulsionadoras da evolução da qualidade das narrativas.

É necessário e possível oportunizar aos alunos, mesmo quando eles ainda não leem e escrevem convencionalmente, atividades que objetivem a aprendizagem sobre o funcionamento da língua escrita. Pois este conhecimento embasa e desencadeia a construção de uma série de outros que contribuem para a formação de leitores e escritores competentes, capazes de se comunicar, se informar e se divertir por meio da leitura e da escrita (Teles, Francisco, Mata & Costa, 2014, p. 10).

Portanto, o presente documento encontra-se organizado em quatro grandes capítulos, contendo subcapítulos associados:

Capítulo I – Enquadramento teórico: composto pela apresentação formal da linguagem oral e linguagem escrita das crianças, a sua relevância e conceitos associados; pela apresentação do texto, especificamente, de género narrativo, a sua pertinência e critérios de avaliação a considerar para análise da sua qualidade; e também o papel do professor e o contexto do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Capítulo II – Caracterização do contexto: tal como o nome indica, este capítulo contempla a apresentação do contexto onde decorreu a Prática Supervisionada, bem como a abordagem às opções metodológicas de recolha e análise de dados acerca do tema investigado.

Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada: capítulo que integra as atividades realizadas e a respetiva análise reflexiva.

Capítulo IV – Considerações finais: capítulo que é dedicado às respostas às questões de investigação levantadas, formulação das conclusões do presente estudo e a importância do mesmo na profissão docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo I – Enquadramento teórico

De acordo com Martins e Niza (1998), o conhecimento da leitura e da escrita requer a mobilização e articulação de várias estratégias que são construídas com a realização de frequentes produções escritas e exercícios de compreensão de textos que sejam significativos para as crianças:

A capacidade de reconhecimento da informação linguística desdobra-se nas competências de compreensão do oral (atribuição de significado a cadeias fónicas) e de leitura (extração de significado de cadeias gráficas). Por sua vez, a capacidade de produção de informação linguística desdobra-se nas competências de expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado) e de expressão escrita (produção de cadeias gráficas dotadas de significado). Finalmente, a capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua concretiza-se no conhecimento explícito da língua – abreviadamente, conhecimento explícito. Estas cinco competências, embora conceptualmente distintas, inter-relacionam-se permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito (Sim-Sim, 1997, p.25).

Este capítulo debruça-se, assim, sobre a revisão de literatura associada ao processo de ensino-aprendizagem das linguagens – oral e escrita – de forma a contextualizar o tema em estudo neste relatório: implementação da planificação e revisão textual. Estas práticas são igualmente apresentadas teoricamente, no âmbito dos textos narrativos, como meios que viabilizam a progressão da qualidade das produções escritas.

Contudo, este processo de ensino-aprendizagem inclui também:

os professores [que] precisam de experimentar processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e [que também] precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.8).

Portanto, o papel do professor, bem como o contexto de construção de aprendizagens é também alvo de análise neste capítulo.

1.1 A criança e a linguagem oral

De acordo com Rebelo (citado por Aleixo, 2005) a criança é e deve ser tomada, desde cedo, como “falante fluente” da língua, sendo detentora de conhecimento linguístico implícito, ao que recorre para comunicar.

Este conhecimento linguístico implícito deve ser, gradualmente, exteriorizado, formalizado e consciencializado pela criança, tornando-se em conhecimento explícito da língua, com o qual esta tem o “controlo das regras que usa e a [possibilidade de] seleção dos

processos mais adequados à compreensão e expressão em cada situação de comunicação” (Duarte, citado por Aleixo, 2005, p.62).

Neste processo de explicitação de conhecimento, em que a criança começa a dominar “o uso da língua tanto como instrumento de comunicação como objeto de reflexão” (Barbeiro, citado por Aleixo, 2005, p.62), é fundamental proporcionar situações e atividades de ensino explícito, tais como: a) estudar as formas e estruturas gramaticais; b) conhecer estruturas que ainda não domina; c) manipular formas linguísticas em termos estruturais e organizacionais; d) conhecer os conceitos gramaticais básicos (Cassany et al., citado por Aleixo, 2005).

As atividades de ensino explícito devem, assim, remeter para os módulos componentes da língua: léxico – conhecimento das palavras como unidades compostas pela relação entre som e significado; sintaxe – conhecimento das regras que determinam as condições de formação e combinação de palavras em enunciados; fonologia – conhecimento das regras e processos que se debruçam sobre a interpretação fonética das palavras e das combinações entre as mesmas; e semântica – conhecimento de regras acerca das condições de interpretação das combinações de palavras, no que respeita ao seu significado (Aleixo, 2005).

“O léxico fornece à sintaxe os itens lexicais que esta combina . . . fornecendo uma representação sintática; a fonologia e a semântica interpretam tal representação atribuindo-lhe, respectivamente, uma representação fonética e uma representação semântica” (Duarte, citada por Aleixo, 2005, p.60).

A morfo-sintaxe, por sua vez, é um módulo da língua que pressupõe um nível de análise do conhecimento linguístico, através da reflexão e mobilização de conhecimentos na construção de estruturas e modos de utilização da língua, quer oral, quer escrita, visando uma melhor expressão e compreensão.

1.2 A criança e a linguagem escrita

Segundo Pontecorvo, Pontecorvo e Orsolini, citados por Silva e Spinillo (2000): “a escrita pode ser tratada como o processo de traçar símbolos sobre o papel e como o processo de produção de textos” (p. 337), sendo que a primeira diz respeito à aquisição de sistemas de escrita e notação, estabelecendo a relação entre a linguagem oral e escrita, e a segunda foca-se na produção de unidades linguísticas maiores do que frases, contemplando o domínio do discurso e os diferentes géneros textuais.

A escrita pode ser considerada como uma ferramenta de aprendizagem que possibilita:

revelar aos que se iniciam na sua produção a lógica do princípio alfabético; desenvolver e aperfeiçoar o modo oral da língua; aprofundar a lisibilidade dos textos escritos; fixar a fala dando nome aos seus sons, registrando-os graficamente, o que faz com que a escrita nos permita tomar consciência da própria fala (Niza, citado por Santana, 2009, p.27).

Segundo Santana (2009) esta ferramenta é “determinada por uma forte intencionalidade que decorre da natural motivação comunicativa” (p.27). Assim sendo,

o aluno deve ser desafiado a escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a “voz” que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 5).

A comunicação, por sua vez, assenta na apropriação funcional da língua, promovendo a utilização “[d]as formas linguísticas de modo social e culturalmente correto” (Cassany et al., citado por Aleixo, 2005, p.57). Assim, “comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias” (Fonseca, citado por Aleixo, 2005, p.58).

Ainda em concordância com Aleixo (2005), a competência comunicativa pressupõe: (i) a competência linguística e (ii) a competência pragmática. A primeira diz respeito ao conhecimento não linguístico, ou seja, ao uso adequado da língua em diferentes contextos sociais e culturais. Já a competência pragmática engloba a fonologia; morfologia; sintaxe; e semântica, “atribui[ndo] significados a sequências de sons e . . . , inversamente, expressa[ndo] significados, “formatando-os” através de sequências de sons” (Duarte, citado por Aleixo, 2005, p.59).

Portanto, as “estratégias de produção cooperada e a criação de circuitos de comunicação dão sentido e enformam uma produção escrita que supõe e interage com o leitor” (Niza, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 20). Perante isto, as relações sociais têm um peso significativo na comunicação, pois:

o confronto de pontos de vista, a troca de informações, o contacto com estratégias diversificadas de resolução de um dado problema trazem benefícios em termos da aprendizagem para todas as crianças, quer aquelas que têm mais dificuldades, quer para as crianças com mais conhecimentos” (Bednaz & Garnier; Mugny; Perret Clermont & Nicolet, citados por Martins & Niza, 1998, p.243).

Assim sendo, em concordância com Aleixo (2005), ao desenvolver as competências comunicativas das crianças, são estimuladas e suportadas as capacidades de as mesmas compreenderem e produzirem enunciados, pois “a aquisição da linguagem escrita não produz

uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registo escrito [que] pode permitir que se faça algo até aí impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 14).

1.2.1 A linguagem escrita: O texto narrativo e critérios de avaliação

O texto, em concordância com Fonseca, citado por Aleixo (2005), é uma macroestrutura semântica, funcionando globalmente numa situação de comunicação. Dentro dos vários géneros textuais encontra-se a “narrativa [que] é [baseada n]um relato centrado num fato ou acontecimento; há personagens que atuam e um narrador que relata a ação. O tempo e o ambiente (ou cenário) são outros elementos que constituem a estrutura narrativa” (Santos & Barrera, 2015, p. 254).

A narrativa é considerada:

“omnipresente . . . fílmica, oral, escrita ou desenhada . . . indissociável do nosso meio envolvente; é um dos tipos de mensagem mais difundidos; e certamente quase o único meio ao qual todos os alunos terão recurso sistematicamente, na vida corrente” (Bach, 2001, p. 45).

Esta “unidade formal . . . não só [deve ser] coerente, mas [também] coesa” (Val, citado por Aleixo, 2005, p.68), pois o “texto precisa [de] ser percebido pelo receptor como um todo coerente e significativo” (p.68). Portanto, aquando da sua produção textual devem ser considerados quatro requisitos: continuidade, progressão, não-contradição e articulação.

Grosso modo, a continuidade tem que ver com o retomar de elementos ao longo do texto; a progressão prende-se com o aumento de informações, que vão sendo acrescentadas e relacionadas com os elementos já referidos e retomados no texto; a não-contradição vai ao encontro do respeito pelos princípios lógicos elementares, porque “o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa” (Val, citado por Aleixo, 2005, p.70); e, por fim, a articulação contempla a forma como os elementos do texto são associados entre si.

De acordo com Aleixo (2005), todos os requisitos supramencionados centram-se na avaliação a dois níveis complementares: a coerência e a coesão. A coerência, ao nível da macroestrutura, implica o retomar de ideias e conceitos:

é uma das propriedades da textualidade que faz com que o texto não se reduza a uma simples sequência de enunciados (palavras e frases). Embora de difícil conceituação, a coerência pode ser considerada uma conexão de natureza conceitual-cognitiva que se manifesta macrotextualmente (Pessoa, Correa & Spinillo, 2010, p. 253).

Portanto, “um texto narrativo coerente é aquele cujos fatos estão ligados por uma relação cronológica e lógica” (Santos & Barrera, 2015, p. 254).

A coesão, por sua vez, serve para análise ao nível da microestrutura das produções escritas, assentando na verificação da repetição de palavras, do uso de recursos linguísticos, entre outros.

Segundo Santana (2009), a apropriação das funções da linguagem escrita é uma via da evolução da qualidade da produção textual, que, por sua vez, está relacionada com as competências metalinguísticas e metacognitivas.

1.2.2 A linguagem escrita: Produção textual

Antes de mais, durante o processo de produção textual, é necessário ter em consideração que “uma língua escrita não é uma língua oral transcrita” (Fonseca, citado por Aleixo, 2005, p.63). A escrita de qualquer texto é um processo caracterizado formal e processualmente pelo rigor, formalidade e estabelecimento de um contexto de interpretação, sendo uma forma “mais complexa de organização sintática, semântica e pragmática do discurso, segundo regras próprias” (p.65).

Assim, nas regras da produção escrita da “trave mestra da comunicação quotidiana” (Bach, 2001, p. 45) que é o texto narrativo encontram-se os seguintes aspetos, que são determinantes: definição do tema – sobre o que escrever –, situação de escrita – como escrever –, o objetivo/finalidade – para quê escrever – e o destinatário – para quem escrever.

De acordo com Aleixo (2005), os aspetos anteriormente mencionados afiguram-se em impulsionadores de crescimento linguístico no desenvolvimento da expressão escrita. Segundo a autora, este desenvolvimento deve ser provocado através de desafios de compreensão escrita e compreensão sobre a cultura escrita, principalmente no que diz respeito às funções da mesma: função interpessoal e função representativa.

A função interpessoal tem em vista a comunicação e interação e a função representativa visa a expressão do conhecimento, das ideias, dos sentimentos, das crenças, das fantasias, etc.. (Aleixo, 2005).

Consoante Alcorta, citado por Aleixo (2005), a produção escrita é composta por cinco etapas: motivo; pensamento; discurso interior; nível semântico; e processo de linearização.

O motivo tem que ver com a razão que levou à escolha de realizar a proposta de escrita e o pensamento é a base de orientação que assegura uma representação espacial que inclui uma análise da situação de escrita e dos objetivos a alcançar.

O discurso interior e o nível semântico dizem respeito à gestão do texto, na decomposição de ideias em discurso interior para a sua recomposição, posterior, em palavras; e, finalmente, o processo de linearização, cuja função recai sobre a orientação e organização das palavras, podendo ocorrer, nesta etapa, operações como: adição, subtração, deslocamento e supressão “para corresponder à dimensão estrutural e comunicativa do texto” (Alcorta, citado por Aleixo, 2005, p.67).

1.2.3 A linguagem escrita: O papel do professor no processo de aquisição

Antes de mais, é de salientar que:

aprender é ampliar as fronteiras do pensamento. Ensinar não é apenas transmitir informações a um ouvinte. É ajudá-lo a transformar as suas ideias. Por isso, é preciso conhecê-lo, escutá-lo, compreender o seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar (Curto, Morillo & Teixidó, 2000, p.68).

No processo de ensino da escrita, em concordância com Barbeiro e Pereira (2007), a ação pedagógica do docente pode abranger duas vertentes: ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos. A primeira tem que ver com a proporção “[d]o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita . . . [e a segunda serve] para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções (p.14).

Estas ações, consoante os mesmos autores afirmam, devem ser desenvolvidas em ambientes que sejam propícios à resolução das dificuldades de escrita dos alunos, quer pela intervenção do professor, quer pela cooperação e envolvimento dos pares, estimulando, deste modo, a confiança nas capacidades e vontade dos alunos de produzir textos.

Além disso, há que ter em consideração que a produção de textos deve estar relacionada com as experiências pessoais dos alunos, de modo a promover um vínculo social e afetivo com a escrita:

ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita, nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

1.2.3.1 O questionamento

“Em resposta à orientação construtivista do ensino e da aprendizagem, os alunos são reconhecidos como indivíduos que constroem ativamente o seu conhecimento [e] o questionamento desempenha um papel fundamental neste contexto” (Silva & Lopes, 2015, p.2).

Consistindo numa atividade social, entre professores e alunos, quer individualmente, quer em grande grupo (Hayashi, citado por Silva & Lopes, 2015), o questionamento possibilita a verificação das aprendizagens realizadas em aula, averiguando o domínio dos conceitos já tratados, para a aquisição de novos conhecimentos.

A colocação de questões “é a forma de interação verbal mais comumente usada na sala de aula entre professores e alunos” (Ellis, citado por Silva & Lopes, 2015, p. 2), tratando-se de uma “estratégia poderosa para aumentar e melhorar a aprendizagem, porque potencia a interação social na sala de aula [e as] . . . as perguntas formuladas pelos professores têm efeitos positivos vários nos alunos” (Silva & Lopes, 2015, p.3).

De acordo com Silva e Lopes (2015), nos efeitos positivos supramencionados constam: a metacognição; a partilha de entendimentos e interpretações – que ajudam o docente a conhecer e analisar os esquemas de pensamento de cada aluno, que o levaram a determinada resposta – ; o estabelecimento de relações entre os temas em discussão e os conhecimentos prévios dos alunos e/ou a possível aplicação desses conhecimentos (Good & Brophy, citados por Silva e Lopes, 2015); a construção de inferências por parte dos alunos, entre outras...

No que respeita ao questionamento é, então, necessário reter que “para se ensinar bem tem de se saber questionar bem e para se fazerem boas questões os alunos têm de adquirir competências de questionamento e conseguir estabelecer um bom relacionamento entre si e com o seu professor (Brualdi, citado por Silva & Lopes, 2015, p. 8).

Desta forma, o docente é capaz de promover “o alargamento da competência textual de cada criança e fomentar a sua competência metatextual, ensinando os mecanismos de textualização e possibilitando uma consciencialização das estratégias mobilizadas ou a mobilizar durante o processo” (Sousa, 2010, p. 15).

1.2.3.2 O Feedback

O *feedback* no processo de ensino da escrita também tem um peso significativo, caso seja formativo e eficaz. Este tipo de *feedback* “informa quer a aprendizagem dos alunos quer as decisões do professor sobre as próximas etapas do ensino” (Lopes & Silva; Walsh & Sattes, citados por Lopes & Silva, 2015, p. 4), sendo que o patamar de eficácia do *feedback* depende da capacidade do docente de confrontar as respostas efetivas dos alunos com as respostas previstas destes, constatando as diferenças entre elas (Johnson & Johnson, citados por Shute, 2008). A diminuição dessas diferenças é, precisamente, o objetivo do *feedback* eficaz.

O *feedback* eficaz envolve processos cognitivos – que dizem respeito à reestruturação de conhecimentos, ou verificação destes, e das eventuais estratégias a recorrer para a obtenção de melhores resultados – e também processos afetivos, nas quais se inserem: a motivação, o esforço e o envolvimento. É, por isso, um *feedback* considerado por Brophy, Schwartz e White, citados por Shute (2008), multidimensional, contingente, específico, entre outros.

Este tipo de *feedback* aplica-se em salas de aula “onde os alunos e os professores veem as respostas às questões formuladas como ajudas para determinar a compreensão sobre uma atividade de aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015, p.4), pois o *feedback* eficaz fornece as respostas às questões: a) para onde ir?; b) como ir? e c) o que fazer a seguir? (Hattie & Timperley, 2007).

O *feedback* deve ter como foco a tarefa e não o aluno, podendo ser dado por escrito, ou oralmente, de forma individual e dirigida a cada criança, que passa a ter como objetivo competir consigo mesmo para progredir e melhorar o seu desempenho.

Deste modo, de acordo com Shute (2008), o *feedback* eficaz tende a aumentar o conhecimento, as competências e a percepção dos alunos acerca do seu desempenho, sendo tanto mais eficaz, quanto mais detalhado for sobre o caminho que os alunos devem percorrer para melhorar a sua performance (Banger-Drowns et al.; Pridemore & Klein, citados por Shute, 2008).

Ainda conforme Shute (2008), os efeitos do *feedback* são condicionados pelas propriedades da tarefa, pelas características do grupo de alunos e pelo contexto institucional, sendo que a sua aplicação deve ir ao encontro destas condicionantes.

No fornecimento do *feedback* eficaz, segundo Shute (2008), há que ter em atenção a quantidade de informação a transmitir ao aluno, de modo a que esta não seja em grande quantidade e demasiado complexa, pois isso potencia a diluição da informação e, posterior, desinteresse do aluno.

Para além da quantidade de informação, é fundamental ter em consideração também o tempo do *feedback*, que pode ser imediato, ou tardio. O imediato é dado logo depois da resposta do aluno, para evitar que as eventuais respostas erradas sejam codificadas na memória. Enquanto que o *feedback* tardio, tal como o nome indica, é mais demorado. No entanto, reduz a interferência pró-ativa, resultando no esquecimento do erro inicial e na posterior codificação da informação correta (Shute, 2008).

Perante isto, verifica-se que os dados reunidos através do questionamento e respetivo *feedback* eficaz são úteis para informar os próprios alunos sobre o seu trabalho – possibilitando a realização de uma autoavaliação dos mesmos – assim como também servem para informar o professor acerca do que as crianças já dominam.

1.2.4 A linguagem escrita: melhoramento da qualidade textual através da planificação e revisão

Vários são os conhecimentos linguísticos envolvidos na produção de textos. Sendo a escrita um produto linguístico mais refinado do que a linguagem oral, ao produzir um texto o escritor deve refletir sobre os aspectos formais da mensagem a ser transmitida, ajustar o texto de modo que sua versão final não apresente lacunas e repetições desnecessárias na escrita, que geralmente estão presentes em uma produção oral (Rego, citado por Santos & Barrera, 2015, p. 254).

O processo de produção escrita, de acordo com Pereira e Azevedo (2005), integra três processos: planificação, textualização e revisão textual.

A planificação é um processo cognitivo que sustenta a produção de textos, pois está associado às “ideias prévias que os utilizadores da escrita têm e pretendem comunicar” (Hayes & Flower, citados por Silva, 2013, p.1). “A componente de[ste] . . . processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 18).

De acordo com Mandler, citado por Silva (2013), “para planear o autor deve ter uma representação mental do que pretende escrever [acerca de] situações e eventos” (p. 1), definindo, na fase de planificação, o tema, a finalidade, o destinatário e os suportes materiais de escrita (i.e “como se escreve”), segundo Martins e Niza (1998).

A textualização é a fase de redação do texto em si e a “a revisão surge, por conseguinte, ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objectivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 19).

Rever – etapa incluída numa produção textual consciente e pensada – exige, em conformidade com Fayol, citado por Silva (2013), processos metalinguísticos sobre a forma, estrutura e uso dos textos, requerendo, deste modo, uma reflexão por parte do aluno (Zimmerman, citado por Silva, 2013). Segundo Hayes, citado por Silva (2013), estes processos

de autorreflexão cognitiva sobre as próprias realizações promovem competências autorregulatórias.

De acordo com Pereira e Azevedo (2005), a revisão integra a leitura, avaliação e correção ou reformulação do escrito. Apesar de ser um processo que pode ser posto em prática durante a textualização, a revisão final não deve ser excluída por isso. Segundo os autores anteriores:

A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos (p. 19).

“Os momentos de leitura crítica do texto posteriores à escrita da primeira versão constituem, assim, o início do verdadeiro trabalho de análise de como a Língua é constituída. A revisão representa o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.39).

Perante este panorama, destaca-se a “valorização dos processos de revisão no processo global de produção escrita” (Aleixo, 2005, p. 82), tomando a revisão como instrumento fundamental para a melhoria da qualidade da produção textual (Fitzgerald, citado por Silva, 2013), visto que “é necessário procurar e selecionar ideias, organizá-las, escrever um rascunho, lê-lo e relê-lo”(Cassany, citado por Aleixo, 2005, p. 71).

Como Aleixo (2005) afirma, no caso das crianças, as revisões são escassas, espontâneas e superficiais (i.e baseiam-se na ortografia e pontuação), devido à dificuldade que os alunos têm pela ausência de automatização destas últimas componentes.

Por isso, segundo Chanquoy, citado por Aleixo (2005), as revisões das crianças padecem de limitações como:

- (i) Fracasso na definição de objetivos e intenções;
- (ii) Dificuldade em avaliar o próprio texto;
- (iii) Problemas em identificar o que deve ser modificado e como modificar;
- (iv) Falta de controlo na coordenação dos diferentes objetivos de revisão e o tipo de conhecimento necessário para o fazer.

Tudo isto resulta num processo de revisão ineficaz.

A fim de facilitar o processo de produção de textos e respetiva revisão, Wong e Berninger, citados por Silva (2013), mencionam a implementação de esquemas e grelhas. Estes instrumentos constituem-se suportes de orientação, cujo foco são as palavras, a coesão e a coerência textual. Deste modo, são cumpridos os objetivos de revisão e correspondidos os requisitos/critérios de avaliação do texto, levando à superação das dificuldades dos alunos.

Partilhando a mesma finalidade que os autores acima citados, também McCurdy, Skinner, Watson e Shriver, citados por Silva (2013), dão o seu contributo, destacando o *feedback* como um fator relevante no processo de revisão, dado que “proporciona às crianças pistas específicas que facilitem a avaliação da qualidade das suas versões iniciais” (p.3). Este *feedback* deve ser explícito e incluir instruções sobre estrutura narrativa (Zimmerman, citado por Silva, 2013).

“É aos professores que compete a criação de ambientes que encorajem a produção escrita e o trabalho de revisão” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 35) e, segundo Pereira e Azevedo (2005), existem várias atividades de facilitação processual de planificação, que passam pela ativação, seleção e organização de conteúdo, tais como, respetivamente: a realização de chuvas de ideias e sua categorização em listas; a escolha e marcação dos conteúdos mais importantes; e a elaboração de esquemas ou mapas de ideias.

Na mesma linha de pensamento, a revisão também pode ser explorada através de atividades de naturezas diversas, como a revisão no final do processo; revisão distanciada e a implementação de listas de verificação e correção.

A revisão no final do processo visa a reflexão do autor sobre o que escreveu, considerando não só a forma, como o conteúdo do seu texto, a fim de encontrar falhas na construção linguística e incorreções formais a melhorar na sua produção escrita (Pereira & Azevedo, 2005).

A revisão distanciada, tal como o nome indica, diz respeito à revisão após um distanciamento no tempo e, por fim, a implementação de listas de verificação e correção tem que ver com a construção, preferencialmente em conjunto com as crianças, de uma panóplia de critérios que se debruçam sobre a avaliação do texto no que respeita à organização do mesmo, erros ortográficos e de pontuação, construções fráscas, etc..

Ainda em concordância com Pereira e Azevedo (2005), a revisão pode ser realizada através de exercícios de hétero-revisões, nos quais o distanciamento encontra-se na correção feita pelos pares. Esta hétero-revisão pode ser direta ou indireta: a revisão direta inclui a correção do texto por um colega e a revisão indireta inclui a avaliação do texto pela turma toda, que se apresenta, geralmente, repleta de propostas de reformulação referentes tanto à forma, como ao conteúdo das produções escritas.

Posto isto, as operações de reformulação realizadas de acordo com as sugestões e contributos dos colegas podem ser: adições, supressões, deslocamentos ou substituições de palavras ou expressões (Pereira & Azevedo, 2005) e aplicadas ou não, conforme o que for decidido em deliberação com o aluno-autor do texto.

Em suma, os processos – de planificação e de revisão textual – podem ser implementados em momentos de escrita colaborativa e ambos exigem reflexão sobre o que foi escrito. No entanto, há que ter em consideração que:

a complexidade deste processo exige ao professor e à escola uma acção pautada por estratégias e actividades que sejam flexíveis quanto à apropriação e autonomia progressivas na produção textual, quanto ao tempo de maturação desse mesmo processo e ainda, quanto ao confronto, debate e partilha dos produtos textuais dos alunos (Teixeira, Novo & Neves, 2011, p. 256).

Capítulo II – Caracterização do Contexto Institucional¹

2.1 Instituição: projeto educativo, plano de estudos

A prática supervisionada decorreu numa Escola Básica de 1.º Ciclo, construída em 1954, pertencente a um Agrupamento de Escolas da rede de serviço público do município de Lisboa. Esta instituição contém, para além do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também a valência de Educação Pré-escolar.

A Escola foi sujeita a obras de requalificação em 2014/2015 e atualmente possui: um edifício composto por dois blocos, que são unidos pelo refeitório; dois recreios ao ar livre, ambos com parques infantis e um deles com campo de futebol; uma biblioteca; uma horta pedagógica e acesso ao pavilhão desportivo municipal da Junta de Freguesia local.

A instituição acolheu em 2016/2017 duas salas de Educação Pré-escolar, contudo, no total, o Agrupamento tem 8 grupos desta valência e 18 turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, compondo um total de 587 crianças.

O Projeto Educativo do Agrupamento (2017-2021) debruça-se sobre os seguintes eixos: melhoria do ensino e da aprendizagem; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização. Através destes eixos pretende-se alcançar melhores resultados escolares, investir em práticas pedagógicas experimentais e ativas, proporcionar um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem, melhorar a comunicação do Agrupamento e intensificar a articulação vertical e horizontal do currículo (Projeto Educativo, 2017-2021).

O Plano de Estudos do Agrupamento (2017-2021) no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico abrange as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar (Formação Cívica) para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, sendo acrescentadas a disciplina de Inglês como curricular, nos 3.º e 4.º anos.

As atividades de enriquecimento curricular, designadas de Atividades Lúdico-Expressivas nos documentos consultados, ocupam 3 horas semanais, sendo que para Português e Matemática são disponibilizadas 7 horas a cada uma e para Estudo do Meio e Expressões são

¹ As informações contidas neste capítulo e seus subpontos foram recolhidas e registadas no período de observação e ao longo da prática supervisionada foram sendo acrescentados dados pertinentes. A recolha destes dados foi realizada através de uma observação direta, não estruturada e participante, através de diálogos, com o professor cooperante e com os alunos, e por meio de consultas de documentos pedagógicos da Instituição.

destinadas 3 horas semanais. O Apoio ao Estudo tem uma duração de uma hora e meia e a Oferta Complementar ocupa uma hora por semana.

2.2 Sala de Aula: disposição, materiais e dinâmica

Trata-se de uma sala de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentada diariamente pela turma e respetivo professor titular, constituindo uma população assídua de 26 pessoas.

O plano semanal de atividades é definido pelo docente, que, no final da semana anterior, delinea que atividades no âmbito de cada área de conteúdo serão realizadas. No entanto, este plano é flexível, sendo adaptado pelo professor de acordo com as condições e disposição dos alunos.

A sala é equipada com ar condicionado, armários de arrumação, cadeiras e mesas de madeira, um lavatório, cabides para pendurar casacos, um quadro de giz, um relógio, um computador fixo e um leitor de *cds* com colunas. Em termos de material escolar, estão disponíveis na sala: manuais, tesouras, colas, lápis, resmas de papel, cartolinas, papel *eva*, livros infantojuvenis, um ábaco, dossiês, compassos, réguas, etc..

As mesas e cadeiras de madeira, onde ficam sentadas as crianças, tendo cada uma um lugar fixo, encontram-se dispostas em “U”, exceto três que estão no centro do “U”, colocadas em filas paralelas viradas para o quadro, que fica na parede, do lado esquerdo da porta de entrada. O professor tem a sua secretária ao lado do quadro de giz.

As regras de funcionamento da sala de aula têm que ver com a postura dos alunos, que deve ser de respeito pelos colegas, professor e material. Estas normas são definidas no início do ano letivo e comunicadas à turma nessa altura.

O horário dos alunos (cf. Tabela 1.) tem início pelas 9h00 e termina, consoante os dias da semana, às 16h ou 17h. A hora de almoço é entre as 12h30 e as 14h e após terminarem as atividades curriculares com o professor titular pelas 15h30, são iniciadas as atividades de enriquecimento curricular às 16h, como: educação física, música, educação moral e religiosa católica.

As atividades de enriquecimento curricular são opcionais. Todavia, todos os alunos frequentam as aulas de educação física e música, sendo que educação moral e religiosa católica é frequentada por apenas 7 alunos da turma.

Tabela 1.

Horário semanal da turma.

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00-10h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10h00-11h00				Inglês	
Intervalo					
11h30-12h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
Almoço					
14h00-14h30	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Formação Cívica	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14h30-15h30	Expressões Plásticas		Expressões Físico-Motoras	Expressões Plásticas	Formação Cívica
Intervalo					
16h00-17h00	Educação Física	Inglês	Educação Moral e Religiosa Católica	Música	Dança

Quanto à dinâmica da sala, esta é condicionada pelo método de trabalho praticado, que, neste caso, é um método transmissivo, em que o professor assume o papel de central e deve transmitir às crianças os seus conhecimentos. Os alunos, por sua vez, recebem os conhecimentos do docente. Assim sendo, a comunicação é maioritariamente unidirecional, do adulto para as crianças.

Existe uma predominância de trabalhos individuais ou em grande grupo, todavia, na maior parte das vezes, os alunos trabalham sozinhos. As atividades favoritas das crianças são no âmbito da Matemática e do Estudo do Meio, sendo que o interesse recai essencialmente sobre as tarefas práticas e em que seja solicitada a participação dos alunos.

A área do Português é abordada em sala de aula através de tarefas do manual, ou com incidência em cópias, ou ditados, sendo que a produção de narrativas – quer de tema livre, quer imposto – não é incluída nessas tarefas.

As atividades educativas são planeadas de acordo com o Programa e Metas Curriculares para o 1.º ciclo do Ensino Básico, visando ir ao encontro dos objetivos deste documento, e cada área é abordada isoladamente, em manuais e cadernos diários distintos.

De acordo com a taxonomia de Bloom (Silva & Lopes, 2015), as perguntas do professor podem ser classificadas como sendo: de conhecimento, compreensão e, maioritariamente na Matemática, de aplicação e análise. As questões de nível cognitivo superior – questões de síntese – são mais escassas e colocadas, principalmente, no âmbito da área de Estudo do Meio.

Após obter a resposta, o docente costuma dar um *feedback* que envolve processos afetivos – em que é salientado o esforço da criança e a sua motivação –, bem como processos cognitivos – em que dá a confirmação da resposta, ou a necessidade da sua reformulação. Perante os sucessos alcançados pelos alunos, o docente fornece um *feedback* verbal (i.e. “boa!”, “bom trabalho”, etc.) e não verbal (i.e. hi5, aperto de mãos, etc.).

Exceto na assembleia de turma, em que o professor questiona, estimulando a discussão, não existem muitas alturas de debate e troca de opiniões, sendo que quando acontecem, habitualmente, o ponto de vista do docente prevalece.

A avaliação do desempenho individual dos alunos em cada área é feita no final de cada período. É preenchida de uma ficha informativa pré-estruturada, com as classificações e apreciações em cada área. Estas fichas são entregues aos Encarregados de Educação em reuniões de final de cada período.

O preenchimento da ficha é baseado no sistema de avaliação em vigor na Escola: 60% testes, fichas e trabalhos + 40% comportamento, atitudes e valores.

2.3 Grupo de Crianças: Características e Interações

A turma é composta por vinte e cinco alunos: dezasseis do sexo feminino e nove do sexo masculino. As crianças são, maioritariamente, de naturalidade portuguesa, contudo, existe um aluno de Moçambique e sete alunos provenientes do Brasil. As famílias dos alunos pertencem a uma classe sociocultural média baixa, residindo nas habitações e bairros locais, nas proximidades da Escola.

É um grupo heterogéneo no que respeita aos conhecimentos e competências. O aluno de Moçambique destaca-se pela sua capacidade cognitiva e, conseqüentemente, pelos seus sucessos nas tarefas. A este juntam-se mais três alunas com resultados semelhantes.

Pelo contrário, salientam-se outros seis alunos, que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, sendo acompanhados no Apoio ao Estudo semanalmente. Segundo o professor titular, destes seis alunos, três são também acompanhados por um psicólogo por demonstrarem falta de concentração, mau comportamento e traços de agressividade nas suas atitudes.

No que respeita ao comportamento, a turma apresenta-se, grosso modo, respeitadora das regras. Todavia, a conduta das crianças depende do professor presente na sala. Geralmente, na ausência do professor titular, o grupo torna-se mais barulhento.

No entanto, não é apenas no comportamento que se sente a ausência do professor: os alunos, talvez devido ao método de trabalho da sala, são pouco autónomos e dependentes do adulto. As crianças não têm capacidade de autorregular o seu trabalho, necessitando da orientação do docente para dirigir o seu desempenho. Contudo, é uma turma dedicada e com vontade de aprender.

Este grupo de crianças sofreu algumas alterações na transição do 2.º para o 3.º ano de escolaridade, nomeadamente, a integração de novos colegas vindos do Brasil e a mudança do professor titular. Nos dois primeiros anos, a turma teve a mesma professora, sendo este o primeiro ano com o professor atual.

Nas interações entre pares, costumam ocorrer alguns conflitos relacionais. Isto acontece, especialmente, nos momentos de brincadeira em que nem todos são incluídos, gerando um mal-estar aos alunos excluídos, que acabam por bater, ou falar mal aos outros. Estes desacatos são, inevitavelmente, levados para a sala de aula, criando um ambiente em que não há cooperação e espírito de entreatajuda.

As crianças mostram interesse em atividades práticas, de experimentação e manipulação e os conteúdos da sua preferência são, sobretudo, da área de Estudo do Meio.

2.4 Opções Metodológicas

A investigação deste relatório foi colocada em prática no contexto do estágio curricular, através da implementação de atividades de produção escrita, que foram precedidos por leituras de obras, cujos conteúdos estavam associados aos conteúdos curriculares abordados em sala de aula.

A análise das produções escritas dos alunos, bem como as suas atitudes, em interação com os pares e o adulto, durante as práticas de planificação e revisão textual, constituíram os

objetos de estudo desta investigação, fornecendo-lhe, deste modo, cariz qualitativa. A investigação desta natureza “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56), podendo integrar também “planos, intenções, papéis . . . e a relação entre os participantes (Tuckman, 2005, p.32).

A investigação qualitativa tem, ainda, as seguintes propriedades, nas quais este estudo se enquadra:

A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;

A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;

A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto final.

Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes do puzzle.

Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (Bogdan & Biken, citados por Tuckman, 2005, p. 507).

Neste estudo qualitativo são apresentadas “reflexões [das atividades propostas], representando assim, não só os dados, mas também a sua análise. [Estas reflexões] também incluem, muitas vezes, as conclusões e as generalizações [do estudo]” (p.534).

Ainda segundo Tuckman (2005), “a recolha de dados [numa investigação qualitativa] centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação” (p.532), tal como acontece neste estudo, que “inclui a etnografia, a avaliação . . . naturalista [das narrativas iniciais e finais dos alunos] . . . abrangendo uma variedade de temas que tratam de conhecimentos considerados únicos no seu contexto” (p.532).

As fontes dos dados recolhidos numa investigação qualitativa podem ser documentos, entrevistas e observações, formais ou informais. Neste estudo, a investigação abrangeu as três fontes, na medida em que, respetivamente, foram analisadas as narrativas das crianças; foram tidos diálogos entre mim e o(s) aluno(s) sobre o trabalho realizado por estes; e foi feita uma observação sistemática e registo do comportamento dos alunos na implementação dos guiões de planificação e revisão textual.

Durante os diálogos, prevaleceu o questionamento às crianças, pois:

os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psathas, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51)

O questionamento foi, assim, uma opção que viabilizou a perceção do pensamento dos alunos sobre as narrativas escritas e o processo de produção das mesmas.

Contudo, a metodologia privilegiada na elaboração deste relatório foi a observação, pois é “o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados” (Tuckman, 2005, p. 508) numa investigação qualitativa. Esta metodologia visa “a recolha de informação sobre o modo como os alunos vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem” (Campos, Neves, Fernandes, Conceição & Alaiz, 1994, p. 2). No caso das atividades em questão, serão recolhidos dados sobre o comportamento das crianças no preenchimento dos guiões.

É de salientar também que o recurso à observação como técnica de avaliação, ao contrário do que acontece com as avaliações formais, contorna a ansiedade dos alunos e professores e possibilita o levantamento de informação sobre o processo e os produtos da aprendizagem que não se obtêm através de, por exemplo, fichas ou testes, de acordo com Campos et al. (1994).

Ainda segundo estes autores, “a observação é uma técnica flexível e abrangente na medida em que nos permite avaliar um aluno ou um grupo de alunos de qualquer nível de ensino ou grupo etário” (p.2), fazendo com que seja pertinente de ser aplicada no contexto em que decorre a investigação.

Para além disso, a observação é de natureza essencialmente formativa “uma vez que o professor pode sempre intervir, orientando o aluno em situações difíceis” (Campos et al., 1994, p.2).

A observação pode ter várias funções: descritiva; formativa; avaliativa; heurística e de verificação e estas funções determinam a “criação ou utilização de um instrumento de observação” (Damas & Ketele, citado por Dias & Morais, 2004, p.51).

Segundo os autores, a observação pode ser ainda classificada como: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista. No caso da investigação apresentada neste relatório, privilegiou-se a observação sistemática que tem em consideração os processos e os resultados finais, sob critérios definidos. Este “método de anotação orientado” (Paquay, citado por Dias & Morais, 2004, p.51).

A observação das atividades propostas foi também natural, uma vez que os alunos – sujeitos observados – encontram-se na sua rotina habitual, dentro da sala de aula, local que lhes é familiar, segundo Dias e Morais (2004).

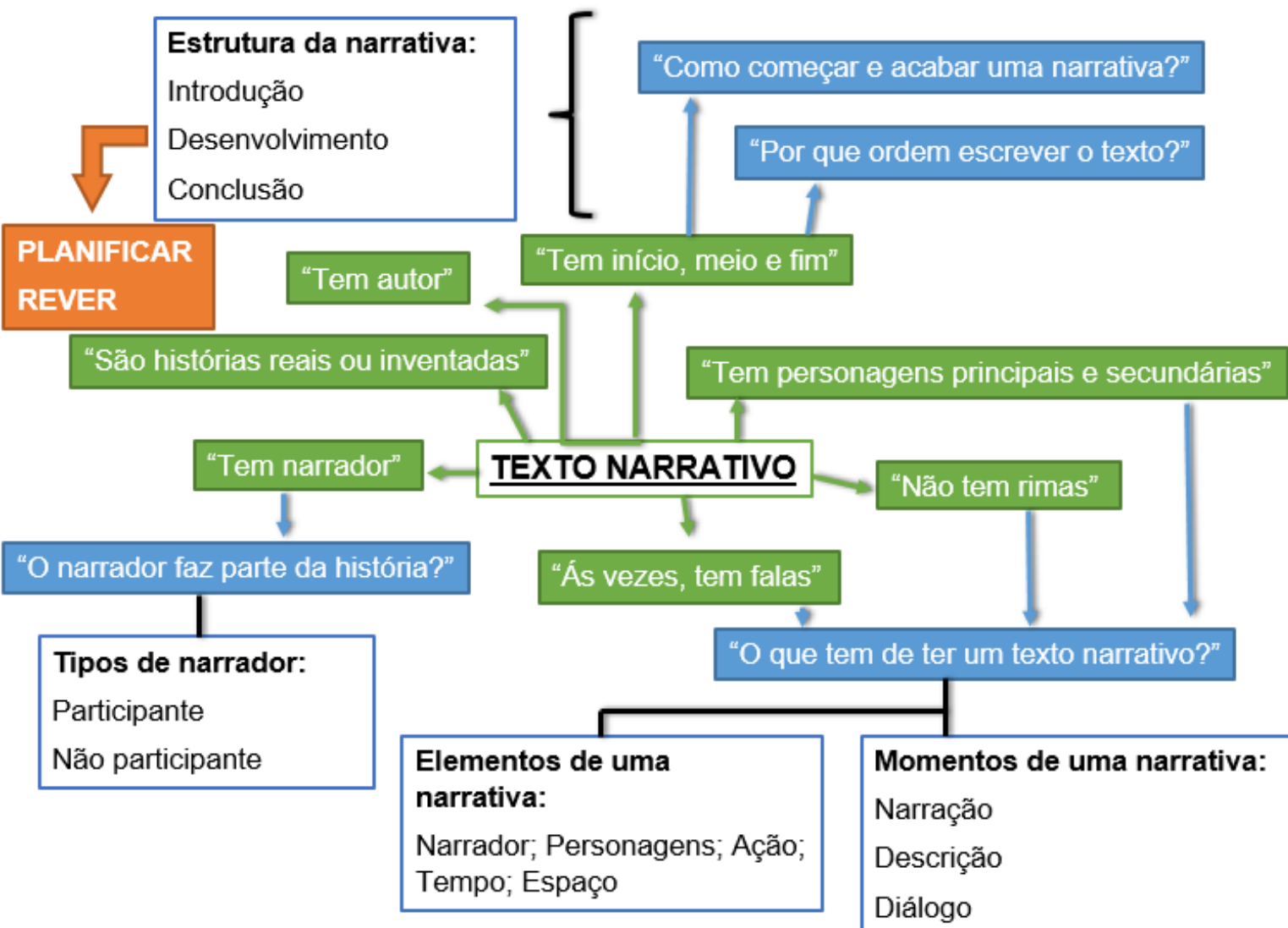
Para além de sistemática e naturalista, a observação nesta investigação foi também participante, pois foi “caracterizada por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (Bogdan & Taylor, citados por Correia, 2009, p.31). Isto porque, como já foi mencionado, eu assumi um papel de questionara ativa às crianças, durante as atividades, dinamizando-as de modo a obter informações sobre o pensamento dos alunos, assim como também para levá-las a pensar sobre o que escreveram nas suas narrativas.

Em jeito de conclusão, de acordo com Dias e Morais (2004)

a observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior (p.50).

Portanto, a observação constituiu-se num elemento fulcral e indispensável para a recolha de dados aqui pretendida.

A primeira recolha de dados, registada em teia (cf. Esquema 1.), teve como objetivo envolver a turma e estimular a sua participação no processo de aprendizagem, ganhando, desta forma, uma “voz ativa” neste. Além disso, “o conhecimento do que as crianças sabem e pensam no início do processo permite ao educador e professor planear diversas possibilidades de desenvolvimento do projecto que serão retomadas com as crianças, cujas contribuições servirão as completar e enriquecer” (Silva, 2005, p.12).



Esquema 1. Teia inicial sobre o texto narrativo.

O esquema acima foi realizado durante um diálogo informal com a turma, no qual a participação dos alunos incidiu sobre o que já sabiam acerca do texto narrativo, assinalado com cor verde, e o que ainda não sabiam, mas queriam saber, assinalado com cor azul (cf. Esquema 1.).

Com base questões colocadas – assinaladas a azul –, organizei a minha intervenção em categorias de conteúdos – assinaladas a branco com contorno azul – associados aos elementos do texto narrativo.

A fim de obter resposta à questão de investigação e ir ao encontro do objetivo do presente relatório, foram sendo posteriormente realizadas e avaliadas atividades diversas, ao

longo do período da Prática Supervisionada. Destas, serão, de seguida, descritas e analisadas quatro atividades selecionadas, representativas do trabalho desenvolvido.

Capítulo III - A Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo são apresentadas quatro das atividades que foram elaboradas segundo uma ordem lógica, durante a qual foram sendo introduzidos os guiões de planificação e de revisão textual, visando, deste modo, a averiguação da influência destes instrumentos nas produções dos alunos.

Portanto, inicialmente foi solicitada à turma uma redação escrita habitual, à partida, isenta de instrumentos de auxílio. Esta solicitação foi feita para que, ao longo da implementação das atividades e no final, fosse sendo observado, registado e refletido o comportamento e evolução das crianças na escrita das suas narrativas. Nas análises efetuadas às atividades, foram tidas em consideração não só a estrutura, bem como o conteúdo das narrativas.

Posto isto, é relevante referir ainda que todas as atividades foram aplicadas de acordo com os conteúdos estudados em sala de aula, tendo por base a leitura de uma obra literária.

Atividade 1. “A Árvore Generosa”: Produção textual inicial

Data: 21 de fevereiro

Esta atividade iniciou-se com a leitura da obra “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein, tendo sido proposto aos alunos que escrevessem um texto sobre uma árvore que deviam caracterizar com recurso a adjetivos.

Durante a atividade, fui observando o comportamento dos alunos, lendo partes das suas narrativas e fazendo algumas questões, tais como:

Escreveste que a tua “árvore” é engraçada, mas porque dizes que ela é assim?;

Já estas a escrever o texto final? Pensaste antes sobre o que ias escrever?;

Voltaste a ler o texto, depois de estar pronto?

Num diálogo que tive com a L., por exemplo, fiz-lhe precisamente a primeira questão supramencionada, à qual respondeu-me que: “a árvore era engraçada porque ela tinha muitas cores e fazia lembrar um palhaço, que fazia os meninos rir”. Então, voltei a questionar se tinha colocado essa explicação na sua narrativa e a L. abanou a cabeça num ato de negação, sem saber dizer porque não o tinha feito.

O R., a título de outro exemplo, também caracterizou a sua *árvore*, sem incluir uma justificação que fosse compatível com o adjetivo que selecionou. Todavia, demonstrou não se

ter apercebido disso, aquando das perguntas que fui fazendo sobre a sua *árvore*, à semelhança do que fiz com a L..

Portanto, coloquei-lhe as três últimas questões acima referidas e a resposta que obtive foi: “Para que vou escrever um texto antes? Assim, vou perder mais tempo”. Estas respostas repetiram-se constantemente na turma.

Esta atividade serviu para fazer uma recolha de informações sobre o desenvolvimento das capacidades de escrita da turma, com a intenção de ajustar as atividades seguintes às suas necessidades e conhecimentos já construídos pela mesma.

O que foi imediatamente visível foi o facto de nenhum dos alunos planificar as suas narrativas antecipadamente, passando diretamente para a textualização das mesmas. À medida que as ideias iam surgindo, iam sendo registadas de imediato no papel. Esta atitude das crianças resultou em textos com carência de uma sequência lógica nos acontecimentos mencionados, constituindo-se num aglomerar de ideias, muitas vezes sem articulação entre si.

Assim sendo, na maior parte dos textos não era clara a distinção entre as três partes da narrativa: introdução; desenvolvimento e conclusão, uma vez que os parágrafos também não foram respeitados de acordo com a sua função.

Foi também possível verificar que os alunos não têm hábitos de revisão dos textos. Quando acabavam de escrever o texto entregavam-no de seguida, ou perguntavam se podiam fazer o desenho. O texto só era relido quando as convidava a tal.

Assim, num panorama geral, o tema central dos textos foi: a amizade e os adjetivos usados foram: feliz, doente, triste, amiga, contente, fixe, espantosa, fantástica, calma, forte, colorida, desportiva, mágica, aquática, querida, engraçada e diferente. Dos vinte e cinco alunos, vinte e três começaram a sua narrativa com: “Era uma vez...”, sendo que apenas dois alunos iniciaram o texto com: “Existia no fundo de uma floresta...” e “Um dia uma árvore...”.

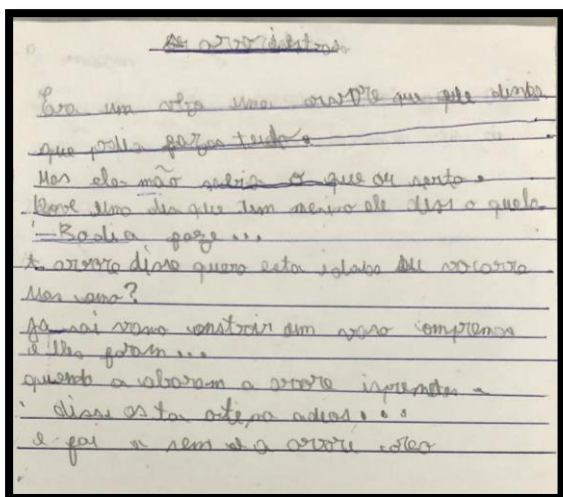


Figura 1. Narrativa do Guilherme.

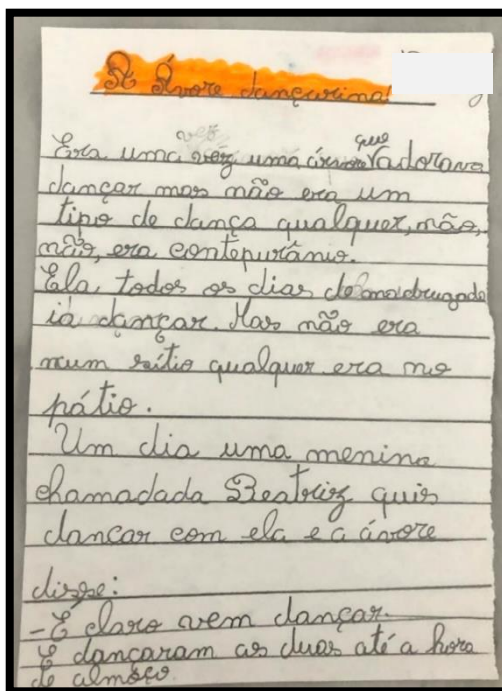


Figura 2. Narrativa da Beatriz.

Nos dois casos acima mostrados, é possível verificar os diferentes níveis de desenvolvimento da competência escritora existentes na turma. No exemplo da Beatriz é notória uma maior coesão e coerência textual, assim como um maior domínio no assinalar dos diálogos: com translineação e o uso do travessão.

No texto da Beatriz existe já uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão que se articulam, ainda que de forma incipiente. Contudo, apesar de manter o fio condutor da história, o seu final não é conclusivo (i.e. “E dançaram as duas até à hora de almoço”).

Em termos lexicais, a Beatriz demonstra saber termos relacionados com o tema que aborda – a dança – referindo-se, por exemplo, ao estilo de dança da *árvore* (i.e. “contemporâneo”). E a sintaxe, por sua vez, também se apresenta dominada pela aluna, uma vez que as suas frases estão estruturadas de forma lógica, relacionando o léxico entre si, de modo a transmitir claramente o seu significado.

No caso do Guilherme, as translineações não estão relacionadas com a mudança de assunto, nem com as diferentes partes do texto narrativo, não sendo perceptível a sua lógica, nem a articulação entre os acontecimentos que descreve. Apesar de não haver contradição, na história do Guilherme não se verifica uma continuidade lógica.

O léxico do Guilherme não se mostrou vasto e o domínio da ortografia insuficiente (e.g “veze”; “constroir”). A sintaxe apresentou também falhas, no sentido em que a estrutura das suas frases nem sempre transmitiu significado compreensível (i.e “A arvore disse quero esta idoiso ou vo carre Mas vamo?”).

É de salientar que nenhum dos dois alunos planificou o seu texto e também não o reviu.

Atividade 2. “A Maior Flor do Mundo”: Introdução do guião de planificação textual

Data: 27 de fevereiro

A presente atividade contemplou a leitura da obra “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago e o reconto da mesma com recurso ao guião de planificação da uma narrativa (cf. Tabela 1.). O objetivo desta atividade prendeu-se com a familiarização deste instrumento de auxílio inicial, pois, pretendia-se que, com o desenvolvimento das capacidades de planificação, este guião fosse sendo dispensado no processo de produção textual das crianças.

A condição de ser um reconto deveu-se precisamente a que os alunos tivessem uma obra, lida e interpretada, para procurar informações para responder às perguntas do guião e, deste modo, organiza-las para a redação da sua narrativa. Isto porque “acredita-se que a situação de reprodução escrita de história, por oferecer uma referência de estrutura narrativa, suscitaria a produção de um texto mais coerente do que a situação de escrita livre, que não oferece tal referência” (Pessoa, Correa & Spinillo, 2010, p. 255).

Tabela 2.

Guião de Planificação textual.

Guião de planificação do texto narrativo

Introdução/Início: Localização da ação no tempo, no espaço e apresentação das personagens.

- Onde é que acontece a história?
- Quando é que acontece a história?
- Quem é que participa na história?

<p>Desenvolvimento/Meio: Desenrolar de todos os acontecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>O que se passa na história?</u>
<p>Conclusão/Fim: Desenlace dos acontecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Como acaba a história?</u>

O guião de planificação acima foi anteriormente elaborado, tendo como alicerce os conhecimentos, capacidades e atitudes presentes nas Aprendizagens Essenciais de Português (2018): “Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão” (p. 10).

Ao introduzir o planeamento, foi também debatida a sua importância, com questões que fui colocando à turma:

- a. *É importante planificar um texto? Porquê? Se não planificarmos antes, o que acontece?;*
- b. *Como podemos planificar um texto narrativo, se sabemos que as narrativas devem ter: introdução-desenvolvimento-conclusão?;*
- c. *Se tem que ter três partes, o nosso texto deverá ter pelo menos quantos parágrafos?;*
- d. *Devemos olhar para a planificação enquanto escrevemos o texto? Porquê?;*
- e. *Mesmo que cada par faça o seu reconto, todos os textos devem ter as informações da planificação: certo, ou errado? Porquê?...*

As respostas foram unânimes e centraram-se maioritariamente em: “é importante planificar o texto para saber o que escrever”; “temos de olhar para a planificação para pôr no texto o que escrevemos lá”. Às restantes questões, a maior parte da turma não sabia responder, nem justificar.

Esta ferramenta de orientação – o guião – foi implementada em grande grupo, a fim de, através das interações sociais, obter respostas às questões que integraram o guião.

Durante a interpretação do guião, surgiram dúvidas de naturezas diversas, tais como: *Onde é que vou ver as respostas? E é para escrever onde?; Tenho de inventar as respostas?*, etc. A estas incertezas acresceu também a dificuldade geral da turma em sintetizar as informações no guião e transcrevê-las, em texto corrido, para a sua narrativa.

Por isso, frequentemente, foi possível ver narrativas com algumas partes inventadas pelos alunos, que, por não associarem o guião à obra, não tinham informações para dar as respostas precisas. Também houve quem escrevesse a narrativa diretamente no guião e depois passasse para uma folha branca. Perante estas situações, eu ia dando as indicações e relembrando a diferença entre um planeamento e, de facto, a narrativa final:

- Na planificação não é necessário estar escrita a história toda. É apenas uma espécie de rascunho que fazemos antes de escrever o nosso texto. – Reforcei.

- Mas como é que eu sei o que é para escrever? – Perguntou a M.

- Tens de escrever as respostas às perguntas e acrescentar só informações que pensas que faz o texto ser mais claro. Informações que façam compreender melhor a história. – Explicava.

As crianças, na sua grande maioria, sentiram dificuldades em retirar o cerce das respostas dadas (e.g. “A história passa-se na aldeia.”; “As personagens desta história são o menino e os pais.”), para reorganiza-las e formar novas frases com as mesmas, para iniciar a estruturar a produção do texto (e.g. “Existia uma aldeia, onde morava um menino com os seus pais.”).

A título de exemplo do que foi referido, seguem-se dois casos: O caso do Ricardo (cf. Figura 3. e 4.) e o caso da Júlia (cf. Figura 5. e 6.).

Planificação do Texto Narrativo:
Estrutura

Introdução/Início: Localização da ação no tempo, no espaço e apresentação das personagens.

- Onde é que acontece a história?
- Quando é que acontece a história?
- Quem é que participa na história?

acontece na colina e aldeia
Quando durante o dia.
Quem participa é a flor, o menino, pais e vizinhos.

Desenvolvimento/Meio: Desenvolver de todos os acontecimentos.

- O que se passa na história?

Passa-se na história que um menino está a contar uma história sobre um menino que está a cuidar da flor que é sedenta.

Figura 3. Guião de planificação do Ricardo.

MINI-TIA Reconto da obra "A Maior flor do mundo"

Era uma vez um menino que queria contar uma história sobre outro menino que vivia com os pais e vizinhos, ao lado, numa aldeia que tinha uma colina.

Certo dia o menino viu uma flor, que estava sedenta, então decidiu cuidar dela e tratá-la bem, regando-a com água até que ela sobrevivesse.

Depois de regar a flor, o menino ficou cansado e adormeceu debaixo da flor.

Figura 4. Reconto do Ricardo.

Planificação do Texto Narrativo:
Estrutura

Introdução/Início: Localização da ação no tempo, no espaço e apresentação das personagens.

- Onde é que acontece a história? *aldeia*
- Quando é que acontece a história? *durante o dia*
- Quem é que participa na história? *a flor e o menino, pais e vizinhos*

Desenvolvimento/Meio: Desenvolver de todos os acontecimentos.

- O que se passa na história?

O menino decide ajudar a flor porque está muito sedenta.

Conclusão/Fim: Desenlace dos acontecimentos.

- Como acaba a história?

A flor adormece e o menino adormece ao pé dela.

Figura 6. Guião de planificação da Júlia.

Reconto da obra
"A Maior flor do mundo"

emito

Era uma vez um menino que vivia numa aldeia, durante o dia ele estava a passear. Durante o dia o menino estava a passear e encontrou uma colina onde via uma flor sedenta.

Ele deu-lhe água e a flor conseguiu sobreviver e o menino conseguiu a ficar com sono e adormeceu a mãe e o pai encontraram o menino e levaram-no para a aldeia.

Figura 5. Reconto da Júlia.

No preenchimento do guião de planificação, o Ricardo sentiu necessidade de colocar parte da questão antes de dar as respostas (cf. Figura 3.), que, por sua vez, foram mais extensas e mais completas do que as da Júlia, que preencheu o seu guião (cf. Figura 6.) com respostas curtas e diretas. No entanto, a Júlia, na sua narração acabou por incluir mais informações na conclusão, do que o Ricardo.

Em ambos os exemplos – com maior destaque no caso do Ricardo – é visível a segmentação da narrativa por parágrafos (cf. Figura 4.), tendo em conta as mudanças das partes do texto.

Grosso modo, o objetivo desta atividade foi alcançado, no sentido em que a turma tomou conhecimento do guião, explorando-o para usos futuros. Todavia, é também de realçar que, com a implementação deste instrumento, os alunos tiveram também a possibilidade de dar uma estrutura às suas narrativas.

Atividade 3. Heteroavaliação de narrativas: Construção e aplicação do guião de revisão

Data: 29 de março

A terceira atividade teve como objetivo a criação de um guião de revisão textual, em turma, e posterior aplicação deste em produções individuais de tema livre, numa tarefa de heteroavaliação.

O guião de revisão textual foi, ao contrário do guião de planificação, elaborado com a turma em conjunto. Esta opção teve como objetivo constituir numa ferramenta com maior significado para as crianças. O guião criado foi, posteriormente, transcrito a computador (cf. Anexo B.), para ser usado noutras ocasiões.

Assim sendo, a atividade teve início com um momento em grande grupo, no qual todos participaram, sugerindo critérios de análise e avaliação de uma narrativa. Nesse momento, para nortear o raciocínio das crianças, questionei-as de forma a que estas se debruçassem sobre o que é imprescindível num texto narrativo para que este fosse compreendido: *O que é que um texto deve ter para que o leitor o perceba?*

As primeiras sugestões foram: “o texto narrativo deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão” e “temos de fazer três parágrafos” – propostas que puderam advir da influência da implementação do guião de planificação.

Após os parágrafos e partes do texto, houve imediatamente quem referisse os erros ortográficos e pontuação – tal como já era de esperar na revisão feita pelas crianças, que se apresenta, por isso, superficial (Aleixo, 2005). Este critério foi incluído apenas no final do guião de revisão, com a sublínea na qual deviam ser reescritos os erros encontrados.

Assim, as crianças puderam perceber quais as suas fragilidades na escrita, no que respeita à forma, identificando as palavras em que cometem incorreções e, eventualmente, tentando perceber o porquê de determinado erro (e.g falta de atenção?; confusão entre duas letras?; não perceber o que foi dito?; não conhecer a palavra?).

Todas as propostas foram escritas no quadro, criando uma lista de verificação (cf. Figura 7.), que os alunos passaram para o seu caderno, para poderem usá-la e orientar-se por ela na heteroavaliação.

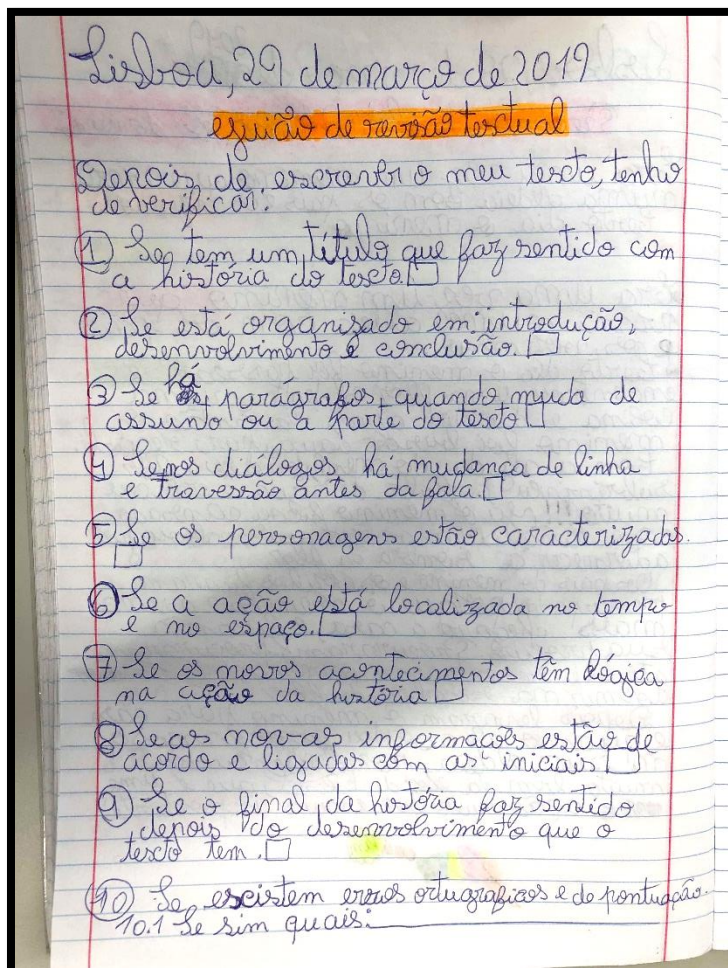


Figura 7. Guião de revisão elaborado com a turma.

Após a construção do guião de revisão, cada aluno, individualmente, redigiu uma narrativa de tema livre. Houve alunos que escreveram sobre si próprios e as suas vivências, assim como também houve quem desse asas à criatividade na invenção de aventuras fantásticas com personagens imaginadas.

Este livre arbítrio na seleção dos temas das narrativas deu aso a um maior envolvimento na elaboração das produções escritas, pois as crianças abordaram assuntos do seu pleno conhecimento, domínio e interesse. Estes fatores propiciaram, intrínseca e inconscientemente, uma maior preocupação e cuidado dos alunos em respeitar as normas de escrita e corresponder aos critérios de avaliação, para que a mensagem que queriam transmitir com seu texto fosse totalmente compreendida pelo colega que iria lê-lo.

Inclusive, ao escreverem as suas narrativas, alguns dos alunos recorreram diretamente ao guião de revisão, a fim de relembrem e considerarem os parâmetros que este continha na sua redação, para que, na fase seguinte – de heteroavaliação –, o colega não identificasse falhas.

A heteroavaliação foi feita a pares – heterorevisão direta –, na qual estes trocaram narrativas entre si, ficando cada aluno responsável pela correção do texto do colega, com base na lista de verificação criada (i.e guião de revisão).

Esta heteroavaliação entre pares foi, posteriormente, partilhada com a turma – heterorevisão indireta – em apresentações e diálogos – momento que suscitou interações com críticas construtivas feitas com apoio do guião de revisão (e.g “não fizeste paragrafo quando passaste para a conclusão, devias ter feito isso”, “consegue perceber-se o que acontece na história, mas podias ter apresentado mais a personagem”, “o final não faz muito sentido com a história, se calhar, podias pensar noutro”).

Atividade 4. “O Planeta de Cristal”: Produção textual final

Data: 10 de maio

A presente atividade visou a produção de uma narrativa com as mesmas características que a narrativa proposta na atividade 1. Portanto, após a leitura da obra “O planeta de cristal” de Júlio Isidro, foi pedido às crianças que escrevessem um texto, no qual descreviam um ou vários planetas do Sistema Solar, com recurso a adjetivos.

Esta atividade foi realizada com as mesmas condições que a primeira, para que pudesse ser feita uma análise comparativa mais direta das narrativas iniciais dos alunos – sem o recurso aos guiões de planificação e de revisão – com as narrativas produzidas nesta atividade, na qual as crianças recorreram aos guiões.

A atividade foi realizada individualmente e cada criança iniciou a sua narrativa com base no guião de planeamento, preenchendo-o com as informações precisas em cada parte do texto. Depois de realizado o planeamento, os alunos redigiram as suas narrativas, sendo que esta foi, de seguida, revista pelos próprios, com recurso ao guião de revisão textual criado nas atividades anteriores.

O guião de planificação já conhecido pelas crianças, foi usado pelas mesmas com maior naturalidade do que nos primeiros contactos, sendo que a turma já não demorou tempo algum para a sua interpretação e foi também mais rápida no seu preenchimento.

Todavia, verificou-se ainda uma dificuldade geral dos alunos em sintetizar a narrativa, ao completar o guião: as crianças, especialmente na parte do desenvolvimento, são bastante detalhadas e extensas nos seus registos, incluindo até momentos de diálogo (cf. Figura 8.). Esta etapa pressupõe apenas anotações breves, que orientarão, consecutivamente, a construção do texto – esse sim, com maior detalhe. Contudo, esta competência encontra-se por desenvolver ainda, na turma.

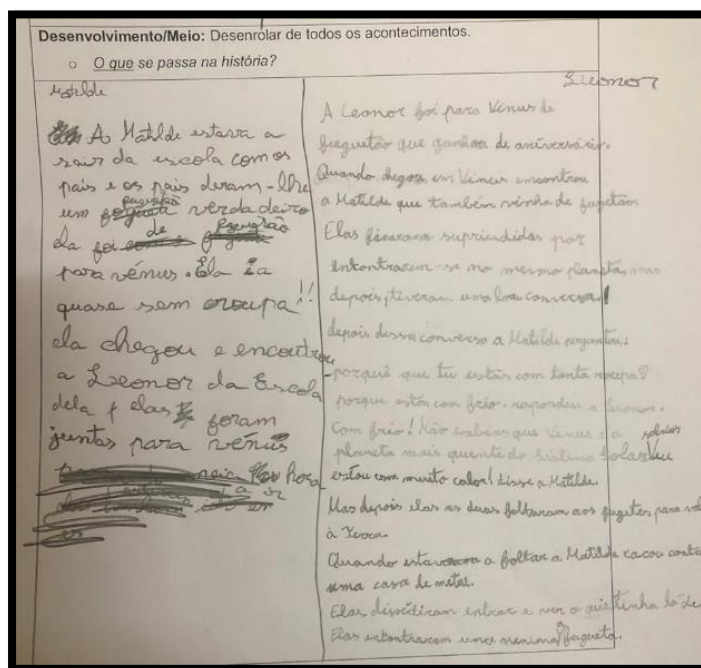


Figura 8. Guião de planificação preenchido por duas alunas.

A planificação foi um instrumento que alicerçou a estruturação dos textos dos alunos, que, na sua maioria, escreveram as suas narrativas de acordo com as três partes da narrativa. No entanto, apesar de se notar essa estrutura, uma das lacunas mais frequentes das produções escritas das crianças foram os espaços dos parágrafos, que não foram respeitados (cf. Figura 9.).

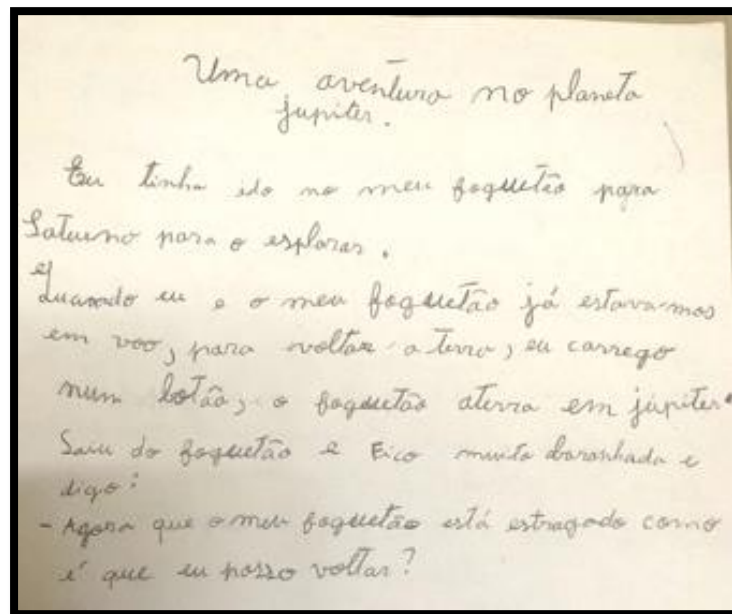


Figura 9. Um exemplo de narrativa sem espaço nos parágrafos.

Quase todos os alunos, mesmo fazendo a translineação para abordar um novo assunto, não deixaram espaço antes de começar a escrever/não fizeram parágrafos. Este foi um dos tópicos que as próprias crianças assinalaram no guião de revisão, ao fazer a autocorreção dos seus próprios textos.

No processo de passagem do guião para a narrativa, destaca-se a evolução das crianças, que já mostraram capacidade de formar um texto com alguns tópicos que tinham escrito na planificação, tal como a marcação dos diálogos, que foi bem-sucedida na turma, em geral: os alunos foram capazes de utilizar o travessão e mudar de linha sempre que quiseram escrever uma fala.

Os conteúdos das narrativas de cada criança foram direcionados para as propriedades da temperatura e da composição dos planetas, caracterizando os mesmos, tal como pressuposto na atividade.

Tal como nas primeiras narrativas, a turma, grosso modo, integrou personagens que tinham nomes dos seus amigos e a maior parte dos textos incidiu sobre aventuras e sonhos, e até mesmo em aventuras em sonhos, que terminavam com os protagonistas a acordar.

Durante a fase de revisão das narrativas, a maior parte dos alunos precisou de apoio para fazer uma avaliação ponderada e refletida das suas produções. Caso contrário, o preenchimento do guião de revisão textual era completado com “vistos”, ficando sem erros a apontar para correção. Assim, a revisão individual parece produzir muito menos efeitos do que os que foram

conseguidos numa dinâmica de heteroavaliação a pares na qual os alunos, através das interações e perante outro texto, que não o seu, foram capazes de identificar as correções a fazer.

Assim sendo, eu fui prestando apoio mais individualizado às crianças que se encontravam na fase de revisão, questionando cada tópico do guião isoladamente e confrontando esses mesmos tópicos com as narrativas.

Para confrontar com as narrativas iniciais, são, de seguida apresentados os dois casos: o caso da Beatriz (cf. Figuras 10. e 11.) e o caso do Guilherme, a fim de averiguar se, à medida que foram sendo implementados as práticas de planeamento e revisão, houve algum progresso nos seus processos de redação e também nas suas narrativas.

Guião para planeamento do texto narrativo

Introdução/Início: Localização da ação no tempo, no espaço e apresentação das personagens.

- Onde é que acontece a história?
- Quando é que acontece a história?
- Quem é que participa na história?

Acontece em Saturno
Acontece quando adormecemos
Participa eu e a Tete

Desenvolvimento/Meio: Desenvolver de todos os acontecimentos.

- O que se passa na história?

Logo que passei por Saturno a minha nave a Bi 2010 arvorios-se e tive de parar. Encontrei a Tete uma amiga da Terra. Brincamos nas mesmas naves a minha Bi 2010 e a da Tete.

Conclusão/Fim: Desentace dos acontecimentos.

- Como acaba a história?

Se mãe chamarme e acordo e percebo que eu sou um sonho...

Uma aventura em Saturno

Um dia eu estava a viajar por todos os planetas. Quando a minha nave Bi 2010 arvorios-se desenvolpe-se a minha nave Bi 2010 arvorios-se mesmo quando passava por Saturno e tive de parar. Quando aterrei encontrei a minha amiga Tete uma amiga da Terra. Brincamos muito nas mesmas naves, na minha (você já acabou) e da minha amiga a Bi 2010.

Até que!

- São horas de acordar. Vou minha mãe a chamar-me. E entro porceli que nada disto era real a única realidade era que hoje é um dia de Escola.

Fim...

Figura 10. Guião de Planeamento textual da Beatriz.

Figura 11. Narrativa escrita pela Beatriz.

A Beatriz conseguiu sintetizar as informações no guião de planeamento e transcreve-las, em texto corrido, formando a sua narrativa. O recurso ao guião de planeamento fez com que a aluna organizasse os acontecimentos da sua produção escrita, assegurando a coerência da mesma.

Também o facto de possuir um guião orientador de base, fez com que a aluna incluisse um final na sua história, que foi uma das lacunas que a Beatriz teve na sua narrativa escrita na primeira atividade. Isto fez com que o seu texto ficasse mais completo, fornecendo-lhe sentido e um ponto de conclusão.

Destaca-se ainda a extensão da sua narrativa, relativamente à narrativa inicial, bem como o alargamento do léxico, que permitiu que a Beatriz, por exemplo, começasse a sua história com “certo dia”, ao invés de começar com “era uma vez”, como a maioria dos seus colegas nos primeiros textos.

Já no caso do Guilherme foram notórias grandes evoluções. À semelhança com o caso da Beatriz, o Guilherme também conseguiu preencher o guião, embora não de forma tão resumida na parte do desenvolvimento (cf. Figura 12.).

Guião para planeamento do texto narrativo

<p>Introdução/Início: Localização da ação no tempo, no espaço e apresentação das personagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Onde é que acontece a história? o Quando é que acontece a história? o Quem é que participa na história? <p>acontece um noturno de dia dois meninos</p>
<p>Desenvolvimento/Meio: Desenrolar de todos os acontecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> o O que se passa na história? <p>queriam muito ir a saturno era o sonho deles dois meninos foram a planeta saturno na fogueta e não sabiam onde ir e encontraram saturno e andam nos anéis de saturno e entraram em sat e exploraram o planeta saturno</p>
<p>Conclusão/Fim: Desenlace dos acontecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Como acaba a história? <p>eles acabam a sua terra</p>

Figura 12. Guião de Planeamento do Guilherme.

Todavia, o texto produzido pelo Guilherme após o planeamento demonstrou maior cuidado tanto com a coerência, como com a coesão textual: o aluno organizou a sua narrativa, dando um sentido lógico à sequência dos acontecimentos que descreve – articulação essa que não estava presente na primeira narrativa que elaborou na primeira atividade. Neste caso, por exemplo, o Guilherme caracterizou as personagens, justificando todas as ocorrências referidas: “Dois meninos queriam muito ir a Saturno, era o sonho deles.”.

Também foi notório o recurso a um léxico mais vasto sobre a temática em questão, no qual o aluno inclui conhecimentos e características do planeta que menciona no seu texto (i.e. “viram que os anéis [de Saturno] eram pedras”).

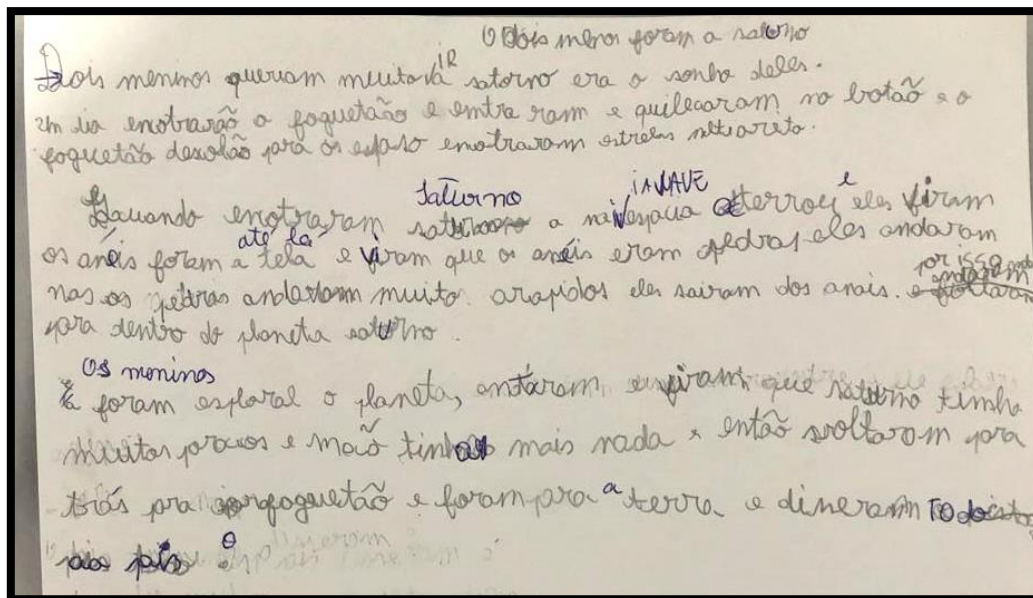


Figura 13. Narrativa escrita pelo Guilherme (com algumas correções).

Após ter escrito a narrativa, o Guilherme preencheu o guião de revisão sozinho e veio entregá-lo. A lista de verificação do aluno estava com “vistos” em todos os critérios, com exceção do último, que dizia respeito aos erros ortográficos, no qual ele escreveu: “não sei” (cf. Figura 14.). Querendo com isto dizer que não conseguiu identificar os seus erros, sendo por isso que veio pedir a minha ajuda.

Posto isto, decidimos voltar a analisar o texto em conjunto. Assim, recorreremos ao guião de revisão e fomos, ponto a ponto, verificar se o texto do Guilherme respeitava cada critério. Eu ia questionando o aluno e este por sua vez analisava a sua narrativa à luz do parâmetro em questão.

- O teu texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão? – Questionei.

- Sim! Porque fiz parágrafos e nesses parágrafos pus o que tinha escrito no planeamento na parte do início, meio e no final. – Respondeu o Guilherme.

Perante esta resposta, alguns dos critérios foram imediatamente assinalados como estando cumpridos. Até que, apesar de já me ter apercebido de que estavam cumpridos, decidi questionar o Guilherme acerca da articulação da informação e acontecimentos da sua história.

- Guilherme, achas que a tua narrativa tem uma ordem de acontecimentos que faz sentido para quem vai ler? – Perguntei.

- *Tem! Porque eu já vi. Quando fui buscar o guião de revisão para pôr certos voltei a ler o texto e até mudei uma coisa que não estava bem, porque não se percebia* – Disse, apontando para o texto que estava riscado e por cima encontrava-se escrito “Por isso” (cf. Figura 13.).

- *Aqui no 3.º parágrafo comesas a frase com “E foram exploral”...* – Disse, citando um excerto da narrativa. O Guilherme não me deixou acabar e retorquiu:

- *Ah! Não é “exploral” é “explorar”. Enganei-me aqui! Já encontrei um erro ortográfico.*

- *Então, disseste que tinhas lido o texto!*

- *E li, mas quando li já tinha na minha cabeça que era “explorar” e li assim...* - Explicou o Guilherme.

Aí percebi o quão importante é haver alguém que oriente o raciocínio das crianças e estimule a metacognição, para que estas falhas sejam evitadas.

- *Guilherme, mas não era isso que queria saber. Começas a frase do 3.º parágrafo com “E foram”, mas quem? Não entendi.* – Insisti.

- *Ah! Foram os meninos, os dois meninos. Se calhar, é melhor pôr para se perceber melhor* – Disse, assinalando (cf. Figura 13.).

Quando chegou à parte dos erros ortográficos, pediu que os corrigisse porque queria que o seu texto não tivesse incorreções. Então, juntos fomos rever algumas palavras, como “telo” – “tê-lo” e “a tela” – “até lá”. Estes erros foram corrigidos pelo próprio, após eu lê-las em voz alta da maneira como estavam escritas. Assim, o Guilherme percebeu que não era o significado que queria transmitir e foi emendar.

Por fim, depois de revermos todos os critérios, o Guilherme reescreveu o texto para uma nova folha (cf. Figura 15.).

Guião de revisão textual	
<input checked="" type="checkbox"/>	A minha narrativa tem: introdução, desenvolvimento e conclusão?
<input checked="" type="checkbox"/>	Na parte da introdução, identifiquei o tempo e o espaço onde se passa a história?
<input type="checkbox"/>	Apresentei os personagens da narrativa, caracterizando-os com adjetivos importantes para perceber a história?
<input checked="" type="checkbox"/>	Os acontecimentos da história têm uma sequência lógica?
<input checked="" type="checkbox"/>	Relacionei os acontecimentos uns com os outros?
<input checked="" type="checkbox"/>	No desenrolar da narrativa, acrescentei informações necessárias para compreender a ação da história?
<input checked="" type="checkbox"/>	Quando acrescentei informações novas à história, liguei-as às informações que já tinha antes no texto?
<input checked="" type="checkbox"/>	O final da história faz sentido, de acordo com o que acontece no decorrer da ação?
<input checked="" type="checkbox"/>	Fiz parágrafo sempre que mudei de tema, assunto ou parte do texto?
<input checked="" type="checkbox"/>	Nos diálogos da narrativa fiz parágrafos e, antes de começar a escrever a fala dos personagens, coloquei um travessão?
<input checked="" type="checkbox"/>	Ao longo da minha narrativa mantive a mesma ideia, sem me contradizer?
<input checked="" type="checkbox"/>	Corrigi os erros ortográficos e de pontuação do meu texto?

NAO 11

Os dois meninos foram a saturno

Dois meninos queriam ir a saturno era o sonho deles.
Um dia encontraram um foguetão e entraram e que ficaram no
botão e o foguetão descolou para os espaços e entraram entre as
matéias.

Quando entraram saturno a nave espacial a terra
eles viram os anéis foram até lá e viram que os anéis eram
pedras eles andaram nos os pedras andavam muito rápidos eles
saíram dos anéis.

Os meninos foram esperar o planeta, andaram viram que
saturno tinha muito povos e não tinha mais nada e
então voltaram para trás pra o foguetão e foram a terra
e disseram todo ao país.

Figura 14. Guião de Revisão preenchido pelo Guilherme. Figura 15. Narrativa final revista.

Capítulo IV- Considerações Finais

Este último capítulo é dedicado à reflexão acerca de todo o processo descrito e tratado neste relatório, desenvolvido durante a minha Prática Supervisionada. Assim, ao longo desta reflexão serão abordados os seguintes pontos: análise do desenvolvimento da ação pedagógica; conclusões e respostas às questões de investigação; pertinência do tema do vigente relatório na docência; e aprendizagens construídas enquanto futura docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Posto isto, é de lembrar que no contexto da Prática Supervisionada na qual estagiei não existia o hábito de produção de qualquer tipo de textos, sendo que o Português era abordado através de cópias, ditados e fichas do manual em uso na Instituição. Este cenário foi sofrendo alterações com as minhas intervenções pedagógicas, que surtiram efeitos visíveis.

Aquando do estágio curricular fui tentando implementar no grupo, sob diferentes formas em várias atividades, práticas de escrita através de instrumentos de auxílio como os guiões de planificação e revisão textual. Estas ferramentas não eram conhecidas pelos alunos, que, logo na primeira atividade que realizei, demonstraram que ao redigirem as suas narrativas não pensavam sobre as mesmas, quer antes de escrever, quer depois de estarem escritas.

Portanto, ao introduzir os guiões de planificação e revisão textual, a turma não lhes reconhecia utilidade, nem sabia como recorrer a estes, de forma a tirar-lhes proveito para as suas produções escritas. Estes instrumentos eram vistos, pelo contrário, como entraves dispensáveis, que retardavam o processo de produção escrita.

As primeiras narrativas das crianças, na sua grande maioria, foram desprovidas de coerência e coesão, de uma estrutura: introdução-desenvolvimento-conclusão, de falta de conhecimento das normas de escrita de diálogos, entre outras. Assim como ninguém planificava o seu texto antecipadamente, também ninguém relia o texto pronto, ficando as lacunas por identificar.

Todavia, é também importante mencionar que alguns dos erros ortográficos e de pontuação iam sendo corrigidos, mas não pelos autores dos textos: as incorreções eram detetadas, esporadicamente, pelos colegas. No entanto, esta dinâmica não era recorrente e tinha subjacente um valor pejorativo, servindo apenas para apontar a quantidade de erros do colega. Estes momentos retrataram a carência de cooperação que existia entre os elementos da turma no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, este panorama foi-se alterando gradualmente com as atividades que ia propondo e realizando com o grupo. A natureza das tarefas envolvidas, ao contrário do método de trabalho da sala – método transmissivo – exigiram metacognição e espírito crítico aos alunos sobre o próprio trabalho. Não obstante, o professor titular aprovou a realização das atividades, ficando com os materiais (i.e guiões de planificação e revisão textual) para continuar a fomentar o pensamento das crianças nas produções escritas.

De acordo com Pereira e Azevedo (2005):

É necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo . . . consagra[ndo] tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva (p. 18).

Dada esta necessidade e dada a ausência de trabalho desta natureza na sala, ao introduzir a planificação, o guião desta afigurou-se num instrumento que, depois de a turma se familiarizar, ajudou a reunir as ideias que as crianças queriam incluir nas suas narrativas e a organizá-las logicamente no texto.

As tarefas de activação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua selecção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, [como acontecia com a turma inicialmente,] para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspectos fundamentais (Pereira & Azevedo, 2005, p. 20)

Com a construção das noções de início-meio-fim, ou seja: introdução-desenvolvimento-conclusão, os alunos começaram também a apropriar-se do sentido de parágrafo.

No princípio, os alunos, geralmente, não faziam parágrafos, pois, segundo os mesmos, estes não eram necessários. Este raciocínio prendia-se também com o facto de as crianças não saberem quando é que tinham que fazer os parágrafos nas suas produções. Contudo, com a implementação do guião de planificação, ficou mais clara para a turma a função dos parágrafos e, associado a isso, também passaram a ser mais evidentes os momentos em que estes tinham que ser feitos.

Na aquisição deste sentido, o fundamento do raciocínio das crianças baseou-se em: “sempre que passamos de uma parte do texto para outra parte, faz-se parágrafo. Porque vamos começar a escrever sobre outra coisa. Por isso, fazemos parágrafos sempre que formos escrever sobre outras coisas, ou mudar de assunto”.

Na prática: se no parágrafo da introdução as crianças escreviam sobre: as personagens; o espaço e o tempo, no parágrafo seguinte – de desenvolvimento – estas começavam a escrever sobre a ação e, por último, no parágrafo da conclusão, os alunos escreviam sobre o desenlace da ação. Portanto, iam sendo tratadas diferentes coisas.

Já o guião de revisão textual foi criado juntamente com os alunos, que foi uma atividade que, para além de dar maior significado a este instrumento, proporcionou um maior envolvimento das crianças na prática de revisão. Todavia, a estrutura do guião – que foi uma lista de verificação –, apesar de ter funcionado com todos os critérios inseridos neste, não foi a mais adequada para o critério correspondente à identificação e correção dos erros ortográficos e de pontuação na tarefa de autoavaliação.

A heteroavaliação, pelo contrário, apresentou-se numa dinâmica mais rica do que a autoavaliação. A heteroavaliação surtiu efeitos, não só ao nível linguístico, como também ao nível comunicativo e social, uma vez que as crianças, ao corrigirem os textos umas das outras, focavam-se em diversos parâmetros que envolviam, para além dos erros ortográficos e de pontuação, aspetos relacionados com o conteúdo das narrativas.

Estas interações resultaram em partilhas de experiências do real ou imaginário entre os alunos, que reforçaram as suas relações e, conseqüentemente, o espírito de entreajuda aumentou, porque “através da escrita as pessoas interagem umas com as outras trocando informações, conhecimentos e experiências” (Pessoa, Correa & Spinillo, p. 2010), o que as torna mais próximas.

Portanto, “escrever não é simplesmente um processo linguístico, mas um processo sociocultural. Os alunos apropriam-se dos significados que são constituídos nas comunidades e nos variados contextos dentro dos quais operam e que, simultaneamente, eles próprios constroem” (Kostouli, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 20).

Além disso, a heteroavaliação foi feita no âmbito de uma atividade de produção de uma narrativa cujo tema foi livre, fazendo com que a turma pudesse escrever sobre o que queria. Esta tarefa trouxe vivências das crianças para as narrativas, o que fez com que se estimulasse também uma relação socio-afetiva com a escrita. Esta condição, que deu mais sentido às aprendizagens construídas, suscitou entusiasmo por parte das crianças que se mostraram criativas e com maior capacidade de argumentação na apreciação que os colegas fizeram do seu texto.

Assim sendo, pode-se contatar que:

Em relação ao produto escrito, as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções. Para essa partilha e realização de funções, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor. Deste modo, os factores emocionais ligam-se aos factores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

Em contrapartida, a autoavaliação não foi tão bem-sucedida devido à dificuldade que as crianças têm em avaliar o seu texto, como afirma Chanquoy, citado por Aleixo (2005), agravando-se esta dificuldade com o facto de a turma deste contexto não ter tido a prática de analisar e avaliar o seu trabalho – quem tinha essa responsabilidade era o professor titular – resultando em alunos com pouco, ou quase nulo, espírito crítico.

Tal como já referi anteriormente, essencialmente na perceção dos erros ortográficos e de pontuação, os alunos não foram capazes de, ao reler o seu próprio texto, identificar as palavras incorretamente escritas, assinalando o espaço respetivo a esse critério, na lista de verificação, com um visto.

Desta forma, sinalizavam que este critério já tinha sido verificado e que não foram encontrados erros. Esta atitude é compreensível e perfeitamente natural: é normal que, não só as crianças, como as pessoas em geral, ao redigirem uma palavra que julgam estar corretamente escrita, não estando de facto, não consigam perceber o(s) erro(s) cometidos, pois para estas pessoas a palavra está “bem escrita”.

Logo, se para determinado aluno “chucaram” é a única forma que conhece de escrever “chocaram”, ou se para outra aluna escrever “fuguete” é como se escreve “foguete”, é normal que estes alunos não identifiquem os erros nas palavras. Estes erros indicaram, apenas, o reduzido conhecimento ortográfico que os alunos possuíam.

Perante este panorama, torna-se relevante destacar que, a fim de contornar esta revisão textual superficial, realizada numa tarefa de autoavaliação, o adulto responsável deve assumir um papel mediador do pensamento dos alunos, através do questionamento e do *feedback* eficaz, num trabalho mais individualizado.

Com as questões que coloquei e o retorno verbal que dava, tentei estimular a metacognição nos alunos, fazendo-os refletir sobre, não só a forma, como sobre o conteúdo das suas narrativas. Pois “a produção escrita, ao permitir novas realizações linguísticas e cognitivas,

transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise: interiorizamos a linguagem de acordo com as linhas propostas pela nossa escrita” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 14), tal como mencionado anteriormente no enquadramento teórico deste relatório.

Esta fase de trabalho individualizado é imprescindível, ainda para mais, em grupos de crianças que nunca contactaram com esta forma de trabalhar, orientando o seu pensamento até que este assimile e automatize a lógica de raciocínio a seguir em tarefas de autoavaliação. Esta lógica de raciocínio “vincula a escrita à leitura e à fala, bem como à edição dos textos e à comunicação com leitores conhecidos e desconhecidos” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 40).

Assim, respondendo às questões de investigação deste estudo: a planificação e a revisão textual são, sem dúvida, práticas que melhoram a qualidade dos textos das crianças. Todavia, a sua implementação deve ser feita de maneira a que corresponda às necessidades do grupo de alunos, fornecendo significado e sentido a estas práticas. Por isso:

a situação de produção é . . . [um] fator importante na escrita de histórias elaboradas. Semelhante ao que ocorre com a produção oral, a escrita também é influenciada pela situação de produção: as histórias com uma estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas foram . . . produzidas nas situações em que eram fornecidos apoios (visual ou verbal) que auxiliavam na escrita de histórias (Silva & Spinillo, 2000, p. 346).

Antes de mais, é fulcral que os alunos entendam a utilidade destas práticas e que, progressivamente se apropriem destas. Esta apropriação tem muito que ver com a forma como estas práticas são introduzidas e implementadas pelo professor.

No caso da turma com a qual fiz o meu estágio curricular, esta não tinha o costume de produzir textos, em geral e, muito menos, de planificar, ou de rever. Portanto, para introduzir estas práticas foi preciso existir material de apoio: os guiões. Estes guiões serviram para estruturar e orientar o pensamento das crianças, na medida em que continham indicações específicas (i.e critérios de realização) sobre o processo de planificação e revisão.

A implementação dos guiões também deve ter como premissa o significado que estes instrumentos têm para os alunos, ou seja, os guiões têm de fazer sentido para os alunos. Logo, quer a sua estrutura, quer as instruções que contém devem ser perceptíveis e acessíveis à compreensão das crianças. Para isso, a melhor opção é, realmente, criar os guiões com a turma, tal como indicam Pereira e Azevedo (2005):

A construção dessas listas [de verificação] ou guias de correcção com a participação dos próprios alunos revela-se um poderoso instrumento de consciencialização das características que o texto deve apresentar. Deste modo . . . a

sequência didática dedicada à aprendizagem de um determinado gênero de texto deverá também fornecer critérios de avaliação que permitam ao aluno pronunciar-se acerca da conformidade do texto com o gênero em causa (p. 27).

No meu caso, só tive a oportunidade de construir o guião de revisão textual, pois, o guião de planificação foi elaborado com base da teia inicial, cuja construção, foi demonstrativa do escasso e pouco concreto conhecimento que as crianças tinham sobre o texto narrativo. Por isso, a construção do guião de planificação em conjunto com a turma seria uma atividade na qual eu iria ser a figura central, sobrepondo, ou até manipulando, de certo modo, a “voz” das crianças para que estas fossem ao encontro do que era pretendido constar no guião.

Contudo, na implementação do guião de planificação há que reforçar a importância do reconto, porque: “na condição de reprodução a criança não apenas reproduz o tema, os personagens e eventos, mas também as propriedades linguísticas do texto ouvido tais como: sua estrutura, suas convenções, os elos de coesão e coerência” (Pessoa, Correa & Spinillo, 2010, p. 259).

O guião de revisão textual, por ter sido construído com participação ativa das crianças, foi mais rápida e facilmente apropriado pelos alunos. No entanto, foi o guião que, ao ser implementado e usado pelas crianças, exigiu maior acompanhamento do adulto, pelas competências que lhe eram subjacentes. Esta ocorrência vai ao encontro de Niza, Segura e Mota (2011), que afirmam que:

Embora os alunos tenham a tentação de dar por acabada a escrita de um texto quando terminaram o primeiro esboço, começam, progressivamente, sob a exigência dos outros e do professor, a sentir necessidade de ajuda para ir mais longe no seu aperfeiçoamento. A interação e a apreciação dos colegas e do professor são necessárias e bem acolhidas aquando da escrita de textos (p. 37).

Portanto, eu ia auxiliando a estimular o pensamento crítico dos alunos, através de questões, muitas vezes, repetidas tal e qual como estavam escritas no guião, mas que, por serem expressas oralmente acabavam por surtir efeito.

Se estes guiões, tanto de planificação, como de revisão fossem simplesmente entregues às crianças para serem preenchidos, sem qualquer interpretação, ou contexto a sua implementação seria insignificante para as crianças, que acabariam por vê-los apenas como fichas impostas numa atividade e não como práticas necessárias e assíduas nas suas produções escritas.

Relativamente ao penúltimo ponto deste capítulo, considero que o tema abordado neste relatório é pertinente para todos os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a

linguagem escrita é um meio de comunicação constante e essencial para todos os indivíduos se expressarem na sociedade e “a escrita e . . . a sua aprendizagem são metalinguísticas [pois] os sistemas escritos não transcrevem o discurso, mas criam categorias através das quais nos tornamos conscientes do discurso” (Olson, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 14).

Assim, a elaboração deste relatório contribuiu para o meu próprio crescimento pessoal e profissional, pois construí conhecimentos vários não só acerca do tema estudado, como sobre o exercício da profissão docente, em geral.

Antes de mais, consolidei a ideia que tinha em como a aprendizagem em cooperação é uma forma de construir conhecimentos mais rica, cognitiva e socialmente. Assim, é preciso tomar:

a turma . . . [como] um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Aprendi que os professores devem proporcionar aos alunos experiências de escrita frequentes e diversificadas, mesmo quando a turma não tem as competências escritoras desenvolvidas. Quanto mais as crianças escreverem, melhor escrevem, porque: “o[s] aluno[s] aprende[m] a escrever escrevendo” (Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos (NCTE), citada por Niza, Segura & Mota, 2011, p.34). Além disso, “a aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto” (p. 8).

No meu contexto de estágio curricular não havia o costume de escrever, podendo este facto ter que ver com o que Poulson et al., citados por Gaitas e Martins (2010), afirmam sobre a: “escrita assumir um papel secundário, quer nos cursos de formação inicial, quer em programas de desenvolvimento profissional” (p. 2943). Este investimento na formação dos professores é necessário e substancial, não só para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita, como pela atitude que os docentes assumem perante a escrita.

Posto isto, enquanto futura professora, tenho em mim enraizado que o prazer e, conseqüente, aperfeiçoamento da linguagem dos alunos está intrinsecamente ligado à postura do professor, pois:

Um professor que sente prazer com a sua tarefa, que se entusiasma ao ensinar, que se emociona com a linguagem, se entusiasma ao ensinar, que se emociona com a linguagem escrita e que a usa com prazer comunica facilmente a

motivação a seus alunos. O contrário também. A atitude do professor frente à aprendizagem, frente à escrita e à leitura é fundamental (Curto, Morillo e Teixidó, 2000, p.86).

Referências Bibliográficas

- Agrupamento (2017-2021). Plano de Estudos. Lisboa
- Agrupamento (2017-2021). Projeto Educativo. Lisboa
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Porto: ASA Editores
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Campos, C., Neves, A., Fernandes, D., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In IIE, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13, 30-36
- Curto, L., & Morillo, M., & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, C. M., & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: observação e análise. *Referência*, 11, 50-58.
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2010, fevereiro). Procedimentos de ensino da linguagem escrita de professores do 1º ciclo: A sua relação com as crenças. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2931-2946). Braga: Universidade do Minho
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). O ensino da leitura e da escrita: fundamentos psicopedagógicos. *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. (190-257). Lisboa: Universidade Aberta

- Ministério da Educação: Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais de português – 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Pessoa, A. P. P., Correa, J., & Spinillo, A. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. *Escola Moderna*, 33, 25-40
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(9), 253-260
- Shute, J. V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*, 27, 283-304
- Silva, M. I. L. (2005). Projectos e aprendizagens. Trabalho apresentado na *Comunicação ao 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo*, Porto, Portugal.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2015). O questionamento eficaz na sala de aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 5, 1-17
- Silva, M. E. L., & Spinillo, A.G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.

- Sim-Sim, I. D., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: DEB: Ministério da Educação.
- Sousa, O. C. (2010). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. C. Sousa & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua portuguesa*, 13-52. Lisboa: Edições Colibri
- Sousa, M., & Baptista, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel
- Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Revista Interações*, 9, 238-258
- Teles, A. F., Francisco, M. D. C., Mattos, F., & Costa, C. S. (2014). Fábrica de histórias: uma possibilidade de se trabalhar a língua escrita. *Revista Pesquisas em Discurso pedagógico*, 2, 1-12. doi: 10.17771/PUCRio.PDPe.23744
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análises Psicológicas*, 1, 169-178
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXOS

Anexo A. Registo do texto produzido numa atividade de escrita

" Era uma vez uma maieira pequenina e jafa que estava muito triste.

A maieira telefonou à sua amiga, a vaca e disse-lhe que queria falar com ela.

Estava um dia muito quente, até os cozinhos murcharam, mas apareceram umas nuvens de chuva que salvaram os cozinhos.

Quando a amiga chegou explicou-lhe que estava triste porque tinha perdido o livro que o avô lhe dera.

O cão, que também era amigo da maieira, quando soube do problema decidiu ir ajudar.

O cão só conseguiu encontrar comida e até um regador, até pensou melhor e foi procurar

dentro de casa.

Dentro de casa viu o patto com o livro no bico.

Um pássaro, que se juntava às beiscas, encontrou o livro no bico do patto, tirou-lho e levou à maieira.

A maieira voltou a sorrir e deu muitas maçãs. "

Anexo B. Guião de revisão textual

Guião de revisão textual

	A minha narrativa tem: introdução, desenvolvimento e conclusão?
	Na parte da introdução, identifiquei o tempo e o espaço onde se passa a história?
	Apresentei os personagens da narrativa, caracterizando-os com adjetivos importantes para perceber a história?
	Os acontecimentos da história têm uma sequência lógica?
	Relacionei os acontecimentos uns com os outros?
	No desenrolar da narrativa, acrescentei informações necessárias para compreender a ação da história?
	Quando acrescentei informações novas à história, liguei-as às informações que já tinha antes no texto?
	O final da história faz sentido, de acordo com o que acontece no decorrer da ação?
	Fiz parágrafo sempre que mudei de tema, assunto ou parte do texto?
	Nos diálogos da narrativa fiz parágrafos e, antes de começar a escrever a fala dos personagens, coloquei um travessão?
	Ao longo da minha narrativa mantive a mesma ideia, sem me contradizer?
	Corrigi os erros ortográficos e de pontuação do meu texto?