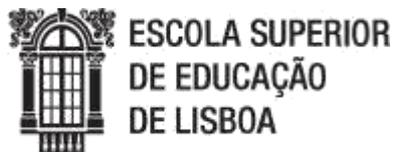


AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Mariana Peyroteo Correia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2018



AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Mariana Peyroteo Correia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Carolina Gonçalves

2018

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo a descrição reflexiva do processo de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, inserida no plano de estudos do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Do processo de intervenção, aplicado a uma turma do 2.º ano de escolaridade, surgiu o tema da investigação: o contributo da implementação de Sequências Didáticas para a melhoria de competências escritas dos alunos.

O estudo assenta na metodologia de investigação-ação, tendo como amostra um total de 21 participantes. Foram utilizadas, como técnicas de recolha de dados, essencialmente, a observação participante, os testes, os questionários e a análise documental; e, como técnicas de análise e tratamento de dados, a combinação entre o paradigma quantitativo e o qualitativo.

Os resultados da investigação comprovam que a implementação de Sequências Didáticas contribui para a melhoria das competências de escrita dos alunos.

Assim, as conclusões do estudo apontam para a necessidade de *(re)pensar* o ensino e a aprendizagem da escrita na Escola, numa dimensão sociocultural, dialógica e amplamente processual, trabalho para o qual poderá concorrer a implementação de Sequências Didáticas.

Palavras-chave: escrita; sequências didáticas.

ABSTRACT

The present report has as objective the reflexive description of the pedagogic intervention process developed for the course unit "Supervised Teaching Practice II", included in the master's degree in Teaching Primary Education studies.

From the intervention process, applied to a 2nd grade class, emerged the investigation theme: the contribution of the implementation of didactic sequences to the improvement of written competences of students.

The study was carried out in the investigation-action methodology, having as sample a total of 21 participants. It has been used, as data collection technics, essentially, the participative observation, the tests, the questionnaires and the documental analysis; and, as data analysis and treatment technics, the combination between the quantitative and qualitative paradigm.

The investigation results prove that the implementation of Didactic Sequences, indeed, improves the writing competences of students.

Thus, the study conclusions point towards the need of *(re)thinking* the teaching and learning process of writing at school, in a sociocultural dimension, dialogical and extensively procedural, work for which may apply the implementation of didactic sequences.

Keywords: writing, didactic sequences

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB	12
1.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	12
1.1.1. O agrupamento e a escola	12
1.1.2. A turma e a ação da professora cooperante	12
1.1.3. A avaliação diagnóstica e a problemática de intervenção	13
1.1.4. A intervenção e a avaliação final.....	15
1.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	18
1.2.1. O agrupamento e a escola	18
1.2.2. A turma e a ação da professora cooperante	19
1.2.3. A avaliação diagnóstica e a problemática de intervenção	19
1.2.4. A intervenção e a avaliação final.....	21
1.3. Análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos.....	24
1.3.1. O funcionamento da Escola	24
1.3.2. Os processos de ensino-aprendizagem	24
2. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	28
2.1. Apresentação do estudo.....	28
2.2. Enquadramento teórico	29
2.2.1. O lugar da escrita na Escola	29
2.2.2. O ensino da escrita	31
2.2.3. Sequências didáticas: <i>o quê, como e para quê?</i>	33
2.3. Metodologia	36
2.3.1. Objetivos e questões de investigação	36
2.3.2. Princípios metodológicos	38
2.3.3. Participantes	41
2.3.4. Procedimentos	42
2.4. Resultados	45
2.4.1. Apresentação dos resultados	45
2.4.2. Comparação dos resultados	48
2.4.3. Discussão dos resultados	51
2.5. Conclusões	52

REFLEXÃO FINAL.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXOS.....	59
Anexo A. Projetos de Escola ou Agrupamento – 1.º CEB	60
Anexo B. Caracterização do contexto socioeducativo – 1.º CEB	62
Anexo C. Horário Letivo – 1.º CEB	64
Anexo D. Síntese do Plano de Intervenção – 1.º CEB	65
Anexo E. Estratégias Globais de Intervenção – 1.º CEB.....	67
Anexo F. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG1	68
Anexo G. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG1.....	69
Anexo H. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG3.....	70
Anexo I. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG4	71
Anexo J. Diferenciação Pedagógica e Trabalho Cooperativo – 1.º CEB	72
Anexo K. Caracterização do contexto socioeducativo – 2.º CEB	76
Anexo L. Síntese do Plano de Intervenção – 2.º CEB.....	79
Anexo M. Estratégias Globais de Intervenção – 2.º CEB	81
Anexo N. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG1.....	82
Anexo O. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG2	84
Anexo P. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG3.....	85
Anexo Q. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG4	86
Anexo R. Planificação Geral da Sequência Didática	87
Anexo S. <i>Notas de Campo</i> (17/04/2018).....	90
Anexo T. Recurso didático: produção textual inicial (<i>pré-teste</i>).....	91
Anexo U. Recurso didático: <i>Leio, Interpreto e Penso</i> [1]	92
Anexo V. Recurso didático: <i>Avalio a Pontuação</i>	93
Anexo W. Recurso didático: produção textual intermédia	94
Anexo X. Recurso didático: <i>Revisão e Aperfeiçoamento de Texto</i>	95
Anexo Y. Recurso didático: <i>Leio, Interpreto e Penso</i> [2]	96
Anexo Z. Recurso didático: <i>À descoberta do som</i> [S]	97
Anexo AA. Recurso didático: <i>À descoberta do som nasal</i>	98
Anexo AB. Recurso didático: produção textual final (<i>pós-teste</i>)	99
Anexo AC. Análise das produções textuais iniciais dos alunos do 2.º B.....	100
Anexo AD. Análise das produções textuais intermédias dos alunos do 2.º B.....	106

Anexo AE. Análise das produções textuais finais dos alunos do 2.º B	111
Anexo AF. Análise quantitativa do pré-teste.	117
Anexo AG. Análise quantitativa da produção intermédia.....	120
Anexo AH. Análise quantitativa do pós-teste.....	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema da SD. Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 2. Esquema da SD. Adaptado de Brocardo e Costa-Hubes (2009).

Figura 3. Esquema metodológico da investigação-ação. Adaptado de Coutinho (2015).

Figura 4. Etapas do estudo investigativo.

Figura 5. Análise comparativa das competências gráficas dos alunos do 2.º B.

Figura 6. Análise comparativa do tipo de erros ortográficos dos alunos do 2.º B.

Figura 7. Análise comparativa das competências compositivas dos alunos do 2.º B.

Figura 8. Análise comparativa da tipologia de erros ortográficos dos alunos do 2.º B.

Figura 9. Análise comparativa das competências compositivas dos alunos do 2.º B.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

Tabela 2. Relação entre as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e na análise de dados

LISTA DE ABREVIATURA

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
PTT	Professora Titular de Turma
UAEEAM	Unidade de Apoio ao Ensino de Alunos com Multideficiência
PT	Português
MAT	Matemática
EM	Estudo do Meio
EAFM	Expressão Artística e Físico Motora
CS	Competências Sociais
AE	Apoio ao Estudo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PI	Plano de Intervenção
PNL	Plano Nacional de Leitura
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
PIT	Plano Individual de Trabalho
HGP	História e Geografia de Portugal
FC	Formação Cívica
DT	Diretora de Turma
PC	Professora Cooperante
GAA	Gabinete de Apoio ao Aluno
SD	Sequência Didática

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II (PESII), integrada no plano de estudos do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposta a elaboração de um relatório final, entregue à Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes distintas.

No primeiro capítulo, caracterizam-se as práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, no que respeita os contextos socioeducativos em que os estágios ocorreram; e os princípios orientadores e finalidades educativas que nortearam cada um dos períodos de intervenção. Paralelamente, analisa-se crítica e fundamentadamente a prática ocorrida em ambos os ciclos.

No segundo capítulo, apresenta-se o estudo desenvolvido durante o período de intervenção no 1.º CEB, processo que compreende a descrição sumária da problemática de investigação; a mobilização de um quadro conceptual de referência; a caracterização da metodologia utilizada; a exposição e discussão dos resultados obtidos; e a apresentação das considerações finais.

Por último, apresentam-se os anexos do trabalho realizado e as referências bibliográficas que o sustentam.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB

Neste capítulo, caracterizam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, no que respeita os contextos socioeducativos em que os estágios ocorreram e os princípios orientadores e finalidades educativas que nortearam cada um dos períodos de intervenção. Paralelamente, analisa-se crítica e fundamentadamente a prática ocorrida em ambos os ciclos.

1.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

1.1.1. O agrupamento e a escola

O estágio no 1.º CEB foi desenvolvido numa escola pública localizada na área metropolitana de Lisboa, que pertence a um agrupamento vertical – do Pré-Escolar ao 9.º ano de escolaridade – constituído por seis escolas.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2016), a instituição integra o programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP)¹ desde 2009. Por essa razão, é apoiada por um conjunto de projetos promovidos pela Junta de Freguesia e pela Câmara Municipal de Lisboa, que visam o desenvolvimento de competências dos alunos nas diversas áreas do currículo (cf. Anexo A).

1.1.2. A turma e a ação da professora cooperante

Quanto à turma, esta era constituída por vinte e um alunos do 2.º ano de escolaridade – catorze do sexo feminino e sete do sexo masculino – com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Segundo a Professora Titular de Turma (PTT), três destes alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, mas apenas dois frequentavam a Unidade de Apoio ao Ensino Especializado de Alunos com Multideficiência (UAEEAM) em regime parcial ou total (cf. Anexo B).

A par destes casos, a PTT identificou um grupo de alunos a ter em atenção: quatro, por estarem ao nível de um 1.º ano de escolaridade; e, dois, cuja Língua Materna

¹ O programa *TEIP* é uma iniciativa governamental implementada em agrupamentos ou escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e pela exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

não era o Português. Face a esta situação, a docente preocupava-se em diferenciar o ensino e a aprendizagem propondo atividades menos exigentes aos alunos com mais dificuldades. Para o efeito, recorria unicamente aos manuais de Português (PT) e Matemática (MAT) do 1.º ano de escolaridade.

O trabalho desenvolvido com os restantes elementos da turma obedecia aos mesmos moldes, uma vez que a PTT privilegiava o uso dos manuais escolares adotados pela escola – neste caso, para o 2.º ano de escolaridade – e dos materiais didáticos a eles anexos. Fazia-o em conformidade com o que havia sido estipulado, pela direção do agrupamento, em relação ao tempo letivo dedicado ao PT, à MAT e ao EM (cf. Anexo C). Nestas áreas, os alunos eram avaliados diariamente, através do preenchimento de grelhas de registo e observação; e trimestralmente, mediante a aplicação de fichas de avaliação.

Apesar de a docente coadjuvar as aulas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM) e de Inglês, a gestão curricular, a tipologia de situações de aprendizagem a realizar e o processo de avaliação dos alunos eram da exclusiva responsabilidade dos professores especializados em cada um destes domínios.

1.1.3. A avaliação diagnóstica e a problemática de intervenção

No que diz respeito ao desempenho dos alunos nas diferentes áreas curriculares, os processos de avaliação diagnóstica permitiram aferir que a turma se destacava na disciplina de EM, apresentando maiores fragilidades no domínio da língua, da aritmética e do desenvolvimento de competências sociais (cf. Anexo D).

No âmbito do PT, verificou-se que os alunos liam pouco, quer por iniciativa própria como por solicitação do contexto; no entanto, faziam-no com a entoação e articulação corretas compreendendo o sentido dos textos lidos. Revelavam, também, dificuldades na produção de um texto claro, coeso e coerente, o que nalguns casos resultava em desinteresse e aversão pela escrita.

Na área curricular da MAT, constatou-se que a turma privilegiava a representação vertical do cálculo – algoritmo - na resolução de problemas de um ou dois passos envolvendo situações de acrescentar ou retirar. Concomitantemente, apresentavam fragilidades na resolução de situações problemáticas e na expressão do

raciocínio matemático inerente a este exercício. Em contrapartida, na multiplicação, o grupo recorria a estratégias de cálculo mental com relativa facilidade.

De entre as Competências Sociais (CS), optou-se por avaliar os alunos relativamente à participação, comunicação e cooperação, distinguindo o que ocorria por iniciativa própria e por solicitação do contexto.

De um modo geral, os alunos mostravam-se interessados e motivados para o ensino e a aprendizagem, embora não participassem ativamente no processo de planificação do trabalho a realizar nem, tão pouco, na sua avaliação. Era frequente deixarem tarefas por terminar no Apoio ao Estudo (AE) ou em casa, o que na maioria dos casos indicava uma desresponsabilização do aluno pelo ato de aprender.

Em sala de aula, o grupo comunicava com relativa facilidade; contudo, as suas intervenções nem sempre respeitavam os princípios de regulação da interação discursiva. Para além disso, em situação de conflito ou indisciplina, as crianças manifestavam pouco respeito pelas ideias, sentimentos e opiniões do *outro*.

Aliada a esta fragilidade, surge a dificuldade com que o grupo trabalhava cooperativamente. A pares, os alunos mostravam-se capazes de realizar as tarefas propostas; mas, em trios ou quartetos, era costume emparelharem-se consoante os laços afetivos estabelecidos entre si, ostracizando um ou mais elementos do grupo. Ainda assim, salienta-se o respeito com que os alunos encaravam a diversidade cultural e linguística do grupo e o modo como integravam as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas tarefas propostas.

Com base nos aspetos supramencionados, elencaram-se Questões-Problema (QP) e definiram-se os Objetivos Gerais (OG) do Plano de Intervenção (PI), sendo estes:

OG1: Criar hábitos de leitura;

OG2: Desenvolver competências de escrita;

OG3: Diversificar estratégias de cálculo utilizadas na resolução de problemas.

OG4: Participar no processo de ensino-aprendizagem.

Para cada OG definiram-se um conjunto de atividades e estratégias a desenvolver com os alunos no período de intervenção, trabalho alvo de um maior detalhe na subsecção seguinte.

1.1.4. A intervenção e a avaliação final

No decorrer da intervenção foram tomadas decisões face às especificidades do contexto socioeducativo em que se atuou, à gestão do currículo e ao tipo de aprendizagens a promover tendo em vista a consecução dos OG do PI (cf. Anexo E).

Relativamente ao primeiro OG – *criar hábitos de leitura* -, procurou-se pluralizar as experiências e as atividades de leitura do grupo, através da criação de contextos de ensino ricos, desafiantes e significativos; no fundo, capazes de despertar o interesse e a motivação pelo ato de ler (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Nesse sentido, (i) implementou-se a rotina semanal *Hora do Conto*: momento em que os alunos ouviam ler (cf. Anexo F); e (ii) propôs-se a construção de uma *Biblioteca de Sala*: um espaço destinado à leitura recreativa (cf. Anexo F). Paralelamente, recorreu-se à leitura de obras do Plano Nacional de Leitura (PNL) como estratégia para a ativação de conhecimentos e consequente exploração dos conteúdos específicos das didáticas do PT, da MAT e do EM (cf. Anexo F).

Quanto ao segundo OG – *desenvolver competências de escrita* –, entendeu-se como prioritário investir na criação de ambientes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem da escrita, numa lógica de produção contextualizada e significativa para os alunos (Niza, Segura & Mota, 2011). Para o efeito, criou-se um circuito sistemático de comunicação em que os alunos puderam experimentar a escrita sem que, esta, lhes tenha sido encomendada - o *Jornal de Parede* (cf. Anexo G). De um ponto de vista mais formal, aplicou-se uma sequência didática com vista à compreensão das dimensões cognitivas da atividade de escrever; e à realização de descobertas sobre o código escrito (cf. capítulo 2).

Para o terceiro OG – *diversificar as estratégias de cálculo utilizadas na resolução de problemas* -, preconizou-se a construção de novos conhecimentos matemáticos por meio da resolução de problemas, uma vez que esta possibilita a aquisição de novos modos de pensar, hábitos de persistência, curiosidade e confiança perante o desconhecimento (NCTM, 2007). Para o efeito, intensificou-se o trabalho ao nível do cálculo mental e criaram-se momentos destinados à comunicação matemática;

estratégias para as quais concorreram as rotinas do *Problema Semanal* e *Cálculo Mental* (cf. Anexo H).

O quarto OG – *participar no processo de ensino-aprendizagem* -, implicou uma mudança na organização social do processo de ensino-aprendizagem, a fim de dar voz aos alunos e de estimular a sua participação na gestão da sala de aula, das atividades semanais e do sistema de pilotagem de trabalho (Niza, 1998). Nessa perspectiva, (i) realizou-se o *Plano do Dia* e procurou-se que este fosse alvo de um balanço diário por parte dos alunos; (ii) potencializou-se o tempo letivo dedicado ao AE, através da implementação do *Tempo de Estudo Autônomo* (TEA); (iii) criou-se o *Plano Individual de Trabalho* (PIT), documento em que os alunos selecionavam, registavam e avaliavam as tarefas que se propunham a realizar semanalmente; e (iv) estabeleceu-se o *Conselho de Cooperação*: um momento de debate crítico acerca do trabalho realizado e dos comportamentos sociais do grupo, normalmente relatados no *Jornal de Parede* (cf. Anexo I).

Ainda sobre as estratégias implementadas no período de intervenção, importa referir a preocupação em diferenciar o processo de ensino-aprendizagem e em garantir que os alunos trabalhavam a pares, trios e quartetos. Assim, criaram-se recursos didáticos adaptados à turma, em geral, e a cada aluno, em particular, substituindo os manuais escolares sempre que possível. Procurou-se, também, otimizar os recursos físicos e humanos disponíveis na sala de aula, sobretudo para trabalhar com os alunos com NEE ou com aqueles que apresentavam maiores dificuldades (cf. Anexo J). Por último, salienta-se a instauração de um regime de *tutorias* numa lógica de trabalho professor-aluno e aluno-aluno, que ocorria no TEA e sempre que solicitado pelas próprias crianças (cf. Anexo J).

Para avaliar o sucesso do PI e as aprendizagens dos alunos, recorreu-se à elaboração de grelhas de avaliação por meio da observação direta e indireta. Após o período de intervenção, os alunos foram submetidos a processos de avaliação sumativa; porém, esses resultados não serão aqui descritos².

Quanto à consecução dos OG do PI, concluiu-se que o trabalho realizado contribuiu significativamente para (i) a promoção da leitura dentro e fora da sala de aula; (ii) o desenvolvimento de competências de escrita; (iii) a diversificação das estratégias

² Os *Exercícios Escritos de Avaliação Sumativa* (testes) foram elaborados e corrigidos, única e exclusivamente, pela PTT. Por esse motivo, considerou-se que os seus resultados acrescentariam pouco à avaliação do PI.

de cálculo utilizadas na resolução de problemas; e (iv) o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, crê-se que o OG1 carece de mensurabilidade; isto é, quando foi definido, não se teve em conta o facto de apenas se dispor de sete semanas para intervir no 1.º CEB, o que é um período de tempo curto para *criar* hábitos de leitura.

Já no que respeita o OG2, considerou-se que os alunos compreenderam a intencionalidade da escrita e as dimensões cognitivas da atividade de escrever; no entanto, não se mostraram ainda capazes de planificar, rever e aperfeiçoar textos de forma autónoma. Revelavam, também, fragilidades ao nível da macro e microestrutura textual, apesar de se verificarem melhorias em ambos os aspetos. A este respeito, destaca-se a vontade com que todos os alunos escreviam no *Jornal de Parede*; e a forma animada como, durante os laboratórios gramaticais, refletiam sobre a língua e o seu código escrito.

O trabalho ao nível do OG3 considerou-se satisfatório, uma vez que os alunos diversificaram as estratégias de cálculo utilizadas na resolução de problemas. Pensa-se que, para este sucesso, concorre o trabalho explícito realizado nas rotinas *Problema Semanal* e *Cálculo Mental*, concretamente na apresentação e discussão do raciocínio matemático.

Por outro lado, julgou-se necessário dar continuidade às rotinas e tarefas lançadas no âmbito do OG4 a fim da sua consecução. Isto, porque à semelhança do terceiro objetivo, o tempo de intervenção influenciou a participação dos alunos no processo de gestão do ensino e da aprendizagem, sobretudo no que respeita a planificação e avaliação do trabalho realizado individualmente. Não obstante, realça-se a maturidade e a responsabilidade com que as crianças encaravam o *Conselho de Cooperação*, partilhando ideias, sentimentos e opiniões de forma pertinente e adequada.

Finalmente, descreve-se a avaliação das aprendizagens dos alunos nas áreas curriculares de EM, MAT e PT. De um modo geral, a turma revelou uma maior facilidade na exploração dos conteúdos introduzidos nas aulas de EM; aspeto que também se verificou na avaliação diagnóstica. Em MAT, os alunos apresentaram dificuldades no domínio de *Geometria e Medida*, especificamente nos conteúdos *dinheiro* e *tempo*; fragilidade que se tentou colmatar com a introdução de uma nova rotina: *Treino as Tabuadas*. Em PT, não se introduziram novos conteúdos, mas verificou-se uma melhoria

na fluência de leitura, na interação discursiva, no conhecimento explícito da língua e na expressão escrita.

1.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

O estágio no 2.º CEB foi desenvolvido numa escola pública localizada na área metropolitana de Lisboa, que pertence a um agrupamento vertical – do Pré-Escolar ao 9.º ano de escolaridade – constituído por seis escolas.

De acordo com o PEA (2017), os alunos da instituição constituem uma população heterogénea e são provenientes de zonas da cidade onde “as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos e de exclusão social são comuns” (p. 5). Como forma de combater a elevada taxa de abandono e insucesso escolar, a escola integra o programa TEIP desde 2012.

1.2.1. O agrupamento e a escola

Neste estágio, cooperou-se com duas turmas do 6.º ano de escolaridade nas disciplinas de PT, História e Geografia de Portugal (HGP) e Formação Cívica (FC).

O 6.º B era constituído por vinte alunos - catorze do sexo feminino e seis do sexo masculino – com idades compreendidas entre os onze e os treze anos (cf. Anexo K). De entre eles, três encontravam-se ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, beneficiando de adaptações pedagógicas ao nível da avaliação; e do acompanhamento de profissionais do departamento da Educação Especial.

Por outro lado, o 6.º C formava um grupo de vinte e um alunos – onze do sexo feminino e dez do sexo masculino – cujas idades compreendiam os onze e os quinze anos (cf. Anexo K). Para além dos três alunos sinalizados com NEE, a Diretora de Turma (DT) destacou um grupo de crianças que necessitava de uma abordagem, do ponto de vista social e afetivo, distinta dos demais.

Relativamente à prática pedagógica das Professoras Cooperantes (PC), salienta-se a insistência no trabalho individual e em grande grupo, bem como o recurso ao manual escolar na introdução, consolidação e sistematização de conteúdos. De um modo geral, poucos foram os momentos observados destinados à partilha de ideias, sentimentos e opiniões, quer por iniciativa dos alunos como por solicitação do contexto; e o trabalho a pares, trios ou quartetos raramente foi promovido.

No que se refere à avaliação, esta era realizada única e exclusivamente por meio de fichas de avaliação sumativa.

1.2.2. A turma e a ação da professora cooperante

Neste estágio, cooperou-se com duas turmas do 6.º ano de escolaridade nas disciplinas de PT, História e Geografia de Portugal (HGP) e Formação Cívica (FC).

O 6.º B era constituído por vinte alunos - catorze do sexo feminino e seis do sexo masculino – com idades compreendidas entre os onze e os treze anos (cf. Anexo K). De entre eles, três encontravam-se ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, beneficiando de adaptações pedagógicas ao nível da avaliação; e do acompanhamento de profissionais do departamento da Educação Especial.

Por outro lado, o 6.º C formava um grupo de vinte e um alunos – onze do sexo feminino e dez do sexo masculino – cujas idades compreendiam os onze e os quinze anos (cf. Anexo K). Para além dos três alunos sinalizados com NEE, a Diretora de Turma (DT) destacou um grupo de crianças que necessitava de uma abordagem, do ponto de vista social e afetivo, distinta dos demais.

Relativamente à prática pedagógica das Professoras Cooperantes (PC), salienta-se a insistência no trabalho individual e em grande grupo, bem como o recurso ao manual escolar na introdução, consolidação e sistematização de conteúdos. De um modo geral, poucos foram os momentos observados destinados à partilha de ideias, sentimentos e opiniões, quer por iniciativa dos alunos como por solicitação do contexto; e o trabalho a pares, trios ou quartetos raramente foi promovido.

No que se refere à avaliação, esta era realizada única e exclusivamente por meio de fichas de avaliação sumativa.

1.2.3. A avaliação diagnóstica e a problemática de intervenção

Em relação ao desempenho dos alunos nas diferentes áreas curriculares, os processos de avaliação diagnóstica permitiram aferir que as turmas se destacavam na disciplina de HGP, apresentando maiores fragilidades na disciplina de PT e no desenvolvimento de CS (Anexo L).

No que diz respeito ao PT, verificou-se que os alunos liam pouco; no entanto, faziam-no com a entoação e a articulação corretas compreendendo o sentido dos textos lidos. Revelavam, também, dificuldades na produção de um texto claro, coeso e

coerente, mas pareciam gostar de se expressar através da redação de poesia. Ainda assim, apenas o faziam em contextos informais. Na gramática, apresentavam lacunas ao nível da identificação de *classes de palavras* e da *sintaxe*; fragilidade que piorava à medida que se introduziam novos conteúdos. Quanto à oralidade, constatou-se que ambas as turmas compreendiam discursos orais sendo igualmente capazes de partilhar ideias, sentimentos e opiniões; todavia, recorriam frequentemente à gíria e ao calão para se expressarem.

No campo da HGP, notou-se que a ausência de momentos destinados à exploração de fontes históricas e à discussão de conjeturas políticas, económicas e sociais afetava o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos. Numa das turmas, este trabalho parecia até impossível, primordialmente porque a PC não conseguia propor qualquer tipo de tarefa ao grupo, tal era o comportamento inadequado de alguns dos seus elementos.

À semelhança do que ocorreu no 1.º CEB, optou-se por avaliar os alunos no que se refere à participação, comunicação e cooperação.

De um modo geral, as crianças mostravam-se desinteressadas e desmotivadas para o ensino e a aprendizagem, participando muito pouco na gestão da sala de aula. Era frequente faltarem às aulas, não disporem de material escolar ou não realizarem as tarefas propostas, o que indicava carecerem de estímulos. Em sala de aula, os grupos apresentavam registos ligeiramente diferentes: o 6.ºB comunicava com facilidade, respeitando os princípios de interação discursiva; e o 6.º C manifestava pouco ou nenhum respeito pelo *outro*, recorrendo frequentemente a atos de violência verbal e física para se expressar. Nesta turma, muitas foram as ocasiões em que o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) foi chamado a intervir.

Aliada a esta fragilidade, surge a dificuldade com que os grupos trabalhavam cooperativamente. Por um lado, porque esta prática raramente lhes houvera sido proposta; por outro, devido à aversão com que alguns alunos encaravam a diversidade cultural dos colegas.

Finalizado o processo de diagnose do contexto socioeducativo, elencaram-se as QP e os OG que nortearam a intervenção no 2.º CEB, sendo estes:

- OG1: Participar no processo de ensino-aprendizagem;
- OG2: Melhorar as competências de comunicação oral;
- OG3: Desenvolver competências de escrita;

OG4: Criar hábitos de leitura.

Para cada OG definiram-se um conjunto de atividades e estratégias a desenvolver com os alunos no período de intervenção, trabalho alvo de um maior detalhe na subsecção seguinte.

1.2.4. A intervenção e a avaliação final

Tal como no estágio do 1.º CEB, traçou-se um plano de ação com base nas especificidades do contexto socioeducativo observado no 2.º CEB; no currículo do 6.º ano de escolaridade; e no tipo de aprendizagens a promover tendo em vista a consecução dos OG do PI. Essa tomada de decisões encontra-se ilustrada no anexo M pelo que, aqui, apenas se descreverão as estratégias que efetivamente se implementaram.

O primeiro OG – *participar no processo de ensino-aprendizagem* - obrigou a uma mudança na organização social da escola, a fim de dar voz aos alunos e de estimular a sua participação no processo de ensino-aprendizagem (Niza, 1998). Para o efeito, (i) definiu-se um *Mapa de Tarefas* em conjunto com as crianças (cf. Anexo N), estimulando o desenvolvimento da sua autonomia, interajuda, socialização, sentido de responsabilidade e cidadania (Santana, 2000); (ii) criou-se um *Diário de Turma* (cf. Anexo N), onde os alunos escreviam o que gostavam e não gostavam, as suas realizações ou o que consideravam relevante (*ibidem*); e (iii) estabeleceu-se o *Conselho de Cooperação*, momento em que se analisavam os escritos do *Diário de Turma* e se tomavam decisões em grupo. Simultaneamente, implicou-se os alunos na planificação e avaliação do trabalho realizado, através de balanços periódicos e do preenchimento de grelhas de autoavaliação.

Relativamente ao segundo OG, entendeu-se prioritário investir na criação de circuitos de comunicação em que se estimulasse a construção do conhecimento em interação com o *outro* (Niza, 1998). Nesse sentido, implementou-se a rotina *Desafio Semanal*: um espaço destinado à partilha livre de ideias, pensamentos e opiniões a partir de um estímulo – imagem, vídeo, música e texto – ou proposta de trabalho (cf. Anexo O). Logicamente, definiram-se *critérios* de avaliação e *regras* de interação discursiva em conjunto com os alunos.

Quanto ao terceiro OG, procurou-se que os alunos experimentassem a escrita como processo comunicativo e atividade contextualizada e intencional (Niza et al.,

2011). Nessa perspectiva, incentivou-se a partilha de textos em contexto formal e não formal; estratégia para a qual concorreu a criação do *Diário de Turma* e o trabalho ao nível do texto biográfico (cf. Anexo P). Acerca deste último, importa referir que as crianças experimentaram a escrita através (i) da sua planificação; (ii) da realização de debates para a construção de ideias; e (iii) do recurso a guiões elaborados em conjunto.

Para o quarto OG, criaram-se contextos promotores da leitura, tendo o fator *motivação* um papel preponderante (cf. Anexo Q). Num primeiro momento, procurou-se despertar o interesse pela obra literária *Pedro Alecrim* (Mota, 1988) através do lançamento de um *Roteiro de Leitura* adaptado ao contexto, em geral, e a ambas as turmas, em particular. Depois, construiu-se uma *Biblioteca de Sala*: um espaço onde os alunos eram incentivados a ler para apreciar textos variados. Note-se que, aqui, houve uma preocupação em criar uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto (Silva et al., 2011).

Para além da implementação das estratégias supramencionadas, salienta-se a preocupação em diferenciar o processo de ensino-aprendizagem e em garantir que os alunos trabalhavam em grupo, o que se traduziu na substituição parcial dos manuais escolares por recursos didáticos diferenciados e na promoção de situações de aprendizagem a pares.

À semelhança do que ocorreu no 1.º CEB, a avaliação do sucesso do PI e das aprendizagens dos alunos realizou-se por meio da observação direta e indireta, essencialmente numa perspectiva formativa. No entanto, a pedido das PC foram elaboradas e aplicadas quatro fichas de avaliação sumativa, duas por cada um dos domínios de atuação.

No que respeita a consecução dos OG definidos, concluiu-se que o trabalho realizado contribuiu significativamente para (i) o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; (ii) a melhoria de competências de comunicação oral; (iii) o desenvolvimento de competências de escrita; e (iv) a promoção da leitura dentro e fora da sala de aula. Contudo, não colmatou as fragilidades identificadas no contexto socioeducativo em que se atuou.

Concretamente ao nível do OG1, considerou-se que as estratégias implementadas contribuíram para a participação ativa dos alunos na realização das tarefas propostas, mas não foram suficientes para os envolver no processo de gestão cooperada da sala de aula. No 6.ºB, porque a PC não permitiu a introdução de novas rotinas de trabalho; e no 6.ºC, devido as especificidades do contexto: uma turma

imprevisível, extremamente indisciplinada e com grandes dificuldades no estabelecimento de relações professor-aluno e aluno-aluno. Neste contexto em particular, investiu-se fundamentalmente na promoção de um ambiente pedagógico favorável à gestão de conflitos e à atenuação dos comportamentos de indisciplina dentro e fora da sala de aula; medidas para as quais concorreram o *Diário de Turma*, o *Conselho de Cooperação* e a parceria que se estabeleceu com o GAA.

Em compensação, o trabalho ao nível do OG2 revelou-se satisfatório. De acordo com a análise quantitativa dos resultados do PI, os alunos partilhavam ideias, sentimentos e opiniões por iniciativa própria, respeitando as regras de interação discursiva. Formulavam, também, discursos adequados às diferentes situações de comunicação oral, registando-se cada vez menos ocorrências de gíria ou calão. Neste aspeto, crê-se que a definição de *critérios* de avaliação com os alunos deteve um papel determinante na melhoria das competências orais das crianças de ambas as turmas, especialmente do 6.ºC.

Quanto ao OG3, julgou-se que as estratégias implementadas no sentido de desenvolver as competências de escrita dos alunos foram insuficientes. No 6.ºB, porque a PC não considerou que a escrita devesse ser trabalhada formalmente em contexto de sala de aula; e no 6.ºC, dado o pouco tempo disponível para o fazer. Ainda assim, o trabalho ao nível da planificação e revisão textual mostrou-se eficaz na redação de textos mais claros, coesos e coerentes; aspeto que se verificou na correção das fichas de avaliação sumativa.

Relativamente ao OG4 foram criados contextos promotores da leitura, mas não propriamente *hábitos* de leitura. Por essa razão, nenhum dos indicadores de avaliação definidos foi possível de avaliar. Verificou-se, sim, que os alunos do 6.º B utilizavam frequentemente a *Biblioteca de Sala* quando terminavam as tarefas propostas atempadamente; o que se considerou um grande triunfo.

Finalmente, descreve-se a avaliação das aprendizagens dos alunos. De acordo com as PC, as turmas melhoraram substancialmente os resultados a PT e a HGP, sobretudo no que ao ensino da gramática e ao desenvolvimento de competências histórico-geográficas diz respeito. Em conversa, apontou-se a construção de recursos didáticos diferenciados, a PT; e o investimento na análise de fontes históricas, a HGP; como as duas principais causas do sucesso dos alunos nestas áreas curriculares.

1.3. Análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos

Findada a descrição das práticas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, importa analisar crítica e fundamentadamente os aspetos que as aproximam e distanciam, nomeadamente no que respeita (i) o funcionamento da Escola; e (ii) os processos de ensino-aprendizagem.

1.3.1. O funcionamento da Escola

Este ano, a PES II promoveu a prática pedagógica em ambos os ciclos, por um período alargado de nove semanas; condição que favoreceu a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais à profissão docente. A esse respeito, destaca-se o valor de intervir em diferentes contextos socioeducativos.

Primeiramente, porque possibilitou a experimentação de dois esquemas organizacionais da Escola, especificamente o regime da monodocência coadjuvada no 1.º CEB; e o exercício da pluridocência no 2.º CEB. Em ambos, reconheceu-se a importância de cooperar com o *outro* na construção de um projeto curricular integrado e coerente, capaz de responder aos desafios que as competências associadas à educação básica exigem (Marques & Costa, citados por Vale & Mouraz, 2014).

Concretamente ao nível do 1.º CEB, trabalhou-se estreitamente com os responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no projeto *UNESCO*; e com a comunidade educativa na preparação do *Dia da Família*. Ainda assim, a ação pedagógica manteve-se muito focalizada no currículo, sobretudo ao nível do PT, da MAT e do EM.

Quanto ao 2.º CEB, procurou-se que as disciplinas comunicassem umas com as outras, estabelecendo uma forte interação entre si (Pombo, 2014). Não obstante, o horário letivo e a ausência de curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho em comum do corpo docente da Escola, foram um obstáculo à transposição do nível da *justaposição*: “em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem” (Pombo, 2014, p. 5).

1.3.2. Os processos de ensino-aprendizagem

De acordo com Roldão (2009), *ensinar* é uma ação estratégica que procura encontrar “a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa numa ação de ensino particular” (p. 56). Todavia, esta perspetiva não é coincidente com a representação social da Escola e dos próprios professores, sendo comum pensar-se que a aprendizagem se relaciona única e exclusivamente com a forma como se expôs ou apresentou um determinado conteúdo ao grupo; por outras palavras, como se “deu” a matéria (cf. Roldão, 2009).

Romper com este dogma passa, então, por perguntar

como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação de conteúdos, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar (*ibidem*, p. 57)?

Segundo Perrenoud (1995), a resposta reside na reconfiguração do ofício do aluno e na atribuição de um sentido ao trabalho escolar.

Para o efeito importa, numa primeira instância, conceder tempo à metacomunicação: professores e alunos devem ser capazes de refletir sobre a Escola, sobre o que os aborrece, diverte, irrita, revolta ou assusta, para que consigam encontrar o seu *lugar* no processo de ensino-aprendizagem (cf. Perrenoud, 1995).

É igualmente relevante “reconhecer a diversidade de atitudes e as flutuações de cada aluno face às expectativas da escola” (*ibidem*, p. 196). Se, por um lado, ela depende da herança social, familiar e cultural dos alunos, por outro, ignora as suas representações; sendo por isso urgente criar-se uma cultura comum, onde se gaste tempo a explicar o processo pedagógico e não apenas a prescrevê-lo (cf. Perrenoud, 1995).

Este trabalho prevê, também, a negociação entre o professor e o aluno de todas as situações didáticas, na medida em que com “pequenas variações, pequenos ajustamentos que, de todo em todo, não modificam a pedagogia, podemos fazer baixar o limiar a partir do qual a atividade toma sentido, atingindo, assim, um maior número de crianças” (*ibidem*, p. 197).

No fundo, trata-se de conceber o currículo e a didática de uma forma “mais preocupada em oferecer . . . espaço à diversidade das relações com o saber e dos modos de construção do sentido, em detrimento da definição dos processos e dos conteúdos ideais” (*ibidem*, p. 198).

Com base neste pressuposto, criaram-se contextos promotores de aprendizagens significativas e com sentido para os alunos do 1.º e do 2.º CEB. Neles, inscreveram-se os princípios de *intencionalidade* educativa, *participação* democrática e *diferenciação* pedagógica.

Especificamente para o 1.º CEB, multiplicaram-se as abordagens de ensino-aprendizagem e os interesses dos alunos por meio da sua implicação nos processos de gestão cooperada da sala de aula. A este nível, destaca-se a contribuição (i) da definição do *Mapa de Tarefas*; (ii) da implementação do *Jornal de Parede* e do *Conselho de Cooperação*; e (iii) da criação do *PIT*, do *TEA* e do regime de *tutorias*.

Ainda que, no 2.º CEB, o trabalho realizado tenha obedecido aos mesmos moldes, faltou-se na concessão de uma voz aos alunos. É verdade que se atribuíram tarefas numa tentativa de desenvolver a autonomia dos alunos, a interajuda, o sentido de responsabilidade e a cidadania; e que, até, se implementou o *Diário de Turma* e o *Conselho de Cooperação* para que participassem na tomada de decisões em relação ao grupo; no entanto, será que se construiu uma *cultura comum*, que se *negociou* com os alunos?

É que negociar as situações didáticas não é apenas levar em conta, ao planificar-se, o ensino, a realidade, o nível e as atitudes dos alunos. É ter uma espécie de capacidade de regulação da atividade em tempo real, não apenas para a distribuir em função do público, mas também em função da disposição, da energia [e] da dinâmica do momento (Perrenoud, 1995, p. 197).

A este nível, considera-se que se investiu grandemente na criação de atividades didáticas que, pelo seu conteúdo ou forma como foram apresentadas, se julgavam cativar os alunos. Não obstante, concedeu-se uma menor relevância à regulação, animação, gestão do projeto e tomada de decisões em conjunto (cf. Perrenoud, 1995): por um lado, pela pressão sentida em seguir os planos de aula “à risca”; por outro, porque faltou arriscar.

Desta forma, conclui-se que cada aluno, turma, ano e escola são únicos na sua forma e vontade de trabalhar. Ao professor cabe gerir o currículo de forma intencional e diferenciada, proporcionando aos alunos “todos os meios necessários para que estes desenvolvam conhecimentos e competências que os tornem pessoas ativas, críticas e reflexivas, capazes de se integrarem na sociedade atual” (Pereira, Cardoso e Silva, 2015).

Futuramente, este será o *mote* a ter em consideração no processo de *aprender* e *ensinar*. Afinal, o professor é muito mais do que um mero transmissor de conhecimento: ele é *maestro*, *músico de jazz* e, também, *treinador* (Tomlinson, 2008).

2. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Neste capítulo, apresenta-se o estudo desenvolvido durante o período de intervenção em 1.º CEB, processo que compreende (i) a descrição sumária da problemática de investigação; (ii) a mobilização de um quadro concetual de referência; (iii) a caracterização da metodologia utilizada; (iv) a exposição e discussão dos resultados obtidos; e (v) a apresentação das considerações finais.

2.1. Apresentação do estudo

Numa sociedade que se crê “grafocêntrica” (Gonçalves & Sousa, 2012), considera-se fundamental “possuir competências de escrita que possibilitem a compreensão e produção de diversos géneros textuais com diferentes finalidades comunicativas” (*ibidem*, p. 4). Ainda assim, assiste-se frequentemente a um ensino deficiente, pouco estruturado e pouco intencional, dos processos de produção escrita em contexto escolar.

Com efeito, no estágio em 1.º CEB³, constatou-se que a escrita era apresentada aos alunos “de forma fragmentada, exterior à sua experiência e cultura, desprovida de sentido e como entidade autónoma da comunicação” (Santana, 2007, p. 26). Consequentemente, os alunos revelavam dificuldades na produção de textos claros, coesos e coerentes; o que em alguns casos resultava em desinteresse e aversão pelo ato de escrever.

Face a esta situação, refletiu-se sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, tendo-se levantado as seguintes questões-problema: (i) qual o lugar da escrita na escola?; (ii) de que forma se poderão melhorar as competências de escrita dos alunos?; e (iii) como promover a produção escrita em contexto de sala de aula?

Após uma breve revisão bibliográfica, tornou-se claro que uma mudança no paradigma da Escola, especificamente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, resultaria indubitavelmente na melhoria das competências gráficas, ortográficas e compositivas dos alunos (cf. Santana, 2009). Verificou-se, também, que a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e colegas, como pela

³ Releia-se o capítulo 1., especificamente o subcapítulo 1.1. e as secções 1.1.2. e 1.1.3.

valorização de conquistas efetuadas, incentivaria a redação e a partilha de mais textos (cf. Barbeiro & Pereira, 2007, p. 13).

Partindo deste pressuposto, implementou-se uma sequência didática como estratégia para a aprendizagem da escrita e analisou-se o seu contributo para a melhoria das competências dos alunos; trabalho que se descreverá ao longo dos capítulos seguintes.

2.2. Enquadramento teórico

Num primeiro momento, importa explicar os conceitos associados à problemática identificada no 1.º CEB, potenciando a credibilidade do estudo realizado no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita.

2.2.1. O lugar da escrita na Escola

A aprendizagem da escrita começa muito antes da entrada das crianças para a Escola, mas isso não significa que todo o percurso se faça fora do contexto escolar. (cf. Santana, 2007). Pelo contrário, *escrever* “é coisa que só se aprende apoiados pela intencionalidade educativa e pelo saber de quem ensina, normalmente na Escola. Esta é, desde há séculos, a *instituição da escrita*” (Niza, 1998, p. 7).

Temporalmente, nos anos 70, considerava-se a atividade de *escrever* “como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática” (Niza et al., 2011, p. 7). Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem realizava-se por meio de cópias, ditados e exercícios de construção de frases comumente propostos pelo manual escolar.

Nesta perspetiva, *escrever* consistia em produzir frases simples, sem erros ortográficos e gramaticalmente corretas; pelo que, para *comporem*, os alunos “teriam de encontrar os conetores e outros fatores de coesão, como a pontuação, pretensamente adequados à estruturação do texto” (*ibidem*). No fundo, este era um trabalho solitário e profundamente ingrato, uma vez que cabia exclusivamente ao aluno “ultrapassar o trabalho de resolução do *puzzle* que um texto passa a constituir e chegar, sozinho, ao *segredo* de que um texto explicita o discurso que se constrói dentro de si e em interação com o discurso dos outros” (*ibidem*).

Em contrapartida, nos anos 80 e até à década de 90, predominava a crença de que o ensino da escrita “se apoiava na reprodução produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos escritos pelos alunos para esse efeito” (*ibidem*, p. 8). Consequentemente, os alunos revelavam dificuldades na produção textual: ora, atribuindo-se pouco espaço à prática da escrita fora dos momentos consignados à sua avaliação, e não podendo o professor estar permanentemente a corrigi-la, como se poderia prever o contrário? (cf. Niza et al., 2011).

De acordo com os mesmos autores, “muitos docentes lamentam, ainda hoje, o tempo de vida gasto a assinalar incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, por contraponto com as fracas melhorias obtidas na qualidade dessa mesma escrita” (p. 9). De facto, “é frequente ouvir-se professores do ensino superior queixarem-se das competências escritas dos estudantes” (Sousa, 2015, p. 46); destacando-se as fragilidades identificadas ao nível da ortografia, da organização textual e da organização frásica dos seus textos (cf. Estrela e Sousa, citados por Sousa, 2015)⁴.

Mais recentemente, “as perspetivas pedagógicas decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais vieram apontar para progressos ou para alterações nos processos de ensino e aprendizagem” (*ibidem*, p. 9), os quais assentam sobretudo nas teses defendidas por Niza (1988), Vigotsky (1990), Ferreiro (1992), Teberosky (1992) e Castro Neves e Alves Martins (1994). Nelas, preconiza-se uma aprendizagem funcional da linguagem escrita como estratégia para o desenvolvimento das competências que lhe estão intimamente relacionadas.

Ainda assim, a Escola em Portugal continua “a revelar níveis preocupantes de insucesso do domínio da linguagem escrita” (Niza, 1998, p. 7); razão pela qual se problematiza o seu ensino e aprendizagem na subseção seguinte.

2.2.1.1. A problemática do ensino e da aprendizagem da escrita

De acordo com Santana (2007) a forma como a Escola aborda a escrita influencia grandemente o modo como os alunos dela se apropriam e se relacionam com essa “ferramenta intelectual” (p. 60). Por outro lado, “a forma como o professor ensina está fortemente condicionada pela maneira como ele próprio aprendeu e concebe o funcionamento mental do aluno” (*ibidem*).

⁴ Note-se que, à data, os alunos que frequentavam o ensino superior tinham sido abrangidos pelos programas anteriores à década de 90, dado que coaduna com os pressupostos teóricos acima mencionados.

Sabendo-se, hoje, que quando se adotou o atual programa para o 1.º CEB, não se realizou a formação que se exigia para o estudo e aplicação sustentada de um novo projeto nem, tão pouco, se construíram os textos e materiais de apoio a que uma reforma desta dimensão obriga (cf. Niza, 1998), parte-se do pressuposto de que as práticas de iniciação à linguagem escrita não se afastarão muito daquilo que se preconizava nas décadas de 70 e 80, altura em que se formaram os atuais profissionais de ensino.

Com efeito, é comum verificar-se um “desfasamento . . . entre as práticas escolares correntes e aquilo que o programa oficial propõe que se faça” (Niza, 1998, p.7); assistindo-se frequentemente a um ensino da escrita deficiente, pouco estruturado e intencional, abordado fundamentalmente “numa perspetiva de avaliação e não de desenvolvimento de competências do domínio do saber” (Sousa, 2015, p. 150).

Por essa razão, considera-se relevante analisar as conceções implícitas ao ato de escrever e adotar uma nova postura face ao seu ensino, aprendizagem e relação com o saber (Bruner, citado por Santana, 2007).

Concretamente, neste trabalho, refletir-se-á acerca do ensino e da aprendizagem da escrita numa dimensão sociocultural, dialógica e amplamente processual (Niza, 1998; Santana, 2009; Barbeiro, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007; Cassany, 2011; Niza et al., 2011).

2.2.2. O ensino da escrita

Em meados do século XX, Chomsky (citado por Cassany, 2011) formulou uma distinção no campo da linguística teórica: a oposição entre *competência* e *atuação*⁵. Mais tarde, Krashen (citado por Cassany, 2011) transpôs a teoria de Chomsky para o âmbito do ensino e aprendizagem da escrita. Nele, *competência* significa código escrito; e *atuação* refere-se à composição do texto.

Nesta perspetiva, entende-se por código escrito, o conjunto de conhecimentos de gramática e de língua que os escritores retêm na memória; e, por composição, o conjunto de estratégias comunicativas que são utilizadas pelos escritores na produção global de um texto. No fundo, é o *saber* e o *saber fazer*, respetivamente (cf. Cassany, 2011).

⁵ Segundo este linguista, entende-se, por *competência*, o conhecimento implícito da língua; e por *atuação*, a utilização que se faz dela em situações reais e concretas de comunicação (cf. Cassany, 2011).

Aqui, abordar-se-á fundamentalmente o segundo: *saber fazer*, isto é, compor.

2.2.2.1. O processo de produção escrita

Nas últimas décadas, as propostas pedagógicas relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita “ficaram marcadas pela tomada em consideração do próprio processo de escrita” (Barbeiro, 2003, p. 13), trabalho que se opõe grandemente à perspectiva tradicional de que o produto escrito ocupa “um lugar primordial enquanto modelo, cujas características devem ser almeçadas pelos alunos, e enquanto meio de avaliação” (*ibidem*).

Começou, então, a olhar-se para as operações que o sujeito desempenha com vista ao aparecimento do texto, surgindo “em relevo as fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita” (*ibidem*), igualmente conhecidas como planificação, redação e revisão do texto⁶.

De acordo com Cassany (2011), os “bons” escritores dedicam tempo à elaboração de um plano antes de começarem a escrever. Nesta fase, entram “em ação fatores que influenciam o texto globalmente: quer em relação à estrutura, quer em relação à linguagem” (cf. Barbeiro, 2003, p. 45). Trata-se, por isso, de um processo complexo que requer um ensino estruturado e intencional.

Tal, poderá realizar-se por meio de “guiões formais de orientação da produção escrita retirados de manuais, de ficheiros ou construídos pelo [próprio] professor” (Niza et al. 2011, p. 24). Importa, apenas, que estes sejam adequados ao género e tipo de texto a produzir pelas crianças.

Por outro lado, a componente de textualização refere-se à escrita propriamente dita, ou seja, “à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Neste processo, os escritores têm de responder às exigências das tarefas de (i) explicitação de conteúdo; (ii) formulação linguística; e (iii) articulação; razão pela qual o processo de ensino e aprendizagem da escrita também deverá contemplar estas dimensões (cf. Barbeiro, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007).

A esse respeito, Niza et al (2011) afirmam que as estratégias mais eficazes são as que consistem em desafiar os alunos a produzir aquilo que querem comunicar, sem

⁶ Cassany (2011), ao explicar o processo de composição escrita, enuncia duas outras etapas: (i) consciência dos leitores e (ii) recursividade, que também são tidas em conta na descrição do processo de produção escrita defendido por Niza et al. (2011), Barbeiro (2003) e Barbeiro e Pereira (2007).

se preocuparem em demasia com o cumprimento de normas e regras da língua. Repare-se que, assim que se apercebem “que o professor respeita e incentiva a que sua intenção comunicativa se materialize num discurso, as crianças . . . produzem, antes de conhecerem explicitamente todas as convenções [da escrita]. E esse é o caminho para vir a dominá-las” (*ibidem*, p. 25).

Por sua vez, a revisão do texto é marcada pela reflexão acerca do trabalho realizado. A partir dela, os escritores leem, avaliam e eventualmente corrigem ou reformulam aquilo que foi escrito, incidindo sobre aspetos gráficos ou ortográficos e “desencadeando a reorganização e reescrita de partes do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Segundo os mesmos autores, este trabalho poderá “ser aproveitado para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades da escrita” (*ibidem*), também elas suscetíveis de serem exploradas formalmente, em contexto de sala de aula.

É, por isso, importante que os alunos pratiquem “as operações indispensáveis de releitura e de reescrita que materializam [o processo de] revisão” (Niza et al. 2011, p. 53): lendo o texto como se não o conhecessem, questionando o que escreveram e experimentando outros modos de formular aquilo que outrora se quis comunicar. Nesta abordagem, “o professor não pode funcionar como . . . um capataz, que espera o resultado para o classificar” (*ibidem*); tem, sim, que produzir com os alunos e diante deles aquilo que espera que realizem.

Em suma, o desenvolvimento da escrita “deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento de produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade [educativa]” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19): primeiramente a turma e, depois, a Escola.

Nesse sentido, importa agir sobre o processo de escrita e sobre o contexto; razão pela qual se sugere a implementação de uma SD, na qual se coloquem em relevo as estratégias enunciadas por Barbeiro & Pereira (2007): facilitação processual, escrita colaborativa, reflexão sobre a escrita, integração de saberes e realização de funções.

2.2.3. Sequências didáticas: o quê, como e para quê?

De acordo com Dolz e Schneuwly (citados por Brocardo & Costa-Hubes, 2009) entende-se, por SD, “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira

sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno” (p. 34).

Normalmente, este trabalho inicia-se pela apresentação da situação, momento em que se detalha a “situação de interlocução que será realizada por meio do género [textual] selecionado” (*ibidem*, p. 35). Nesta fase “define-se, de forma clara e precisa, a produção final esperada, [mobilizando-se] os recursos necessários à sua concretização” (Silva, 2010, p. 35). Em simultâneo, identificam-se as conceções dos alunos relativamente ao produto final esperado (cf. Silva, 2010).

Seguidamente, propõe-se a produção de um texto inicial, que deverá funcionar como avaliação diagnóstica e linha orientadora do trabalho a realizar com a turma, em geral, e cada aluno, em particular (cf. Cristovão, 2009). No fundo, trata-se de uma produção oral ou escrita, em que se identificam os conhecimentos dos alunos sobre o objeto de estudo em causa (cf. Silva, 2010).

Posteriormente, elaboram-se os **módulos**, também conhecidos por ateliês ou etapas (cf. Silva, 2010); “os quais contemplarão os diversos elementos constituintes do género abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos” (Brocardo & Costa-Hubes, 2009, p. 35). Neles, privilegia-se a observação e análise de produções orais ou escritas, “diversificando-se o tipo de atividades e materiais a disponibilizar [às crianças]” (Silva, 2010, p. 36).

Especificamente no ensino e aprendizagem da escrita, é importante que os módulos distingam dois tipos de atividades: (i) as de produção escrita; e (ii) as de superação dos problemas encontrados nos textos escritos. Em ambas, considera-se relevante que a aprendizagem se desenvolva em interação com o *outro*: professor e colegas; uma vez que estes atuam como destinatários intermédios dos textos escritos, colaborando na gestão e controlo do processo de produção escrita (cf. Camps & Ribas, s.d.)⁷.

Como fechamento, propõe-se a produção de um texto final, que não se deverá distanciar muito da proposta textual inicial. Para Silva (2010), este “é o momento de integração e reinvestimento dos diferentes aspetos que foram objeto de trabalho ao

⁷ Segundo as mesmas autoras, o domínio da escrita exige treino; pelo que poderá ser necessário mobilizar um *n* número de módulos para explorar aspetos relacionados com as competências gráficas, ortográficas e compositivas dos alunos. Nesse sentido, deverão seleccionar-se os aspetos mais relevantes dos problemas encontrados na escrita dos alunos.

longo dos diferentes ateliês” (p. 36), sendo possível registrar-se uma melhoria das competências linguísticas dos alunos, em contraponto com o trabalho realizado.

Por último, efetua-se a avaliação final, na qual as crianças devem participar ativamente, “desde a elaboração dos instrumentos até à análise e reflexão dos resultados obtidos” (*ibidem*). Desta forma, garante-se o envolvimento dos alunos nos processos de planificação, conceção e avaliação das atividades propostas; contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, responsabilidade e pensamento crítico.

Em síntese, segue-se o modelo representado na figura 1.

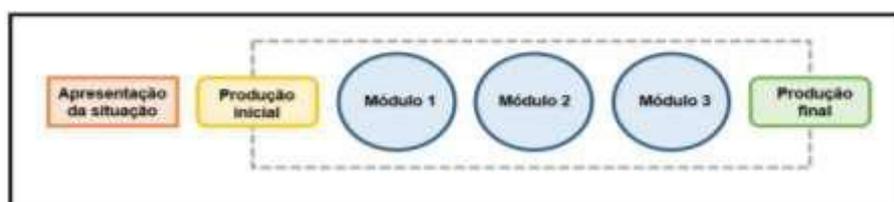


Figura 1. Esquema da SD. Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Segundo Brocardo e Costa-Hubes (2009), a metodologia defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), carece de um momento em que se propicie, aos alunos, “situações de reconhecimento do género, oportunizadas por atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos prontos, já publicados, que circulam socialmente” (p. 36). Por essa razão, deverá introduzir-se um módulo de reconhecimento do género antes da produção textual inicial, tal como se apresenta na figura 2.

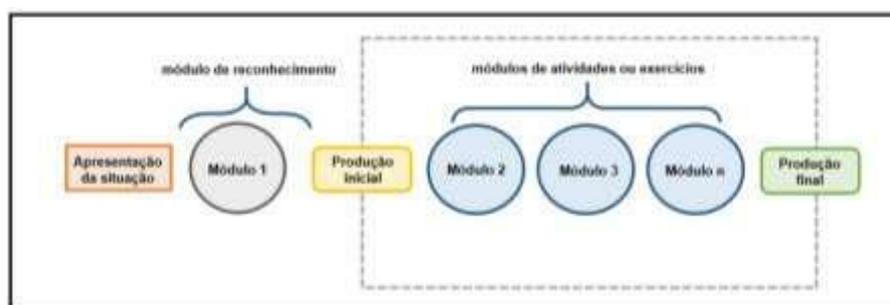


Figura 2. Esquema da SD. Adaptado de Brocardo e Costa-Hubes (2009).

Esta mudança possibilita a aquisição dos conhecimentos necessários para que o processo de produção, seja ele oral ou escrito, aconteça em concordância com o

gênero a explorar. Repare-se que “analisando bons textos, refletindo sobre o seu contexto de produção e sua forma de organização, o aluno estará melhor preparado para produzir o seu texto” (Brocardo e Costa-Hubes, 2009, p. 37).

Outro aspeto, igualmente, importante do módulo de reconhecimento “é o incentivo à pesquisa, por parte do aluno, das especificidades da macro e microestrutura do gênero ou tipo de texto selecionado. Na sua valorização,

o professor entende que as informações sobre o gênero não devem ser repassadas gratuitamente, prontas, acabadas. Ao contrário, deve ser incentivada a pesquisa de vários textos do gênero, a fim de que o aluno o perceba [*sic*] como um instrumento relativamente estável (*ibidem*, p. 38).

Desta forma, torna-se claro que as SDs “pressupõem um trabalho que permite desenvolver as capacidades dos alunos de forma diversa, fazendo com que reflitam [*sic*] sobre a sua relação com o mundo, considerando situações de textualidade” (*ibidem*, p. 135)⁸.

Partindo deste pressuposto, implementou-se uma SD – gênero narrativo – como estratégia para a melhoria das competências escritas dos alunos de um 2.º ano de escolaridade, processo metodológico que melhor se descreverá no capítulo seguinte.

2.3. Metodologia

Num segundo momento, considera-se relevante descrever o processo metodológico que sustenta o estudo realizado no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita, pelo que se apresentarão (i) os objetivos e questões de investigação; (ii) os princípios metodológicos; (iii) os participantes; e (iv) os procedimentos.

2.3.1. Objetivos e questões de investigação

⁸ Concretamente ao nível da escrita, a resolução dos problemas encontrados nos textos e as situações interativas que têm lugar no processo de produção escrita, poderão assumir-se como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade metalinguística das crianças (cf. Camps e Ribas, s.d.).

Tal como referido anteriormente, o presente estudo ocupa-se da problemática de ensino e aprendizagem da escrita, por meio da implementação de uma SD como estratégia para a melhoria das competências gráficas, ortográficas e compositivas dos alunos.

Nesse sentido, seguiram-se os modelos de Barbeiro e Pereira (2007), Brocardo e Costa-Hubes (2009), Cristovão (2009), Silva (2010) e Camps e Ribas (s.d.), tendo-se definido os seguintes objetivos de investigação:

Objetivo-geral:

1. Desenvolver competências de escrita.

Objetivo específico:

- 1.1. Analisar o contributo da implementação de sequências didáticas como estratégia para o desenvolvimento de competências escritas dos alunos.

Posteriormente, elencou-se um conjunto de questões-problema a que se pretende dar resposta com a análise dos resultados obtidos no decurso da investigação, especificamente:

- i. Quais as principais dificuldades dos alunos na escrita de textos narrativos?
- ii. De que forma é que a implementação de uma SD, em que se trabalha a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática de forma integrada, potencia o desenvolvimento de competências escritas dos alunos?
- iii. Qual a importância de estruturar o processo de ensino-aprendizagem da escrita, por meio da análise de produções textuais realizadas pelos alunos?
- iv. Qual a relevância do ensino explícito das etapas de planificação e revisão de texto para a melhoria da competência compositiva dos alunos?
- v. De que forma é que os *laboratórios gramaticais* contribuem para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos?
- vi. Quais as aprendizagens mais significativas dos alunos na escrita de textos narrativos, realizados no contexto da investigação?
- vii. Qual a perceção dos alunos acerca do desenvolvimento das próprias competências de escrita?

Trata-se, assim, de um estudo inspirado no paradigma da investigação-ação: “uma família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica [sobre o trabalho realizado]” (Coutinho, 2015, p. 364).

2.3.2. Princípios metodológicos

Segundo Coutinho (2015), a investigação-ação pode ser utilizada em diferentes perspectivas, dependendo da problemática a investigar. Concretamente na esfera do ensino-aprendizagem, é uma forma de ensino e não apenas uma metodologia para o estudar. Nele, o essencial “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo . . . não só para a resolução de problemas como também . . . para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (*ibidem*, p. 364).

Neste campo, pode afirmar-se que o desenvolvimento profissional “se subordina a uma tríade de dimensões interligas representativas de todo o processo reflexivo: formação, ação e investigação” (*ibidem*). A partir dela, o professor-investigador sofre uma mudança de atitude que pode, ou não, resultar na transformação da forma como *vê* e se *relaciona* com o mundo (cf. Coutinho, 2015).

De acordo com Cohen e Manion, Cortesão, Elliot, MacTaggart e Simões (citados por Coutinho, 2015), a investigação-ação é situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa⁹, seguindo o modelo apresentado na figura 3.



⁹ É *situacional*, “porque visa o diagnóstico e a solução de um problema” (Coutinho, 2015, p. 365); *interventiva*, “porque não se limita a descrever um problema social mas a intervir” (*ibidem*, p. 366); *participativa*, no sentido em que todos os intervenientes são coexecutores [*sic*] na pesquisa”; e *autoavaliativa*, “na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática” (*ibidem*).

Figura 3. Esquema metodológico da investigação-ação. Adaptado de Coutinho (2015).

Em termos metodológicos, a investigação-ação “pode recorrer à generalidade dos métodos de outros planos de investigação e a técnicas quantitativas e qualitativas de análise e tratamento de dados” (Coutinho, 2015, p. 367), integrando assim o grupo das metodologias mistas.

Normalmente, segue o modelo indutivo, “mas procura superar o nível descritivo para poder intervir na situação em causa” (*ibidem*). Há, contudo, um método de recolha de dados que lhe é exclusivo: a aplicação do “inquérito *feedback*” (Bisquerra citado por Coutinho, 2015)¹⁰.

Partindo deste pressuposto, definiu-se o plano da ação e os métodos de recolha e tratamento de dados que sustentam o estudo realizado.

2.3.2.1. O plano da ação¹¹

Neste trabalho, a fase de exploração e análise da experiência corresponde ao período de observação do estágio desenvolvido no 1.º CEB. Nele, constatou-se que os alunos revelavam dificuldades na produção de textos claros, coesos e coerentes; o que em alguns casos resultava em desinteresse e aversão pelo ato de escrever.

Por conseguinte, sentiu-se a necessidade de refletir sobre o ensino deficiente, pouco estruturado e pouco intencional, da produção escrita em contexto escolar, sendo este o enunciado do problema-investigação do estudo.

A posteriori, planificou-se o projeto de investigação: implementar uma SD como estratégia para o desenvolvimento das competências gráficas, ortográficas e compositivas da turma, em geral, e de cada aluno, em particular.

¹⁰O *inquérito feedback* é composto por duas fases: na primeira, “aplica-se um questionário auto administrado aos intervenientes” (Coutinho, 2015, p. 367); na segunda, “os resultados do questionário são reinjetados no grupo, discutidos e, depois de propostas soluções alternativas, são fixados os objetivos e o plano da ação” (*ibidem*).

¹¹Nesta seção, estabelece-se um paralelismo com o esquema metodológico da investigação-ação presente na figura 3, pelo que se aconselha a sua consulta.

A realização deste projeto implicou (i) a aplicação de um pré-teste¹²; (ii) a dinamização de atividades, organizadas em módulos, com vista à superação dos problemas encontrados na escrita dos alunos; e (iii) a aplicação de um pós-teste¹³.

Os resultados do pré e do pós-teste foram analisados comparativamente e apresentados no *corpus* do presente trabalho. Nele, incluiu-se, também, a análise (i) das produções textuais intermédias realizadas, pelos alunos, no contexto da investigação; e (ii) dos processos de *autoavaliação* dos alunos.

À interpretação dos resultados correspondeu a análise do contributo da implementação de SDs para o desenvolvimento de competências escritas dos alunos, processo que resultou na consciencialização dos aspetos a implicar no ensino e aprendizagem do ato de escrever.

2.3.2.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

No processo de recolha de dados, utilizaram-se técnicas baseadas na observação, conversação e análise de documentos (cf. Coutinho, 2015)¹⁴, por meio dos instrumentos, estratégias e meios audiovisuais apresentados na tabela 1.

Tabela 1.

Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

Técnicas e instrumentos utilizados no processo de recolha de dados		
Instrumentos	Estratégias	Meios audiovisuais
Testes Questionários Observação sistemática	Observação participante Análise documental	Fotografia

Nota. Elaboração própria. Adaptado de Coutinho (2015).

¹² O *pré-teste* “mede a variável dependente antes da intervenção experimental” (Coutinho, 2015, p. 271). No contexto da investigação, é igualmente conhecido por *produção textual inicial*.

¹³ O *pós-teste* “mede a variável dependente depois da intervenção experimental” (Coutinho, 2015, p. 271). No contexto da investigação, é igualmente conhecido por *produção textual final*.

¹⁴ Latorre (citado por Coutinho, 2015) distingue as técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de dados, referindo que (i) as *primeiras*, “estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em causa” (p. 370); (ii) as *segundas*, “estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação” (*ibidem*); e, (iii) a *terceira*, centrada, também, “na perspetiva do investigador, implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (*ibidem*).

No processo de análise de dados, utilizaram-se técnicas de natureza quantitativa e qualitativa (cf. Coutinho 2015), conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2.

Relação entre as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e na análise de dados

Relação entre as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e análise de dados			
Técnicas de recolha de dados		Técnicas de análise de dados¹⁵	
		Quantitativas	Qualitativas
Instrumentos	Testes	X	
	Questionários	X	X
	Observação sistemática		X
Estratégias	Observação participante		X
	Análise documental		X
Meios audiovisuais	Fotografias		X

Nota. Elaboração própria.

Desta forma, adotou-se uma metodologia orientada para a prática (cf. Coutinho, 2015), combinando a “precisão analítica do paradigma quantitativo com a autenticidade das abordagens sistemáticas de cariz interpretativo” (Coutinho, 2015, p. 35)¹⁶.

2.3.3. Participantes

O estudo foi implementado numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, constituída por vinte e um alunos - catorze do sexo feminino e sete do sexo masculino -, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. De entre eles, um frequentava a UAEEAM em regime total, não tendo participado nas atividades desenvolvidas no contexto da investigação. Por esse motivo, apenas se considerou a participação de vinte alunos.

¹⁵ Sabendo que, de um ponto de vista concetual, a metodologia quantitativa se centra “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de [sic] serem medidas, comparadas e relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (Coutinho, 2015, p. 27), o investigador terá de usar técnicas estatísticas na análise de dados. Em contrapartida, a metodologia qualitativa “afasta a possibilidade de quantificar resultados” (*ibidem*, p. 28), razão pela qual se descrevem “os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (*ibidem*).

¹⁶ Para Salomon (citado por Coutinho, 2015), “transcender o debate qualitativo-quantitativo é hoje, e mais do que nunca, uma necessidade para quem investiga a complexa realidade social e educativa, onde conglomera a intervenção de variáveis independentes, cujo estudo e análise não podem ser encaradas à maneira das ciências exatas” (p. 35).

Acerca do grupo-turma, importa lembrar que os alunos revelavam dificuldades na produção de textos claros, coesos e coerentes. Por conseguinte, escreviam pouco: quer por iniciativa própria, quer por solicitação do contexto.

2.3.4. Procedimentos

Concretamente neste trabalho, optou-se por desenvolver as competências escritas dos alunos por meio da implementação de uma SD (cf. Anexo R). Este processo contemplou as etapas representadas na figura 4.

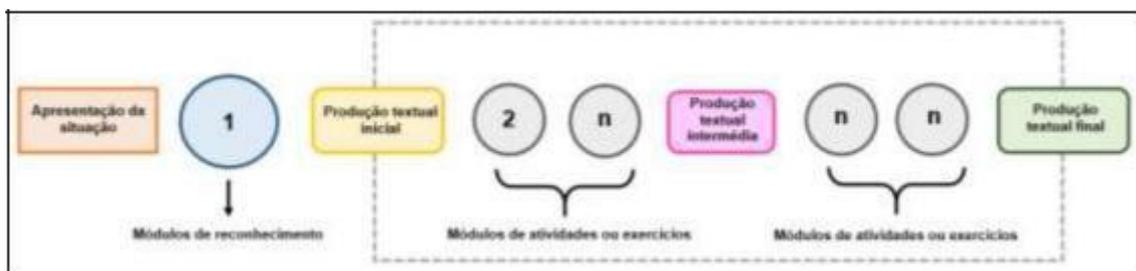


Figura 4. Etapas do estudo investigativo. Elaboração própria.

2.3.4.1. Apresentação da situação

Tal como definido por Brocardo e Costa-Hubes (2009), a SD iniciou-se pela apresentação da situação: momento em que (i) se explicou o projeto ao grupo-turma; e (ii) se identificaram as representações dos alunos acerca da escrita de textos narrativos (cf. Anexo S).

2.3.4.2. Módulo de reconhecimento

Seguidamente, realizou-se uma atividade de reconhecimento do género (cf. Brocardo & Costa-Hubes, 2009) por meio (i) da leitura do texto *Bolacha Maria*, de António Torrado; e (ii) de um guião de trabalho, em que os alunos foram incentivados a realizar “descobertas” acerca do texto narrativo.

2.3.4.3. Pré-teste ou produção textual inicial

A *posteriori*, propôs-se a realização da produção textual inicial (cf. Anexo T). Nela, procurou-se que os alunos planificassem, escrevessem, revissem e aperfeiçoassem um texto narrativo, por essa razão avaliaram-se as três competências de escrita: gráfica, ortográfica e compositiva.

Esta etapa contemplou, também, a *autoavaliação* do trabalho realizado: os alunos preencheram uma grelha autoavaliativa dos processos mobilizados no decurso da atividade de escrita.

2.3.4.4. Módulos de atividades ou exercícios

A partir da análise das produções textuais iniciais, planificou-se um conjunto de atividades, organizadas em módulos, com vista à superação dos problemas encontrados na escrita.

No primeiro módulo, realizou-se uma atividade de exploração de género, por meio de (i) a leitura da obra *A Girafa que Comia Estrelas*, de José Eduardo Agualusa; e (ii) um guião de trabalho, em que os alunos analisaram a macroestrutura do texto narrativo (cf. Anexo U).

No segundo módulo, lançou-se uma atividade de reflexão sobre as particularidades da pontuação, a partir de (i) a leitura da obra *A Greve*, de Catarina Sobral; e (ii) um guião de trabalho, em que os alunos exploraram as funções da vírgula, do ponto final, do travessão, do ponto de interrogação, do ponto de exclamação e dos dois pontos (cf. Anexo V).

2.3.4.5. Produção textual intermédia

Entretanto, propôs-se a realização de uma produção textual intermédia¹⁷, a pares (cf. Anexo W). Nela, procurou-se que os alunos planificassem, escrevessem, revissem e aperfeiçoassem um texto narrativo; razão pela qual também se avaliaram as três competências da escrita: gráfica, ortográfica e compositiva.

À semelhança da produção textual inicial, esta etapa contemplou a *autoavaliação* do trabalho realizado: os alunos preencheram uma grelha autoavaliativa dos processos mobilizados no decurso da atividade de escrita.

2.3.4.6. Módulos de atividades ou exercícios

A partir da análise das produções escritas intermédias, (i) repensou-se o plano da ação e (ii) definiram-se as atividades dos módulos seguintes.

¹⁷ A *produção textual intermédia* também pode ser entendida como um *módulo*. No entanto, considerou-se pertinente distingui-la: fundamentalmente, porque contribuiu para a análise do trabalho realizado nos *módulos 1 e 2*; e consequente regulação do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro módulo previu a reflexão sobre o processo de escrita, por meio (i) da *reescrita* coletiva de um texto produzido, pelos alunos, no contexto da investigação; e (ii) da construção, também *ela* em conjunto, de um guião de revisão e aperfeiçoamento de texto¹⁸ (cf. Anexo X).

O quarto módulo supôs uma *outra* atividade de exploração de género, através de (i) a leitura da obra *O Elefante Cor-de-Rosa*, de Luísa Dacosta; e (ii) um guião de trabalho em que os alunos “(re)exploraram” a macroestrutura do texto narrativo (cf. Anexo Y).

O quinto módulo implicou a reflexão sobre as particularidades do código escrito, a partir (i) da leitura de um trava-línguas; e (ii) de um guião de trabalho, em que os alunos exploraram a correspondência fonema-grafema do som [S] (cf. Anexo Z). Nesta *etapa*, também se realizou um ditado¹⁹.

O sexto módulo seguiu o paradigma do anterior, mas com enfoque na exploração da correspondência fonema-grafema dos sons nasais: [a~], [e~], [i~], [o~] e [u~]; representados pelas vogais <a>, <e>, <i>, <o> e <u> junto aos grafemas <m> e <n> (cf. Anexo AA). Nesta etapa, também se realizou um ditado²⁰.

2.3.4.7. Pós-teste ou produção textual final

Como fechamento da SD, propôs-se a realização de uma produção textual final²¹ (cf. Anexo AB). Nela, procurou-se que os alunos planificassem, escrevessem, revissem e aperfeiçoassem um texto narrativo, integrando os aspetos que foram objeto de trabalho ao longo dos diferentes módulos. Desta forma, avaliaram-se as três competências de escrita: gráfica, ortográfica e compositiva.

Esta etapa contemplou, também, a autoavaliação do trabalho realizado: momento em que os alunos preencheram uma grelha avaliativa dos processos mobilizados no decurso da atividade de escrita.

¹⁸ Na produção textual final, o guião de revisão e aperfeiçoamento de texto deu lugar a uma lista de verificação sobre determinados aspetos da escrita: uns, ligados à correção formal, como a ortografia e a pontuação; outros, à construção frásica e organização do texto (cf. Barbeiro & Pereira, 2007).

¹⁹ Ainda que, numa perspetiva pessoal, não se defenda a utilização do *ditado* como estratégia para a aprendizagem da escrita, esta era uma prática frequente da PTT. Por esse motivo, pensou-se que seria interessante explorar outras formas de o realizar, tendo-se proposto o *ditado a pares* (cf. Sousa, 2014).

²⁰ Desta vez, propôs-se o *ditado no quadro* (cf. Sousa, 2014).

²¹ Acerca desta etapa, lembra-se que o *pós-teste* foi realizado três semanas depois da conclusão do estágio, mais concretamente no último dia de aulas.

2.3.4.8. Avaliação final

Em jeito de conclusão, realizou-se a avaliação final. Nesta *etapa*, analisaram-se (i) as produções textuais realizadas no contexto da investigação; e (iii) os processos de *autoavaliação* dos alunos; trabalho que se apresentará ao longo do capítulo seguinte.

2.4. Resultados

Num terceiro momento, importa descrever os resultados obtidos a partir da análise quantitativa e qualitativa das competências gráficas, ortográficas e compositivas dos alunos que participaram no estudo²². Será, igualmente, relevante apresentar os dados relativos à escrita, enquanto processo, e à capacidade de *autoavaliação* dos sujeitos participantes.

2.4.1. Apresentação dos resultados

2.4.1.1. Produção textual inicial ou *pré*-teste²³

Na produção textual inicial, igualmente conhecida por *pré*-teste, os alunos revelaram um bom domínio de *competências gráficas*: capacidade caligráfica, alfabeto dual, espaçamento, eixo horizontal e dimensão. Não obstante, no que diz respeito à *pontuação*, verificou-se que o grupo/turma apresentava fragilidades: em média, por texto, registaram-se 3 erros de *fronteiras de separação*²⁴ e 2 erros de *funções discursivas*²⁵.

No que respeita a *macroestrutura*, a análise quantitativa dos resultados obtidos indica que 77% dos alunos escreveram título e, em média, estruturaram o texto em 3 parágrafos. Quanto à média do número de frases e palavras escritas, registou-se um valor, aproximado, de 4 e 49, respetivamente. De entre o número total de palavras analisadas, 100 apresentavam *erros* ortográficos: 43 de via fonológica, 37 de via lexical e 20 de ortografia única.

²² Tal como referido anteriormente, os dados foram recolhidos em três momentos distintos: (i) produção textual inicial ou *pré*-teste; (ii) produção textual intermédia; e (iii) produção textual final ou *pós*-teste.

²³ Para uma melhor compreensão daquilo que, aqui, se descreverá, sugere-se a consulta do Anexo AF.

²⁴ De acordo com Baptista, Viana & Barbeiro (2011), os sinais de pontuação que assinalam *fronteiras de separação* são: espaço, vírgula, ponto e vírgula e dois pontos.

²⁵ De acordo com Baptista et al. (2011), os sinais de pontuação que assinalam *funções discursivas* são: ponto final, reticências, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Relativamente à *microestrutura*, 77% dos alunos escreveram títulos adequados, 100% redigiram um parágrafo introdutório e todos desenvolveram a *ação*. Ainda assim, apenas 33% concluíram a produção textual inicial. Nos textos analisados, 94% dos alunos responderam às questões: *quem?*; *quando?*; *onde?*; e *o quê?*; mas apenas 88% incluíram, nos seus textos, a resposta à questão *como?*.

Quanto aos processos de produção escrita, 97% dos alunos dominavam a etapa de *planificação*; contudo, 55% revelavam dificuldades na *revisão e aperfeiçoamento do texto*.

Finalmente, no que respeita a *autoavaliação* dos participantes, verificou-se que 82% dos alunos consideraram realizar a etapa de planificação *com facilidade*, 11% *com dificuldade* e 7% *sem sucesso*. Em contrapartida, 53% dos alunos referiram ser capazes de redigir um texto *com facilidade*, 41% *com dificuldade* e 6% *sem sucesso*. Na etapa de revisão, 76% das crianças julgaram conseguir rever e aperfeiçoar textos *com facilidade*, 6% *com dificuldade* e 18% *sem sucesso*.

2.4.1.2. Produção textual intermédia²⁶

Na produção textual intermédia, realizada a pares, os alunos revelaram um bom domínio de *competências gráficas*: capacidade caligráfica, alfabeto dual, espaçamento, eixo horizontal e dimensão. No entanto, no que diz respeito à *pontuação*, verificou-se que o grupo/turma apresentava fragilidades: em média, por texto, registaram-se 3 erros de fronteiras de separação e 1 erro de função discursiva.

No que respeita a *macroestrutura*, a análise quantitativa dos resultados obtidos indica que 100% dos alunos escreveram título e, em média, estruturaram o texto em 4 parágrafos. Quanto à média do número de frases e palavras escritas, registou-se um valor, aproximado, de 5 e 76, respetivamente. De entre o número total de *palavras* analisadas, 36 apresentavam *erros* ortográficos: 16 de via fonológica, 5 de via lexical e 15 de ortografia única.

Relativamente à *microestrutura*, 100% dos alunos escreveram títulos adequados, todos redigiram um parágrafo introdutório e, pelo menos, um de desenvolvimento. Ainda assim, apenas 80% dos alunos concluíram a produção textual intermédia. Nos textos analisados, 100% dos alunos responderam às questões: *quem?*;

²⁶ Para uma melhor compreensão daquilo que, aqui, se descreverá, sugere-se a consulta do Anexo AG.

e *quando?*; 90% responderam à questão: *onde?*; 100% responderam à questão: *o quê?*; e 90% incluíram, nos seus textos, a resposta à questão *como?*.

2.4.1.3. Produção textual final ou pós-teste²⁷

Na produção textual final, os alunos revelaram um bom domínio de *competências gráficas*: capacidade caligráfica, alfabeto dual, espaçamento, eixo horizontal e dimensão. No entanto, no que diz respeito à *pontuação*, verificou-se que o grupo/turma apresentava fragilidades: em média, por texto, registaram-se 3 erros de fronteiras de separação e 1 erro de função discursiva.

No que respeita a *macroestrutura*, a análise quantitativa dos resultados obtidos indica que 93% dos alunos escreveram título e, em média, estruturaram o texto em 4 parágrafos. Quanto à média do número de frases e palavras escritas, registou-se um valor, aproximado, de 5 e 56, respetivamente. De entre o número total de *palavras* analisadas, 58 apresentavam *erros* ortográficos: 15 de via fonológica, 26 de via lexical e 17 de ortografia única.

Relativamente à *microestrutura*, 93% dos alunos escreveram títulos adequados, todos redigiram um parágrafo introdutório e, pelo menos, um de desenvolvimento. Ainda assim, apenas 79% dos alunos concluíram a produção textual intermédia. Nos textos analisados, 100% dos alunos responderam às questões: *quem?*; e *quando?*; 93% responderam à questão: *onde?*; e *o quê?*; e 81% incluíram, nos seus textos, a resposta à questão *como?*.

Quanto aos processos de produção escrita, 83% dos alunos dominavam a etapa de *planificação*; mas poucos se mostraram capazes de rever e aperfeiçoar o texto: 75% dos participantes leram o texto; 50% sublinharam erros ortográficos; 43% corrigiram erros ortográficos; 31% substituíram palavras; 62% acrescentaram, mudaram o retiraram pontuação; 62% acrescentaram, retiraram ou mudaram frases; 62% reescreveram o texto; 32% releeram o texto; e 32% substituíram ou modificaram o título.

Finalmente, no que respeita a *autoavaliação* dos participantes, verificou-se que 93% dos alunos consideraram realizar a etapa de planificação *com facilidade*, 7% *com dificuldade* e nenhum *sem sucesso*. Em contrapartida, 86% dos alunos referiram ser capazes de redigir um texto *com facilidade*, 14% *com dificuldade* e nenhum *sem*

²⁷ Para uma melhor compreensão daquilo que, aqui, se descreverá, sugere-se a consulta do Anexo AH.

sucesso. Na etapa de revisão, 57% das crianças julgaram conseguir rever e aperfeiçoar textos *com facilidade*, 29% *com dificuldade* e 14% *sem sucesso*.

2.4.2. Comparação dos resultados

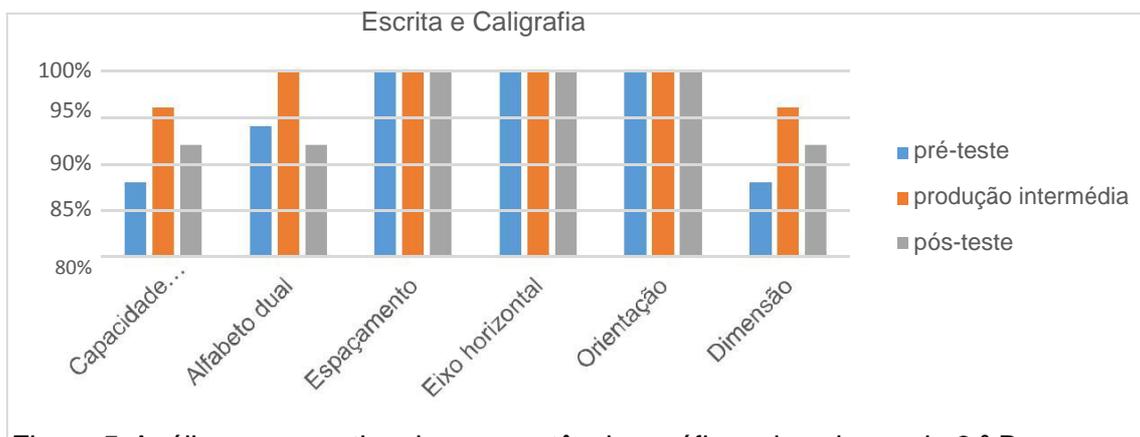


Figura 5. Análise comparativa das competências gráficas dos alunos do 2.º B.

Tal como observado na figura 5, os alunos revelaram um excelente domínio de competências gráficas, especificamente no que se refere ao *espaçamento*, *eixo horizontal* e *orientação*. Demonstraram, também, um bom domínio da *capacidade caligráfica*, do *alfabeto dual* e da *dimensão*; no entanto, registaram-se pequenas oscilações entre o desempenho dos alunos no pré-teste, na produção textual intermédia e no pós-teste.

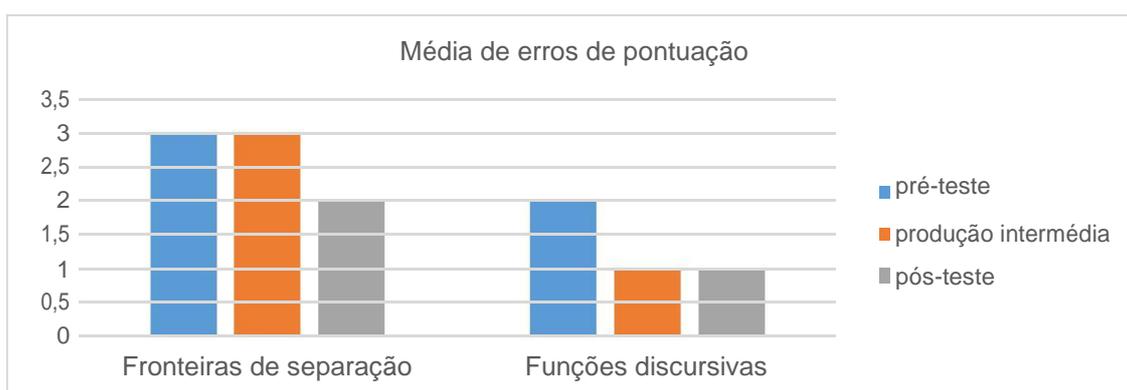


Figura 6. Análise comparativa do tipo de *erros* ortográficos dos alunos do 2.º B.

Relativamente à *pontuação*, os participantes evoluíram positivamente, tendo diminuído a frequência de *erros de fronteiras de separação e funções discursivas*, ao longo da investigação.

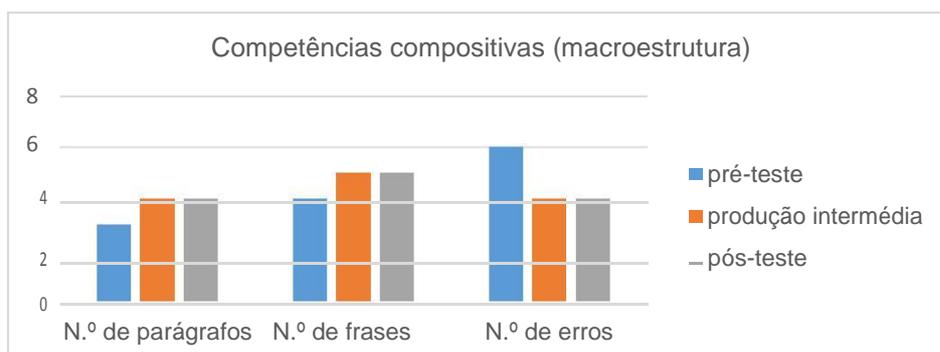


Figura 7. Análise comparativa das competências compositivas dos alunos do 2.º B.

A partir da figura 7, é possível constatar que o número de *parágrafos* e de *frases*, por texto, aumentou. Não obstante, o número de *erros* diminuiu consideravelmente.

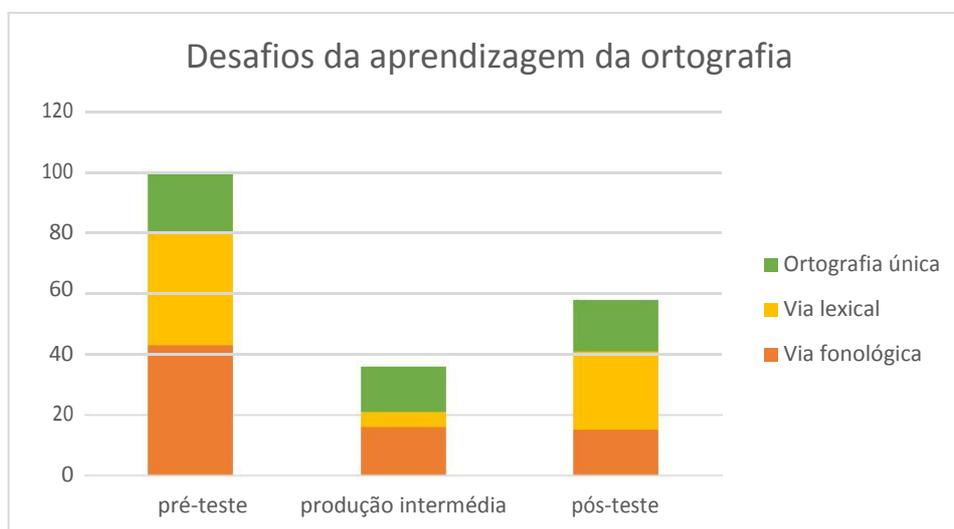


Figura 8. Análise comparativa da tipologia de erros ortográficos dos alunos do 2.º B.

No que respeita a tipologia de *erros* ortográficos, verificou-se uma diminuição do número de *erros* de via fonológica, ao longo dos três momentos de produção textual; e uma oscilação significativa nos *erros* de via lexical, tendo, num primeiro momento,

diminuído e, posteriormente, aumentado. O número de *erros* de ortografia única manteve-se relativamente constante no decurso da investigação, algo que se verifica no gráfico da figura 8.

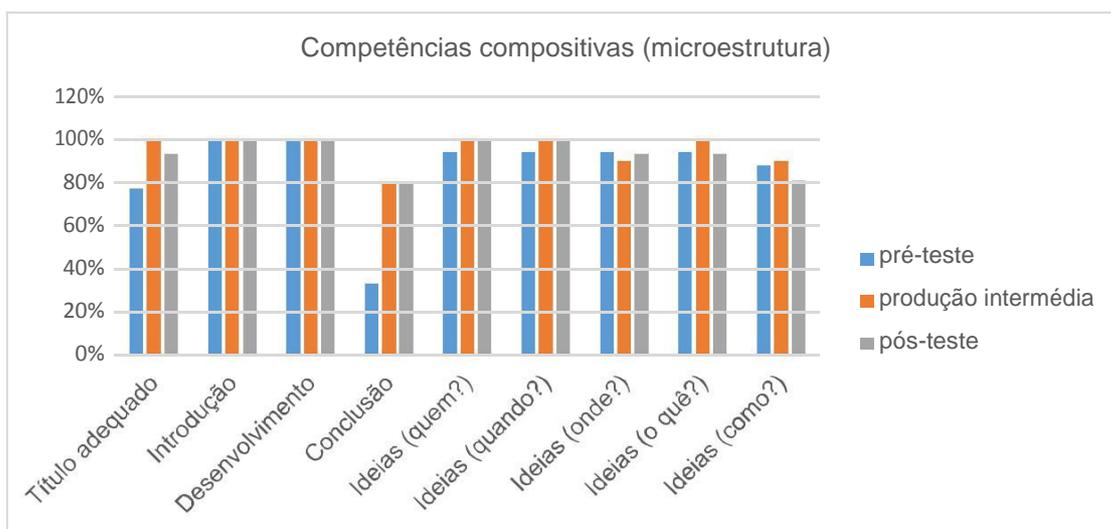


Figura 9. Análise comparativa das competências compositivas dos alunos do 2.º B.

Quanto à *microestrutura*, cuja análise figura o gráfico 9, os participantes revelaram um bom domínio da estrutura da narrativa, especificamente no que se refere à *introdução* e ao *desenvolvimento*; tendo, no entanto, demonstrado dificuldades no fechamento da ação: no *pré-teste*, de uma forma evidente; e, nas produções textuais seguintes, com menor expressão.

No que concerne às categorias da narrativa: *quem?*, *quando?*, *onde?*, *o quê?* e *como?*; os alunos manifestaram uma elevada compreensão e capacidade de aplicação dos objetivos visados, uma vez que apresentaram resultados satisfatórios – acima de 80% - em todas as produções textuais realizadas.

Finalmente, em relação aos processos de produção escrita, constatou-se que os alunos dominavam a etapa de *planificação*, revelando, no entanto, grandes dificuldades na *revisão* e *aperfeiçoamento de texto*, algo que se verificou em todas as produções textuais.

2.4.3. Discussão dos resultados

Concluída a comparação da análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos no pré-teste, na produção textual intermédia e no pós-teste, importa salientar os aspetos mais relevantes para a investigação em causa.

Ao nível das competências gráficas, os alunos revelaram uma melhoria significativa no domínio da pontuação: fronteiras de separação e funções discursivas; trabalho para o qual concorreu o guião de trabalho explanado no Anexo V.²⁸

Relativamente às competências compositivas, registou-se uma ligeira melhoria na organização das grandes unidades do texto (macroestrutura). Pensa-se que, neste caso, a leitura e exploração de textos narrativos contribuiu para a obtenção destes resultados (cf. Anexo U, Anexo Y)²⁹.

Em relação, às competências ortográficas dos participantes, verificou-se que houve uma diminuição dos erros ortográficos de via fonológica, uma vez que foram dinamizados *Laboratórios Gramaticais* (cf. Anexo Z, Anexo AA).³⁰

De realçar que, na produção textual intermédia, os resultados obtidos a partir da análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos, confirmam que a escrita colaborativa ou a pares se revela profícua.³¹

Finalmente, acerca do processo de produção escrita, constatou-se, que, ao longo da investigação os alunos mantiveram um bom domínio dos processos envolvidos

²⁸ De acordo com Baptista et al. (2011), “são vários os manuais e cadernos de exercícios que apresentam múltiplas atividades relacionadas com a pontuação. No entanto, se as funções dos sinais não foram explicadas e sistematizadas, corre-se o risco de todos esses exercícios apenas servirem para desenvolver uma atitude impressionista relativamente à pontuação, levando as crianças a pontuar de uma forma meramente intuitiva” (pág.46). Desta forma, os exercícios propostos no âmbito da investigação, foram enunciados com base na função que o sinal de pontuação deve desempenhar, facilitando-se, assim, os processos de compreensão do uso dos sinais de pontuação e de sistematização da sua utilização.

²⁹ Segundo Silva et al. (2011), “sabe-se que as estruturas do texto influenciam o modo de leitura: não se lê da mesma forma uma narrativa, um texto expositivo ou um texto instrucional – a forma como nos *aproximamos* desses textos e as nossas expectativas sobre o que vamos encontrar neles é diferente. Também o conteúdo tem influência na leitura”(pág.8). Assim, as múltiplas experiências de leitura proporcionadas pela *Hora do Conto* e pelos recursos *Leio, Interpreto e Penso* [1] e [2] ajudaram a consolidar o “modelo mental” do texto narrativo (cf. Silva et al. 2011).

³⁰ Duarte (2008) afirma que as aprendizagens inscritas na perspetiva mais geral de *Laboratório Gramatical* proporcionam, às crianças, “oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um olhar de cientista: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade e sobre ela refletir” (pág.17).

³¹ Tal como evidenciado por Niza et al. (2011), “A vivência de situações de cooperação em tarefas de planificação, redação e revisão de textos significativos constituiu um poderoso “andaime” no percurso de aprendizagem das crianças” (pág. 44).

na etapa de *planificação*. No entanto, revelaram dificuldades na *revisão e aperfeiçoamento de texto* algo que apenas se explorou num dos módulos da SD.

2.5. Conclusões

Findado o processo de descrição dos resultados obtidos, importa dar resposta ao conjunto de questões-problema enunciado no início da investigação (cf. Secção 2.3.1.).

O presente estudo ocupa-se da problemática de ensino e aprendizagem da escrita, por meio da implementação de uma SD como estratégia para a melhoria das competências gráficas, ortográficas e compositivas dos alunos.

Numa fase inicial, os participantes revelaram dificuldades no domínio da pontuação, da estrutura do texto narrativo e da ortografia, razão pela qual se definiu um conjunto de módulos com vista à sua superação. Após o período de intervenção, registaram-se melhorias significativas, especificamente no controlo de estruturas e unidades linguísticas. A este respeito, destaca-se a mudança da abordagem do processo de ensino e aprendizagem da escrita, que passou a realizar-se numa dimensão sociocultural, dialógica e amplamente processual.

Para a melhoria dos resultados obtidos, concorreram as estratégias mobilizadas no decurso da investigação: umas, exploradas numa lógica de *integração de saberes*; outras, com vista ao desenvolvimento de uma competência linguística em específico. Conclui-se, por isso, que, estas, se complementam.

Note-se que os momentos destinados à leitura e exploração de textos narrativos e ao conhecimento explícito da língua contribuíram, significativamente, para a melhoria das competências gráficas, ortográficas e compositivas dos alunos. Neles, reside o trabalho explícito ao nível da oralidade, leitura, escrita e gramática, daí a sua importância para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos.

Mais se informa que, de um ponto de vista processual, a definição de módulos ou etapas para a melhoria das práticas de *planificação, redação e revisão e aperfeiçoamento de texto* foram, igualmente, importantes para os participantes, uma vez que, também, estes se aperceberam da sua pertinência.

Em suma, pode concluir-se que as SD's contribuem, significativamente, para a melhoria das competências escritas dos alunos; não esquecendo que, futuramente,

seria interessante estender o estudo realizado a uma amostra mais representativa da população, a fim de corroborar a conclusão apresentada na presente investigação

REFLEXÃO FINAL

O que esperava?

Entrar para a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) foi, sem dúvida, o meu maior desafio. Sabia, desde muito antes de o equacionar, que queria um lugar na Escola em Portugal: não por *adorar* crianças, como frequentemente se diz, nem, tão pouco, por ser dotada de uma paciência inesgotável. Queria-o, porque estava apaixonada. Pelo quê? – perguntava o meu pai, certo de que o meu caminho seria o Direito; pelo *outro* – respondia eu, sedenta de me entregar àquela que é a profissão mais bonita do mundo: *ser docente*.

Não foi um caminho fácil, este, o da *afirmação*.

Lembro-me do entusiasmo com que vivi o primeiro dia na *mui nobre instituição*, Escola Superior de Educação de Lisboa; das expectativas que tinha e do percurso que fiz. Lembro-me de pensar: a partir de hoje, vou aprender a *ser professora*.

O que vivi?

O primeiro ciclo foi longo e um tanto ou quanto moroso. Não entendia o *porquê* das Artes Plásticas, das Músicas I, II e III e da saga da Educação Física. Ansiava por aulas em auditórios, professores que se chamassem “Senhores Doutores” e, até, noitadas a memorizar o currículo. Não queria saber das flautas nem das guitarras, muito menos dos cavaletes ou dos guaches. Queria teoria, muita teoria, e, na maioria das vezes, um pouco menos de euforia.

O clique deu-se no terceiro ano, quando, mal iniciados na *didática*, nos lançaram às práticas. Sabia pouco do que andava a fazer, sempre num alvoroço, de um lado para outro. Ainda assim, (re)descobri o que, outrora, me havia levado a procurar a ESELx. No estágio, absorvi tudo; tudo aquilo que coube em mim.

Iniciei o segundo ciclo com uma vontade enorme de continuar a *aprender*: queria saber mais, muito mais. Inscrevi-me em inúmeros projetos, sábados pedagógicos e afins. Fiz listas com títulos de teses, locais de estágio e ideias para trabalhos mil.

O que aprendi?

Durante este processo, confrontei-me com contextos socioeducativos diferentes, que muito contribuíram para a construção da minha identidade profissional. A partir

deles, compreendi a importância de diferenciar recursos didáticos, na busca incessante da *equidade*; algo sobre o qual, até à data, pouco tinha refletido. Desenvolvi, também, um conjunto de competências que, para mim, são a chave para a profissão docente: ser observador, dinâmico, ativo, presente e carismático; ser capaz de ouvir o outro e partilhar uma opinião sem sentir constrangimentos.

Enquanto ser Humano, aprendi a pedir *ajuda* e a trabalhar em cooperação, estando, hoje, certa de que este é o caminho para uma melhor vivência em sociedade, algo que, numa perspetiva futura, tentarei *passar* aos meus alunos.

Da ESELx despeço-me, convicta de que será um breve *até já*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Barcelos: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brocardo, R. & Costa-Hubes, T. (2009). A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula.
- Cardoso, A., Pereira, S. & Silva, M. E. (2015). Gramática & Texto: Uma Experiência na Formação de Professores. *Estudos linguísticos*, 10, 355-380. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8472/1/Gram%C3%A1tica%20%26%20Texto.pdf>.
- Castro Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cristovão, V. (2009). Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R. & Cristovão, V. (Org.). *O livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. (pp. 305-344). Campinas: Mercado de Letras, 305-344.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In Schneuwly, B. & Dolz, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. (pp. 95-128). São Paulo: Mercado as Letras.

Duarte, I. (2008). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística. Lisboa: Ministério da Educação.

National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Inovação*, (11), 1-25. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.

Niza, S. (Coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. & Neves, M. (1998). Criar o gosto pela escrita – Formação de professores. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico: escrita. Lisboa: Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

Pombo, O. (2014). Interdisciplinaridade e Integração de saberes. Conferência apresentada no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, Porto Alegre.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor. Porto: Fundação Manuel Leão.

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5). Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf.

Santana, I. (2007). A aprendizagem da escrita – estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora.

Silva, E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *desenvolver competências em língua: Percursos didáticos*. (pp.33-72). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, O. & Gonçalves, C. (2012). Ler e escrever: Percursos de aprendizagem In Estrela, T. et al (2012). *Revistar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5184/1/Ler%20e%20escrever.pdf>.
- Sousa, O. (2014). O Ditado como Estratégia de Aprendizagem. *EXEDRA – Revista científica ESEC*, 9, 115-127. Consultado em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C1.pdf>.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto: Media XXI – Publishing, Research and Consulting. Consultado em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo A. Projetos de Escola ou Agrupamento – 1.º CEB

Tabela A1.

Lista descritiva dos Projetos de Escola ou Agrupamento inscritos no horário letivo da turma – 1.º CEB

Projeto	Descrição	Oferente	Beneficiários	Horário/Tempo
Educação Artística para um currículo de excelência: projeto para o 1.º CEB	Projeto desenvolvido com professores especializados nas áreas de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, que trabalham em coadjuvação com a PTT.	Clube UNESCO de Educação Artística	19 alunos (os alunos A1 e A12 permanecem na UAEEAM)	Sexta-feira, entre as 13h30m e as 14h30m (periodicidade: semanal rotatividade de Expressões (Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança).
“Junior Achievement”	Projeto desenvolvido em colaboração com o ActivoBank, que visa o desenvolvimento de competências empreendedoras, de mercado de trabalho e de literacia financeira nos alunos.	ActivoBank	20 alunos (o aluno A1 permanece na UAEEAM)	Sexta-feira, entre as 16h00m e as 17h00m (periodicidade: semanal n.º de sessões: 6).
“Turma +”	Programa que oferece apoio de a alunos com NEE e/ou fraco aproveitamento na disciplina de Matemática.	Junta de Freguesia de Alcântara	20 alunos ³² (o aluno A1 permanece na UAEEAM)	Quarta-feira, entre as 9h00m e as 10h30m (periodicidade: semanal).
“Desporto +”	Projeto que dinamiza atividades desportivas, como patinagem e ciclismo, aos alunos do Agrupamento/Escola.	Junta de Freguesia de Alcântara	19 alunos (os alunos A1 e A12 permanecem na UAEEAM)	Segunda-feira, entre as 16h00m e as 17h00m (periodicidade: semanal).

³² Particularmente neste contexto, as sessões destinavam-se à turma, em geral, funcionando em regime de coadjuvância com a/o PTT.

Programa de apoio à Natação Curricular	Programa que oferece sessões de natação aos alunos do 2.º ano do Agrupamento/Escola.	Câmara Municipal de Lisboa	19 alunos (os alunos A1 e A12 permanecem na UAEEAM)	Quarta-feira, entre as 16h00m e as 17h00m (periodicidade: semanal).
Centro de Recursos Educativos (CRE) / Biblioteca	Espaço físico disponibilizado pelo Agrupamento/Escola, onde são dinamizadas atividades de leitura e/ou escrita com os alunos.	Agrupamento	20 alunos (o aluno A1 permanece na UAEEAM)	Segunda-feira, entre as 10h30m e o 12h00m (periodicidade: quinzenal).

Nota. Elaboração própria.

Anexo B. Caracterização do contexto socioeducativo – 1.º CEB

Tabela B1.

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo – 2.º B

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo 2.º B									
		Aluno				Família			
Nome	Data de Nascimento	Idade	Localidade	J.I.	NEE (se aplicável)	ASE (se aplicável)	Profissões		Agregado Familiar
							Pai	Mãe	
A1	02/10/2009	9	Alcântara, Lisboa	X	X	X (escalão A)	Desconhecida	Desempregado	5
A2	09/08/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	-	Contabilista	Enfermeira	4
A3	01/01/2010	8	Alcântara, Lisboa	X	-	-	Designer	Dir. vendas/marketing	4
A4	21/11/2009	9	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão A)	Administrativo	Cabeleireira	2
A5	30/06/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão A)	Cozinheiro	Cozinheira	4
A6	09/08/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão A)	Dir. vendas/relacionados	Contabilista	4
A7	18/06/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão B)	Psicólogo	Contabilista	4
A8	03/04/2010	8	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão B)	Desempregado	Auxiliar (Escola)	3
A9	26/06/2010	7	Ajuda, Lisboa	X	-	-	Informático	Bibliotecária	3
A10	12/07/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão B)	Oficial do Exército	Bibliotecária	3
A11	29/12/2009	9	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão A)	Padeiro	Desempregada	5
A12	24/10/2009	9	Alcântara, Lisboa	X	X	X (escalão A)	Administrativo	Professora	4
A13	15/04/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	-	Administrativo	Advogada	5
A14	10/03/2010	8	Alcântara, Lisboa	X	X	X (escalão A)	Gerente de restauração	Assistente dentária	4
A15	26/06/2010	7	Damaia, Amadora	X	-	-	Agente da PSP	Administrativa	3
A16	10/12/2009	9	Alcântara, Lisboa	X	-	-	Administrativo	Tradutora	3
A17	29/01/2010	8	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão B)	Cozinheiro	Desconhecida	5
A18	31/12/2009	9	Ajuda, Lisboa	X	-	-	Eletricista	Empregada doméstica	3

A19	22/06/2010	7	Alcântara, Lisboa	X	-	X (escalão B)	Motorista	Secretária	5
A20	02/08/2010	7	Sobreda, Almada	X	-	-	Motorista	Professora	4
A21	24/12/2009	9	Alcântara, Lisboa	X	-	-	Desconhecida	Gerente de restauração	3

Nota. Adaptado do Plano de Intervenção do 1.º CEB.

Tabela B2.

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo – NEE

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo NEE					
Aluno	Diagnóstico	Decreto-lei n.º 3/2008	CEI	UAEEAM	Observações
A1	Paralisia cerebral e multideficiência	X	X	X	Ocasionalmente, o aluno integra a turma; mas as atividades que realiza são da exclusiva responsabilidade da UAEEAM.
A12	Hemiparesia	X	-	X	O aluno apenas frequenta a UAEEAM durante as sessões de Expressão Artística e Físico-Motora, UNESCO, Desporto + e Natação.
A14	Défice de atenção e hiperatividade	X	-	-	O aluno não frequenta a UAEEAM, mas beneficia de sessões semanais de psicoterapia e terapia da fala.

Nota. Elaboração própria.

Anexo C. Horário Letivo – 1.º CEB

Tabela C1.

Horário Letivo do 2.º B

Horário Letivo					
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00/11h00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
11h00/11h30	INTERVALO				
11h30/12h00	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo
12h00/13h30	INTERVALO				
13h30/14h30	E.A.F.M.	A.F.D.	Matemática	Português	UNESCO
14h30/15h30	Inglês	Inglês	E.A.F.M.		A.F.D.
15h30/16h00	INTERVALO				
16h00/17h00	Desporto +	Música	Estudo do Meio	A.F.D.	Estudo do Meio

Nota: Elaboração própria.

Anexo D. Síntese do Plano de Intervenção – 1.º CEB

Tabela D1.

Ficha-Síntese do Plano de Intervenção do 1.º CEB

Ficha-Síntese do Plano de Intervenção do 1.º CEB	
Fragilidades	Potencialidades
<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralidade: nem sempre intervém oportunamente e/ou respeitam as regras de interação discursiva; - Leitura: leem pouco, quer por iniciativa própria quer por solicitação do contexto; - Escrita: as produções escritas dos alunos revelam fragilidades ao nível da macro e microestrutura do texto; - Gramática: os alunos revelam dificuldades na explicitação de regularidades no funcionamento da língua; <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Números e Operações: apresentam fragilidades na adição e subtração de números até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; na resolução de problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar e completar; e de situações multiplicativas no sentido aditivo e combinatório; - Geometria e Medida: revelam dificuldades na resolução de problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas; <p><u>Competências transversais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação: os alunos não realizam tarefas por iniciativa própria, nem se responsabilizam pela motivação pelo processo de ensino-aprendizagem, conclusão das tarefas propostas. Além disso, por falta de solicitação do contexto, não planificam nem avaliam o processo de ensino-aprendizagem; - Comunicação: realizam poucas atividades de partilha e discussão de ideias, por iniciativa do contexto; - Cooperação: realizam poucas atividades em grupo, por iniciativa do contexto; - Relações interpessoais e de grupo: nem sempre demonstram interesse e disponibilidade em trabalhar com os colegas; <p><u>Outras:</u></p>	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralidade: compreendem discursos orais; usam a língua de forma adequada às situações de comunicação; - Leitura: compreendem o sentido dos textos lidos; leem com articulação e entoação corretas; - Escrita: escrevem por iniciativa própria e por solicitação do contexto; - Gramática: compreendem formas de organização do <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Números e Operações: conhecem os números naturais; contam até 1000; reconhecem a paridade; descodificam o sistema de numeração decimal; adicionam e subtraem números naturais até 1000, recorrendo à representação horizontal do cálculo; e multiplicam números naturais com relativa facilidade; - Geometria e Medida: reconhecem e representam formas geométricas; medem distâncias e comprimentos; <p><u>Competências transversais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação: os alunos demonstram interesse e iniciativa participando ativamente nas tarefas propostas; - Comunicação: partilham ideias, sentimentos e opiniões por iniciativa própria - Cooperação: quando confrontados com a necessidade de cooperar com o outro, os alunos fazem-no com relativa facilidade; - Relações interpessoais e de grupo: respeitam a diversidade linguística e cultural do grupo; e a diferença entre pares, contribuindo para a inclusão dos alunos com NEE e diferentes níveis de desenvolvimento. <p><u>Outras:</u></p>

<p>- Diferenciação pedagógica: falta de adequação de materiais, recursos didáticos e estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo de alunos, mais concretamente àqueles que apresentam níveis de desempenho e desenvolvimento inferiores à média da turma; e/ou foram sinalizados como tendo NEE.</p> <p>- Apoio ao estudo (AE): mau aproveitamento do horário letivo, na medida em que as sessões de AE são dedicadas à sistematização, consolidação ou avaliação de um conteúdo explorado anteriormente.</p>	<p>- Diferenciação pedagógica: existência de uma turma de apoio aos alunos com níveis de desempenho e desenvolvimento inferiores à média da turma – <i>turma ninho</i>; e de uma unidade de apoio aos alunos com NEE.</p> <p>- Apoio ao estudo: existência da componente letiva de AE.</p>
---	--

Questões-problema

1. Como promover a leitura dentro e fora da sala de aula?
2. Como melhorar e desenvolver competências de escrita nos alunos?
3. Como promover a utilização de diferentes estratégias de cálculo fundamentais à resolução de problemas?
4. Como envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem?
5. Quais as estratégias a utilizar na promoção de um ensino e de uma aprendizagem diferenciados?
6. Como promover o trabalho cooperativo?

Objetivos Gerais (OG)	Indicadores de Avaliação
OG1: Criar hábitos de leitura;	OG1 (indicadores):
	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Ouve ler textos literários; 1.2. Lê textos literários; 1.3. Partilha leituras realizadas por iniciativa própria;
OG2: Desenvolver competências de escrita;	OG2 (indicadores):
	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Planifica a escrita de textos narrativos; 2.2. Redige corretamente; 2.3. Revê e aperfeiçoa textos escritos;
OG3: Diversificar as estratégias de cálculo utilizadas na resolução de situações problemáticas;	OG3 (indicadores):
	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Adiciona e subtrai números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; 3.2. Adiciona e subtrai números naturais até 1000, privilegiando a representação horizontal do cálculo;
OG4: Participar no processo de ensino-aprendizagem;	OG4 (indicadores):
	<ol style="list-style-type: none"> 4.1. Planifica o trabalho a realizar autonomamente; 4.2. Participa ativa e autonomamente nas tarefas propostas; 4.3. Autoavalia o trabalho realizado autonomamente;

Nota: Adaptado do Plano de Intervenção do 1.º CEB.

Anexo E. Estratégias Globais de Intervenção – 1.º CEB

Tabela E1.

Relação entre as estratégias globais de intervenção e os OG do PI do 1.º CEB

Estratégias Globais de Intervenção	OG1	OG2	OG3	OG4
Implementar a rotina semanal <i>Hora do Conto</i>	X			
Construir a <i>Biblioteca do 2.º B</i>	X			X
Otimizar a rotina semanal <i>Oficina de Escrita Criativa</i>	X	X		X
Construir guiões de planificação e revisão de texto		X		X
Dinamizar <i>Laboratórios Gramaticais</i>	X	X		X
Promover a escrita colaborativa		X		X
Incentivar a partilha de textos escritos	X	X		X
Propor a exploração de jogos didáticos	X	X	X	X
Implementar a rotina semanal <i>Cálculo Mental</i>			X	X
Implementar a rotina semanal <i>Intertabuadas</i>			X	
Implementar a rotina semanal <i>Problema Semanal</i>			X	
Otimizar a rotina diária <i>Plano do Dia</i>				X
Construir o <i>Jornal de Parede</i>	X	X		X
Criar o <i>Plano Individual de Trabalho</i>				X
Implementar o <i>Tempo de Estudo Autónomo</i>	X	X	X	X
Implementar o <i>Conselho de Cooperação</i>				X

Nota: Elaboração própria.

Anexo F. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG1



Figura F1. Registo fotográfico da realização da rotina semanal *Hora do Conto*



Figura F2. Registo fotográfico da utilização *Biblioteca do 2.º B*



Figura F3. Registo fotográfico de leituras realizadas durante o *Tempo de Estudo Autónomo*

Anexo G. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG1



Figura G1. Registo fotográfico da realização da rotina semanal *Oficina de Escrita Criativa*



Figura G2. Registo fotográfico de uma atividade de escrita colaborativa



Figura G2. Registo fotográfico de uma atividade de escrita colaborativa

Anexo H. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG3

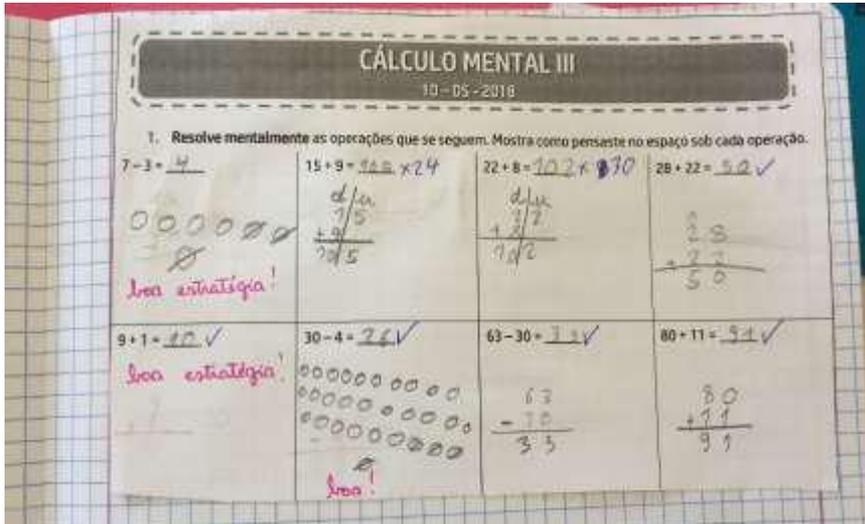


Figura H1. Registo fotográfico de uma proposta de resolução da rotina semanal *Cálculo Mental*



Figura H2. Registo fotográfico da rotina semanal *Problema Semanal II*



Figura H3. Registo fotográfico da realização do jogo didático: *Bingo das Tabuadas*

Anexo I. Exemplos de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG4

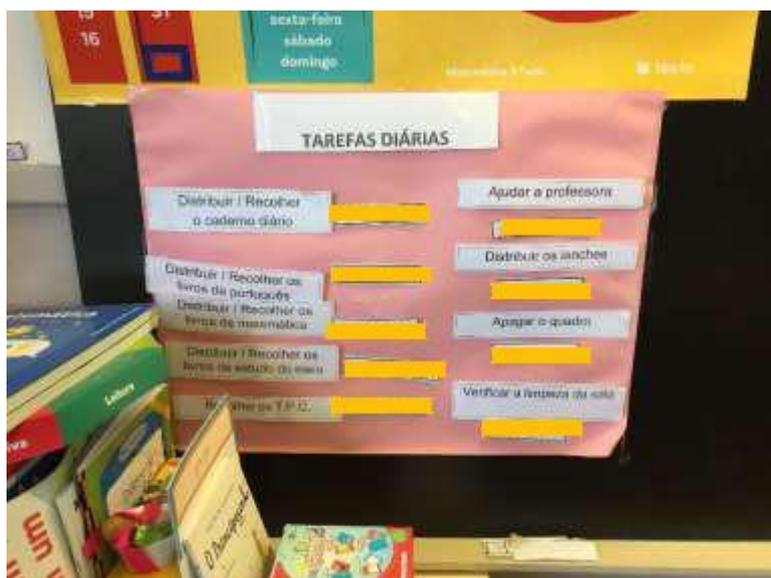


Figura 11. Registo fotográfico do Mapa de Tarefas do 2.º B

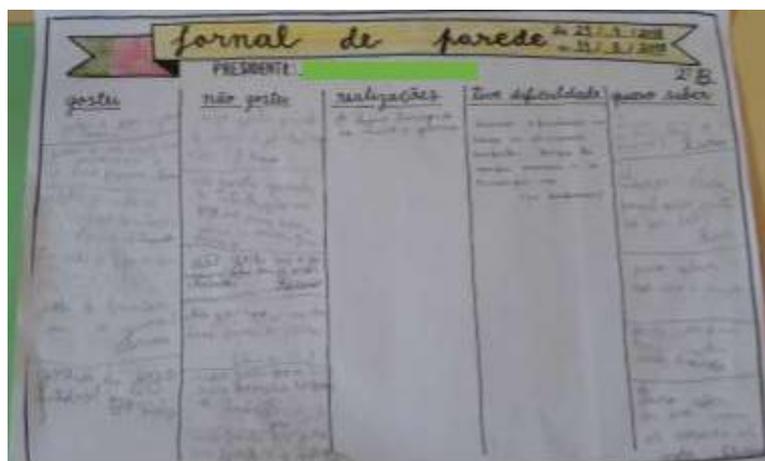


Figura 12. Registo fotográfico do Jornal de Parede III (29/4/2018 a 11/5/2018)



Figura 13. Implementação do Regime de Tutoria

Anexo J. Diferenciação Pedagógica e Trabalho Cooperativo – 1.º CEB

Tabela J1.

Estratégias de diferenciação pedagógica implementadas no 2.º B

Diferenciação Pedagógica 2.º B				
Estratégias	Domínios			Alunos
	PT	MAT	EM	
Construção de recursos didáticos adaptados ao contexto socioeducativo	X	X	X	Todos Turma B
Construção de recursos didáticos adaptados ao grupo B ³³	X	X		A4, A5, A8, A9, A11, A12, A14, A21
Implementação do <i>Regime de Tutorias</i>	X	X	X	Todos Turma B
Construção do <i>Plano Individual de Trabalho</i>	-	-	-	Todos Turma B
Implementação do <i>Tempo de Estudo Autónomo</i>	-	-	-	Todos Turma B

Tabela J2.

Relação entre as tarefas propostas e o trabalho cooperativo desenvolvido pelos alunos do 2.º B

Relação entre as tarefas propostas e o trabalho cooperativo desenvolvido pelos alunos do 2.º B					
Rotinas Tarefas	Modalidade de trabalho				
	Individual	Cooperativo			
		Pares	Trios	Quartetos	Coletivo Turma
Jogo didático <i>Papa Palavras</i>				X	
Jogo didático <i>Bingo das Tabuadas</i>		X	X	X	X
Rotina semanal <i>Cálculo Mental</i>	X				X
Rotina semanal <i>Intertabuadas</i>	X				X
Rotina semanal <i>Treino as Horas</i>	X				X
Rotina semanal <i>Problema Semanal</i>				X	X

³³ Consultar a tabela J4 do presente anexo.

Rotina semanal <i>Oficina de Escrita Criativa</i>	X	X			X
<i>Plano Individual de Trabalho</i>	X				
<i>Tempo de Estudo Autónomo</i>	X	X	X	X	
<i>Jornal de Parede</i>	X				
<i>Conselho de Cooperação</i>					X
À descoberta: ambientes da Terra		X			X
Aplico: medidas de comprimento	X	X			X
Aplico: comprimento e perímetro	X	X			X
Avalio: comprimento e perímetro	X				X
Leio, interpreto e penso [1]	X	X			X
Aprendo: dinheiro	X	X			X
À descoberta: habitats dos animais	X	X			X
Avalio: os animais				X	X
Aplico: pontuação		X			X
Aplico: áreas de figuras geométricas	X	X			X
Avalio: áreas de figuras geométricas	X				X
Aplico: organização e tratamento de dados	X	X		X	X
À descoberta: massa (peso)	X	X			X
Leio, interpreto e penso [2]	X	X			X
À descoberta: o som [S]	X	X			X
Ditado: som [S]	X				
À descoberta: os sons [a~, e~, i~, o~, u~]	X	X			X
Ditado: sons [a~, e~, i~, o~, u~]	X				
Aplico: ortografia (letra H)	X				X

Nota. Elaboração própria.

Tabela J3.

Tutorias realizadas pelos alunos do 2.º B

Mapa de Tutorias do 2.º B																					
	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	E1
A2			X	X							X										
A3											X		X								
A4	X																				X
A5	X																				
A6																					
A7																X					
A8																					X
A9																					X
A10																					
A11														X							X
A12	X	X																			X
A13											X										X
A14		X																			X
A15										X											
A16																					
A17						X															X
A18																		X			
A19																	X				
A20																		X			
A21																X					X

Legenda:

E1 – Estagiária 1

E2 – Estagiária 2

Nota. Elaboração própria.

Tabela J4.

Lista descritiva dos alunos do 2.º B que pertencem ao grupo de trabalho diferenciado

Grupo B Diferenciação Pedagógica				
Alunos	Domínios	Referenciado por...		
		...indicação da PTT	...sugestão da/s Estagiária/s	...iniciativa própria
A4	Português e Matemática		X	
A5	Português e Matemática	X		
A8	Português e Matemática		X	
A9	Matemática		X	X
A11	Português e Matemática		X	
A12	Português e Matemática	X	X	
A14	Português		X	
A21	Português e Matemática		X	

Nota. Elaboração própria

Anexo K. Caracterização do contexto socioeducativo – 2.º CEB

Tabela K1.

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo – 6.º B

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo 6.º B						
Nome	Data de Nascimento	Idade	Localidade	NEE	ASE	Observações
B1	11/05/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B2	22/06/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B3	17/01/2006	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
B4	07/07/2006	11	Campolide, Lisboa	-	X (escalão B)	
B5	10/11/2005	12	Campolide, Lisboa	X	X (escalão A)	Aluno ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008
B6	20/02/2004	13	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
B7	01/06/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B8	20/01/2007	12	Campolide, Lisboa	-	-	
B9	11/12/2005	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão B)	
B10	08/08/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B11	15/03/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B12	24/05/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B13	16/03/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B14	08/04/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B15	07/04/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B16	28/12/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B17	01/05/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
B18	15/12/2006	11	Campolide, Lisboa	X	-	Aluno ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008
B19	03/07/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	

B20	12/12/2006	11	Campolide, Lisboa	X	-	Aluno ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008
------------	------------	----	-------------------	---	---	---

Nota. Adaptado do Plano de Intervenção do 2.º CEB

Tabela K2.

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo – NEE

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo 6.º B NEE					
Aluno	Diagnóstico	Decreto-lei n.º 3/2008	CEI	UAEEAM	Observações
B5	Défice de atenção e hiperatividade	X	-	-	Ocasionalmente, o aluno é acompanhada por um profissional do departamento do Ensino Especial.
B18	Dislexia	X	-	-	O aluno apenas beneficia de adaptações curriculares ao nível da avaliação.
B20	Dislexia	X	-	-	O aluno apenas beneficia de adaptações curriculares ao nível da avaliação.

Nota. Elaboração própria.

Tabela K3.

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo – 6.º C

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo 6.º C						
Nome	Data de Nascimento	Idade	Localidade	NEE	ASE	Observações
C1	27/07/2005	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
C2	30/10/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
C3	05/12/2005	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão B)	
C4	06/01/2004	14	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	Aluno ao abrigo do programa GIPS
C5	11/01/2006	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
C6	25/08/2005	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão B)	

C7	15/04/2004	13	Campolide, Lisboa	X	-	Aluno ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008
C8	07/01/2005	12	Campolide, Lisboa	-	-	
C9	17/07/2005	12	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
C10	11/11/2004	13	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
C11	04/11/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
C12	27/07/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
C13	28/03/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
C14	14/02/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
C15	07/05/2006	11	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
C16	20/10/2005	12	Campolide, Lisboa	-	-	Aluno ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008
C17	27/04/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	
C18	09/05/2005	12	Campolide, Lisboa	-	-	Aluno ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008
C19	15/01/2005	13	Campolide, Lisboa	-	-	
C20	10/06/2003	14	Campolide, Lisboa	-	X (escalão A)	
C21	14/06/2006	11	Campolide, Lisboa	-	-	Aluno impedido de frequentar as aulas de PT e HGP

Nota. Adaptado do Plano de Intervenção do 2.º CEB

Tabela K4.

Grelha de caracterização do contexto socioeducativo – NEE

		Grelha de caracterização do contexto socioeducativo 6.º C			NEE
Aluno	Diagnóstico	Decreto-lei n.º 3/2008	CEI	UAEEAM	Observações
C7	Défice de atenção e hiperatividade	X	-	-	O aluno apenas beneficia de adaptações curriculares ao nível da avaliação.
C16	Défice de atenção e hiperatividade	X	-	-	O aluno apenas beneficia de adaptações curriculares ao nível da avaliação.
C18	Síndrome de Asperger	X	-	-	O aluno apenas beneficia de adaptações curriculares ao nível da avaliação.

Nota. Elaboração própria.

Anexo L. Síntese do Plano de Intervenção – 2.º CEB

Tabela L1.

Ficha-Síntese do Plano de Intervenção do 2.º CEB

Ficha-Síntese do Plano de Intervenção do 2.º CEB	
Fragilidades	Potencialidades
<p><u>Português:</u></p> <p>Oralidade: (i) não respeitam princípios e regras de interação discursiva; e (ii) não mobilizam vocabulário adequado à situação de comunicação oral;</p> <p>Leitura: (i) leem pouco, quer por iniciativa própria como por solicitação do contexto;</p> <p>Escrita: (i) escrevem pouco, quer por solicitação do contexto como por iniciativa própria; (ii) as suas produções revelam fragilidades ao nível da macro e microestrutura; e (iii) não planificam e/ou revêm os textos escritos.</p> <p><u>Competências Transversais:</u> (i) não respeitam as regras de sala de aula (6.º C); (ii) são pouco participativos (6.º B); não revelam interesse e motivação pela aprendizagem (6.º C); (iii) não são autónomos na realização de tarefas; (iv) não expressam dúvidas e/ou dificuldades; e (v) não respeitam professores, funcionários e colegas (6.º C);</p>	<p><u>Português:</u></p> <p>Oralidade: (i) compreendem discursos orais; e (ii) partilham ideias, sentimentos e opiniões por iniciativa própria;</p> <p>Leitura: (i) leem com a articulação e entoação corretas; e (ii) compreendem o sentido dos textos lidos;</p> <p>Escrita: (i) em contextos informais, escrevem por iniciativa própria;</p> <p><u>Competências Transversais:</u> (i) respeitam as regras de sala de aula (6.º B); (ii) revelam interesse e motivação pela aprendizagem (6.º B); (iii) respeitam os professores, os funcionários e os colegas (6.º B); e (iv) participam na resolução de problemas da turma (6.º C);</p>
Questões-problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem? 2. Como melhorar as competências de comunicação oral dos alunos? 3. Como desenvolver as competências de escrita dos alunos? 4. Como promover a leitura dentro e fora da sala de aula? 	
Objetivos Gerais (OG)	Indicadores de Avaliação
<p>OG1: Participar no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>OG2: Melhorar as competências de comunicação oral;</p>	<p>OG1 (indicadores):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Planifica o trabalho a realizar; 1.2. Participa nas tarefas propostas; 1.3. Autoavalia o trabalho realizado; <p>OG2 (indicadores):</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Intervém oportunamente; 2.2. Produz discursos orais com diferentes finalidades; 2.3. Mobiliza vocabulário adequado à situação;

OG3: Desenvolver competências de escrita;

OG4: Criar hábitos de leitura;

OG3 (indicadores):

- 3.1. Planifica a escrita de textos;
- 3.2. Escreve textos a partir de diferentes estímulos;
- 3.3. Redige corretamente;
- 3.4. Revê e aperfeiçoa textos escritos;

OG4 (indicadores):

- 4.1. Ouve ler textos literários;
- 4.2. Lê textos literários;
- 4.3. Partilha leituras realizadas por iniciativa própria;

Nota. Adaptado do Plano de Intervenção do 2.º CEB

Anexo M. Estratégias Globais de Intervenção – 2.º CEB

Tabela M1.

Relação entre as estratégias globais de intervenção e os OG do PI do 2.º CEB

Estratégias Globais de Intervenção	OG1	OG2	OG3	OG4
Definir <i>regras de sala de aula</i>	X	X		
Implementar um <i>Mapa de Tarefas</i>	X			
Criar o <i>Diário de Turma</i>	X		X	
Implementar o <i>Conselho de Cooperação</i>	X	X		
Implementar a rotina <i>Desafio Semanal</i>	X	X	X	X
Estabelecer <i>critérios de avaliação</i> com os alunos	X	X		
Definir <i>regras de interação discursiva</i> com os alunos	X	X		
Construir guiões de planificação e revisão de texto	X		X	
Dinamizar <i>Laboratórios Gramaticais</i>	X		X	
Promover a escrita colaborativa	X	X	X	
Incentivar a partilha de textos escritos	X	X	X	
Propor a exploração de jogos didáticos	X	X	X	X
Construir a <i>Biblioteca da Sala</i>	X			X
Propor a realização de um <i>Roteiro de Leitura</i>	X	X	X	X

Nota. Elaboração própria.

Tabela M2.

Implementação das estratégias globais de intervenção nas turmas B e C

Estratégias Globais de Intervenção	6.º B	6.º C
Definir <i>regras de sala de aula</i>		X
Implementar um <i>Mapa de Tarefas</i>		X
Criar o <i>Diário de Turma</i>		X
Implementar o <i>Conselho de Cooperação</i>		X
Implementar a rotina <i>Desafio Semanal</i>	X	X
Estabelecer <i>critérios de avaliação</i> com os alunos	X	X
Definir <i>regras de interação discursiva</i> com os alunos	X	X
Construir guiões de planificação e revisão de texto		X
Dinamizar <i>Laboratórios Gramaticais</i>	X	X
Promover a escrita colaborativa		X
Incentivar a partilha de textos escritos		X
Propor a exploração de jogos didáticos	X	X
Construir a <i>Biblioteca da Sala</i>	X	
Propor a realização de um <i>Roteiro de Leitura</i>	X	X

Nota. Elaboração própria.

Anexo N. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG1

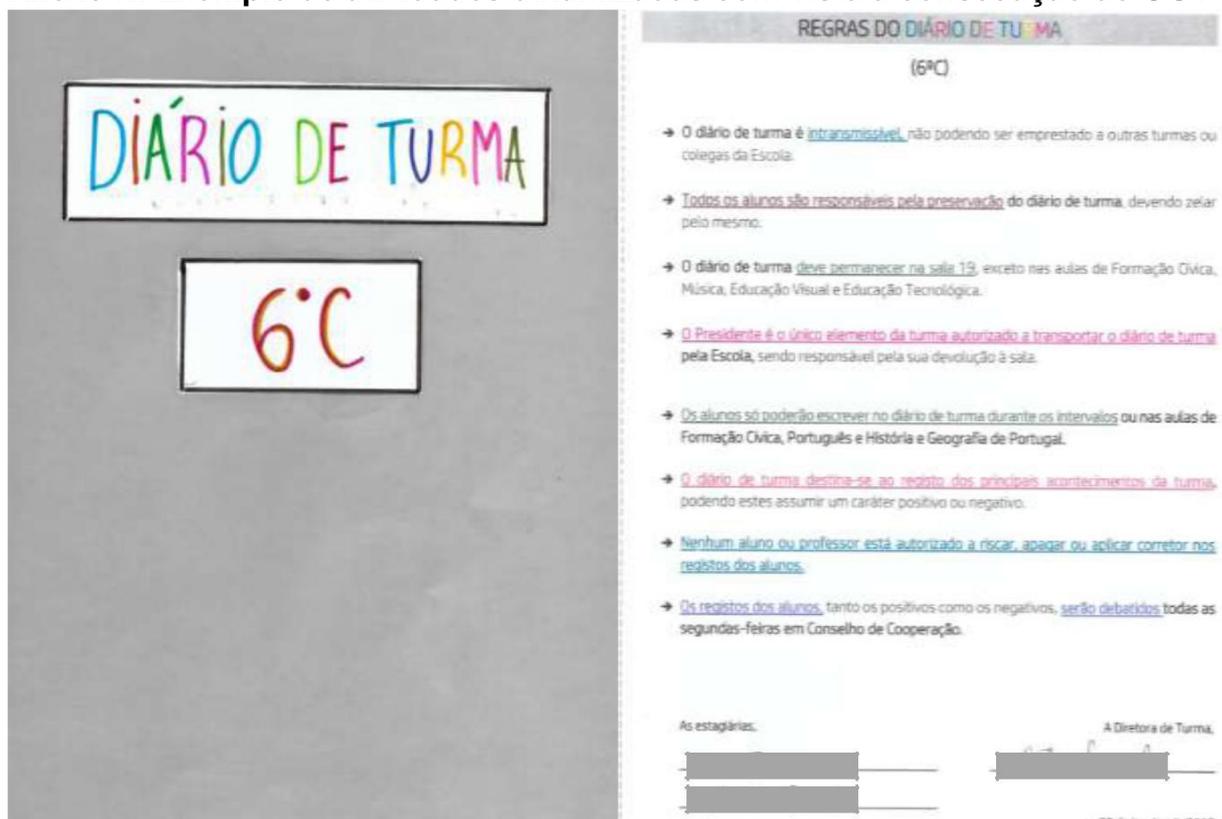


Figura N1. Registo fotográfico do *Diário de Turma* | 6.º C



Figura N2. Registo fotográfico de escritos dos alunos no *Diário de Turma* | 6.º C

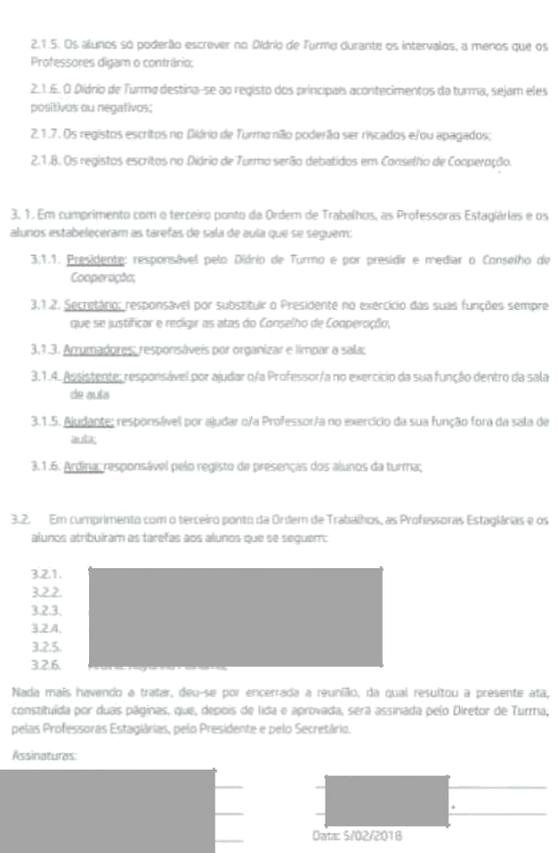
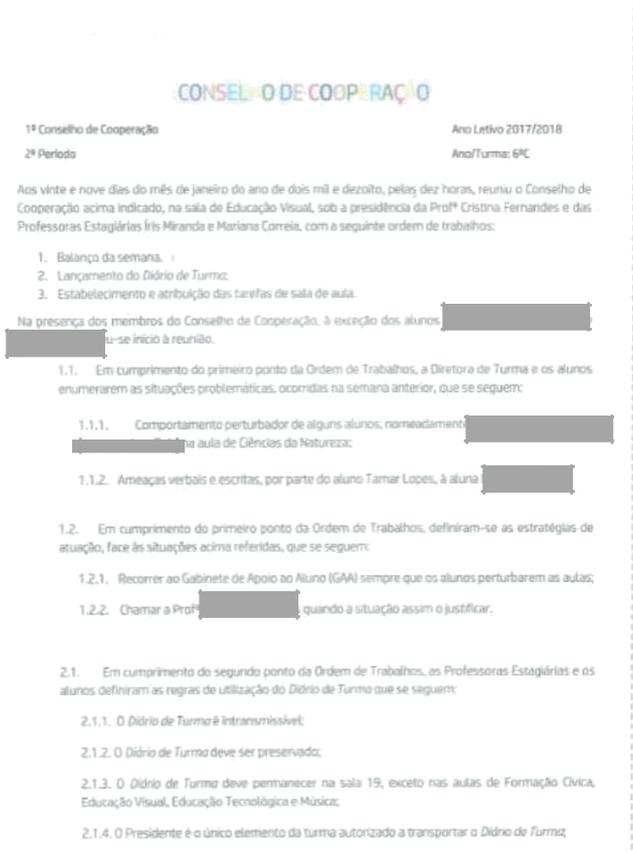


Figura N3. Registo fotográfico da ata do Conselho de Cooperação (5/2/2018) | 6.º C

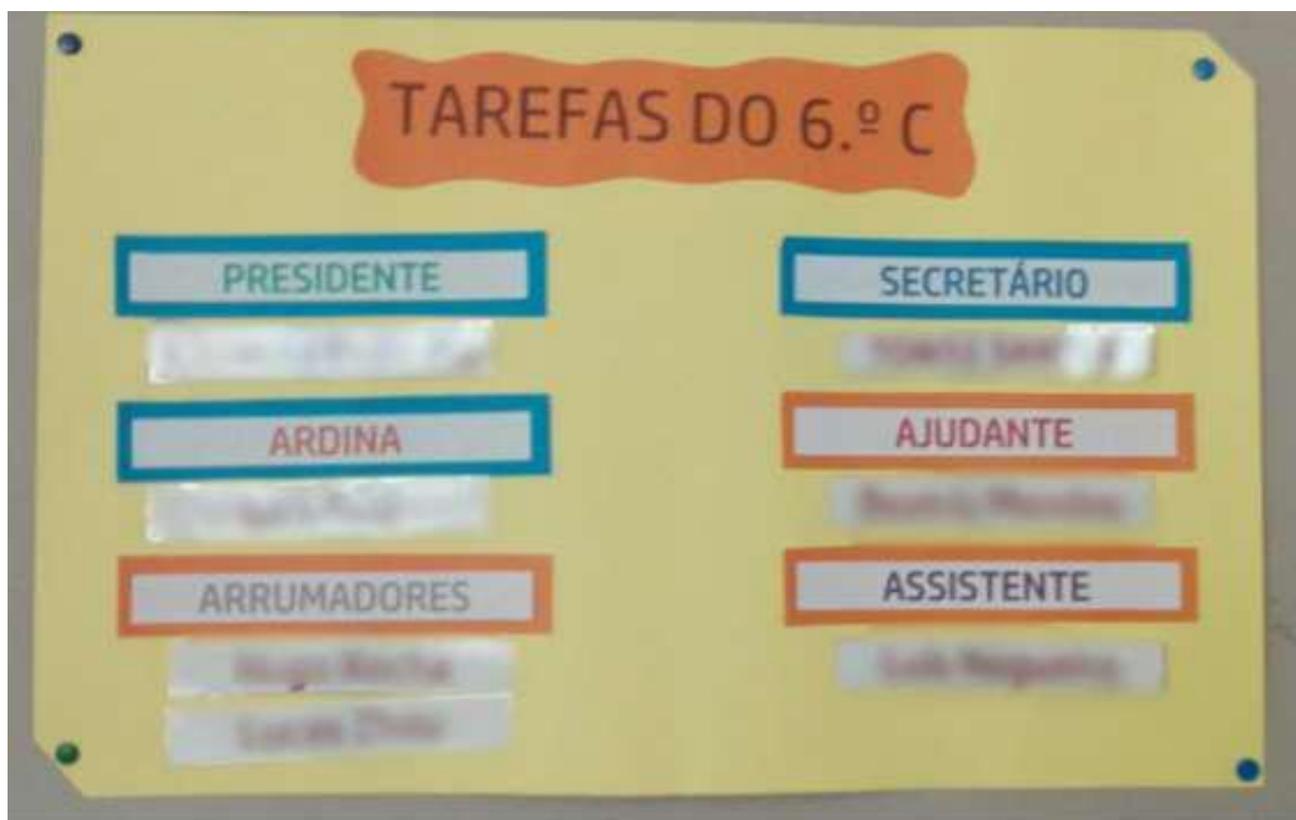


Figura N4. Registo fotográfico do Mapa de Tarefas do 6.º C

Anexo O. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG2

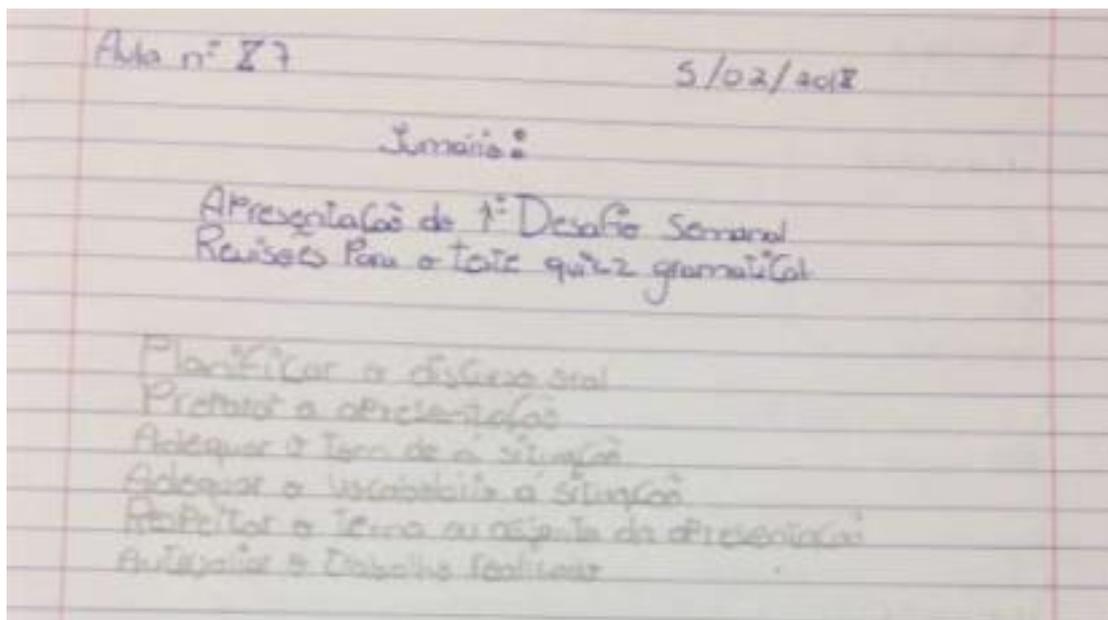


Figura O1. Registo fotográfico dos *critérios de avaliação* definidos pelos alunos

DESAFIO SEMANAL

Nome: _____ Nº: _____ Data: ___/___/___

Observa o cartaz que se segue.



Responde à questão que se segue numa folha de registo.

De que forma é que a Escola pode influenciar o teu mundo?

Prepara a tua apresentação, pois podes ser um dos escolhidos para participar no momento de partilha da próxima aula.

Bom trabalho! 👍

DESAFIO SEMANAL

Nome: _____ Nº: _____ Data: ___/___/___

Visualiza o vídeo que se segue.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4Q8K32mGj08t>

Responde à questão que se segue numa folha de registo.

E a ti, o que te faz feliz?

Prepara uma apresentação com base na resposta que deste à questão anterior. Se quiseres, podes construir um material de suporte à tua comunicação (ex. cartaz, powerpoint, desenho, texto, ...).

Bom trabalho! 👍

Figuras O2 e O3. *Desafios Semanais* lançados aos alunos do 6.º B e 6.º C

Anexo P. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG3

Nome: _____
Data: ____/____/____

À primeira vista, planificar textos pode parecer uma tarefa aborrecida. Provavelmente dás por ti a pensar: "mas como é que eu hei de planificar um texto? Eu já sei tudo o que preciso escrever, está na minha cabeça!". Pois, mas nem todos temos memória de elefante, não é verdade?! Por essa razão, não podemos evitar esta etapa tão importante. Eis o guião que te vai ajudar. Consulta-o sempre que precisares, vais ver que é mais fácil! Bom trabalho!

GUIÃO DE PLANIFICAÇÃO TEXTUAL

1.º Passo **DEFINIR OBJETIVOS**

- Decidir o tema - *Sobre o que é que vou escrever?*
- Estabelecer uma mensagem - *Quero transmitir alguma mensagem? Qual?*
- Ter em conta o público-alvo - *Para quem é que vou escrever?*

2.º Passo **ORGANIZAR IDEIAS**

- Definir as ideias a referir - *O que quero dizer?*
- Estabelecer uma sequência - *Qual vai ser a ordem das minhas ideias?*

3.º Passo **TER EM CONTA O GÉNERO TEXTUAL**

- Adequar as ideias estabelecidas às características do género textual que será produzido

E por fim... **PENSAR NUM TÍTULO**

Figura P1. Guião de

planificação textual construído pelos alunos do 6.ºC

REVISÃO TEXTUAL: texto biográfico

Nome: _____ Nº: _____ Data: ____/____/____



Olá, outra vez! Durante o fim de semana dediquei-me à leitura dos vossos textos, tendo ficado a saber mais sobre cada um de vocês. Entretanto, lembrei-me que ainda não vos falei da última etapa da produção textual: a **revisão e aperfeiçoamento de texto**. Isso mesmo! Depois de planificarmos e redigirmos um texto, é preciso revê-lo. Calma! Não se afijem, porque eu e as vossas professoras estamos aqui para vos ajudar.



Leiam o texto que se segue.

A Biografia de André

O André tem 12 anos, foi nascido no dia 26/1/2004, gosta de jogar futebol e jogar jogos de computador. Tem um cachorro, gosta de jogar no play e a sua TV. Mora em um hospital de Colégio em Lisboa e mora no bairro de Ruja. Gosta de comer bijuteria, gosta de ler. As melhores coisas chamam-se Lissoles, Higo e João. Vive com a mãe, tem 3 irmãos, tem uma bicicleta, um gato, muitos brinquedos. Tem uma play 4. Quando estiver os dentes, tem família, os seus livros, sabe falar várias línguas como Inglês, Francês e Português. A coisa mais importante para ele é a família, a que lhe faz feliz e a família e a play 4.



Analisem a estrutura do texto. O que identificam?



Registem os comentários feitos ao texto do colega.



Em conjunto com as professoras, sugiram melhorias ao texto do colega e aperfeiçoem-no.



Muito bem! Texto revisado e aperfeiçoado em coletivo! Eu não faria melhor! Sabem o que é que falta? Construir um guião de revisão e aperfeiçoamento de texto, tal como fizemos para a planificação. Lembrem-se? Assim, numa próxima vez, já saberão o que fazer. Vamos a isso!

Figura P2. Recurso didático de *Revisão Textual: texto biográfico*.

Anexo Q. Exemplo de atividades dinamizadas com vista à consecução do OG4

ROTEIRO DE LEITURA: *Pedro Alecrim*

Nome: _____ Nº: _____ Data: ____/____/____

Antes de começares a explorar a obra *Pedro Alecrim*, lê indicações úteis que se seguem.

- ➔ Lê o enunciado com atenção e esclarece todas as dúvidas que surgirem.
- ➔ Escreve a lápis, pois pode ser necessário apagar.
- ➔ Em momentos de debate, intervém colocando o braço no ar e aguardando pela tua vez.
- ➔ Respeita a professora e os teus colegas.
- ➔ Preserva o material que te foi entregue.

antes da leitura

- Observa e folheia o livro.
- Preenche o boletim informativo da obra com os elementos paratextuais que observaste.

BOLETIM INFORMATIVO DA OBRA *Pedro Alecrim*

Título: _____		Número de páginas: _____
Autor: _____		Número de capítulos: _____
Ano: _____		Número de edição: _____
Editora: _____		
Coloção: _____		

- Observa o título do livro e a ilustração da capa. Que informações é que te são dadas sobre a personagem principal da história?
- Regista-as.

Partilha as tuas ideias com o resto da turma.

durante a leitura capítulo 1 (págs. 5-71)

- Ouve a história com atenção.
- Responde às questões que se seguem, assinalando com um (X) a opção correta.

1. Quem era a D. Judite?
 - A D. Judite era a professora do Pedro.
 - A D. Judite era uma das contínuas da escola do Pedro.
 - A D. Judite era a mãe do Pedro.
2. Como era o Luís?
 - O Luís era um rapaz baixo, bem-vestido, de cabelos curtos e lisos.
 - O Luís era um rapaz alto, mal vestido, de cabelos compridos e encaracolados.
 - O Luís era um rapaz alto, bem vestido, de cabelos compridos e encaracolados.
3. Por que razão o Pedro não gostava do Luís?
 - O Pedro não gostava do Luís, porque ele lhe chamou nomes.
 - O Pedro não gostava do Luís, porque ele o humilhou à frente de toda a gente.
 - O Pedro não gostava do Luís, porque ele coplava nos testes.
4. O Pedro comparou a mãe a...
 - ... uma chuvada de abril.
 - ... uma tempestade de abril.
 - ... uma trovoadade de abril.

Partilha as tuas respostas com o resto da turma.

Figura Q1. Exemplo do *Roteiro de Leitura: Pedro Alecrim*

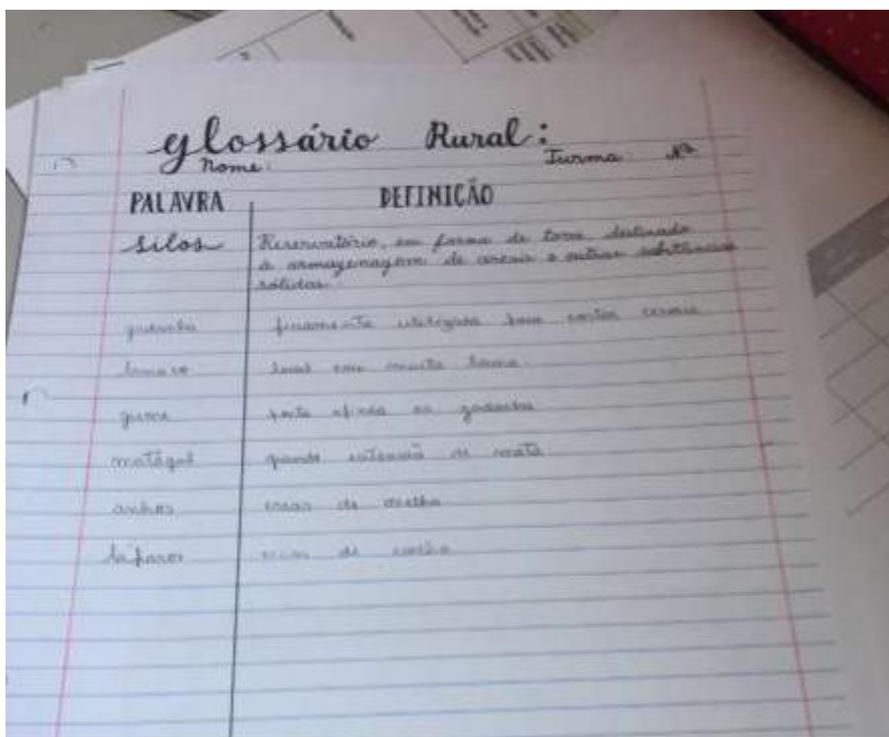


Figura Q2. *Glossário Rural* (inserido no *Roteiro de Leitura: Pedro Alecrim*)

Anexo R. Planificação Geral da Sequência Didática

Tabela R1.

Planificação da Sequência Didática a implementar no 2.º B

Sequência Didática				
Ciclo: 1.º	Ano: 1.º	Turma: B	N.º de alunos: 20	N.º de etapas/módulos: 11

Objetivo geral:

1. Desenvolver competências de escrita.

Etapas/Módulos	Data	Objetivos	Atividades/Estratégias	T	Recolha de dados
Apresentação	17/04/2018	(ótica do estagiário-investigador) Explicar o projeto ao grupo/turma. Identificar as representações dos alunos acerca da escrita de textos narrativas.	(dinamizadas pelo estagiário-investigador) Conversa <i>informal</i> com os alunos sobre o projeto. <i>Brainstormig</i> – elaboração de uma <i>nuvem/chuva de ideias</i> com os alunos, sobre o texto narrativo (Anexo R).	20min	Observação participante. Observação sistémica.
Reconhecimento	17/04/2018	(ótica do aluno) Ler textos diversos. Compreender o essencial de um texto lido. Organizar a informação de um texto lido. Apropriar-se de novos vocábulos. Monitorizar a compreensão.	(dinamizadas pelo estagiário-investigador) Reconhecimento do género narrativo, a partir da leitura do texto <i>Bolacha Maria</i> , de António Torrado. Exploração do texto <i>Bolacha Maria</i> , de António Torrado, a partir da realização de um guião de trabalho.	45min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.
Produção textual [1] (Pré-teste)	18/04/2018	(ótica do aluno) Planificar a escrita de textos. Escrever textos narrativos. Redigir corretamente. Rever e aperfeiçoar textos.	(dinamizadas pelo estagiário-investigador) Elaboração de um texto narrativo individualmente, com base nas orientações dadas pelo <i>estagiário-investigador</i> (Anexo T). Realização de uma auto e <i>heteroavaliação</i> .	45min	Teste. Questionário. Observação sistémica. Análise documental.
Módulo [1]	24/04/2018	(ótica do aluno) Ler textos diversos. Compreender o essencial de um texto lido. Organizar a informação de um texto lido. Apropriar-se de novos vocábulos. Monitorizar a compreensão.	(dinamizadas pelo estagiário-investigador) <i>Hora do Conto</i> : leitura da obra <i>A Girafa que comia Estrelas</i> , de José Eduardo Agualusa. Reconhecimento do género narrativo, através da leitura de um excerto da obra <i>A Girafa que comia Estrelas</i> , de José Eduardo Agualusa. Exploração do excerto lido, a partir da realização de um guião de trabalho (Anexo U).	90min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.

Módulo [2]	08/05/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Ler textos diversos. Mobilizar o conhecimento da pontuação.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Leitura da obra <i>A Greve</i> , de Catarina Sobral. Mobilização o conhecimento da pontuação, a partir da realização de um guião de trabalho (Anexo V).	45min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.
Produção textual [2]	10/05/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Planificar a escrita de textos. Escrever textos narrativos. Redigir corretamente. Rever e aperfeiçoar textos.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Elaboração de um texto narrativo a pares, com base nas orientações dadas pelo <i>estagiário-investigador</i> (Anexo W). Realização de uma <i>auto e heteroavaliação</i> .	45min	Teste. Questionário. Observação sistémica. Análise documental.
Módulo [3]	16/05/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Rever e aperfeiçoar textos.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Reescrita coletiva de um texto escrito por dois alunos da turma, na etapa <i>Produção Textual [2]</i> , com base nas orientações dadas pelo <i>estagiário-investigador</i> (Anexo X). Elaboração de um guião de <i>revisão e aperfeiçoamento de texto</i> em coletivo.	45min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.
Módulo [4]	22/05/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Ler textos diversos. Compreender o essencial de um texto lido. Organizar a informação de um texto lido. Apropriar-se de novos vocábulos. Monitorizar a compreensão.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) <i>Hora do Conto</i> : leitura da obra <i>O Elefante Cor-de-Rosa</i> , de Luísa Dacosta. Reconhecimento do género narrativo, através da leitura de um excerto da obra <i>O Elefante Cor-de-Rosa</i> , de Luísa Dacosta. Exploração do excerto lido, a partir da realização de um guião de trabalho (Anexo Y).	90min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.
Módulo [5]	24/05/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. Conhecer o alfabeto e os grafemas. Desenvolver o conhecimento da ortografia.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Reflexão sobre as particularidades do código escrito, a partir da leitura de um trava-línguas. Realização de um guião de trabalho, com vista à sistematização do conhecimento (Anexo Z). Realização de um ditado de palavras, a pares.	90min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.
Módulo [6]	30/05/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. Desenvolver o conhecimento da ortografia.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Reflexão sobre as particularidades do código escrito, a partir da leitura de um trava-línguas. Realização de um guião de trabalho, com vista à sistematização do conhecimento (Anexo AA). Realização de um ditado de palavras, no quadro.	90min	Observação participante. Observação sistémica. Análise documental.

Produção textual [3] (Pós-teste)	14/06/2018	(ótica do <i>aluno</i>) Planificar a escrita de textos. Escrever textos narrativos. Redigir corretamente. Rever e aperfeiçoar textos.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Elaboração de um texto narrativo individualmente, com base num nas orientações dadas pelo <i>estagiário-investigador</i> (Anexo AB). Realização de <i>auto</i> e <i>heteroavaliação</i> .	45min	Teste. Questionário. Observação sistémica. Análise documental.
Avaliação	-	(ótica do <i>estagiário-investigador</i>) Analisar o contributo da SD implementada para a melhoria das competências escritas dos alunos.	(dinamizadas pelo <i>estagiário-investigador</i>) Análise dos dados recolhidos. Análise comparativa dos resultados obtidos. Discussão dos resultados obtidos, à luz de um quadro concetual de referência.	-	-

Nota. Elaboração própria.

Anexo S. Notas de Campo (17/04/2018)

Tabela S1.

Excerto do documento Notas de Campo (1.º CEB)

Notas de Campo (PES II – 1.º CEB)	
Nota de Campo n.º 1	Data: 17/04/2018
9h00m - Entrada dos alunos do 2.º B na sala; 9h10m - Escrita do <i>Plano do Dia</i> ;	
“Lisboa, 17 de abril de 2018 Hoje é segunda-feira! Sumário: Leitura do texto <i>A Bolacha Maria</i> , de António Torrado. Jogo didático: <i>Papa-Palavras</i> . Desporto +. Inglês. Música.”	
9h30m – Apresentação do projeto da <i>estagiária-investigadora</i> Mariana Correia ao grupo/turma;	
Questões, dúvidas e inquietações dos alunos: A3: “Os professores também fazem trabalhos? E têm professores?”; A7: “Se nós nos portarmos mal, a Prof.ª Mariana tem negativa?”; A21: “Há mal se errarmos?”; A6: “Podemos ir ver a apresentação do trabalho da Prof.ª Mariana?”; A11: “Temos que escrever muitos textos?”; A13: “Os textos narrativos são fáceis... Eu já sei escrevê-los!”; A10: “Pois, é só contar uma história...”.	
10h00m – <i>Brainstorming</i> : “Mas, então, o que é um texto narrativo?”;	
Contributo dos alunos para a <i>chuva de ideias</i> : A2: “O A10 já disse: é uma história”; A3: “É uma história que tem princípio, meio e fim”; A5: “A Prof.ª C. costuma usar outras palavras, mas eu agora já não me lembro...”; A15: “Eu sei... É a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Estão, ali, no nosso cartaz.”; A13: “Nunca nos podemos esquecer do título”. A19: “E das personagens.”. A2: “Às vezes, também é importante dizer o sítio da história”. A20: “A2, e o dia e a hora, também”. A10: “Eu escrevo o que sai da minha cabeça.” A16: “Eu penso nas ideias, aqui (e aponta), na cabeça.” A10: “Eu penso nas ideias, mas depois sai tudo ao contrário.” A8: “É da imaginação A10, tu tens muita!”. A17: “Eu releio, mas acho sempre que está bem. Depois, quando a Prof.ª C. entrega o texto, tem erros e eu corrijo.” A7: “Eu escrevo com erros”. A20: “Eu troco algumas letras, porque são difíceis”. A15: “Às vezes, esqueço-me de letras; outra vez, escrevo mal”. A3: “Eu leio muito, por isso não dou erros”.	
10h00m – Leitura do texto <i>A Bolacha Maria</i> , de António Torrado, e realização de um guião de trabalho (módulo de reconhecimento da Sequência Didática);	
Observação <i>participante</i> : Os alunos leram a obra com relativa facilidade, tendo compreendido o texto lido. Os alunos A4, A5, A8, A11 e A12, revelaram grandes dificuldades na leitura do texto: quer na entoação, quer na articulação de palavras. Estes alunos foram, também, muito apoiados na realização do guião de trabalho. <u>Todos</u> os alunos pediram ajuda para destacar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto.	
10h50m – Distribuição dos lanches, por parte da PTT e das estagiárias.	
11h00m – Saída dos alunos para o intervalo.	

Nota. Elaboração própria.

Anexo T. Recurso didático: produção textual inicial (pré-teste)

PRODUÇÃO TEXTUAL

NOME: _____

N.º: _____

DATA: _____



Pensa sobre o que vais escrever e **regista as tuas ideias**.

Quem? _____

Quando? _____

Onde? _____

O quê? _____

Como? _____



Escreve um **texto narrativo** de acordo com o teu plano.



Revê o teu texto e **melhora-o**. Explica como fizeste.

O que preciso de melhorar no texto? _____

Como melhorei o texto? _____



Avalia o teu trabalho, assinalando com [X] a opção que melhor o descreve.

	Sim, fi-lo com facilidade	Sim, mas tive algumas dificuldades	Não consegui realizar a tarefa
Planifiquei um texto narrativo			
Escrevi um texto narrativo			
Revi e aperfeiçoei o meu texto			

comentário do colega

comentário da professora

Anexo U. Recurso didático: *Leio, Interpreto e Penso* [1]

Leio, interpreto e penso

1

Nome: _____

N.º: _____

Data: ____/____/____

Lê o texto que se segue.

A girafa que comia estrelas

Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas do savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens.

Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao mato mais alto do savana, levantava o pescoço e comia estrelas. À medida que Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam, novinhas em folha, brilhando ainda mais do que as antigas.

Assim, de certa maneira, ela renovava a noite.

José Eduardo Agualusa, *A Girafa que Comia Estrelas*, D. Quixote, 8.ª Edição, 2010 (excerto com supressões).



Ampulheta de leitura

Vais testar a tua velocidade na leitura de um texto com **55 palavras!**

- **Lê em voz alta** os dois primeiros parágrafos do texto e pede à professora para cronometrar o teu tempo. Regista-o:

- Se não conseguires ler todas as palavras em **1 minuto**, treina a sua leitura novamente. Terás outra oportunidade!

Individualmente, responde às questões que se seguem.

7. **Enumera as palavras por ordem alfabética.**

<input type="checkbox"/> noite	<input type="checkbox"/> folha
<input type="checkbox"/> pescoço	<input type="checkbox"/> nuvens
<input type="checkbox"/> altura	<input type="checkbox"/> estrelas

8. **Liga as palavras que têm o significado contrário (antónimas).**

<input type="checkbox"/> comprida	<input type="checkbox"/> nova
<input type="checkbox"/> dorme	<input type="checkbox"/> acordar
<input type="checkbox"/> antigo	<input type="checkbox"/> curto

9. **Completa, de acordo com o exemplo.**

A girafa ultrapassa a nuvem.	As girafas _____
A estrela brilha muito.	_____

10. **No texto, sublinha**

- a **verde**, um nome (próprio, comum ou coletivo);
- a **azul**, um determinante;
- a **castanho**, um adjetivo;
- a **amarelo**, um verbo.

Relê o texto e sublinha as palavras que te são desconhecidas. Depois, regista-as no **caderno de palavras difíceis**.

Em conjunto com os teus colegas, responde às questões que se seguem.

1. **No texto, assinala com uma seta os parágrafos.** Quantos são?

2. **Identifica a estrutura do texto narrativo assinalando:**

- a **verde**, a introdução;
- a **azul**, o desenvolvimento;
- a **castanho**, a conclusão.

A pares, responde às questões que se seguem.

3. **Completa a frase seguinte.**

Esta história passa-se _____.

4. **Como era a girafa Olímpia? Completa a frase seguinte, assinalando com um [X] a opção que melhor a descreve.**

A girafa Olímpia...	
...era tão alta como as outras girafas do savana.	<input type="checkbox"/>
...era a girafa mais alta do savana.	<input type="checkbox"/>

5. **Durante a noite, a que é que a girafa Olímpia se dedicava?**

6. **Conversa com o teu colega sobre o que poderá significar a expressão: "Assim, de certa maneira, ela renovava a noite", regista as vossas ideias e partilha-as com os restantes elementos da turma.**

Anexo V. Recurso didático: *Avalio a Pontuação*



Nome: _____

Data: ___/___/___



2.º B, aconteceu o que todos temíamos: **os pontos decretaram greve**. Vai ser um Deus-nos-acuda! O Conselho de Ministros pediu-me ajuda para encontrar os **pontos da escrita** que não foram trabalhar, mas eu não os consigo identificar sozinho. Dão-me uma mãozinha?



Leiam o texto que se segue.

" - Os pontos decretaram greve - exclamou o ministro da Educação. - Vai ser um deus-nos-acuda...

Os pontos?! Quais pontos - perguntou o primeiro ministro.

Primeiro foi a escrita a entrar em alvoroço. Já não se punham os pontos nos ii... Nem se usavam pontos finais, pontos de exclamação pontos de interrogação, dois pontos reticências e pontos e vírgulas.

Ninguém entendia patavina do que se escrevia "

Catarina Sobral, Greve, 2011 (texto adaptado)



Em grupo, respondam às questões que se seguem.

Leram o texto com facilidade?

O que está a faltar no texto?

Os pontos da escrita são importantes? Porquê?



Façam a **ligação** entre os sinais de pontuação e as palavras que os nomeiam.

• travessão

• dois pontos

• ponto de interrogação



• ponto final

• ponto de exclamação

• vírgula



Pontuem o texto, utilizando os sinais de pontuação que rodearam.

Bom trabalho de equipa, 2.º B! Conseguimos identificar os pontos que faltavam naquele texto. Só há um problema: o Conselho de Ministros disse que havia mais pontos perdidos.



Conhecem outros sinais de pontuação? Quais?

Anexo W. Recurso didático: produção textual intermédia

PRODUÇÃO TEXTUAL

NOMES: _____

DATA: _____



Pensem sobre o que vão escrever e **registem as vossas ideias.**

Quando? _____

Onde? _____

Quem? _____

O quê? _____

Como? _____



Escrevam um texto narrativo de acordo com o vosso plano.



Revejam o vosso texto e melhoram-no.

comentário do colega

comentário da professora

Anexo X. Recurso didático: *Revisão e Aperfeiçoamento de Texto*

 ESCREVO: Revisão e aperfeiçoamento de texto	Nomes: _____	Data: ____/____/____
--	--------------	----------------------



2.º B, ainda bem que vos encontro! Estive a ler os vossos textos sobre a greve das linhas e achei-os muito originais. **Bom trabalho!** As professoras pediram-me para os corrigir, mas eu não sei o que fazer. **Conseguem ajudar-me?**



Leiam um dos vossos textos e **analisem-no**.

O dia das linhas com greve.

- Um dia as linhas desapareceram por magia e depois todo mudou.
- As linhas do elétrico, metro e nas passeadeiras no mundo inteiro.

→ E depois as pessoas começaram-se a desorientar, porque não sabiam para onde ir.

No final do dia a greve das linhas e as pessoas começaram a orientarem-se.



Em grupo, preencham os espaços abaixo.

Aspectos Positivos

Aspectos a melhorar

Proposta de melhoria

Anexo Y. Recurso didático: *Leio, Interpreto e Penso* [2]

Leio, interpreto e penso 2

Nome: _____ Data: ____/____/____

Lê o texto que se segue.

O elefante cor-de-rosa

Era uma vez um elefante cor-de-rosa...
 Noutro planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, havia elefantes cor-de-rosa. Viviam em florestas dum verde muito verde, entre pássaros azuis e manjás de cristal, sem atmosfera.

Quantos brincadeiras! Quantos risos! Todos os dias havia festas.

Um dia porém, o elefantinho cor-de-rosa sentiu uma estranha sensação, quando viu que uma flor branca murchava, sob os seus olhos fixos de espanto.

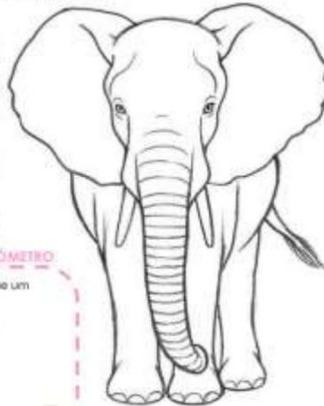
A flor ia morrer!

Aflito, chamou os companheiros que vieram, fizeram uma roda e, de rabinhos pendentes, começaram a soprar pelas bombas um ventinho de amizade e de carinho que sufocasse a flor.

Mas a flor morreu.

O elefantinho deu pela primeira vez conta de que tinha coração e que nele havia um espinho.

Lúlia Dacosta, *O elefante cor-de-rosa*, Ásia, 5.ª edição, 2011 (Excerto com supressões).



ARTICULÓMETRO

Vás testar a **articulação** e **entoação** na leitura de um texto com 70 palavras!

- Lê em voz alta os parágrafos do texto que se encontram sublinhados.

- Regista o teu desempenho:

Entoação:

Articulação:

base escolar

1

Relê o texto e sublinha as palavras que te são desconhecidas. Depois, regista-as no **caderno das palavras difíceis**.

Em conjunto com os teus colegas, **responde às questões que se seguem.**

1. No texto, assinala com uma seta os parágrafos. Quantos são?

2. Identifica a estrutura do texto narrativo assinalando

- a **verde**, a introdução;
- a **azul**, o desenvolvimento;
- a **laranja**, a conclusão;

Com o teu par, **responde às questões que se seguem.**

3. Onde viviam os elefantes?

4. O que fizeram os elefantes, quando viram a flor a murchar?

5. Quando é que o elefante cor-de-rosa descobriu que tinha coração? Porquê?

6. Escreve as palavras que caracterizam o elefante e a flor.

Cor-de-rosa	branco	divertida	murcha	doente	carinhosa
-------------	--------	-----------	--------	--------	-----------

7. Conversa com o teu colega sobre que poderá significar a expressão: "... nele havia um espinho". Regista as vossas ideias e partilha-as com os restantes elementos da turma.

2

Anexo Z. Recurso didático: À descoberta do som [S]

À DESCOBERTA: o som [S]

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ainda bem que vos encontro, 2.º B. Estou em apuros! Será que me conseguem ajudar? Gosto escrever o trava-linguas que a Prof.ª Iria e a Prof.ª Mariana vos vão contar, mas baralhei-me com o som [S]. A minha mãe diz que há várias maneiras de o representar, só que eu só me lembro de uma. E agora?! Embarcam nesta descoberta comigo?

ETAPA 1. DESCOBRIR

ouve o trava-linguas com atenção e regista-o.

Cola o trava-linguas que te foi dado.

Compara o texto que escreveste com o que colaste, sublinhando as diferenças entre um e outro.

ETAPA 2. SISTEMATIZAR

Observa as palavras que escreveste e responde às questões que se seguem.

Em que situações é que a letra <S> representa o som [S]?

Em que situações é que as letras <SS> representam o som [S]?

Em que situações é que a letra <C> representa o som [S]?

Em que situações é que a letra <Ç> representa o som [S]?

Em que situações é que a letra <X> representa o som [S]?

Rodeia as letras que representam o som [S] e escreve-as nos retângulos.

letras com som [S] { }

Preenche a tabela que se segue com palavras do texto.

palavras em que o som [S] é representado por...				
... <S>	... <SS>	... <C>	... <Ç>	... <X>

Pensa noutras palavras que tenham o som [S] e acrescenta-as à tabela.

Bom trabalho! Juntos descobrimos que o som [S] pode ser representado pelas letras <S>, <SS>, <C>, <Ç> e <X>. Agora a minha dúvida é: **quando é que utilizamos cada uma das letras?**

Vocês são incríveis, 2.º B! Para além de saber que o som [S] pode ser representado pelas letras <S>, <SS>, <C>, <Ç> e <X>, percebi em que situações é que as devo utilizar. **Só falta aplicar... Vamos a isso?**

ETAPA 3. TREINAR

Completa as palavras que se seguem com <S>, <SS>, <C>, <Ç> e <X>.





















Bom trabalho!

Anexo AA. Recurso didático: À descoberta do som nasal

À DESCOBERTA: os sons [ã, ê, ê, ã, u]

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ainda bem que vos encontro, 2.º B. Estou em apuros, outra vez! Será que me conseguem ajudar? Gosto de escrever o texto que a Prof.ª Iris e a Prof.ª Mariana vos vão contar, mas baralhei-me com os sons nasais. A minha mãe diz que há várias maneiras de os representar, só que não me lembro de nenhuma. E agora?! Embarcam nesta descoberta comigo?

ETAPA 1. _____ DESCOBRIR

ouve o texto com atenção e regista-o.

Cola o texto que te foi dado.

Compara o texto que escreveste com o que colaste, sublinhando as diferenças entre um e outro.

Pensa noutras palavras e acrescenta-as às tabelas.

Bom trabalho! Juntos descobrimos que o som nasal pode ser representado pelas letras <n> e <m> junto às vogais <a>, <e>, <i>, <o> e <u>. Agora a minha dúvida é: **quando é que utilizamos cada uma das letras?**

ETAPA 2. _____ SISTEMATIZAR

Observa as palavras que escreveste e responde às questões que se seguem.

Em que situações é que a letra <n>, junto a vogais, representa o som nasal?

Em que situações é que a letra <m>, junto a vogais, representa o som nasal?

Rodeia as sílabas que representam o som nasalado e escreve-as nos retângulos.

silabas que representam o som nasalado

Preenche as tabelas que se seguem com palavras do texto.

palavras em que o som nasalado é representado por...

... <an>	... <en>	... <in>	... <on>	... <un>

palavras em que o som nasalado é representado por...

... <am> <im>	... <om>	... <um>

Vocês são incríveis, 2.º B! Para além de já saber que o som nasal pode ser representado pelas letras <n> e <m> junto às vogais <a>, <e>, <i>, <o> e <u>, percebi em que situações é que as devo utilizar. **Só falta aplicar... Vamos a isso?**

ETAPA 3. _____ TREINAR

Nomeia as imagens que se seguem, tendo em atenção o som nasal.

				
_____	_____	_____	_____	_____
				
_____	_____	_____	_____	_____

Anexo AC. Análise das produções textuais iniciais dos alunos do 2.º B

Tabela AC1.

Análise do processo de produção escrita

Análise do processo de produção escrita (pré-teste)							
Alunos	Planificação					Revisão e Aperfeiçoamento	
	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?	O que preciso de melhorar no texto?	O que melhorei no texto?
A2	1	1	1	1	1	"Preciso de fazer mais parágrafos e pôr pontuação"	-
A3	1	1	1	1	1	"Gostava de ter mais ideias"	"Eu escrevi palavras melhores"
A4	1	1	1	1	1	"Perceco de melherorar o meo teste"	-
A5	1	1	1	1	1	-	-
A6	1	1	1	1	1	"Não preciso de melhorar"	-
A7	1	1	1	1	1	"Ter muita atenção para não dar erros"	"Melhorei com muita imaginassão"
A8	1	1	1	1	1	-	-
A9	1	1	1	1	1	"Preciso de pôr mais informação"	"Pus o nome da rainha"
A10	1	1	1	1	1	"Ter muita muita atenção"	"Melhorar com imaginação"
A12	1	1	1	1	1	"Não preciso de melhorar nada"	-
A13	1	1	1	1	1	"Esqueci-me dos pontos de exclamação"	"Pus lá [os pontos] numa frase"
A14	1	1	1	1	1	-	-
A16	1	1	1	1	1	"Há frases que não estão no lugar certo"	"Apaguei uma frase e reescrevi-a"
A17	1	1	1	1	0	-	-
A18	1	1	1	1	0	"Acho que tenho de melhorar para não me enganar nas palavras"	"Eu melhorei a fazer a letra perfeitinha"
A19	1	1	1	1	1	"Não preciso de melhorar o texto"	-
A20	1	1	1	1	1	"Podia meorar os pontos de interrogação"	"Pus pontos de interrogação"
A21	1	1	1	1	1	-	-

Legenda:

1-sim

0- não

Nota. Elaboração própria.

Tabela AC2.

Análise da competência gráfica dos alunos (pré-teste)

Escrita e Caligrafia (cf. Baptista, Viana & Barbeiro, 2011)								
Alunos	Capacidade caligráfica	Dimensão gráfica da escrita		Gestão do espaço de suporte da escrita			Particularidades sobre a pontuação (número de erros)	
		Alfabeto dual	Espaçamento	Eixo horizontal	Orientação	Dimensão	Fronteiras de separação	Funções discursivas
A2	1	1	1	1	1	1	5	11
A3	1	1	1	1	1	1	0	0
A4	1	0	1	1	1	1	3	2
A5	0	1	1	1	1	0	3	3
A6	1	1	1	1	1	1	3	2
A7	1	1	1	1	1	1	3	0
A8	0	1	1	1	1	0	0	0
A9	1	1	1	1	1	1	4	0
A10	1	1	1	1	1	1	5	3
A12	1	1	1	1	1	1	3	2
A13	1	1	1	1	1	1	5	0
A14	1	1	1	1	1	1	4	0
A16	1	1	1	1	1	1	0	0
A17	1	1	1	1	1	1	3	0
A18	1	1	1	1	1	1	1	0
A19	1	1	1	1	1	1	3	2
A20	1	1	1	1	1	1	5	0
A21	1	1	1	1	1	1	4	0

Legenda:

1. - sim

2. - não

Nota: no que diz respeito ao número de erros, os valores têm um sentido numeral.

Nota. Elaboração própria.

Tabela AC3.

Análise das competências compositivas dos alunos (estrutura)

Análise das competências compositivas dos alunos					
Alunos	Estrutura				
	Título	N.º de parágrafos	N.º de frases	N.º de palavras	N.º de erros
A2	Sim	4	5	87	1
A3	Sim	9	9	79	5
A4	Não	1	1	29	18
A5	Não	3	3	35	2
A6	Sim	1	1	20	3
A7	Sim	2	4	34	4
A8	Sim	3	3	14	1
A9	Sim	3	3	25	8
A10	Sim	5	5	75	6
A12	Não	2	4	61	5
A13	Sim	1	8	123	8
A14	Sim	1	1	30	6
A16	Sim	3	4	41	1
A17	Sim	2	8	41	5
A18	Sim	3	3	55	2
A19	Não	1	1	20	1
A20	Sim	4	5	57	9
A21	Sim	2	2	63	15

Nota. Elaboração própria.

Tabela AC4.

Análise das competências compositivas dos alunos (conteúdo)

Análise das competências compositivas dos alunos (microestrutura)									
Alunos	Título	Parágrafos			Ideias (Categorias da Narrativa)				
	A	I	D	C	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?
A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A4	0	1	1	0	1	1	1	1	1
A5	0	1	1	0	1	1	1	1	1
A6	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A8	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A9	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A10	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A12	0	1	1	0	1	1	1	1	1
A13	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A14	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A16	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A17	1	1	1	0	1	1	1	1	0
A18	1	1	1	0	0	0	0	0	0
A19	0	1	1	0	1	1	1	1	1
A20	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A21	1	1	1	0	1	1	1	1	1

Legenda:

- 1. – sim;
- 2. – não;
- A.- Adequado;
- I.- Introdução;
- D.- Desenvolvimento;
- C.- Conclusão

Nota. Elaboração própria.

Tabela AC5.

Análise das competências ortográficas dos alunos (pré-teste)

Alunos	Desafios da aprendizagem da ortografia (Baptista et al., 2011)		
	Complexidade das relações som-grafema		Existência de uma forma ortográfica única
	Via fonológica	Via lexical	
A2	1	0	0
A3	2	2	1
A4	10	4	4
A5	0	0	2
A6	0	3	0
A7	2	0	2
A8	0	1	0
A9	2	5	1
A10	3	1	2
A12	1	2	2
A13	7	0	1
A14	3	3	0
A16	0	0	1
A17	3	2	0
A18	2	0	0
A19	0	0	1
A20	4	3	2
A21	3	11	1

Nota. Elaboração própria.

Tabela AC6.

Análise da autoavaliação dos alunos quanto à tarefa proposta (pré-teste)

Autoavaliação dos alunos quanto à tarefa proposta (pré-teste)									
Alunos	Planificação			Redação			Revisão e Aperfeiçoamento		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
A2	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A3	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A4	0	1	0	0	1	0	0	0	1
A5	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A6	0	0	1	0	0	1	0	0	1
A7	1	0	0	0	1	0	1	0	0
A8	1	0	0	0	1	0	1	0	0
A9	1	0	0	0	1	0	0	1	0
A10	0	1	0	1	0	0	1	0	0
A12	1	0	0	0	1	0	1	0	0
A13	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A14	1	0	0	0	1	0	0	0	1
A16	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A17	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A19	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A20	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A21	1	0	0	0	1	0	1	0	0

Legenda:

1. – sim

0. – não

A. – O aluno selecionou a opção "Sim, fi-lo com facilidade";

B. – O aluno selecionou a opção "Sim, mas senti dificuldades";

C. – O aluno selecionou a opção "Não consegui realizar a tarefa";

Nota. Elaboração própria.

Anexo AD. Análise das produções textuais intermédias dos alunos do 2.º B

Tabela AD1.

Análise do processo de produção escrita (produção intermédia)

Análise do processo de produção escrita (produção intermédia)					
Alunos	Planificação				
	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?
A13+A20	1	1	1	1	1
A2+A11	1	1	1	1	1
A7+A12	1	1	1	1	1
A15+A16	1	1	1	1	1
A18+A19	1	1	1	1	1
A3+A4	1	1	1	1	1
A21+A6	1	1	1	1	1
A9+A10	1	1	1	1	1
A17+A8	1	1	1	1	1
A5	1	1	0	1	0

Legenda:

- 1. – sim
- 2. - não

Nota. Elaboração própria.

Tabela AD2.

Análise da competência gráfica dos alunos (produção intermédia)

Escrita e Caligrafia (cf. Baptista, Viana & Barbeiro, 2011)								
Alunos	Capacidade caligráfica	Dimensão gráfica da escrita		Gestão do espaço de suporte da escrita			Particularidades sobre a pontuação (número de erros)	
		Alfabeto dual	Espaçamento	Eixo horizontal	Orientação	Dimensão	Fronteiras de separação	Funções discursivas
A13+A20	1	1	1	1	1	1	1	0
A2+A11	1	1	1	1	1	1	3	1
A7+A12	1	1	1	1	1	1	3	2
A15+A16	1	1	1	1	1	1	1	0
A18+A19	1	1	1	1	1	1	2	0
A3+A4	1	1	1	1	1	1	2	0
A21+A6	1	1	1	1	1	1	3	0
A9+A10	1	1	1	1	1	1	4	1
A17+A8	1	1	1	1	1	1	3	2
A5	0	1	1	1	1	0	2	0

Legenda:

1. - sim

2. - não

Nota: no que diz respeito ao número de erros, os valores têm um sentido numeral.

Nota. Elaboração própria.

Tabela AD3.

Análise das competências compositivas dos alunos – estrutura (produção intermédia)

Análise das competências compositivas dos alunos					
Alunos	Estrutura				
	Título	N.º de parágrafos	N.º de frases	N.º de palavras	N.º de erros
A13+A20	Sim	2	7	88	4
A2+A11	Sim	4	6	88	2
A7+A12	Sim	7	7	110	13
A15+A16	Sim	4	5	62	3
A18+A19	Sim	3	3	65	1
A3+A4	Sim	5	5	88	1
A21+A6	Sim	4	4	55	2
A9+A10	Sim	3	4	107	7
A17+A8	Sim	3	5	62	1
A5	Sim	3	3	33	2

Nota. Elaboração própria.

Tabela AD4.

Análise das competências compositivas dos alunos – conteúdo (produção intermédia)

Análise das competências compositivas dos alunos (microestrutura)									
Alunos	Titulo	Parágrafos			Ideias (Categorias da Narrativa)				
	A	I	D	C	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?
A13+A20	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A2+A11	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A7+A12	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A15+A16	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A18+A19	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A3+A4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A21+A6	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A9+A10	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A17+A8	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A5	1	1	1	0	1	1	0	1	0

Legenda:

- 1. – sim;
- 2. – não;
- A.- Adequado;
- I.- Introdução;
- D.- Desenvolvimento;
- C.- Conclusão

Nota. Elaboração própria.

Tabela AD5.

Análise das competências ortográficas dos alunos (produção intermédia)

Alunos	Desafios da aprendizagem da ortografia (Baptista et al., 2011)		
	Complexidade das relações som-grafema		Existência de uma forma ortográfica única
	Via fonológica	Via lexical	
A13+A20	2	0	2
A2+A11	0	0	2
A7+A12	6	3	4
A15+A16	2	0	1
A18+A19	0	0	1
A3+A4	1	0	0
A21+A6	0	1	1
A9+A10	3	1	3
A17+A8	0	0	1
A5	2	0	0

Nota. Elaboração própria.

Anexo AE. Análise das produções textuais finais dos alunos do 2.º B

Tabela AE1.

Análise do processo de produção escrita (pós-teste)

Análise do processo de produção escrita (pós-teste)														
Alunos	Planificação					Revisão e Aperfeiçoamento								
	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
A3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
A4	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
A5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
A10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1
A14	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1
A15	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
A16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
A17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
A19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1
A21	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1

Legenda:

1.- sim

0.- não

A.- "Li o texto completo"

B.- "Sublinhei erros ortográficos"

C.- "Corrigi erros ortográficos"

D.- "Substituí palavras"

E.- "Acrescentei, mudei ou retirei pontuação"

F.- "Acrescentei, mudei ou retirei frases"

G.- "Reescrevi o texto"

H.- "Reli o texto"

I.- "Substituí ou modifiquei o título"

Nota. Elaboração própria.

Tabela AE2.

Análise da competência gráfica dos alunos (pós-teste)

Escrita e Caligrafia (cf. Baptista, Viana & Barbeiro, 2011)								
Alunos	Capacidade caligráfica	Dimensão gráfica da escrita		Gestão do espaço de suporte da escrita			Particularidades sobre a pontuação (número de erros)	
		Alfabeto dual	Espaçamento	Eixo horizontal	Orientação	Dimensão	Fronteiras de separação	Funções discursivas
A2	1	1	1	1	1	1	0	2
A3	1	1	1	1	1	1	1	2
A4	1	0	1	1	1	1	4	4
A5	0	1	1	1	1	0	4	2
A9	1	1	1	1	1	1	2	1
A10	1	1	1	1	1	1	1	1
A13	1	1	1	1	1	1	0	0
A14	1	1	1	1	1	1	2	0
A15	1	1	1	1	1	1	0	0
A16	1	1	1	1	1	1	0	0
A17	1	1	1	1	1	1	0	0
A18	1	1	1	1	1	1	4	1
A19	1	1	1	1	1	1	3	2
A21	1	1	1	1	1	1	4	1

Legenda:

1. - sim

2. - não

Nota: no que diz respeito ao número de erros, os valores têm um sentido numeral.

Nota. Elaboração própria.

Tabela AE3.

Análise das competências composativas dos alunos – estrutura (pós-teste)

Análise das competências composativas dos alunos					
Alunos	Estrutura				
	Título	N.º de parágrafos	N.º de frases	N.º de palavras	N.º de erros
A2	Sim	9	10	65	1
A3	Sim	3	3	48	1
A4	Sim	1	0	61	16
A5	Sim	1	1	41	5
A9	Sim	3	6	72	4
A10	Sim	3	7	88	3
A11	Não	4	8	75	2
A13	Sim	6	7	83	4
A14	Sim	3	5	44	2
A16	Sim	4	6	51	2
A17	Sim	2	2	21	5
A18	Sim	4	6	36	4
A19	Sim	6	5	51	6
A21	Sim	4	6	49	3

Nota. Elaboração própria.

Tabela AE4.

Análise das competências composativas dos alunos – conteúdo (pós-teste)

Análise das competências composativas dos alunos (microestrutura)									
Alunos	Título	Parágrafos			Ideias (Categorias da Narrativa)				
	A	I	D	C	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?
A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A3	1	1	1	0	1	1	1	1	0
A4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A9	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A10	1	1	1	0	1	1	1	1	1
A11	0	1	1	1	1	1	1	1	1
A13	1	1	1	0	1	1	0	1	1
A14	1	1	1	1	1	1	1	0	1
A16	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A17	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A18	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A19	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A21	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Legenda:

1.- sim

0.- não

A.- Adequado;

I.- Introdução;

D.- Desenvolvimento;

C.- Conclusão

Nota. Elaboração própria.

Tabela AE5.

Análise das competências ortográficas dos alunos (pós-teste)

Alunos	Desafios da aprendizagem da ortografia (Baptista et al., 2011)		
	Complexidade das relações som-grafema		Existência de uma forma ortográfica única
	Via fonológica	Via lexical	
A2	0	1	0
A3	1	0	0
A4	9	4	3
A5	2	3	0
A9	0	2	2
A10	1	1	1
A11	1	1	0
A13	0	2	2
A14	0	0	2
A16	1	0	1
A17	0	3	2
A18	0	2	2
A19	0	5	1
A21	0	2	1

Nota. Elaboração própria.

Tabela AE6.

Análise da autoavaliação dos alunos quanto à tarefa proposta (pós-teste)

Autoavaliação dos alunos quanto à tarefa proposta (pós-teste)									
Alunos	Planificação			Redação			Revisão e Aperfeiçoamento		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
A2	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A3	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A4	1	0	0	1	0	0	0	0	1
A5	1	0	0	1	0	0	0	1	0
A9	1	0	0	1	0	0	0	1	0
A10	1	0	0	1	0	0	0	0	1
A11	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A13	0	1	0	1	0	0	0	1	0
A14	1	0	0	0	1	0	1	0	0
A16	1	0	0	1	0	0	0	1	0
A17	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A18	1	0	0	1	0	0	1	0	0
A19	1	0	0	0	1	0	1	0	0
A21	1	0	0	1	0	0	1	0	0

Legenda:

1. -sim

0. - não

A. – O aluno selecionou a opção "Sim, fi-lo com facilidade";

B. – O aluno selecionou a opção "Sim, mas senti dificuldades";

C. – O aluno selecionou a opção "Não consegui realizar a tarefa";

Nota. Elaboração própria.

Anexo AF. Análise quantitativa do pré-teste.

Tabela AF1.

Análise quantitativa da dimensão gráfica dos alunos (pré-teste)

Escrita e Caligrafia (pré-teste)			
Escrita e Caligrafia	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	%
Capacidade caligráfica	16	0,88	88%
Alfabeto dual	17	0,94	94%
Espaçamento	18	1	100%
Eixo horizontal	18	1	100%
Orientação	18	1	100%
Dimensão	16	0,88	88%

Tabela AF2.

Análise quantitativa da dimensão gráfica dos alunos (pré-teste)

Pontuação (pré-teste)		
Erros de pontuação	Total do grupo/turma	Média (aprox.)
Fronteiras de separação	54	3
Funções discursivas	25	2

Tabela AF3.

Análise quantitativa da dimensão compositiva dos alunos - macroestrutura (pré-teste)

Dimensão compositiva dos alunos - macroestrutura (pré-teste)				
Estrutura	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
<i>Título</i>	-	14	0,77	77%
N.º de <i>parágrafos</i>	3	-	-	-
N.º de <i>frases</i>	4	-	-	-
N.º de <i>palavras</i>	49	-	-	-
N.º de <i>erros</i>	6	100	-	-

Tabela AF4.

Análise quantitativa da dimensão compositiva dos alunos - microestrutura (pré-teste)

Dimensão compositiva dos alunos - microestrutura (pré-teste)				
Conteúdo	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
Título adequado	-	14	0,77	77%
Introdução	-	18	1	100%
Desenvolvimento	-	18	1	100%
Conclusão	-	6	0,33	33%
Ideias (<i>quem?</i>)	-	17	0,94	94%
Ideias (<i>quando?</i>)	-	17	0,94	94%
Ideias (<i>onde?</i>)	-	17	0,94	94%
Ideias (<i>o quê?</i>)	-	17	0,94	94%
Ideias (<i>como?</i>)	-	16	0,88	88%

Tabela AF5.

Análise quantitativa dos desafios da aprendizagem da ortografia (pré-teste)

Ortografia (pré-teste)				
	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
Erros ortográficos	-	100	-	-
Relação som-grafema	<i>Via fonológica</i>	-	43	-
	<i>Via lexical</i>	-	37	-
Ortografia única	-	20	-	-

Tabela AF6.

Análise quantitativa do processo de produção escrita (pré-teste)

Processo de produção escrita (pré-teste)			
Planificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	%
<i>Quem?</i>	18	1	100%
<i>Quando?</i>	18	1	100%
<i>Onde?</i>	18	1	100%
<i>O quê?</i>	18	1	100%
<i>Como?</i>	16	0,88	88%

Tabela AF7.

Análise quantitativa dos resultados da autoavaliação dos alunos (pré-teste)

Autoavaliação (pré-teste)				
Processo		F.A.	F.R.	%
Planificação	A	14	0,82	82%
	B	2	0,11	11%
	C	1	0,07	7%
Redação	A	9	0,53	53%
	B	7	0,41	41%
	C	1	0,06	6%
Revisão	A	13	0,76	76%
	B	1	0,06	6%
	C	3	0,18	18%

Anexo AG. Análise quantitativa da produção intermédia.

Tabela AG1.

Análise quantitativa da dimensão gráfica dos alunos (produção intermédia)

Escrita e Caligrafia (produção intermédia)			
Escrita e Caligrafia	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	%
Capacidade caligráfica	9	0,96	96%
Alfabeto dual	10	1	100%
Espaçamento	10	1	100%
Eixo horizontal	10	1	100%
Orientação	10	1	100%
Dimensão	9	0,96	96%

Tabela AG2.

Análise quantitativa da dimensão gráfica dos alunos (produção intermédia)

Pontuação (produção intermédia)		
Erros de pontuação	Total do grupo/turma	Média (aprox.)
Fronteiras de separação	24	3
Funções discursivas	6	1

Tabela AG3.

Análise quantitativa da dimensão compositiva dos alunos - macroestrutura (produção intermédia)

Dimensão compositiva dos alunos – macroestrutura (produção intermédia)				
Estrutura	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
<i>Título</i>	-	10	1	100%
N.º de <i>parágrafos</i>	4	-	-	-
N.º de <i>frases</i>	5	-	-	-
N.º de <i>palavras</i>	76	-	-	-
N.º de <i>erros</i>	4	36	-	-

Tabela AG4.

Análise quantitativa da dimensão compositiva dos alunos - microestrutura (produção intermédia)

Dimensão compositiva dos alunos - microestrutura (produção intermédia)				
Conteúdo	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
Título adequado	-	10	1	100%
Introdução	-	10	1	100%
Desenvolvimento	-	10	1	100%
Conclusão	-	8	0,8	80%
Ideias (<i>quem?</i>)	-	10	1	100%
Ideias (<i>quando?</i>)	-	10	1	100%
Ideias (<i>onde?</i>)	-	9	0,9	90%
Ideias (<i>o quê?</i>)	-	10	1	100%
Ideias (<i>como?</i>)	-	9	0,9	90%

Tabela AG5.

Análise quantitativa dos desafios da aprendizagem da ortografia (produção intermédia)

Ortografia (produção intermédia)				
	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
Erros ortográficos	-	36	-	-
Relação som-grafema	<i>Via fonológica</i>	-	16	-
	<i>Via lexical</i>	-	5	-
Ortografia única	-	15	-	-

Tabela AG6.

Análise quantitativa do processo de produção escrita (produção intermédia)

Processo de produção escrita (produção intermédia)			
Planificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	%
<i>Quem?</i>	10	1	100%
<i>Quando?</i>	10	1	100%
<i>Onde?</i>	9	0,9	90%
<i>O quê?</i>	10	1	100%
<i>Como?</i>	9	0,9	90%

Anexo AH. Análise quantitativa do pós-teste.

Tabela AH1.

Análise quantitativa da dimensão gráfica dos alunos (pós-teste)

Escrita e Caligrafia (pós-teste)			
Escrita e Caligrafia	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	%
Capacidade caligráfica	13	0,92	92%
Alfabeto dual	13	0,92	92%
Espaçamento	14	1	100%
Eixo horizontal	14	1	100%
Orientação	14	1	100%
Dimensão	13	0,92	92%

Tabela AH2.

Análise quantitativa da dimensão gráfica dos alunos (pós-teste)

Pontuação (pós-teste)		
Erros de pontuação	Total do grupo/turma	Média (aprox.)
Fronteiras de separação	25	2
Funções discursivas	16	1

Tabela AH3.

Análise quantitativa da dimensão compositiva dos alunos - macroestrutura (pós-teste)

Dimensão compositiva dos alunos – macroestrutura (pós-teste)				
Estrutura	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
<i>Título</i>	-	13	0,93	93%
N.º de <i>parágrafos</i>	4	-	-	-
N.º de <i>frases</i>	5	-	-	-
N.º de <i>palavras</i>	56	-	-	-
N.º de <i>erros</i>	4	58	-	-

Tabela AH4.

Análise quantitativa da dimensão compositiva dos alunos - microestrutura (pós-teste)

Dimensão compositiva dos alunos - microestrutura (pós-teste)				
Conteúdo	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
Título adequado	-	13	0,93	93%
Introdução	-	14	1	100%
Desenvolvimento	-	14	1	100%
Conclusão	-	11	0,79	79%
Ideias (<i>quem?</i>)	-	14	1	100%
Ideias (<i>quando?</i>)	-	14	1	100%
Ideias (<i>onde?</i>)	-	13	0,93	93%
Ideias (<i>o quê?</i>)	-	13	0,93	93%
Ideias (<i>como?</i>)	-	13	0,81	81%

Tabela AH5.

Análise quantitativa dos desafios da aprendizagem da ortografia (pós-teste)

Ortografia (pós-teste)				
	Média (aprox.)	F.A.	F.R.	%
Erros ortográficos	-	58	-	-
Relação som-grafema	<i>Via fonológica</i>	-	15	-
	<i>Via lexical</i>	-	26	-
Ortografia única	-	17	-	-

Tabela AH6.

Análise quantitativa do processo de produção escrita (pós-teste)

Processo de produção escrita (pós-teste)			
Planificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	%
<i>Quem?</i>	14	1	100%
<i>Quando?</i>	13	0,93	93%
<i>Onde?</i>	13	0,93	93%
<i>O quê?</i>	13	0,93	93%
<i>Como?</i>	14	1	100%

Tabela AH7.

Análise quantitativa dos resultados da autoavaliação dos alunos (pós-teste)

Autoavaliação (pós-teste)				
Processo		F.A.	F.R.	%
Planificação	A	13	0,93	93%
	B	1	0,07	7%
	C	0	0	0%
Redação	A	12	0,86	86%
	B	2	0,14	14%
	C	0	0	0%
Revisão	A	8	0,57	57%
	B	4	0,29	29%
	C	2	0,14	14%