

1120
DM
VIOL. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

INCLUSÃO:

DESENVOLVIMENTO DE UM

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM COMUNICAÇÃO –

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

COM UMA CRIANÇA

COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

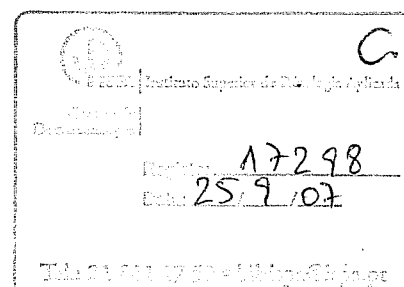


ORIENTADOR: Professora Doutora Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Elsa Maria Gomes Violante - Nº 12103

2006



AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar a minha gratidão:

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela sua incansável orientação, mas também, por ter incentivado a minha criatividade e autonomia, por ter acreditado desde o início neste projecto e no meu sucesso na sua concretização, mas sobretudo, por todo o seu apoio e amizade;

À Professora Conceição Costa, pelo interesse que demonstrou por este projecto, pelo encorajamento e motivação que me fez sentir para a sua concretização;

A todos os Professores deste programa de Mestrado, pela pertinência dos conhecimentos transmitidos. Foram verdadeiros modelos e fonte de inspiração para os alunos;

À professora Elisa Andrade e aos meninos da sua turma que, com uma imensa simpatia e disponibilidade, colaboraram e tornaram este projecto num trabalho muito positivo e enriquecedor para todos.

Em especial ao João por ter participado tão empenhada e dedicadamente neste projecto, sem nunca manifestar cansaço ou enfado, mas pelo contrário, querendo sempre mais;

A todas as colegas desta Edição de Mestrado, pelo ambiente de companheirismo e entajuda criado ao longo do tempo que partilhámos juntas. Alguns laços permanecerão para sempre;

À minha família e amigos, pela compreensão, estímulo e carinho, sem os quais não teria sido possível realizar esta tese.

OBRIGADA POR EXISTIREM NA MINHA VIDA!

ÍNDICE

RESUMO	5
INTRODUÇÃO	7
I. ABORDAGEM TEÓRICA	10
CAPÍTULO I - AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	10
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPECTIVA HISTÓRICA	10
2. EDUCAÇÃO PARA TODOS	18
2.1. Conceitos Básicos	20
3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA COMUNICAÇÃO - LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	24
CAPÍTULO II - A ESCRITA E A IMPORTÂNCIA DA SUA APRENDIZAGEM	29
1. A ESCRITA COMO ACTIVIDADE COGNITIVA	30
1.1. Os Processos Cognitivos da Escrita	31
1.1.1. O Modelo não Linear de Hayes e Flower	31
1.1.2. O Modelo de Hayes	35
1.2. O Uso de Estratégias na Escrita	38
1.3. Escrita e Elaboração do Conhecimento	40
1.4. Ensinar a Escrever: Implicações Didácticas	42
2. O CONSTRUTIVISMO SOCIAL	46
2.1. A Comunidade de Linguagem	47
2.2. Dimensões Sociais da Escrita	49
2.3. Os Géneros de Linguagem	51
2.4. Implicações da Perspectiva Sociocultural no Ensino da Escrita	55
3. A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA	57
3.1. O Esquema da Narrativa	57
3.1.1. O Desenvolvimento do Esquema da Narrativa	61

II. ABORDAGEM EMPÍRICA	64
1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS	64
2. METODOLOGIA	66
2.1. Participantes	66
2.1.1. Caracterização	66
2.2. Instrumentos e Procedimentos.....	68
2.2.1. Instrumentos e Procedimentos para a Caracterização da Comunicação da Criança	68
2.2.2. Instrumentos e Procedimentos do Pré e Pós Teste.....	72
2.2.3. Instrumentos e Procedimentos do Programa de Intervenção.....	74
3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS RESULTANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA	79
3.1. Quadros de Análise.....	79
3.1.1. Quadros de Análise do Conto de Histórias em Imagens.	79
3.1.2. Quadros de Análise do Reconto de Histórias de Literatura Universal.	83
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
4.1. Análise dos Dados	84
4.1.1. Análise dos Dados da Avaliação Pré Teste/Pós Teste.....	85
4.1.1.1. Avaliação Pré Teste/Pós Teste da História em Imagens.	89
4.1.1.2. Avaliação Pré Teste/Pós Teste da História Tradicional.	94
4.1.2. Análise dos Dados da Implementação do Programa de Intervenção. .	98
4.1.2.1. Análise do Conto das Histórias em Imagens.	99
4.1.2.2. Análise do Reconto das Histórias de Literatura Universal.	107
4.2. Discussão dos Resultados.....	115
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	136
ANEXO I - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	137
ANEXO I nº 1 Teste de Desenvolvimento da Linguagem.....	138
ANEXO I nº 2 Check-list de Avaliação da Escrita.....	150
ANEXO I nº 3 Grelha de Levantamento das Incorreções Ortográficas....	151
ANEXO I nº 4 História em 4 Imagens.....	153
ANEXO I nº 5 História do Capuchinho Vermelho	156

ANEXO II - ESQUEMA GLOBAL DE INTERVENÇÃO	161
ANEXO II nº 1 Programa de Intervenção em Comunicação	162
ANEXO III - INSTRUMENTOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	164
ANEXO III nº 1 Histórias em Imagens: História 1, 2, 3, 4 e 5	165
ANEXO III nº 2 Histórias de Literatura Universal.....	170
2.1. Os Três Porquinhos	
2.2. O Gato das Botas Altas	
2.3. O Patinho Feio	
2.4. O Pinóquio	
ANEXO IV - PRODUÇÕES DO ALUNO	174
ANEXO IV nº 1 Transcrição da Construção Oral - Histórias em Imagens: História 1, 2, 3, 4 e 5.....	175
ANEXO IV nº 2 Registo Escrito da Construção - Histórias em Imagens: História 1, 2, 3, 4 e 5.....	180
ANEXO IV nº 3 Transcrição do Reconto Oral - Histórias de Literatura Universal.....	185
3.1. Os Três Porquinhos	
3.2. O Gato das Botas Altas	
3.3. O Patinho Feio	
3.4. O Pinóquio	
ANEXO IV nº 4 Registo Escrito do Reconto - Histórias de Literatura Universal.....	189
4.1. Os Três Porquinhos	
4.2. O Gato das Botas Altas	
4.3. O Patinho Feio	
4.4. O Pinóquio	
ANEXO IV nº 5 Registo do Trabalho de Correção do Texto Escrito das Histórias em Imagens utilizando o Computador: História 1, 2, 3, 4 e 5	193
ANEXO IV nº 6 Registos das Sessões com o Aluno	198
ANEXO IV nº 7 Escala de Auto-Avaliação	200

RESUMO

O objectivo definido neste trabalho de investigação consiste em avaliar em que medida a organização e aplicação, num contexto de inclusão e parceria, de um *programa de intervenção ao nível da comunicação – linguagem oral e escrita* contribui para que um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) melhore o seu desempenho.

Com a implementação deste Programa e considerando o objectivo definido, pretende-se verificar a evolução da qualidade das produções do aluno ao nível da produção da linguagem oral e do desenvolvimento da produção escrita. Na aplicação do Programa de Intervenção estes dois aspectos foram trabalhados em simultâneo.

O estudo incide sobre uma criança com doze anos de idade, matriculada no 4º ano de escolaridade, a quem convencionamos chamar de “João”. Este aluno tem necessidades educativas especiais: apresenta uma imaturidade global, mutismo selectivo, uma auto-imagem acentuadamente negativa e um descontrolo emocional latente, principalmente perante situações novas. Evidencia problemas ao nível da autonomia funcional, socialização e na aprendizagem das várias áreas curriculares, mais acentuados nos aspectos relacionados com a comunicação oral e escrita.

A metodologia seguida no desenvolvimento deste estudo teve em consideração as características individuais apresentadas pelo participante, na medida em que se trata de um estudo de caso aprofundado.

Para o desenvolvimento do trabalho empírico, foram pensados momentos de *avaliação e intervenção* de acordo com sessões de trabalho definidas em regime de contrato/compromisso com o João sendo, posteriormente, alargado a toda a turma.

As sessões do Programa de Intervenção decorreram durante quatro meses, de Outubro de 2004 a Fevereiro de 2005, de acordo com um esquema definido. Nesta organização formam considerados os dados da Avaliação em Pré Teste que, no final do desenvolvimento do Programa, foram de novo aplicados de modo a comparar e constatar a evolução conseguida pelo João.

Na avaliação da linguagem oral e escrita deste aluno foram utilizados vários instrumentos. Para a avaliação inicial da criança: o *Teste de Desenvolvimento da Linguagem* (Sim Sim, 2001); a *Check-list de Avaliação da Escrita* e a *Grelha de Levantamento das Incorrecções Ortográficas*. Na situação de avaliação em pré e pós teste: uma *História em Imagens* e a *História do Capuchinho Vermelho*.

Para a auto-avaliação do aluno perante o Programa de Intervenção utilizou-se uma *Escala de Registo da Auto-avaliação*.

A organização do *Programa de Intervenção* suportou-se no pressuposto na literatura sobre o esquema da narrativa e as Histórias e respeitou a escolha do aluno. Foi constituído por *cinco Histórias em Imagens*, com a proposta do aluno construir a história oralmente e por escrito com base nas imagens e *quatro Histórias de Literatura Universal*, três contos tradicionais e um conto de Collodi hoje considerado literatura universal, nomeadamente: *Os Três Porquinhos*, *O Gato das Botas Altas*, *O Patinho Feio* e *O Pinóquio*. O aluno, depois de ouvir cada história, procedeu ao reconto oral e escrito suportando-se do respectivo esquema narrativo.

A construção das Histórias em Imagens e o reconto das Histórias de Literatura Universal foram propostos ao aluno alternadamente e de seguida trabalhados na sala de aula com todos os alunos.

A organização deste trabalho manteve presente a perspectiva de Inclusão do aluno e o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre os professores da turma e de apoio educativo.

Com base na literatura, e considerando os estudos desenvolvidos por alguns investigadores, foram adaptados Quadros de Análise que serviram de suporte à análise das produções do aluno ao longo da implementação do Programa de Intervenção.

Esperávamos conseguir uma melhoria no processo de desenvolvimento do João, principalmente ao nível da produção da linguagem oral e do desenvolvimento da produção escrita o que foi confirmado, através da análise qualitativa efectuada, pela eficácia do aluno nas actividades relacionadas com a comunicação - linguagem oral e escrita, do principio para o final do ano.

Com base nos resultados alcançados pelo aluno e tendo em consideração todo o processo desenvolvido podemos afirmar que a implementação do Programa de Intervenção em Comunicação - linguagem oral e escrita teve também reflexos muito positivos na auto-estima do João assim como em toda a sua dinâmica escolar e pessoal.

Sem pretender traçar conclusões generalizáveis, podemos afirmar, perante a análise dos resultados, que a organização e aplicação de Programas de Intervenção desta natureza, bem definidos e que tenham em consideração as características evidenciadas pelas crianças com NEE, possibilitam a optimização das aprendizagens dessas crianças e de todos os alunos da turma promovendo um verdadeira dinâmica de Inclusão.

INTRODUÇÃO

*“The fish in the water is silent,
the animal on the earth is noisy,
the birth in the air is singing.*

*But MAN has in him
the silence of the sea,
the noise of the earth
and the music of the air.”*

Rabindranath Tagore

O Homem é sem dúvida o ser mais completo da natureza e a linguagem é um instrumento fundamental nas relações sociais que estabelece. É no contexto das relações sociais que podem ser referidos atributos a alguns indivíduos que, quando são depreciativos, podem constituir-se em estigmas. Segundo Goffman (1982) um “atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (p.13). Os indivíduos com necessidades especiais eram, no quotidiano social, estigmatizados através de termos específicos como «aleijado e «retardado» que assumiam representações discriminatórias e contribuía para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência um determinado grupo social, definido como normal. “O «deficiente» estigmatizado (considerado inferior e anormal) era visto fora do grupo social «de iguais» dominante, cuja pertença natural está ligada aos organicamente normais” (Goffman, 1982:53).

Justificadas ideologicamente pelas dificuldades pessoais, culturais ou familiares, a própria escola tem desenvolvido práticas de segregação de alguns alunos, identificadas através de procedimentos científico-pedagógicos (testes de QI), pois discrimina entre os indivíduos incapazes, inferiores, anormais e fracassados e os capazes, superiores, normais e com sucesso escolar.

Mas a escola, por ser um espaço de relações interpessoais, pode e deve desempenhar um papel decisivo na aceitação das diferenças individuais, na inclusão de crianças com NEE, em suma, na construção do conhecimento e das identidades através do seu trabalho pedagógico.

A comunicação pela linguagem oral e escrita é exemplo de actividades exercidas por pessoas que puderam frequentar a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais dessas práticas. Assim, e de acordo com Bronckart e al. (1985), o desenvolvimento da oralidade e da escrita é uma boa ilustração das relações complexas entre história, ensino, formas de interacção social e desenvolvimento cognitivo.

Considerando as dificuldades na inclusão das crianças com NEE nas escolas, a realização do presente trabalho de investigação tem como objectivo avaliar em que medida a organização e aplicação de um *programa de intervenção ao nível da comunicação – linguagem oral e escrita*, desenvolvido num contexto de inclusão e parceria, contribui para que um aluno com NEE aprenda a construir um texto “autonomamente”, isto é, proporcionando ao potencial leitor os elementos necessários para a compreensão do seu discurso oral e escrito.

Atendendo ao objectivo definido, pretende-se verificar a evolução da qualidade das produções do aluno ao nível da *Produção da Linguagem Oral* e do *Desenvolvimento da Produção Escrita*.

Neste contexto, o presente estudo encontra-se organizado em dois grandes blocos.

O primeiro bloco compreende a revisão de literatura e é constituído por dois capítulos: um *primeiro capítulo* refere aspectos relacionados com as dificuldades de aprendizagem, definição e evolução da educação especial, relação dos conceitos de integração e inclusão e focaliza alguns aspectos das dificuldades de aprendizagem da linguagem oral e escrita. Um *segundo capítulo* aborda objectivamente a escrita e sua importância na aprendizagem, segundo a abordagem cognitivista e sócio-cultural, refere os processos de aprendizagem da linguagem escrita e salienta a importância da narrativa no desenvolvimento da produção escrita.

O segundo bloco compreende a abordagem empírica, define objectivamente o problema e o objectivo, estabelece a metodologia, descreve os procedimentos para a análise dos dados e termina com a apresentação e discussão dos resultados.

Finalmente procede-se à apresentação da conclusão.

I. ABORDAGEM TEÓRICA

CAPÍTULO I - AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPECTIVA HISTÓRICA

O modo como as crianças com NEE são vistas pela sociedade, tem vindo a modificar-se ao longo dos tempos.

Perceber o caminho da história da deficiência e das suas representações sociais é uma forma de entender porque foram estes indivíduos afastados do respectivo meio social. Um cego, um deficiente auditivo ou um indivíduo com deficiência física eram considerados iguais na "deficiência". A categorização destas pessoas era generalizada e, conseqüentemente, o seu tratamento era o mesmo.

Assim os indivíduos com NEE, ou seja, pessoas portadoras de deficiência, não eram considerados pertencentes à maioria da sociedade. Eles eram marcados pela exclusão, sendo abandonados ou mortos. Mais tarde iniciou-se o atendimento em Instituições Especializadas, o que continuava a ser uma prática segregativa. Em seguida, passou-se à prática da Integração social e, mais recentemente defende-se a prática da inclusão social.

Poucas são as informações encontradas desses tempos antigos face à deficiência. Mas é chocante saber que indivíduos que nascessem diferentes e deficientes eram mortos, abandonados e chamados de monstruosos.

Nas sociedades da **Antiguidade Clássica** Greco-Romana (Esparta), quando se verificava alguma anormalidade na criança, o infanticídio era prática corrente. As crianças com deficiências físicas eram abandonadas na montanha e em Roma eram atiradas ao rio.

Foucault (2002), percorrendo a história da loucura, afirma que, desde o século XIV ao século XVII, a exclusão e eliminação de indivíduos indesejados, atendiam a valores éticos, morais e ao modelo médico fortemente enraizados.

A prática de retirá-los do convívio social, seja enviando-os em embarcações marinhas, seja fechando-os em celas e calabouços, asilos e hospitais, é um elemento predominante desta época.

Ao longo de toda a *Idade Média*, as pessoas física e mentalmente diferentes eram associadas à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria. Com base nessa crença, eram alvo de perseguições, julgamentos e execuções.

No século XVII, na Europa, o internamento dessas pessoas surge como um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem. Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais, indigentes, vagabundos e mendigos, prisioneiros, mulheres caducas, velhas senis ou enfermas, pessoas epiléticas, inocentes malformados e disformes, pessoas ordinárias, pobres bons e moças incorrigíveis (Foucault, 2002).

Os séculos XVI a XVIII constituíram a ***Pré-história da Educação Especial***. Jiménez (1997) retrata esta fase relatando alguns acontecimentos de relevo ocorridos nesse sentido:

► Em meados do século XVI, o frade Pedro Ponce León (1509-1584) promoveu, com sucesso, a educação de 12 crianças surdas no Mosteiro de Onã;

► Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou uma obra intitulada “Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”.

► Em 1755, o abade Charles Michel de l’Epée (1712-1789) criou a primeira escola pública para surdos, que veio a converter-se no Instituto Nacional de Surdos-mudos;

► Em 1784, Valentin Haüy (1745-1822) criou, em Paris, um instituto para crianças cegas.

No final do século XVIII, início do século XIX, surgiu, de facto, a **Educação Especial** com a institucionalização da *educação especializada para pessoas com deficiência*. Para que o indivíduo dito não normal não pusesse em perigo a sociedade e, em simultâneo, para o defender dela, são criadas escolas, normalmente localizadas nos arredores das cidades, em pleno campo, para lhes proporcionar, segundo diziam na época, uma vida mais saudável (Jiménez, 1997).

Ao longo do século XIX criaram-se escolas para cegos e surdos e, no final desse século, surgem as instituições para deficientes mentais. No início do século XX, multiplicam-se as **escolas especiais** para onde eram canalizados os indivíduos, atendendo ao diagnóstico da sua deficiência. Surgem escolas para indivíduos surdos, cegos, deficientes mentais, com paralisias cerebrais ou dificuldades de aprendizagem. Nestas escolas havia alguma preocupação de carácter educativo, tentavam promover uma aprendizagem académica básica, embora a ênfase fosse dada ao ensino de tarefas de carácter manual. Consistiu, fundamentalmente, numa fase de “acolhimento e protecção”.

Nesta era das Instituições, onde se destaca o investimento científico no estudo das pessoas com deficiência, ocorreram várias acções:

- Philippe Pinel (1745-1826) iniciou o tratamento médico dos indivíduos considerados atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados da especialidade;
- Itard (1774-1836) estudou o caso do Selvagem de Aveyron durante seis anos;
- Freud definiu a teoria psicanalítica;
- Galton e Binet desenvolveram métodos fiáveis de avaliação que permitiram medir a capacidade mental dos indivíduos a partir de tarefas psicomotoras;
- Seguin (1812-1880) elaborou um método para a educação de “crianças idiotas”. Foi o primeiro autor de Educação Especial a fazer referência à possibilidade de aplicação do método no ensino regular (Jiménez, 1997).

A colocação em Instituição prolonga-se até meados do século XX. Trata-se de um período de forte influência médica, colocando para segundo plano os métodos de estudo. Garcia, referenciado por Jiménez (1997), indica vários factores justificativos desta situação, nomeadamente:

- A forte atitude negativa face ao deficiente;
- As duas Guerras Mundiais e a Depressão dos Anos 30 fizeram desviar os recursos existentes não para os serviços sociais mas para outros sectores;
- O uso exagerado da psicomетria serviu para identificar e separar da escola regular os mais fracos, os deficientes mentais.

As entidades oficiais da educação, saúde e segurança social começam a prestar atenção a este tipo de população e passam a apoiar financeiramente as instituições especiais privadas. São criadas outras de cariz oficial designadas por “Centros médico-terapêuticos” ou “Escolas Especiais”, sendo os internatos a grande parte dessas instituições.

Em simultâneo às escolas especiais, são criadas classes especiais para os alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem ou repetido insucesso escolar.

É reconhecido o direito que estas crianças e jovens têm a uma educação especializada e à reabilitação, devendo ter à sua disposição um conjunto de profissionais: professores e outros técnicos. Surge, assim, a necessidade de efectuar um trabalho em equipa, com a participação de profissionais de múltiplas áreas disciplinares: educação, psicologia, medicina e segurança social.

Na **Fase da Integração**, em meados do século XX, dão-se as primeiras experiências de integração de alunos com deficiências em classes regulares. Esta fase surge devido às fortes pressões que os pais de crianças e jovens deficientes fizeram no sentido de os inserir no ensino regular. As motivações para a atitude desses pais assentavam na necessidade de os seus filhos terem de se deslocar para longe de casa para frequentar as escolas especiais, acrescendo o facto dessas escolas especiais não revelarem ter melhores professores nem melhores métodos que as regulares.

Na Dinamarca, em 1959, as associações de pais conseguem o apoio da administração, através da publicitação de legislação, onde é incluída a noção de “normalização” entendida como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen citado por Jiménez, 1997).

Bengt Nirje (1969), Director da Associação Sueca de Crianças Deficientes, desenvolve um conceito de *normalização* mais sistemático que vai influenciar a Lei sueca para o apoio às pessoas deficientes mentais. Este novo conceito de normalização dá maior ênfase aos processos, meios e recursos do que aos resultados. Assenta no objectivo de proporcionar ao deficiente as experiências normais da vida humana, ao longo do dia, semana, ano, bem como condições de existência o mais similares possíveis às normais e ao tipo de vida da sociedade a que pertencem (Niza, 1996).

Devido ao sucesso dessas experiências e à cada vez maior tomada de consciência do direito que cada indivíduo com deficiência tem em particular, como qualquer outro cidadão, nas várias estruturas da sociedade, os governos de quase toda a Europa e América do Norte passaram a ter uma grande preocupação, em termos legislativos (integrando na Lei o conceito de normalização) relativamente à inserção, sempre que possível, dos alunos com deficiência nas escolas regulares. A transição foi lenta e bastante diferente de país para país: alguns substituíram praticamente todas as escolas especiais pela inserção no ensino regular; outros preferiram enveredar por uma coexistência entre escolas especiais e regulares e outros iniciaram este processo muito mais tarde.

As vantagens da integração são de diversa ordem: o direito à igualdade de oportunidades por parte dos alunos com deficiência, sendo nesse sentido favorável o contacto e a socialização com colegas da mesma faixa etária, bem como a oferta de medidas educacionais o mais normais possíveis; o contacto directo e diário entre crianças com deficiências e as ditas normais é benéfico para ambos os lados, já que estas últimas também poderão aprender de acordo com uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e desenvolvem atitudes de solidariedade e de respeito para com os colegas menos dotados (Marchesi e Martin, 1995).

No âmbito da educação de alunos com NEE, Rodrigues (2001) descreve vários contributos para que o modelo da integração escolar se dissemine:

a) A *educação no meio menos restritivo possível* defendida por Lilly nos EUA, em 1970, quando afirmou que a educação dos alunos com deficiência deveria ser feita nas escolas regulares, criando envolvimento diferenciados na sala de aula.

b) A *Lei Pública 1994 - 142 "The Education for All Handicapped Children Act"*, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975, obrigou à educação de todas as crianças no *meio o menos restritivo possível*. Esta Lei preconizava, na sua essência: a Educação Pública e gratuita para todas as crianças; a formação de professores e outros técnicos; a criação de materiais adequados e o envolvimento parental no processo educativo da criança.

c) A perspectiva *não categorial* defendida por Smith e Neisworth (1975), que desvaloriza as categorias como pressuposto educacional.

d) O conceito de *normalização* desenvolvido por Nirjke (1978), que defende a *introdução na vida diária do deficiente de condições o mais parecidas possível às consideradas habituais na sociedade*.

e) O conceito de *necessidades educativas especiais*, avançado pelo Relatório Warnock (1978), valoriza as necessidades educativas que o indivíduo apresenta, procurando desvalorizar o estigma da deficiência. A ênfase é posta na escola, numa resposta de cariz educacional.

Este relatório foi o resultado do 1º comité britânico, presidido por Mary Warnock, que foi constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propõe o conceito de NEE. No entanto, este conceito só foi adoptado e redefinido em 1994, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

“A **escola integrativa** (i.e., a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais) é assim a primeira sensibilização da escola para a diferença”. (Rodrigues, 2001, p.17). Em Portugal, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, evidencia, segundo Rodrigues (2001), as alterações que em prol de uma escola inclusiva poderiam e ainda podem ser efectuadas na escola, as chamadas Medidas do Regime Educativo Especial (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência).

A escola integrativa conseguiu integrar alunos com alguns tipos de deficiência mas não conseguiu corresponder às necessidades de todos os alunos. Um dos motivos talvez seja o facto de ter centrado as suas atenções quase exclusivamente no aluno em si e ter assim descurado a sua intervenção na escola, como estrutura organizativa e educacional (Rodrigues, 2001).

Em Junho de 1994 reuniram-se, em Salamanca, representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais com o objectivo de examinar as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva. Foi então produzido um documento **Declaração de Salamanca**, que reflecte o consenso mundial sobre as orientações a dar às crianças e jovens com NEE. Esta declaração veio provocar uma verdadeira mudança da escola integrativa para a escola inclusiva (Rodrigues, 2001).

Nesta declaração assume-se que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças, em vez de serem estas a terem de adaptar-se a concepções pré-determinadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994).

O papel da escola regular na educação dos alunos com NEE altera-se com esta declaração onde está expresso que as escolas, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo assim **a educação para todos**... (UNESCO, 1994).

Por outro lado, o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* passou a incluir todas as crianças e jovens com deficiência, sobredotados, crianças de rua, crianças que trabalham, crianças de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, crianças de grupos desfavorecidos (Correia, 2001).

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças e jovens devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que possam apresentar (Correia, 2001).

O grande desafio da escola inclusiva será o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de as ajudar a todas com sucesso; de modificar as atitudes discriminatórias e colaborar na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994).

Werneck (1997) explica que: "a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização" (p.51). Continua explicando que normalizar não é tornar o indivíduo normal, mas "é atender às suas necessidades e reconhecer o seu direito de ser diferente" (ibid. p.51).

Entre estes dois sistemas de organização de ensino existem semelhanças e diferenças: a semelhança é que ambos promovem a inserção da pessoa com NEE. A diferença é que a integração corresponde a uma inserção parcial.

Questiona-se que nesta forma de inserção não ocorre a reestruturação da escola. A inclusão é a inserção total e incondicional, também chamada de sistema caleidoscópico, termo criado por educadores canadenses. Este sistema de organização de ensino exige uma transformação da escola (Werneck, 1997).

Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno em adaptar-se à escola, enquanto, na inclusão, a inserção focaliza as particularidades de cada aluno.

Segundo Mantoan, "A integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceite. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social" (1997, p.235).

A inclusão é uma opção que não é incompatível com a integração, mas é um movimento que vem questionar políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais, sendo a meta principal não deixar ninguém no exterior da escola regular. A inclusão tem um carácter de reunir alunos com e sem dificuldades, funcionários, professores, pais... enfim todas as pessoas envolvidas na educação. As crianças desenvolvem-se, aprendem e evoluem melhor num ambiente rico e variado (UNESCO, 1994).

2. EDUCAÇÃO PARA TODOS

Procurando uma nova Lei de Bases para a Educação e com o intuito de actualizar o quadro legal desta área cujos principais instrumentos reguladores datam da década de 90 (o Decreto-Lei 319/91, Despacho 173/ME/91, o Despacho Conjunto 105/97 e ainda o Decreto-Lei 115/A/98), o XV Governo cria um “Projecto de Decreto-Lei” sobre educação especial que nasceu deste enquadramento legislativo.

Durante esta década houve no debate internacional um aprofundamento do conceito de **integração**, facto que introduziu alterações de perspectiva relativamente à educação especial.

O ainda vigente **Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto** - Ensino Especial/ Necessidades Educativas Especiais preconiza:

“A legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de reajustes e actualização.

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, sendo de salientar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com *necessidades educativas especiais*, baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente *responsabilização da escola regular* pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de *escola para todos*;
- Um mais explícito *reconhecimento do papel dos pais* na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos” (p. 1 e 2).

Assim, de acordo com o regime jurídico estabelecido pela **Lei n.º 46/86**, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*), e da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, entende-se por *Regime Educativo Especial*, a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

A aplicação destas medidas tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido e i) Ensino especial.

O Ministério da Educação produziu em 2003 um projecto de Decreto-Lei que foi objecto de consulta pública. Este projecto espelha uma nova organização do sistema de resposta às necessidades educativas especiais das crianças e jovens em idade escolar, inspirada em boas práticas existentes no terreno, preconizando um modelo uniforme de aplicação em todo o território nacional, com duas vias: a educação especial e o apoio sócio-educativo.

No processo de avaliação dos resultados da consulta pública tornou-se claro e necessário proceder a uma avaliação qualitativa e quantitativa, com carácter sistemático, do conjunto de apoios às necessidades educativas especiais e à educação especial tal como existem hoje.

Simultaneamente, o grande designio da integração não foi balizado com metas objectivas, calendarizadas e quantificadas, nem foi objecto de uma avaliação contratualizada entre os parceiros intervenientes.

Deste quadro resulta que as alterações na arquitectura do sistema podem ter consequências inesperadas por serem insuficientemente avaliadas.

2.1. CONCEITOS BÁSICOS

O conceito de “*Necessidades Educativas Especiais*” tem, em Portugal, contornos fluidos e não parece ser percebido exactamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos: destinatários da acção educativa especial, pais, docentes, docentes especializados, médicos, terapeutas, técnicos de saúde, técnicos especializados, técnicos da administração educativa ou associações de deficientes.

Efectivamente, não encontramos uma definição universal que circunscreva com exactidão o domínio desta acção educativa especial; tal como não encontramos uma caracterização única dos sujeitos sobre quem recai esta acção educativa especial.

Para facilitar a delimitação do conceito *Necessidades Educativas Especiais*, recorreu-se a algumas definições:

➤ Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços e apoios de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional (Correia, 1991).

Por condições específicas entende-se: O conjunto de problemáticas relacionadas com: autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, problemas motores, perturbações emocionais ou comportamento, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

Por serviços de educação especial entende-se: O conjunto de serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial (Correia, 1991).

➤ “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (Brennan, 1988, citado por Correia 1999, p. 48).

➤ A OCDE desenvolveu um conceito operativo tripartido “DDD” para a realização de estudos comparados sobre NEE:

Categoria A (Deficiências) – alunos cujas necessidades educativas decorrem de uma causa orgânica ou biológica identificada (ex. cegos, surdos...).

Categoria B (Dificuldades) – alunos cujas necessidades educativas não parecem residir numa causa orgânica, nem num factor de desvantagem social (ex. sobredotados, problemas de comportamento ou disléxicos).

Categoria C (Desvantagens) – alunos cujas necessidades educativas decorrem de factores sócio-económicos, culturais ou linguísticos (ex. imigrantes).

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento das NEE (EADSNE)¹ Portugal é um exemplo de país onde a responsabilidade pela afectação de recursos para alunos com NEE é partilhada por diferentes ministérios.

Contudo, uma das desvantagens evidentes de tal partilha de responsabilidades é o facto de poderem surgir diferentes abordagens em matéria de inovação educativa em geral, e de inclusão em particular.

Preconiza-se, assim, a fixação de objectivos comuns, com metas diferenciadas para o apoio às pessoas deficientes, com especial atenção para as crianças e jovens, com destaque para a elaboração dos currículos e da respectiva adaptação, a orientação vocacional, o combate ao insucesso, a promoção da saúde, a integração na vida activa e de outras acções relevantes, a fim de se criar um plano de acção o mais integrado possível.

Uma política comum e transversal, a ser concretizada no terreno pelos diferentes agentes da administração: permite harmonizar e simplificar procedimentos, avaliar processos, em última instância prestar um serviço melhorado. Daqui resulta evidente a necessidade de uma articulação estreita entre as tutelas envolvidas: Educação, Ensino Superior, Saúde, Segurança Social/Trabalho, Juventude... Assim, está-se a contribuir para o reforço da colaboração, da cooperação e da articulação entre os técnicos da administração, que no terreno, em colaboração com outros parceiros, designadamente de iniciativa privada e social, asseguram a concretização das respostas adequadas às necessidades de cada indivíduo.

O novo paradigma da Inclusão, da escola à Sociedade para Todos, tem estremecido os pré-conceitos que as práticas e os discursos anteriores sobre e pelos deficientes. Neste contexto, podemos evidenciar alguns pontos essenciais a uma EDUCAÇÃO dita INCLUSIVA:

- O termo Inclusão surge em contraponto ao de Integração, para afirmar que “TODAS” as crianças necessitam estar incluídas no processo educacional, e mais especificamente nas escolas do bairro ou comunitárias, indo mais além ao afirmar que devem estar também incluídas na vida Social, e não apenas “dentro” da escola regular.

O enfoque da Educação Inclusiva exige uma mudança na perspectiva institucional como mecanismo que torna claros e identificáveis os entraves das instituições dentro e fora das escolas, assim como de uma visão mais ampliada da educação e suas práticas político-pedagógicas.

Como já definiram Stainback e Stainback (1992) uma escola inclusiva será aquela que educa a todos os estudantes dentro de um sistema educativo único, proporcionando-lhes programas educacionais apropriados, que sejam estimulantes e adequados às capacidades e necessidades singulares de cada aluno, havendo ainda um apoio e preparação para os professores, além de uma activa participação dos familiares dentro da escola.

Portanto o conceito de Inclusão não está e nem pode ser dissociado do desejo e da necessidade de mudanças educacionais profundas, onde apenas uma nova conceptualização ou nome para o processo educacional não bastam. Pode-se dizer que a inclusão é uma atitude, uma convicção, uma proposta político-pedagógica, um desejo de mudança nos paradigmas educacionais e de convívio social e político. Uma vontade profunda de respeitar e reconhecer as diferenças humanas, propondo uma noção de igualdade sem homogeneização ou massificação (Andrade, 1999).

Poderíamos concluir que esta proposta de incluir todas as crianças, no mesmo nível de faixa etária, e junto com seus amigos ou vizinhos, numa mesma escola, o mais próximo da sua residência, com uma atenção especial a um currículo reformulado de acordo com as necessidades individuais e multiculturais do aluno, com os apoios necessários para o processo de ensino-aprendizagem (da instituição, da comunidade, dos educadores, dos alunos e das suas famílias) colocará em acção uma nova proposta de Educar. Nela se insere uma outra proposta, a de Cidadania Realizada, que pressupõe interacção comunitária, consolidada por políticas públicas e a participação activa dos próprios deficientes, pais e todos os profissionais que intervêm, de algum modo, no seu processo educativo.

Neste contexto, acreditamos que todos poderão aprender a ler, a escrever e a contar, embora alguns profissionais considerem o "ler" e o "escrever" actividades demasiado complexas para estas crianças. No entanto, já Freinet (1977) refere que aprender a ler e a escrever se processa de um modo tão simples como aprender a andar, a falar, a desenhar, a ouvir, a exprimir-se e a criar... aprender a viver. Também Goodman (citado por Ferreiro et al., 1980) defende que não é mais difícil aprender a ler e a escrever do que aprender a linguagem oral.

3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA COMUNICAÇÃO - LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

O desenvolvimento da Comunicação, nos vários aspectos da linguagem oral e escrita, é fundamental para as aprendizagens escolares. Uma desordem na linguagem pode ter, segundo a American Speech-Language-Hearing Association (1982, cit. in Kirk, Gallagher e Anatsiow, 1993, citados por Cruz, 1999), a seguinte definição:

“Uma desordem da linguagem é um distúrbio ou desvio no desenvolvimento da compreensão ou uso (ou ambos) da fala, da escrita ou de outro sistema simbólico” (Cruz, 1999, p. 121). A desordem pode envolver a *forma da linguagem* (sistemas fonológico, morfológico e sintático), o *conteúdo da linguagem* (sistema semântico) ou o *funcionamento da linguagem* (sistema pragmático) em qualquer combinação.

1- Forma da Linguagem

- a) “*Fonologia* é o sistema de sons de uma linguagem e as regras linguísticas que governam a combinação dos sons.
- b) *Morfologia* é o sistema de regras linguísticas que governam a estrutura das palavras e a construção da forma das palavras a partir dos elementos básicos com significado” (Cruz, 1999, p.121).

2- Conteúdo da Linguagem

“*Semântica* é o sistema psicolinguístico que modela o conteúdo de uma elocução, intento e significado das palavras e frases” (ibid 121).

3- Função da Linguagem

“*Pragmática* é o sistema sociolinguístico que modela o uso da linguagem na comunicação, o qual pode ser expresso em termos motores, vocais ou verbais” (ibid 121).

Para além das dificuldades ao nível da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, as desordens da linguagem também podem ser classificadas como desordens da linguagem oral receptiva, da linguagem integrativa, da linguagem oral expressiva e mistas.

Assim, os indivíduos com desordens na linguagem oral receptiva podem ouvir a fala dos outros, mas não entendem ou compreendem o significado do que está a ser dito, ou seja, existe uma falta de habilidade para perceber e interpretar a linguagem falada (Fonseca, 1984).

“O sintoma mais evidente desta situação é a dificuldade em associar as palavras faladas com os objectos, acções, qualidades, sentimentos, experiências ou ideias, levando a que o indivíduo tenha disponibilidade limitada ou não significativa de linguagem para se expressar” (Kirk & Chalfant, 1984, citados por Cruz, 1999, p. 121).

As dificuldades na *linguagem integrativa* referem-se à dificuldade de agir simbolicamente e são caracterizadas por uma falta de habilidade para entender associações, tais como “ O pai é um homem, a mãe é uma...” (Kirk & Chalfant, 1984 citados por Cruz, 1999).

No que se refere aos indivíduos que têm dificuldades na linguagem oral expressiva, estes manifestam problemas na sua habilidade para se expressarem através da fala, sendo um sintoma comum a capacidade intermitente para usar palavras ou frases.

Ao nível das dificuldades da *linguagem oral expressiva*, Johnson e Myklebust, 1991 (citados por Cruz, 1999) identificaram dois tipos distintos de problemas: o primeiro diz respeito à dificuldade em seleccionar ou recuperar as suas palavras ou em expressar as suas ideias ou frases completas (Johnson & Myklebust, 1991, citados por Cruz, 1999). A fala destes indivíduos é caracterizada pela omissão e distorção de palavras, tempos de verbos incorrectos e erros sintáctico-gramaticais.

No entanto Kirk e Chalfant (1984) sugerem que a dificuldade da *linguagem oral* mais comum é a *mista*, ou seja, receptiva-integrativa-expressiva, em que os indivíduos manifestam vários graus dos sintomas nos três tipos de dificuldade atrás referidos. Estes indivíduos têm dificuldade em entender o que lhe é dito, em integrar e manipular símbolos e em expressar-se oralmente. Nestes casos é difícil fazer uma diferenciação entre as dificuldades receptivas, integrativas e expressivas, pois existem relações de causa-efeito entre estas funções (Cruz, 1999).

A linguagem, nos seus aspectos de compreensão e expressão, que incluem a posse e o uso de vocabulário, é a condição que permite operacionalizar um certo grau de abstracção, a compreensão e a comunicação da informação. É pois, o veículo da aprendizagem formal e o suporte do código, que a exprime e a interpreta, ou seja, a leitura e a escrita.

Sendo a leitura e a escrita duas expressões essenciais da linguagem existe entre elas um conjunto de características comuns, assim como, perturbações a um nível determinado se repercutem a outro nível linguístico.

Assim, analisar as dificuldades de leitura e de escrita implica uma referência mais ou menos obrigatória à natureza e ao desenvolvimento da linguagem.

As dificuldades de leitura e escrita são obstáculos que alguém encontra quando lê ou escreve. Podem ocorrer e ser constatadas, durante o processo de aprendizagem dessas competências, isto é, na fase da sua aquisição, ou nos actos de leitura e escrita, em resultado duma aprendizagem previamente realizada.

Os problemas de leitura e escrita aparecem, na leitura de especialidade, tratados simultaneamente. A leitura e a escrita são vistas como actividades intimamente relacionadas, de algum modo, como o inverso uma da outra. Pela leitura, especialmente a elementar, as letras e palavras escritas são transformadas em grafemas. Por outro lado, nos primeiros anos de escolaridade a aprendizagem da leitura e da escrita costuma fazer-se paralelamente. A escrita exige a percepção exacta da forma gráfica correspondente ao fonema e a sua reprodução através de movimentos coordenados.

De acordo com Rebelo (1993), os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita distinguem-se em gerais e específicos, distinção que corresponde à de “dificuldade” e de “distúrbios de aprendizagem”.

Segundo este autor, as dificuldades gerais resultam de factores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes, no caso de situações adversas à aprendizagem normal, tais como: edifício escolar, organização, pedagogia e didáctica deficientes; ausência e abandono escolar; desestabilização familiar; relações familiares e sociais perturbadas; meio socioeconómico e cultural desfavorecido; pertença a grupo minoritário marginalizado; ocorrência de uma ou mais deficiências declaradas.

Os problemas específicos situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para os mesmos explicação evidente. Certos autores referem que eles provêm de uma “condição patológica”; outros de um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros cerebrais e, outros ainda, de disfunções mínimas.

O uso da expressão “problemas” ou “dificuldades de leitura e de escrita” indica, em regra, obstáculos gerais e também os específicos, a não ser que se refira expressamente a exclusão destes últimos (Rebelo, 1993).

As dificuldades na expressão escrita podem ser analisadas a partir da análise do produto (texto) ou podem induzir-se dos processos que levaram a esse resultado. Mas interessa, sobretudo, conhecer os processos da forma mais directa possível. É preciso assinalar, entretanto, que a maior parte dos conhecimentos actuais sobre as dificuldades na escrita provêm da análise do produto (Graham et al., 1991).

Para Mata (2003) as dificuldades podem surgir ao nível dos *processos executivos*: planeamento, construção e revisão; ao nível das *disfunções nas habilidades cognitivas e metacognitivas*, que estão na base desses processos e os controlam. Podem, ainda, surgir dificuldades relacionadas com a *estrutura e forma do texto*.

Segundo o Modelo de Berninger, Swanson e Whitaker, 1993 (referido por Mata 2003), quem escreve um texto deve desenvolver várias habilidades neurológicas: processamento visual das palavras escritas, motricidade fina, integração visuomotora. Essas habilidades são as que mais preocupam os professores e orientadores escolares. Sem dúvida, são importantes, mas elas não explicam por si só a aprendizagem da expressão escrita nem as dificuldades que os alunos encontram nessas aprendizagens.

Escrever é um processo cognitivo, isto é, uma operação mental na qual se podem diferenciar etapas ou fases, que também são processos cognitivos.

De acordo com os mesmos autores, para compreender as disfunções que podem ocorrer no desenvolvimento desta habilidade, é necessário analisar separadamente as seguintes dimensões (Mata 2003):

1. *Processos na composição* - Planeamento; Transcrição; Revisão.

2. *Habilidades cognitivas do aluno* - Conhecimento do processo (conceito da escrita); Conhecimento da estrutura textual; Conhecimento das suas capacidades e auto-regulação; Atitude diante da escrita.

3. *Estrutura discursiva do texto* - Elementos estruturais (gramática textual); Mecanismos de coesão.

4. *Forma textual (gramática oracional)* - Complexidade sintáctica; Selecção lexical; Grafia e ortografia.

CAPÍTULO II - A ESCRITA E A IMPORTÂNCIA DA SUA APRENDIZAGEM

“Trato de falar o menos possível e prefiro escrever porque escrevendo posso corrigir cada frase... a literatura é a Terra Prometida donde a linguagem lega a ser o que realmente deveria ser.”

(Italo Calvino, 1989, citado por Teberosky & Tolchinsky, 1992, p.10)

Tradicionalmente, escrever considerava-se uma competência da análise estiloliterário e, no plano do ensino, de uma didáctica da língua, atenta sobretudo à qualidade dos produtos (os textos) escritos.

A nova conceptualização sobre a escrita, designada por “psicologia da escrita”, não corresponde apenas ao âmbito da psicologia, na medida em que assimilou e integrou diversas contribuições das disciplinas linguísticas e sócio-antropológicas que a estudam nos seus diversos pontos de vista. As abordagens e instrumentos, que a investigação psicológica utiliza, reflectem esses pontos de vista. Neste sentido, a investigação sobre a escrita das crianças e dos adultos entra no campo multidisciplinar dos estudos sobre a alfabetização (literacia), isto é, sobre os processos, as condições e os usos culturais com que o indivíduo aprende a utilizar a língua escrita.

De acordo com Boscolo (2003), a “psicologia da escrita” é uma expressão genérica que resume dois modos de entender a escrita, com a sua correspondência instrumental teórica e prática e as suas implicações no ensino. Por um lado, o **Cognitivismo**, a que se deve o descobrimento da escrita como actividade complexa; por outro lado uma abordagem com muitas derivações, chamada **Sócio-cultural** ou construtivismo social, que confere importância aos aspectos comunicativos e participativos implicados no acto de escrever.

1. A ESCRITA COMO ACTIVIDADE COGNITIVA

Quando se fala da escrita numa perspectiva cognitivista surge a referência ao modelo de Hayes e Flower (1980), resultado da colaboração entre o psicólogo cognitivista John R. Hayes e a linguista Linda S. Flower, que tem tido uma grande influência na investigação destes últimos vinte anos principalmente na Europa. Sem minimizar a representatividade do modelo, é de referir que o “enfoque cognitivista da escrita” é uma expressão genérica, pelo que se indicam algumas características desta perspectiva, ao nível do processamento da informação e do construtivismo cognitivo (Boscolo, 2003):

- O *processamento* - os processos cognitivos implicados na operação de escrever não se referem apenas a redigir um escrito, mas abarcam tanto o que se faz antes (busca da informação na memória, produção de ideias, construção de um esquema ou rascunho...), como depois (revisão do escrito). São processos que se descrevem e representam numa sequência, por exigência da descrição, mas que de facto se entreligam na experiência de escrever.

- O carácter *construtivo* da composição escrita faz com que o que se escreve seja uma elaboração e utilização do conhecimento (conceitos, esquemas, regras linguísticas, estruturas de narração...) que o indivíduo possui.

- A escrita é entendida como um processo de *solução de um problema*, em que produzir um texto é uma tarefa com uma finalidade de comunicação. Para alcançar essa finalidade, é necessário que quem escreve, além de possuir diversos tipos de conhecimento, ponha a funcionar planos e estratégias, utilize procedimentos de planeamento, análise e inferência.

1.1. OS PROCESSOS COGNITIVOS DA ESCRITA

Segundo alguns autores, os modelos teóricos pretendem descrever e explicar a “competência” do escritor, a habilidade ou conjunto de habilidades que deve ter quem sabe escrever. Eles permitem avançar com explicações sobre as dificuldades e problemas na aquisição e no desenvolvimento da competência de escrever. Dos modelos resultam, em última análise, sugestões para orientar o ensino da escrita.

Os “modelos não lineares de escrita” (Bereiter & Scardamalia 1987; Hayes & Flower, citados por Martins e Niza, 1998, p. 165) abordam a escrita como “um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento durante a escrita de um texto” (ibid. p. 165). Para estes autores, a actividade é considerada como uma interacção individual entre aquele que escreve e o seu próprio escrito.

Estes modelos procuram caracterizar os processos em jogo no acto de escrever e aplicam-se a pessoas que já sabem escrever.

1.1.1. O Modelo não Linear de Hayes e Flower

Com o modelo de Hayes e Flower (1980) começa um novo modo de considerar a produção escrita que não se baseia em termos da qualidade do *produto* escrito, mas sim no *processo* de produção e redacção. Este processo é influenciado, por um lado, pela situação em que se escreve, por outro, pela memória a longo prazo, de onde quem escreve retira os conhecimentos necessários para realizar o texto.

Na estrutura deste modelo distinguem-se três unidades: o *contexto ou ambiente da tarefa*, a *memória a longo prazo* e os *processos cognitivos* de escrever (Boscolo, 2003). A memória a longo prazo é independente do ambiente em que se realiza a tarefa, mas ambos influenciam o processo de escrita. Assim, para escrever, o indivíduo deve aceder às informações que possui na sua memória; por outro lado, o que escreve está influenciado pelo ambiente em que se realiza a tarefa.

➤ O *contexto ou ambiente em que se realiza a tarefa*, onde se pode produzir a escrita, compreende todos os elementos internos que podem influenciar a realização da tarefa: as indicações que se referem ao tema e ao destinatário do texto, o tema do escrito e o próprio texto produzido. Os aspectos da situação de escrever podem influenciar na motivação de quem escreve (a ansiedade ou a preocupação que caracterizam o ambiente da classe perante uma prova difícil ou um exame...). Esta unidade considera, também, a parte do texto já escrito, pois à medida que progride na leitura, o indivíduo deve ter em conta o que já escreveu de modo a manter a coerência e evitar repetições.

➤ A *memória de longo prazo* é concebida como o depósito de conhecimentos que o escritor recupera no sentido da composição. Contém conhecimentos declarativos e sobre o processo; os primeiros são os conceitos e informações que a pessoa possui sobre o tema (conteúdo temático) e o tipo de texto que vai escrever (esquemas textuais); os segundos referem-se ao modo como se escreve um determinado tipo de texto (destinatários possíveis da mensagem).

➤ A unidade dos *processos cognitivos* que configuram o processo global da escrita, compreende três processos mais específicos: o **planeamento**, a **transcrição** ou tradução e a **revisão** ou releitura. Neste modelo a planificação e a revisão têm um relevo especial.

Um *plano* pode definir-se como “a combinação de um objectivo e a sequência de passos para o alcançar” (Hayes & Nash, 1996, 32). “*Plano*” é um termo muito utilizado na literatura cognitivista e o seu uso relacionado com a escrita reflecte que se concebe a escrita como a *resolução de um problema*. Planificar um texto significa considerar o objectivo, isto é, o texto que se quer escrever para uma determinada finalidade, com um destinatário específico, e considerar os meios para alcançar esse objectivo: as ideias a retirar da memória, e o modo mais adequado para obter o resultado pretendido.

Em resumo, o plano é uma representação sintética que antecipa o texto que se vai escrever, a que o escritor recorre para organizar a procura de ideias e informações na memória, e para comprovar pouco a pouco a coerência do que escreve, através de uma comparação contínua entre a parte de texto já realizada e o plano ou representação. Essa representação pode ser mental ou expressar-se através de um esquema ou rascunho. O plano não se pode entender como algo rígido e imodificável, pois ele modifica-se à medida que se vai realizando a tarefa, sobretudo quando se trata da escrita mais experiente.

• A fase do **Planeamento** corresponde ao rascunho mental da composição escrita. Nele são sintetizados todos os elementos do texto (conteúdo e forma estrutural, sentido do texto e intenção significativa). Planear significa realizar uma tarefa a um nível abstracto, antes de a realizar a um nível concreto. Nesta fase consideram-se três sub-processos:

- a recuperação pela memória das informações e acontecimentos pertinentes ao tema da escrita;
- a disposição ou sequência desse material segundo um critério lógico, cronológico ou segundo a sua importância;
- os objectivos do escritor (dar as informações essenciais sobre o tema, ser convincente, divertir, impressionar ou comover o leitor).

• A fase da **Transcrição ou tradução** consiste em traduzir ideias pensadas (conteúdo) numa linguagem visível (forma linguística). Trata-se de transpor as ideias, que estão organizadas na mente de forma espacial ou hierárquica, para uma sequência linear, o texto, que pode ser lido linearmente. O escritor transforma o plano num texto escrito: deve utilizar os seus próprios conhecimentos linguísticos (léxico, gramática, sintaxe), mas também tomar opções com respeito às informações que deve dar para que o leitor compreenda, ou o que deve omitir porque se subentende. Esta fase também compreende o uso de conexão entre as frases e períodos que contribuem para garantir a coesão e coerência entre as partes do texto.

• A fase da **Revisão ou releitura** serve para melhorar a qualidade do texto escrito e consiste em dois momentos: leitura e correcção (*editing*). Inclui, assim, dois sub-processos ou operações (Boscolo 1988, citado por Mata, 2003):

1- Avaliar o planeamento e ajustá-lo de imediato. A avaliação do resultado, em função dos objectivos de comunicação, e a avaliação da coerência do conteúdo, em função do esquema textual.

2- Modificar o texto escrito. Revisão e correcção do produzido, de acordo com os resultados da avaliação.

Desta definição resulta como função central a avaliação: ao repassar o próprio texto, o escritor não só forma uma representação do seu significado para comparar com o plano inicial, como também procura localizar os aspectos negativos do texto produzido; trata-se de uma leitura dirigida à detecção de problemas (lacunas, incorrecções, erros) específicos.

Boscolo 1988 (citado por Mata, 2003), defende a existência de três tipos de revisão, estando envolvidos em cada um deles diversos processos cognitivos: A *Revisão formal* que determina a coerência do escrito de acordo com as regras da escrita. Essa operação implica elementos perceptivos que tornam as regras presentes na memória; A *Revisão de conteúdo* que confronta o texto escrito com o que se havia planeado; A *Revisão funcional* em que o sujeito sai de si e se coloca diante do texto como leitor.

Segundo este autor, o processo de revisão implica uma série de fases: repassar, avaliar, detectar o problema, corrigir o problema e reavaliar.

Estes processos são interactivos e recursivos, um pode modificar ou pôr em marcha o outro. Por exemplo, o processo de revisão pode incidir sobre um processo de organização ou planeamento.

Para realizar estas operações, o escritor tem de tomar decisões. O controle mental dessas decisões denomina-se de processo metacognitivo e tem como função dirigir a sequência do processo, impulsionando a tomada de decisões ao longo deste.

1.1.2. O Modelo de Hayes

A referência a Hayes e Flower (1980) está presente em praticamente toda a literatura psicológica sobre a escrita. Apesar do seu êxito, várias críticas têm vindo a ser atribuídas ao modelo. Algumas dessas críticas referem-se ao seu carácter excessivamente “cognitivo” que se evidencia, de modo particular, na planificação e revisão e descuida os aspectos linguísticos e os factores da motivação e do contexto, que também influenciam a realização de um escrito.

Numa abordagem estritamente cognitiva pode dizer-se que a divisão do processo de escrever em três sub-processos lhe dá um valor mais descritivo que heurístico, devido ao seu esquematismo, e subvaloriza o papel da memória. Mas, para além desses limites, o modelo representa de modo paradigmático uma abordagem em que a escrita é entendida como uma experiência essencialmente individual e que é, no seu processo, idêntica em situações e tarefas diversas.

Hayes (1996), reconhecendo a veracidade de muitas críticas e tendo em conta o desenvolvimento da investigação, modificou recentemente o modelo sem a colaboração de L. Flower que passou a dedicar-se ao campo sócio-cultural que não poupa críticas ao cognitivismo. Hayes comenta a moda de criticar o “cognitivo” e favorecer o “social” que parece inundar a cultura psicológica americana no que se refere à escrita e à alfabetização.

Assim, apresentamos as inovações, que mais se destacam, do modelo de Hayes ou algumas diferenças fundamentais entre as duas abordagens.

1) O papel que se atribui à *memória de trabalho*, mais do que à de longo prazo, que era a única considerada no modelo de 1980 de Hayes e Flower.

A *memória de trabalho* consiste num executivo central com duas memórias especializadas: um “enlace” (loop) fonológico que armazena a informação codificada a nível fonológico e uma “lista de notas” que abarca a informação visual-espacial. O executivo central desenvolve tarefas cognitivas, como o cálculo aritmético e o raciocínio lógico, e também funções de controlo, que incluem a recuperação da informação da memória a longo prazo e a gestão das tarefas ainda não automatizadas, que necessitam que se solucione um problema ou se tome uma decisão.

Kellogg (1996) defende que o papel da memória de trabalho na escrita tem relação com três sistemas: a formulação, a execução e a monitorização. A acção destes três sistemas recorda as fases (planificação, transcrição, revisão) do modelo de Hayes e Flower (1980), pois a *formulação* consiste em planificar as ideias e traduzi-las em frases; a *execução* compreende os processos grafo-motores e a *monitorização* realiza-se através da leitura e correcção do texto escrito.

Os três sistemas utilizam a memória de trabalho e a formulação. A planificação necessita de visualizar ideias e esquemas, que se refiram ao visual-espacial, no entanto, os processos de pensamento que acompanham a redacção, referem-se directamente ao executivo central. A tradução de uma ideia num parágrafo aceitável implica o enlace fonológico: produz-se quando o escritor “fala consigo próprio” no momento em que elabora as frases. Para além da relação fonológica, a tradução faz intervir também o executivo central na medida em que ao escrever localiza as palavras e as estruturas adequadas das frases.

A execução, à mão ou à máquina, implica pouco a memória de trabalho, se o escritor for suficientemente experiente; um principiante utiliza os esquemas motores necessitando de um maior controlo por parte das funções do executivo central.

A função de monitorizar afecta tanto o executivo central como o desenvolvimento fonológico; a correcção (*editing*), sobre diversas formas, desde a localização de um erro à revisão do modo como as ideias se organizam no texto, necessita recorrer à memória de trabalho.

Em conclusão, pode dizer-se que a memória de trabalho é responsável pela realização da maior parte dos processos fundamentais da escrita que se referem à formulação das ideias e das frases, sendo a programação e execução menos exigentes nesta perspectiva. O seu funcionamento representa um ponto de referência essencial para a explicação das diferenças individuais e evolutivas no processo de escrita (Berlinger et al., 1996; McCutchen, 1996, citados por Boscolo, 2003).

2) A conceptualização dos *processos cognitivos* implicados em escrever, respeita a tripartição de 1989. Na nova versão, Hayes e al. (1996) consideram três funções primárias:

- A *interpretação do texto* que cria representações internas baseadas nas entradas linguísticas e gráficas, donde o escritor recolhe as informações. Os processos cognitivos relacionados com esta função compreendem a leitura, escuta e percepção gráfica.

- A *reflexão* que trabalha sobre as representações internas e compreende os processos de solução de problemas, a tomada de decisões e as inferências.

- A *produção do texto* que, com base nas representações internas, produz uma saída linguística oral, escrita ou gráfica.

Esta apresentação, em relação à anterior, evidencia a relação entre a escrita e outras actividades de produção, como o desenho e a linguagem oral, e também entre os processos de compreensão de material oral ou escrito e a escrita. Hayes (1996) afirma a centralidade do processo de leitura para escrever, em particular no que se refere à revisão do texto.

É de referir que as actividades discursivas (falar, ler e escrever) estão sublinhadas na abordagem sociocultural, que as considera como a possibilidade de o indivíduo participar numa “comunidade de diálogo”. Esta dimensão participativa parece estar ausente da perspectiva de Hayes.

3) Neste modelo, Hayes tem em conta os estudos realizados, a partir da década de 80, sobre os aspectos relacionados com a motivação, que se referem a diferentes momentos da escrita, e que implicam tanto os modos com que os indivíduos se representam nas tarefas de escrita, suas funções e dificuldades, como a afectividade correspondente: as convicções (*beliefs*) sobre as características de um bom texto; as percepções sobre as dificuldades da produção escrita; o grau de consciência (*self-efficacy*) de conseguir, ou não, superar essas dificuldades; a ansiedade inerente a uma tarefa relativamente complexa e submetida a avaliação e o grau de interesse que se relaciona com o tema da escrita.

1.2. O USO DE ESTRATÉGIAS NA ESCRITA

O cognitivismo evidencia a complexidade que significa “escrever” especialmente para os indivíduos em crescimento que não dispõem de estratégias adequadas para enfrentar com êxito as dificuldades implícitas na redacção de um texto. No final da década de 70, Boscolo (2003), refere que, no mesmo período em que foi elaborado o modelo de Hayes e Flower, este problema foi analisado por dois cientistas canadianos, C Bereiter e M. Scardamalia, que começaram uma série de investigações sobre o desenvolvimento da competência na produção escrita. A sua contribuição para a investigação sobre a escrita caracteriza-se, principalmente, pela atenção ao desenvolvimento da capacidade de escrever e pela conceptualização das diferenças entre escrita experiente e inexperiente. O escritor experiente enfrenta uma prova de escrita como se fosse um problema que deve resolver, enquanto o escritor inexperiente utiliza estratégias rotineiras, pouco eficazes, que garantam um resultado nem que seja de qualidade medíocre.

Bereiter e Scardamalia (1987) não se dedicaram a estudar como as crianças aprendem a escrever, mas as dificuldades que estas encontram na redacção da escrita e os modos como enfrentam essas dificuldades. Os dois cientistas partem da perspectiva neo-Piagetiana, que considera o desenvolvimento cognitivo em termos de progressivo aumento da capacidade de coordenar simultaneamente ideias, conceitos e esquemas.

Na produção escrita, a coordenação da informação pode referir-se à elaboração de um texto bem conexo nas suas diversas partes, à capacidade de não perder o fio condutor na exposição de ideias complexas, a ter em conta diversos pontos de vista quando de escreve um texto argumentativo, a coordenar os episódios de uma narração... (Bereiter & Scardamalia, 1987).

As crianças enfrentam estas complexas tarefas com os procedimentos, rotinas e estratégias de que dispõem; por exemplo, “contando” tudo o que sabem sobre o tema sem se preocupar com a organização ou coerência da exposição. A redacção pode ser inteiramente “natural”, na medida em que se utiliza o sistema de produção linguística que as crianças utilizam quando falam, sistema em que a produção de ideias se estimula e pode ser orientada pelo interlocutor da conversa.

O procedimento “natural” pode ser mais adequado e consistente com a introdução de *mecanismos de autorregulação*, como a planificação e a revisão, que permitem ao jovem escritor exercer algum controlo sobre o que escreve, organizando as ideias e comprovando os resultados obtidos. Não obstante, estes mecanismos de autorregulação comportam uma carga acrescida, porque necessitam de uma maior atenção. Para evitar essa dificuldade Bereiter e Scardamalia propõem o conceito de *facilitação processual*.

Boscolo (2003) explica que o método consiste em localizar uma função de autorregulação que distinga o escritor experiente do inexperiente; por exemplo, a capacidade de revisão do texto realizado. Esta função analisa-se depois em termos de operações mentais. A revisão exige que, quem escreve, leia o que escreveu, recorde o plano inicial e efectue uma comparação entre este e o texto efectivamente escrito. A fase seguinte consiste em encontrar o modo ou as formas para facilitar a execução dessa função; por exemplo, realizando uma revisão, no final da redacção, ou depois de cada período escrito. Aqui, o adulto pode intervir para reduzir a carga cognitiva do aluno mediante um pequeno “guia” que lhe sugere os passos que deve seguir pondo à disposição do aluno sugestões operativas do tipo:

“Parece-te que a parte que acabaste de ler está clara?” ou “Poderias acrescentar algo para completar o raciocínio?”.

Os termos “revisão” e “planificação” são utilizados por Bereiter e Scardamalia com o sentido de “função de autorregulação”, o que difere do modelo de Hayes e Flower (1980), para quem planificação e revisão são processos básicos da escrita. É de ter em conta que a planificação, e de modo análogo a revisão, pode ser realizada com diversos níveis de consciência e flexibilidade: a busca rápida de informação na memória, que a criança realiza quando se lhe apresenta um tema, é uma forma de planificação, do mesmo modo se pode considerar revisão a leitura igualmente acelerada que a maior parte das vezes realiza porque satisfaz os professores e que é levada a cabo antes de integrar a tarefa. As duas podem considerar-se funções de autorregulação.

O modelo de Hayes e Flower refere-se à escrita adulta, seja ou não experiente, em que planificar e corrigir são processos básicos. Bereiter e Scardamalia salientam a função de regulação, presente no escritor experiente e que o inexperiente deve aprender.

1.3. ESCRITA E ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO

Bereiter e Scardamalia estão ligados à distinção entre duas estratégias ou modelos de escrita: a que se limita a “dizer tudo o que sabe” sobre o tema da composição escrita (*Knowledge telling*), e a que transforma o próprio conhecimento de modo a conseguir um objectivo de comunicação complexo (*knowledge transforming*) (Boscolo, 2003).

- O *Knowledge telling* consiste em realizar um texto utilizando as informações e conhecimentos contidos na memória a longo prazo, como resposta ao tema e de acordo com o tipo de texto pretendido. No ponto de vista cognitivo, o escritor “procura” na memória as informações, avalia se são adequadas e, se são, adequa-as ao que está escrevendo, verificando se recuperou todas as informações. Esta estratégia é utilizada por muitos estudantes em todos os níveis de ensino porque, apesar de poder oferecer resultados modestos, tem a vantagem de necessitar de um reduzido esforço cognitivo.

• O escritor experiente, pelo contrário, adapta os seus conhecimentos sobre um tema ao objectivo de comunicação que corresponde ao tipo de texto pedido (*knowledge transforming*), elabora e utiliza as coisas que sabe que podem contribuir para conseguir um texto coerente e bem organizado. Poderá modificá-lo, se necessário.

Boscolo (2003) afirma que a diferença entre as duas estratégias se verifica ao introduzir no texto uma nova ideia ou elemento que não se adapta ao texto realizado até ao momento. O escritor que “diz o que sabe” evita o problema, limita-se a abordar a ideia, preocupando-se com a sua conexão com o que está antes, sem se preocupar muito com a organização completa do texto. O escritor experiente não evita o problema e revisa toda a organização do escrito para encontrar a mais adequada.

Estas estratégias são, também, dois estilos que caracterizam duas atitudes diferentes face à escrita. Os escritores inexperientes ou imaturos não são só as crianças: Bereiter e Scardamalia (1987) preferem relacionar as diferenças entre escritores maduros e imaturos com as experiências de aprendizagem e não com factores genéricos de maturação. Os alunos tendem a escrever do modo mais fácil e esta tendência é reforçada se o professor se contenta com o que se realiza.

O modelo *knowledge transforming* não exclui que se use o *Knowledge telling*.

De facto, escrever não é sempre a solução de um problema e há muitas situações em que se escrevem as ideias como ocorrem, sem necessidade de reflexão. Redigir um texto implica diferentes graus de complexidade e processos de profunda elaboração de conhecimentos, que podem conviver com outros que não necessitam dessa elaboração. O escritor competente não é o que utiliza sempre a estratégia de transformar o conhecimento mas aquele que sabe alterná-lo ou juntá-lo com outros que necessitam menos esforço ou são mais económicos, de acordo com os objectivos e o contexto da comunicação escrita.

Segundo a abordagem cognitivista realizar um texto equivale a resolver um problema, cuja solução é representada por um texto coerente e bem organizado, integrando quem o escreve, os conhecimentos que tem sobre o tema e as exigências requeridas pelo tipo de texto.

1.4. ENSINAR A ESCREVER: IMPLICAÇÕES DIDÁCTICAS

Em 1974, Emília Ferreiro, psicóloga e pesquisadora argentina, desenvolveu trabalhos experimentais, que deram origem a pressupostos teóricos sobre a Psicogénese do Sistema de Escrita, campo que veio a tornar-se um marco na transformação do conceito de aprendizagem da escrita, pela criança.

Ferreiro oferece-nos um instrumental de possibilidades de ver “a criança no seu processo de aquisição da escrita, de verificar o que ela sabe e o que ela não sabe, porque é no que ela ainda não sabe, no que ela pode e tem condições de fazer com ajuda ou interferência do adulto, que o professor deve actuar. Nesse sentido, a descrição evolutiva ultrapassa o nível do diagnóstico e da avaliação inicial e contribui efectivamente para informar o desenho de situações de ensino/aprendizagem.” (Ferreiro, 1995).

Ao iniciar o seu percurso escolar a criança começa a vivenciar situações formais de ensino e de aprendizagem da escrita. O desenvolvimento desta competência na criança é essencial para as aprendizagens posteriores. É aqui que desenvolverá um conjunto de regras que vão determinar a aprendizagem da escrita. E, de acordo com Rebelo (1993), ter problemas na sua aquisição poderá significar ter também dificuldades noutras áreas e poderá levar a situações de insucesso escolar.

Neste contexto é “fundamental que os professores se familiarizem com as características do sistema de escrita da língua portuguesa de modo a poderem compreender os problemas que as crianças têm que ir resolvendo em fases iniciais de aprendizagem da escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 15).

Assim, é essencial possibilitar à criança condições favoráveis à aprendizagem da leitura e escrita possibilitando-lhe, desde cedo, ambientes estimulantes para o despertar do interesse por estas actividades e contribuir para que possa desenvolver um conhecimento cognitivo adequado.

Através dos estudos desenvolvidos pela perspectiva cognitivista surgiram indicações para o ensino da composição escrita, sobretudo a nível do ensino básico inicial, onde esta abordagem oferece maiores possibilidades (Harris & Grahan, 1996).

Em síntese:

1) A abordagem cognitivista defende fundamentalmente que a escrita começa muito antes de se traçarem as primeiras palavras sobre um papel e conclui-se mais tarde, com um acto de leitura e correcção.

O ênfase do processo centra a atenção para o “como se faz” a escrita no plano didáctico. A produção de um texto escrito é um processo complexo que se divide em sub-processos, o aluno, e em particular o mais inexperiente, deve ser ajudado na gestão desses processos: utilizando o debate de um tema na turma para obter ideias, fazendo um plano, colocando em ordem as ideias recolhidas, com a ajuda de um ou mais colegas, relendo em detalhe o que escreveu ou utilizando um “guia” preparado pelo professor.

Este processo refere também o momento da avaliação. Tradicionalmente, a avaliação da composição escrita referia-se à qualidade do texto escrito (riqueza e originalidade das ideias, coerência, organização, correcção). A abordagem cognitivista sugere ao professor que considere também os modos como o aluno prepara um texto e a sua capacidade para o melhorar. A avaliação dos processos deve ter como objectivo descobrir os funcionamentos cognitivos inadequados para os corrigir. Considerando que os processos básicos da realização de um escrito podem ser ensinados, na redacção de um texto escrito já não é considerada somente a capacidade de realizar um bom texto, mas também a capacidade de levar a cabo os processos para o escrever.

2) A ajuda a proporcionar aos alunos mais jovens e inexperientes divide-se em dois modos relacionados: reduzir a complexidade da tarefa e proporcionar aos alunos os instrumentos cognitivos (estratégias) para a enfrentar adequadamente.

Bereiter e Scardamalia teorizaram e aplicaram a facilitação dos processos o que permite ao aluno fraccionar os objectivos do processo da escrita e dedicar mais tempo e atenção aos aspectos mais difíceis. Apesar da diversidade do quadro teórico de referência, a facilitação dos processos aproxima-se em alguns aspectos à *acção em andaime* (*scaffolding*: proporcionar uma estrutura de apoio) que deve a sua justificação teórica ao pensamento de Vygotsky (1978), em particular à noção de *zona de desenvolvimento proximal*. Ambos os métodos salientam a ajuda que o aluno inexperiente recebe ao ser “acompanhado” nos momentos cruciais da tarefa cognitiva.

A facilitação reforça-se na função de potenciar, enquanto que o *scaffolding* dá maior importância à ajuda do adulto, no fundo, são dois aspectos complementares. A noção de *scaffolding* – e *zona de desenvolvimento proximal* – situa-se na intercepção de duas abordagens: adapta-se à exigência da educação e, por outro lado, reforça a dimensão social da aprendizagem, que é o que distingue a abordagem sociocultural.

3) O escritor experiente é um escritor estratégico, pois sabe utilizar estratégias para resolver o problema que representa o texto que vai escrever. Assim, ensinar a composição de um escrito implica ajudar o aluno a dominar estratégias eficazes. Harris e Graham (1996) organizaram o ensino do uso de estratégias para a escrita em seis fases:

Fase 1: Desenvolver o conhecimento essencial que necessita de uma estratégia. Se a tarefa a realizar na escrita for uma descrição, o conhecimento pode referir-se ao ponto de partida do observador e ao percurso da descrição.

Fase 2: As vantagens e exigências da estratégia debatem-se na classe, e o debate é também a ocasião para tratar eventuais preocupações dos alunos sobre a sua própria capacidade para escrever.

Fase 3: O professor modera a estratégia, quer dizer, mostra o funcionamento aos alunos, mostra como se observa e descreve um objecto ou imagem.

Fase 4: Os alunos memorizam a estratégia, o que tem especial importância para os alunos que têm dificuldades na escrita.

Fase 5: O professor leva a que os alunos utilizem a estratégia (*scaffolding*) com sugestões e ajudas diversas. O uso destas ajudas deve diminuir à medida que o escritor mostra menos necessidade.

Fase 6: Prestação autónoma por parte do aluno quando já adquiriu a estratégia.

Apesar de se encontrar “orientada para os processos”, a abordagem cognitivista não descuida a análise do que se produz, os textos.

A sua abordagem sobre a escrita é importante, principalmente no que se refere à construção, ao colocar em relevo os processos através dos quais o indivíduo projecta, escreve e corrige o que escreveu, descobre as dificuldades para o escritor inexperiente e, implicitamente, os modos para o ajudar.

Boscolo salienta que a “abordagem cognitivista” é uma abordagem substancialmente individualista, que não exclui, como vimos anteriormente, aspectos de colaboração na aprendizagem e no uso de estratégias de escrita. O elemento com maior peso em unificar esta abordagem é a consideração da escrita como *habilidade*: que se aprende, se desenvolve, se aperfeiçoa e se especializa na relação com situações e *meios* diferentes.

Outro ponto de vista é o *sociocultural*, em que escrever é uma destreza de linguagem e uma actividade de interacção social.

2. O CONSTRUTIVISMO SOCIAL

A perspectiva que considera a escrita como um processo cognitivo pode ser resumida num quadro teórico relativamente unitário, mas a perspectiva sociocultural é muito mais complexa, porque nela convergem linhas de investigação e sectores disciplinares diferentes. O cognitivismo assume a composição de um escrito como um processo para solucionar um problema, processo que um indivíduo realiza melhor à medida que é mais capaz de gerir a complexidade cognitiva (consegue expressar o que pensa) e comunicativa (consegue fazer-se entender por quem o lê). Na abordagem sociocultural a atenção centrada nos aspectos cognitivos parte de um ponto de vista diferente: os processos cognitivos não são ignorados, mas eles são considerados nas suas interacções com os contextos culturais, históricos e institucionais em que os indivíduos agem, estudam e trabalham.

Segundo Boscolo (2003), a preponderância que a perspectiva sociocultural tem vindo a adquirir leva a pensar que a concepção da escrita como criação social representa uma reacção ao aspecto individualista da abordagem cognitiva. Embora se tenha mesmo verificado alguma reacção, o construtivismo social na escrita tem origens anteriores, que se podem relacionar com a importância que, depois de Chomsky, no início da década de 70, adquiriu a dimensão social da linguagem em sectores da linguística e sociolinguística, da literatura e da filosofia da linguagem.

No plano psicológico, o pensamento de Vygotsky e da Escola Soviética, apresentado na publicação de *Mind in Society* (1978), abre uma diferente concepção de escrita. Vygotsky, ao afirmar a existência de um estreito vínculo entre a cultura e o desenvolvimento cognitivo, reforça o carácter profundamente “cultural” da língua escrita e sublinha a complexidade do seu desenvolvimento na criança, através de uma análise do desenvolvimento da escrita que se estende desde a pré-história dos gestos, passando pelo desenho, até à escrita verdadeira. Vygotsky evidencia o carácter da escrita como explicação e, no plano da educação, a sua concepção como elemento integrante das áreas importantes para a vida do aluno.

Os autores Scribner e Cole (1981) demonstram que as consequências cognitivas da alfabetização passam pelo seu uso concreto e por situações em que se escreve e que, portanto, a escrita é uma actividade fortemente influenciada pelo contexto: a alfabetização é um sistema de habilidades e significados culturalmente organizado e aprendido em contextos específicos.

Em 1983, Heath publica os resultados de uma importante investigação longitudinal em que observou durante anos os comportamentos de leitura e escrita em crianças e adultos de duas comunidades rurais do sudeste dos Estados Unidos, uma branca e outra negra; analisou as relações entre o significado que a língua escrita assume no ambiente sociocultural (família e escola) e os *patterns* ou modalidades do seu uso. Apesar da diversidade de perspectivas, Scribner e Cole por um lado e Heath por outro, compartilham a ideia de que a escrita não pode deixar de atender, de modo amplo, ao significado que as “práticas alfabetizadas” adquirem nos contextos de interacção dos indivíduos, além de se fixar na escrita, leitura e sistema de ensino.

Estas parecem ser as características fundamentais com que a abordagem sociocultural vê a produção escrita: o estreito vínculo da leitura com a escrita e com as actividades que utilizam a língua escrita, a insistência na dimensão social da actividade de escrever e a sua consideração como “construção” por parte de uma comunidade linguística.

2.1. A COMUNIDADE DE LINGUAGEM

Uma comunidade é um grupo de pessoas que se mantêm juntas por um interesse comum em alguns temas e que estão vinculadas com algumas convenções (Porter, 1986, citado por Boscolo, 2003).

Inspirando-se nos estudos da sociologia do conhecimento Fish 1980 (citado por Boscolo, 2003) introduz, nesse âmbito, o conceito de “comunidade de linguagem”. Segundo o autor, uma comunidade pode ser tão grande como as pessoas que pertencem a um mesmo âmbito académico, por exemplo a psicologia, ou uma parte dela, a psicologia da educação, ou um grupo de debate que se comunica por e-mail. Com o tempo, o indivíduo aprende a adoptar o tipo de linguagem oral e escrita, da comunidade e a participar nas suas actividades.

Boscolo (2003) compara a participação na comunidade com uma conversa, que se estende no tempo e no espaço onde os textos representam respostas a outros textos. A noção de comunidade tem vindo a unificar processos e actividades tradicionalmente separados, como a leitura e a escrita e o uso oral e escrito da língua.

O conceito de comunidade de linguagem ajuda a clarificar as relações: entre a concepção construtivista e a escrita, que a experiência comum considera como acto individual; entre o construtivismo social e o construtivismo cognitivo, em relação com a escrita.

No cognitivismo os processos fundamentais, como a percepção, a compreensão e a memória, consideram-se construtivos na medida em que o indivíduo não se limita a receber a informação, mas sim a organizá-la, “construí-la”, filtrá-la através dos seus conhecimentos anteriores e das suas estruturas cognitivas. Neste ponto de vista, escrever não é só transmitir, mas sim construir através de mecanismos de processamento que reelaboram os conhecimentos já adquiridos.

De acordo com Boscolo (2003), o construtivismo social põe em discussão esta individualidade da escrita. Escrever é uma actividade social porque depende estreitamente de um contexto sócio-cultural. Quem escreve não o faz isolado, mas sim como membro de uma comunidade com a qual partilha as modalidades, as funções, as condições e os limites dos tipos de texto, os géneros, os significados que estes adquirem nos contextos em que são escritos, lidos e interpretados. Neste sentido, a dimensão comunicativa da escrita chega muito mais longe que a consciência, em quem escreve, de um destinatário do seu texto. Ela refere a pertença do escrito a uma “comunidade”, quer dizer, a um conjunto de pessoas, do passado e presente, que contribuíram e contribuem para desenvolver os significados da língua escrita nos seus contextos de produção e uso: a escola, as diferentes profissões, as artes e a literatura.

No construtivismo social, o conhecimento é organizado, elaborado e acordado através de uma interacção social, de cuja amplitude o indivíduo não é necessariamente consciente. Um grupo pode ser tão amplo que os seus elementos não se conhecem todos mas, ainda assim, trata-se de uma comunidade cujos componentes partilham a linguagem, os valores e os tipos de actividade.

2.2. DIMENSÕES SOCIAIS DA ESCRITA

A dimensão social da escrita refere-se fundamentalmente a três aspectos: a relação autor-destinatário, a intertextualidade e a co-construção (Spivey, 1997).

► Relação autor-destinatário - com o progresso na escolaridade, quem escreve vai sendo capaz de respeitar os convencionalismos da comunicação escrita, necessários para a compreensão de um texto (a coerência, os nexos de coesão, a pontuação), para adequar o nível de complexidade do léxico e sintaxe e a informação do texto às exigências do *destinatário*.

Grande parte da produção escrita nas escolas não se dirige a um destinatário real, mas dirige-se a um destinatário "fictício", o professor; é fictício porque normalmente pede-se ao aluno textos em que deve expor e elaborar conhecimentos perfeitamente conhecidos pelo professor. Numa situação real de comunicação escrita, quem escreve deve fazer suposições sobre os conhecimentos à disposição do leitor, na escrita escolar, o aluno deve aprender a escrever um texto "autónomo", isto é, proporcionar ao potencial leitor todos os elementos necessários para a compreensão do texto.

Esta concepção "formalista" da escrita é defendida por Olson (1977) mas contestada por Nystrand (1989) que, partindo deste ponto de vista sociocultural sensível à dimensão dialógica da linguagem, tem ressaltado a relação comunicativa entre escritor e leitor. A comunicação escrita é um "acto de confiança" em que escritor e leitor procuram uma situação de convergência: um pressupõe no outro a capacidade de criar o significado. O texto não é só um produto da sua redacção, mas também um instrumento da comunicação, e o seu significado é uma construção social acordada entre leitor e escritor.

➤A segunda dimensão refere-se à inter-textualidade. Este termo tem sido introduzido por uma semióloga francesa Júlia Kristeva, em articulação com um cientista russo que tem tido uma grande influência no enfoque sociocultural, Michail Batchin. Segundo Batchin (1986, citado por Boscolo 2003) um texto não é um produto estático, mas sim, um “diálogo” entre diferentes escritas. Kristeva utiliza a inter-textualidade precisamente para expressar a dinâmica que se encontra na origem, tanto da construção como da interacção, de um texto (Polacco, 1998, citado por Boscolo, 2003). O leitor retira de um texto conhecimentos extraídos de outros textos, pois ao ler compara-se, encontram-se analogias, descobrem-se referências implícitas ou alusões a outros autores e livros.

A intertextualidade refere-se à leitura mas também à escrita. Ao escrever, o autor refere-se a outros textos, seus ou de outros, citando ou deixando ao leitor a tarefa de descobrir uma referência ou uma alusão. A relação inter-textual encontra-se na citação, mas também, no texto que se vai elaborando. A ideia que expõe um escritor “nunca” é inteiramente sua, é também fruto de uma negociação de significados através da comunidade de linguagem.

➤É de referir ainda a co-construção de um texto, que se pode dar em colaboração, ou através de um trabalho de correcção, comentário ou revisão do texto (Boscolo, 2003). No primeiro caso os elementos de um pequeno grupo colaboram na elaboração de um texto, uma actividade complexa que pode ter um carácter hierárquico e dialógico. A *colaboração hierárquica* caracteriza-se por colocar uma forte estruturação e pouco diálogo, pois alguém do grupo planifica e decide substancialmente as coisas que se vão dizer e que outros escrevem.

O *modo dialógico* caracteriza-se pela carência de uma estrutura rígida e por um elevado grau de interacção entre os membros: os processos de leitura – a busca de ideias, a escolha do léxico, o uso das formas de expressão, a leitura do texto escrito, a sua correcção – distribuem-se entre os diversos elementos do grupo. Em anos mais recentes, a escrita em colaboração, objecto de investigações em grande parte inspiradas em Vygotsky que trouxeram à luz os componentes cognitivos e comunicativos da escrita em colaboração, frequentemente com o ordenador como elaborador de textos: em geral a colaboração demonstra-se útil para a revisão e controle da eficácia do texto (Flower et al., 1989; Higgins et al., 1992, citados por Boscolo, 2003).

A co-construção de um texto não se refere somente a escrever juntos, mas também a modalidades que, apesar de em si mesmas não serem estritamente de colaboração, levam à produção de um texto unitário: as intervenções com que o professor contribui para modificar o que o aluno elaborou durante a redacção (se o aluno pede conselho ou ajuda), ou durante a correcção, o equivalente aos comentários críticos que os correctores formulam sobre um artigo enviado a uma revista para a publicação de um texto, são exemplos de co-construção de um texto.

Na perspectiva sociocultural, o aspecto interessante da co-construção são as modalidades de negociação dos significados e da utilização do léxico. Neste sentido, a revisão/correcção de um escritor experiente, pode corresponder a uma forma de “iniciação” ou de exercitação do escritor mais novato nas regras de género a que pertence o texto.

2.3. OS GÉNEROS DE LINGUAGEM

Na abordagem sociocultural, o conceito de tipologia textual – melhor que “género” – perde o seu carácter abstracto e “ideal” e adquire um fortemente marcado pelo contexto. Um género de linguagem não é uma estrutura ou um esquema, mas sim o modo, ou o conjunto organizado de modos, com que uma comunidade linguística responde a situações que se constroem cultural ou socialmente (Freedman, 1995; Freedman & Medway, 1994, citados por Boscolo, 2003). Nesta perspectiva, a escrita adquire um carácter dependente do contexto ou localização. Escrever é uma prática especializada em géneros diferentes, cada um dos quais expressa e representa um contexto determinado (Boscolo, 2003).

O conhecimento de um género de linguagem é uma forma de cognição que se desenvolve com a participação nas actividades de uma comunidade cultural e é um produto da actividade e da situação em que se desenvolve essa actividade (Berkenkotter & Huckin, 1993, citados por Boscolo, 2003). Porque é impossível viver com os outros sem um repertório de respostas sociais às situações que se repetem, utilizamos os géneros que fazem da linguagem uma resposta reconhecível nas várias exigências das situações.

Batchin 1986 (citado por Boscolo, 2003) distinguiu os géneros de linguagem em primários e secundários. Os primários estão indissolavelmente ligados às actividades comunicativas da vida quotidiana, como as saudações, os modos de tratar um amigo que há tempo não se via, ou um pedido de ajuda a um colega.

Os segundos nascem em situações complexas de comunicação escrita desenvolvida e organizada, que podem ser artigos, formas escritas de comunicação, como textos de regulação.

Podemos considerar como exemplo de um artigo científico, os que se publicam nas revistas especializadas de psicologia. Cada artigo apresenta, como regra, uma organização fortemente standartizada, segundo os princípios do manual da American Psychological Association (APA) [1994].

O exemplo de artigo científico presta-se a duas considerações. A primeira refere-se ao facto de que os géneros são tão numerosos como as situações de interacção. Mesmo no âmbito do artigo científico existe mais do que um género, nem os artigos de psicologia podem ser reunidos num género único: se o género é um tipo de resposta, essa resposta não pode deixar de fazer eco das exigências da comunidade a que pertence.

A segunda consideração refere-se aos géneros que os seguidores desta abordagem preferem estudar: os artigos profissionais. Devido a que se trata de um prisma "localizado", os géneros que se consideram mais em pormenor são aqueles que o indivíduo adquire através da sua participação numa comunidade e numa cultura. Entre estes géneros está, também, o escolar ou académico: o modo em que o aluno aprende a organizar os seus conhecimentos durante a sua passagem pela escola e a universidade. Mas a instrução deveria também preparar, através de uma pluralidade de experiências de escrita, os géneros que se encontrarão no futuro. Deste modo, um aluno que se prepara para ser professor, engenheiro ou psicólogo aprenderia a utilizar, e não só a adquirir, os instrumentos que caracterizam a cultura de cada profissão.

Neste ponto, apresenta-se um exemplo de investigação sobre a escrita como actividade significativa para compreender, através dela, como surgem os géneros logo no primeiro ano da escola primária.

O surgir dos géneros na educação primária. Chapman (1995) defende que, a investigação sobre o desenvolvimento dos géneros na idade evolutiva, centra-se especialmente nos aspectos estruturais da produção escrita, e considera os géneros como independentes da sua função e do contexto. A autora apoia-se em Bachtin 1986 (citado por Boscolo, 2003) e na sua concepção de género como modalidade socialmente construída que permite ao orador/escritor e ao ouvinte/leitor compreender, interpretar e contribuir para uma interacção comunicativa específica. No âmbito dessa investigação, que partiu de um “laboratório de escrita” no início da primária, o género pode ser definido como uma forma típica de expressão, modelada e em resposta a contextos repetitivos, neste caso o “laboratório” (Chapman, 1995, p.168).

Na classe observada nesse estudo, o professor de língua apoiava a sua actividade didáctica na ideia de que a leitura e a escrita devem desenvolver-se juntas, pelo que desenvolvia muitas actividades de leitura com os alunos que eram introduzidos na actividade de escrita em colaboração e convidados a expressar-se através da escrita e do desenho. Os aspectos referentes à ortografia e pontuação propunham-se através de explicações relacionadas com o contexto, de forma que não constituíssem um obstáculo para a “vontade” de escrever das crianças.

A investigação desenvolveu-se com seis crianças da classe (três rapazes e três raparigas). O material de investigação estava constituído por textos escritos pelas crianças durante o ano escolar. O método que utilizou a autora compreendia a *recolha de dados de várias fontes*: a observação dos comportamentos, entrevistas com ela e com os pais, para obter um quadro completo das experiências de alfabetização das crianças na escola e em casa. A recolha de materiais escritos e desenhos realizados pelas crianças em “laboratório”, ao longo de um ano, foram a base de análise do emergir dos géneros.

Chapman procedeu a uma classificação que tinha em conta o tipo de tema tratado, o uso morfológico e do léxico, e com referência a cada texto, os tipos de relação (causal, lógica e cronológica) entre as suas partes. Esta análise integrada produziu um esquema de classificação dividido em duas categorias fundamentais: *tipos de escrita orientados para a acção* e *tipos de escrita orientados para os objectos*.

Nos primeiros, as crianças escrevem sobre acções ou acontecimentos verdadeiros ou imaginários. Estes géneros contêm referências temporais e verbos de acção. Uma subcategoria do género é representada pelos textos com referências cronológicas explícitas; que se referem a acontecimentos que realmente tenham sucedido ou que se prevêem.

Nos géneros orientados para os objectos, as crianças referem-se a coisas do seu mundo e da sua fantasia. A categoria compreende duas subcategorias: *descrições* e *jogos de palavras*. As *descrições* referem-se a pessoas, animais, coisas, verdadeiras ou imaginárias, descritas com breves frases, e que contêm atributos introduzidos pelo verbo "ser" e não seguem nenhuma ordem lógica. Os *jogos de palavras* compreendem conjuntos de palavras, números ou letras, e também, breves canções infantis.

Orientada para os eventos e para os objectos, surgiu uma subcategoria: as *interacções*, a linguagem utilizada para interagir. O *diálogo escrito* e as dedicatórias (*note*), *breves expressões de saudação* e *afecto*.

Com o passar dos meses detectaram-se numerosas trocas entre os géneros. Não só a escrita se tornou mais completa dentro de cada género, mas também a descrição dos objectos imaginários e as sequências de acções/acontecimentos, que inicialmente eram diferentes, se transformaram e se integraram em narrações imaginárias, um género que não estava na produção inicial das crianças.

A análise dos modos com que o professor estruturou e dirigiu o laboratório de escrita (selecção de textos para ler com as crianças, tipos de escrita para os mais interessados) evidenciou as relações entre as actividades da classe e os géneros, mostrando que as crianças, em geral, constroem os géneros como resposta às actividades propostas.

2.4. IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DA ESCRITA

As aplicações da perspectiva sociocultural referem-se fundamentalmente à construção, no aluno, de um modo diferente de compreender a escrita, que não deve ser só a melhoria de processos e estratégias, como sugere o cognitivismo, mas sim o ênfase ao significado da escrita como actividade ligada a um contexto social e cultural, o que ainda se contrapõe, ao carácter artificioso e abstracto que frequentemente assume a escrita na escola.

Segundo Boscolo (2003), estas implicações referem-se aos seguintes aspectos:

A primeira implicação é que a escrita é uma actividade localizada, não está limitada a uma disciplina, língua ou literatura, mas deveria integrar todo o currículo e ser uma actividade estritamente relacionada com o estudo das diversas matérias, assumindo modalidades diferentes na relação com cada uma delas.

O ensino da escrita não deve ser considerado como algo estático, dirigido a demonstrar que se possuem conhecimentos, mas sim de escritas dirigidas a funções variadas: fixar ideias, preparar material para uma apresentação, expor e comunicar os aspectos destacados de uma experiência de observação ou de uma experiência científica... Tomar apontamentos pode ser uma actividade de escrita muito importante, pois não é só um modo de ajudar a fixar as informações para recordar melhor, mas também para comparar ao longo do tempo as suas próprias impressões e reflexões.

A segunda implicação trata os aspectos de colaboração da escrita: estimular a negociação dos significados que surgem ao longo das leituras e dos debates na classe, que podem depois ser elaborados por escrito e postos à disposição de todos. A escrita não deve ser só um momento de elaboração individual, devem sensibilizar-se os alunos de que se trata de uma actividade social, tanto no sentido comunicativo como de co-construção (Boscolo, 2003).

A terceira implicação refere-se à separação tradicional entre a escrita e as outras actividades de alfabetização, em particular a da leitura. É importante que os alunos captem a estreita vinculação que se dá entre os textos na experiência do indivíduo que pertence a uma comunidade de linguagem. Este vínculo inter-textual refere-se em particular a saber desfrutar de um texto literário, mas também à elaboração de escritos: os textos que se produzem não se podem atribuir apenas aos autores individualmente, mas sim a estruturas de interacção e aos modos de comunicar na classe (Engelrt, 1992, citado por Boscolo, 2003). A inter-textualidade produz-se também quando o que uma criança escreve é utilizado na classe e passa a fazer parte do material de reflexão e debate comum.

Em resumo, é importante ensinar a escrever como iniciação a uma comunidade de linguagem. Frequentemente os alunos têm a impressão de que a actividade de escrever é vazia e abstracta, um exercício cujo sentido não conseguem entender. Com frequência o único género que aprendem é o desenvolvimento de um “tema”, um exercício académico.

É fundamental escrever sobre temas que para eles tenham interesse, de modo a que as crianças venham a ter consciência de que escrever é um modo de pertencer a uma comunidade. A escola e a universidade frequentemente ignoram que a composição escrita é uma actividade específica e encerram o estudante dentro de um papel de “aprendiz geral”. Como Brown et al. 1989 (citados por Boscolo, 2003) observaram, pede-se aos estudantes, com demasiada frequência, que utilizem os instrumentos de uma disciplina sem estar em condições de adoptar a sua cultura, quer dizer, de entrar como aprendiz na comunidade dessa disciplina. E, quando o aluno não escreve como se pretende que o faça, a abordagem sociocultural sugere-nos que isso é devido à pouca familiaridade com o género.

3. A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA

3.1. O ESQUEMA DA NARRATIVA

Para abordar este ponto começamos por apresentar três das definições de narrativa (matriz narrativa) mais comuns.

► Em 1988 Polkinghorne define narrativa como “uma estrutura de significado que organiza os conhecimentos e a acção numa totalidade, deste modo atribuindo significado às acções e conhecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade” (Gonçalves, 2000, p.45). São de salientar alguns aspectos desta definição:

Primeiro, a narrativa como uma forma de significação. O facto de a narrativa servir, no caso da experiência humana, como processo por intermédio do qual os indivíduos constroem significado.

Segundo, a noção de totalidade. O facto de a narrativa operar por um princípio gestaltico de totalidade, como forma de permitir uma ligação entre elementos aparentemente dispersos da experiência.

► Sarbin (1986) apresenta uma outra definição de narrativa particularmente parcimoniosa: “a narrativa é um relatório simbólico das acções dos seres humanos que possui uma dimensão temporal. A história tem um princípio, um meio e um fim” (Gonçalves, 2000, p. 45).

► Gergen e Gergen (1986) apresentam ainda uma definição de narrativa que põe em conjunto as definições de Polkinghorne e Sarbin, nomeadamente chamando a atenção para as dimensões de totalidade e temporalidade, sendo a narrativa vista como a “capacidade para estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, em segundo, o sentido de movimento e direcção no tempo” (ibid, p. 45).

► Bruner (1990) apresenta uma curiosa definição da narrativa chamando a atenção não só para a sua natureza mas, sobretudo, para a sua função. Chama a nossa atenção para quatro elementos centrais da narrativa: a noção de sequencialidade, a comunicação de subjectividade, a originalidade e ambiguidade. Neste sentido as narrativas podem ser vistas como modos de os indivíduos comunicarem a sua experiência subjectiva, organizando-a temporalmente, permitindo à pessoa lidar com situações de originalidade e ambiguidade (Gonçalves, 2000).

Embora cada uma destas definições dê conta de alguns aspectos definidores da narrativa, iremos de seguida apresentar 7 pontos que resumem os elementos fundamentais e definidores da narrativa. Assim, referiremos a *natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, criativa e cultural da narrativa*.

• A natureza analógica da narrativa.

Nesta perspectiva, os sujeitos organizam ou representam as suas significações da realidade mediante a elaboração progressiva, hierárquica ou complexa de sistemas abstractos ou lógico-proposicionais.

A narrativa organiza a experiência do indivíduo através de um discurso que lhe está estrutural e processualmente próximo. Ela é para o sujeito epistémico, um modo de construir uma experiência com uma linguagem que é analógica da própria experiência. A narrativa é, neste sentido, uma quase organização onomatopaica da experiência.

• A natureza temporal da narrativa.

Neste segundo pilar definidor a narrativa organiza o conhecimento dando-lhe uma estruturação temporal. Toda a narrativa, como analogia da própria experiência, se organiza à volta da dimensão temporal. Esta temporalidade é o elemento organizador de toda a sequência narrativa. A trama narrativa evolui num processo de sequencialidade e esta sequencialidade tem uma estrutura temporal. Polkinghorne 1986 (citado por Gonçalves, 2000) reclama esta natureza temporal da narrativa e estabelece-a como condição fundamental para a simplificação da experiência. Defende que a temporalidade resulta de uma organização de sequências. De facto a temporalidade está inerentemente ligada à sequencialidade dos episódios.

As narrativas possuem um princípio, um meio e um fim.

A temporalidade na narrativa possui uma natureza que resulta da identificação de regularidades e movimentos através dessas regularidades, de modo a estabelecer diferentes ritmos narrativos. São os indivíduos através dos marcadores temporais das narrativas que constroem um mundo flexível e diversificado de temporalidades de modo a possibilitar significações criativas da existência.

•A natureza contextual da narrativa.

As narrativas organizam a experiência através da sua localização num determinado contexto. Para concebermos uma experiência sob o ponto de vista narrativo temos que organizar discursivamente esta experiência num determinado contexto e nos movimentos através desse contexto. Neste sentido, todo o conhecimento é um conhecimento localizado contextual e culturalmente.

A verdade de que se alimenta a narrativa não é esta verdade universal mas sim de uma verdade particular que só pode ser compreendida num determinado contexto - o contexto da narrativa.

•A natureza gestáltica da narrativa.

Tudo se passa como num processo qualquer de organização perceptiva em que o indivíduo procura dar um sentido àquilo que vê através da construção de um cenário coerente. A narrativa oferece-se basicamente como uma *Gestalt* – uma forma que impõe um processo de coerência à diversidade da experiência.

Esta natureza gestáltica da narrativa é bem documentada na identificação, feita pelos diversos autores, de aspectos de uma gramática narrativa, ou seja, a existência de uma variedade de regras que identificam as regularidades presentes numa narrativa (Mandler, 1984, citado por Gonçalves, 2000). É através destes processos que os indivíduos organizam narrativamente a sua experiência permitindo-lhe a construção de um sentido. Esta forma narrativa, resulta do modo como os diferentes espaços e tempos da experiência são ligados. A *gestalt* nasce precisamente deste efeito de conexão que não tem necessariamente que obedecer a processos de ligação causal. A *gestalt* da narrativa encontra-se precisamente na capacidade para o estabelecimento de conexões.

A narrativa através desta função gestáltica de conexão cumpre a dupla função de construir uma organização de sentidos para a experiência individual e da sua colocação num espaço compartilhado de significações.

• A natureza significadora das narrativas.

A narrativa cumpre através da sua natureza de organização temporal, espacial e gestáltica a função de permitir a organização da diversidade de experiência num mundo de sentidos. Organizar narrativamente a experiência é sobretudo dar-lhe um sentido.

As narrativas constituem processos por intermédio dos quais os indivíduos constroem múltiplos significados da experiência dando-lhe uma existência compartilhada socialmente. Neste sentido, podemos afirmar que é a narrativa que cria a própria experiência ao dar-lhe uma natureza compreensiva e social.

• A natureza cultural da narrativa.

As narrativas só têm existência num processo interpessoal de construção discursiva e, como tal, são inseparáveis do contexto cultural onde se situam. "Toda a narrativa, como o conhecimento, é localizada culturalmente" (Shotter, 1993, citado por Gonçalves, 2000, p. 58).

As narrativas constituem formas de tornar a experiência comum, de lhe dar um sentido compartilhado intersubjectivamente e, neste sentido, de concretizar processos de adaptação activa dos indivíduos aos contextos culturais onde evolui.

• A natureza criativa da narrativa.

A narrativa cria experiência, dando-lhe existência, através de um processo de significação simbólica culturalmente compartilhada. É neste sentido que a narrativa cria simultaneamente o indivíduo e a sua rede social.

A narrativa aproxima o indivíduo da experiência, mas liberta-o imediatamente para um círculo criativo de multiplicação das experiências.

Neste contexto, pode afirmar-se que é a narrativa que dá ao ser humano a sua capacidade eminentemente transformadora da realidade. É através dela que se organizam as ciências e delas se derivam tecnologias e, sobre cada uma delas se desenvolvem infindáveis narrativas.

3.1.1. O Desenvolvimento do Esquema da Narrativa

Fayol (1985), em “Le Récit et sa Construction”, analisa a validade psicológica do esquema com capacidade para influenciar o tratamento de um texto. O esquema é a estrutura que se mantém quando o leitor reproduz o texto, organizando a partir dele toda a sua reconstrução.

Mandler 1980 (citado por Fayol, 1985) encontrou na produção e reprodução de enunciados uma estrutura nuclear, o episódio, que se desdobra em princípio, desenvolvimento e fim. Cada um desses constituintes do episódio compõe-se de uma reacção complexa, que é formada por uma reacção simples – a descrição de um facto – e/ou um objectivo – que é a expressão de um desejo, por exemplo, de um desenlace e de uma tentativa, e o resultado desta.

Cada elemento – reacção simples ou tentativa – liga-se aos outros através de uma relação que poderá ser causal.

Embora o modo como a criança evolui na apreensão do esquema ainda seja uma questão actual, a partir da revisão dos estudos feitos sobre a estrutura da narrativa constatámos que:

- O conhecimento e a familiaridade do sujeito com a organização semântica e lógica gerada por esta estrutura são um facilitador para a retenção e lembrança de informação;

- Os sujeitos possuem expectativas quanto ao desenvolvimento da situação e elas facilitam a compreensão de frases correspondentes a essa expectativa.

- O esquema é psicologicamente real, exprimindo as expectativas do leitor no desenvolvimento da narrativa.

- As histórias, enquanto estrutura narrativa, aparecem muito cedo na vida das crianças.

O hábito de contar histórias às crianças não é de hoje nem de ontem. Da repetição desta experiência resulta que, desde cedo, elas começam a tentar reproduzir as histórias ouvidas com alguma frequência, esboçando a sequência da informação recebida.

Muitos trabalhos têm incidido sobre o reconto de contos, sobretudo os tradicionais, mitos e fábulas, que pertencem à tradição oral das culturas, que se desenvolvem sobre um esquema simples, por comparação com as tramas complicadas dos contos e romances modernos.

Piaget parece ter sido um dos primeiros autores a pronunciar-se sobre o contar de histórias pelas crianças. Segundo este autor as crianças mostravam uma ordem temporal mais adequada na lembrança de histórias do que de outras informações. Contudo, considerava que as crianças de sete anos não eram capazes de contar uma narração de forma ordenada e lógica. Só a partir do período das operações concretas, através da reversibilidade do pensamento, a criança seria capaz de formar uma representação interna da ordem dos acontecimentos. Mais tarde, na década de 70, Brown, citado por Rebelo (1993), analisando a sucessão temporal, justificou algum insucesso das crianças mais pequenas no reconto das histórias pelas dificuldades destas em lidar com as características da tarefa e pela dificuldade na comunicação oral.

Em síntese, e considerando várias investigações, podemos constatar o seguinte:

- As crianças em idade pré-escolar já usam o esquema de narrativa. Mas apenas quando compreendem a informação, ou seja, em histórias apresentadas de forma ordenada.

- Com seis anos, mesmo em histórias desordenadas, tentam organizá-las de forma a constituir uma sequência lógica, formando uma unidade compreensível. Apresentam estratégias que se aproximam das que são utilizadas pelo adulto. Assim sendo, as crianças de seis anos parecem ter adquirido um esquema mais eficaz e integrado do que as de quatro. Apesar de tudo, parece ser esta a idade que se apresenta como charneira na aquisição de um esquema que possa aplicar-se a qualquer história.

Alguns estudos apontam a idade dos seis anos/sete anos como aquela em que ocorre a aquisição de um esquema de narrativa que permita a organização automática de qualquer sequência de acontecimentos, desde que tal sequência se ajuste às expectativas da criança sobre a organização que devem ter as histórias.

- As crianças de sete anos, quando lhes são apresentadas histórias desordenadas mostram mais facilidade em recordá-las na sua forma normal (organizada).

- Aos dez/onze anos, as crianças recordam igualmente histórias com inversões ou histórias ordenadas segundo o esquema canónico.

Nesta idade mostram-se tão hábeis como os adultos na recuperação em memória, da informação pretendida (Stein e Nezworcky, 1978; Mandler, 1978; Mandler & De Forest, 1979, citados por Marchesi e Paniagua, 1983).

Os modelos abstractos da organização da informação das histórias que têm sido elaborados, partem geralmente do suposto que existe uma estrutura subjacente – um esquema cognitivo – que facilita a compreensão do texto narrativo, sua codificação e recuperação. O esquema permite separar os diversos componentes da história que se ouve ou lê, ao mesmo tempo que ajuda a perceber quando a história se afasta do seu sentido lógico. Segundo os autores, parece mesmo existir uma correspondência estreita entre o esquema cognitivo e as categorias básicas existentes na narração.

II. ABORDAGEM EMPÍRICA

1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

O sistema educativo em Portugal defende o direito à educação para todas as crianças e a sua inclusão nas escolas de ensino regular.

Actualmente parece claro que o desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto, inclusivos passa incontornavelmente pela capacidade de o professor operacionalizar processos de diferenciação. Pode afirmar-se que diferenciação é sinónimo de bom ensino. Para Visser (1993), citado por Niza (1996), diferenciação é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (p.47).

A partir de uma avaliação consistente e global da situação dos alunos (Correia, 2001), cabe aos professores promover de forma diferenciada o seu progresso no contexto heterogéneo da sala de aula. Estabelecendo como objectivo que cada aluno atinja os melhores resultados possíveis, os professores devem proceder a uma gestão curricular diferenciada, variando o nível de apoio proporcionado e a complexidade das tarefas. O ritmo e o processo serão determinados pelas competências dos alunos, as suas motivações e perfis de aprendizagem.

Nesta perspectiva e entendendo a comunicação tanto oral como escrita, como processos essenciais para o desenvolvimento de qualquer aprendizagem escolar, ela deve ser estimulada e trabalhada de um modo tão “natural” quanto a necessidade de comunicação de cada criança, principalmente tratando-se de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Com alunos com NEE, considera-se fundamental o desenvolvimento e implementação de programas de trabalho que respeitem as suas características individuais e promovam a diferenciação pedagógica num ambiente de inclusão e contribuam para a aprendizagem de todos os alunos através de um trabalho de parceria entre o professor de ensino regular e o professor de ensino especial.

Atendendo aos pressupostos teóricos subjacentes, pretende-se com este estudo, avaliar em que medida a organização e aplicação, num contexto de inclusão e parceria, de um *programa de intervenção ao nível da comunicação – linguagem oral e escrita* contribui para que um aluno com NEE melhore o seu desempenho.

Considerando o objectivo definido, pretende-se verificar a evolução da qualidade das produções do aluno aos níveis: A) *Produção da Linguagem Oral* e B) *Desenvolvimento da Produção Escrita*.

2. METODOLOGIA

A metodologia seguida no desenvolvimento deste estudo teve em consideração as características apresentadas pelo participante, na medida em que se trata de um estudo de caso aprofundado.

2.1. PARTICIPANTES

O estudo incide sobre uma criança, com 12 anos de idade, a quem convencionamos chamar de *João*.

2.1.1. Caracterização

A *Família* - O João vive com a mãe e um irmão mais velho que tem como referência. A sua base familiar de suporte sofreu graves alterações após a separação dos pais. Com nove anos o João deixou praticamente de ter qualquer contacto com o pai o que coincidiu com o agravamento dos problemas de saúde da mãe, doente oncológica.

A mãe é dona de uma loja de peles, onde trabalha a tempo inteiro, pelo que o João fica sozinho em casa quando regressa das aulas. A autonomia do João, até na deslocação para a escola, verificou-se bastante cedo, talvez quando ainda necessitava de apoio de um adulto.

O *Aluno* - Segundo informação da mãe, o João começou a falar muito tarde e foi sempre uma criança pouco comunicativa, triste e reservada. Quando tem "crises de revolta" grita, destruindo tudo e, nessas situações, a mãe não sabe como agir com ele. Normalmente isola-se e brinca sozinho no seu quarto.

Na escola o João não falava nem se relacionava com os pares ou adultos, fugia, escondia-se debaixo da mesa e tentava que nem olhassem para ele.

A *Escola* - O João iniciou a sua escolaridade no ano lectivo de 1998/99, pelo que frequenta esta Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico há oito anos. À data deste estudo está matriculado no 4º ano de escolaridade.

Este aluno revelou, desde o início da sua escolaridade, necessidades educativas especiais (NEE) evidenciando problemas ao nível da autonomia funcional, da socialização e da aprendizagem nas várias áreas curriculares. Apresentava uma imaturidade global, mutismo selectivo, uma auto-imagem acentuadamente negativa e um descontrolo emocional latente, principalmente perante situações novas.

O João gosta da sua professora e estabeleceu uma boa relação com ela. Ao longo da sua escolaridade, tem sido acompanhado pelo professor que desenvolveu este trabalho de investigação, enquanto professor de ensino especial, com quem desenvolveu uma relação de compromisso e amizade.

É seguido em consulta de Psicologia Escolar e, regularmente, no Hospital Pediátrico de Coimbra em Psicopedagogia. Estes técnicos trocam informação com a escola e regulam a actividade educativa sugerindo estratégias metodológicas adequadas ao João que são, sempre que possível, dinamizadas com toda a turma.

Com este aluno, as intervenções dos vários técnicos são desenvolvidas de modo articulado e definidas num Plano Educativo Individual adequado ao seu perfil, de acordo com medidas do Regime Educativo Especial, segundo a alínea *i*) do *Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto - Ensino Especial/ Necessidades Educativas Especiais, Programa Educativo de Intervenção*.

Ao fim de quatro anos de escolaridade, todos estes técnicos concordaram que, atendendo às características do aluno, o João deveria manter-se nesta escola, com as mesmas professoras, do ensino regular e de ensino especial, durante mais tempo. Assim, o João integrou um novo grupo, onde se encontrava à data deste estudo. Estabeleceu algumas amizades com os seus pares e revelou melhores resultados e vontade em participar activamente na dinâmica do grupo. No final do presente ano lectivo deverá acompanhar a sua turma na transição ao 2º Ciclo.

É importante referir que o João iniciou o processo de leitura no início do ano lectivo 2004/2005, continuando a evidenciar muitas dificuldades ao nível do desenvolvimento da escrita.

2.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento do presente trabalho empírico, foram pensados momentos de *avaliação e intervenção* de acordo com sessões de trabalho definidas em regime de contrato/compromisso com o João.

As sessões de trabalho, com cerca de uma hora cada, decorreram com carácter bissemanal durante cinco meses, de Outubro de 2004 a Fevereiro de 2005, de acordo com o esquema definido no Programa de Intervenção (anexo II).

No início as sessões foram desenvolvidas individualmente com o João. Por sugestão do aluno, estas foram integrando alguns pares, colegas indicados por ele e, numa fase posterior, atendendo à vontade do aluno e ao interesse revelado pelos alunos da turma, as sessões passaram também a ser desenvolvidas na sala de aula incluindo todo o grupo/turma.

2.2.1. Instrumentos e Procedimentos para a Caracterização da Comunicação da Criança

É de referir que, numa fase inicial, a organização do esquema de trabalho foi difícil atendendo ao limitado nível de produção escrita pelo aluno. Para esta análise foi entregue ao aluno um caderno e proposto que nele, diariamente ou quando sentisse vontade, fizesse um desenho e, no final, escrevesse uma frase alusiva. O João concordou, chamou-lhe de "*Caderno Amarelo*" e este constituiu o primeiro Instrumento de registo de escrita espontânea do João.

Ao longo de duas semanas, sem qualquer correcção mas com reforço positivo, observámos que os registos do João haviam aumentado e que as frases, embora muito elementares e com erros ortográficos, revelavam capacidade de comunicação escrita.

As frases que o João escreveu no "*Caderno Amarelo*" reflectem a sua preocupação com a saúde da mãe (ex: "*A minha mãe foi a Coimbra*") ou referem situações ocorridas em contexto escolar, mais concretamente no recreio: "*O João joga à bola.*" ou "*O rapaz vai brincar com a bola no recreio.*".

Assim, de modo a avaliar e verificar do desenvolvimento da Comunicação - Linguagem Oral e Escrita do João, passaremos a apresentar de modo fundamentado os instrumentos de avaliação inicial que foram utilizados:

- Teste de Desenvolvimento da Linguagem de *Sim Sim*, 2001 (anexo I, nº1).

Os testes de análise da capacidade linguística, definidos para três domínios linguísticos: lexical, sintáctico e fonológico e dois tipos de capacidades: receptivas e expressivas, foram utilizados nos dois primeiros níveis. A partir desta matriz foram aplicados os cinco subtestes: Definição Verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases e Reflexão Morfo-Sintáctica.

Os dois primeiros subtestes (Definição Verbal e Nomeação) são itens lexicais.

O objectivo da Definição Verbal é obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra, através da explicitação das características relevantes da entidade/conceito representado pelo vocabulário.

O subteste da Definição Verbal é composto por 35 itens. As respostas, pontuadas de zero a dois pontos, são categorizadas em: definição categorial particularizada (2 pontos); definição categorial (1,5 pontos); definição perceptual ou funcional/sinónimo/enumeração de atributos (1 ponto); exemplificação (0.5 pontos); explicação genérica (0 pontos); não resposta ou resposta errada (0 pontos). Tem como cotação máxima até 70 pontos.

A resposta foi provocada pelo pedido “*Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: Diz-me o que é (banana, golfinho, regar...)*”.

O objectivo da Nomeação é a apreciação da capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento quotidiano das crianças, sendo a resposta motivada pela apresentação de um estímulo gráfico (desenho) a que se segue a pergunta “*O que é isto?*”. Os itens deste subteste são os mesmos 35 do subteste de Definição Verbal e as instruções de aplicação foram introduzidas em dois Blocos com perguntas distintas. Bloco A: “*O que é isto?*”; Bloco B: “*O que está (o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer?*”

As respostas, pontuadas de zero a dois pontos, são categorizadas em: atribuição do rótulo correcto (2 pontos); designação de um atributo classificativo/designação de categoria de nível mais geral (1 ponto); não resposta ou resposta errada (0 pontos). Este subteste tem como cotação máxima até 70 pontos.

Os subtestes da Compreensão de Estruturas Complexas e Completamento de Frases, ambos relativos à avaliação do conhecimento intuitivo das regras sintácticas que regulamentam a língua portuguesa, visam capacidades distintas.

Na Compreensão de Estruturas Complexas pretendeu-se avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através da resposta a uma pergunta formulada com base no enunciado proposto.

A instrução de aplicação do subteste foi a seguinte: *“Ouve com atenção. Vou dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes de seguida. A camisola verde do Rui tem um buraco. De que cor é a camisola do Rui?”*

Os 32 itens deste teste foram pontuados com 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada, tendo como cotação máxima 32 pontos.

O subteste Completamento de Frases exige a compreensão global de um contexto frásico a que falta uma, duas ou três palavras, requer do sujeito a capacidade de restaurar a frase truncada através da identificação de um, dois ou três elementos em falta e que sejam, em simultâneo, semântica e sintacticamente aceitáveis na frase proposta.

A explicação à criança do objectivo pretendido neste subteste seguiu as seguintes orientações: *“Ouve com atenção. Vou dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta. - O João tem um gato e o Luís tem um gato. Eles têm dois _____.”*

Os 30 itens deste teste foram pontuados com 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada, tendo como cotação máxima 30 pontos. No caso de existirem vários elementos omissos, a resposta só é considerada correcta se forem identificados todos eles.

O último subtteste, Reflexão Morfo-Sintáctica avalia o conhecimento intuitivo ou implícito da língua, centra-se na capacidade de distanciamento e análise consciente das estruturas linguísticas. Assim, é pedido à criança que julgue se uma frase é ou não gramatical e que, em caso de agramaticalidade, detecte o erro e o corrija.

As instruções para a aplicação e a situação exemplificativa do subtteste foram as seguintes: *“Ouve com atenção. Vou dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-me se a frase que eu disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.*

Exemplo:

a) Repete: - As meninas joga à bola.

b) Esperar que a criança repita e perguntar: A frase está correcta ou incorrecta? Se a criança responder que está incorrecta perguntar: Onde?

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida: Então como é que se deve dizer correctamente?

Neste subtteste foram apresentados quatro itens de controlo, isto é, sem incorrecções, assinalados na prova com um asterisco.

Este teste é constituído por 22 itens e tem como cotação máxima 62 pontos, cabendo 8 pontos aos itens de controlo. A classificação de cada item foi o somatório das pontuações obtidas em cada uma das três alíneas apresentadas nas instruções, obedecendo aos seguintes critérios: não resposta (0 pontos); repetição corrigida (0.5 pontos); repetição exacta (1 ponto); avaliação reflexiva (1 ponto); correcção (1 ponto). Nos itens de controlo a pontuação máxima para cada item foi de dois pontos, com a seguinte distribuição: não resposta (0 pontos); repetição corrigida (0.5 pontos); repetição exacta (1 ponto); avaliação reflexiva (1 ponto).

› Check-list de Avaliação da Escrita (anexo I, nº2).

Para verificar como é que o João procedia para se exprimir e transmitir ideias e mensagens com recurso à escrita foram analisados os seus registos escritos de uma semana: fichas de trabalho, folha diária, registos no “Caderno Amarelo”.

Os 23 itens avaliados prenderam-se com aspectos gerais da escrita: escreve o seu nome, copia palavras, copia frases, desenha todas as letras, escreve frases espontaneamente, em situação de ditado, só escreve quando solicitado, escreve como ouve, substitui, troca, ou junta grafemas...

Esta avaliação com base no produto foi repetida no final da aplicação do programa de intervenção, aplicando-se de novo a check-list de avaliação da escrita a fim de se verificarem as alterações conseguidas pelo aluno.

► Grelha de levantamento das Incorreções Ortográficas (anexo I, nº3).

De modo a perceber as dificuldades ao nível da correcção ortográfica da escrita do João procedeu-se ao levantamento dos erros mais frequentes em três situações distintas: na escrita espontânea "*História em Imagens*" no reconto "*O Patinho Feio*" e na cópia "*Os Três Porquinhos*" (Niza, S., & all., 1998: p. 301).

A correcção dos erros ortográficos não foi considerada prioritária neste estudo. Assim, embora se tenham trabalhado alguns aspectos deste ponto, não foi considerada para avaliação em pós teste.

Atendendo aos resultados da avaliação inicial, os dois níveis de análise das produções do aluno passaram a ser considerados em simultâneo. Assim, os aspectos da **Produção da Linguagem Oral (A)** e **Desenvolvimento da Produção Escrita (B)** foram trabalhados conjuntamente no desenvolvimento do Programa de Intervenção.

2.2.2. Instrumentos e Procedimentos do Pré e Pós Teste

Conhecendo a complexidade do contexto de vida do João, percebemos a dificuldade manifestada pela criança quando a tarefa se baseia na partilha de saberes, experiências e vivências pessoais. Atendendo os pressupostos na literatura sobre o esquema da narrativa e as Histórias, este estudo foi estruturado com base em Histórias de Literatura Universal, sobretudo Tradicionais, e Histórias em Imagens para o desenvolvimento de actividades de comunicação oral e escrita, de modo a permitir ao João referir-se às personagens de ficção das histórias ou outras por ele criadas.

Para proceder à avaliação inicial em pré teste e à avaliação final em pós teste, depois de concluídas as sessões da aplicação do *Programa de Intervenção em Comunicação - Linguagem Oral e Escrita*, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- História em 4 Imagens (anexo I, nº4).

A partir de uma *sequência de imagens* - História em quatro Imagens, pretendeu-se verificar como é que o aluno era capaz de ordenar sequencialmente as partes da história e contá-la oralmente e por escrito.

Foram consideradas as categorias fundamentais para a identificação da narrativa definidas por Esperet (1984): *Orientação ou Quadro; Complicação; Acção; Resolução; Resultado; "Coda"*, assim como o *Número de Episódios* referidos na sequência da narração das quatro Imagens da História.

Para o registo oral foi entregue ao aluno uma folha A4 dividida em quatro imagens e pedido que contasse a sua História com a seguinte indicação: *"Vou dar-te uma folha com quatro desenhos que fazem uma história. Vais olhar atentamente para cada imagem e quando estiveres preparado contas a tua história que vai ficar gravada neste gravador."*

A gravação da história produzida pelo João foi posteriormente transcrita na íntegra para uma folha A4 preparada para o efeito.

Para o registo escrito foi entregue uma folha A4 com linhas e pedido ao aluno que escrevesse a sua história, utilizando o lápis, com a seguinte indicação: *"Agora que já criaste uma história vou dar-te uma folha e um lápis para a escreveres. Se precisares podes usar a borracha mas o mais importante é que registes todas as tuas ideias."*

- História do Capuchinho Vermelho (anexo I, nº5).

A partir da história ou Conto Tradicional do *Capuchinho Vermelho* contada ao aluno, avaliou-se como é que ele *reconta* oralmente e por escrito essa história de acordo com o respectivo esquema da narrativa.

As partes essenciais do esquema da narrativa foram consideradas nas seguintes Categorias (Stein e Glenn, 1979; citados por Fayol, 1985): *Introdução*, com os segmentos proposicionais: Quadro e Acontecimento Inicial; *Desenvolvimento*, que integra os segmentos proposicionais: Resposta Interna, Plano Interno e Tentativa; *Conclusão*, que distingue os segmentos proposicionais do texto: Consequência Directa e Reacção/Fim.

Para o registo oral foi apresentado o livro “História do Capuchinho Vermelho” cuja história foi contada oralmente ao aluno com recurso às imagens do livro.

Foi dada a seguinte indicação: *“Vais ouvir atentamente a história do Capuchinho Vermelho que te vou contar. Depois tentas recordar e contas, por palavras tuas, a história que acabaste de ouvir, observando as imagens do livro. Quando estiveres preparado contas a história que vai ficar gravada neste gravador.”*

A gravação do reconto da história do Capuchinho Vermelho pelo João foi posteriormente transcrita na íntegra para uma folha A4 preparada para o efeito.

Para o registo escrito foi entregue uma folha A4 com linhas e pedido ao aluno que escrevesse o reconto da história do Capuchinho Vermelho, utilizando o lápis, com a seguinte indicação: *“Agora que já contaste a história do Capuchinho Vermelho vou dar-te uma folha e um lápis para a escreveres. Se precisares podes usar a borracha mas o mais importante é que registes toda a história.”*

2.2.3. Instrumentos e Procedimentos do Programa de Intervenção

O presente estudo decorreu num contexto de concordância e parceria entre os docentes intervenientes no processo educativo do João: o professor da turma e o professor de educação especial. O esquema global do *Programa de Intervenção* foi apresentado à turma como um trabalho de investigação para o qual era necessária a colaboração de todos os alunos e, em especial, a participação do João.

Toda a turma se mostrou, de imediato, disponível e interessada em conhecer e participar no trabalho.

O Programa de Intervenção para o desenvolvimento da comunicação - linguagem oral e escrita foi estruturado com base em Histórias em Imagens e Histórias de Literatura Universal, sobretudo Tradicionais, apresentadas alternadamente ao aluno e depois trabalhadas com todo o grupo/turma.

As sessões de trabalho, com cerca de uma hora cada, decorreram entre Outubro de 2004 e Fevereiro de 2005, de acordo com um esquema pré definido que a seguir se apresenta (anexo II).

ESQUEMA GLOBAL DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

DATA		ACTIVIDADES/SESSÕES	TIPO DE INTERVENÇÃO
OUTUBRO	14	Avaliação - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>
	21	Avaliação - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>
	28	Avaliação - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>
NOVEMBRO	4	Avaliação - Construção oral e escrita de uma História em sequência de imagens .	<i>Individual</i>
	18	Avaliação - Reconto oral e escrito da História do " Capuchinho Vermelho ".	<i>Individual</i>
	25	Intervenção - Construção oral e escrita de uma História (1) sequência de imagens .	<i>Individual</i>
DEZEMBRO	2	Intervenção - Utilização do computador para análise e correcção do texto da história (1).	<i>Individual</i>
	9	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " Os Três Porquinhos ".	<i>Individual</i>
	16	Intervenção - Reconto da História " Os Três Porquinhos " de modo colectivo.	<i>No grupo</i>
JANEIRO	6	Intervenção - Construção oral e escrita de uma História (2) sequência de imagens .	<i>Individual</i>
	7	Intervenção - Utilização do computador para análise e correcção do texto da história (2).	<i>Individual</i>
	11	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " O Gato das Botas Altas ".	<i>Individual</i>
	13	Intervenção - Reconto da História " O Gato das Botas Altas " de modo colectivo.	<i>No grupo</i>
	14	Intervenção - Construção oral e escrita de uma História (3) sequência de imagens .	<i>Individual</i>
	18	Intervenção - Utilização do computador para análise e correcção do texto da história (3).	<i>Individual</i>
	20	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " O Patinho Feio ".	<i>Individual</i>
	21	Intervenção - Reconto da História " O Patinho Feio " de modo colectivo.	<i>No grupo</i>
	25	Intervenção - Construção oral e escrita de uma História (4) sequência de imagens .	<i>Individual</i>
	25	Intervenção - Utilização do computador para análise e correcção do texto da história (4).	<i>Individual</i>
	27	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " Branca de Neve e os Sete Anões ".	<i>Individual</i>
28	Intervenção - Reconto da História " Branca de Neve e os Sete Anões " de modo colectivo.	<i>No grupo</i>	
FEVEREIRO	1	Intervenção - Construção oral e escrita de uma História (5) sequência de imagens .	<i>Individual</i>
	1	Intervenção - Utilização do computador para análise e correcção do texto da história (5).	<i>Individual</i>
	10	Avaliação Final - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>
	10	Avaliação Final - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>
	11	Avaliação Final - Construção oral e escrita da História Inicial - sequência de imagens .	<i>Individual</i>
	15	Avaliação Final - Reconto oral e escrito da História do " Capuchinho Vermelho ".	<i>Individual</i>

O Programa de Intervenção foi assim composto por:

- Cinco Histórias em Imagens (anexo III, nº 1).

A primeira história era composta por quatro imagens e as quatro seguintes eram constituídas por oito imagens. O tema, diferente em cada história, trata de modo divertido, essencialmente acontecimentos e histórias com dinossauros.

A escolha deste instrumento foi considerada com base no interesse demonstrado pelo aluno no respeitante aos assuntos da pré-história e dos dinossauros.

A partir da primeira história, constituída por quatro imagens e apresentada em folha A4, o aluno procedeu à escolha das outras quatro histórias que se apresentavam em forma de pequenino livro. Depois de observar durante o tempo necessário, contava a sua história oralmente, com a seguinte indicação: *“Vais escolher uma história/livrinho. Agora vais olhar atentamente para cada uma das imagens e quando estiveres preparado contas a tua história que vai ficar gravada neste gravador.”*

O relato do aluno, gravado em áudio, foi posteriormente transcrito na íntegra (anexo IV, nº 1).

No momento seguinte foi solicitado ao aluno que procedesse ao registo escrito da história que terminara de contar, a lápis, numa folha de registo, com a seguinte indicação: *“Agora vou dar-te uma folha e um lápis para escreveres a história que acabaste de contar. Se precisares podes usar a borracha mas o importante é que registes as tuas ideias.”* (anexo IV, nº 2)

- Quatro Histórias de Literatura Universal, três contos tradicionais e um conto de Collodi hoje considerado literatura universal, nomeadamente: *“Os Três Porquinhos”*, *“O Gato das Botas Altas”*, *“O Patinho Feio”* e *“O Pinóquio”* (anexo III, nº 2).

Os quatro contos ou histórias de literatura universal que constituíram o Programa de Intervenção foram previamente escolhidos e ordenados pelo João.

Cada história foi contada individualmente ao aluno e, no final, foi-lhe solicitado que procedesse ao reconto oral da história que acabara de ouvir com a seguinte instrução: *“Vais ouvir atentamente a história que te vou contar. Depois tentas recordar e contas, por palavras tuas, a história que acabaste de ouvir, observando as imagens do livro. Quando estiveres preparado contas a história que vai ficar gravada neste gravador.”*

A gravação do reconto de cada história foi posteriormente transcrita, na íntegra, para uma folha A4 (anexo IV, nº3).

Para proceder ao registo escrito foi entregue uma folha A4 com linhas e pedido ao aluno que escrevesse o reconto da história, utilizando o lápis, com a seguinte indicação: *“Agora que já contaste a história vou dar-te uma folha e um lápis para a escreveres. Se precisares podes usar a borracha mas o importante é que registes a tua história.”* (anexo IV, nº 4)

Numa fase posterior as Histórias em Imagens e as Histórias de Literatura Universal foram alargadas a todo o grupo/turma. As Histórias em Imagens foram trabalhadas em forma de composição/reconto colectivo e as Histórias de Literatura Universal foram trabalhadas em pequeno grupo cuja tarefa era construir as Histórias para partilhar com todos os outros grupos ou dar-lhe um final diferente e personalizado.

➤ Quadro de Análise de Incorreções Ortográficas (anexo I, nº 3).

O Quadro de Análise (Niza, S., & al., 1998, p. 301) considerou as Incorreções Ortográficas do aluno detectadas em situação de escrita espontânea (“Caderno Amarelo” e História em Imagens), no reconto (O Patinho Feio) e na cópia (Os Três Porquinhos).

Para desenvolver o ponto do Programa referente à **Correcção Ortográfica** da produção escrita, foi colocada a opção de escolha entre: copiar o seu texto sobre cada História em Imagens, da folha para o Computador, ou corrigir o mesmo trabalho já produzido em suporte informático. O João optou de imediato pela segunda hipótese.

Assim, cada uma das cinco Histórias em Imagens escritas foi, na sessão seguinte à sua elaboração, apresentada ao aluno em suporte informático. Foi analisada em termos de organização e pontuação das frases e submetida à correcção dos erros ortográficos. Para esse efeito utilizou-se o corrector ortográfico do Windows (anexo IV, nº 5).

- Escala de Registo da Auto-avaliação (anexo IV, nº7).

No final de cada sessão de trabalho com o João, este procedeu ao registo da sua auto-avaliação da tarefa de acordo com os critérios: *Não Gostei; Gostei pouco; Gostei e Gostei muito.*

Para este registo foi entregue uma folha de auto-avaliação e sugerido ao aluno: *“Agora que terminaste a sessão vais proceder à avaliação do trabalho que realizaste. Descreves o que fizeste e à frente colocas uma cruz no local que corresponde ao que pensas da realização da tarefa.”*

A escala de auto-avaliação pretendeu registar as alterações ao nível da dificuldade/facilidade, sentida pelo aluno, assim como do interesse e envolvimento demonstrado ao longo da realização das sessões propostas pelo Programa de Intervenção em Comunicação - linguagem oral e escrita.

3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS RESULTANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Neste ponto procede-se à apresentação de Quadros de Análise criados para o registo dos dados produzidos na Avaliação e ao longo do Programa de Intervenção, de modo a perceber a evolução no trabalho desenvolvido pelo aluno.

A definição dos procedimentos para a análise dos resultados teve em conta os níveis definidos no objectivo deste trabalho:

A e B - *Produção da Linguagem Oral e Desenvolvimento da Produção Escrita.*

3.1. QUADROS DE ANÁLISE

Os Quadros de Análise foram delineados de modo a permitir a análise dos dados da *Avaliação* em Pré e Pós Teste (A) e da implementação do *Programa de Intervenção* (P). Tratam, especificamente, cada uma das situações criadas:

- Análise do Conto de Histórias em Imagens (oral e escrita);
- Análise do Reconto de Histórias de Literatura Universal (oral e escrita).

Foram estruturados cinco Quadros de Análise, das duas situações, que passamos a apresentar de modo fundamentado.

3.1.1. Quadros de Análise do Conto de Histórias em Imagens.

Este ponto do Programa foi trabalhado com base em cinco Histórias em Imagens constituídas por 4 ou 8 imagens cada. As histórias foram escolhidas de acordo com a preferência demonstrada pelo aluno e têm como personagens principais um homem das cavernas e um dinossauro.

↳(Quadro 1) - **Análise da Riqueza do Discurso em Termos Cognitivos (Oral e Escrita)** – adaptado do estudo de Matta (1980).

Começámos por dividir, em unidades de informação de base sintáctica, o discurso oral e escrito do João e averiguar a relação destas unidades com as imagens das várias Histórias em Imagens criando seis pontos de Análise: Quadro (Avaliação) 1-A e Quadros (Programa) 1.1-P, 1.2-P, 1.3-P, 1.4-P, 1.5-P. Esta análise foi adaptada do estudo de Matta (1980) e organizada de acordo com o definido em algumas gramáticas de Língua Portuguesa.

A classificação das unidades de Informação de base sintáctica consideradas foi:

a) *Frase Simples*. Existe um único verbo. Composta por sujeito, predicado e complementos: directo, indirecto, adverbial, preposicional ou modificador.

b) *Frase Complexa (Subordinação)*. Existe mais de um verbo. Neste âmbito foram consideradas todas as unidades de informação ou frases, compostas por várias frases, desde que uma delas seja subordinada, por ser considerada a conjugação mais complexa.

Atendendo à linguagem da criança e principalmente na fase inicial, o *verbo*, não expresso, foi considerado como implícito na frase.

c) *Frase Complexa (Coordenação)*. Existe mais de um verbo.

↳(Quadro 2) - **Análise dos Níveis de Estruturação da Narrativa** – baseado no estudo de Esperet (1984).

Para procedermos à análise das produções do aluno, oral e escrita, ao nível das Histórias em Imagens, foram consideradas as categorias fundamentais para a identificação da narrativa definidas por Esperet (1984):

1) A **Orientação** (ou quadro) é composta essencialmente por informações sobre as personagens, o espaço e o momento ou situação inicial de partida da história. É muitas vezes introduzida por: “*Era uma vez...*”.

2) A **Complicação** introduz uma ruptura, ou acontecimento especial, ao desenrolar dos factos. Compreende:

a *reação da personagem* - o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador;

objectivo - o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa;

a tentativa - o esforço da personagem para resolver esse problema.

3) A **Acção** corresponde ao desenvolvimento dos factos da história.

4) A **Resolução** revela os resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa de resolução do problema pela personagem da História em Imagens.

5) O **Resultado** refere o desencadear do desfecho da história. Marca o remate dos acontecimentos ou o modo como se resolve o enredo da história.

6) A **“Coda”** contempla todos os aspectos relacionados com a exposição terminal. Consequência a longo prazo da acção da personagem: *“E viveram muito felizes para sempre...”*

Foi também considerado o **Número de Episódios** referidos na sequência da narração das Histórias em Imagens.

Segundo Esperet (1984), o primeiro passo a ter em conta no esquema da narrativa é especificar as suas unidades. De acordo com este investigador distinguem-se seis estruturas típicas que correspondem a níveis hierárquicos.

Os **níveis de estruturação da narrativa** considerados foram:

Nível 0 – Ausência da estrutura narrativa. Sucessão de sintagmas nominais ou esboços de frases encadeadas, sem haver propriamente discurso;

Nível 1 – Sequências temporais de acções familiares;

Nível 2 – Episódio muito incompleto com ausência de “tentativa, reacção e resultado”, ou uma sequência de acções com causalidade marcada mas sem o registo de uma “complicação”;

Nível 3 – Sequências do tipo “complicação, resultado”, que já anunciam a história completa. Contêm uma estrutura narrativa mínima;

Nível 4 – Surge o episódio narrativo unitário com “orientação, complicação, acção, resolução”;

Nível 5 – Representa a forma mais acabada da história e caracteriza-se pela produção dos vários episódios.

Apenas as produções dos níveis 4 e 5 correspondem à concretização do esquema narrativo completo (Esperet, 1984).

↳(Quadro 3) - **Análise da Relação Imagem/Linguagem (Oral e Escrita)** – adaptado do estudo de Delgado/Martins (1987).

Considerando o estudo de Delgado-Martins (1987), procedeu-se à análise da relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos.

Neste estudo, foi considerada a totalidade das 4 ou 8 Imagens que constituem cada uma das cinco Histórias do Programa.

A análise do número e ordem de referência das imagens, em relação às *Histórias em Imagens* contadas pelo aluno, oralmente e por escrito, considerou duas vertentes:

- Referência a todas as Imagens.
- Não referência a todas as Imagens.

↳(Quadro 4) - **Análise da Distanciamento Cognitivo das Unidades de Informação (Oral e Escrita)** – adaptado do estudo de Sigel (1997).

Nesta análise procedemos a uma classificação das unidades de informação produzidas pelo João oralmente e na escrita das Histórias em Imagens, considerando os seguintes níveis de distanciamento cognitivo (Sigel, 1997):

• **Alto Nível de Distanciamento** – As intervenções processam-se para além das imediatas, apresentam-nos representações mentais mais elaboradas, onde estão presentes situações imaginárias de enunciados metacognitivos.

• **Médio Nível de Distanciamento** – As intervenções encontram-se numa linha de interpretação mais ligada às funções capazes de comparar, organizar e interpretar, apresentando as crianças representações mentais mais elaboradas em função do observado.

• **Baixo Nível de Distanciamento** – As intervenções a este nível processam-se com o aqui e o imediato, referem-se a situações presentes, cujas intervenções correspondem a descrever ou etiquetar.

3.1.2. Quadros de Análise do Reconto de Histórias de Literatura Universal.

Este ponto do Programa foi baseado nas quatro Histórias escolhidas pelo aluno, nomeadamente: nos três contos tradicionais (*Os Três Porquinhos, O Gato das Botas Altas, O Patinho Feio*) e no conto de Collodi (*O Pinóquio*) hoje considerado Literatura Universal.

↳(Quadro 5) - **Análise do Tratamento da Informação do Reconto das Histórias de Literatura Universal (Oral e Escrita)** – *Stein e Glenn (1979), citados por Fayol (1985).*

As categorias da narrativa foram aplicadas a cada uma das quatro Histórias que o aluno recontou oralmente e por escrito, dividindo-se em quatro quadros: Quadro 5.1, 5.2, 5.3, 5.4. De acordo com *Stein e Glenn (1979), citados por Fayol (1985)*, as partes essenciais que compõem a narrativa são:

Introdução – Parte inicial da história que compreende o quadro inicial desencadeador da acção.

Os segmentos proposicionais do texto nesta categoria são: *Quadro e Acontecimento Inicial.*

Desenvolvimento – Integra a série central de estados e acontecimentos que se relacionam com o herói da história.

Os segmentos proposicionais do texto nesta categoria são: *Resposta Interna, Plano Interno e Tentativa.*

Conclusão – Parte final da história que se distingue claramente da sequência mediana.

Os segmentos proposicionais do texto nesta categoria são: *Consequência Directa e Reacção/Fim.*

Considerando os Segmentos agrupados nas três Categorias do esquema da Narrativa, foram definidos os seguintes pontos de análise da informação do aluno, a aplicar no reconto das Histórias de Literatura Universal: *Altera o Contexto, Informação Ausente, Suprime Informação e Respeita o Contexto.*

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISE DOS DADOS

Como foi referido anteriormente, este trabalho de investigação constitui um estudo de caso aprofundado de uma criança com necessidades educativas especiais e problemas acentuados ao nível da comunicação - linguagem oral e escrita.

O programa de intervenção elaborado para ser implementado com o João pretendia desenvolver os dois aspectos definidos no objectivo deste trabalho empírico, promovendo um ambiente de inclusão:

A - *Produção da linguagem oral.*

B - *Desenvolvimento da Produção Escrita.*

A recolha de dados foi feita oralmente e por escrito, sendo as histórias (Histórias em Imagens e Histórias de Literatura Universal) contadas oralmente e integralmente transcritas. No momento seguinte o aluno procedeu à escrita, a lápis, numa folha de registo, da "sua história" ou do seu reconto (anexo IV, nº1, nº2, nº3 e nº4).

Os Quadros de Análise, apresentados no ponto anterior, serviram de suporte para a análise dos dados produzidos ao longo deste estudo de modo a perceber a evolução no trabalho desenvolvido pelo aluno.

Neste contexto procedemos à análise e comparação dos dados da Avaliação do aluno em situação de Pré Teste e Pós Teste e também da implementação do Programa de Intervenção, conforme se apresenta nos pontos que se seguem.

4.1.1. Análise dos Dados da Avaliação Pré Teste/Pós Teste

Através da aplicação do **Teste de Desenvolvimento da Linguagem** de Sim Sim (2001), ao nível dos domínios *lexical e sintáctico* e das capacidades linguísticas *receptivas e expressivas* obtiveram-se os resultados que se apresentam no quadro que se segue:

(anexo I, nº1) - **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

DOMÍNIO COGNITIVO	CAPACIDADES LINGUÍSTICAS									
	RECEPTIVAS		Cotação Máxima	Pontuação		EXPRESSIVAS		Cotação Máxima	Pontuação	
				Pré Teste	Pós Teste				Pré Teste	Pós Teste
LEXICAL	DEFINIÇÃO VERBAL	Subteste de Definição verbal	70	25,5	40	NOMEAÇÃO	Subteste de Nomeação	70	64	68
		Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas		32	14		25		COMPLEMENTAMENTO DE FRASES	Subteste de Completamento de Frases
SINTÁCTICO	COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA	Subteste de reflexão Morfo-sintáctica	62	19	55,5					

Pela análise dos dados podemos constatar que ao nível das capacidades linguísticas, em Pré Teste, o aluno evidenciou dificuldades acentuadas no domínio das capacidades *receptivas*. A análise dos dados comprova a notável evolução do João em todas as provas e principalmente ao nível das provas Sintácticas (Compreensão de Estruturas Complexas e Reflexão Morfo-sintáctica).

É de referir que nas suas respostas ao Subteste da Compreensão de Estruturas Complexas, o João expressou problemas relacionados com a sua vida pessoal familiar, como por exemplo na questão:

- **Nem o Miguel chegou nem o João saiu.** Quem é que não chegou?
- "Foi o pai". (Corrigiu correctamente a resposta em pós teste).

(anexo I, nº2) - **CHECK-LIST DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA**

CHECK-LIST DE ESCRITA	Pré Teste		Pós Teste	
	Sim	Não	Sim	Não
- Desenha todas as letras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escreve frases espontaneamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escreve frases em situação de ditado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escreve textos espontaneamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utiliza frases simples bem organizadas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utiliza proposições coordenadas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escreve as palavras com espaços regulares entre si	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- O tamanho da letra é adequado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mantém a linha de base sem necessitar de suporte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pela análise dos dados verificados na check-list, os pontos de evolução do João, do Pré Teste para o Pós Teste, situam-se ao nível da capacidade de escrita espontânea de frases e textos por sua iniciativa, assim como, na utilização de frases simples e proposições coordenadas bem organizadas para se expressar, o que não acontecia inicialmente. A sua escrita tornou-se perceptível, desenhando todas as letras num tamanho adequado, separando as palavras da frase e mantendo uma linha de base ao longo da sua produção escrita.

A situação de escrita de frases em situação de ditado na turma, que era evitada pelo João, tornou-se numa actividade regular conjunta. O João inicialmente não acompanhava nem realizava a tarefa. Passou por uma fase em que fazia o seu ditado e guardava sem mostrar e, em Pós Teste, é capaz de realizar o seu trabalho e assumir a correcção, tal como os colegas.

Em síntese, podemos concluir que o João passou a mostrar interesse e vontade de escrever, preocupando-se em transmitir efectivamente a sua mensagem escrita de modo perceptível para o leitor.

Figura 1 - Escrita do aluno no início (A) e no final (B) da implementação do Programa.

(A) "Caderno Amarelo" em 20/09/2004

St mãe foi a coimbra

"A minha mãe foi a Coimbra."

(B) "Caderno Amarelo" em 15/02/2005

Eu tenho um grupo e o nome é as
catástrofes e os meus colegas são:
Ana Catarina, Ana Margarida, Emanuel, Bruno,
João Tomé fomos buscar informação aos computadores
e aos livros que gostei de trabalhar com este
grupo acho que fizemos um bom trabalho.
Sim, pode ser que para a próxima faremos
melhor.

"Eu tenho um grupo e o nome é as Catástrofes e os meus colegas são: Ana Catarina, Ana Margarida, Emanuel, Bruno, João Tomé. Fomos buscar informação aos computadores e aos livros. Eu gostei de trabalhar com este grupo, acho que fizemos um bom trabalho. Sim, pode ser que para a próxima faremos melhor."

Esta análise retrata a excepcional evolução do aluno nos vários aspectos da comunicação escrita. No momento (B), o aluno transmite, servindo-se da escrita, uma mensagem que revela espírito crítico, capacidade de socialização e dinâmica de grupo, vontade de melhorar e esperança na sua evolução futura.

O levantamento das **Incorreções Ortográficas** (anexo I, nº3) foi elaborado com base na observação dos registos escritos do João em três situações distintas: escrita espontânea, reconto e cópia.

Os tipos de erro mais frequentes nas três situações, e por esse facto considerados na Grelha de análise, foram: *Escreve a mesma palavra de várias maneiras; Escreve como ouve; Troca a posição de grafemas, Omite grafemas, Substitui grafemas e Junta grafemas no final da palavra.*

O trabalho de correcção ortográfica com o aluno desenvolveu-se do seguinte modo:

- O João utilizou o computador para proceder ao trabalho de correcção individual das Histórias em Imagens que escreveu anteriormente, recorrendo ao corrector ortográfico do Windows.

- Participou no trabalho de registo acompanhado, no quadro da sala de aula, do reconto colectivo das Histórias de Literatura Universal.

- Realizou Fichas de Correcção ortográfica, previamente seleccionadas de acordo com o tipo de erros detectado no Quadro de Análise, em conjunto com toda a turma.

De acordo com a literatura, os momentos de correcção dos aspectos ortográficos e os momentos de produção escrita e reconto de Histórias, foram delineados de modo perfeitamente independente.

O reflexo deste trabalho no João foi notável, verificando-se uma crescente desinibição em produzir os textos escritos propostos no Programa de Intervenção, mas também, de modo gradual, nos vários contextos do trabalho escolar. É de referir que o aluno passou a participar em todas as actividades de escrita, inclusivamente na realização das fichas de trabalho e nos registos do trabalho de grupo.

4.1.1.1. Avaliação Pré Teste/Pós Teste da História em Imagens.

Neste ponto procedemos à análise dos dados da Avaliação dos registos do aluno no respeitante ao conto da História em Imagens, oralmente e por escrito, antes e depois da aplicação do Programa de Intervenção em Comunicação.

(Quadro 1-A) - ANÁLISE DA RIQUEZA DO DISCURSO EM TERMOS COGNITIVOS

HISTÓRIA EM IMAGENS em Pré e Pós Teste							
HISTÓRIA Pré Teste				HISTÓRIA Pós Teste			
Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA	Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA
FS	<i>-O avô Manel vai com uma enxada às costas, pra fazer um buraco... ele não viu e aleijou-se.</i>	FC C	<i>-O avô Manel levou uma enxada às costas e o cão foi atrás do avô Manel.</i>	FS	<i>-Um dia, um senhor ia trabalhar com o cãozinho.</i>	FC S	<i>-Era uma vez um senhor que ia trabalhar com o cão.</i>
FC S	<i>-E pensava que era o cão, mas não era.</i>	FS	<i>-O avô Manel poisou a enxada no chão.</i>	FC C	<i>-No dia seguinte, o senhor ia para dar um pontapé no cão e ele ficou muito admirado.</i>	FC C	<i>-No dia seguinte o senhor deu com a enxada no rabo e pensava que era o cão mas não era.</i>
FC S	<i>-O avô Manel levou a enxada no chão e ainda se estava a queixar.</i>	FS	<i>-Depois o avô Manel fugiu e o cão também.</i>	FC S	<i>-Depois o senhor pensava que era o cão, mas não era.</i>	FS	<i>-Tinha sido o senhor a dar com a enxada no rabo.</i>
FS	<i>-E depois o cão fugiu.</i>	-	--	FS	<i>-Tinha sido o senhor a dar o movimento.</i>	FC S	<i>-O senhor deu um pontapé no cão porque pensava que tinha sido o cão mas não foi.</i>
-	--	-	--	FC S	<i>-No dia seguinte, quando o senhor já estava a cavar o buraco, deu com a enxada no rabo e o cão (estava) atrás.</i>	FS	<i>-Foi o senhor que deu com a enxada no rabo.</i>
-	--	-	--	FS	<i>-O cão não percebeu nada.</i>	-	--
4	2FS,2FCS	3	2FS,1FCC	6	3FS,2FCS,1FCC	5	2FS,2FCS,1FCC

Legenda: UI Base Sintáctica – Tipo: FS- Frase Simples; FCS- Frase Complexa Subordinação; FCC- Frase Complexa Coordenação.

Em pré teste, para iniciar a história o João necessitou de frases de incentivo, concretamente com o seguinte diálogo:

- Já queres começar a contar a história?
- *Eu não sei o que é que isso quer fazer...*
- Imagina, imagina... O que te parece que ele quer fazer?
- *Trabalhar.*
- Muito bem! Continua... o que é que está a usar? Olha para os desenhos.
- *Olho pra ele não me diz... como fazer!*
- Inventa... com estes desenhos tenta inventar uma história... podes dar-lhe nomes. Como quiseres...
- *Avô Manel.*
- Pronto, agora continua...

Em Pós Teste, as expressões ou frases de incentivo não foram necessárias. Os momentos de hesitação ou pedidos de ajuda, por parte do João, deixaram de existir. O aluno adquiriu uma postura de segurança, explicando com clareza e correcção os vários aspectos e imagens do desenvolvimento da História. Nos seus registos predominam as *frases simples* verificando-se, em Pós Teste, um aumento da produção de *frases complexas*, no oral e na escrita.

Em termos globais, podemos afirmar que a produção escrita do João aumentou significativamente do Pré Teste para o Pós Teste, quer no oral ou na escrita sendo de referir que, em Pós Teste, a produção escrita passou a corresponder praticamente à sua narrativa oral.

Pela análise dos resultados é de salientar que o João evidenciou uma notável evolução ao nível da estrutura da narrativa na organização de histórias e no desenvolvimento da ideia, oralmente e por escrito.

(Quadro 2-A) - **ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO DA NARRATIVA**

Categorias Narrativas		HISTÓRIA EM IMAGENS			
		Pré-Teste		Pós-Teste	
		Oral	Escrita	Oral	Escrita
Orientação		Sim	Sim	Sim	Sim
Complicação		Sim	Sim	Sim	Sim
Acção		Sim	Não	Sim	Sim
Resolução		Não	Não	Sim	Sim
Resultado		Não	Não	Sim	Sim
Coda		Sim	Sim	Sim	Sim
Nº de Episódios	1 Episód.	---	Sim (1º/último)	---	---
	Vários Ep.	Sim	---	Sim	Sim
Nível Estruturação		<i>Nível 2</i>	<i>Nível 1</i>	<i>Nível 5</i>	<i>Nível 5</i>

Procedendo à análise das produções do aluno, oralmente e na escrita, ao nível do Pré e Pós Teste, de acordo com as categorias da narrativa, definidas por Esperet (1984), salienta-se a evolução:

No desenvolvimento dos factos da história, no registo escrito da **Acção**;

Na tentativa acertada de explicitação, oral e escrita, da **Resolução** do problema pela personagem da História em Imagens.

No remate dos acontecimentos ou modo como resolve o enredo da história, o **Resultado**.

A sequência da narração das Histórias em Imagens quer oralmente ou por escrito, passou a respeitar o **Número de Episódios** que a constituem.

O nível de estruturação das categorias da narrativa foi o aspecto mais significativo da sua evolução na medida em que em Pré Teste o João se situava no *nível 2* no oral e no *nível 1* na escrita e, em Pós Teste, passou a situar-se no *nível 5* em ambas as situações.

Podemos afirmar que em Pós Teste o João representa a forma mais acabada da história que se caracteriza pela produção dos vários episódios. Este nível de **estruturação da narrativa** corresponde, segundo Esperet (1984), à concretização do esquema narrativo completo.

Figura 2 - Estruturação da narrativa da escrita do aluno em Pré T. (A) e Pós T. (B).

(A) "História em Imagens" em Pré Teste

O avô manel levou uma enxada às costas e o cão foi e ficou
depois o avô manel ficou e o cão também.

"O avô Manel leva uma enxada às costas e o cão foi atrás do avô Manel e o avô Manel
poisou a enxada no chão e depois o avô Manel fugiu e o cão também."

(B) "História em Imagens" em Pós Teste

Era uma vez um senhor que ia trabalhar com
o seu cão no dia seguinte o senhor deu com a enxada
no rabo e pensava que era o cão mas não era.
Tinha sido o senhor a dar com a enxada no rabo
no outro dia o senhor deu um pontapé no cão
porque pensava que tinha sido o cão mas não
foi. Foi o senhor que deu com a enxada no rabo.

Fim

"Era uma vez um senhor que ia trabalhar com o seu cão. No dia seguinte o senhor deu com
a enxada no rabo e pensava que era o cão mas não era. Tinha sido o senhor a dar com a
enxada no rabo. No outro dia o senhor deu um pontapé no cão porque pensava que tinha sido
o cão mas não foi. Foi o senhor que deu com a enxada no rabo.

Fim."

A História construída por escrito pelo João, em Pós Teste, refere as várias categorias da narrativa. O nível de estruturação dessas categorias e a referência dos vários episódios corresponde a um esquema narrativo completo.

(Quadro 3-A) - **ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM**

Análise do Número e Ordem das Imagens	HISTÓRIA EM IMAGENS			
	Pré-Teste		Pós-Teste	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
Referência a Todas as Imagens	Não <i>Salta a imagem que explica o final da história.</i>	Não <i>Salta e não explica o final da história.</i>	Sim <i>Embora simplifique a descrição das Imagens.</i>	Sim <i>Faz a descrição imediata das Imagens. Introduziu um final à história "e ficaram amigos."</i>
Total	3 em 4	2 em 4	4 em 4	4 em 4

Analisando os resultados em Pré e Pós teste, pode constatar-se a evolução do João ao nível da relação Imagem/Linguagem.

Em Pré Teste o João não referia todas as imagens saltando a que representava o final da história. Em Pós Teste, o João referiu, de modo simples, as 4 Imagens constituintes da História. No seu registo escrito, para além de referir todas as imagens, ainda introduziu um final personalizado à história: "*E ficaram amigos...*"

(Quadro 4-A) - **ANÁLISE DE DISTANCIAMENTO COGNITIVO DAS UNIDADES DE INFORMAÇÃO**

Níveis de Distanciamento	HISTÓRIA EM IMAGENS			
	Pré-Teste		Pós-Teste	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
Médio Nível de Distanciamento	1 frase	-	1 frase	1 frase
Baixo Nível de Distanciamento	3 frases	3 frases	5 frases	4 frases
Total	4	3	6	5

Com base nos níveis de distanciação cognitiva considerados por Sigel (1997), foram classificadas as unidades de informação produzidas pelo João, sobre as Histórias em Imagens, em termos orais e da escrita, em Pré e Pós Teste.

Apesar de o aluno ainda apresentar, na oralidade e na escrita, um nível de **Distanciamento Baixo** com intervenções que correspondem a descrições simples e directas das imagens da história que se processam no aqui e no imediato, já consegue situar-se num nível **Médio de Distanciamento** apresentando uma representação mental mais elaborada com interpretações ligadas a funções capazes de comparar e interpretar.

4.1.1.2. Avaliação Pré Teste/Pós Teste da História Tradicional.

A História considerada para a avaliação do aluno em Pré e Pós Teste foi a História do Capuchinho Vermelho. Para esta avaliação consideraram-se as partes que constituem a narrativa definidas por Stein e Glenn, 1979 (citados por Fayol, 1985), de acordo com o Quadro de Análise da Informação no Reconto da História que se apresenta neste ponto.

Para a análise da informação no reconto da História do Capuchinho Vermelho foram considerados dezasseis Segmentos proposicionais do texto nas três Categorias do Esquema da Narrativa.

As produções do aluno foram analisadas atendendo às seguintes referências: Altera o Contexto, Informação Ausente, Suprime Informação e Respeita o Contexto.

(Quadro 5-A) - ANÁLISE DA INFORMAÇÃO NO RECONTO DA HISTÓRIA

O Capuchinho Vermelho														
Categorias	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ALUNO (Pré-teste)						ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ALUNO (Pós-teste)						
		Oral	S	C	Escrita	S	C	Oral	S	C	Escrita	S	C	
INTRODUÇÃO	Quadro	1. Era uma vez uma menina	-Ausente.	0	0,5	-Ausente.	0	0,5	-Respeita o contexto.	1	3,5	-Ausente.	0	1,5
		2. a quem chamavam Capuchinho Vermelho	-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
	Acontecimento Inicial	3. A mãe pediu-lhe que fosse levar uns bolinhos à avó,	-Suprime informação.	0,5		-Suprime informação.	0,5		-Suprime informação.	0,5		-Suprime informação.	0,5	
		4. que estava doente	-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0	
DESENVOLVIMENTO	Resposta Interna	5. Na floresta encontrou um lobo	-Suprime informação.	0,5	3,5	-Suprime informação.	0,5	3	-Suprime informação.	0,5	6	-Suprime informação.	0,5	5
		6. que lhe perguntou para onde ia.	-Suprime informação.	0,5		-Suprime informação.	0,5		-Respeita o contexto.	1		-Ausente	0	
	Plano Interno	7. Entretanto, o lobo espertalhão	-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
		8. correu a casa da velha avó.	-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
	Tentativa	9. Esfomeado, engoliu a velhota inteira...	-Suprime informação.	0,5		-Ausente.	0		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
		10. e engoliu e Capuchinho Vermelho	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
11. que gritou por socorro...		-Ausente.	0	-Respeita o contexto.	1	-Suprime informação.	0,5	-Suprime informação.	0,5					
CONCLUSÃO	Consequência Directa	12. O caçador cortou a barriga do lobo	-Suprime informação.	0,5	0,5	-Ausente.	0	1,5	-Respeita o contexto.	1	2	-Respeita o contexto.	1	2
		13. e ficou muito admirado ao ver sair a avó e a menina.	-Ausente.	0		-Suprime informação.	0,5		-Ausente.	0		-Ausente.	0	
	Reacção/Fim	14. Quando o lobo morreu,	-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Ausente.	0	
		15. festejaram em conjunto,	-Ausente.	0		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
		16. cantando e comendo bolos.	-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Ausente.	0		-Ausente.	0	

No relato da história o João não altera o contexto. Em Pós Teste suprime menos informação e reconta os vários aspectos com menos informação ausente. As referências que respeitam o contexto aumentam, quer ao nível oral quer da produção escrita, principalmente nos segmentos das categorias do Desenvolvimento e da Conclusão.

Figura 3 - Categorias da narrativa na escrita do aluno em Pré T. (A) e Pós T. (B).

(A) "História do Capuchinho Vermelho" em Pré Teste

O capuchinho vermelho logo de manhãzinha foi com um cesto para dar os bolos à avozinha e depois o lobo mau começou a fazer perguntas ao capuchinho vermelho e logo depois no outro dia o lobo mau começou a correr e depois o lobo mau bateu à porta e disse o lobo mau bateu à porta. Quem é? O Capuchinho. E a avó foi abrir a porta e o lobo foi abrir a porta e o lobo foi vestir o fato da avó. E já o lobo mau já estava na cama e o Capuchinho, porque tens os dentes tão grandes? Porque é para te comer melhor e depois o Capuchinho fugiu e o lobo mau também e uns caçadores estavam a ouvir o Capuchinho a gritar e no outro dia os caçadores que tiraram o Capuchinho Vermelho e o Capuchinho e a avó festejaram e acabou a história.

" O Capuchinho Vermelho logo de manhãzinha foi com um cesto para dar os bolos à avozinha e depois o lobo mau começou a fazer perguntas ao Capuchinho Vermelho e no outro dia o lobo mau começou a correr e depois o lobo mau bateu à porta e disse o lobo mau bateu à porta. Quem é? O Capuchinho. E a avó foi abrir a porta e o lobo foi abrir a porta e o lobo foi vestir o fato da avó. E já o lobo mau já estava na cama e o Capuchinho, porque tens os dentes tão grandes? Porque é para te comer melhor e depois o Capuchinho fugiu e o lobo mau também e uns caçadores estavam a ouvir o Capuchinho a gritar e no outro dia os caçadores que tiraram o Capuchinho Vermelho e o Capuchinho e a avó festejaram e acabou a história."

(B) "História do Capuchinho Vermelho" em Pós Teste

foi uma vez um capuchinho que ia dar uns bolinhos à avozinha e depois apareceu um lobo mau e o lobo foi por um atalho e o Capuchinho ficou um bocadinho assustado. O lobo mau comeu a avozinha e o lobo vestiu as roupas da avozinha e enfiou-se na cama e depois o Capuchinho disse à avozinha porque tens uns olhos tão grandes? É para te ver melhor. E porque tens um nariz tão grande? Porque tem uma boca tão grande? E o Capuchinho saiu pela porta fora e o lobo ia comendo o Capuchinho. Apareceram dois caçadores e a avozinha e o Capuchinho ficaram felizes para sempre.

Fim."

É de salientar que em Pós Teste passou a referir segmentos relacionados com a categoria da **Introdução** (quadro) e da **Conclusão** (Consequência Directa e Reacção/Fim) o que não acontecia inicialmente. Constata-se que o João evoluiu passando a referir segmentos proposicionais de todas as categorias da Narrativa.

4.1.2. Análise dos Dados da Implementação do Programa de Intervenção.

A implementação do programa decorreu ao longo de várias sessões individuais e posteriormente partilhadas com pares e com todo o grupo/turma, conforme o esquema exposto anteriormente.

Numa fase inicial, o João manteve-se retraído e nervoso, embora atento, durante a realização das tarefas propostas. As suas dificuldades, ao nível do desenvolvimento da ideia e da construção de frases quer oralmente ou por escrito, podem constatar-se nos registos destas sessões de avaliação (anexo I, nº 4 e nº5).

Ao ouvir, pela primeira vez, a sua voz na gravação, o João mostrou admiração. Referiu que gostaria que também o Zé, outro aluno da turma com muita vida, "líder"... seu amigo e protector, contasse a história.

A sugestão do aluno foi considerada e o Programa foi alargado a outros colegas da turma que o João ia sugerindo.

Na primeira sessão de Intervenção, depois de o João ter contado a sua História com base em Imagens, o Zé veio contar a mesma História. O João notou que o seu amigo estava muito nervoso, percebeu que consigo isso já não acontecia e disponibilizou-se para a sessão seguinte dizendo:

-"Amanhã também venho... depois escolho outro para gravar, aqueles lá da frente..."

Nesta escolha é de salientar que o João começou por indicar, de entre os seus colegas, os que lhe parecia serem bons alunos e, posteriormente, passou a preferir os que evidenciavam algumas dificuldades ao nível da leitura e da escrita, afirmando:

-"Isto vai ser bom para eles."

As decisões de implementação do programa de intervenção foram sempre colocadas, perante a turma, com o João como responsável e dinamizador das propostas.

Para uma análise de todo o processo, passamos a descrever de forma mais aprofundada a implementação do programa.

Na aplicação do Programa de Intervenção em Comunicação - linguagem oral e escrita, os aspectos da *Produção da Linguagem Oral* e do *Desenvolvimento da Produção Escrita* foram trabalhados em simultâneo. Os cinco Quadros de Análise, apresentados no ponto anterior, serviram de suporte à análise das produções do aluno ao longo da implementação do Programa de Intervenção.

Os Quadros de Análise foram especificamente aplicados em cada uma das situações propostas: análise da construção de 5 Histórias em Imagens (oral e escrita) e análise do reconto de 4 Histórias de Literatura Universal (oral e escrita).

Neste contexto passamos, de seguida, a apresentar o modo como os dados recolhidos foram tratados.

4.1.2.1. Análise do Conto das Histórias em Imagens.

Considerando o estudo de Matta (1980), e de modo a proceder à análise da riqueza do discurso (oral e escrito) do aluno em termos cognitivos, foi elaborado um Quadro para cada uma das cinco Histórias em Imagens que de seguida apresentamos:

(Quadro 1-P) - ANÁLISE DA RIQUEZA DO DISCURSO EM TERMOS COGNITIVOS

HISTÓRIA EM IMAGENS 1			
Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA
FS	<i>-O senhor Manel estava sentado na cadeira.</i>	FS	<i>-O avô Manel estava sentado na cadeira.</i>
FS	<i>-Depois, via o casulo das abelhas.</i>	FS	<i>-No outro dia era para apanhar o mel.</i>
FS	<i>-Lá buscar o mel.</i>	FC S	<i>-No outro dia, o Manel desatou a correr porque vinham muitas abelhas atrás do avô Manel.</i>
FS	<i>-Via... casulo das abelhas.</i>	-	--
FC S	<i>-E no outro dia, o Manel desatou a correr, a fugir porque vinham muitas abelhas atrás dele.</i>	-	--
5	4FS,1FCS	3	2FS,1FCS

Legenda: **Unidades de Informação de Base Sintáctica = Tipo: FS-** Frase Simples; **FCS-** Frase Complexa Subordinação; **FCC-** Frase Complexa Coordenação.

Analisando as *unidades de informação de base sintáctica* correspondentes a cada frase produzida pelo aluno (oral e escrita) constata-se que, na *História em Imagens 1*, as unidades de Informação de base sintáctica mais referidas foram:

Frases Simples sobre a História - Contam-se 4 no discurso oral e 2 na escrita.

Frases Complexas por Subordinação - Como foi referido anteriormente, neste âmbito foram consideradas todas as unidades de informação compostas por várias frases, desde que uma delas seja subordinada, por ser considerada a conjugação mais complexa. Contam-se 1 no discurso oral e 1 na escrita.

Em termos globais e pela análise dos resultados verifica-se que, nesta história, a produção escrita do aluno foi muito reduzida e significativamente inferior ao discurso oral.

HISTÓRIA EM IMAGENS 2			
Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA
FC S	<i>-Era uma vez um senhor que andava em cima do dinossauro.</i>	FC S	<i>-Era um senhor que andava em cima do dinossauro.</i>
FS	<i>-No outro dia, o dinossauro foi para a água.</i>	FC C	<i>-No outro dia, ele foi para a água e no outro dia o senhor pescou.</i>
FS	<i>-No outro dia o senhor teve à pesca.</i>	FC C	<i>-No outro dia pescou mas não conseguiu, no outro dia também não conseguiu.</i>
FC C	<i>-No outro dia também (foi pescar) ... mas não pescava nada.</i>	FS	<i>-Até que conseguiu pescar um peixe.</i>
FS	<i>-Um anzol numa ponta pescou o peixe.</i>	FS	<i>-No outro dia, ele pescou o rabo do dinossauro.</i>
FS	<i>-E no outro dia... (pescou) o rabo do dinossauro.</i>	-	--
6	4FS,1FCS,1FCC	5	2FS,2FCS,1FCC

Legenda: **Unidades de Informação de Base Sintáctica = Tipo: FS-** Frase Simples; **FCS-** Frase Complexa Subordinação; **FCC-** Frase Complexa Coordenação.

Na *História em Imagens 2*, as unidades de informação de base sintáctica mais referidas foram:

Frases Simples sobre a História - Contam-se 4 no discurso oral e 2 na escrita.

Frases Complexas por Subordinação - Contam-se 1 no discurso oral e 2 na escrita.

Frases Complexas por Coordenação - Contam-se 1 no discurso oral e 1 na escrita.

O João comentou o desfecho da história, correspondendo às expressões de incentivo:

- Que afinal pensava que era?
- Era um peixe "pecanito".
- Vês algum peixe?
- Tá aqui.
- O que pescou ele no final da história?
- O rabo do dinossauro.

Nesta História 2, é de referir que nas unidades de informação de base sintáctica referidas pelo João passaram a constar frases complexas por coordenação. A produção escrita do aluno aumentou.

HISTÓRIA EM IMAGENS 3			
Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA
FC C	<i>-Era uma vez um senhor, tava cheio de frio, cheio de muito frio... e depois fez uma fogueira para se aquecer.</i>	FC C	<i>-Era um senhor que andava cheio de frio e depois fez uma fogueira.</i>
FC C	<i>-Aqueceu-se, ficou melhor, mais quente e depois apareceu um Dinossauro.</i>	FC C	<i>-Foi aquecendo e depois apareceu um Dinossauro.</i>
FC C	<i>-Aqueceu, apareceu o Dinossauro, constipou-se e logo diz:</i>	FS	<i>-(Há) Dinossauros esta noite?!</i>
FS	<i>-Bem, (há) dinossauros esta noite?</i>	FC C	<i>-Depois o Dinossauro apareceu a correr e depois ele aproximou-se do senhor.</i>
FC C	<i>-E depois o Dinossauro foi a correr, a correr... e apanhou o homem.</i>	FC C	<i>-Apagou a fogueira e ficou a cheirar a queimado.</i>
FC C	<i>-E depois o Dinossauro apagou a fogueira e ficou a cheirar.</i>	FC C	<i>-O homem ficou cheio de frio e muito triste.</i>
6	1FS, 5FCC	6	1FS,5FCC

Legenda: **Unidades de Informação de Base Sintáctica = Tipo: FS-** Frase Simples; **FCS-** Frase Complexa Subordinação; **FCC-** Frase Complexa Coordenação.

Na *História em Imagens 3*, as unidades de Informação de base sintáctica mais referidas foram:

Frases Simples sobre a História - Contam-se 1 no discurso oral e 1 na escrita.

Frases Complexas por Coordenação - Contam-se 5 no discurso oral e 5 na escrita.

As unidades de informação de base sintáctica desta história correspondem essencialmente a *Frases Complexas por Coordenação*, que aumentaram substancialmente, sendo este o modo de escrita predominante.

Pela análise dos resultados salienta-se que, nesta história 3, aumentaram as frases complexas por coordenação e a produção oral e escrita do aluno correspondem na totalidade.

HISTÓRIA EM IMAGENS 4			
Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA
FS	<i>-O Huggy Duggy estava muito cansado, muito cansado.</i>	FC C	<i>-O HuggyDuggy estava muito cansado e resolveu ir sentar-se numa rocha.</i>
FS	<i>-Depois resolveu ir sentar-se numa rocha.</i>	FC S	<i>- O Huggy Duggy assustou-se quando apareceu um Dinossauro e o Huggy começou a correr e escondeu-se nas pernas do Dinossauro.</i>
FC S	<i>-Depois o Huggy Duggi assustou-se, quem lá tava dentro era um Dinossauro verde.</i>	FC C	<i>-Apareceu um Dinossauro pequenino e depois ficaram amigos e foram brincar.</i>
FS	<i>-Que susto!</i>	-	--
FC C	<i>-Depois o Huggy Duggy começou a fugir e o Dinossauro nunca mais o apanhou.</i>	-	--
FC C	<i>-Depois o Huggy Duggy escondeu-se atrás das... da floresta... e o Huggy Duggy... e o Dinossauro pequenino apareceu também lá pa dentro.</i>	-	--
FC C	<i>-Depois o Huggy Duggy ficou amigo dos Dinossauros e assim acabou a história.</i>	-	--
7	3FS, 1FCS, 3FCC	3	1FCS, 2FCC

Legenda: **Unidades de Informação de Base Sintáctica = Tipo: FS-** Frase Simples; **FCS-** Frase Complexa Subordinação; **FCC-** Frase Complexa Coordenação.

Na *História em Imagens 4*, as unidades de Informação de base sintáctica mais referidas foram:

Frases Simples sobre a História - Contam-se 3 no discurso oral.

Frases Complexas por Subordinação - Contam-se 1 no discurso oral e 1 na escrita.

Frases Complexas por Coordenação - Contam-se 3 no discurso oral e 2 na escrita.

Nesta fase do Programa de Intervenção o João passou a salientar aspectos relacionados com a exposição terminal da história (Coda). Apresenta um desfecho para a história ou uma consequência a longo prazo da acção da personagem: “E assim acabou a história”, “Ficaram amigos e foram brincar.”, “Fim.”.

HISTÓRIA EM IMAGENS 5			
Tipo	ORAL	Tipo	ESCRITA
FS	- <i>Que bela manhã!</i>	FS	- <i>Que bela manhã!</i>
FS	- <i>Disse o Huggy Duggy.</i>	FS	- <i>E apareceu um Dinossauro muito nervoso.</i>
FS	- <i>Quando apareceu um Dinossauro todo triste.</i>	FS	- <i>O Huggy Duggy e Dinossauro ficaram muito amigos.</i>
FC C	- <i>E depois o Dinossauro era muito grande e o Huggy Duggy era pequenino, tinha medo.</i>	FC C	- <i>O Huggy ofereceu uma flor ao Dinossauro e o Dinossauro estragou a flor.</i>
FC C	- <i>Depois o Huggy Duggy ofereceu uma flor ao seu amigo Dinossauro... e o Dinossauro partiu a flor.</i>	FC C	- <i>O Huggy Duggy e o seu amigo ficaram a olhar para o buraco, era um rato.</i>
FS	- <i>E depois apareceu um buraco na terra.</i>	FC C	- <i>O Dinossauro começou a fugir e o rato e o Huggy Duggy ficaram muito felizes para sempre.</i>
FC C	- <i>O Huggy Duggy e o Dinossauro ficaram a olhar, a olhar... e era um rato.</i>	-	--
FC C	- <i>Depois o Dinossauro começou a fugir, a fugir... e o rato e o Huggy Duggy ficaram muito amigos para sempre.</i>	-	--
8	4FS, 4FCC	6	3FS,3FCC

Legenda: **Unidades de Informação de Base Sintáctica = Tipo: FS-** Frase Simples; **FCC-** Frase Complexa Coordenação; **FCS-** Frase Complexa Subordinação.

Na *História em Imagens 5*, as unidades de Informação de base sintáctica mais referidas foram:

Frases Simples sobre a História - Contam-se 4 no discurso oral e 3 na escrita.

Frases Complexas por Coordenação - Contam-se 4 no discurso oral e 3 na escrita.

As unidades de informação de base sintáctica desta história correspondem a *Frases Simples* e *Frases Complexas* por Coordenação. Regista-se que o discurso oral do aluno continua a aumentar.

O João apresenta um desfecho para a sua história: “E ficaram muito felizes para sempre.”, “E ficaram muito amigos para sempre”.

Pela análise dos resultados salienta-se que, ao longo das Histórias em Imagens do Programa, as frases complexas por coordenação aumentaram, a produção oral e escrita do aluno aumentou substancialmente, passando a produção escrita praticamente a corresponder ao seu discurso oral.

(Quadro 2-P) - **ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO DA NARRATIVA**

Categorias Narrativas	HISTÓRIAS EM IMAGENS										
	HISTÓRIA 1		HISTÓRIA 2		HISTÓRIA 3		HISTÓRIA 4		HISTÓRIA 5		
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	
Orientação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Complicação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ação	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Resolução	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Resultado	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
Coda	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Nº de Episódios	1 Episód.	Sim (salta do 1º/último)	Sim (salta do 1º/último)	---	---	---	---	---	---	---	---
	Vários Ep.	---	---	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Nível Estruturação	<i>Nível</i> 2	<i>Nível</i> 2	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 4	<i>Nível</i> 5	<i>Nível</i> 4

A análise das produções do aluno, ao nível das 5 Histórias em Imagens, foi considerada de acordo com as categorias fundamentais para a identificação da narrativa definidas por Esperet (1984).

Na **Orientação** (ou quadro) refere informações sobre as personagens, o espaço, o momento ou situação inicial de partida da história. Utiliza expressões como “Era uma vez...” “Um dia...”.

Na **Complicação** refere os acontecimentos especiais ao desenrolar dos factos. Compreende a *reação da personagem, o objectivo ou a tentativa* da personagem para resolver esse problema.

A **Ação** é simplificada em termos da produção escrita e nem sempre corresponde ao desenvolvimento dos factos da história. A dificuldade do aluno nesta categoria verifica-se nas Histórias em Imagens 1 e 4. Na História 5, o desenvolvimento dos factos da história são referidos oralmente e por escrito.

Na fase da **Resolução**, teve dificuldade em revelar os resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa de resolução do problema pela personagem da História em Imagens, na oralidade e na escrita. Este aspecto evoluiu no conto oral da História 4 e, na História 5, o João conseguiu superar essa dificuldade no oral e na escrita.

No **Resultado** revela dificuldade em marcar o remate dos acontecimentos ou o modo como se resolve o enredo da história. O aluno passou a referir este aspecto, no oral e na escrita, na História 5.

Em **“Coda”** refere aspectos relacionados com a exposição terminal. A consequência da acção da personagem é referida com as expressões: *“Acabou a história.”*, *“Fim.”*, *“E viveram felizes para sempre.”*, *“E ficaram amigos...”*.

O **Número de Episódios** que refere na sequência da narração das Histórias em Imagens foi aumentando quer ao nível da oralidade quer da produção escrita.

Esperet (1984) distingue seis níveis de estruturação da narrativa. O João iniciou o reconto de Histórias em Imagens pelo nível 2 (Episódio muito incompleto com ausência de “tentativa, reacção e resultado”, ou uma sequência de acções com causalidade marcada mas sem o registo de uma “complicação”).

Através da Implementação do Programa de Intervenção, passa rapidamente para o nível 4 (episódio narrativo unitário com “orientação, complicação, acção, resolução”) e na História - 5, na construção oral, alcança o nível 5 (Representa a forma mais acabada da história e refere vários episódios).

(Quadro 3-P) - **ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM IMAGENS**

Análise do Nº e Ordem das Imagens	HISTÓRIA 1		HISTÓRIA 2		HISTÓRIA 3		HISTÓRIA 4		HISTÓRIA 5	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
Referência a Todas as Imagens	Não <i>Salta a 1ª Imagem e não refere que a abelha veio perturbar o senhor.</i>	Não <i>Salta da 1ª para a última Imagem.</i>	Não <i>Salta e não explica o final da história.</i>	Não <i>Salta o final da história.</i>	Sim <i>Embora simplifique a descrição da Imagem.</i>	Sim <i>Descrição imediata da Imagem.</i>	Não <i>Salta a Imagem "chave" da história.</i>	Não <i>Salta a Imagem que explica porque se assustou.</i>	Sim <i>Descrição simples de cada uma das Imagens.</i>	Sim <i>Descrição simples de cada uma das Imagens.</i>
Total	3 em 4	2 em 4	5 em 8	6 em 8	8 em 8	8 em 8	7 em 8	7 em 8	8 em 8	8 em 8

Delgado-Martins (1987) defende a relação Imagem/Linguagem. Com base neste estudo o relato, das 4 ou 8 Imagens, de cada uma das cinco Histórias do Programa, foi considerado em duas vertentes: *referência a todas as Imagens* ou *não referência a todas as Imagens*.

Na *História - 1*, com um total de 4 imagens, o João passa das primeiras imagens para a última. Na escrita refere 2 imagens e em termos orais não refere a primeira imagem.

Na *História - 2*, com um total de 8 imagens, refere apenas 5 imagens (oral) ou 6 (escrita) imagens e omite o final da história.

Na *História - 3*, com um total de 8 imagens, de modo simples e directo, refere todas as imagens.

Na *História - 4*, com um total de 8 imagens, omite apenas uma que se relaciona com a resolução.

Na *História - 5*, com um total de 8 imagens, refere todas as imagens.

Com base nesta análise podemos constatar que o João melhorou a sua capacidade de relacionar a imagem com a linguagem ao longo do Programa. Salienta-se o aumento da correspondência entre a produção oral e escrita das Histórias em Imagens.

(Quadro 4-P) - **ANÁLISE DA DISTANCIAMENTO COGNITIVA DAS UNIDADES DE INFORMAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM IMAGENS**

Níveis de Distanciamento	HISTÓRIA 1		HISTÓRIA 2		HISTÓRIA 3		HISTÓRIA 4		HISTÓRIA 5	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
Médio Nível de Distanciamento	1 frase		1 frase	1 frase	2 frases	2 frases	1 frase	1 frase	1 frase	2 frases
Baixo Nível de Distanciamento	3 frases	3 frases	5 frases	4 frases	4 frases	4 frases	6 frases	2 frases	7 frases	4 frases
Total	4	3	6	5	6	6	7	3	8	6

Os enunciados discursivos do João das 5 Histórias em Imagens, no oral e na escrita, foram classificados com base nos níveis de distanciamento cognitiva considerados por Sigel (1997).

Apesar da maioria das intervenções do aluno corresponderem a descrições simples e directas das imagens das histórias que se processam com o aqui e o imediato (*Baixo Nível de Distanciamento*), é de salientar que o João conseguiu intervenções que se encontram numa linha de interpretação ligada a funções capazes de comparar e interpretar e se situam no nível *Médio de Distanciamento*.

Podemos, assim, afirmar que ao longo da implementação do Programa de Intervenção, o João passou a revelar uma representação mental mais elaborada em função do observado.

4.1.2.2. Análise do Reconto das Histórias de Literatura Universal.

As categorias da narrativa definidas por Stein e Glenn (1979), citados por Fayol (1985), foram aplicadas às quatro Histórias de Literatura Universal que o aluno recontou: "OS TRÊS PORQUINHOS", "O GATO DAS BOTAS ALTAS", "O PATINHO FEIO" e "O PINÓQUIO".

Foram elaborados quatro Quadros de Análise, um para cada Conto, onde se definiram os respectivos Segmentos nas três Categorias do esquema da Narrativa.

Ao longo da implementação do Programa de Intervenção, a informação oral e escrita de cada reconto do aluno foi analisada de acordo com os pontos: *Altera o Contexto, Informação Ausente, Suprime Informação, ou Respeita o Contexto*.

(Quadro 5-P) - **ANÁLISE DO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO DO RECONTO DAS HISTÓRIAS DE LITERATURA UNIVERSAL**

OS TRÊS PORQUINHOS								
CAT.	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ALUNO						
		ORAL	S	C	ESCRITA	S	C	
I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Junto da floresta viviam três porquinhos,	-Ausente.	0	2 ⑤	-Ausente.	0	1 ⑤
		2. para se defender do lobo decidiram fazer 3 casinhas.	-Suprime informação: Não refere (casas para defender do lobo).	0,5		-Ausente.	0	
	Acontecimento Inicial	3. O mais trabalhador foi buscar cal e tijolos,	-Suprime informação: "o mais trabalhador".	0,5		-Ausente.	0	
		4. os outros decidiram ter menos trabalho:	-Ausente.	0		-Ausente.	0	
		5. um usou palha, o outro preferiu usar madeira.	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	6. O lobo queria apanhar os porquinhos.	-Respeita o contexto.	1	6,5 ⑩	-Ausente.	0	4,5 ⑩
		7. O lobo soprou e a casa de palha voou,	-Ausente.	0		-Ausente.	0	
		8. o porquinho fugiu para casa do irmão.	-Suprime informação: "casa do outro amigo".	0,5		-Respeita o contexto.	1	
		9. O lobo soprou e a porta da casa de madeira caiu,	-Suprime informação: Não refere (porta de madeira).	0,5		-Respeita o contexto.	1	
		10. os dois porquinhos fugiram para casa do irmão mais sensato e trabalhador.	-Suprime informação: Induz-se a resposta.	0,5		-Ausente.	0	
		11. O lobo correu para lá, soprou mas nada aconteceu.	-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0	
	Plano Interno	12. Entretanto, o porquinho sensato pensou numa maneira de vencer o lobo,	-Ausente.	0		-Ausente.	0	
		13. acendeu uma grande fogueira na lareira.	-Respeita o contexto.	1		-Suprime informação: Não refere onde.	0,5	
	Tentativa	14. O lobo tentou entrar pela chaminé	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
		15. mas caiu em cima da fogueira.	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1	
	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	16. Chamuscado e cansado, o lobo fugiu e desapareceu.	-Ausente.		0	0 ③	
Reacção /Fim			17. Desde esse dia os três porquinhos viveram em segurança	-Ausente.	0	-Ausente.		0
		18. na linda casinha de tijolo.	-Ausente.	0	-Ausente.	0		

Da análise das produções do aluno na narrativa da História "Os Três Porquinhos" salienta-se que, da totalidade de 18 segmentos proposicionais constituintes do texto da História, o João fez oralmente 8,5 referências e por escrito 5,5 referências. No reconto escrito não faz pontuação e passa as ideias referindo "no outro dia..."

As partes da narrativa mais referenciadas pelo aluno centram-se na categoria do desenvolvimento e ao nível da tentativa. Nesta História estão totalmente ausentes as referências aos segmentos da categoria da conclusão.

O GATO DAS BOTAS ALTAS											
CAT.	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ALUNO									
		ORAL	S	C	ESCRITA	S	C				
I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Um moleiro deixou um gato de herança ao filho.	-Suprime informação: "o G.B. tava em casa do moleiro".	0,5	1,5 ⑤	-Suprime informação: "era uma vez um gato que tava em casa do moleiro".	0,5	1,5 ⑤			
		2. O rapaz não sabia o que fazer...	-Ausente.	0		-Ausente.	0				
	Acontecimento Inicial	3. O gato teve uma ideia:	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1				
		4. Vestiu-se de cavaleiro	-Ausente.	0		-Ausente.	0				
		5. Ofereceu ao rei uma lebre em nome do seu senhor, o "Marquês de Carabás".	-Ausente.	0		-Ausente.	0				
D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	6. Levou o rapaz, despido, para o rio e gritou para o rei que passava: "Socorro, o Marquês de Carabás está a afogar-se".	-Suprime informação: Não refere (Levou o rapaz, despido, para o rio e gritou para o rei que passava).	0,5	7 ⑨	-Ausente.	0	4 ⑨			
		7. O rei socorreu-o, vestiu-o com belos trajes e convidou-o a subir para o coche.	-Suprime informação: "e o rei acreditou".	0,5		-Suprime informação: "O rei mandou parar a carroça."	0,5				
		8. A princesa logo se apaixonou pelo jovem.	-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0				
	Plano Interno	9. O gato correrá à frente	-Suprime informação: Não refere (à frente...).	0,5		-Ausente.	0				
		10. ordenava aos camponeses que dissessem que as terras: "são do Marquês de Carabás!".	-Respeita o contexto.	1		-Suprime informação: "Falou com os homens que trabalhavam".	0,5				
		11. O rei ficou a pensar que o Marquês era rico.	-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0				
	Tentativa	12. As terras eram de um terrível papão que morava num lindo castelo.	-Suprime informação: "O G.B. foi a um palácio."	0,5		-Respeita o contexto.	1				
		13. O gato levou o papão a transformar-se num rato	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1				
		14. e comeu-o.	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1				
	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	15. Quando o rei chegou ao Castelo o gato disse que o dono de tudo era o Marquês de Carabás.	-Respeita o contexto.		1	2 ③		-Ausente.	0	1 ③
		Reacção/ Fim	16. O rei deu a mão da princesa ao jovem e casaram,	-Suprime informação: "A princesa e o Marquês de Carabás casaram".		0,5			-Suprime informação: "A princesa e o Marquês de Carabás casaram".	0,5	
17. viveram felizes com o seu gato das botas.			-Suprime informação: "A princesa e o Marquês de Carabás casaram".	0,5	-Suprime informação: "A princesa e o Marquês de Carabás casaram".	0,5					

Da análise das produções do aluno na narrativa da História “O Gato das Botas Altas” destaca-se que, da totalidade de 17 segmentos proposicionais constituintes do texto da História, o João fez oralmente 10,5 referências e por escrito 6,5 referências.

As partes da narrativa mais referenciadas pelo aluno centram-se na categoria do desenvolvimento e ao nível da resposta interna, plano Interno e tentativa.

Embora ainda com alguma limitação na produção escrita, nesta História o João passou a referir aspectos relacionados com as três categorias.

O PATINHO FEIO									
CAT.	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO		ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ALUNO						
			ORAL	S	C	ESCRITA	S	C	
I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Era uma vez uma pata que teve patinhos,	-Respeita o contexto.	1			-Respeita o contexto.	1	
		2. eram todos lindos salvo o último	-Ausente.	0			-Ausente.	0	
	Acontecimento Inicial	3. A mãe pata resolveu mantê-lo junto de si,	-Ausente.	0	1	④	-Ausente.	0	1
		4. e deixá-lo crescer com os outros.	-Ausente.	0			-Ausente.	0	
D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	5. Os irmãos puseram de lado o patinho	-Respeita o contexto.	1			-Suprime informação: "Resolveram fazer uma coisa".	0,5	
		6. que decidi ir embora para o pântano.	-Suprime informação: Não refere para onde.	0,5			-Respeita o contexto.	1	
	Plano Interno	7. O patinho escondeu-se no canavial.	-Suprime informação: Não refere onde.	0,5			-Ausente.	0	
		8. Vieram caçadores, teve medo dos tiros e dos cães.	-Respeita o contexto.	1	4	⑦	-Suprime informação: "os cães a ladrar e os caçadores aos tiros..."	0,5	2,5
	Tentativa	9. Veio o Inverno, o patinho tinha medo, fome e frio.	-Ausente.	0			-Ausente.	0	
		10. Uma velhinha tirou-o da neve e abrigou-o.	-Respeita o contexto.	1			-Suprime informação: "foi para casa da senhora."	0,5	
11. Esperava que lhe desse ovos na primavera.		-Ausente.	0			-Ausente.	0		
C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	12. O gato acabou por expulsá-lo com ciúmes.	-Respeita o contexto.	1			-Suprime informação: Registo confuso.	0,5	
		13. O cão perseguiu o patinho.	-Respeita o contexto.	1			-Respeita o contexto.	1	
		14. Triste, o patinho refugiou-se no saudoso pântano.	-Suprime informação: "foge para a água para não ser comido".	0,5			-Respeita o contexto.	1	
	Reacção/Fim	15. Dois lindíssimos cisnes vieram ter com ele.	-Suprime informação: "tavam quatro patos e um olhou".	0,5	4	⑦	-Ausente.	0	3,5
		16. Baixou a cabeça pensando ser expulso...	-Ausente.	0			-Ausente.	0	
		17. Surpreso, viu a sua imagem na água	-Ausente.	0			-Ausente.	0	
		18. Tinha crescido e tornara-se um belíssimo cisne branco.	-Respeita o contexto.	1			-Respeita o contexto.	1	

Pela análise das produções do aluno na narrativa da História “O Patinho Feio” constata-se que, da totalidade de 18 segmentos proposicionais constituintes do texto da História, o João fez oralmente 9 referências e por escrito 7 referências.

As partes da narrativa mais referenciadas pelo aluno centram-se igualmente na categoria do desenvolvimento (resposta interna, plano Interno e tentativa) e da conclusão (consequência directa e reacção/fim). A produção escrita do aluno aumenta ligeiramente, aproximando-se da oralidade.

O PINÓQUIO										
CAT.	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO ALUNO								
		ORAL	S	C	ESCRITA	S	C			
I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. O carpinteiro Gepeto fez um fantoche de madeira,	-Respeita o contexto.	1	2,5	-Respeita o contexto.	1	1,5		
		2. deu-lhe o nome de Pinóquio.	-Suprime informação: Induz o nome.	0,5		-Suprime informação: Induz o nome.	0,5			
	Acontecimento Inicial	3. Ensinou-o a dar alguns passos	-Ausente.	0		④	-Ausente.		0	④
		4. e o boneco fugiu-lhe de casa.	-Respeita o contexto.	1			-Ausente.		0	
D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	5. Na praça, entrou no teatro de marionetas	-Ausente.	0	6,5 12	-Ausente.	0	4 12		
		6. O bonecreiro pediu à polícia para prender.	-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0			
		7. teve pena, soltou-o e deu-lhe 5 moedas ouro.	-Respeita o contexto.	1		-Ausente.	0			
	Plano Interno	8. O gato e a raposa tiraram-lhe as moedas...	-Respeita o contexto com pormenor.	1			-Respeita o contexto.		1	
		9. Fugiu para a casinha de uma fada,	-Suprime informação: para onde fugiu.	0,5			-Respeita o contexto.		1	
		10. o Pinóquio mentiu e o nariz cresceu...	-Respeita o contexto.	1			-Suprime informação: "dizendo mentiras".		0,5	
	Tentativa	11. A fada chamou os pássaros para o picarem	-Respeita o contexto com pormenor.	1			-Ausente.		0	
		12. Pinóquio queria voltar para casa.	-Ausente.	0			-Ausente.		0	
		13. Encontrou o País dos brinquedos.	-Ausente.	0			-Ausente.		0	
		14. Nasceram-lhe duas orelhas de burro.	-Ausente.	0			-Respeita o contexto.		1	
		15. Um fabricante queria fazer um tambor,	-Ausente.	0			-Ausente.		0	
	16. meteu-o no mar para lhe tirar a pele.	-Respeita o contexto.	1			-Suprime informação: "O P. foi para a água"	0,5			
C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	17. Pinóquio foi engolido por uma baleia,	-Suprime informação: "apareceu 1 baleia gde".	0,5	2,5	-Suprime informação: "Apareceu 1 baleia".	0,5	2,5		
		18. aí estava o Gepeto que o procurava.	-Respeita o contexto.	1		-Respeita o contexto.	1			
		19. Salvaram-se com um stratagem.	-Ausente.	0		-Ausente.	0			
	Reacção /Fim	20. Finalmente voltaram para casa.	-Ausente.	0		⑥	-Ausente.		0	⑥
		21. Pinóquio ficou muito carinhoso com o Gepeto	-Respeita o contexto.	1			-Respeita o contexto.		1	
		22. Ao acordar era um menino a sério.	-Ausente.	0			-Ausente.		0	

As produções do aluno na narrativa da História “O Pinóquio”, composta por 22 segmentos proposicionais na totalidade do texto, somam a referência de 11,5 segmentos no reconto oral e 8 no reconto escrito.

Esta História de Collodi, hoje considerada de Literatura Universal, tem um conteúdo com um nível de complexidade mais exigente do que as Histórias Tradicionais, pelo que o esforço dispendido pelo João foi necessariamente superior.

Embora não fazendo referência a aspectos do acontecimento inicial e da resposta interna principalmente ao nível da produção escrita, o João conseguiu fazer referência a segmentos das várias categorias desta História.

Em termos gerais e pela análise dos registos do aluno é de salientar que o João não *altera o contexto* em nenhuma História. Ao longo das quatro histórias deste Programa de Intervenção vai deixando de *suprimir informação* e passa a referir os vários aspectos embora deixe alguma *informação ausente*. As referências que *respeitam o contexto* também vão aumentando, quer ao nível oral quer da produção escrita, principalmente nos segmentos das categorias do *Desenvolvimento* e da *Conclusão*.

Ao longo da implementação deste Programa de Intervenção em Comunicação – linguagem oral e escrita e após cada sessão individual com o aluno, o João procedeu ao registo da sua opinião sobre o trabalho desenvolvido numa **Escala de Auto-avaliação** (anexo IV, nº7).

Pela análise da escala pode considerar-se que este Programa de Intervenção foi do agrado do João. Para além da atitude de disponibilidade que revelou durante o decorrer das várias sessões, o João auto-avaliou praticamente todas as actividades assinalando em *Gostei* e *Gostei Muito*.

Após várias sessões individuais com o aluno e perante a curiosidade dos colegas da turma em conhecer as Histórias, foi proposto ao João a passagem dos Contos ou Histórias de Literatura Universal para o grande grupo. Para o agrado de todos e em especial do João, os contos foram trabalhados, no quadro da sala de aula, como composição colectiva. Neste trabalho colectivo seguimos os seguintes pontos do esquema básico de desenvolvimento da ideia: *Quem; O quê; Onde; Quando...*

Nestas sessões, o João manteve-se atento às sugestões dos colegas, mas sem qualquer intervenção. Concentrou-se em copiar a história final, do quadro para a sua folha de trabalho.

Os alunos mostraram também interesse e vontade de conhecer as Histórias em Imagens. Assim, à medida que o João ia trabalhando a história, esta foi apresentada à turma. Cada um dos quatro livrinhos de Histórias em Imagens foi analisado em pequeno grupo de quatro ou cinco elementos que construiu a sua história. Cada grupo procedeu à escolha de um elemento que, por sua vez, apresentou a história à turma.

O João integrou um grupo e participou na construção das histórias. O seu grupo adoptou a estratégia de cada um escrever as suas notas sobre a história e depois de discutirem as várias ideias construir uma história comum. O aluno aderiu à proposta, escreveu as suas ideias e resolveu entregá-las também juntamente com a história do grupo. É de referir que as suas notas retratavam correctamente as partes da história e o aluno foi valorizado por esse facto.

Numa fase posterior, modificou-se um pouco a estratégia, e depois de analisada a História em Imagens foi proposto aos alunos que, em casa, individualmente encontrassem um final para a história. Essas histórias eram depois apresentadas na aula seguinte. O João aderiu e foi convidado a apresentar também as suas histórias que leu para toda a turma e professoras.

É importante salientar que esta foi a primeira vez que o João revelou a capacidade de se “expor” perante os outros e, podemos afirmar, que na sua origem esteve o envolvimento e segurança que adquiriu ao longo da implementação deste Programa de Intervenção.

No final da implementação deste Programa, atendendo aos resultados conseguidos pelo João, mas também a toda a dinâmica criada com a turma, deu-se continuidade às sessões de trabalho, no âmbito do grupo/turma, transformando-as na dinamização de actividades da Área de Projecto.

Neste âmbito os alunos organizaram-se em quatro grupos de cinco elementos. Cada grupo elaborou o seu esquema de registo e organização do trabalho onde definiu: a constituição do grupo; o tema escolhido; o que pretendem saber sobre esse tema; onde pensam recolher a informação; a quem vão pedir ajuda; que material necessitam para a realização do trabalho; como vão apresentar o trabalho final à turma e professoras. Numa segunda fase cada grupo passou a organizar o seu trabalho no esquema de registo mas também considerando os aspectos da *Introdução, Desenvolvimento e Conclusão*.

No final da apresentação de cada trabalho, os alunos responderam a questões e ouviram a crítica dos colegas e das professoras.

Após a primeira apresentação dos trabalhos dos quatro grupos, os resultados foram de tal modo positivos que esta actividade continuou a ser desenvolvida na turma e alguns grupos foram convidados a apresentar o seu trabalho a outras turmas do mesmo ano de escolaridade.

O João, que inicialmente não era escolhido para integrar qualquer grupo, passou a ser incluído naturalmente e de acordo com o seu interesse pelo tema. Procedeu ao registo escrito da sua parte da apresentação e apresentou-a oralmente (lendo) à turma. No final da apresentação fez, por sua iniciativa, a auto-crítica do trabalho que o seu grupo apresentou assim como do seu próprio papel no grupo.

4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

O presente trabalho tinha como objectivo avaliar em que medida a organização e aplicação de um *Programa de Intervenção em Comunicação - linguagem oral e escrita*, desenvolvido num contexto de inclusão, contribui para que um aluno com NEE melhore o seu desempenho.

Considerando o objectivo definido, pretendia-se verificar a evolução da qualidade das produções do aluno, nos seguintes níveis:

A- Produção da linguagem oral.

B- Desenvolvimento da Produção Escrita.

Com base nos dois níveis de análise definidos foram utilizados quadros de análise e registo do trabalho e das produções do aluno, descritos detalhadamente neste estudo. A análise qualitativa dos resultados obtidos pelo João permite-nos confirmar uma evolução notável, nos diferentes níveis, confirmando os pressupostos na literatura que sustentou a organização do Programa de Intervenção.

Passamos de seguida à discussão dos resultados, na medida em que vão sendo fundamentados:

Os dois níveis, *produção da linguagem oral* e *desenvolvimento da produção escrita*, foram trabalhados em duas situações distintas: construção de histórias a partir de Imagens e reconto de Histórias de Literatura Universal. O facto de o Programa de Intervenção contemplar uma alternância entre estas duas situações permitiu um campo de acção mais alargado e uma maior evolução nos resultados conseguidos pelo João.

Na construção das Histórias em Imagens foram consideradas as categorias da narrativa definidas por Esperet (1984). Salienta-se que no final da implementação do Programa, para além das categorias da *Orientação*, *Complicação* e *Coda* referidas inicialmente, o aluno faz também referência a aspectos da *Acção*, da *Resolução*, e do *Resultado*. A sequência da narração das Histórias em Imagens quer oralmente ou por escrito, passou a respeitar o *Número de Episódios* o que corresponde a um nível de *estruturação da narrativa* equivalente à concretização do esquema narrativo completo.

Considerando os níveis de distanciação cognitiva de Sigel (1997), podemos concluir que os enunciados discursivos do João alcançaram um nível *Médio de Distanciamento* revelando uma representação mental mais elaborada em função do observado, na medida em que, para além da descrição, passou a comparar e interpretar as várias imagens das histórias.

Stein e Glenn, 1979 (citados por Fayol, 1985) consideraram as partes que constituem uma narrativa. No reconto das Histórias de Literatura Universal, em pós teste, o João passou a referir, oralmente e por escrito, segmentos proposicionais de todas as categorias da narrativa, principalmente relacionados com a categoria da **Introdução** (Quadro) e da **Conclusão** (Consequência Directa e Reacção/Fim) o que não acontecia inicialmente.

No reconto das Histórias de Literatura Universal, a informação do aluno foi analisada face à referência dos segmentos proposicionais do texto nas três Categorias do esquema da narrativa, de acordo com os pontos: *Altera o Contexto*, *Informação Ausente*, *Suprime Informação* e *Respeita o Contexto*.

O João não *altera o contexto* das Histórias e, em Pós Teste, deixa menos *informação ausente*, reconta os vários aspectos *suprimindo* menos *informação* e aumentando as referências que *respeitam* plenamente o *contexto*, quer ao nível oral quer da produção escrita, principalmente nos segmentos das categorias do *Desenvolvimento* e da *Conclusão*.

Mandler (1980) defende uma estrutura nuclear, o episódio, que se desdobra em princípio, desenvolvimento e fim. De acordo com o nosso estudo verificámos que o modo como o João evoluiu na apreensão do esquema da estrutura narrativa confirma que:

- O conhecimento e a familiaridade do aluno com a organização semântica e lógica da estrutura são facilitadores para a retenção e lembrança de informação;

- As expectativas quanto ao desenvolvimento da situação facilitam a compreensão de frases que correspondem ao esperado;

- Ao tentar reproduzir as histórias ouvidas, o aluno esboça a sequência da informação recebida. O reconto de contos de Literatura Universal, mitos e fábulas assenta sobre um esquema simples e, por isso mesmo, facilitador do desenvolvimento da narrativa.

Neste contexto e pela análise dos resultados, podemos concluir que o recurso ao Esquema da Narrativa na organização de histórias, em situações diferenciadas e protegidas, permitiu ao João a evolução ao nível da *Produção da linguagem oral* no desenvolvimento da ideia e do *Desenvolvimento da Produção Escrita* que passou a corresponder praticamente à sua narrativa oral.

Os resultados obtidos pelo aluno foram diferentes nas duas situações. No reconto de Histórias de Literatura Universal o trabalho foi mais fácil e a evolução mais notável na medida em que o aluno pode recorrer à estrutura do esquema da narrativa. Na construção de Histórias em Imagens apenas com suporte figurativo o aluno evidenciou maior dificuldade. Os resultados apresentados pelo João em Pré e Pós Teste revelam que o aluno aprendeu a recorrer ao suporte do *esquema da narrativa* do reconto de histórias para construir as suas próprias histórias.

O Programa de Intervenção trabalhou de modo perfeitamente independente os momentos de produção oral e escrita das Histórias dos momentos de correcção da organização de frases e dos aspectos ortográficos. De acordo com a literatura, este facto permitiu a desinibição do aluno face a situações de exposição pessoal e em contextos de comunicação oral e escrita. Adquiriu uma postura de maior segurança e passou a participar na dinâmica de trabalho do grupo/ turma.

As dificuldades de escrita do João situam-se nos níveis preconizados por Mata (2003), na medida em que o aluno evidencia problemas:

- ao nível dos *processos executivos*: planeamento, construção e revisão;
- ao nível das disfunções nas *habilidades cognitivas e metacognitivas*;
- relacionados com a *estrutura e forma do texto*.

Podemos afirmar que, em pós teste, estes problemas foram atenuados, mas o mais importante é a constatação de que a evolução do aluno se situa ao nível das *habilidades cognitivas e metacognitivas*, pelo facto destas estarem na base e no controle dos próprios processos executivos.

Ao reflectirmos, de um modo global, sobre a nossa discussão dos resultados gostaríamos de tecer algumas considerações sobre vários aspectos da aplicação do programa de intervenção que se ajustam aos sub-processos ou operações defendidos por Boscolo (1988), citado por Mata (2003):

1- Avaliar o planeamento e ajustá-lo de imediato. A avaliação do resultado e a avaliação da coerência do conteúdo, em função do esquema da narrativa de cada conto, foi trabalhada no quadro da sala de aula de modo colectivo.

2- Modificar o texto escrito. A revisão e correcção do produzido foram tratadas em dois contextos: individualmente, na organização das ideias e da pontuação, assim como da correcção ortográfica, com a utilização do computador; colectivamente, de acordo com os resultados da análise do grupo/turma. Em ambas as situações foram consideradas as sugestões dos alunos para melhorar o texto escrito.

O trabalho desenvolvido neste estudo de uma criança com necessidades educativas especiais esteve de acordo com o conceito de inclusão, preconizado na **Declaração de Salamanca** (1994) e defendido por Rodrigues (2001). Nele assume-se que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças, em vez de serem estas a terem de se adaptar a concepções pré-determinadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994).

O Programa de Intervenção, embora de carácter individual, foi alargado a toda a turma. Cumpriu, assim, o preconizado por Correia (2001) quando defende que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças e jovens devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que possam apresentar.

Foi desenvolvida uma pedagogia centrada na criança, susceptível de ajudar a todas com sucesso; de modificar as atitudes discriminatórias e colaborar na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994).

Rebello (1993) refere que o uso da expressão “problemas” ou “dificuldades de leitura e de escrita” indica, em regra, obstáculos gerais e também os específicos, a não ser que se refira expressamente a exclusão destes últimos.

Neste estudo procedemos a uma análise das dificuldades na expressão escrita a partir da análise do produto (texto) induzindo-se os processos que levaram a esse resultado. Tentou-se conhecer os processos da forma mais directa possível (Graham et al., 1991).

Bereiter e Scardamalia (1987) estudaram as dificuldades que as crianças encontram na redacção da escrita e os modos como enfrentam essas dificuldades.

Os dois cientistas partem da perspectiva neo-Piagetiana que considera o desenvolvimento cognitivo em termos de progressivo aumento da capacidade de coordenar simultaneamente ideias, conceitos e esquemas tal como a capacidade de coordenar os episódios de uma narração. O modo como o João “enfrentou” as suas dificuldades de escrita decorreu, efectivamente, com o recurso a esta relação o que confirma a perspectiva dos autores.

Estes autores estão ligados à distinção entre duas estratégias ou modelos de escrita: a que se limita a “dizer tudo o que sabe” sobre o tema da composição escrita - *Knowledge telling*, e a que transforma o próprio conhecimento de modo a conseguir um objectivo de comunicação complexo - *knowledge transforming* (Boscolo, 2003).

Neste estudo foi essencialmente valorizado o *Knowledge telling* na medida em que se pretendeu a realização de um texto utilizando informações e conhecimentos contidos na memória a longo prazo, como resposta ao tema e de acordo com o tipo de texto pretendido. Esta estratégia tem a vantagem de necessitar de um reduzido esforço cognitivo.

Segundo a abordagem cognitivista realizar um texto equivale a resolver um problema, cuja solução é representada por um texto coerente e bem organizado, integrando quem o escreve, os conhecimentos que tem sobre o tema e as exigências requeridas pelo tipo de texto. A apresentação antecipadamente de uma estrutura de base sistemática e organizada, o Programa de Intervenção, permitiu ao aluno a automatização deste processo.

Bereiter e Scardamalia teorizaram e aplicaram a facilitação dos processos o que permite ao aluno fraccionar os objectivos do processo da escrita e dedicar mais tempo e atenção aos aspectos mais difíceis. Esta facilitação dos processos ou *scaffolding* baseia-se na teoria de Vygotsky (1978), em particular, na noção de *zona de desenvolvimento proximal*. Ambos os métodos salientam que o aluno recebe alguma ajuda ao ser “acompanhado” nos momentos cruciais da tarefa cognitiva.

Neste trabalho foi proporcionada alguma ajuda ao aluno que pode dividir-se em dois modos relacionados: foi reduzida a complexidade da tarefa e foram proporcionados os instrumentos cognitivos (estratégias) para a enfrentar adequadamente.

Heath (1983) relacionou o significado que a língua escrita assume no ambiente sociocultural (família e escola) e os *patterns* ou modalidades do seu uso.

A abordagem sociocultural vê a produção escrita com o estreito vínculo da leitura com a escrita e com as actividades que utilizam a língua escrita, numa dimensão social da actividade de escrever e a sua consideração como “construção” por parte de uma comunidade linguística (Spivey, 1997, citado por Boscolo, 2003).

Concordamos com Boscolo (2003), quando defende as implicações da escrita, nos seguintes aspectos:

1- A escrita não deveria estar limitada a uma disciplina, língua ou literatura, mas integrar todo o currículo e ser uma actividade relacionada com o estudo das diversas matérias.

O ensino da escrita não deve servir apenas para demonstrar que se possuem conhecimentos, mas ter funções variadas como fixar ideias, preparar material para uma apresentação, expor e comunicar os aspectos destacados de uma experiência de observação ou de uma experiência científica, tomar apontamentos. A escrita deve ser considerada como uma competência transversal que acompanha e relaciona todas as outras, as actividades desenvolvidas no âmbito da Área de Projecto são disso um bom exemplo.

2- Os aspectos de colaboração da escrita baseiam-se em estimular a negociação dos significados que surgem ao longo das leituras e debates na classe, que podem depois ser elaborados por escrito e postos à disposição de todos. A escrita não se limita à elaboração individual, trata-se de uma actividade social, tanto no sentido comunicativo como de co-construção (Boscolo, 2003).

3- O vínculo inter-textual refere-se a saber desfrutar de um texto literário, mas também à elaboração de escritos: os textos que se produzem atribuem-se aos seus autores às estruturas de interacção e aos modos de comunicar na classe (Engelrt, 1992, citado por Boscolo, 2003). A inter-textualidade produz-se também quando o que uma criança escreve é utilizado na classe e passa a fazer parte do material de reflexão e debate comum.

Cumprindo estes pressupostos é de referir que do trabalho desenvolvido com a turma, durante e após a aplicação do Programa de Intervenção, resultou um *Livro de Histórias* com todas as histórias criadas individualmente, em pequeno e em grande grupo que ficou ao dispor da leitura de todos.

O processo de escrita considera alguns passos: o tema, a intenção de escrita, o destinatário, o formato... a elaboração do conteúdo: o que dizer, que argumentos utilizar, que propostas fazer, a elaboração da forma como vamos dizer depois.

À medida que escreve, o aluno vai reformulando as ideias iniciais, o pensamento prévio à escrita do texto, o pré-texto.

O processo de escrita introduz modificações no pensamento. Escrevemos, lemos, reescrevemos, revemos partes do escrito, fazemos avanços e recuos.

Tal como no nosso estudo, os aspectos ortográficos não são prioritários em todo este trabalho.

Por último, faz-se a revisão final do texto, procede-se à sua correcção de modo que a mensagem seja clara para os destinatários. No nosso estudo, este trabalho foi desenvolvido com recurso ao computador, o que se revelou bastante facilitador e do agrado do aluno.

Chapman produziu um esquema de classificação da escrita dividido em duas categorias fundamentais: *tipos de escrita orientados para a acção* e *tipos de escrita orientados para os objectos*.

O nosso estudo privilegiou os *tipos de escrita orientados para a acção* na medida em que, com base no conto de histórias em imagens e no reconto de contos tradicionais, a criança escreve sobre acções ou acontecimentos verdadeiros ou imaginários.

Gergen e Gergen (1986) definem narrativa como a “capacidade para estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, em segundo, o sentido de movimento e direcção no tempo” (Gonçalves, 2000, p.45). O nosso estudo atende a este conceito na medida em que para construir ou recontar as histórias, as dimensões de totalidade e temporalidade foram fundamentais.

As diferenças apresentadas pelo João, no início e no final do programa, parecem mostrar-nos que foram desenvolvidos os processos cognitivos preconizados pelos modelos de Flower e Hayes (1980) e descritos na nossa revisão da literatura.

É de salientar que a evolução do aluno, proporcionada pela implementação do Programa de Intervenção, se reflectiu em toda a sua dinâmica escolar e pessoal.

Sem pretender traçar conclusões generalizáveis, podemos afirmar que, perante a análise de um conjunto de dados, se verificou, neste contexto, uma evolução na eficácia da comunicação oral e da produção escrita, do princípio para o final do ano no João, o que vem confirmar que a individualização, diversificação e adequação de estratégias metodológicas deve ser sempre um aspecto a considerar na definição de qualquer projecto educativo.

Relembramos que este estudo teve como objectivo: *avaliar em que medida a organização e aplicação de um Programa de Intervenção em Comunicação – linguagem oral e escrita, num contexto de inclusão, contribui para que um aluno com NEE e problemas acentuados ao nível da escrita melhore o seu desempenho.*

Considerando o objectivo e os dois níveis de análise definidos (*Produção da linguagem oral; Desenvolvimento da Produção Escrita*), podemos sintetizar algumas considerações finais:

►Relativamente ao desenvolvimento do Programa de Intervenção:

- A promoção de um ambiente de segurança e estímulo constante ao aluno.
- A valorização do desempenho do aluno ao nível individual e no grupo.
- A separação dos momentos: Intervenção ou produção oral e escrita / Avaliação ou correcção do trabalho do aluno.
- A apresentação antecipadamente de uma estrutura de base, sistemática e organizada (Programa de Intervenção) que transmitiu maior segurança ao aluno.
- O Trabalho centrado no conteúdo com valorização do desenvolvimento da ideia e não da forma.
- O alargamento ou flexibilidade a toda a turma, por sugestão do aluno, que permitiu ao João verificar a existência de dificuldade no outro e não só em si mesmo.
- A passagem das Histórias para a turma e o trabalho de parceria entre os professores permitiram uma dinâmica de trabalho com o grupo/turma motivador para todos os alunos.
- Os pressupostos na literatura sobre o esquema da narrativa e as Histórias foram confirmados na medida em que os Contos de Literatura Universal e Histórias em Imagens permitiram ao João referir-se às personagens das histórias ou outras de ficção por ele criadas e não a si próprio.

►Relativamente ao desempenho do aluno:

-Aumentou a segurança e o gosto em contar e recontar Histórias.

-Desenvolveu a capacidade de sorrir, quando se enganava, resumir os pontos principais que já havia referido, e continuar em frente com a sua história.

-Melhorou a sua autonomia no desenvolvimento da tarefa diminuindo a necessidade de intervenção ou apoio individualizado.

-Nos finais das Histórias, passou a referir aspectos relacionados com a amizade: "*Ficaram muito felizes*" e "*...e ficaram muito amigos para sempre.*"

-Começou a estar atento à não repetição da expressão "*e depois*" para avançar na história.

-Ao longo da implementação do Programa de Intervenção a *produção da linguagem oral* evoluiu notavelmente e o discurso oral do aluno tornou-se fluente e oportuno.

-Ao longo da implementação do Programa de Intervenção o *desenvolvimento da produção escrita* verificou-se e a estrutura das frases construídas melhorou.

-Os resultados conseguidos pela implementação do Programa de Intervenção favoreceu a auto-imagem e auto-conceito do aluno, reflectindo-se nas várias áreas curriculares e em toda a dinâmica escolar do João de um modo muito positivo.

CONCLUSÃO

"Caminhando se faz o caminho, e o caminho se fez na caminhada. Torna-se mais fácil percorrê-lo quando encontramos pessoas que nos ajudam a crescer!"

Mahatma Gandhi

Sendo a vida um caminho, ele faz-se caminhando. Ninguém o pode percorrer por nós. E para caminhar é preciso partir e querer recomeçar a cada passo. O anseio pela meta alimenta cada passo que damos.

Como caminho que é tem subidas e descidas, pedras e buracos, paisagens bonitas e outras áridas. Com medo do cansaço e das dificuldades podemos não querer caminhar ou nem sequer partir. Podemos também ficar desiludidos por o caminho não ser como esperávamos. Mas se não caminhamos estagnamos...

Acreditamos que também as crianças com NEE têm um caminho a percorrer, o seu próprio caminho, e seria bom que nessa caminhada pudessem contar com toda a ajuda necessária, no momento certo. Como qualquer um de nós, elas podem sempre aprender mais. Podem não aprender tudo o que desejaríamos, nem ao ritmo que consideramos ideal, mas o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem não pára.

Foi nesta perspectiva que se desenvolveu o presente estudo que teve como objectivo a construção e aplicação de um Programa de Intervenção em Comunicação - linguagem oral e escrita para uma criança com NEE.

O facto de este Programa ter considerado as características do perfil individual e do meio sócio-familiar da criança e promovido um contexto de aceitação, respeito e partilha num trabalho de parceria entre os professores e todos alunos do grupo turma, tornou-o num verdadeiro instrumento de Inclusão.

Os resultados alcançados comprovam que o recurso à construção de Histórias com base em Imagens e ao reconto de Histórias de Literatura Universal, constitui uma estratégia diferenciada e facilitadora do desenvolvimento da linguagem oral e da produção escrita.

Assim, considerando os resultados obtidos neste estudo reveladores do enorme sucesso e evolução do aluno relativamente aos aspectos trabalhados no Programa, assim como do reflexo positivo que trouxe a todo o seu desempenho escolar e pessoal, mas também pela dinâmica que provocou em toda a turma, podemos considerá-lo como um estudo de extrema pertinência face à perspectiva actual do sistema de ensino em Portugal.

A importância deste estudo assenta, por um lado, na constatação do número cada vez maior de alunos sinalizados com NEE nas nossas escolas e por outro, pela percepção de que essa mesma escola ainda tem dificuldade em promover a inclusão desses alunos nas turmas do ensino regular, assim como em desenvolver um trabalho individualizado e diferenciado em parceria com outros técnicos e recursos necessários ao seu processo educativo.

Transferir o foco de análise educacional da deficiência ou dos problemas do aluno para as suas potencialidades individuais é fundamental. Trabalhar para uma educação verdadeiramente inclusiva na escola, ou seja, para uma educação que fundamentada no pressuposto da «educação para todos», busca romper a exclusão escolar, com a inserção do aluno com NEE nas classes comuns do ensino regular, democratizando o espaço escolar.

Neste trabalho referiu-se teoricamente a integração de duas abordagens sobre o desenvolvimento específico da linguagem oral e escrita da criança: a *abordagem cognitivista* que centra a escrita como habilidade/actividade individual e defende a execução do texto escrito com modos que tornam esse processo menos difícil e mais produtivo para o aluno e o *construtivismo social* que defende que a escrita se centra nos usos de linguagem que se desenvolvem nas experiências sociais.

É também ao nível do ensino que se pode verificar a complementaridade teórica destas duas abordagens apostando numa concepção de escrita ampla e provocadora, defendida pela abordagem sociocultural, onde as construções cognitivas, de planificação e de revisão, e as estratégias, podem adquirir um significado mais específico e de maior conteúdo. A escrita, como actividade específica, necessita sempre de processos cognitivos para se poder realizar e tomar nota do formalismo dos géneros escolares a favor de uma escrita que tenha sentido, o que não significa esquecer os processos e dificuldades cognitivas que tanto a escrita individual como em colaboração implicam.

Proporcionar aos alunos a ideia de que escrever, não é apenas uma habilidade, implica acostumá-los a escrever sobre temas em situações significativas, em que a escrita se relaciona estreitamente com outras actividades: comunicação, leitura, investigação, crítica... Não obstante, a habilidade é um componente essencial: ensinar os processos de escrita, as suas regras, as convenções dos géneros mais destacados na actividade escolar, significa proporcionar aos alunos os instrumentos para se expressar e comunicar com eficácia e sendo conscientes do que fazem.

Vygotsky (1988) defende que o ensino tem de ser organizado de forma que o desenvolvimento destas competências, como a comunicação oral e escrita, se tornem necessárias às crianças; a comunicação deve ter significado para os alunos despertando neles uma necessidade intrínseca de falar e escrever e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida; a comunicação deve ser estimulada naturalmente, como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.

Assim, estimulando nos alunos o desenvolvimento de aprendizagens significativas, cada aluno, tal como o João, aprenderá a definir o seu caminho e a seguir em frente com a certeza de que, com a ajuda necessária, será capaz de ultrapassar as contrariedades que o futuro lhe reserva.

Em conclusão, e atendendo aos resultados obtidos pela implementação deste Programa de Intervenção, consideramos pertinente propor um estudo desta natureza, num projecto mais alargado, que poderia ser desenvolvido, em simultâneo, em várias turmas que integrem alunos com NEE.

História para ler, contar, recontar...

O PIANO

Com o desejo de encorajar o seu filho a estudar piano, a mãe levou o menino a um concerto de Paderewski, famoso compositor polonês. Depois de se terem sentado, a mãe reconheceu uma amiga na plateia e encaminhou-se na sua direcção. Aproveitando a oportunidade para explorar as maravilhas de uma sala de concertos, o garoto levantou-se e foi em direcção a uma porta, sobre a qual estava escrito: *"Não entre"*.

Quando as luzes da sala começaram a escurecer e o concerto estava para começar, a mãe retornou ao seu lugar e descobriu que o seu filho tinha desaparecido. De repente, as cortinas abriram-se e as luzes focalizaram, sobre o palco, o impressionante piano Steinway. Horrorizada, a mãe viu o pequeno sentado na frente do teclado, inocentemente tocando algumas notas de uma canção infantil.

Nesse momento, o grande mestre do piano entrou no palco e rapidamente se dirigiu ao piano, sussurrando nos ouvidos do menino: *"Não pare. Continue tocando"*.

Então, inclinando-se, Paderewski colocou a mão esquerda sobre o teclado e passou a complementar a melodia simples, com uma harmonia. Em seguida, a sua mão direita, contornando o outro lado do menino, adicionou um *obbligato* rápido. Juntos, o velho mestre e o jovem aprendiz transformaram uma situação amedrontadora numa experiência criativa, magnífica.

E o público ficou encantado.

Autor desconhecido (UNESCO, 2002)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association - APA (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed.). Washington, D C.: Author.
- Andrade, J. M. P. (1999). Congresso Convivendo Com a Diferença no III Milênio. In *Tecnologia em Reabilitação Cognitiva (uma perspectiva multidisciplinar)*. São Paulo, SP: EDUNISC, p. 397-403.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. *Manual de Psicología de la Educación*. Serie Manuales. Editorial Popular. 180-203.
- Bronckart, J. P., John-Steiner, V., Panofsky, C. P., Piaget, J., Schneuwly, B., Vygotsky, L. S., Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky Aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé. Neuchâtel. Paris.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lengua e Educación*, 6. 63-80. Madrid.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chapman, M. L. (1995) The sociocognitive construction of writing genres in first grade, in *Research and Teaching of English*, 29, pp 164-192.
- Correia, L. de M. (1991). *Alunos com necessidades educativas especiais: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. de M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. de M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Delgado-Martins, M. R. (1987). Imagem e linguagem numa perspectiva transcultural. *Análise Psicológica*, 4, 585-592.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto - Define Medidas de Regime Educativo Especial a Aplicar a Alunos com Necessidades Educativas Especiais do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 04 de Maio - Aprova o Regime de Autonomia das Escolas.
- Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de Outubro - Regulamenta os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91.
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 01 de Julho - Cria e regulamenta os Serviços de Apoio Educativo.
- Esperet, E. (1984). *Processus de production genése et role du schéma narratif dans la conduite de récit*. In M. Moscato e G. Piérait-Le Bonniec (Eds.) *Le Langage: Construction et Actualisation* (pp. 179-196). Rouen: PUR.
- Esperet, E. (1991). Improving Writing Skills: Witch approaches and what target skills?. *European Journal of Psychology of Education*. 6, 2, 215-224.
- Fayol, M. (1985). *Le Recit et Sa Construction - Une aproche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1990). *La Production de Textes Écrits - Introduction à L'approche Cognitive*. *Education Permanente*. Université de Bourgogne L.E.A.D., Dijon.

- Fayol, M. (1997). *Des Idées au Texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1986). *Reflexões sobre Alfabetização*, 4. Edição, Editora Autores Associados, São Paulo.
- Ferreiro, E. (1995): "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis", en Goodman Y.M.: Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artmed
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. (2ª ed.), México: Siglo Vintuno Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénesese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Foucault, M. (2002). *História da Loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Goffman, Erving. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gonçalves, Ó. F. (2000). "Viver Narrativamente". Ed. Quarteto, Coimbra.
- Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Ferreiro, E. & Palácio, M. G. (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas* (pp.11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Graham, S. et al. (1991). Writing and writing Instructions for Students with Learning Disabilities. *Review of a Research Program: Learning Disability Quarterly*, 14, 2, 89-114.

- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes, in L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, pp. 3-30, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Ed.), *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the Writing Process Work: Strategies for Composition and Self Regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jiménez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. Lisboa: Dinalivro.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Ed.), *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-71). Mahaw, N.J.: Erlbaum.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - *LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO*. (Alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997).
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/ Edições Científicas.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1995). Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educativas Especiais. In César Coll, Jesús Palácios & Alvaro Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar III* (7-23). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Marchesi, A. & Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias de los niños, *Infancia y Aprendizaje*, nº 22, pág. 65-68.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, F. S. (2003). *Como Prevenir as Dificuldades na Expressão Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Matta, I. (1980). *Le Langage en Differentes Millieux Sócio-Culturels*. Tese de Maitrise, Univ. de Paris V, Sorbonne.
- Neves, M., & Alves-Martins, M. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nystrand. (1989). A social-interactive model of writing. in *Bibliography Literacy*.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 1 e 2, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S., & all. (1998). *Criar o Gosto Pela Escrita: Formação de Professores*. DEB: Ministério da Educação.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing (in *Bibliography. Literacy*).
- Piaget, J. (1961). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Polish Society for Rehabilitation of the Disabled People. (1990). *Mass Media and Disabled People*. Varsóvia, Polônia: Polish Medical Publishers.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1998). Léxperitise en lecture-rédaction. In Piolat A. & Pélissier A. (Eds.), *La rédaction de textes – approche cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé. pp. 13-50.
- Scribner, & Cole. (1981). Scribner and Cole 1991: Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. In *Bibliography (Literacy)*.
- Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992/1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. New York: Academic Press.
- Teberosky, A. (1991). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. S. Paulo, Trajectória Cultural.

- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2002). Diskin, Lia & Roizman L. G. in *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Associação Palas Athena. 95p.
- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar, in Luria, Leontiev, Vygotsky e outros, *Psicologia e Pedagogia I, Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*, pp. 31-50, Lisboa, Ed. Estampa.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978/1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werneck, C. (1997/1998). *Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva*. Rio de Janeiro, RJ: Editora WVA.

ANEXOS



ANEXO I

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- 1-** Teste de Desenvolvimento da Linguagem – Sim Sim, 2001.
- 2-** Check-List de Avaliação da Escrita.
- 3-** Grelha de Levantamento das Incorreções Ortográficas.
- 4-** História em 4 Imagens.
- 5-** História do Capuchinho Vermelho.

TESTE DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**Avaliação da Linguagem Oral****DOMÍNIOS E CAPACIDADES LINGUÍSTICAS EM ANÁLISE**

DOMÍNIO LINGUÍSTICO	CAPACIDADES	
	RECEPTIVAS	EXPRESSIVAS
LEXICAL	DEFINIÇÃO VERBAL	NOMEAÇÃO
SINTÁCTICO	COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA	COMPLETAMENTO DE FRASES

(Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas.)

Sim Sim, Outubro 2004

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE DEFINIÇÃO VERBAL

1. INSTRUÇÕES E EXEMPLOS:

Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar.

Pensa bem:

- O que é banana?
- O que é vaca?
- O que é regar?

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 70 PONTOS

Categorias de respostas	Pontuação	Exemplos
Definição categorial particularizada	2 pontos	é um animal que dá leite
Definição categorial	1.5 pontos	é um animal
Definição perceptual e/ou funcional/sinónimo	1 ponto	dá leite
Exemplificação	.5 pontos	Cornélia
Explicação genérica	0 pontos	é uma coisa
Não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE DEFINIÇÃO VERBAL

ITENS E RESPOSTAS				
Itens	Resposta	Observações	Cotação	
			PréTeste	PósTeste
1. açúcar	<i>"pa por no leite"</i>		1	1
2. águia	<i>"anda na selva"</i>	Esperou...	1	1
3. ave	<i>"anda no ar..."</i>		1	1
4. baleia	<i>"anda no mar"</i>		1	1
5. canguru	<i>"anda aos saltos"</i>		1	1
6. cara	<i>"tem olhos, nariz e boca"</i>	Esperou...	2	2
7. cenoura	<i>" pa comer"</i>	Esperou...	1	1
8. círculo	<i>"parecido com uma bola"</i>		1	1
9. cotovelo	<i>"a gente dá uma cotovelada"</i>	Mostrou o seu cotovelo.	0.5	1
10. dentista	<i>"arranja os dentes"</i>		1.5	2
11. floresta	<i>"onde tão muitas flores"</i>		0	2
12. globo	<i>"serve para ver o mapa"</i>		1	1.5
13. golfinho	<i>"anda no mar"</i>		1	1
14. hortaliça	<i>"serve para por na canja"</i>		1	1
15. ilha	<i>"é o que tá no mar"</i>		0	0.5
16. joelho	<i>"quando a gente bate com o joelho"</i>	Abanou a perna...	0.5	0.5
17. lagarto	<i>"anda na selva"</i>		1	1
18. maçã	<i>"é pa comer"</i>		1	2
19. ombro	<i>..... não sei</i>	Esperou tempo...	0	0.5
20. pescador	<i>"pesca"</i>		1	2
21. pescoço	<i>"qdo a gente tem uma dor no pescoço"</i>		0.5	1
22. pinguim	<i>"anda no gelo"</i>		1	1
23. praia	<i>"onde tem muitas pessoas"</i>		0.5	2
24. professor	<i>"dá aulas aos meninos"</i>		1	1
25. pulso	<i>"onde a gente tem uma dor"</i>	Mostrou o seu pulso.	0.5	0.5
26. rio	<i>"onde passam os peixes"</i>		0.5	0.5
27. vinho	<i>"bebe-se o vinho"</i>		0.5	1
28. colorir	<i>"colorir o desenho"</i>	Esperou tempo...	0.5	2
29. descansar	<i>"qdo a gente vamos assim mto cansados"</i>		0	0
30. descascar	<i>"descascar um ovo"</i>		0	2
31. despejar	<i>"água"</i>		0.5	1.5
32. empurrar	<i>"empurrar o miúdo"</i>		0.5	0.5
33. medir	<i>"medir a mesa"</i>		0.5	0.5
34. mergulhar	<i>"nadar"</i>		1	2
35. pegar	<i>"pego no miúdo"</i>		0.5	0.5

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE NOMEAÇÃO

1. INSTRUÇÕES E EXEMPLOS:

Vou-te mostrar uns desenhos e tu vais dizer-me o que vês.

Pensa bem:

(banana) – O que é isto?

(vaca) – O que é isto?

(regar) – O que está o menino, a menina, o senhor, a senhora a fazer? (28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 70 PONTOS

Categorias de respostas	Pontuação	Exemplos
Atribuição do rótulo correcto	2 pontos	vaca
Designação de um atributo classificativo/ designação de categoria de nível mais geral	1 ponto	dá leite/animal
Não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE NOMEAÇÃO

ITENS E RESPOSTAS				
Itens	Resposta	Observações	Cotação	
			PréTeste	PósTeste
1. açúcar	"pacote de açúcar"		2	2
2. águia	"águia"	Manteve-se sorridente e	2	2
3. ave	"ave"	confiante enquanto olhava as	2	2
4. baleia	"baleia"	imagens apresentadas e	2	2
5. canguru	"canguru"	respondeu sem dificuldade.	2	2
6. cara	"cara"	Revelou estar a gostar da tarefa.	2	2
7. cenoura	"cenoura"		2	2
8. círculo	"círculo"		2	2
9. cotovelo	"cotovelo"	Em pós-teste mostrou-se mais	2	2
10. dentista	"dentista"	confiante e rápido nas respostas.	2	2
11. floresta	"floresta"		2	2
12. globo	"globo"		2	2
13. golfinho	"golfinho"		2	2
14. hortaliça	"fruta" / "couves"		0	1
15. ilha	"ilha"		2	2
16. joelho	"joelho"		2	2
17. lagarto	"lagarto"		2	2
18. maçã	"maçã"		2	2
19. ombro	"ombro"		2	2
20. pescador	"pescador"		2	2
21. pescoço	"pescoço"		2	2
22. pinguim	"pinguim"		2	2
23. praia	"praia"		2	2
24. professor	"professor"		2	2
25. pulso	"pulso"		2	2
26. rio	"rio"		2	2
27. vinho	"vinho"		2	2
28. colorir	"pintar"		2	2
29. descansar	"deitada"		1	2
30. descascar	"cortar a maçã"		1	2
31. despejar	"despejar a água"		2	2
32. empurrar	"empurrar"		2	2
33. medir	"medir"		2	2
34. mergulhar	"natação" / "vai nadar"		1	1
35. pegar	"apanhar o livro"		1	2

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

1. INSTRUÇÕES E EXEMPLOS:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

- **A camisola verde do Rui tem um buraco.**

P: *De que cor é a camisola do Rui?*

- **A Rita viu um gato cinzento muito lindo.**

P: *O que é que a Rita viu?*

- **O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.**

P: *O que é que ficou muito amachucado?*

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 32 PONTOS

Categorias de respostas	Pontuação	Exemplos
Resposta certa	1 ponto	
Resposta errada	0 pontos	

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

ITENS E RESPOSTAS				
Itens	Resposta			
	Pré Teste		Pós Teste	
1. O carro vermelho da mãe teve um furo. <i>P: De que cor é que é o carro da mãe?</i>	"vermelho"	1		1
2. O locutor anunciou o prémio mais importante. <i>P: O que é que o locutor anunciou?</i>	"o telejornal"	0		1
3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim. <i>P: Onde é que vamos hoje?</i>	"ao jardim"	0	"à feira"	0
4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros. <i>P: Quais eram as árvores mais altas?</i>	"castanheiro"	0	"castanheiro"	0
5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema. <i>P: Quem é que foi ao cinema?</i>	"o pai e os meninos"	0	"o pai e os filhos"	0
6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu. <i>P: Quem é que não chegou?</i>	"Foi o pai!"	0		1
7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul. <i>P: Quem é que tinha um vestido azul?</i>	"a Marta"	0	"a Marta"	0
8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala. <i>P: Quem é que chegou primeiro à escola?</i>	"a professora"	1		1
9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado. <i>P: Quem foi ao supermercado?</i>	"a mãe e a menina"	0	"o André"	0
10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola. <i>P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?</i>	"quando chega da escola"	0	"depois de chegar da escola"	1
11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra. <i>P: Quem é que saltou por cima da zebra?</i>	"o leão"	1		1
12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal. <i>P: Quem é que chegou primeiro a casa?</i>	"Tiago"	1		1
13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela. <i>P: Quem é que tinha uma gravata amarela?</i>	"o pai que estava no café"	0	"o senhor"	1
14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado. <i>P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?</i>	"tinha o relógio atrasado"	1		1
15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.	"pa ver			

P: <i>Porque é que o André foi ao futebol?</i> (Continuação)	Benfica.”	1		1
16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.	“queria comer”	0		1
P: <i>Porque é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?</i>				
17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.	“tava a chover”	1		1
P: <i>Porque é que a Ana vestiu a gabardine?</i>				
18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.		0		1
P: <i>O que é que acontecerá se não chover?</i>	“a Rita molha-se”	0		1
19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.	“molhavam- se”			
P: <i>O que é que tinha acontecido se não chovesse?</i>				
20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.	“pa comprar uma prenda”	1		1
P: <i>Para que é que eles foram à loja?</i>				
21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.	“pa ir para a escola”	0		1
P: <i>Para que é que se levantou cedo o João?</i>				
22. O menino foi arranhado pelo gato.	“o gato”	1		1
P: <i>Quem é que arranhou o menino?</i>				
23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.	“o João”	1		1
P: <i>Quem é que arrumará o quarto?</i>				
24. O rapaz foi beijado pela rapariga.	“a rapariga”	1		1
P: <i>Quem é que beijou?</i>				
25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim.	“os primos”	0	“os primos”	0
P: <i>Quem é que ficou no jardim?</i>				
26. O leão foi atacado pelo tigre.	“o tigre”	1		1
P: <i>Quem é que atacou?</i>				
27. Não veio uma única pessoa à festa.	“ninguém”	1		1
P: <i>Quem é que não veio à festa?</i>				
28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.	“à Rita”	0		1
P: <i>A quem é que vão emprestar o livro?</i>				
29. Ao pé de si, o menino viu o ratinho branco.	“em casa”	0	“pé do menino”	1
P: <i>Onde é que estava o ratinho branco?</i>				
30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.	“o Pedro”	0		1
P: <i>Quem é que gostou do filme?</i>				
31. Uma única pessoa não veio à festa.	“ninguém”	0	“ninguém”	0
P: <i>Quem é que não veio à festa?</i>				
32. A carteira foi roubada no autocarro.	“o ladrão”	1		1
P: <i>Quem é que roubou a carteira?</i>				

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE COMPLETAMENTO DE FRASES

1. INSTRUÇÕES E EXEMPLOS:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra.

- **O João tem um gato e o Luís tem um gato.**

Eles têm dois _____.

- **O pai regou as _____ do jardim.**

- **A Rita adora _____ de bicicleta.**

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 30 PONTOS

Categorias de respostas	Pontuação	Exemplos
Resposta certa	1 ponto	
Resposta errada	0 pontos	
No caso de existirem vários elementos omissos, a resposta só deverá ser considerada correcta se identificados todos eles.		

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE COMPLETAMENTO DE FRASES

ITENS E RESPOSTAS		
Itens	Pré T	Pós T
1. A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três <u>bolos</u> .	1	1
2. O Bruno estava a ver na televisão um <u>filme</u> de terror.	1	1
3. A manteiga que eu pus no <u>pão</u> era saborosa.	1	1
4. Ao pequeno-almoço misturei o leite com o <u>Neskuike</u> .	1	1
5. O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e <u>foi o pai que levou</u> bicicleta amarela é do Jorge.	0	-
6. Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e <u>levaram os dois chapéus vermelhos</u> usaram chapéus vermelhos.	0	0
7. Eu tenho vários livros de música. São os <u>meus</u> livros preferidos.	1	1
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a <u>minha</u> raqueta.	1	1
9. Os ----- pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite. (<u>porque já é tarde</u>)	0	0
10. Um homem que canta é um <u>cantor</u> .	1	1
11. O homem que faz o pão é um <u>padeiro</u> .	1	1
12. No verão parece que o sol <u>luz</u> com mais força.	0	1
13. No Inverno gosto de <u>as folhas a cair</u> o vento a soprar nas árvores.	0	1
14. O avião da TAP <u>vai aterrar</u> no aeroporto de Lisboa.	1	1
15. Ontem o Benfica <u>ganhou</u> com o Sporting.	0	1
16. Na Primavera as árvores estão cheias de <u>folhas</u> .	0	0
17. No Verão costumo passar as <u>férias</u> na praia porque os meus <u>pais</u> alugam lá <u>uma</u> casa.	1	1
18. O macaco subiu à <u>árvore</u> e pôs-se a comer a banana.	1	1
19. O Tiago leu uma história daquele <u>livro</u> que tu lhe emprestaste.	1	1
20. Eu calço as <u>meias</u> antes dos sapatos. (<u>sapatilhas</u>)	1	1
21. O Rui agarrou na cana de <u>pescas</u> e foi até ao rio para ver se conseguia <u>apanhar</u> algum <u>peixe</u> .	1	1
22. O meu blusão tem seis <u>botões</u> dourados.	1	1
23. Fui ver uma <u>corrida</u> de cavalos e o mais veloz ganhou uma <u>corrida</u> .	1	1
24. A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao <u>Super Compra</u> .	0	1
25. O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre <u>livros</u> .	1	1
26. O meu carro novo tem um furo no <u>pneu</u> .	1	1
27. As crianças acharam piada ao <u>pescoço</u> comprido da girafa.	1	1
28. O cãozinho ao ver o dono abanou o <u>rabinho</u> .	1	1
29. A menina <u>de azul</u> tinha um vestido azul ganhou um prémio. (<u>ganhou um urso</u>)	0	0
30. Um cantor é um homem que <u>canta</u> .	1	1

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA

1. INSTRUÇÕES E EXEMPLOS:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-me se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.

- 1º exemplo :

a) Repete

- *As meninas joga à bola.*

b) Esperar que a criança repita e perguntar: A frase está correcta ou incorrecta?

Se a criança responder que está incorrecta perguntar: **Onde?**

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida: Então como é que se deve dizer correctamente?

-Repetem-se os passos *a)*, *b)* e *c)* para o 2º exemplo:

- *a Rita viu um lindo gato cinzento amanhã*

-e para o 3º exemplo:

- *carro o novo é.*

2. COTAÇÃO MÁXIMA: 62 PONTOS (8 dos quais para os quatro itens de controlo)

Categorias de respostas / Itens reais	Pontuação
Não resposta	0 ponto
Repetição corrigida	0.5 pontos
Repetição exacta	1 ponto
Detecção do erro	1 ponto
Correcção	1 ponto
Nota: a pontuação de cada item real corresponde ao somatório das diversas alíneas das instruções de aplicação, sendo de 3 pontos o máximo possível: só deverá ser atribuída a pontuação referente à indicação de que a frase está incorrecta (detecção do erro) se a criança indicar onde se situa a correcção.	
Categorias de respostas / Itens de controlo	Pontuação
Não resposta	0 ponto
Repetição corrigida	0.5 pontos
Repetição exacta	1 ponto
Avaliação da correcção	1 ponto
Nota: a pontuação de cada item de controlo corresponde ao somatório das duas primeiras alíneas das instruções de aplicação, sendo de 2 pontos o máximo possível (repetição e avaliação da correcção).	

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

SUBTESTE DE REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA

ITENS E RESPOSTAS						
Itens	Cotação					
	Repetição (c/e)*		deteccção do erro (s/n)		correccção (cert/erra)	
	Pré T	Pós T	Pré T	Pós T	Pré T	Pós T
1. <u>amanhã</u> o Tiago foi à praia com os pais	<i>c 0.5</i>	<i>0.5</i>	<i>s 1</i>	<i>1</i>	<i>c 1</i>	<i>1</i>
2. os óculos da Maria eram <u>am</u> cinzentos	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>s 1</i>	<i>1</i>	<i>c 1</i>	<i>1</i>
3. as girafas têm um pescoço comprido *	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>
4. muro cavalo o saltou o	<i>c 0.5</i>	<i>0.5</i>	<i>s 1</i>	<i>1</i>	<i>c 1</i>	<i>1</i>
5. o amarelo, o verde e o azul é uma cor	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
6. o bebé fez barulho antes que adormecer	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>n 0</i>	<i>1</i>	<i>c 1</i>	<i>1</i>
7. o cão coçou por causa das pulgas que o atacaram	<i>e 1</i>	<i>1</i>	<i>n 0</i>	<i>1</i>	<i>e 0</i>	<i>1</i>
8. os livros e as revistas compram-se nas livrarias *	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>
9. se no Domingo está bom tempo, vou à praia	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
10. muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola	<i>0</i>	<i>0.5</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
11. a mãe sobe para o comboio antes do comboio parta	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>s 1</i>	<i>1</i>	<i>e 0</i>	<i>1</i>
12. as rosas e os cravos é uma flor	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>n 0</i>	<i>1</i>	<i>e 0</i>	<i>1</i>
13. o Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>n 0</i>	<i>1</i>	<i>e 0</i>	<i>1</i>
14. a gente ganhámos a aposta	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
15. mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>n 0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
16. com mexe a comida a colher a mãe	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
17. ao Jorge dado foi um prémio	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
18. Luís e Jorge não vaiam para a rua	<i>c 0.5</i>	<i>1</i>	<i>s 1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
19. vamos limpar esta sala cuidadosamente *	<i>e 1</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>
20. ao jantar comerá-se gelado	<i>c 0.5</i>	<i>0.5</i>	<i>n 0</i>	<i>1</i>	<i>e 0</i>	<i>0</i>
21. que bom (que era que) ela vem esta noite!	<i>c 0.5</i>	<i>0.5</i>	<i>n 0</i>	<i>0</i>	<i>e 0</i>	<i>0</i>
22. os pais deram ao Jorge e à Joana um presente *	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>	<i>---</i>	<i>1</i>

Nota: (c / e)* Significa: repetição corrigida / repetição exacta (sem correccção).

“CHECK LIST” DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

Itens	Pré Teste		Pós Teste	
	Sim	Não	Sim	Não
1- Escreve o seu nome próprio.....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Escreve o seu nome completo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Desenha todas as letras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Copia palavras	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Copia frases	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Escreve frases utilizando palavras conhecidas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Escreve frases espontaneamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Escreve frases em situação de ditado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Escreve textos espontaneamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Escreve textos só quando solicitado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11- Utiliza frases simples bem organizadas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Utiliza proposições coordenadas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Escreve a mesma palavra de várias maneiras (<i>erros acidentais</i>)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Escreve como ouve (<i>escrita fonética</i>)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Troca a posição dos grafemas (<i>inversões</i>)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Junta grafemas no final da palavra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Junta o artigo ao nome	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18- Substitui grafemas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Tem uma caligrafia legível e harmoniosa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20- A ligação entre as letras é boa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
21- Escreve as palavras com espaços regulares entre si	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- O tamanho da letra é adequado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Mantém a linha de base sem necessitar de suporte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Assessment of Speech and Language Development (pg 51-54). Guilford Press, New York
(tradução: Isabel Amaral, ESE Lisboa)*

LEVANTAMENTO DAS INCORRECÇÕES ORTOGRÁFICAS

TIPO DE ERRO	Texto 1 <i>Escrita espontânea</i>		Texto 2 <i>Reconto</i>		Texto 3 <i>Cópia</i>	
Escreve a mesma palavra de várias maneiras	<i>avô avoã avaô manel menel</i>	avô Manel	<i>pregutas pergutas vermelho vermelo patilho patenho aparejirau aprererau</i>	perguntas vermelho patinho apareceram	<i>porquinhos porquenos porinho porqueho</i>	porquinhos porquinho
Escreve como ouve	<i>incada cou mele apago</i>	enxada cu mel apagou	<i>istava tava fuguirá deo sucorro comeo muleiro</i>	estava estava fogueira deu socorro comeu moleiro	<i>caio</i>	caiu
Troca a posição de grafemas	<i>piooso esmtado firo</i>	poisou sentado frio	<i>pregutas uotro aprererau</i>	perguntas outro apareceram	<i>esprealhão pregoto</i>	espertalhão perguntou
Omite grafemas	<i>levo cosegio cosigio dinossaro apareo eirare</i>	levou conseguiu conseguiu dinossauro apareceu cheirar	<i>pregutas começo tanbe panhar gria tava trasformate falo marque quato encotro naseo</i>	perguntas começou também apanhar queria estava transforma-te falou marquês quatro encontrou nasceu	<i>defeder-se decidu madira foiram esqodeu sopou etretato fila</i>	defender-se decidiu madeira foram escondeu soprou entretanto filha

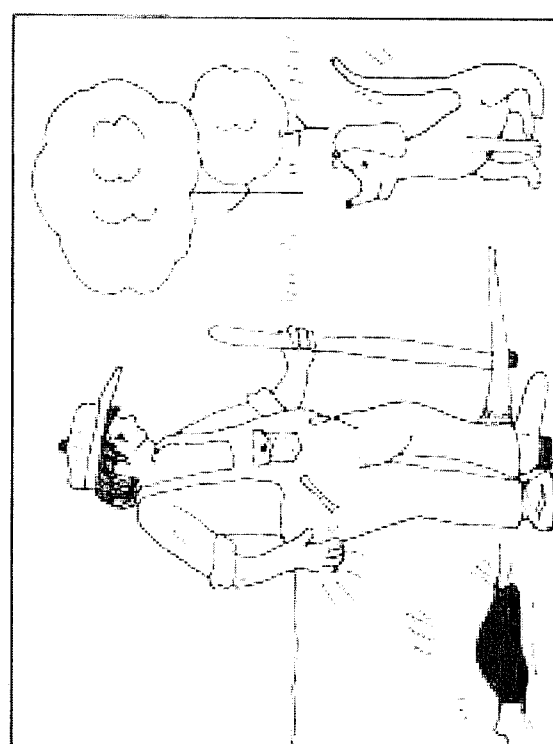
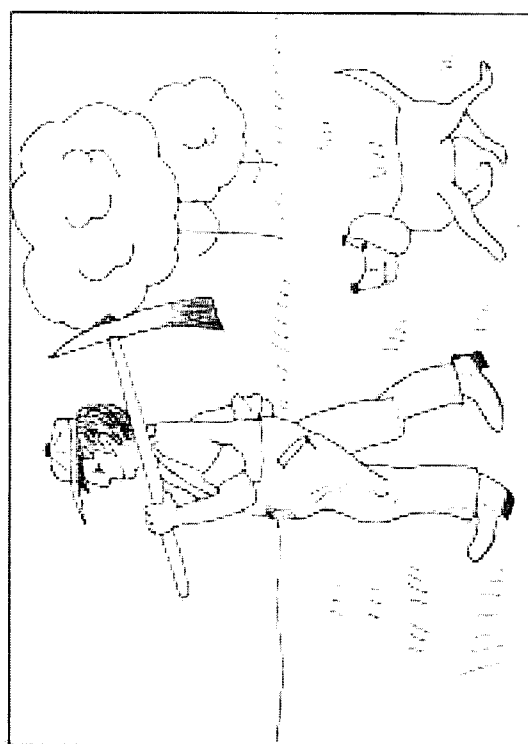
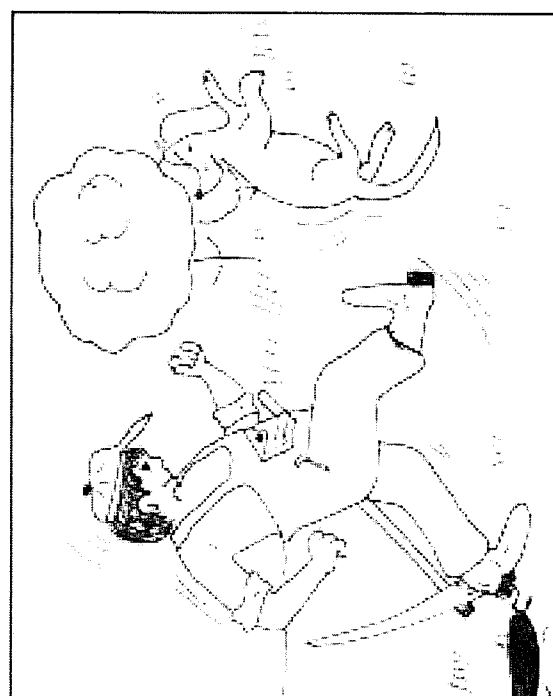
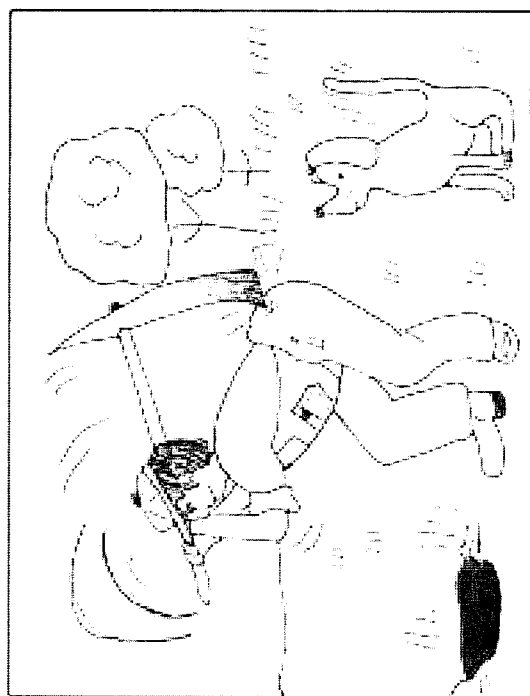
LEVANTAMENTO DAS INCORRECÇÕES ORTOGRÁFICAS

TIPO DE ERRO	Texto 1 <i>Escrita espontânea</i>		Texto 2 <i>Reconto</i>		Texto 3 <i>Cópia</i>	
Substitui grafemas	<p><i>foicio</i> <i>incada</i> <i>mentas</i> <i>sigore</i> <i>sinhore</i> <i>amdava</i> <i>sima</i> <i>cosigio</i> <i>fis</i> <i>ceimado</i> <i>faira</i> <i>picanino</i></p>	<p>fugiu enxada muitas senhor senhor andava cima conseguiu fez queimado fogueira pequenino</p>	<p><i>mao</i> <i>fozio</i> <i>comes</i> <i>vestejarau</i> <i>vestejarau</i> <i>a cabro</i> <i>quaio</i> <i>pouape</i> <i>au</i> <i>riquo</i> <i>palasio</i> <i>papau</i> <i>felise</i> <i>comversa</i> <i>selhora</i> <i>selhor</i> <i>treste</i> <i>mova</i> <i>jamado</i> <i>doma</i> <i>vez</i> <i>apareseo</i> <i>aparejirau</i> <i>ourela</i> <i>feleis</i></p>	<p>mau fugiu comeu festejaram festejaram acabou caiu pontapé ao rico palácio papão feliz conversa senhora senhor triste nova chamado duma fez apareceu apareceram orelhas felizes</p>	<p><i>trez</i> <i>cazinha</i> <i>acendeo</i> <i>lome</i> <i>ceimou-se</i> <i>lisão</i> <i>mondo</i> <i>au</i> <i>requo</i> <i>gegante</i> <i>emetase</i> <i>autoricos</i></p>	<p>três casinha acendeu lume queimou-se lição mundo ao rico gigante imitasse autorizou</p>
Junta grafemas no final da palavra	<p><i>otrojo</i> <i>sinhore</i></p>	<p>outro senhor</p>	<p><i>correre</i> <i>daru</i> <i>mehore</i> <i>apanhare</i> <i>feze</i> <i>fazere</i> <i>parare</i> <i>tirare</i> <i>felise</i></p>	<p>correr dar melhor apanhar fez fazer parar tirar feliz</p>	<p style="text-align: center;">---</p>	<p style="text-align: center;">---</p>
Junta o artigo ou o pronome a outras palavras	<p style="text-align: center;">---</p>	<p style="text-align: center;">---</p>	<p style="text-align: center;">---</p>	<p style="text-align: center;">---</p>	<p style="text-align: center;">---</p>	<p style="text-align: center;">---</p>

Grelha de Registo adaptada: "Criar o Gosto pela Escrita". (Niza, S., & all., 1998, p. 301)

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ORAL E ESCRITA

HISTÓRIA EM IMAGENS



INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ORAL
HISTÓRIA EM IMAGENS em PRÉ TESTE

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 04 de Novembro de 2004

- Já queres começar a contar a História?

- Eu não sei o que é que isso quer fazer...

- Imagina, imagina...

- O quê?

- O que te parece que ele quer fazer?

-Trabalhar.

- Pronto, vá... o que é que ele está a usar? Olhas para os desenhos e diz...

- Olho pra ele não me diz... como fazer."

- Inventa... com estes desenhos tentas inventar uma história... Podes dar-lhe nomes. Como quiseres...

- Avô Manel.

- Pronto e agora...

- O avô Manel vai com uma enxada às costas, pra fazer um buraco... (pausa) ele não viu... e aleijou-se. E pensava que era o cão, mas não era.

O avô Manel levou a enxada no chão e ainda se estava a queixar... (pausa).

E depois o cão fugiu... e também.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ESCRITA

REGISTO ESCRITO DO ALUNO em 04 de Novembro de 2004

*O avô Manel levou uma enxada às costas e o cão foi a fazer
de novo um buraco e o avô Manel pensava que era o cão de
depois o avô Manel levou a enxada no chão e ainda se estava a queixar.*

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ORAL

HISTÓRIA EM IMAGENS em PÓS TESTE

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 15 de Fevereiro de 2005

- Podes começar.

- Era um dia um senhor, ia trabalhar com o cãozinho.

No dia seguinte quando o senhor já estava a cavar o buraco, deu com a enxada no rabo e o cão atrás.

Depois o senhor pensava que era o cão, mas não era. Tinha sido o senhor a dar o movimento.

No dia seguinte, o senhor ia para dar um pontapé no cão e ele ficou muito admirado.

O cão não percebeu nada.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ESCRITA

REGISTO ESCRITO DO ALUNO em 15 de Fevereiro de 2005

Éo um dia um senhor, que ia trabalhar com
o seu cão no dia seguinte a cavar o buraco de
um rabo e pensava que era o cão que andava
depois o senhor pensava que era o cão, mas não era.
Tinha sido o senhor a dar o movimento.
No dia seguinte, o senhor ia para dar um pontapé
no cão e ele ficou muito admirado.
O cão não percebeu nada.

afirma

ANÁLISE DO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO NO RECONTO

História do Capuchinho Vermelho

ESQUEMA DA NARRATIVA

Nº segmentos	CATEGORIA	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO
2	I N T R O D U Ç Ã O	Quadro
2		Acontecimento Inicial
2	D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna
2		Plano Interno
3		Tentativa
2	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa
3		Reacção/Fim

Reorganização das categorias que constituem o esquema da narrativa definido por Stein e Glenn (1979); (citado por Fayol, 1985).

RECONTO DA HISTÓRIA / CONTO TRADICIONAL em PRÉ TESTE

“História do Capuchinho Vermelho”

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 18 de Novembro de 2004

Andava o Capuchinho numa bela manhã com um cesto às costas, com bolinhos. Para ir levar à avó. **(virou a folha)**

E apareceu o lobo mau. O lobo mau começou a fazer perguntas, à menina também.

No outro dia, o lobo mau começou a correr, pa ir à casa da avó.

Depois o lobo mau bateu à porta: truz, truz, truz! **(bateu com a mão na mesa)**

- Quem é? **(alterou o tom de voz)**

- Sou eu a avozinha! **(mudou o tom)**

Lá foi a avó... foi a avó e começou a fugir, gritando.

E depois o lobo mau vestiu-se de avozinha. *(virou a página)*. No outro dia, o lobo mau já estava na cama.

- Porque é que tu... avozinha, porque é que tens uns dentes tão grandes?

- É para te comer melhor!

Foi outro dia, o lobo mau, saltou da cama, para comer o Capuchinho Vermelho. **(virou a folha)** E os caçadores apanharam-no, tiraram o Capuchinho Vermelho da barriga do lobo mau e assim acabou a história.

RECONTO DA HISTÓRIA TRADICIONAL em PÓS TESTE

“História do Capuchinho Vermelho”

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 16 de Fevereiro de 2005

- Podes começar.

Era uma vez um Capuchinho Vermelho que ia levar uns bolinhos à sua avozinha que estava doente. E lá ia o Capuchinho Vermelho.

Depois apareceu-lhe o lobo mau e disse:

- Quem és tu?

- O Capuchinho Vermelho, levo aqui uns bolinhos para levar à minha avó doente.

- Ah!...

Então o Capuchinho Vermelho lá foi levando a pé e o lobo mau foi por um atalho. O Capuchinho Vermelho ficou muito assustado.

O lobo mau comeu a avozinha e foi-se vestindo e enfiou-se na cama à espera do Capuchinho Vermelho. Depois o Capuchinho Vermelho chegou:

- Ó avozinha porque tens os olhos tão grandes?

- É pa te ver melhor!

- E porque é que tens um nariz tão grande?

- É pa te cheirar!

- E porque é que tens umas orelhas tão grandes?

- É pa te ouvir melhor!

- E pa qué que tens a boca tão grande?

- É pa te comer melhor!...

O Capuchinho Vermelho foge pela porta fora e o lobo mau vai atrás dela e come-a.

E, de repente, tão dois caçadores a ouvir... salvaram, da barriga do lobo mau, o Capuchinho e a sua avozinha.

RECONTO DA HISTÓRIA TRADICIONAL em PÓS TESTE

“O Capuchinho Vermelho”

REGISTO ESCRITO DO ALUNO em 16 de Fevereiro de 2005

Éo uma vez um capuchinho de que se chamava
linda e bonita e depois que sua mãe lhe deu
e o lobo foi por um lado e o capuchinho
ficou com brancos de algodão e lobo comeu
comer o algodão e o lobo ficou de capô de
muito e surge se me comos e depois o capuchinho
disse e a minha mãe tem o lobo que me deu
e por isso não se pode chamar o lobo grande
qualquer lobo a boca tão grande e o
capuchinho como se fosse um lobo e o lobo e o capuchinho
é capuchinho e depois de se acordar e a mãe
e o capuchinho ficaram felizes por sempre

o lobo



ANEXO II

ESQUEMA GLOBAL DE INTERVENÇÃO

1- Programa de Intervenção em Comunicação – Linguagem Oral e Escrita.

ESQUEMA GLOBAL DE INTERVENÇÃO

“INCLUSÃO: DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM COMUNICAÇÃO - LINGUAGEM ORAL E ESCRITA, COM UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS”.

DATA		ACTIVIDADE	TIPO DE INTERVENÇÃO	OBSERVAÇÕES
OUTUBRO	14	Avaliação - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>	<i>Auto-avaliação de cada tarefa executada. Registo das apreciações e comentários do aluno.</i>
	21	Avaliação - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>	
	28	Avaliação - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>	
NOVEMBRO	4	Avaliação - Construção oral e escrita de uma História em sequência de imagens .	<i>Individual</i>	<i>Registo das intervenções e comentários do aluno, mesmo não estando relacionadas com a tarefa a executar.</i>
	18	Avaliação - Reconto oral e escrito da História do “ Capuchinho Vermelho ”.	<i>Individual</i>	
	25	Intervenção - Construção oral e escrita de História (1) sequência de imagens .	<i>Individual</i>	
DEZEMBRO	2	Intervenção - Passagem a computador da história (1) escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	<i>Individual</i>	<i>Registo das intervenções ou comentários que o aluno for capaz de fazer em grupo.</i>
	9	Intervenção - Reconto oral e escrito da História “ Os Três Porquinhos ”.	<i>Individual</i>	
	16	Intervenção - Reconto escrito da História Tradicional de modo colectivo (1).	<i>No grupo</i>	
JANEIRO		Intervenção - Construção oral e escrita de História (2) sequência de imagens .	<i>Individual</i>	<i>Registo das intervenções ou comentários que o aluno for capaz de fazer em grupo.</i>
		Intervenção - Passagem a computador da história (2) escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	<i>Individual</i>	
		Intervenção - Reconto oral e escrito da História “ O Gato das Botas Altas ”.	<i>Individual</i>	
		Intervenção - Reconto escrito da História Tradicional de modo colectivo (2).	<i>No grupo</i>	

ESQUEMA GLOBAL DE INTERVENÇÃO

DATA	ACTIVIDADE	TIPO DE INTERVENÇÃO	OBSERVAÇÕES
JANEIRO	Intervenção - Reconto escrito da História Tradicional de modo colectivo (3).	<i>No grupo</i>	<i>Registo das intervenções ou comentários que o aluno for capaz de fazer em grupo.</i>
	Intervenção - Construção oral e escrita de História (4) sequência de imagens.	<i>Individual</i>	<i>Registo das intervenções e comentários do aluno, mesmo não estando relacionadas com a tarefa a executar.</i>
	Intervenção - Passagem a computador da história (4) escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	<i>Individual</i>	
	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " O Pinóquio ".	<i>Individual</i>	
	Intervenção - Reconto escrito da História Tradicional de modo colectivo (4).	<i>No grupo</i>	<i>Registo das intervenções ou comentários que o aluno for capaz de fazer em grupo.</i>
FEVEREIRO	Intervenção - Construção oral e escrita de História (5) sequência de imagens.	<i>Individual</i>	<i>Registo das intervenções e comentários do aluno, mesmo não estando relacionadas com a tarefa a executar</i>
	Intervenção - Passagem a computador da história (5) escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	<i>Individual</i>	
	Avaliação Final - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>	
	Avaliação Final - Avaliação da Linguagem Oral (<i>Sim Sim, 2001</i>).	<i>Individual</i>	
	Avaliação Final - Construção oral e escrita da História Inicial - sequência de imagens.	<i>Individual</i>	
	Avaliação Final - Reconto oral e escrito da História do Capuchinho Vermelho.	<i>Individual</i>	

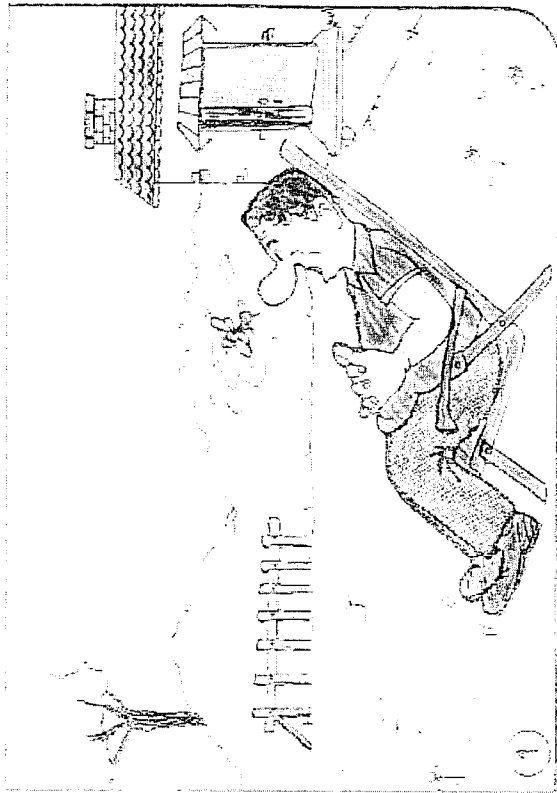
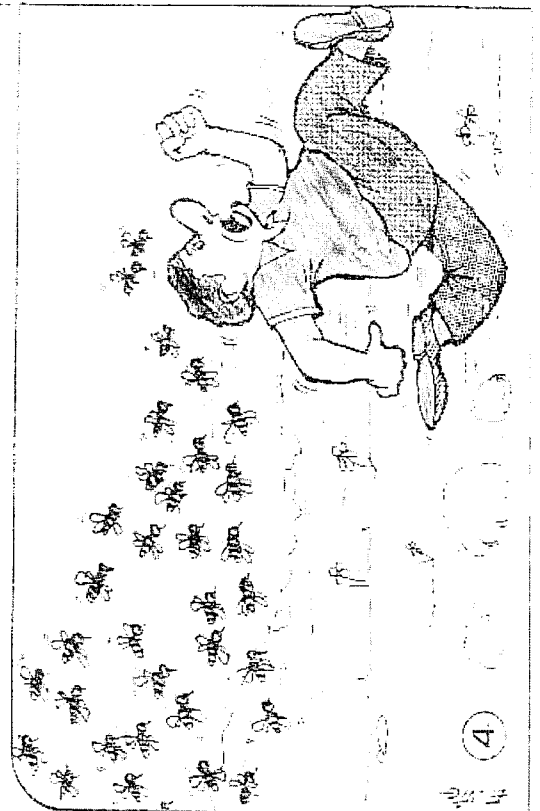
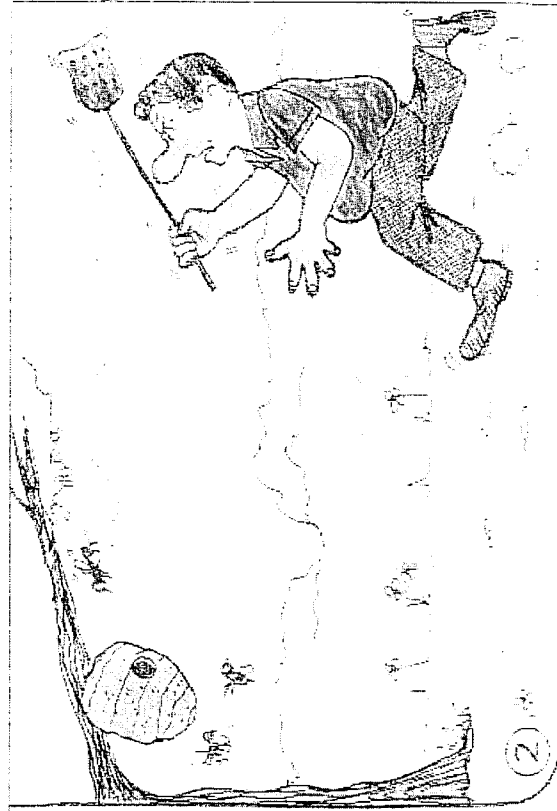
NOTA: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO ⇔ Outubro de 2004 a Fevereiro de 2005.

ANEXO III

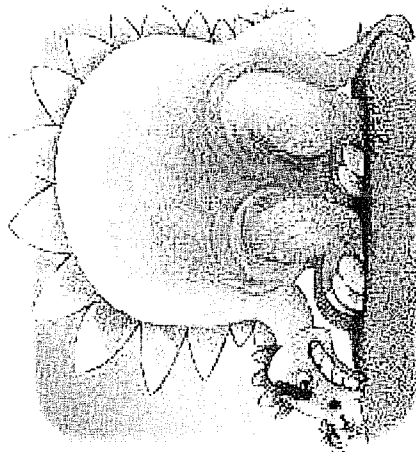
INSTRUMENTOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

- 1-** Histórias em Imagens: História 1, 2, 3, 4 e 5.
- 2-** Histórias de Literatura Universal – Esquema da Narrativa:
 - 2.1-** *Os Três Porquinhos*
 - 2.2-** *O Gato das Botas Altas*
 - 2.3-** *O Patinho Feio*
 - 2.4-** *O Pinóquio*

HISTÓRIA EM IMAGENS - 1



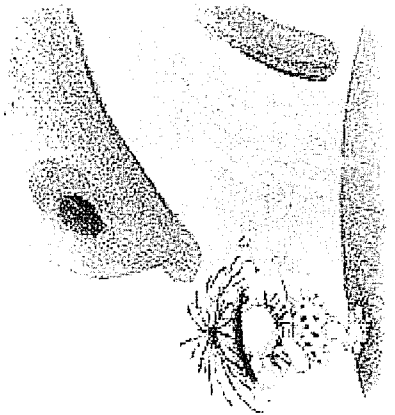
HISTÓRIA EM IMAGENS - 2



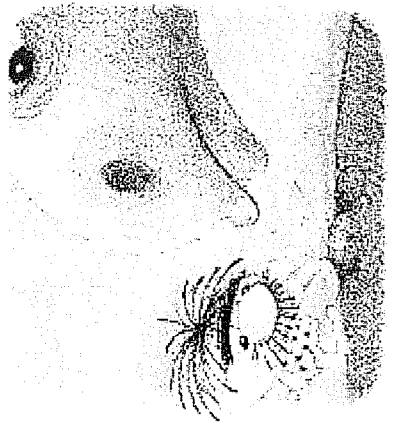
Que bicho tão monstruoso!



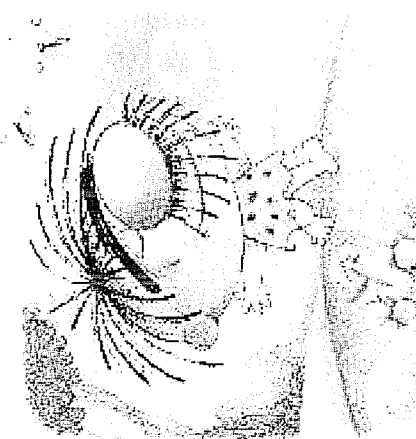
Uggy tenta ser agradável.



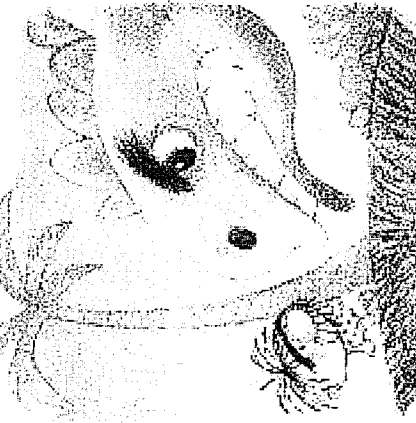
Mas ele não é indiana.



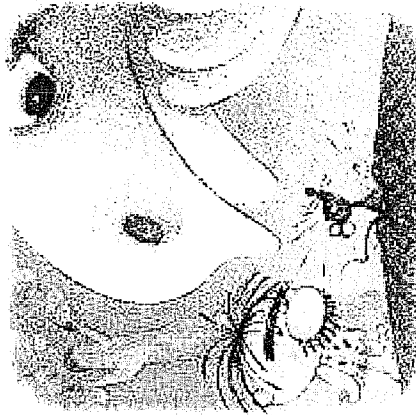
- O que é isto?



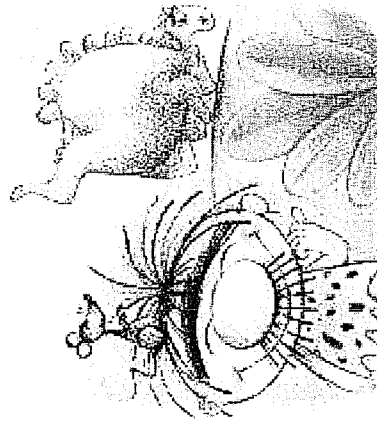
Que bela manhã!



Minha mãe!

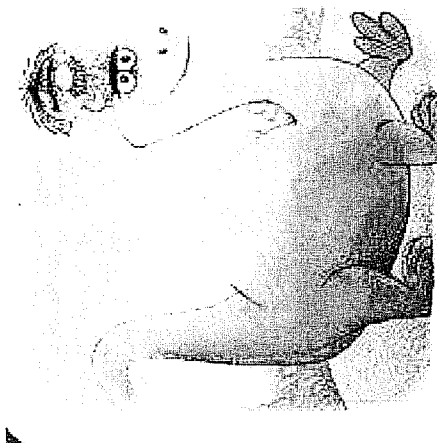


Não pode ser!

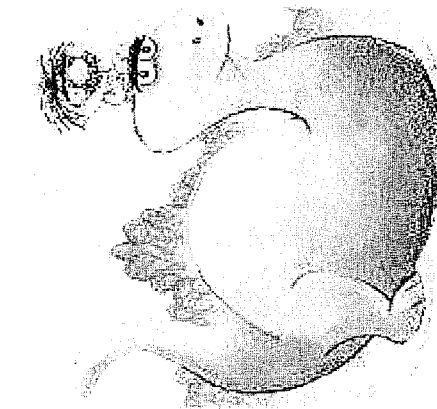


- Meu pequeno grande amigo!

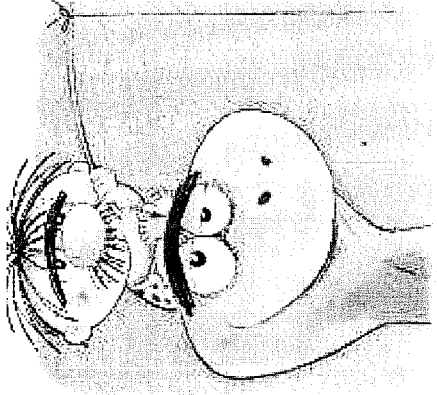
HISTÓRIA EM IMAGENS - 3



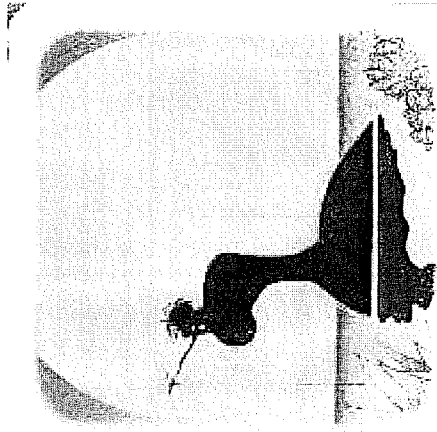
Uggy Duggy está a puxá-lo com o seu amigo.



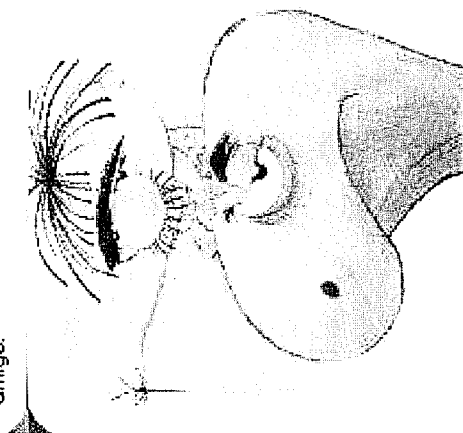
Será que vão tomar banho?



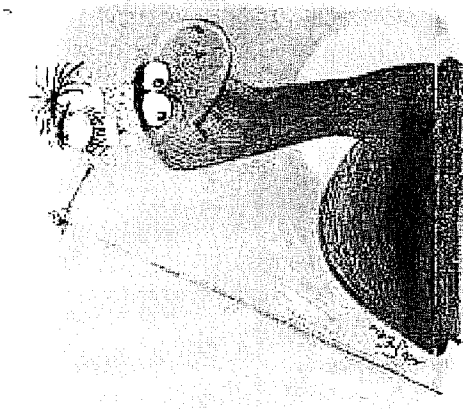
Não, Uggy vai pescar!



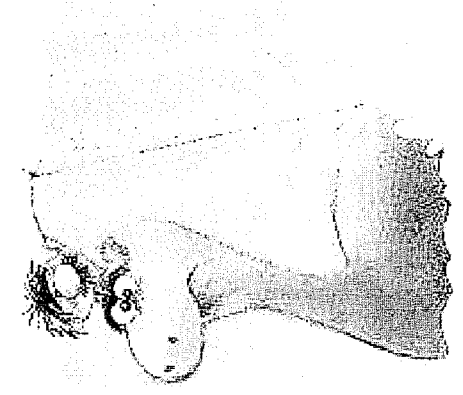
O tempo passa e ele não consegue pescar nada.



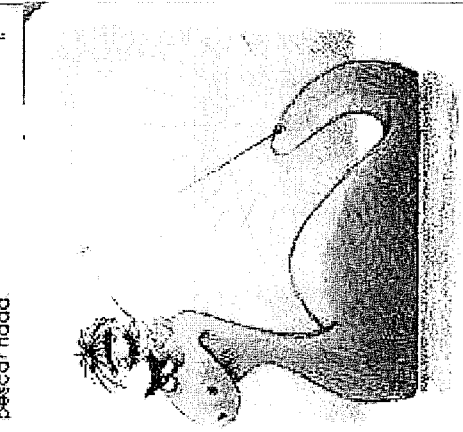
Uggy Duggy está a ficar aborrecido com o seu amigo também.



Claro? Ele apertou alguma coisa.

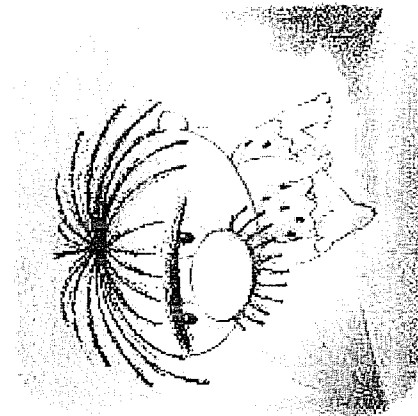


Porquê ser um peixeão!

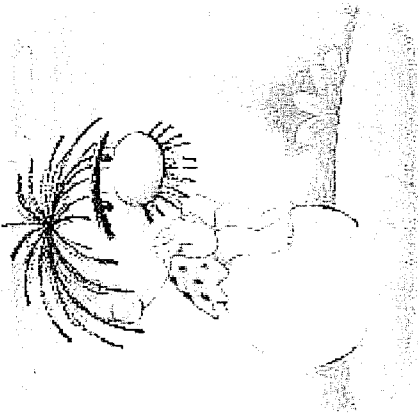


Oh! Mas é apenas a vontade do seu amigo.

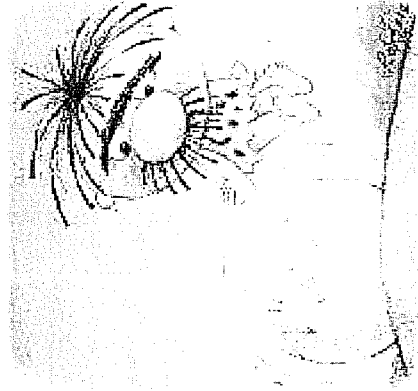
HISTÓRIA EM IMAGENS - 4



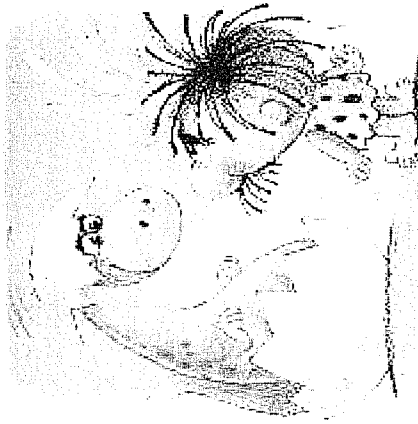
Jiggly Duggly está muito cansado.



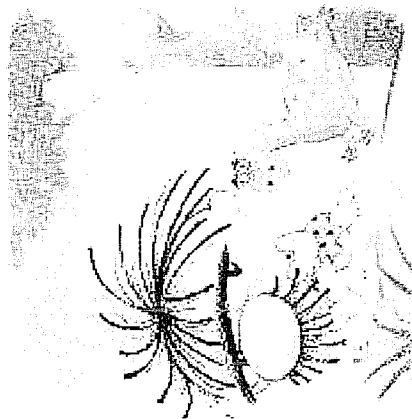
Ele senta-se numa rocha para descansar.



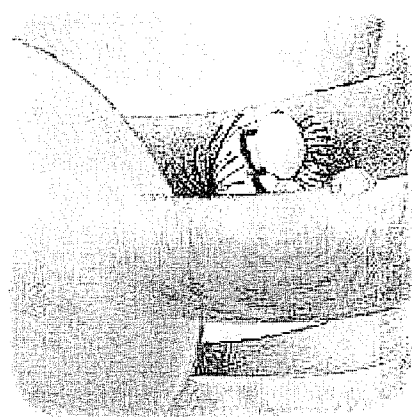
Uma rocha que se mexe?



Que susto!



Jiggly Duggly foge. O filhote vai atrás.



Jiggly escamoteia num'ro floresta.

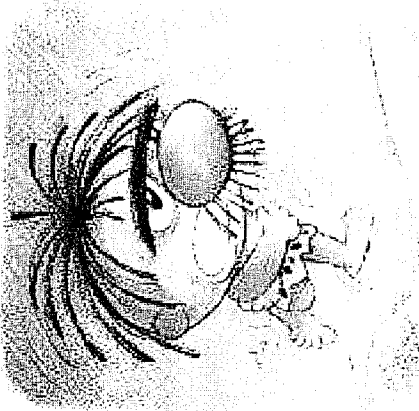


Uma florasta? Não, não é uma florasta.

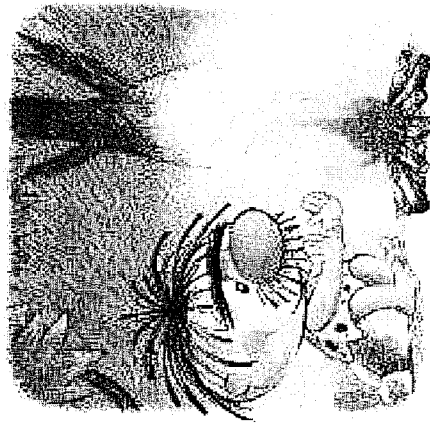


Ora, que' gracinhal!

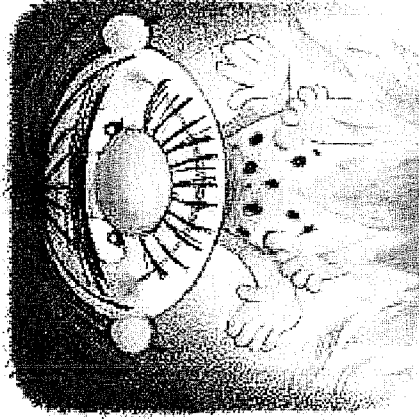
HISTÓRIA EM IMAGENS - 5



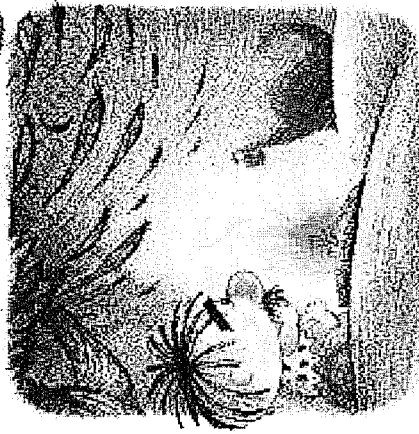
— Brri! Que frio...



Uggy Duggy acende uma fogueirinha



— Mas que calorzinho bom!



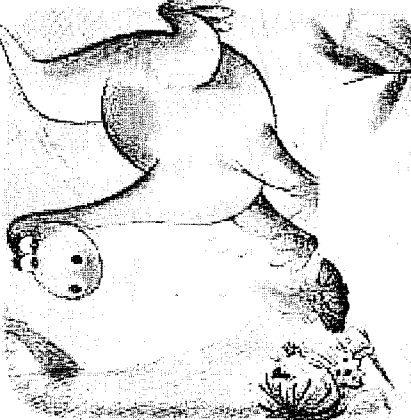
Lá vem o papão da seu arr go
caminhando na noite gelada.



Uggy corvido-o para vir sentar-se.



O seu amigo do pato ficou feliz e vom a
coitar



— espera aí, calmichali!



Mas que amigo desastrado!

HISTÓRIA DE LITERATURA UNIVERSAL:**"OS TRÊS PORQUINHOS"****ESQUEMA DA NARRATIVA**

Nº segmen tos		CATEGORIA	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO
2	I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Junto da floresta viviam três porquinhos, 2. para se defender do lobo decidiram fazer 3 casinhas.
3		Acontecimento Inicial	3. O mais trabalhador foi buscar cal e tijolos, 4. os outros decidiram ter menos trabalho: um usou palha, 5. o outro preferiu usar madeira.
6	D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	6. O lobo queria apanhar os porquinhos. 7. O lobo soprou e a casa de palha voou, 8. o porquinho fugiu para casa do irmão. 9. O lobo soprou, com mais força, e a porta da casa de madeira caiu, 10. os dois porquinhos fugiram para casa do irmão mais sensato e trabalhador. 11. O lobo correu para lá, soprou mas não aconteceu nada.
2		Plano Interno	12. Entretanto, o porquinho sensato pensou numa maneira de vencer o lobo, 13. acendeu uma grande fogueira na lareira.
2		Tentativa	14. O lobo tentou entrar pela chaminé 15. mas caiu em cima da fogueira.
1	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	16. Chamuscado e cansado, o lobo fugiu e nunca mais apareceu.
2		Reacção/Fim	17. Desde esse dia os três porquinhos viveram em segurança 18. na linda casinha de tijolo.

Reorganização das categorias que constituem o esquema da narrativa definido por Stein e Glenn (1979); (citado por Fayol, 1985).

HISTÓRIA DE LITERATURA UNIVERSAL:

"O GATO DAS BOTAS ALTAS"

ESQUEMA DA NARRATIVA

Nº segmentos		CATEGORIA	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO
2	I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Um moleiro deixou ao filho como herança um gato. 2. O rapaz não sabia o que fazer...
3		Acontecimento Inicial	3. O gato teve uma ideia: 4. Vestiu-se de cavaleiro 5. Ofereceu ao rei uma lebre em nome do seu senhor, o "Marquês de Carabá".
3	D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	6. Levou o rapaz, despido, para o rio e gritou para o rei que passava: "Socorro, o Marquês de Carabá está a afogar-se". 7. O rei socorreu-o, vestiu-o com belos trajes e convidou-o a subir para o coche. 8. Estava lá a princesa que se apaixonou pelo jovem.
3		Plano Interno	9. O gato correrá à frente 10. ordenava aos camponeses que dissessem que as terras: "são do Marquês de Carabá!". 11. O rei ficou a pensar que o Marquês era muito rico.
3		Tentativa	12. As terras eram de um terrível papão que morava num lindo castelo. 13. O gato convenceu o papão a transformar-se num rato 14. e comeu-o.
1	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	15. Quando o rei chegou ao Castelo o gato disse que o dono de tudo era o Marquês de Carabá.
2		Reacção/Fim	16. O rei deu a mão da princesa ao jovem e casaram, 17. viveram felizes juntamente com o gato espertalhão.

Reorganização das categorias que constituem o esquema da narrativa definido por Stein e Glenn (1979); (citado por Fayol, 1985).

HISTÓRIA DE LITERATURA UNIVERSAL:

"O PATINHO FEIO"

ESQUEMA DA NARRATIVA

Nº segmentos	CATEGORIA		SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO
2	I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Era uma vez uma pata que teve patinhos, 2. eram todos lindos salvo o último
2		Acontecimento Inicial	3. A mãe pata resolveu mantê-lo junto de si, 4. e deixá-lo crescer com os outros.
2	D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	5. Os irmãos puseram de lado o patinho 6. que decidiu ir embora para o pântano.
2		Plano Interno	7. O patinho escondeu-se no canavial. 8. Vieram os caçadores e teve medo do barulho dos tiros e dos cães.
3		Tentativa	9. Chegou o Inverno e o patinho tinha muito medo, fome e frio. 10. Uma velhinha tirou-o da neve e abrigou-o. 11. Esperava que lhe desse ovos na primavera.
3	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	12. O gato acabou por expulsá-lo com ciúmes. 13. O cão perseguiu o patinho. 14. Triste, o patinho refugiou-se no pântano de que tinha muitas saudades.
4		Reacção/Fim	15. Dois lindíssimos cisnes vieram ter com ele. 16. Baixou a cabeça pensando ser expulso... 17. Surpreso, viu a sua imagem na água 18. Tinha crescido e tornara-se um bellissimo cisne branco.

Reorganização das categorias que constituem o esquema da narrativa definido por Stein e Glenn (1979); (citado por Fayol, 1985).

HISTÓRIA DE LITERATURA UNIVERSAL:

"O PINÓQUIO"

ESQUEMA DA NARRATIVA

Nº segmen tos		CATEGORIA	SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO
2	I N T R O D U Ç Ã O	Quadro	1. Um carpinteiro, Gepeto, fez um fantoche de madeira, 2. deu-lhe o nome de Pinóquio.
2		Acontecimento Inicial	3. Ensinou-o a dar alguns passos 4. e o boneco fugiu-lhe de casa.
3	D E S E N V O L V I M E N T O	Resposta Interna	5. Na praça, entrou no teatro de marionetas 6. O bonecreiro pediu à polícia para prender. 7. teve pena, soltou-o e deu-lhe 5 moedas ouro.
4		Plano Interno	8. O gato e a raposa tiraram-lhe as moedas... 9. Fugiu para a casinha de uma fada, 10. o Pinóquio mentiu e o nariz cresceu... 11. A fada chamou os pássaros para o picarem
5		Tentativa	12. Pinóquio queria voltar para casa. 13. Encontrou o País dos brinquedos. 14. Nasceram-lhe duas orelhas de burro. 15. Um fabricante queria fazer um tambor, 16. meteu-o no mar para lhe tirar a pele.
3	C O N C L U S Ã O	Consequência Directa	17. Pinóquio foi engolido por uma baleia, 18. aí estava o Gepeto que o procurava. 19. Salvaram-se com um stratagema.
4		Reacção/Fim	20. Finalmente voltaram para casa. 21. Pinóquio ficou muito carinhoso com Gepeto 22. que tanto havia sofrido por sua causa. 23. Ao acordar era um menino a sério.

Reorganização das categorias que constituem o esquema da narrativa definido por Stein e Glenn (1979); (citado por Fayol, 1985).

ANEXO IV

PRODUÇÕES DO ALUNO

- 1- Transcrição da Gravação da Construção Oral das Histórias em Imagens:
História: 1, 2, 3, 4 e 5.
- 2- Registo Escrito da Construção das Histórias em Imagens: História: 1, 2, 3, 4 e 5.
- 3- Transcrição da Gravação do Reconto Oral das Histórias de Literatura Universal:
 - 3.1- *Os Três Porquinhos*
 - 3.2- *O Gato das Botas Altas*
 - 3.3- *O Patinho Feio*
 - 3.4- *O Pinóquio*
- 4- Registo Escrito do Reconto das Histórias de Literatura Universal:
 - 4.1- *Os Três Porquinhos*
 - 4.2- *O Gato das Botas Altas*
 - 4.3- *O Patinho Feio*
 - 4.4- *O Pinóquio*
- 5- Registo do Trabalho de Correção do Texto Escrito das Histórias em Imagens, utilizando o Computador: História: 1, 2, 3, 4 e 5.
- 6- Registo das Sessões com o Aluno.
- 7- Escala de Auto-Avaliação.

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 1- em 25 de Novembro de 2004

- **(O João observa as figuras e sorri) Começa dizendo:**

- *É o mesmo nome.*

- **É o mesmo nome? Sim.**

- *Já posso?*

- **Já podes, quando quiseres podes contar... tudo o que tu quiseres contar...**

- *O senhor Mane estava sentado na cadeira.*

Depois via o casulo das abelhas... lá buscar o mel.

Via... casulo das abelhas.

E no outro dia, o Manel desatou a correr, a fugir porque vinham muitas abelhas atrás dele.

- **Acabou?**

- *Sim.*

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 2 - em 06 de Janeiro de 2005

- Já posso?

- **Podes.**

- *Era uma vez um senhor que andava em cima do dinossauro. No outro dia, o dinossauro foi para a água. No outro dia o senhor teve à pesca. E no outro dia... também... mas não pescava nada. Um anzol num aponta, pescou o peixe. E no outro dia... o rabo do dinossauro.*

- **Que afinal pensava que era...**

- *Era um peixe pecanito.*

- **Pescou algum peixe?**

- *Tá aqui. (Apontou para a ondulação da água)*

- **O que pescou ele afinal no final da história?**

- *O rabo do dinossauro.*

- **Vês algum peixe?**

- *Eh! Até podia tar aqui.*

- **Hum! Não vejo peixes na história. E pela cara do dinossauro, achas que ele está satisfeito?**

- *Aqui contei bem, mas aqui... (contaste bem. Aqui foste interrompido...) Depois ele aqui continuou a pescar... aqui continuou a pescar... aqui também... aqui coiso e aqui pescou o rabo do dinossauro.*

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 3 - em 14 de Janeiro de 2005

- Era uma vez um senhor, tava cheio de frio, cheio de muito frio... e depois fez uma fogueira para se aquecer.

Aqueceu-se, ficou melhor, mas quente e depois apareceu um dinossauro.

(Foi interrompido pela entrada de uma empregada).

Aqueceu, apareceu o dinossauro, constipou-se e logo diz:

- Bem, dinossauros esta noite?

E depois o dinossauro foi a correr, a correr... apagou a fogueira e ficou a cheirar...

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 4 - em 25 de Janeiro de 2005

- Podes contar a história.

- O Uggy Duggy estava muito cansado, muito cansado. Depois resolveu ir sentar-se numa rocha.

Depois o Uggy Duggy assustou-se, quem lá tava dentro era um dinossauro verde.

- Que susto!

Depois o Huggy Duggy começou a fugir, a fugir e o dinossauro nunca mais o apanhou.

Depois o Uggy Duggy escondeu-se atrás das... da floresta... e o Uggy Duggy... e o dinossauro pequenino apareceu também lá pa dentro. Depois o Uggy Duggy ficou amigo dos dinossauros e assim acabou a história.

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 5 - em 01 de Fevereiro de 2005

- João, podes contar tu a história.

- *Que bela manhã! – disse o Uggy Duggy.*

Quando apareceu um dinossauro todo triste... e depois o dinossauro era muito grande e o Uggy Duggy era muito pequenino, tinha medo.

Depois o Huggy Duggy ofereceu uma flor ao seu amigo dinossauro... e o dinossauro partiu a flor.

E depois apareceu um buraco na terra. O Uggy Duggy e o dinossauro ficaram a olhar, a olhar... era um rato.

Depois o dinossauro começou a fugir, a fugir, a fugir... e o rato e o Uggy Duggy ficaram amigos para sempre.

- Acabou?

- *Sim.*

PRODUÇÕES DO ALUNO

REGISTO ESCRITO DA HISTÓRIA EM IMAGENS

HISTÓRIA EM IMAGENS 2 - em 06 de Janeiro de 2005

Fiz um jogo que eu gostei em um dia de domingo
e no outro dia de terça-feira eu e os outros dois
o vamos jogar e não dá para jogar mais no dia
e no outro dia também não dá para jogar mais
sim para o outro dia de terça-feira eu e os outros
dois vamos jogar.

Fim

PRODUÇÕES DO ALUNO

REGISTO ESCRITO DA HISTÓRIA EM IMAGENS

HISTÓRIA EM IMAGENS 3 - em 14 de Janeiro de 2005

Em um reino que um dia se ficou e depois foi
uma guerra e depois quando todos os reis
dinorados a isto tudo e depois a diadema o rei e
comei e depois ele ficou a se tornar e depois
de algo e depois e ficou a ser a coisa

Sim

PRODUÇÕES DO ALUNO

REGISTO ESCRITO DA HISTÓRIA EM IMAGENS

HISTÓRIA EM IMAGENS 4 - em 25 de Janeiro de 2005

Ugo e Dunga estavam muito contentes
e resolveram ir ao rio - a mesma vez
e depois o Ugo e Dunga acabaram a fazer um
dinheiro e a Ugo acabou a fazer e acabou
nas férias do momento e depois de acabar um
dinheiro pequeno e depois ficaram muito amigos
e foram juntos.

Fim

TRANSCRIÇÃO DO RECONTO DA HISTÓRIA L. UNIVERSAL*"Os Três Porquinhos"***TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 09 de Dezembro de 2004**

- Quando quiseres podes começar a contar a História dos Três Porquinhos.

- Posso?

- Podes.

Era uma vez os três porquinhos.

Uma vez, o porquinho mais novo fez uma casa de palha. O outro, uma casinha de madeira e o outro fez uma casinha de tijolos.

Outro dia... o outro porquinho...

Já não sei! Já me baralhei! (fica atrapalhado)

- Não faz mal, podes continuar... Está certo. Continua!

O lobo mau, ai! O outro porquinho fugiu para casa do outro amigo... e o lobo mau ia atrás... deles, para os apanhar.

No outro dia, o lobo mau assoprou, assoprou e a porta caiu.

No outro dia, o irmão mais velho tinha feito uma casa de tijolos. E o lobo mau...assoprou, assoprou, mas não conseguiu deitar a casa abaixo.

Tava lá o outro irmão mais velho a rir-se, e depois, no outro dia, o lobo mau queria entrar pela chaminé. E o irmão mais velho fez uma fogueira... e o lobo mau caiu dentro da fogueira! E os três porquinhos a rirem-se.

- Acabou?

- Sim.

TRANSCRIÇÃO DO RECONTO DA HISTÓRIA L. UNIVERSAL

"O Gato das Botas Altas"

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 11 de Janeiro de 2005

- Quando quiseres podes contar a História do Gato das Botas Altas.

- Posso?

- Sim, sim.

Era uma vez um Gato das Botas tava em casa do moleiro. E o Gato das Botas foi fazendo perguntas e perguntas até que: - "Já sei! Tenho uma ideia!"

E ele lá foi a correr... a correr para ir chamar a princesa. E disse: - "Socorro, socorro! O Marquês de Carabás está-se a afogar, o Marquês de Carabás está-se a afogar". E o rei acreditou.

Olhar muito para a princesa. Gostava muito dela. E ficando apaixonados.

O Gato das Botas depois foi fazer perguntas aos homens que andavam a arranjar as terras. E depois os senhores foram ter com o rei para fazer...

- O rei passou e perguntou o quê? "De quem eram as..."

- Casas.

- Hum! E eles disseram o quê?

- Que era do Marquês de Carabás. E ele era muito rico. Depois o Gato das Botas foi a um Palácio. Era um papão muito grande. E ele sabia fazer magias.

E o Gato das Botas perguntou: - "Tu consegues fazer magias? Tão transforma-te num elefante. Isso não. Isso não que isso é muito grande e é muito fácil..." E ele transformou-se foi num rato. Acreditou nas brincadeiras dele!

E depois o gato apanhou o rato e comeu-o

O Castelo era do Marquês de Carabás.

E depois a princesa e o Marquês de Carabás casaram e o Gato ficou muito feliz.

- Acabou?

- Sim.

TRANSCRIÇÃO DO RECONTO DA HISTÓRIA L. UNIVERSAL

"O Patinho Feio"

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 20 de Janeiro de 2005

- Podes começar.

Era uma vez uma pata que tinha quatro filhos e nasceu um patinho diferente dos outros. E os patinhos amarelos toda a gente sabia.

E disseram ao patinho feio: - "Olha vai-te embora... tu não pertences à nossa família." E a mãe não viu.

Estavam lá os caçadores com os cães a ladrar e aos tiros. E depois o patinho feio foi-se esconder.

Depois ele escondeu-se ao pé duma tábua, debaixo de uma pedra e a mulher passou e levou-o para casa. Depois os gatos não ficaram satisfeitos... ia-lhe dando o miminho da senhora. E depois o gato foi atrás do pato e o pato mais uma vez foi-se esconder.

Depois o cão foi atrás do gato. O pato como era muito esperto foge para a água pró cão não o comer.

Depois o pato passeou. Tavam quatro patos e um olhou: -"O que é que tu fazes aqui? O que é que tu fazes aqui?" Ele perguntou.

- "Eu venho pa pertencer à vossa família. "

E acabou a história.

TRANSCRIÇÃO DO RECONTO DA HISTÓRIA L. UNIVERSAL

"O Pinóquio"

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO ALUNO em 27 de Janeiro de 2005

- Vá lá João, agora és tu a contar a História.

Era uma vez o Gepeto que era carpinteiro e decidiu fazer um boneco de madeira.

Fugiu e levaram o Pinóquio para a cadeia e depois tiveram pena dele e levaram dele umas moedinhas para seguir a vida dele.

Depois apareceram dois, um gato e uma raposa, que eram muito malandrões e queriam tirar as moedas.

E o Pinóquio lá fugiu, apareceram dois... aqueles dois e o Pinóquio ainda conseguiu escapar.

Depois apareceu a fada e o Pinóquio foi mentindo, mentindo, mentindo... que o nariz cresceu.

Depois ela foi chamar os pássaros que era para fazer um buraco para o nariz ficar mais pequenino.

Depois o Pinóquio foi lavar... umas peles... A lavar, ao entrar na água, olhou e caiu lá dentro. E depois apareceu uma baleia muito grande, que era onde estava o Gepeto.

Para lavar as orelhas do Pinóquio e depois o Gepeto e o Pinóquio tornaram-se uma rica família e assim foi.

RECONTO DA HISTÓRIA DE LITERATURA UNIVERSAL

"O Gato das Botas Altas"

REGISTO ESCRITO DO ALUNO em 11 de Janeiro de 2005

Era um gato das botas altas que tinha um gato de mulher
e o gato andava a jogar futebol no quintal de casa
de casa fazia um jogo de futebol com a mulher
e o gato de casa andava de qualquer lugar
e no dia de quando era o jogo e no outro dia
o rei chegou lá e a mulher e o gato de mulher
era muito rico o gato que o rei tinha de casa
e o gato jogava com a mulher e o gato jogava
e depois o rei chegou lá e a mulher e o gato
o gato de casa andava de qualquer lugar
e o gato de casa andava de qualquer lugar
e o gato de casa andava de qualquer lugar
e o gato de casa andava de qualquer lugar

Fim

RECONTO DA HISTÓRIA DE LITERATURA UNIVERSAL

"O Patinho Feio"

REGISTO ESCRITO DO ALUNO em 20 de Janeiro de 2005

Uma vez havia uma pata e tinha quatro galhos
e criou um patinho e depois descobriu que era uma coisinha
e depois voltou para perto do pantano e depois chamou o
pantano e voltou com o patinho muito triste e depois
o patinho ficou sozinho e depois o patinho foi para perto
de seba e a seba deu comida e pata e os outros
gatos muito felizes e depois a pata foi com o patinho
e mudou-se com o patinho para perto do pantano
e depois o patinho criou uma família sua.

~
fina

TRABALHO NO PC COM O ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 1

O avô Manel estava sentado na cadeira. No outro dia era para apanhar o mel.

No outro dia, o Manel desatou a correr porque vinham muitas abelhas atrás do avô Manel.

(Trabalho de correcção feito pelo João em 2/Dezembro/2004)

HISTÓRIA EM IMAGENS 1

O Ovo manel estava esmtado na cradeira e no otrojo dia era para panhar o mele e no outro dia o manel desatou a corre porque venho mentas abelas atar do avô menel.

(Transcrição do trabalho de escrita, feito pelo João em 25/Novembro/2004)

TRABALHO NO PC COM O ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 2

Era um senhor que andava em cima do dinossauro. No outro dia ele foi para a água e no outro dia o senhor pescou.

No outro dia pescou mas não conseguiu, no outro dia também não conseguiu. Até que conseguiu pescar um peixe.

No outro dia ele pescou o rabo do dinossauro.

Fim

(Trabalho de correção feito pelo João em 7/Janeiro/2005)

HISTÓRIA EM IMAGENS 2

Era um sigore que amdava em sima do demoaro e no outro dia ele foi para a agua e no outro dia o sinhore pescou e mo outro dia pescou mas não cosigio e no outro dia tabaem não cosigio ate cosiou pescar um peixe e om uotro dia ele pescou o rabo do dinossaro.

Fim

(Transcrição do trabalho de escrita, feito pelo João em 6/Janeiro/2005)

TRABALHO NO PC COM O ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 3

Era um senhor que andava cheio de frio e depois fez uma fogueira. Foi aquecendo e depois apareceu um dinossauro. “Dinossauros esta noite?!”

Depois o dinossauro apareceu a correr e depois ele aproximou-se do senhor. Apagou a fogueira e ficou a cheirar a queimado.

O homem ficou cheio de frio e muito triste.

Fim

(Trabalho de correcção feito pelo João em 18/Janeiro/2005)

HISTÓRIA EM IMAGENS 3

Er um selhre que andava clio de firo e dpois fis uma fairora e foi aquendo e dois aparrio um dinosauro dinosauro aisto mite idepois o diosauro apareo a correi e depois ele aproimusse do selhore e depois ele apago a faira e ficou e eirare a ceimado

Fim

(Transcrição do trabalho de escrita, feito pelo João em 14/Janeiro/2005)

TRABALHO NO PC COM O ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 4

Uggy Duggy estava muito cansado e resolveu ir sentar-se numa rocha. O Uggy Duggy assustou-se quando apareceu um dinossauro e o Uggy começou a correr e escondeu-se nas pernas do dinossauro. Apareceu um dinossauro pequenino e depois ficaram muito amigos e foram brincar.

Fim

(Trabalho de correcção feito pelo João em 26/Janeiro/2005)

HISTÓRIA EM IMAGENS 4

Uggy Duggy estava muito cansado e resolveu ir sentar-se numa rocha e depois o uggy duggy assustou-se e apareceu um dinossauro e o uggy começou a correr e escondeu-se nas pernas do dinossauro e depois apareceu um dinossauro pequenino e depois ficaram muito amigos e foram brincar.

Fim

(Transcrição do trabalho de escrita, feito pelo João em 25/Janeiro/2005)

TRABALHO NO PC COM O ALUNO

HISTÓRIA EM IMAGENS 5

Que bela manhã! - E apareceu um dinossauro muito nervoso. O Huggy Duggy e o seu dinossauro ficaram muito amigos. O Huggy ofereceu uma flor ao dinossauro e o dinossauro estragou a flor.

O Huggy Duggy e o seu amigo ficaram a olhar para o buraco, era um rato.

O dinossauro começou a fugir e o rato e o Huggy Duggy ficaram muitos felizes para sempre.

Fim

(Trabalho de correcção feito pelo João em 03/Fevereiro/2005)

HISTÓRIA EM IMAGENS 5

Que bela manhã e apareceu um dinossauro muito nervoso e o Huggy Duggy e o seu dinossauro ficaram muito amigos e o Huggy ofereceu uma flor ao dinossauro e o dinossauro estragou a flor e o Huggy Duggy e o seu amigo ficaram a olhar para o buraco e era um rato e o dinossauro começou a fugir e o rato e o Huggy Duggy ficaram muitos felizes.

Fim

(Transcrição do trabalho de escrita, feito pelo João em 01/Fevereiro/2005)

REGISTOS DAS SESSÕES COM O ALUNO

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM COMUNICAÇÃO -

Linguagem Oral e Escrita

SESSÃO	PROGRAMA	Registos/Intervenções
14/10/04	Avaliação: Avaliação da Linguagem Oral (Sim Sim, 2001)	-O Programa foi apresentado à turma como um trabalho de investigação para o qual era necessária a colaboração de todos, em especial do João. -Cada uma das Provas foi explicada individualizadamente ao aluno e só foi aplicada depois deste afirmar ter entendido.
21/10/04		
28/10/04		
04/11/04	Avaliação: Construção Oral e Escrita de uma <i>História em Sequência de Imagens</i> .	-O João manteve-se retraído e nervoso, embora atento, durante a realização das tarefas propostas. -Estranhou ao ouvir a sua voz na gravação.
18/11/04	Avaliação: Reconto Oral e Escrito da História do " <i>Capuchinho Vermelho</i> ".	-Referiu que gostaria que também o Zé (aluno da turma com muita vida, seu amigo e protector, "líder") contasse a história. " <i>O Zé tem as unhas muito grandes... e o Bruno também</i> ". " <i>Não sei se a voz dele vai ficar...</i> " (pausa e uma careta). -Disse que tinha conseguido ler a história mas quando a recontou fê-lo com base nas imagens.
25/11/04	Intervenção - Construção oral e escrita da <i>História (1) sequência de imagens</i> .	-Foi sugerido ao Zé que viesse contar a história. No final o João comentou: " <i>O Zé não fez isto</i> " (apontou para a folha de registo escrito). -Percebeu que o Zé estava muito nervoso, pela respiração acelerada que se notava na gravação, e sentiu-se bem com isso. -Referiu: " <i>Amanhã também venho... depois escolho outro para gravar, aqueles lá da frente...</i> "
02/12/04	Intervenção - Passagem a computador da <i>história (1)</i> escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	-Foi colocado ao João a opção de escolher entre: ser ele a copiar o seu trabalho da folha para o PC, ou corrigir o seu trabalho já traduzido em suporte informático. Optou de imediato pela segunda hipótese.
09/12/04	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " <i>Os Três Porquinhos</i> ".	-Ao contar a história o João enganou-se. Achou engraçado, fez um resumo muito breve e continuou. -Por sugestão do João gravámos o Ricardo, um aluno razoável da turma que o João gostou de ouvir.
16/12/04	Intervenção - Reconto escrito da <i>História Tradicional</i> de modo colectivo (1).	-Perante a curiosidade dos colegas. Foi proposto ao João a passagem de Histórias/Conto para o grupo de modo a ser trabalhado como composição colectiva, realizada no quadro da sala de aula, o que agradou ao aluno. -Nestas propostas o João foi colocado como responsável e dinamizador das decisões.
06/01/05	Intervenção - Construção oral e escrita da <i>História (2) sequência de imagens</i> .	-Achou a história engraçada, esteve atento e indicou quando estava preparado para começar.

REGISTOS DAS SESSÕES COM O ALUNO

SESSÃO	PROGRAMA	Registos/Intervenções
07/01/05	Intervenção - Passagem a computador da <i>história (2)</i> escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	-Com orientação fez a correcção ortográfica e procedeu à pontuação do texto. Deu o trabalho como terminado e quis escrever "Fim".
11/01/05	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " <i>O Gato das Botas Altas</i> ".	-Embora esta história fosse mais elaborada no seu desenvolvimento, o João foi capaz de recontar os episódios mais importantes.
13/01/05	Intervenção - Reconto escrito da História Tradicional de modo colectivo (2).	-O João manteve-se muito calado e atendo às sugestões dos colegas.
14/01/05	Intervenção - Construção oral e escrita da <i>História (3) sequência de imagens</i> .	-Mostrou-se mais descontraído e arriscou o diálogo na sua história.
18/01/05	Intervenção - Passagem a computador da <i>história (3)</i> escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	-Neste trabalho de correcção o aluno acrescentou um final mais definido em relação ao que tinha escrito no registo inicial da história.
20/01/05	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " <i>O Patinho Feio</i> ".	-O João mostrou-se sensibilizado pelo conteúdo desta história. -Aumentou a quantidade de diálogo no reconto oral da história. Na escrita manteve o discurso indirecto.
21/01/05	Intervenção - Reconto escrito da <i>História Tradicional</i> de modo colectivo (3).	-Os colegas da turma consideraram que a história foi bem escolhida pelo João.
25/01/05	Intervenção - Construção oral e escrita da <i>História (4) sequência de imagens</i> .	-Sorriu e revelou segurança ao contar a história o que fez calmamente. -No final salienta o aspecto da "amizade".
26/01/05	Intervenção - Passagem a computador da <i>história (4)</i> escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	-Fez a correcção com maior segurança e autonomia.
27/01/05	Intervenção - Reconto oral e escrito da História " <i>O Pinóquio</i> ".	-Embora esta história fosse complexa no seu desenvolvimento, o João foi capaz de recontar os episódios mais importantes, oralmente e por escrito.
28/01/05	Intervenção - Reconto escrito da <i>História Tradicional</i> de modo colectivo (4).	-A história revelou-se exigente para toda a turma, pelo que o reconto colectivo foi realizado com maior orientação.
01/02/05	Intervenção - Construção oral e escrita da <i>História (5) sequência de imagens</i> .	-Iniciou com diálogo e expressividade. -Terminou com referência à amizade entre as personagens. -Salientou o final da história.
03/02/05	Intervenção - Passagem a computador da <i>história (5)</i> escrita pelo aluno com análise e correcção do texto.	-A sua produção escrita aumentou. -Esteve atento à não repetição da expressão "e depois" para avançar na história.
10/02/05	Avaliação Final: Avaliação da Linguagem Oral (Sim Sim, 2001).	-Revelou maior segurança e rapidez na realização das propostas.
11/02/05	Avaliação Final: Avaliação da Linguagem Oral (Sim Sim, 2001).	
15/02/05	Avaliação Final - Reconto oral e escrito da <i>História Inicial - sequência de imagens</i> .	-O João sorriu e disse: "as histórias são assim: 1, 2, 3 4" (apontou as imagens). "Posso começar?"
16/02/05	Avaliação Final - Reconto oral e escrito da História do " <i>Capuchinho Vermelho</i> ".	-Foi muito expressivo e contou a história com diálogos entre o lobo e o Capuchinho Vermelho.

ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM COMUNICAÇÃO –
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

DATA	TAREFA	Não Gostei	Gostei Pouco	Gostei	Gostei Muito
25/11/04	Construção oral e escrita da <i>História - 1</i> com sequência de imagens.			x	
02/12/04	Passagem a computador da <i>história</i> escrita com análise e correcção do texto.			x	
09/12/04	Reconto oral e escrito da História " <i>Os Três Porquinhos</i> ".				x
16/12/04	Reconto escrito da <i>História Tradicional</i> de modo colectivo.				x
06/01/05	Construção oral e escrita da <i>História - 2</i> com sequência de imagens.			x	
07/01/05	Passagem a computador da <i>história</i> escrita com análise e correcção do texto.			x	
11/01/05	Reconto oral e escrito da História " <i>O Gato das Botas Altas</i> ".				x
13/01/05	Reconto escrito da História Tradicional de modo colectivo.				x
14/01/05	Construção oral e escrita da <i>História - 3</i> com sequência de imagens.			x	
18/01/05	Passagem a computador da <i>história</i> escrita com análise e correcção do texto.			x	
20/01/05	Reconto oral e escrito da História " <i>O Patinho Feio</i> ".				x
21/01/05	Reconto escrito da <i>História Tradicional</i> de modo colectivo.				x
25/01/05	Construção oral e escrita da <i>História - 4</i> com sequência de imagens.				x
26/01/05	Passagem a computador da <i>história</i> escrita com análise e correcção do texto.				x
27/01/05	Reconto oral e escrito da História " <i>O Pinóquio</i> ".				x
28/01/05	Reconto escrito da <i>História Universal</i> de modo colectivo.				x
01/02/05	Construção oral e escrita da <i>História - 5</i> com sequência de imagens.				x
03/02/05	Passagem a computador da <i>história</i> escrita com análise e correcção do texto.				x

INDICAÇÃO: "Regista cada tarefa desenvolvida e assinala com uma cruz se **não gostaste**, **gostaste pouco**, **gostaste**, ou se **gostaste muito**, de a realizar."

