



Instituto Politécnico

Escola Superior de Educação de Lisboa

A aprendizagem da leitura e da escrita partindo de
texto

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua
Portuguesa no 1º e 2º CEB

Magda Filipa Patrício Magalhães Cardoso

2013



Instituto Politécnico

Escola Superior de Educação de Lisboa

A aprendizagem da leitura e da escrita partindo de
texto

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua
Portuguesa no 1º e 2º CEB

Sob a orientação de: Professora Doutora OTÍLIA COSTA E SOUSA

Magda Filipa Patrício Magalhães Cardoso

2013

AGRADECIMENTOS

Apesar de este projeto fazer parte de uma ambição pessoal e profissional que há muito desejava alcançar, não o teria desenvolvido de forma tão segura se não pudesse contar com o apoio de pessoas, mais ou menos próximas, mas que todas elas se revelaram muito importantes antes, durante e no final desta fase da minha vida.

À professora Otilia Sousa, orientadora do mestrado, devo todo o meu respeito e admiração pela excelente orientação que me deu ao “andaimar” o meu percurso de mestranda.

À minha queridíssima colega, formadora e grande amiga Manuela Coelho, que sempre me orientou e incentivou neste caminho.

À minha irmã Rosa Ramos, por todos os momentos de companheirismo, suporte e amizade que me proporcionou.

À minha diretora Eugénia Coelho por me ter facultado a escola que melhor se adequava às minhas necessidades.

Aos alunos e encarregados de educação do 1ºA da escola onde leciono, pelo respeito, empenho e dedicação demonstrados.

À minha família que tudo devo. Queridos pai e mãe, sogros, irmãos e cunhado pela ajuda incondicional e palavras de incentivo. Às minhas adoradas filhas pelos dias e noites que me permitiram estudar, respeitando o silêncio e presenteando-me com um beijinho dizendo “Desculpa mãe, só viemos lanchar”. Ao Vitor que me ajudou no dia a dia a atingir o meu objetivo e pelo seu amor incondicional.

A todos muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho pretende refletir sobre a introdução na aprendizagem da leitura e da escrita de uma nova dimensão que é o ensino com texto. Sendo o texto uma unidade de construção/ reconstrução da significação, o ensino da leitura e da escrita passa a ser sinónimo de construção e reconstrução de sentidos. Assim, foram criados contextos simultaneamente significativos e facilitadores de aprendizagens através de sequências didáticas, tendo como base o texto oral e escrito.

No sentido de promover a o desenvolvimento linguístico e textual, explorámos o relato de vivências dos alunos e o reconto de histórias tradicionais, valorizando as descobertas das crianças bem como as suas verbalizações sobre as estratégias de abordagem dos escritos.

A partir da análise do *corpus* de textos de relatos e recontos recolhidos pudemos constatar o seu desenvolvimento textual.

Relativamente à leitura avaliámos a velocidade de leitura comparando-a com as metas curriculares de Português (homologadas em 2012) no que se refere aos objetivos e aos indicadores para o 1º ano de escolaridade.

Com esta análise foi possível constatar que os objetivos foram plenamente alcançados. Salienta-se a consistência das aprendizagens feitas em relação aos textos. Os alunos apresentam no que diz respeito aos textos orais coerência, sequência lógica e um discurso relativamente elaborado e extenso tendo em conta a sua idade. Os textos escritos apresentam uma boa mancha gráfica, com atenção aos parágrafos e pontuação e mais surpreendente é o facto de escreverem com muito poucos erros ortográficos. No que diz respeito à leitura, os alunos revelam um bom desempenho, encontrando-se na sua maioria dentro dos objetivos e descritores enunciados nas metas curriculares de Português para o ano de escolaridade visado.

Neste projeto os alunos tiveram mais tempo de palavra, sendo valorizados os contextos em que emergiram os conhecimentos partilhados. O conhecimento construído entre pares e com a mediação do professor poderá ter a ver diretamente com a evolução e as melhorias significativas que revelaram ao longo do estudo.

Palavras-Chave: Aprendizagem da leitura e da escrita com textos, da expressão oral à expressão escrita, relato, reconto.

ABSTRACT

This study intends to discuss the introduction to learning of reading and writing a new dimension that is the teaching of text . Being the text a unit of construction/reconstruction of meaning, the teaching of reading and writing becomes synonymous with construction and reconstruction of meanings. In this sense , contexts were created simultaneously meaningful and facilitators of learning through didactic sequences, based on oral and written text.

In order to promote linguistic and textual development, it was explored the reporting of students' experiences and the retelling of traditional stories, highlighting their findings and their utterances on strategies for addressing the writings.

From the analysis of the *corpus* of texts collected from stories and retellings we saw their textual development.

Regarding reading, it was assessed the reading speed by comparing it with the curricular goals of Portuguese (ratified in 2012) in relation to the objectives and indicators for the 1st grade.

With this analysis it was established that the objectives were fully achieved. It is emphasized the consistency of learning made in relation to the texts. Students present, with regard to oral texts, consistency, logical and a speech relatively elaborate and extensive having regard to its age. Written texts have a good graphic stain, with attention to punctuation and paragraphs and more surprising is the fact that they write with very few typos. With respect to reading, students show a good performance, lying mostly within the objectives and descriptors listed in the curricular goals for the Portuguese school for the concerned year.

In this project, students had more speaking time, being valued contexts that emerged from the shared knowledge. The knowledge built between peers and with the mediation of the teacher may have to do directly with the developments and improvements that they revealed throughout the study .

Key-words: Learning of reading and writing with texts, oral expression to writing, reporting, retelling.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de siglas.....	viii
Índice de tabelas no corpo do texto.....	ix
Índice de tabelas em anexo.....	x
Índice de anexos.....	xi
1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Motivação para o Estudo.....	2
1.2 Fundamento de Investigação.....	2
1.3 Questões orientadoras do estudo.....	6
1.4 Objetivos de estudo.....	8
2.ENFOQUE METODOLÓGICO.....	9
2.1 Contexto.....	11
2.2 Participantes.....	12
3. ENSINAR E APRENDER A LER E A ESCREVER.....	
3.1 Ensino não formal da leitura e da escrita.....	14
3.2.1 Literacia emergente.....	14
3.2 Métodos de aprendizagem no ensino formal da leitura e da escrita.....	16
3.2.1 Leitura.....	16
3.2.2 Escrita.....	17
3.2.3 Escrita de Texto.....	19
3.2.4 Ortografia e Caligrafia.....	21
3.3 Relação entre oralidade e escrita.....	22
3.3.1 Relato de fim de semana.....	22
3.3.2 Ditado ao adulto.....	25
3.3.3 Texto de referência.....	25
3.3.4 Palavra mistério.....	27
3.3.5 Reconto oral e escrito.....	27
3.3.6 Listar palavras.....	29
3.4 Utilização do computador.....	30
4. ESTUDO EMPÍRICO.....	33
4.1.descrição do trabalho.....	36
4.1.3 Ditado ao adulto.....	45
4.1.4.Textos de referência.....	46
4.1.5.Reconto oral e escrito.....	47
4.1.6 Listar palavras.....	49
4.1.7. Utilização do computador/ quadro interativo.....	50
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	52
5.1. Análise descritiva.....	56
5.2. Análise das novidades de fim de semana – Texto Escrito.....	61
5.3. Recontos – texto Oraís e escritos.....	68
5.4. Palavra Mistério.....	78
5.5. Análise das palavras e frases sobre as concepções da escrita dos alunos GL, MG, LF.....	80

5.6.Leitura.....	83
6.1. RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	85
7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
8.ANEXOS.....	i

LISTA DE SIGLAS

MT – Marcadores Temporais

MTA – Marcadores Temporais Autónomos

MTD – Marcadores Temporais Deíticos

MTAN – Marcadores Temporais Anafóricos

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Nomes dos alunos: AQ, AF, BS, CF, GL, GO, IM, KS, LF, MC, MG, MA, MM, OS

ÍNDICE DE TABELAS NO CORPO DO TEXTO

Tabela 1 - Marcadores temporais.....	24
Tabela 3 - Primeira análise da 1ª novidade de fim de semana - texto oral.....	56
Tabela 5 Análise comparativa dos textos de alunos com aprendizagens diferentes - Texto oral.....	58
Tabela 10 - Análise comparativa dos textos de alunos com aprendizagens diferentes das novidades de fim de semana - Texto escrito.....	61
Tabela 14 Análise comparativa do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve –Texto Oral.....	68
Tabela 15 Análise comparativa dos MT do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Oral.....	70
Tabela 16 Análise comparativa do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Escrito.....	71
Tabela 17 Análise comparativa dos MT do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Escrito.....	72
Tabela 18 Análise comparativa do pré teste e pós teste do reconto – Rato do Campo e Rato da Cidade - Texto Escrito.....	74
Tabela 19 Análise comparativa dos MT no pré teste e pós teste do reconto – Rato do Campo e Rato da Cidade - Texto Escrito.....	77
Tabela 20 Jogo da palavra mistério de 24 de janeiro de 2013.....	78
Tabela 21 Jogo da palavra mistério de 01 de fevereiro de 2013.....	79
Tabela 22 Jogo da palavra e frase mistério de 20 de fevereiro de 2013.....	79
Tabela 23 Velocidade de leitura.....	83

ÍNDICE DE TABELAS EM ANEXO

Tabela 2 Levantamento da 1ª novidade de fim de semana – texto oral	i
Tabela 4 Análise comparativa da 1ª,2ª e última novidade de fim de semana - Texto oral	iv
Tabela 6 Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de outubro.....	v
Tabela 7 Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de novembro.....	vi
Tabela 8 Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de janeiro.....	vii
Tabela 9 Análise comparativa da 1ª,2ª e 3ª novidades de fim de semana - Texto escrito.....	ix
Tabela 11 Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de janeiro.....	x
Tabela 12 Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de fevereiro.....	xi
Tabela 13 Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de abril.....	xii

ÍNDICE DE ANEXOS

8.1.Tabelas	i
8.1.1. Novidades de fim de semana - Textos orais.....	i
8.1.2 Novidades de fim de semana – Textos Escritos.....	viii
8.2.Textos	xiii
8.2.1.Textos de referência	xiii
8.3. Novidades de fim de semana - Textos orais.....	xxix
8.3.1.Novidades de fim de semana - Textos orais – 1 de outubro.....	xxx
8.3.2. Novidades de fim de semana - Textos orais – 13 de novembro.....	xxxii
8.3.3.Novidades de fim de semana - Textos orais – 26 de novembro.....	xxxiii
8.3.4. Novidades de fim de semana - Textos orais – 28 de janeiro.....	xxxvi
8.4. Novidades de fim de semana - Textos Escritos (8 de janeiro, 4 de fevereiro, 18 de fevereiro e 15 de abril).	xxxix
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro –AQ.....	xl
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro –AF.....	xli
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro –AF.....	xlii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril –AF.....	xliii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – AF.....	xliv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos –4 de fevereiro – AF.....	xlv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – AF –.....	xlvi
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril – AF.....	xlvi
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – BS.....	xlvii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – BS.....	xlviii
Novidades de fim de semana – Textos escritos – 18 de fevereiro – BS – 1ª parte....	xlix
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – BS – 2ª parte.....	l
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril – BS -1ª parte.....	li
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril –BS -2ª parte.....	lii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – CF.....	liii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – CF.....	liv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – CF.....	lv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril – CF.....	lvi
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – GL.....	lvii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – GL.....	lviii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – GL.....	lix
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril – GL.....	lix
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – GO.....	lx
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – GO.....	lxi

Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – GO.....	lxii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 15 de abril – GO.....	lxii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – IM.....	lxiii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – IM	lxiv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – IM	lxv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de abril - IM	lxvi
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – LF	lxvii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – LF.....	lxviii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – LF.....	lxix
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de abril – LF.....	lxix
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – MC	lxx
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – MC	lxxi
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – MC	lxxii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de abril – MC	lxxiii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – MG	lxxiv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro - MG.....	lxxiv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – MG.....	lxxv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de abril - MG.....	lxxv
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de janeiro – MA	lxxvi
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 4 de fevereiro – MA.....	lxxvii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 18 de fevereiro – MA.....	lxxviii
Novidades de fim de semana - Textos Escritos – 8 de abril – MA.....	lxxix
8.5. Recontos orais transcritos – A formiga e a neve.....	lxxx
8.5.1 - Protocolo de consentimento informado	lxxxii
8.5.2 - Pré teste – 29 de janeiro/ Pós teste – 6 de maio	lxxxii

“Escrevendo e lendo o que escrevemos aprendemos a pensar”
(Batist et al., 2011, p.7)

Capítulo I

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende, por um lado, refletir sobre ensinar e aprender o modo escrito, e por outro, sinalizar formas de atuar no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita com texto questionando práticas que expurgam a significação dos atos de leitura e de escrita.

O texto, na sua forma oral e escrita é, por excelência, o instrumento a explorar para desenvolver capacidades neste processo (Sousa e Costa, 2010). De facto, se a atividade de linguagem se organiza em textos (Culioli, 1990, apud Sousa, 2010), então o texto deve ser central no processo de aprendizagem do modo escrito.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se a motivação para este estudo que se resume ao facto de ter aprendido a ler e a escrever de forma descontextualizada e como isso se traduziu no meu processo de leitora/ escritora.

No entanto, hoje em dia, nos contextos que tenho observado, ainda verificamos casos de ensino desconectado de significação no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido traçámos algumas questões orientadoras para atingir os objetivos pré definidos deste estudo.

No segundo capítulo apresentam-se as metodologias de investigação escolhidas bem como o contexto em que se insere o estudo e os participantes nele envolvido.

No terceiro capítulo faz-se a revisão bibliográfica sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; a relação que existe entre a oralidade e a escrita e ainda as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como facilitadoras e potenciadoras deste processo.

No quarto capítulo apresenta-se o estudo empírico que se traduz nas opções metodológicas escolhidas e na descrição de todo o trabalho realizado.

No quinto capítulo apresenta-se a análise dos dados e a respetiva discussão.

No sexto capítulo apresentam-se os resultados e as devidas conclusões.

O trabalho contempla ainda a bibliografia e os respetivos anexos.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

A escolha do tema *A aprendizagem da leitura e da escrita com base no texto no 1º e 2º anos de escolaridade* está diretamente ligada ao percurso de vida pessoal e profissional que tenho vivenciado. Aprendi a ler e a escrever pelo método tradicional e infelizmente, o meu caminho da escrita começou com ordens como ... *escreve dez vezes o ai* ou ... *faz uma composição sobre...* e fui sempre, com grande esforço, tentando melhorar as minhas competências, de leitura e de escrita, sem nunca ter tido, da grande maioria dos professores, uma orientação clara de como se deveria escrever um texto.

O que pretendo com este estudo é ampliar a visão e potenciar conceitos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita com significado, ou seja, um ensino contextualizado com o uso indispensável de textos de autor e dos alunos.

1.2 FUNDAMENTO DE INVESTIGAÇÃO

A razão desta investigação prende-se com o facto de o ensino da leitura e da escrita continuar ser muito tradicionalista e fazer-se de forma mecanizada e muito pouco contextualizada. Se para os alunos que vivem em ambientes ricos em literacia a entrada no mundo da leitura e da escrita se faz de forma natural, para os outros, a entrada neste mundo chega a ser penosa pela forma como é imposta. O ensino da leitura e da escrita chega aos alunos sem estes saberem exatamente porquê e para que serve, não fazendo qualquer sentido e conseqüentemente não havendo estímulo para a aprendizagem. O que se pretende é uma viragem na forma de apresentar este ensino desprovido de sentido e divulgar um conjunto de estratégias profícuas com textos para que faça a diferença na concetualização que a criança faz do ensino da leitura e da escrita.

Segundo Costa e Sousa (2010, p.73) existe uma “dificuldade da transposição” para a prática em sala de aula dos resultados obtidos na investigação dos domínios do ato de ensinar e de aprender. As autoras apontam que só uma minoria de professores é inovadora na sua prática enquanto a grande maioria perpetua métodos do século XIX, princípio do século XX (baseados no ensino de letras, sílabas e palavras).

O que se propõe, neste projeto, é uma abordagem da aprendizagem da leitura e da escrita centrada no texto, introduzindo-o em sala de aula com vários propósitos definidos:

- desenvolver a competência textual,
- refletir sobre objetivos e finalidades da escrita,
- aprender a saber escutar,
- aprender a ler e escrever,
- aprender a refletir de forma motivada sobre a língua e sobre textos.

Esta opção passa por um percurso didático que tem como base o texto oral e escrito (Teberosky & Sepúlveda 2009), a valorização das descobertas (Jolibert 1991; Rieben 1995 *apud* Costa e Sousa 2010) e as “verbalizações... sobre as estratégias de abordagem dos escritos” promovendo a consciência linguística e textual (Camps *et al* 2000) *apud* Costa e Sousa (2010, p. 73).

Há algumas décadas atrás, só depois de iniciado o processo formal de leitura, é que se propunham situações de identificação de palavras/ frases e da mesma forma, só depois de transmitidas regras de ortografia e de caligrafia é que era possível pedir às crianças que escrevessem.

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1980), ao contrário do que muitas vezes ainda se pensa e se observa no nosso ensino, põe em evidência a importância de se conhecerem as concepções sobre a linguagem escrita antes de as crianças serem alfabetizadas. E, nesse sentido, é indispensável perceber o que cada criança pensa sobre a linguagem escrita e como vai integrando esse saber no processo de aprendizagem do modo escrito.

Sabe-se também que os contextos de vida atuam diretamente na percepção que cada criança tem sobre a leitura e a escrita revelando-se determinantes no seu projeto individual de leitor/ escritor. Ou seja, as crianças que nos chegam com vivências familiares de leitura e escrita interiorizam essas concepções naturalmente porque faz parte do seu universo emocional e cognitivo. Pelo contrário, há crianças que não tiveram oportunidade de vivenciar informalmente este conjunto de conhecimentos da linguagem escrita, bem como das suas utilizações, chegam à escola sem projeto pessoal de leitor/escritor. Portanto, a linguagem escrita não faz parte do seu universo dificultando a apreensão do sentido dessas práticas.

É neste sentido que Sousa e Estrela (2009, in Costa e Sousa, 2010, p. 74), desafiam os professores a ensinar texto “como unidade de construção/ reconstrução da

significação” porque ler e escrever é sinónimo de reconstruir e construir sentidos. Logo, se queremos ensinar a ler e a escrever com sentido deverá ser a partir de textos. Para esta finalidade, e visto que abordar o texto na sua dupla dimensão da compreensão e produção é uma tarefa complexa, devem ser criados contextos simultaneamente significativos e facilitadores de aprendizagens.

O relato de fim de semana, o ditado ao adulto, os exercícios propostos a partir de textos de referência e os recontos orais e escritos, são exemplos de trabalho específicos com livros e textos de autor, bem como de textos dos próprios alunos, que proporcionam o desenvolvimento desta dimensão de compreensão e produção escrita. Envolver os alunos desta faixa etária neste contexto de ensino facilita efetivamente a compreensão do “porquê” e do “para quê” da leitura e da escrita. Este processo complexo de aprender a ler e a escrever ganha sentido, motivando as crianças para as aprendizagens.

Por outro lado, produzir e compreender textos envolve uma certa capacidade de análise o que implica, do ponto de vista didático, um ensino explícito quer de estratégias de textualização, bem como de atividades de “observação orientada, de reflexão e de partilha” (Costa e Sousa, 2010, p.74) que proporcionem a aprendizagem e o melhoramento de estratégias no sentido de ir ultrapassando a complexidade inerentes ao processo de ensino e aprendizagem do texto e do modo escrito. Assim sendo, na lógica de facilitar a construção da tarefa da significação, o docente deve organizar atividades que levem os alunos a questionar e a refletir sobre construir e agir sobre um texto.

Deste modo, os recursos educativos que parecem ter mais potencialidades são, por um lado os textos e os livros e, por outro, pela sua dimensão e características próprias para podermos chegar a este fim facilitador de aprendizagens é, sem dúvida, o quadro interativo e o computador.

Se pensarmos as atividades de leitura e escrita como imanentes da vida em sociedade, assume-se a necessidade de respeitar as diferentes esferas do agir (Bakhtin 2003 *apud* Costa e Sousa 2010) e, como tal, a necessidade de ler e produzir textos de diferentes géneros textuais: listas, textos funcionais, textos literários, textos das crianças – relatos, recados... das diferentes áreas curriculares. O contacto com textos literários, por seu lado, permite a construção de uma maior “bagagem” cultural porque segundo Bloom citado em Magalhães (2008, p. 55-56) “a escrita literária é da ordem do sentido” e vivendo numa sociedade de cultura escrita, a leitura é fundamental para as pessoas

desenvolverem a capacidade de sentido crítico, formando opiniões e apreciações sobre o que as rodeia e sobre elas próprias. Mais do que incompetentes, estaríamos a ser negligentes se não dessemos a conhecer esse valor da escrita literária e de proporcionar a capacidade de refletir que esta atividade oferece. Nesse sentido, o professor é a pessoa privilegiada que pode conduzir o aluno/leitor ao entendimento deste tipo de leitura, explicitando o que está implícito nos textos literários. Ainda assim, Magalhães (*idem*, p. 59) afirma que pelo facto de ser na infância que as competências linguísticas são trabalhadas e exponencialmente desenvolvidas, as dificuldades na leitura de textos literários são grandes. Para isso existem as bibliotecas escolares, onde se desenvolvem, por exemplo, estratégias de leitura participada que proporcionam momentos de audição de textos, permitindo que as crianças captem e mimetizem os acontecimentos narrados, as sensações descritas e os cenários.

Com acesso a textos ricos e variados os alunos conseguem integrar-se mais facilmente na “cultura discursiva textual da escola” (Costa e Sousa, 2010, p. 75) apetrechando-se de valores, perspetivas, pensamentos e de estilos próprios de redigir e falar. Portanto, tendo em conta que a competência textual advém de experiências culturais, tanto com livros como com leitores, com a audição de leituras, com o contacto com objetos escritos, seguidos da apresentação de modelos convencionais de tipos de texto, podemos afirmar que “o conhecimento sobre os textos pode preceder o conhecimento da escrita” (Teberosky e Colomer, 2003, p.116).

Por outro lado, as tecnologias proporcionam oportunidades para que os alunos utilizem os recursos como facilitadores da aprendizagem e proporcionam oportunidades a fim de desenvolverem um papel mais ativo e autónomo em relação às suas próprias aprendizagens. Com o auxílio das tecnologias, as crianças observam imagens, reproduzem as respostas verbais, memorizam histórias, absorvendo “traços linguísticos dos discursos escritos”, ou seja, “as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada” (Teberosky e Colomer, 2003, p.127).

Com estes equipamentos e ferramentas de trabalho da sociedade contemporânea o professor pode mais rapidamente aceder a material didático, criando um património de saberes partilhados e comuns (individuais e coletivos) através da leitura de histórias. Desta forma, o grupo cresce e alarga a sua cultura literária, ou seja, os alunos desenvolvem o prazer de ler e de ouvir histórias bem como a capacidade de interpretá-las e de reproduzi-las.

1.3 QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO

Dados o contexto em que atua e a gênese do projeto, foram questões orientadoras do estudo:

- Qual o papel do texto no ensino da leitura e da escrita?
- De que modo a leitura pode ser potenciada na aprendizagem da escrita e esta na aprendizagem da leitura?

Numa abordagem alargada, o princípio orientador global deste trabalho remete fundamentalmente para as estratégias da aprendizagem da leitura e da escrita através de textos.

De acordo com a perspetiva enunciada, questionamos: Mas porquê o uso do texto?

Um aspeto positivo do acompanhamento das tendências de países pioneiros na reflexão e implementação de novas abordagens foi o facto de compreendermos a escola como um meio de formar indivíduos para exercer uma cidadania ativa. O currículo deixou de estar centrado nos conteúdos e passou a estar centrado nos alunos proporcionando aprendizagens significativas. Visto que a aprendizagem não se faz “espontaneamente, e muito menos isoladamente” (Roldão,1999, p.28) cabe-nos a nós, professores, ensinar o que não é mais do que “fazer alguém aprender”. A mesma autora (*idem*) acrescenta ainda que “Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.”

Contudo, o que acontece por norma é que o professor atropela as orientações do programa transformando o currículo numa espécie de “pronto a vestir” personificado pelo manual escolar. No fundo, os professores têm sido executores de programas “que se dão” mas que não constituem o “currículo real do aluno” (*ibidem*, p.41).

Enquanto, numa perspetiva mais tradicionalista o aluno aprende por repetição e sistematização de processos, a perspetiva construtivista pretende que o aluno seja mais ativo numa relação interativa (professor – aluno, aluno- aluno). Neste caso, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um facilitador das aprendizagens, ajudando os alunos a descobrirem o sentido no que fazem, repensando as suas funções para dar mais autonomia ao aluno. Ou seja, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um “trampolim” para a descoberta.

Aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos, o professor tem o poder de gerir o currículo e as aprendizagens escolares tendo em conta o contexto de cada “background” em que está inserido e o “background” de cada criança, promovendo assim aprendizagens significativas e eficazes.

O papel do texto neste processo é crucial em várias dimensões mas principalmente pela forma como o texto permite construir sentidos, dando sentido ao ensino e à aprendizagem do modo escrito. A leitura e a escrita deixam de ser atos em que se juntam letras para fazer palavras e frases e passam a ser processos em que se busca a significação “escondida” nas letras e palavras e se passa a traduzir as ideias em suportes gráficos.

Em fases iniciais de aprendizagem, não se separam leitura de escrita, antes se visa potenciar as aprendizagens realizadas nas duas vertentes. Assim, tanto os textos lidos (informativos, instrucionais...) como os escritos (regras, recados...) ou mesmo os textos de criação pessoal (desenhos com legenda...) consolidam a competência linguística e comunicativa numa espiral de construção/ reconstrução de significados, potenciando-se mutuamente.

Todas as outras estratégias convergem no mesmo sentido mas de forma a dinamizar o conceito base. Essas estratégias passam pela planificação de sequências didáticas que compreendem um trabalho sistemático e progressivo que tenha em atenção o desenvolvimento linguístico (incluindo vocabulário e consciência fonológica), o conhecimento do impresso e o conhecimento do princípio alfabético. Neste sentido, no nosso trabalho, trabalharam-se textos, frases, palavras, legendas, listas de fonemas (segmentos fonéticos) e palavras. Recorreu-se (i) a exercícios com textos de referência propostos por Costa e Sousa (2010) dinamizados no quadro interativo e colados no caderno de cada aluno; (ii) à listagem de palavras com determinados sons expostos em sala de aula; (iii) à observação e sinalização de grafemas/ fonemas, palavras e sons em textos de autor visualizados no projetor e rodeados ou sublinhados por todos os alunos com a caneta de “tinta eletrónica”; aos relatos de fim de semana em que os alunos copiavam, a pares, no computador, o texto anteriormente ditado pelos colegas e escrito pelo professor em cursivo, e posteriormente expostos; e (iv) às legendas, coladas como etiquetas em material, móveis, entre outros.

Ao entrar no mundo da escrita é importante propiciar um ambiente alfabetizador atrativo no que se refere aos materiais escritos em sala de aula. A simples presença de objetos escritos na sala de aula, coadjuvada com uma atitude orientadora do professor,

auxilia o aluno na escrita e na leitura antes mesmo de este poder fazê-lo de forma proficiente. O contacto com material gráfico impresso, para além dos escritos escolares, como por exemplo jornais, revistas, legendas, cartazes entre outros são importantes pela sua natureza apelativa incitam a um comportamento exploratório por parte da criança. A escolha deste material deve-se à necessidade de expormos a criança a uma relação com a escrita em diferentes suportes. Há necessidade de confrontar a criança com as mais diversas formas tipográficas, desde a impressa à manuscrita, para facilitar a observação de modelos de escrita adulta. Essas formas podem ser manipuladas, recortadas e até mesmo imitadas. Esta seleção tem como objetivo “a permeabilidade entre o ambiente social e a escola” (Teberosky e Colomer, 2003, p.85) e permite uma ponte entre a contextualização da aprendizagem e a participação das crianças no mundo da escrita fora da escola.

1.4 OBJETIVOS DE ESTUDO

O problema que sugerimos estudar foi o do impacto do texto na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade. A parte que trabalhámos que nos pareceu inovadora foi centrar a aprendizagem da escrita e da leitura em atividades significativas com textos. Na verdade, a partir de uma proposta de Costa e Sousa 2010, propusemos ensinar a ler e a escrever de forma mais rápida e eficaz através de textos.

Objetivos:

São os seguintes os objetivos de estudo:

1. Usar textos para promover de forma global e contextualizada a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

2. Desenvolver a competência textual tanto no modo oral como no modo escrito para fomentar a produção do texto escrito.

Capítulo II

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta as metodologias adotadas nesta investigação.

Esta investigação define-se como um estudo longitudinal que decorre desde o princípio do ano letivo de dois mil e doze (2012) até ao princípio do ano letivo de dois mil e treze (2013).

Durante este tempo desenvolveram-se dois tipos de recolha de dados: um trabalho de componente oral, com a recolha áudio de relatos orais e da leitura de textos, e outro trabalho com a recolha de textos escritos, como relatos de vivências dos alunos e de recontos de histórias tradicionais feitos pelos mesmos.

Do ponto de vista do desenho da investigação, este é um estudo de intervenção sem grupo de controle e, portanto, não experimental. Segundo Tyler (*apud* Sepúlveda, 2005, p.71) a opção por um estudo longitudinal sem grupo de controle tem um resultado efetivo nas intervenções educativas particulares realizadas em largos períodos de tempo. O autor avança ainda que este tipo de estudo tem a vantagem de seguir os efeitos a longo prazo de determinadas opções educativas mas, por este facto, em certos momentos, também foi difícil distanciar-nos. Devido a esta estreita relação que este tipo de investigação nos coloca, exige da nossa parte uma forte argumentação à luz de um suporte teórico.

Para dar fidelidade aos testes deste estudo optou-se por uma investigação que, neste caso, é um estudo de caso de investigação ação, em que foram avaliadas as aprendizagens dos alunos quer através de observações naturalísticas quer numa lógica de pré teste/ pós teste.

Seguidamente comparámos os testes.

Para Tuckman (2005, p.257) a utilização de deste teste-reteste é um processo difícil de desenvolver porque requer apenas duas administrações mas que é o único que nos dá informação sobre a consistência do teste “de forma extraordinária”. Foi esta a forma de fidelidade que escolhemos para justificar a nossa opção de pré testagem e pós testagem. Ou seja, depois da primeira testagem, administrou-se de forma alternativa outro teste, diferente mas com os mesmos objetivos e com os mesmos participantes. Esta

forma de testagem “consiste em avaliar a relação entre a classificação de cada pessoa” (*idem*) em duas formas paralelas que sejam equivalentes quanto ao conteúdo e operações mentais, avaliando a mesma capacidade.

Como já referimos, para que este trabalho fosse possível e para ir ao encontro dos objetivos traçados optou-se por um estudo de observação participada com a respetiva recolha de dados.

O interesse foi de seguir um grupo de alunos, sujeitos a determinadas práticas para a aprendizagem de leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade, com observações naturalísticas e com a respetiva análise qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos.

Este trabalho também se caracteriza por ser um estudo de *corpus* linguístico porque, segundo Procházková e Ramírez (2006 *apud* Sepulveda, 2012), um *corpus* linguístico é um conjunto de textos guardados de forma eletrónica que contém uma considerável informação linguística cuja principal estratégia adotada para a organização e análise dos dados recolhidos.

Segundo Sinclair (1991 *apud*) um “corpus” define-se por uma compilação de amostras de linguagem selecionadas e ordenadas com um critério definido. Esta compilação dá igualmente lugar à diversidade de análises quantitativas e qualitativas sobre os usos da linguagem.

Foi dado enfoque à descrição de comportamentos e relatos de aprendizagem, isto é, foi tido em conta os percursos de aprendizagem das crianças e as verbalizações das mesmas sobre as suas aprendizagens, como manifestações da própria aprendizagem e do desenvolvimento da metacognição.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), mais de vinte anos de pesquisa ensinam que é ao observar o modo como as crianças aprendem que podemos ajudá-las a melhorar. O que a criança faz, diz e pensa é a base de que nos apropriamos para promovermos o seu desenvolvimento. Na verdade, só observando o que as crianças sabem e são capazes de fazer podemos trabalhar na zona de desenvolvimento potencial (Vigotsky 1978), isto é, só sabendo as suas capacidades atuais se pode conduzir a aprendizagem em termos de desenvolvimento. Neste sentido, as autoras (*ibidem*) afirmam que é essencial ao progresso da aprendizagem do texto escrito a ajuda dos adultos, como pais e professores. Portanto, o nosso papel é fundamental e faz toda a diferença quando unimos esforços num triângulo educativo entre “as crianças, os adultos e os materiais” (*ibidem*, p.6).

Sintetizando, para além dos pré e pós testes o projeto foi também avaliado através do feedback que as crianças deram ao interagir com as atividades implementadas e ao refletirem sobre as atividades e aprendizagens conseguidas.

2.1 CONTEXTO

Este projeto foi desenvolvido numa turma de 1º ano de uma escola do 1º ciclo do ensino básico (EB1). A turma é constituída por catorze alunos, seis meninos e oito meninas. A média de idades é de seis anos. As crianças são provenientes de famílias, do ponto de vista socioeconómico, quase todas de nível médio - baixo, havendo algumas com um rendimento inferior. São poucos os alunos que frequentam outras atividades externas à escola como futebol e ginástica, só dois praticam ginástica e um frequenta uma escola de futebol.

Neste grupo existe um aluno que frequenta diariamente a Unidade de Ensino Especial, passando algum tempo neste espaço, complementando o restante com o espaço de sala de aula. O aluno pelas suas características não desenvolveu as competências ao ritmo do restante grupo.

No final do primeiro período saiu uma menina que tinha iniciado este estudo e já no segundo período ingressou um aluno novo que, apesar de participar em todas as atividades não consta do pré e pós teste.

Desta forma só foram analisadas doze crianças.

Após a avaliação inicial, a turma revelou um aproveitamento satisfatório na sua globalidade. De um modo geral, os pontos a destacar pela positiva são a boa capacidade de comunicação e de apresentação oral aos pares. Os alunos estão sensibilizados para a audição de histórias e para o reconhecimento de certas letras e palavras.

Existem três alunos (um menino e duas meninas) que revelaram desde cedo dificuldades nas disciplinas em geral. Essas meninas não frequentaram o mesmo jardim de infância que os restantes colegas e revelam falta de incentivo para a leitura e escrita de palavras. No final do ano letivo foi diagnosticado défice de atenção/ concentração a uma destas alunas, bem como a síndrome de Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) ao menino, pelo que estão a ser acompanhados por especialistas em perturbações do desenvolvimento.

Realça-se que o trabalho desenvolvido é um estudo de investigação ação em que o ensino da leitura e da escrita se faz através de uma abordagem que privilegia o uso de

textos. Textos das próprias crianças, textos do dia-a-dia, textos de autor e textos recontados e reescritos a partir de textos de autores.

2.2 PARTICIPANTES

A escola em que o projeto foi dinamizado está inserida num Agrupamento de Escolas da área Metropolitana de Lisboa - concelho de Loures.

É uma escola cujo tipo de construção se insere no chamado “Plano Centenário Urbano”. Esta escola iniciou as funções no ano de 1972, mas no ano letivo de 2001/2002, foi sujeita a obras de remodelação e foi acrescentado o edifício do Jardim de Infância. Neste momento, a escola está equipada com um refeitório, uma biblioteca, uma sala de Atividades de Tempos Livres (ATL) que serve também para o prolongamento de horário, duas salas de pré-escolar e quatro de 1º ciclo.

Há ainda a acrescentar que pelo facto de alguns alunos apresentarem necessidades educativas especiais de carácter permanente, surgiu a necessidade de criar uma sala que funciona como Unidade de Ensino Estruturado. Neste sentido, a constituição de turmas tem um reduzido número de alunos.

Como já foi referido anteriormente, o nível socioeconómico e cultural dos encarregados de educação é médio- baixo, existindo somente dos catorze encarregados de educação, dois com ensino superior.

Capítulo III

3. Ensinar e aprender a ler e a escrever

Sendo a temática do estudo a aprendizagem do modo escrito, apresentam-se neste capítulo cinco temas que foram estudados e desenvolvidos neste projeto.

A primeira secção prende-se com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Seguidamente tratam-se aspetos como o ensino não formal da leitura e da escrita (literacia emergente).

A terceira secção aborda os vários métodos de aprendizagem no ensino formal da leitura e da escrita tendo por base o ensino a partir de textos.

Na quarta secção faz-se uma abordagem de diferentes formas de desenvolver a relação entre a oralidade e a escrita de forma proficiente com atividades tais como: relatos de fim de semana, ditados ao adulto, textos de referência, exercícios de palavras mistério, recontos orais e escritos e listas de palavras.

Por último referem-se as potencialidades da utilização do computador neste processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A presente proposta parte dos textos para ensinar a ler e a escrever.

O tópico do presente projeto é pertinente, atual e tem sido objeto de investigação e reflexão. Ensinar as crianças a ler e escrever com qualidade é um desígnio da escola e uma exigência social. As questões do ensino da leitura e da escrita nem sempre foram entendidas da mesma forma. Durante muito tempo pensou-se em termos de amadurecimento e prontidão para a leitura e só nos anos 70 se coloca a hipótese de que aprender a ler e a escrever é do domínio do desenvolvimento e da aprendizagem. Hoje são valorizadas e tidas em conta as aprendizagens que as crianças realizam antes de chegar ao 1º ano de escolaridade.

O ensino da leitura e da escrita com textos permite uma compreensão mais abrangente e, conseqüentemente, menos abstrata da finalidade do ensino da língua que é a comunicação. A criança aprende desde cedo que a escrita tem uma funcionalidade e essa representação é determinante para o processo de aprendizagem da escrita. Ou seja,

aquilo a que muitos investigadores, segundo Martins e Niza (1998, p.168), denominam de “perspetivas sociais da escrita”.

Concluindo, neste estudo, ir-se-á observar, analisar e descrever o comportamento dos alunos com o objetivo de compreender o desenvolvimento das suas competências de leitura e escrita. Na verdade, a proposta dispensa uma especial atenção à construção e verbalização dos conhecimentos das crianças de modo a construir uma comunidade de saberes em que os pares aprendem com o professor e entre si.

3.1 ENSINO NÃO FORMAL DA LEITURA E DA ESCRITA

3.2.1 LITERACIA EMERGENTE

Batista (2011) relembra resultados da investigação que indicam que no início do ensino formal da leitura e da escrita, as crianças já veem dotadas de alguns conhecimentos sobre o tema e que esta aprendizagem se rege por processos idênticos à aprendizagem de qualquer outra competência cultural. Por isso, uma turma pode incluir crianças com níveis diferentes na leitura e nos níveis de apropriação do sistema de escrita, consoante as suas experiências (*ibidem*). Isto é, as crianças possuem aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita que influenciam a forma como aprendem a ler e a escrever. Este é uma realidade a que os professores terão de atender para organizar o ensino em função dos domínios de cada criança no sentido de maximizar as potencialidades neste processo (*ibidem*).

E é o contacto com o impresso, vendo escrever, que permite às crianças diferenciar desenho de escrita e das diferenças entre estas duas formas de representar. São interações proporcionadas com e sobre o impresso que criam a necessidade da criança saber como é que as cadeias de letras se organizam de forma a representar palavras e frases que remetem para objetos, animais, entre outros, sem ser por desenho (*ibidem*). O pré-escolar deve constituir assim uma propedêutica para o acesso ao modo escrito, para que a distância entre os conhecimentos e representações que as crianças já possuem sobre a linguagem escrita não seja demasiado discrepante com o que lhes será ensinado, resultando em dificuldades de aprendizagem. Se tanto educadores como os professores de 1º ciclo tiverem em conta estas conceções precoces contribuirão certamente de forma mais construtiva para um despertar natural e mais rápido tornando-se a aprendizagem facilitada e significativa.

Mata (2008, p.65) refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) ao sintetizar em três aspetos centrais a ter em consideração no que diz respeito à emergência da leitura e da escrita: “comportamentos e estratégias de leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler.”

Quanto ao primeiro aspeto sublinha-se o papel do educador como referência e modelo porque a forma como lê para as crianças e os diferentes tipos de texto que utiliza são exemplos de como se deve ler e para que serve ler, podendo partilhar com elas estratégias de leitura. Relativamente ao segundo ponto, é importante proporcionar o contacto com diferentes suportes e a sua exploração de forma que as crianças se apropriem das funções da leitura ao procurar informações, ao comentar e interpretar o sentido, ao retirar as ideias principais e por fim ao reconstruir a informação. A mesma autora (*idem*) afirma que “Estas interações contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, como também o prazer a ela associado, tendo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental...”. A escolha dos livros pode não ser uma escolha fácil ou acertada. Porém, as histórias tradicionais, existentes na maioria das nossas casas, podem e devem ser uma das escolhas prioritárias.

Gaitas e Alves (2011, p. 3479) referem vários estudos, defendendo que é necessário que as crianças desenvolvam várias competências em simultâneo, sendo elas a consciência fonológica e fonética, o vocabulário, a fluência e a compreensão. E lançam a eterna questão sobre quais os aspetos a privilegiar no início da escolaridade.

Segundo Pinto (2009, p.17), nesta idade a criança já adquiriu um discurso estruturado pronto para que, em contexto escolar, possa aprender e compreender os diferentes tipos de texto. Contudo, as crianças ingressam no 1º ciclo com níveis de desenvolvimento linguístico e da consciência linguística, tais como consciência fonémica, lexical e morfo-sintática, muito díspares e que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 MÉTODOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FORMAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Ensinar e aprender a ler e a escrever a partir de textos

3.2.1 LEITURA

Neste projeto, para o ensino da leitura optámos por um modelo interativo em que o aluno enquanto leitor processa simultaneamente a informação ortográfica, lexical, sintática e semântica, ou seja, parte-se de textos e da significação, para a análise sistemática e progressiva das formas linguísticas: palavras, sílabas, sons, frases. Paralelamente, fizemos uma abordagem equilibrada do ensino inicial da leitura e da escrita (Giasson, 2007; Shaw & Hurst, 2012) favorecendo o uso de processos descendentes e ascendentes (Snow et al, 1998).

Segundo Sousa (2012, p.69) a investigação sobre o ensino da leitura encontra-se polarizada e oscila entre dois grandes temas “ as abordagens globais e as abordagens sintéticas, as abordagens naturais e as tradicionais (Giasson, 2007, p. 25, Castells, 2009) ” que balançam entre a aprendizagem da leitura através da decifração e das atividades a desenvolver. Portanto, o cerne da questão é “qual o lugar da descodificação em leitura”(idem).

Dados os extremismos de certas posições, Sousa (2012) refere Castells (2009) ao concluir que é difícil tomar partido por algum dos métodos. Por este motivo, as abordagens mistas são mais apreciadas porque permitem à criança usufruir dos dois percursos – global e sintético.

Apesar de dar razão aos partidários do método global no que diz respeito ao facto de os leitores procurarem o significado e não os sons ou as palavras, Morais (1997. p. 246) aponta uma lacuna importante que é “como poderia a criança atingir o significado sem passar pelas palavras”. Avança ainda que os estudos dos métodos confirmam geralmente que as crianças que aprendem a ler através de um método fónico têm uma vantagem no reconhecimento das palavras.

Batista (2011, p.10) sublinha a importância da descoberta do princípio alfabético porque requer a aprendizagem de regras ortográficas imbuídas de “um carácter refletido e consciente” fazendo com que o aluno reflita sobre como é que se escrevem as palavras.

A promoção do ensino explícito do código alfabético como o do método fónico resulta no desenvolvimento da habilidade de análise fonémica, desempenhando um papel fundamental na aquisição da descodificação fonológica.

Fons (2006) *apud* Sousa 2013 refere que os métodos mistos nascem do estudo de vários domínios como os estudos evolutivos sobre o conhecimento da escrita, dos modelos cognitivos da composição escrita, dos modelos de processamento leitor e dos estudos sobre leitura e escrita como atividade sociocultural.

Efetivamente, esta forma de abordar o ensino inicial da leitura e da escrita parece mais equilibrada. De facto, requer que, enquanto professores, revelemos uma nova atitude e que questionemos relativamente à nossa própria posição no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Este questionamento, leva-nos diretamente a pensar na importância do manual no ensino da leitura e da escrita como recurso predominante.

Segundo Sousa (2013), muitos professores continuam a adotar manuais escolares, seguindo-os religiosamente, sendo muito raras as aulas de 1º ano do ensino básico em que este não exista. Portanto, a questão não se centra tanto nos métodos mas sim na atitude crítica relativamente aos mesmos.

3.2.2 ESCRITA

Batista *et al.* (2011, p.7) refere que a causa para o aparecimento e desenvolvimento da escrita foi exatamente por “necessidades e condicionantes culturais”. A motivação para a aprendizagem da escrita passa por enaltecer o fator de interação comunicativa e da valorização da escrita da nossa cultura, identificar as suas funções, as vantagens do seu domínio e do aperfeiçoamento ortográfico e textual porque a valorização da escrita prevê “sempre o respeito por um código convencional normativo, sem o qual a compreensão fica comprometida”(*idem*).

Sendo a escrita uma atividade neurobiológica complexa torna-se um grande desafio para a criança pois esta exige-lhe:

- Traduzir as suas ideias numa linguagem clara e concertada;
- Adequar em forma e conteúdo os seus objetivos às necessidades de quem lê.
- Transformar os fonemas em grafemas num contexto verbal ortográfico;
- Uma imagem mental da sequência gráfica para que a escrita se desenvolva bem, com boa execução de movimentos e de gestão do espaço gráfico.
- Utilizar a pontuação nos segmentos sintáticos e semânticos (Batista, 2011 p.20).

A utilização dos textos no ensino da escrita é uma estratégia eficaz para ajudar nessa transposição. Para esse efeito deve ser uma tarefa sistemática e deve ser encarada como “o culminar de uma estratégia específica de ensino aprendizagem da linguagem escrita”(*idem*, 2011, p.20) que leva os alunos a descobrir que, quando estão a aprender a escrever, o texto que se lê na aula de língua é um texto que se lê para aprender a escrever, ou seja é um “texto gerador” de escrita. Compreendem, também, que os textos deixam de ter o propósito exclusivo de compreensão leitora e que se convertem em objetos de análise. Por isso é que, para se atingir este fim é necessário desenvolver-se uma série de “atividades de análise” que “fazem com que a linguagem se torne objeto de reflexão e conhecimento de si mesma”. (Sepúlveda e Teberosky, 2010, p. 109). Tal como assinalado atrás, esses exercícios de análise podem partir do texto, de expressões, de palavras, de sílabas ou de grafemas, mas podem também ser exercícios de reconstrução já que a partir de uma sílaba identificada se pede que a descubra em palavras diferentes, descubram sílabas ou grafemas diferentes e formem novas palavras ou frases com os elementos identificados.

Existem paradigmas para que essa experiência com materiais escritos seja eficaz. Teberosky e Colomer (Batista, 2011, p.169) sintetizam esses paradigmas em cinco blocos:

- “Organizar o espaço da sala de aula: biblioteca de sala de aula; expositores; teatro; mural de recomendações; computador.
- Narrar, cantar, recitar, ler: várias vezes ao dia; repetir os textos favoritos; narrar por capítulos.

- Tempo para olhar, ler e partilhar: individualmente ou a pares; em grupos; coletivamente.
- Estender a leitura e outras atividades: dramatizar; desenhar; escrever ou ditar. Programar o tempo e as atividades.”

3.2.3 ESCRITA DE TEXTO

Quando se trata de ensino e de aprendizagem de textos, são vários os domínios a que o professor deve dar atenção: o género, a estrutura do texto, os mecanismos de coesão e coerência.

Val (1991) define texto/ discurso “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade socio comunicativa, semântica e formal”. Refere ainda que existem uma série de fatores que ajudam na construção do seu sentido para que seja identificado no uso normal da língua. Acrescenta que os elementos dos atos comunicativos são: as intenções de quem produz, as imagens mentais que cada interlocutor faz de cada interveniente e o tema do discurso. Além disso, salienta que a natureza sociocultural onde se passa o discurso também condiciona a comunicação.

Segundo Val (1991), o texto é dotado de uma unidade semântica para que possa ser recebida com significado. A coerência é o fator responsável por esse sentido do texto. O texto também se caracteriza pela sua unidade formal, material. Para que seja entendido como um todo coeso, os seus constituintes linguísticos devem estar intencionalmente integrados.

Ou seja, o que se escreve serve para ser lido e para ser transmitido o que não poderia ser transmitido de outra maneira nem com a mesma eficiência, corroborando Batista (2011, p.7). “Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar”.

Os textos, utilizados na língua natural, são de natureza e funções variadas. Segundo Lopes (2005), conhecer uma língua pressupõe produzir e interpretar uma série de textos diferentes na sua “gênese, nos seus objetivos e circuitos comunicacionais”. A autora refere que são essenciais na definição de texto os conceitos de coesão e coerência, sendo as cadeias referenciais e os conectores mecanismos linguísticos visíveis desses princípios.

Apesar de o protótipo de texto necessitar de uma “sequência de enunciados” o texto não se caracteriza pela sua extensão porque uma só palavra como “adeus” funciona como um texto ao usar da sua função comunicativa de despedida. Por este

motivo Lopes (2005) cita Beaugrande (1980) ao definir com mais rigor alguns parâmetros (conjunto de propriedades) que definem os pontos essenciais e mais representativos da teoria linguística do texto: a intenção comunicativa (emissão de elementos linguísticos com um objetivo junto do interlocutor); a aceitabilidade (reconhecimento do produto verbal por parte do interlocutor); a situacionalidade (se tem relevância ou se está adequado ao contexto); a informatividade (interligação entre continuidade e progressão da informação); a intertextualidade (interação com a memória textual coletiva/ dialogismos – citações, remissões, comentários...); a coesão (recursos idiomáticos explícitos na superfície do texto); a coerência (conexões semânticas dentro e entre sintagmas, dentro e entre frases).

Como já foi referido, a coerência e a coesão são características interligadas. As cadeias de referência são um dos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão textual, participando igualmente da construção da coerência.

No projeto utilizaremos o texto como base para a aprendizagem. No que diz respeito à estrutura da narrativa Sousa (1995, p. 50) sintetiza que a narrativa é composta por “um enredo, personagens que interagem...; tem um problema ou conflito, que gira à volta dos objetivos das personagens; ... tem ação, e visa a resolução do problema. Para fins didáticos, é fulcral que narrativa conste de: orientação (temporal, espacial e identificação da personagem); tema (objetivo e problema); etapas para resolver o problema; clímax e o final.

Pressupõe-se que a criança ao longo do ensino pré-escolar passe de uma fase aparentemente passiva de “espetador, auditor, assimilador” (*idem*) para outra mais expressiva de “produtor ativo, interveniente, interativo” (*idem*). Sousa (1995, p. 51) reforça que este processo tem de ser explícito e que o aluno tem de aprender a “técnica da narrativa”. Segundo a autora (*idem*, p. 50), Bronckart & Fayol (1988) apontam a conexão, a coesão e a modalização como base para a aquisição da competência de textualização. É necessário que o educador quando pede ao aluno que conte, reconte ou resuma uma história saiba transmitir a essência da narrativa para o ajudar no seu objetivo.

Teberosky e Colomer (2003, p.121) consideram que o professor deve abarcar muitos papéis com o intuito direcionado à aprendizagem do aluno mas que o seu desempenho de *escriba* e de leitor é, sem dúvida, o mais importante.

Independentemente de critérios rigorosos na seleção de livros e textos a trabalhar, é o professor que desenvolve o processo da leitura e da escrita nas crianças em sala de aula.

3.2.4 ORTOGRAFIA E CALIGRAFIA

A aprendizagem do modo escrito, além da dimensão textual, implica também a aprendizagem de técnicas de registo. Batista *et al.* (2011, p.10) define a descoberta do princípio alfabético como “a descoberta de que as letras representam os sons da fala” e que essa capacidade de dar uma letra a cada um desses sons não limita o caminho da aprendizagem da escrita das palavras. Para que esse caminho seja eficiente de forma a adquirirem competência ortográfica as crianças devem: saber distinguir os sons que existem em cada palavra; saber como é que esses mesmos sons poderão ser transcritos; saber escolher, de entre as várias formas que existem de representar esses sons, o que está de acordo com a regra ortográfica.

Como é natural, os alunos trazem do Jardim de Infância (JI) a sua forma de escrever em Script o que é aceite para a escrita do seu nome nos primeiros trabalhos. Contudo, mesmo que não saibam escrever em “Cursivo” é-lhes pedido que tentem imitar e começar a escrevê-lo dessa forma.

Batista (2011, p.7) realça a importância da caligrafia. Sendo a caligrafia a arte e o estudo da escrita à mão, treiná-la, no 1º ciclo, 1º ano de escolaridade, é uma das formas de melhorar o desenho do grafema potenciando a literacia visual de um texto. Isto é, a harmonia caligráfica permite a coerência gráfica de um texto escrito à mão impedindo que a escrita seja um obstáculo à leitura. Portanto, a caligrafia contempla o mesmo objetivo da escrita: ser lida. Nesta fase, o professor, especialmente no 1º ano de escolaridade, deve corrigir “vícios” de algumas aprendizagens vindas do pré-escolar. Segundo a autora (*idem*, p.35) a caligrafia deve compreender para além do desenho da letra, as convenções básicas sobre o aspeto gráfico da página nos textos (convenções tipográficas) que devem ser explicitadas paralelamente ao ensino da escrita. Estas convenções são:

- Nitidez no desenho das letras;
- Disposição das palavras, frases e dos parágrafos;
- Coesão gráfica dos textos;

- Destaques de títulos;
- Alinhamentos à esquerda;
- Proporcionalidade gráfica, entre outros.

Portanto, “o sistema gráfico deve ser...eficaz, claro, simples e previsível” (*idem*, p.36) porque, como já foi referido, o sistema de toda a escrita tem como objetivo ser lido.

Por vezes o treino da caligrafia pode parecer algo penoso mas há formas para além das propostas nos cadernos caligráficos que estimulam os alunos para o desenho de certas letras. Em Batista (2011, p.40) o desenho de padrões de formas repetitivas e coloridas apelam aos sentidos pela combinação e efeito decorativo levando a “desenvolver a consciência do próprio conceito padrão, a precisão, o rigor, a flexibilidade do traço e desenvolver a educação estética.

Esta capacidade de distinguir os sons em cada palavra e de os transcrever de forma ortograficamente correta é um processo que faz parte do ensino da leitura e da escrita e que a sua importância deve estar ciente nos alunos.

3.3 RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

Apesar de a escrita não ser capaz de transcrever exatamente a oralidade, a escrita e a oralidade influenciam-se mutuamente. A escrita cria contextos comunicativos e objetivos diferentes pelo que a sua aprendizagem formal não se justificaria se esta fosse somente uma alternativa à oralidade. O aluno deve entender que são as condições de produção e o seu uso que justificam a diferença entre a escrita e a oralidade para que as estratégias propostas para o ensino da escrita façam sentido.

3.3.1 RELATO DE FIM DE SEMANA

Tendo este projeto o objetivo de abordar o ensino da leitura e escrita a partir de texto, de forma significativa para os alunos, a escolha do relato parece encaixar nos requisitos por ser exatamente um texto de experiência na primeira pessoa. O relato é uma forma de expressar acontecimentos pessoais do quotidiano, como uma viagem, um passeio, uma festa, um jantar em família. Por ser um texto na primeira pessoa e de

mobilizar vivências do sujeito torna-se mais fácil do que uma narrativa de ficção (Sousa *et al.*, 2011).

Numa primeira abordagem, o facto de alunos de cinco e seis anos, acabados de ingressar no 1º ciclo, contarem as suas experiências e de partilharem as suas vidas com os seus pares, dão-se a conhecer melhor. Por ser um momento de partilha, partindo da oralidade para chegar à escrita e vice-versa, constitui um tipo de texto privilegiado no trabalho com os alunos de 1º ciclo.

O relato visa a narração de experiências pessoais e tem especificidades que o caracterizam; é escrito na primeira pessoa com participação pessoal e direta do autor; descreve factos que ocorreram no passado, utilizando consequentemente o verbo conjugado no pretérito.

Normalmente, os relatos desenrolam-se ao longo de uma determinada linha no tempo e num determinado lugar, limitando-se a factos, pensamentos, questões ou percurso vivenciado. Por este motivo, denomina-se a este tipo de texto relato pessoal (*idem*). Veja-se o exemplo:

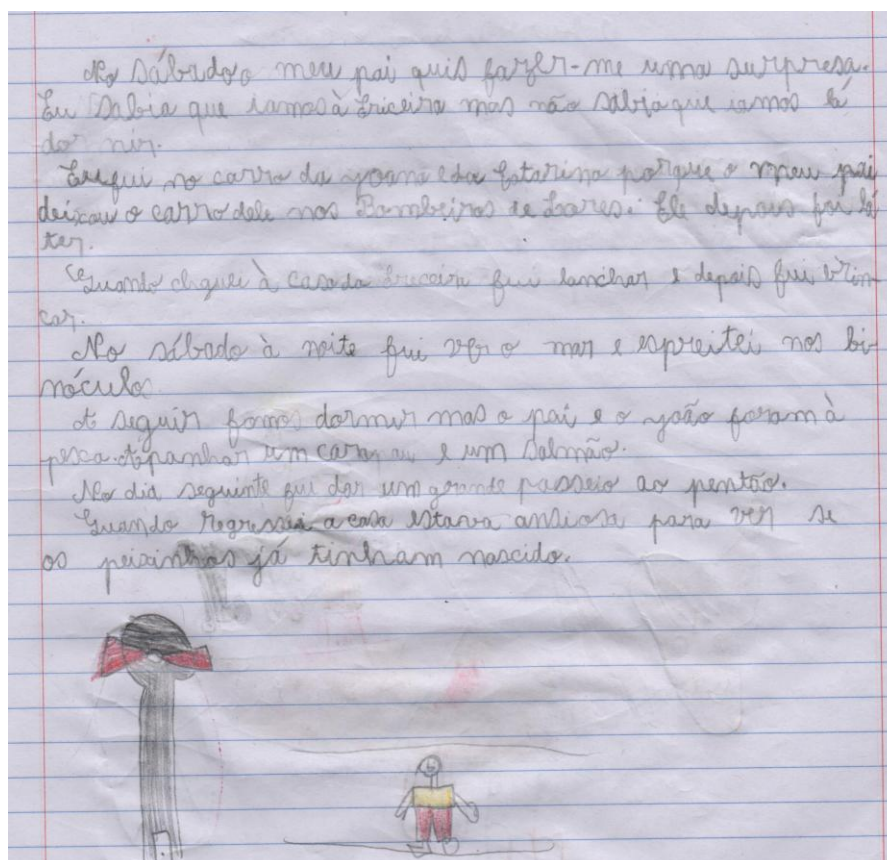


Figura 1 - Notícia de fim de semana do aluno AQ a 8 de abril de 2013

O relato é um texto narrativo organizado em termos de cronologia. Os advérbios temporais podem funcionar como indicadores de desenvolvimento (Sousa 1996, Sousa 2008).

Logo, fazia sentido focarmos a nossa atenção nos localizadores temporais advérbios **autónomos, deíticos e anafóricos** que se poderão distinguir da seguinte forma:

- Advérbios autónomos são aqueles que marcam referência independentemente do momento da enunciação T_0 .
- Advérbios deíticos são aqueles que estão sempre localizados em relação a T_0 .
- Advérbios anafóricos são aqueles que marcam a construção de uma cronologia em termos de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade, retomando uma referência já estabelecida no texto.

São exemplo alguns desses marcadores os que constam na grelha abaixo assinalados (Tabela 1) entre outros:

Tabela 1 – *Marcadores temporais*

Marcadores temporais autónomos	Marcadores temporais deíticos	Marcadores temporais anafóricos
- em 1970; um dia; certa vez; quando chegaste; uma vez; no séc. XX; quando...	- ontem; aqui; agora; o ano passado; há um mês; amanhã; No sábado; No domingo...	- dois anos mais tarde; na véspera; dez anos mais tarde; nessa manhã; então; depois de; de seguida, a seguir, primeiro...

1

¹ Serão utilizadas as siglas MTA (marcadores temporais autónomos), MTD (marcadores temporais deíticos) MTAN (marcadores temporais anafóricos) nos quadros seguintes.

3.3.2 DITADO AO ADULTO

Uma estratégia eficaz para a aprendizagem da escrita de textos é o ditado ao adulto (Teberosky e Colomer, 2003) porque possibilita que a criança, com a orientação do professor, escolha a posição dos enunciados em termos de sequência, as formas de iniciar e finalizar o texto entre outras componentes que compõem o texto escrito. Esta atividade dota a criança de um papel ativo na produção do texto dando lugar a uma melhor compreensão e da resolução de problemas. Seguidamente, são-lhes propostas várias tarefas, uma delas que recontem o relato do colega.

A escrita das palavras e frases ditadas pelos alunos e a leitura destas em voz alta pelo professor à medida que são escritas são condições excelentes de ambiente social de leitura e escrita. Esta atividade complementada pela discussão e perguntas sobre o texto relatado e escrito bem como as outras atividades de manipulação deste material influem diretamente na aprendizagem da linguagem escrita. O facto de se retomar os mesmos textos nos dias subsequentes como sequência didática permite, através da repetição, a melhor compreensão, a memorização de palavras e a reconstrução pela criança através de atividades como o reconto. Estas tarefas vão promover simulações de leitura, tendo o professor o papel de modelo, e a estimulação da reconstrução oral.

Todo este procedimento de escrever as verbalizações das crianças e a observação consequente das mesmas ajudam a criança a compreender e a integrar o funcionamento alfabético da escrita de forma contextualizada. Este processo implica “reflexões sobre a linguagem e interações entre o produto escrito e o processo de produção” (Teberosky e Colomer, 2003, p.121). Esta foi uma das estratégias utilizadas para trabalhar a relação oral/escrito. Nesta fase de iniciação à leitura e à escrita é importante que o aluno vivencie situações de expressão e produção textual, mas, simultaneamente, que acompanhe de forma centrada a transformação do oral em escrito e deste em oral.

3.3.3 TEXTO DE REFERÊNCIA

Utilizando como estratégia de articulação com o 1º ano de escolaridade exemplos de boas práticas do Jardim de Infância para início do ensino da leitura e da escrita, descritas em Mata (2008, p.58), o texto de referência proposto por Sousa (2010, p.78) aparece como um excelente ponto de ligação para a continuidade entre ciclos. No

primeiro ciclo, o professor também serve de modelo ao aluno quando escreve na presença dele de forma natural mas intencional,

“ (...)mostrando estratégias e cuidados a ter na elaboração do texto escrito (por exemplo, verbalizando o que escreve para evidenciar correspondências entre oral e escrito; realçando o cuidado com a letra; referindo aspetos da orientação da escrita...; revendo o texto que escreveu; verbalizando as emendas necessárias para que a criança integre o processo de revisão; assinalando semelhanças entre as palavras ...) ” (Mata, 2008, p.57).

Estas atividades são fundamentais ao proporcionar a partilha de escrita entre professor/ aluno e aluno/aluno, promovendo a explicitação dos procedimentos e os pressupostos de cada criança. Também desenvolve a escrita interativa ao solicitar à criança a sua participação consoante o seu conhecimento para escrever uma palavra ou uma ou mais letras que ela conhece.

Assim, a partir da leitura de textos narrativos, ou seja, histórias com estruturas paralelísticas ou repetitivas, que favorecem a memorização, o encadeamento de ideias, bem como da apropriação global das palavras conhecidas dentro do próprio texto, o professor promove o desencadear de atividades sistemáticas “que visam construir um contínuo entre as competências atuais de criança e a promoção do seu desenvolvimento” (Costa e Sousa, 2010, p. 79). A título de exemplo refiram-se:

- Leitura e exploração oral da história
- Questionamento acerca da história
- Exercícios sobre vocabulário
- Escrita de palavras
- Identificação de personagens
- Identificação de momentos essenciais da história
- Reconto oral
- Escrita do reconto
- Exploração do reconto escrito

O texto criado servirá de material de trabalho nas atividades de leitura e escrita durante uma sequência didática. Diariamente professor e alunos lerão texto e farão uma série de exercícios visando a aprendizagem de comportamentos de leitura e de escrita.

3.3.4 PALAVRA MISTÉRIO

Segundo Costa e Sousa (2010, p.78) a atividade da palavra mistério é uma atividade de reflexão linguística que pressupõe que os alunos recorram ao seu conhecimento fonológico e ortográfico mas também à escrita envolvente, exposta em sala de aula.

Neste estudo, o que se pretende com esta atividade é que os alunos, a pares, transcrevam e registem em papel o que ouvem e transformem em “um *input* auditivo num produto visual” (Sousa, em preparação). Sendo um trabalho a pares, implica que antes de escreverem os alunos discutam o modo de escrever, sendo o objetivo a aprendizagem numa abordagem socio construtivista (*idem*). Os alunos trabalham em interação oral, construindo contextos favorecedores de partilha e construção de conhecimentos.

O ditado, permite perceber o modo como os alunos escrevem e o professor tem acesso às conceções prévias dos alunos e aos modos como resolvem os problemas ortográficos. O papel do professor não é central neste processo mas é fundamental na gestão da discussão, e, tal como a autora refere, faz “emergir o conhecimento pertinente conduzindo a sínteses construídas com as verbalizações partilhadas (*ibidem*).

3.3.5 RECONTO ORAL E ESCRITO

Uma das técnicas possíveis para desenvolver competências é o reconto. Segundo Sousa (1995, p. 52), o reconto é “uma atividade de produção de textos importante” por serem “narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas previamente”.

Ao trabalhar um texto com o objetivo de reescrevê-lo num texto de referência podem explorar-se e desenvolver-se inúmeras tarefas como o tema central, o conteúdo e vocabulário específico, o reconto, a redação, a revisão, a reformulação bem como a cópia do texto.

Para facilitar, podemos escolher, numa primeira fase, uma história simples, com personagens cativantes e com “organização paralelística” (Sousa, 1995, p.52). Assim, pode-se canalizar todo o sentido da história na sua reconstrução. Neste estudo, uma das histórias escolhidas para trabalhar o reconto oral e escrito, com este tipo de estrutura, foi “A formiga e a neve” (António Torrado) que, sendo uma lengalenga que evolui de forma crescente, orienta os alunos na compreensão e fá-los desenvolver a ideia de construção e sentido de uma história com princípio, meio e fim.

Apesar de ouvirmos e vermos histórias desde que nascemos e de contarmos histórias desde muito novos, existem diferenças pedagógicas em contar uma história ocasionalmente e de contarmos histórias para serem recontadas. Por este motivo, o reconto é encarado como uma das estratégias privilegiadas não só para o educador conseguir detetar quem captou a informação essencial da história mas como um dos principais *inputs* na aquisição da competência da narrativa. Quando a criança adquire esta competência deve ser motivada a contar as suas histórias. Sousa (1995, p. 56) refere que a criança ao inventar situações ou ao recriar a realidade está “a organizar o mundo, a crescer em si como ser com outros...”

O reconto permite avaliar se houve compreensão do texto pela forma como a criança assimilou e reconstruiu a história. Sousa (1995, p. 52), acrescenta que as crianças contam partes das histórias melhor que outras. Que as crianças pequenas não explicitam suficientemente sobre os participantes, onde e quando têm lugar nem o “porquê” dos acontecimentos. No entanto, sabem recontar esses acontecimentos cronologicamente.

As repetições que geralmente aparecem nas histórias ou nas canções ajudam a prever a estrutura da história criando expectativa na criança motivando-a para a atenção concebendo momentos de leitura partilhada como o adulto quando a mesma memoriza as estruturas repetidas.

No que diz respeito ao discurso direto (Sepúlveda e Teberosky, 2010, p. 135) sabe-se que as crianças conseguem captar a diferença entre o discurso das personagens e o texto narrativo, facilitando a previsão da sua estrutura bem como a leitura compartilhada.

Portanto, o verdadeiro interesse da imitação de modelos encontra-se exatamente no facto de ajudarmos as crianças a produzirem novas formas de discurso pois em situações de fala ou de escrita espontânea existe no entender de Teberosky e Colomer (2003) uma pobreza de linguagem que se resume em enunciados curtos, pouco

desenvolvidos sintaticamente, com enunciados incompletos, discurso fragmentado e pouca variedade lexical temática.

Relativamente ao reconto, corroboro as palavras de Sousa (1995) quando afirma que “O reconto não é uma tarefa fácil...” (p.52) porque tenho por experiência sentir ainda em alunos de 3º/ 4ºano essa falta de “competências pressupostas” (idem). Contudo, “a prática incrementa a qualidade e facilidade do reconto”(idem, 1995, p. 52). Usando o reconto como estratégia no sentido de desenvolver a capacidade de compreensão de textos constatámos que não só estava a estimular a expressão oral bem como a expressão escrita incentivando-os a usar palavras suas, a pensar e estruturar o discurso, sem alterarem o sentido do texto.

3.3.6 LISTAR PALAVRAS

De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p.118) os momentos de produção escrita de palavras e textos fazem parte do ambiente social, sendo os produtos escritos das crianças, neste caso com a ajuda do professor, parte integrante do ambiente material observável em sala de aula. Ou seja, deve ser sempre tida em conta a aprendizagem da leitura, da escrita, produtos e processos, palavras e textos como aspetos de trabalho integrado. Sublinham ainda a importância desta aprendizagem em situações partilhadas que facilitam a interação social entre as crianças e com o professor porque só assim “o cognitivo estará garantido” (idem, 2003, p.118).

A propósito do reconto, e relativamente ao vocabulário trabalhado nos textos e livros, a atividade de listar palavras ajuda “as crianças a visualizar, analisar e concetualizar aspetos próprios da escrita de textos” (Sepúlveda e Teberosky, 2010, p. 100) e as “listas de elaboração coletiva...cumprem uma função de recurso disponível para uso ...de produção escrita posteriores” (idem, p. 104 -105).

Em situação de sala de aula são inúmeras as possibilidades de listar palavras. A título de exemplo, citem-se as listas de nomes dos alunos, dos materiais expostos, de personagens e objetos das histórias, de expressões ou termos que, acompanhados da imagem, facilitam a retenção global das palavras. Segundo Teberosky e Colomer (2003, p.134), o vocabulário apreende-se de duas formas: por referência direta, no quotidiano, quando o adulto coloca o nome nas coisas ou quando a criança pergunta “como se chama?”; na leitura partilhada, por definições exclusivamente linguísticas, quando a aprendizagem deixa de ter a “relação nome-coisa” e passa “à relação nome-nome” em

que as palavras se explicam com a expressão “quer dizer...” em que se dá outro nome ao primeiro. As definições também aparecem no texto de forma estritamente linguística em que um nome se define por outro.

As autoras (*idem*) afirmam que, para além das listas, do ensino do vocabulário, das novas formas de sintaxe e das definições, existem outras formas que nos ajudam a conceptualizar aspetos próprios da escrita de textos mais do que com a interação da conversa, como por exemplo, as repetições, o discurso direto, formas de dizer e ainda dizer e querer dizer. Por isso, o contacto com textos e a sua visualização contribuem, de forma assinalável, para as aprendizagens do modo escrito.

3.4 UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

A utilização do computador relaciona-se não só com o potencial de motivação que apresenta para as crianças, como pelo facto de as crianças se implicarem mais na resolução de problemas com as novas tecnologias. Além disso, a utilização das TIC neste projeto será um elemento potenciador das aprendizagens porque segundo a Cisco Systems (2008) a Neurociência revela que os nossos cérebros processam a informação visual de forma muito diferente da forma como processam o texto e o som, aumentando simultaneamente a aprendizagem. No fundo, os alunos que utilizam combinações bem concebidas de recursos visuais e texto aprendem mais do que os estudantes que utilizam apenas texto.

Teberosky e Colomer (2003, p.31) enaltecem “a leitura e a escrita em ambientes informatizados” porque “a participação nas atividades práticas junto ao computador cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita” que difere das que se realizam em suporte de papel. Essa diferença altera “a relação entre as atividades de produção e as atividades de compreensão”(idem, 2003, p.31) porque com o computador é possível, quase ao mesmo tempo que se escreve, corrigir, consultar fontes, editar e imprimir. Nasce uma nova forma de interação em que o utilizador “conversa” com a máquina e/ou com outros leitores. Segundo as mesmas autoras (*idem*), o que se tem conseguido provar é que as crianças mais pequenas aprendem de forma mais rápida quando o adulto as estimula com o uso do computador. Recorrendo, assim, a recursos disponíveis na escola, trabalhou-se de forma integrada a leitura e escrita, usando o quadro interativo como suporte de atividades de leitura e de escrita e também como ferramenta ativa nos processos de aprendizagem.

Assim sendo, parece de todo pertinente o recurso a textos multimodais com atividades em que a significação é veiculada quer pelo modo escrito, quer por meios icónicos, quer através do áudio. Em suma dá-se um passo em frente, com vista à aprendizagem multimodal, uma modalidade de aprendizagem cada vez mais presente na vida de crianças e jovens e que é necessário ter em conta em sala de aula. Deste modo se dá continuidade ao ambiente de literacia em que as crianças estão envolvidas e com os quais interagem com qualidade.

A par das estratégias supracitadas do ensino da leitura e da escrita recorrendo ao texto, Miranda (2007) corrobora a ideia do uso das TIC neste processo porque considera vantajoso a introdução de meios tecnológicos no sistema de ensino por produzir efeitos positivos no processo de aprendizagem e “que novos programas, métodos e currículos são a senha que garante uma melhor aprendizagem.”

Silva (2004, p.2) considera que as principais funções das TIC no 1º ciclo se agrupam em quatro domínios fundamentais: “como fonte de informação; como instrumentos ou ferramentas de suporte à produção e apresentação de trabalhos; como recurso didático e como desenvolvimento e apoio da comunicação à distância”. No caso do projeto implementado trabalhei todos os domínios anteriormente enunciados, à exceção do último. Utilizámos a Internet como fonte de informação; o computador, o projetor e a caneta de tinta eletrónica como suporte para a leitura coletiva assim como ferramenta de seleção partilhada de sons, grafemas e palavras. Utilizámos ainda o computador para a cópia e produção de textos a pares e coletivos ou para o ditado ao adulto visualizado por todos. Logo, tornou-se um recurso didático importantíssimo como motivação e fonte de prazer no trabalho por se tornar mais atrativo visualmente, por se poder corrigir e alterar sem manchar o trabalho, por poder partilhar todas as descobertas em conjunto e ainda como tela bastante legível na apresentação dos trabalhos.

Miranda (2007, p.44) refere De Corte (1993), entre outros, quando defendem que o uso das TIC utilizadas somente como apetrecho das salas de aula “não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes”. Segundo Miranda (*idem*) os efeitos só se tornam positivos quando os docentes se empenham no seu domínio e aprendizagem, desenvolvendo atividades significativas, motivadoras e criativas, explorando todas as possibilidades que as TIC oferecem. A autora (*idem*, 2007, p.44) avança que “as mudanças nos modos de aprender e de organizar cognitivamente a informação” não são imediatamente visíveis porque todos os processos de modificação

mental são lentos, levando gerações. Conclui afirmando que é essencial refletir sobre o que torna aprendizagem efetiva, sobre como modificar e organizar os espaços e quais as atividades curriculares a desenvolver que permitam que estas novas ferramentas apoiem a apropriação do conhecimento significativo.

O quadro interativo é um instrumento de vanguarda que pode substituir o quadro preto escrito com giz e o quadro branco escrito com canetas de tinta. O quadro funciona ligado a um computador e auxiliado por um projetor externo que foca as imagens escolhidas nesse ecrã de computador gigante. O quadro interativo é dotado de sensores que comandam o cursor do rato.

Os quadros eletrónicos são úteis para escrever, selecionar ou arrastar informação na sua superfície. Para o efeito utiliza-se a “tinta eletrónica”, ou seja, canetas próprias. Tem a capacidade ainda de fazer apontamentos em imagens retiradas do computador, Internet ou digitalizações.

Investigações de See Kennewell and Beauchamp (2007) e Smith *et al.* (2005) (*apud* Rudd, 2007) identificam que os quadros interativos têm sido usados para melhorar e expandir significativamente o ensino e as práticas de aprendizagem. Os aspetos referidos são que proporcionam melhores e maiores condições de visualização, capacidade de esclarecimento, representação visual e explanação de conceitos difíceis. São usados ainda para motivar os alunos, ajudando a aumentar o tempo de atenção e melhorando a concentração.

Rudd (2007, p.2) também menciona Wallace (2007) por sugerir que os quadros interativos e o *software* associado permitem apresentar atividades de fácil leitura e que proporcionam uma ligação tátil entre os aprendentes e os conteúdos de aprendizagem criando um ambiente cativante de aprendizagem.

Rudd avança que, segundo o ponto de vista de Moss *et al* (2007 *apud idem*), o uso dos quadros interativos ajudam a analisar os *inputs* dos alunos de forma imediata, o que não era possível anteriormente. O seu uso pode representar um desenvolvimento significativo no sentido que permite ao professor organizar e gerir a informação, a sua turma e os conteúdos de forma eficiente.

Contudo, utilizar quadros interativos, não se traduz automaticamente e por si só numa melhor qualidade de ensino para os alunos. Rudd refere Higgins *et al.* (2007) ao acrescentarem que o fator crucial e determinante do valor ganho com o uso dos quadros interativos é a mediação da interação das capacidades e conhecimentos profissionais do professor com os alunos.

Capítulo IV

4. ESTUDO EMPÍRICO

Ensinar e aprender a ler e a escrever

É consensual que a aprendizagem do modo escrito é fortemente influenciada pelo conhecimento prévio das crianças sobre o impresso bem como pelo ensino a que estão sujeitas.

Os modelos de atuação são muito variados para o desenvolvimento de ambientes alfabetizadores propícios à aprendizagem. Neste projeto instituímos a prática de ouvir, ver e ler histórias tradicionais e/ou textos dos alunos, entre outros, nos mais diversos materiais como livros, jornais, revistas, cartazes, anúncios, rótulos, etiquetas... sobre os mais variados temas, em diferentes tipos de texto bem como em diferentes suportes tais como papel, áudio, audiovisual; o contacto e interação com ambientes informatizados, bibliotecas; listas de palavras; exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos, entre outros.

Adotou-se também o trabalho sistemático e explícito em sala de aula, com intencionalidade pedagógica de modo a desenvolver competências que subjazem à aprendizagem da leitura e da escrita: conhecimento do impresso, destrezas caligráficas, conhecimento das letras e dos sons, correspondência fonema grafema, conhecimento global de palavras, capacidade de interpretar e recontar textos orais e escritos bem como produzir textos orais e escritos a partir de vivências pessoais.

Do ponto de vista da organização e sequenciação do trabalho em sala de aula priorizou-se a sequência didática enquanto estratégia de ensino, em que o sentido a dar às atividades foi direcionado para a “aprendizagem da escrita de textos a partir de outros textos” (Costa e Sousa, 2010, p.109).

Tal como Dolz et al (2001) citado por Silva (2010 p.35) definem sequência didática, foram organizados um conjunto de estratégias de ensino, de aprendizagens e de avaliações, centradas em torno de tarefas precisas de produção oral e escrita, que permitiram trabalhar a escrita, a oralidade e o conhecimento explícito de forma integrada de forma que os alunos aprendessem, como foi idealizado no início deste projeto, a ler e a escrever de forma mais rápida e eficaz com o uso de texto.

Tanto os textos de referência, como os relatos de fim de semana assim como os recontos foram projetos que partiram do interesse comum das crianças, a partir de histórias tradicionais e de experiências pessoais. Foram trabalhos pensados com um objetivo final específico, sequenciados através de etapas estruturadas.

Estas atividades tiveram em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Para a elaboração do texto de referência sobre “ A Carochinha” teve-se em conta o facto de os alunos já terem trabalhado a história no II; os relatos de fim de semana partiram das suas próprias experiências e os recontos foram elaborados a partir de trabalho relacionado e realizado anteriormente. Por outro lado, estas atividades direccionaram intencionalmente as aprendizagens abrindo espaço à diferenciação pedagógica. Ou seja, o trabalho foi pensado de forma global, em que as crianças foram chamadas a intervir pelo que já conheciam como forma de consolidação mas também foram colocados desafios que incentivaram os mais preparados. Para os que tinham mais dificuldades os exercícios foram adaptados ou foram realizados com a ajuda do professor.

Estas sequências permitiram o desenvolvimento de várias atividades e materiais ao longo dos ateliês em que os alunos participaram ativamente na sua avaliação, quer oralmente ou por escrito.

Foram igualmente criadas outras atividades. Umhas baseadas igualmente em Costa e Sousa (2010), como mapas de histórias; sinais de pontuação; “verbos de dizer” dinamizados através de sequências didáticas apresentadas por Sepúlveda e Teberosky (2010, p. 101-108), entre outras.

Neste projeto, e pelo facto de o grupo de alunos ser maioritariamente de uma classe social média baixa demos a conhecer não só os livros (no seu aspeto físico ou virtual) mas também partilhámos opiniões como fonte de curiosidade e emoção, que os levaram a querer sentir essas experiências e vivências sentidas pelos outros.

Foram concebidas atividades que permitiram à criança participar de “experiências letradas” (Teberosky e Colomer, 2003, p.122) nomeadamente fazendo o papel de *escriba* ou de *leitor*. Os relatos de fim de semana foram exemplo disso. Depois do trabalho oral de ditado ao adulto visualizado no projetor, os alunos foram convidados a ler o seu próprio discurso. Posteriormente, foi-lhes pedido que fossem eles próprios a produzir por escrito as suas novidades.

Começámos por pedir à criança que ditasse um texto. Neste processo de ditar, os alunos, ao mesmo tempo que observavam a docente a escrever, foram aprendendo a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita, bem como também

aprenderam a produzir (ou reproduzir) discursos extensos e coerentes. Visto que este processo exigiu operações tais como selecionar conteúdos do texto, ditar e ajustar o que se escreve ao que se lê, as crianças foram ajudadas a fazer a diferença entre o que se diz e o que deve ser escrito, a controlar a extensão do discurso e a sua sequência. No fundo, as crianças produziram os textos e o professor serviu de mediador entre o oral e o escrito.

Foram selecionadas com rigor as obras e os textos, tendo em conta o seu valor artístico, a qualidade da linguagem, bem como o nível em que as crianças se encontravam, proporcionando a maior qualidade a par da quantidade da oferta de leituras.

Segundo as autoras (*idem*, 2003), a relação entre a escrita e a leitura tem de ser construída, daí todo o trabalho desenvolvido com as novidades de fim de semana através do ditado ao adulto visualizado por todo o grupo que, ao mesmo tempo que ditava, lia o que estava a ser escrito. Logo, outra forma de mediar a interação dos alunos com texto escrito foi através da leitura do adulto em voz alta. Aparentemente as crianças ao escutar parecem ter um papel passivo mas, na verdade, estão a embrenhar-se em novas formas de linguagem.

As crianças possuem uma característica que lhes é inerente que é a curiosidade, e essa característica levou-as a querer imitar o professor só pelo simples facto de verem e ouvirem ler. Tiveram ainda a capacidade de compreender a mensagem escrita através das imagens. Regras como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, e o conhecimento de algumas letras facilitaram de imediato as aprendizagens. Portanto, para além dos fatores cognitivos, “o local onde ocorre o ensino, as metodologias aplicadas a os materiais utilizados pelo docente são decisivos nas aprendizagens das crianças” (Pinto, 209, p. 31).

No projeto que apresentamos, uma das formas de desenvolver este ambiente de interação, foi aproveitar o tempo do Apoio ao Estudo/ Hora do Conto em que em conjunto com outra docente e outra turma, nasceu um projeto comum de leitura. Neste espaço os alunos das duas turmas sentavam-se confortavelmente a ouvirem uma história contada ou dramatizada pelas professoras.

As obras escolhidas e os temas foram vários e transdisciplinares, passando pelos dias festivos, pelas obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e ainda outras indicadas nas metas curriculares de português. Quando necessário recorreu-se a estratégias de compreensão com mobilização de conhecimentos prévios, a explicação de

vocabulário antes da leitura, a antecipação da história, ou ainda, sínteses e comentários sobre os temas das leituras a trabalhar.

A partir da leitura desenvolveram-se várias atividades como: perguntas de compreensão leitora, exercícios de compreensão oral, desenhos sobre o texto, recontos feitos pelos alunos, exploração de questões gramaticais, questões sobre estudo do meio ou matemáticas a partir do tema, textos ditados pelos alunos a partir de planificações, *brainstorming* ou mapas conceptuais, entre outros.

Com este trabalho de leitura, utilizando histórias e poesias lidas em voz alta, objetivou-se o aumento do vocabulário, a utilização de uma linguagem mais expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias e outros textos. Segundo Teberosky e Colomer (2003), existe uma relação recíproca entre a leitura partilhada e a aprendizagem do vocabulário porque se a leitura permite aumentar o vocabulário, por sua vez uma maior capacidade vocabular garante a compreensão e a produção escrita. Coexiste também, para além do reconhecimento gráfico e fonético das palavras, a componente de significação que permite a sua apreensão pelo contexto bem como a “definição explícita e conhecimento de contextos”(ibidem, p.32). Posteriormente, os alunos elaboraram várias listas com as palavras dos textos lidos, através de registo, para ficarem visualmente disponíveis. Visto que o ensino direto do vocabulário em sala de aula é reduzido (0,4 a 1% segundo Durkin (*apud* Teberosky e Colomer, 2003, p.34) este contexto de partilha foi fundamental para, de uma forma incidental, aprender vocabulário através “da escuta da leitura ou da leitura direta”.

O “efeito Mateus” resulta efetivamente destas práticas escolares e extra – escolares de leitura e de escrita numa relação recíproca de influência.

4.1.DESCRICÃO DO TRABALHO

No princípio do presente ano letivo optou-se por uma abordagem mista de ensino tanto da leitura como da escrita. Esta escolha deve-se ao facto de ter constatado que um só método de ensino se torna insuficiente para alguns alunos visto que nem todos aprendem igualmente com um só método. Ou seja, se uns aprendem bem através do método fonémico outros há que aprendem melhor através do método global.

4.1.1 Método das 28 Palavras adaptado

A escolha inicial do Método das 28 Palavras neste projeto teve por base a zona de segurança da qual não quisemos prescindir. Primeiro, porque já é por si um método global e depois porque adapto-o, otimizando-o no início em transversalidade com estudo do meio/matemática em que trabalhamos a identidade dos alunos começando exatamente pelo género – *menina* e *menino* - e com a construção de uma tabela com o número de meninas e meninos que constituem a turma. Contudo, a apresentação de cada palavra não se fez isoladamente. Neste sentido, foi lida e apresentada, através da visualização em PowerPoint, histórias em que se encontram estas palavras. Neste caso, “Poemas pequeninos para meninos e meninas” (Infante e Pott) foi um dos livros escolhidos para que se iniciasse desde logo um trabalho de globalização destas palavras com exercícios de identificação das mesmas nos textos. O mesmo aconteceu com a introdução de outras palavras.

A continuidade do ensino através das palavras do Método das 28 Palavras coincide, em parte, com o ensino do método fonémico feito pelos outros professores, com quem reúno, planifico e discuto estratégias para a aprendizagem dos alunos. Ou seja, à exceção das palavras *menina* e *menino*, em que são trabalhadas as sílabas e os sons das letras *m* e *n*, as palavras seguintes – *sapato* e *bota* – introduzem as letras *p* e *t* que os outros colegas trabalham inicialmente depois das vogais. Esta consonância com os colegas torna-se importante porque as avaliações finais de período são pensadas e elaboradas para todos poderem aplicar e analisar em conjunto. Logo, o trabalho foi encaminhado de forma a ficar minimamente a par do trabalho dos outros professores.

À medida que se vão introduzindo novas palavras, estas são afixadas com a respetiva imagem, bem como é afixado um pequeno cartaz com as sílabas correspondentes.. Ao chegar à letra e à correspondência som/grafema podemos então explorar pequenas frases que incluem as vogais e as palavras aprendidas. Este trabalho é importante por várias razões: as frases são afixadas e depois vistas e lidas todos os dias pelos alunos para começarem a ter capital visual (globalizar); por outro lado, ao terem acesso, por exemplo, às frases *É a menina. É o menino. É a menina e o menino.* os alunos ficam a perceber algumas diferenças nos sons das letras/vogais.

Outra tarefa sugerida foi a formação de novas palavras com as sílabas trabalhadas. Contudo, é um exercício que se revela, a princípio, muito difícil porque marca a transição da leitura para a atividade de início de escrita. A escrita é uma

atividade complexa que requer uma profunda confiança e consciência dos sons e da sua correspondência com grafema. Sem esta competência consolidada, a criança não consegue transcrever o que se pede ou pensa. Portanto, se há crianças que se lançam nesta altura para a escrita individual de palavras outras há que revelam não ter compreendido o mecanismo da leitura e da escrita.

O tema “família” foi usado como ponto de relação entre a escrita e o meio familiar e relacional mais próximo. Ao introduzir a palavra *mamã* privilegia-se a sílaba *ma* mas com a diferença entre som oral e nasal. Começa a exploração do som [ã] solicitando aos alunos palavras com este som nasal. Surgem palavras como cão, balão, limão, dragão, entre outras, nascendo uma lista de palavras escrita e ilustrada pelos alunos em pequenos grupos e com a ajuda do professor.

Os alunos demonstram a sua vontade de conhecer mais. Sabem os sons das letras mas nem sempre sabem a sua grafia em cursivo. Iniciam individualmente ou a pares no lugar ou em grupos de três no quadro, uma discussão sobre como se escrevem essas palavras e começam a analisar verdadeiramente a escrita. A professora orienta e facilita esse trabalho complementando as suas descobertas com a escrita das letras/ sons que ainda não conhecem bem.

São afixadas letras com o alfabeto num cartaz com a forma de um comboio para que os alunos as possam visualizar, reconhecer e usar como recurso à aprendizagem. Para complementar e valorizar as descobertas dos alunos foi pedido que ilustrassem a palavra ensinada para ficar exposta junto à letra do alfabeto que a inicia, ou ainda expor numa lista de palavras só com a letra descoberta. Dá-se início à noção de ditongo (oral e nasal).

Depois das palavras *sapato* e *mamã*, outras relações de parentesco são trabalhadas paralelamente ao estudo dos ditongos: *mana* e *mano*, *mãe* e *pai*, *tio* e *tia*. Acrescento ainda as palavras *avô* e *avó*. As palavras são escritas em script e coladas no caderno de desenho para serem escritas em cursivo e ilustradas com o tema “família”. Em casa com os pais as crianças falam e exploram a escrita dos nomes de cada um. Estas palavras dizem respeito ao seu meio emocional e familiar pelo que são suscetíveis de despertar interesse e gosto na aprendizagem das mesmas.

A par da exploração das sílabas, sons, consoantes e vogais destas palavras são apresentados aos alunos uma série de atividades e exercícios tais como a leitura, compreensão leitora, cópia e ilustração de palavras, frases e pequenos textos focados somente nos sons trabalhados. Para realizar este trabalho, o manual escolar “O

Piratinha”(Moura, 2006), enquanto recurso didático- pedagógico, serviu os objetivos pedagógicos da docente. Dos exercícios aplicados, constam alguns textos deste livro bem como de outros exercícios de leitura de sílabas e respetiva composição de palavras sempre associadas à imagem. Estas tarefas foram dinamizadas através da pintura, recorte e colagem das sílabas, palavras e imagens (imagens legendadas) trabalhadas/ exploradas.

Constam ainda exercícios como crucigramas de palavras compostas pelas sílabas e palavras trabalhadas como exercício de consciência fonológica, de sílaba e de palavra.

Como já foi referido, a iniciação à leitura e à escrita fez-se através do Método das 28 Palavras adaptado, do manual anteriormente citado e ainda do manual adotado pelo agrupamento para o 1º ano de escolaridade. Na verdade, o desafio foi, ao invés de abandonar a zona de segurança, referida anteriormente, enquanto docente, introduzir uma nova dimensão no ensino da leitura e da escrita que é o texto. Ou seja, foram mobilizadas práticas relacionadas com o código e simultaneamente práticas de ensino que estimulassem a compreensão fazendo uso de textos de autor e das próprias crianças. Isto é, trabalhar textos na sua íntegra de forma contextualizada.

No entanto, existiam crianças que não associavam sequer os sons das vogais ao grafema. Voltou-se a incidir, de forma mais aprofundada, no trabalho de consciência fonológica das vogais, da correspondência fonema – grafema, dos ditongos e ainda da sua caligrafia, antes de introduzir mais alguma palavra. Este “parar e voltar atrás” não foi de todo um retrocesso mas uma forma refletir para poder avançar.

Apesar de todas as “certezas” foi no desenrolar deste trabalho que percebi que o problema estava na consciencialização sobre as conceções que estes alunos tinham sobre a linguagem escrita.

Segundo Martins e Niza (1998, p48), para o processo de alfabetização é fundamental a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita porque é nela que assenta a construção de sentidos e de razões para aprendizagem da leitura e da escrita.

Para desenrolar este processo é necessário utilizar a leitura e a escrita em contextos de comunicação que estão associados a práticas sociais e culturais específicas. O contacto precoce com utilizações funcionais da escrita vão efetivamente influenciar a relação que as crianças terão com a sua aprendizagem. Logo, se para algumas crianças a aprendizagem da leitura e da escrita aparentemente não constitui dificuldade para outras levanta muitos problemas.

Somos nós, educadores e professores, que devemos despertar este interesse através da qualidade e frequência de atividades de leitura e de escrita, inclusivamente aos pais, visto que, segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau (*apud* Martins e Niza, 1998, p.49), o projeto de leitor escritor deve-se efetivamente às práticas familiares e sociais.

As atividades abaixo descritas são atividades desenvolvidas em torno de textos (próprios, de autor, coletivos...) que alargam os horizontes da criança na compreensão do “como” e do “porque” se escreve.

Da fala da criança à escrita

Quando recebemos uma turma de 1ºano da qual só conhecemos os alunos a partir do processo escrito de cada um e de alguma informação partilhada com a educadora, na realidade só começamos a conhecer realmente o aluno com a interação que mantemos com ele.

Uma das primeiras sugestões que fazemos aos alunos é que se apresentem, dizendo individualmente ao grupo qual o seu nome, que idade têm e o que mais gostam de fazer. Conseguimos distinguir desde logo quem está habituado a falar para o grupo e quem consegue guardar em memória os tópicos e planificar a intervenção oral de acordo com estes três tópicos. Temos numa primeira abordagem a noção de quem precisa de mais ensino e treino na oralidade.

Uma segunda fase de “avaliação” oral é no teste diagnóstico quando solicitamos aos alunos que descrevam uma imagem. Nessa fase avaliamos a fluência, a articulação das palavras, uso de vocabulário diversificado e adequado, a complexidade das frases, a participação com intervenções de acordo com o tema e se há produção de reformulações perante o engano.

A expressão oral individual é, nesta primeira fase da aprendizagem, o meio de interação por excelência pelo facto de os alunos não saberem comunicar por escrito.

4.1.2. Relato de Novidades de fim de semana

A escolha das novidades de fim de semana como plano de ação foi pensada exatamente no sentido de promover o desenvolvimento textual. Visando um discurso mais coeso, o ensino explícito da oralidade ajuda a criança a aprender a falar e a organizar o seu discurso.

Quando se pede pela primeira vez que os alunos contem as novidades de fim de semana o que se constata é que as notícias não passam de uma a três frases escritas no máximo e que a informação passa sobretudo por um acontecimento que eles viveram. Raramente informam onde, quando, com quem e o porquê.

O nosso papel é fundamental ao levar os alunos a pensarem nas histórias trabalhadas, nomeadamente no seu princípio, meio e fim.

Ao refletirem sobre estes aspetos da narrativa tentam aos poucos incorporar no seu discurso esses mesmos elementos. Os alunos reparam que, há medida que eles próprios pensam sobre estes aspetos, maior e mais rico é o seu texto.

Ao verbalizarem as suas experiências de forma cada vez mais desenvolvida os colegas ouvem, ajudam, complementam e interiorizam novas formas de se expressarem.

- a) Novidades de fim de semana partilhadas oralmente em grupo e ditadas ao adulto – 1ª Fase

No que diz respeito aos textos das crianças, e como elas não têm experiência a escrever ou a ler produções próprias, podemos ajudá-las a fazê-lo através, por exemplo, do ditado ao adulto. Aproveitando uma notícia/ novidade que os alunos tragam do fim de semana, o professor escreve o texto relatado pelo aluno.

As novidades/ relatos de fim de semana, constituem uma estratégia a privilegiar, uma vez que são narrativas de 1ª pessoa sobre as experiências pessoais de cada aluno tornando-se mais fáceis de relatar porque são sobre o “eu”, ou sobre um passado construído em função do presente através das vivências no fim de semana.

Inicialmente os alunos transmitem somente o acontecimento mais marcante do seu fim de semana, normalmente uma frase, três frases no máximo, de preferência escritos no computador e visualizado no quadro interativo. Essa frase ou frases são impressas e coladas no caderno do aluno para que possa copiar para cursivo e ilustrar de forma a corroborar o que escreveu.

- b) Novidades de fim de semana partilhadas oralmente em grupo e ditadas ao adulto – 2ª Fase

Posteriormente, desafia-se os alunos a acrescentarem mais informação ao seu relato. Ajudamo-los a pensar melhor sobre todo esse tempo que é um fim de semana.

Com o desenvolvimento da noção de texto mais estruturada, inicia-se uma segunda fase de trabalho.

Os alunos já não relatam só a atividade que mais os marcou mas contextualizam-na, posicionando-a num tempo específico (no sábado, de manhã, à tarde, à noite) bem como acrescentam informação (com quem, onde e, eventualmente, porquê).

Este relato é partilhado com os colegas ao mesmo tempo que o professor escreve no computador e visualizado igualmente através do quadro interativo.

À medida que o professor escreve o texto ditado pelo aluno pergunta-lhe como é que pensa iniciar as frases ou se acha que a frase dita fica bem melhor. Leva-o a pensar numa forma mais correta. As colegas podem intervir e ajudar. Ao mesmo tempo o texto é organizado por frases e parágrafos. As frases são lidas e relidas para verificar se fazem sentido. Este exercício é importante porque os alunos começam a perceber que as frases começam com letra maiúscula, terminam em ponto final e têm de fazer sentido.

No final do relato pede-se ao aluno que dê um título ao texto. Os colegas podem ajudá-lo nessa tarefa.

Posteriormente, o professor escreve o texto do aluno em cursivo num cartaz para que, depois de um breve introdução às regras básicas de Word no computador, os alunos possam, a pares ou a três, copiá-lo. Os alunos terão de procurar saber fazer essa transformação.

Numa sessão seguinte retoma-se o texto do aluno, lendo-o, procurando palavras, letras e as diferenças dos sons. Explora-se, portanto, a noção de letra, palavra e frase.

A importância do computador e do quadro interativo surge principalmente nesta fase do trabalho para que não se perca tempo a escrever repetidamente o texto do aluno em quadro de giz, perdendo imenso tempo. Outro benefício é o facto de os alunos irem ao quadro com a caneta de tinta electrónica podendo escrever, sublinhar, rodear sem apagar o texto de base.

Outra vantagem é a de poder acrescentar informação sem ter de escrever letras e palavras sobrepostas, tornando-se a visualização e a leitura mais perceptíveis.

Neste retorno ao texto, o autor pensa e dita três perguntas à cerca do mesmo depois da releitura feita pelos alunos. O professor escreve as perguntas e ajuda-o a fazer três respostas de escolha múltipla a que os colegas terão de responder acertadamente traçando uma cruz à frente da resposta correta. Este procedimento os leva a pensar no que estão a escrever, para que estão a escrever e a participar ativamente na produção escrita. Este trabalho é afixado em placar: o texto em cursivo, o texto passado no computador pelos alunos com a ajuda do professor, as perguntas de resposta múltipla em que três alunos terão de responder colocando a cruz na resposta certa.

Os alunos escolhem, de entre as palavras deste texto, as que poderão ser desenhadas para que sejam expostas com a respetiva ilustração. Deste trabalho saem pensamentos como: “ Aquela palavra, eu já sei qual é. É *avó*. Estava no meu texto (BS 5 anos).

- c) Novidades de fim de semana contadas individualmente para ditado ao adulto. -3ª Fase

Outra atividade desenvolvida a par da exploração oral e escrita das novidades de fim de semana em grupo e no quadro interativo, foi o relato oral das mesmas, quinzenalmente, mas só para a professora. Este é um momento dedicado à audição e escrita dos textos dos alunos somente no computador. O adulto limita-se a escrever o que lhe é ditado. As recomendações são limitadas, por exemplo “Já sabem que agora a professora vai ouvir as vossas novidades e vocês já sabem como é que me vão dar as notícias.”

IM, aluna de seis anos recebida na turma já a ler, tem uma particular atenção ao que a professora escreve e como escreve. Fala devagar, quase silabicamente para dar tempo à professora escrever. Ao mesmo tempo que dita, a criança interrompe a linha de pensamento ao querer ajudar. O discurso perde-se. A linha de pensamento está comprometida ao desviar a atenção para as palavras. Chega mesmo a corrigir a professora que ao tentar escrever rápido se engana. A IM, ao ditar à medida que o adulto escreve, não se centra na estrutura do seu texto ficando o mesmo incompleto. Diz: “Pronto, chega”. Cansa-se ao ditar devagar, com atenção aos possíveis erros, e de se tentar aperceber se o que diz é o que realmente está a ser escrito.

Outros dois casos igualmente interessantes são os da BS e do AQ. que, apesar de não saberem ler fluentemente, revelaram uma ótima capacidade de aquisição deste processo. Quando em situação de ditado ao adulto os alunos estão constantemente a tentar verificar se aquilo que é dito é o que está a ser redigido. Contudo, por não saberem ainda “escrever bem/tudo” confiam na professora mesmo que esta, ao tentar ser rápida na redação, junte palavras ou “coma” letras.

- d) Novidades de fim de semana escritas individualmente pelos alunos -4ª Fase

Passado o primeiro período e feita a última recolha das novidades de fim de semana ditadas ao professor, iniciou-se a oito de janeiro de dois mil e treze a primeira novidade de fim de semana escrita individualmente pelos alunos.

Quando foi proposto aos alunos trabalhar as novidades de fim de semana, não oralmente, mas por escrito houve um misto de surpresa, receio e de desafio.

O discurso teve de ser encorajador, exaltando tudo o que já tinham aprendido em tão pouco tempo e que relativamente à escrita o processo também seria de sucesso.

Relembremos aspetos que poderiam ter em conta no discurso que já tinham sido trabalhados oralmente.

Os resultados foram realmente surpreendentes e podem-se constatar nos quadros do quarto capítulo e anexos apresentados neste trabalho e na análise realizada.

4.1.3 DITADO AO ADULTO

Apesar de este estudo não ser sobre oralidade sabemos que é também a partir desta competência que chegamos à escrita. Para isso, há que planificar sequências de atividades de forma estruturada e desenvolvê-las para esse fim. Para envolvermos os alunos de maneira a que esta aprendizagem seja realmente significativa para eles, nada melhor que usarmos a sua oralidade transformando-a em texto. Neste caso, parte-se do relato de experiências vividas, organizando-as em texto.

O ditado oral feito ao adulto sobre novidades (notícias) do seu fim de semana, é, uma das melhores formas de demonstrar à criança que, por um lado, para partilharmos com outros as nossas experiências/ vivências temos que organizá-las de modo a serem compreendidas, por outro lado, tudo o que se diz também se pode escrever. Mas, se é verdade que as crianças aprendem que tudo o que se diz se escreve, também têm oportunidade de vivenciar especificidades de escrita: a informação é organizada de outra maneira; existem sinais de pontuação; utiliza-se as letras maiúsculas e minúsculas e ainda a mancha gráfica.

Com o computador ou através do projetor do quadro interativo, transcreve-se o texto oral das suas experiências pessoais em texto escrito. Desta forma, todos os alunos podem visualizar esta transformação tendo a expectativa que também a sua experiência ficará registada e que será trabalhada. Todas as letras, palavras e frases serão escritas na presença dos alunos, lidas e memorizadas por todos, alargando a sua noção de texto.

Ao desenvolver este trabalho compreendemos o quão abrangente ele se torna. Damos a palavra ao aluno, motivando-o, valorizando-o. Levamo-lo a desenvolver o seu discurso a partir deles próprios. Fazemo-los alargar o seu pensamento, o seu vocabulário, a pensar o que dizem. “Quando”, “onde”, “com quem”, “porquê” são formulas que os alunos aprendem a usar, tanto nos textos orais como nos textos escritos, levando-os a pensar e a estruturar o seu pensamento. Organizam-no. Estruturam-no e

acrescentam ideias novas ao descreverem as suas experiências e a ouvirem a dos outros. Mas mais importante que tudo é que o aluno fica com uma noção de texto mais interiorizada levando com ele questões e orientações para a escrita como a componente gráfica, ortográfica e caligráfica bastante mais consolidadas e que serão uma mais-valia para o seu desempenho futuro.

Dos textos de autor à escrita de textos

4.1.4. TEXTOS DE REFERÊNCIA

Como já foi referido, um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança é a linguagem e, por esse motivo, deverá ser trabalhada de forma explícita e sistemática na escola. Ao desenvolver a oralidade aperfeiçoam-se capacidades de comunicação e partilha. Existem aspetos do oral que ajudam a desenvolver a aprendizagem da escrita e a capacidade de intervenção do aluno no meio que o rodeia. As metodologias devem incidir no desenvolvimento da oralidade no que diz respeito à exposição das ideias, individualmente ou em público, e com fluidez de um discurso organizado e rico em conceitos e estruturas. As metodologias também devem incidir sobre o desenvolvimento dos seus conhecimentos de semântica e morfologia, como noções relacionadas com o título ou expressões utilizadas no reconto do texto trabalhado (Teberosky, 2009 in Pinto, 2009, p. 20).

Por outro lado, o trabalho com obras literárias é igualmente fundamental, não só para o desenvolvimento linguístico e comunicativo, mas como meio de aproximação da criança ao discurso da comunidade escolar porque, de acordo com Pinto (2009, p. 19), “Os textos escritos e, em particular os textos literários, constituem um *input* fundamental no desenvolvimento da linguagem.

Os exercícios elaborados neste projeto fundamentaram-se nos exercícios propostos por Costa e Sousa (2010, p. 81- 93) em que, a partir da “História da Carochinha” (Soares, L. D.), se elabora um texto de referência com o qual se irá desenvolver uma série de atividades em sequência de forma a atingir objetivos específicos como: reconhecer palavras globalmente, fazer a correspondência som/letra, decompor palavras, recompor palavras, resolver problemas, descobrir regularidades, entre outros.

O texto de referência é o resultado do reconto/resumo oral efetuado em grande grupo, a partir de um texto base, que neste caso será de uma história tradicional. Esta escolha metodológica é a alternativa a uma metodologia do ensino inicial da leitura e da escrita centrada no ensino das letras e palavras em que, segundo Costa e Sousa (2010, p. 78), “os professores raramente reconhecem a importância da significação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita”.

4.1.5. RECONTO ORAL E ESCRITO

a) Reconto oral

Desde o trabalho sobre a oralidade, do aproveitamento feito dos saberes já adquiridos pelos alunos, ao ensino explícito de certas competências, entre outras, experienciamos novas formas de como o aluno pode aprender de forma mais rápida e eficaz. Um ensino centrado no aluno, mas orientado pelo professor, em que se dá a palavra à criança que se quer expressar. A narrativa e o reconto são formas de expressão estruturadas assim como se quer o pensamento da criança, livre para se expressar, com coerência e coesão textual, para poder ser crítica do seu trabalho e do trabalho dos outros. Contudo, são textos apresentados na 3ª pessoa, ficcionais, associados à leitura e à desconstrução de obras literárias, portanto, não sendo textos de primeira pessoa, o professor tem de conhecer a sua estrutura para poder desenvolver esta competência narrativa nos alunos.

Ao trabalhar preferencialmente textos literários, optámos como primeiro recurso pelo uso do retroprojektor para ler em voz alta, reler, pedir a participação dos alunos na leitura e seleção de palavras, sons e frases lidas com a ajuda se necessária, para que todos os alunos pudessem visualizar todo o trabalho de leitura a par da visualização das ilustrações para uma melhor compreensão do texto integral.

Noutra sessão, antes de olharmos novamente para o texto foi solicitado aos alunos que contassem o que se lembravam do texto trabalhado. O texto recontado é escrito no computador e visualizado presencialmente por todos e à medida que o professor escreve os alunos intervêm fazendo reparos aos colegas, por exemplo, se falta alguma informação antes da que está a ser dita. Este exercício torna-se fundamental para que os alunos percebam que existem várias fases na história que devem ser respeitadas assim como o professor vai introduzindo oralmente a palavra parágrafo e fazendo notar a

marca gráfica do mesmo na mancha do texto. O trabalho de reconto é retomado em várias sessões chegando a haver alunos que reproduzem quase integralmente o texto.

Numa segunda fase, os textos já não são visualizados no projetor. Opta-se por textos simples e de pouca extensão. Outra vez, numa primeira fase, optámos por facilitar, contado a história duas vezes. Primeiro, muito pausadamente, recorrendo a expressões faciais e corporais quase teatrais para integrar a memória visual na compreensão de cada aluno. Na segunda leitura, mais fluente, já são os alunos a responder a esses gestos imitando quase ao mesmo tempo que reproduzem alguns excertos. De seguida, é solicitado que sozinhos, a pares ou em grupo, se faça o reconto.

Só na terceira fase é que, continuando com a opção de textos simples (não esqueçamos de que se trata de crianças de primeiro ano), se faz uma só leitura para que os alunos tentem produzir sozinhos. A evolução é de facto notória.

b) Transição do reconto oral para o reconto escrito

A estrutura da narrativa deverá estar bem consolidada para a criança desenvolver com maior facilidade uma história com estrutura lógica. Esta apropriação é fundamental para que as suas ideias fluam na construção de um texto coerente e coeso.

Ao ouvir ler, ao compreender a história e ao fazer o seu reconto a criança tende a interpretar melhor e com mais rapidez tornando-se num leitor mais competente.

A criança não só desenvolve o seu conhecimento mas também a sua linguagem. Estas aprendizagens desenvolvem a sua memória, permitindo que escrevam um texto mais longo, mais organizado e com uma linguagem do texto do autor.

Quando se sugere aos alunos que, depois de trabalharmos um texto oralmente, o recontem por escrito, mesmo que o saibam recontar oralmente, é um pedido que se expressa facialmente como um choque porque, apesar de já terem a experiência de escreverem textos, veem-se confrontados com a evidencia de que este texto será bem maior e talvez mais complexo.

No entanto, palavras de conforto e confiança por parte do professor (como por exemplo: *vocês são capazes, já sabem recontar e escrever tão bem. Eu ajudo, vão ver que vão escrever mais do que imaginam.*) incentivam e motivam os alunos para este novo desafio.

c) Reconto escrito

Depois de recolhidos os textos, o professor e os alunos leem as suas produções e são os próprios a dizer que informações faltam. A produção escrita não está ainda tão proficiente quanto a oralidade pelo que esta passagem parece um retrocesso. Mas faz parte do processo e tem de ser vivenciada.

Ao recontar a criança tende a aproximar-se do texto que estudou. Porque se apropria de novos vocábulos que vai usar tanto na oralidade bem como posteriormente na escrita. Isto é, apropria-se de uma linguagem mais cuidada e de certas expressões que retira da obra do autor.

A este respeito, Pinto (2009, p. 51) defende que “ No reconto a criança reconta, reescrevendo a história que ouviu ler ou que leu, podendo utilizar uma linguagem e uma estrutura similar à do texto de autor.”

4.1.6 LISTAR PALAVRAS

A elaboração de listas de palavras surgiu imediatamente a seguir ao início do trabalho realizado com as novidades de fim de semana. Em várias sessões os alunos foram ditando oralmente as suas novidades à professora. Este texto ditado era escrito e visualizado simultaneamente por todos os alunos. A partir deste texto os alunos deslocavam-se ao quadro, com a caneta eletrónica, e sublinhavam ou rodeavam tudo o que já conheciam: letras, sons, palavras. A tarefa seguinte consistia num trabalho a pares ou a três em que com este mesmo texto escrito em cursivo os alunos tinham de o copiar para o computador. Este trabalho em equipa permitiu que descobrissem palavras que podiam ser desenhadas. Assim, depois de concluída a cópia dos textos estes eram ilustrados com as respetivas palavras destacadas.

Paralelamente a esta atividade, os alunos que fossem descobrindo palavras começadas por determinada letra tinham, como desafio, que /de copiá-la ou escrevê-la e ilustrá-la para ir completando o dicionário ilustrado presente na sala de aula.

Mais à frente, e com a evolução da expressão oral no relato das notícias, com o trabalho desenvolvido através das histórias tradicionais e respetivos textos de referência, bem como com o seu reconto foram elaboradas listas de palavras/ conetores /expressões de início de frases, que funcionam como ferramentas auxiliares de aprendizagem para os alunos poderem escrever mais fluentemente, com coerência e sem repetir palavras.

4.1.7. UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR/ QUADRO INTERATIVO

Para além de todo o material que permite a observação das propriedades do texto escrito e da participação de leituras partilhadas de forma a integrar a criança no mundo da linguagem escrita, das suas funções, formas e expressões, existe outra atividade para trabalhar o texto de forma significativa: a produção partilhada de textos escritos através do computador e do quadro interativo.

Neste sentido o uso do quadro interativo faz toda a diferença porque todo o processo é visualizado em direto pelos intervenientes. Esta é uma vantagem porque nem todas as escolas são apetrechadas de, pelo menos, um livro por cada duas crianças e, deste modo, proporciona-se a leitura integral do texto para todos os alunos e ao mesmo tempo.

A fase inicial do projeto começou pela audição de histórias, projetadas no quadro. A primeira leitura é feita fluentemente e os alunos visualizavam somente o texto no seu todo a par das ilustrações. Só por si, este momento já se tornava facilitador da compreensão e da significação do texto através da imagem. Além disso, permitia que os alunos estivessem expostos ao registo escrito, acompanhando a audição do texto com a visualização das palavras impressas, fomentando comportamentos de leitura através da descoberta de índices gráficos.

Seguidamente, retomava-se a primeira página e os alunos eram informados que iriam ouvir novamente o primeiro parágrafo. Mesmo sem saberem “ler” os alunos eram levados a pensar sobre aquele trecho de texto, falando, rodeando, sublinhando e lendo o que já conheciam. Os objetivos e as finalidades que se perspetivam, desdobram-se e potenciam-se com o quadro interativo. Todos os alunos têm a mesma oportunidade presencial de viver este momento, ou seja, de ver, ouvir, comentar e aprender em conjunto e de forma atrativa, os mecanismos da língua. Pedir que se circunde ou sublinhe parece fácil mas no entanto até nestes momentos podemos verificar que efetivamente estes vocábulos poderão já ter sido ouvidos mas que a conversão do input fonológico em input visual está ainda em instalação. A audição da leitura com a visualização do trecho apresentado no quadro e que se vai lendo, vai pondo em evidência as relações entre língua oral e língua escrita e é uma oportunidade para atentar na transformação da palavra ouvida na palavra vista. À medida que a escuta e o acesso ao léxico mental se ativa pode cotejar-se com a correspondente gráfica, dando-se um processo de busca, eventualmente reconhecimento e transformação do *input* auditivo em

input visual. Este trabalho presencial e efetuado com a caneta de tinta eletrônica, que permite escrever e apagar sem sujar o trabalho, é incomparável pela forma limpa e sem interferências que este material proporciona.

Os alunos aprendem igualmente a ajudar os colegas, a tecer uma opinião crítica construtiva e evoluem na sua aprendizagem de forma mais rápida e eficaz pela sua natureza prática e apelativa.

O trabalho elaborado no computador com a professora nos momentos de ditado ao adulto, a transcrição de textos feita pelas crianças em trabalho de grupo, a escrita individual de histórias e palavras novas, procurando letras e sinais de pontuação, a utilização de estratégias para fazer os parágrafos ou deixar espaços entre as palavras, foram algumas das aprendizagens realizadas neste ambiente interativo e de entreaajuda realmente marcantes e significativas relativamente à aprendizagem da língua.

Dificuldades na entrada do modo escrito – diferenciação pedagógica

Como já foi referido, três dos doze participantes do estudo revelaram, desde cedo, dificuldades na aprendizagem da leitura bem como na aquisição do processo de escrita. Depois de todo o trabalho baseado nas notícias de fim de semana e das atividades sobre o texto de referência esses alunos compreenderam que a linguagem escrita representa a linguagem oral. Contudo, não descobriram de imediato que as unidades do oral estão representadas no sistema alfabético. Foi necessário ir percebendo como é que cada uma das crianças ia integrando o processo de leitura e de escrita para melhor poder interagir com o que lhes estava a ser ensinado.

Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades diferenciadas com esses alunos a par do trabalho que estava a ser dinamizado com o resto do grupo.

4.1.8. Ditado de palavras

A primeira etapa foi diagnosticar em que fase efetivamente é que estes alunos se encontravam na escrita. Para tal baseei-me no trabalho apresentado em Alves Martins e Niza (1998) pedindo a cada criança que escrevesse como soubesse as palavras *pata*, *pato*, *patinho*, *cavalo* e *formiga*.

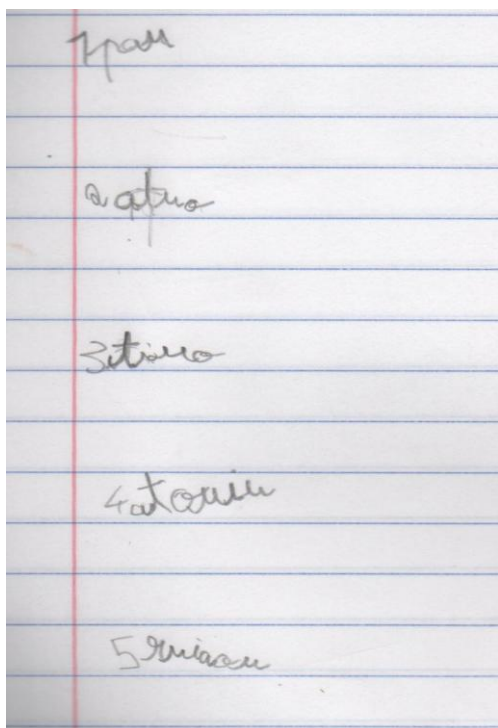


Figura 2 Ditado de palavras - LF

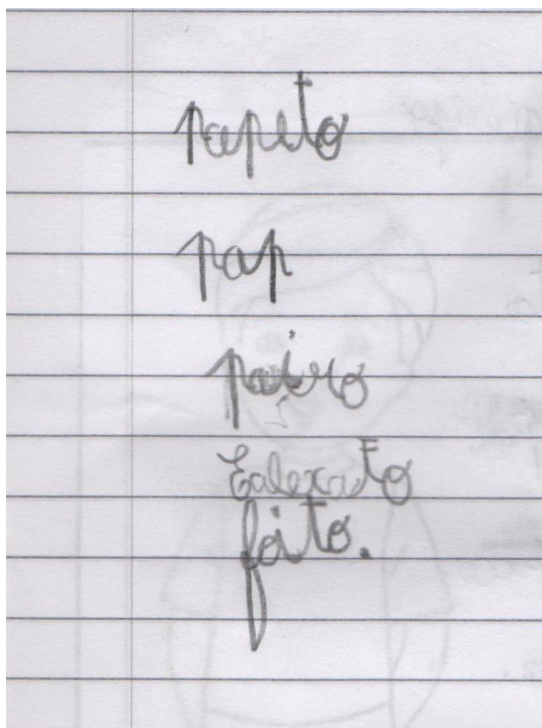


Figura 3 Ditado de palavras - GL

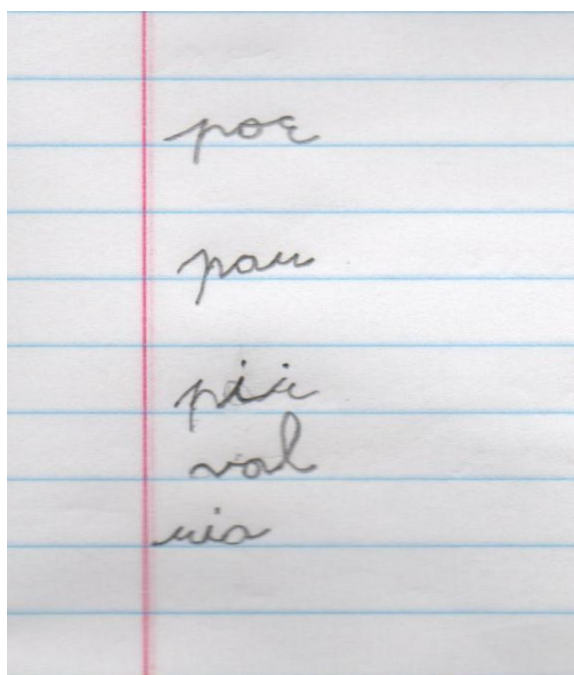


Figura 4 – Ditado de palavras - MG

Depois desta fase da escrita de palavras e, como estávamos a trabalhar a história “Rato do campo e Rato da Cidade” (Vieira, A., Ed. Caminho), aproveitámos para a partir do texto de referência destacar as palavras que os alunos já conseguiam ler globalmente e as primeiras foram a palavra *rato* e *gato*.

Apesar de não terem conseguido distinguir e retirar a palavra *ato* da palavra *rato* e *gato* a proposta seguinte consistia em descobrir outras palavras com este som. Surgiram as palavras *mato*, *pato*, *fato*, entre outras das quais se fez uma lista de palavras com a forma *ato*.

Com esta lista pedimos que dissessem uma frase com uma ou mais destas palavras. Surgiram frases como, por exemplo, *Eu gosto do rato* e *Eu gosto do rato e do gato*.

Com alguma ajuda a recordar os sons do ditongo *eu* e da palavra *gosto*, os alunos conseguiram a partir daí formar rapidamente várias frases quase sem ajuda:

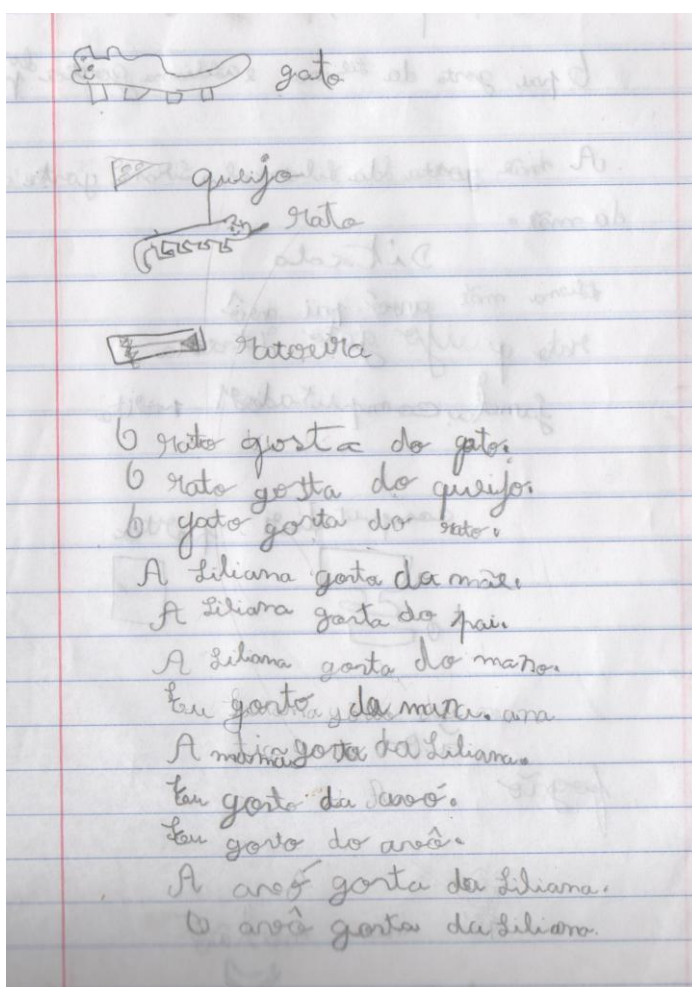


Figura 5 – Escrita de frases a partir do texto- LF

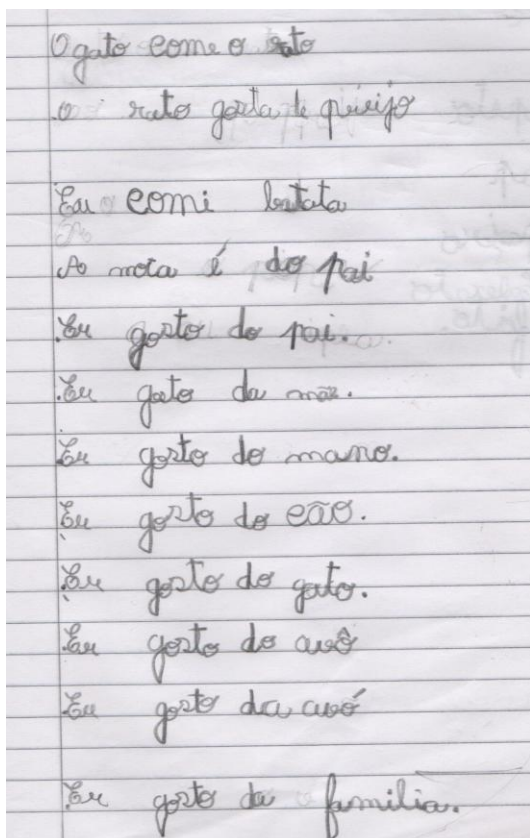


Figura 6 – Escrita de frases a partir do texto- GL

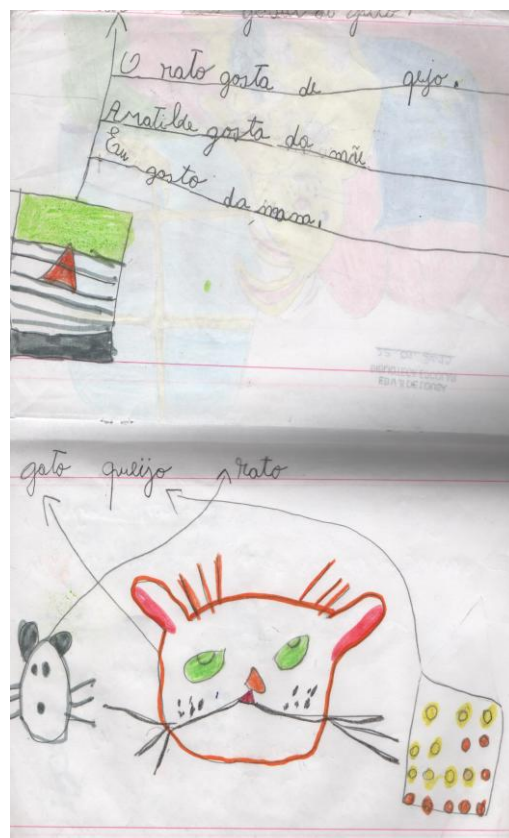


Figura 7 – Escrita de frases a partir do texto- MG

Verificou-se que, com o trabalho em torno do livro “Rato do Campo e Rato da Cidade” (Vieira, A., Ed. Caminho), com as palavras reconhecidas globalmente e do trabalho de consciência fonológica a partir dessas mesmas palavras, a evolução para a escrita de frases emergiu quase espontaneamente num espaço de tempo de menos de duas horas.

4.1.9. Palavra Mistério

O jogo da palavra mistério foi introduzido no sentido de percebermos as concetualizações que os alunos tinham da escrita de algumas palavras com casos de leitura. Tal como Sousa (em preparação) refere, o objetivo não foi de avaliar de forma sumativa mas sim como diagnóstico e como avaliação formativa, de forma a observar as dificuldades sentidas pelos alunos e possibilitar um ensino mais centrado e personalizado. Essas dificuldades resultaram da análise que as crianças fizeram junto dos colegas e do professor das palavras ditadas e da partilha. Ou seja, refletiu-se sobre como se escreve e partilharam-se diversas estratégias para que a criança progredisse na

aprendizagem da leitura e da escrita. Quando as crianças verbalizavam o que escreviam, expunham o seu raciocínio permitindo clarificar e sistematizar as suas conceções de leitura e escrita.

As palavras eram ditadas e, a pares, os alunos escreviam como entendiam. Quando todos terminavam a sua tarefa iam apresentar as suas ideias aos colegas escrevendo no quadro ou soletrando como tinham escrito. Os outros grupos opinavam sobre se achavam estar bem ou mal escrito e muitas vezes, aceitavam que, mesmo antes de apresentarem o seu trabalho, teriam escrito anteriormente de forma incorreta.

Segundo Costa e Sousa (2010, p.78) a atividade da palavra mistério é uma atividade de reflexão linguística que pressupõe que os alunos recorram ao seu conhecimento fonológico e ortográfico mas também à escrita. Nesse sentido, e preconizando a partilha, fizeram-se registos em cartazes e listas de palavras. Ou seja, criou-se um ambiente rico em escritos significativos.

Houve efetivamente uma especial atenção à palavra e ao ensino explícito de correspondência fonema- grafema, num contexto de aprendizagem ativa partindo-se da reflexão para a sistematização assertiva.

Capítulo V

5. Análise e discussão de resultados

O projeto visa o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com textos. Textos orais e escritos. Os textos que constituem o *corpus* deste estudo foram textos baseados nas novidades de fim de semana e em recontos.

Numa primeira abordagem este estudo centrou-se na extensão do texto (número de palavras, número de palavras por frase/ nº orações e marcadores temporais).

As grelhas/ quadros que se seguem são referentes à análise relativa aos textos orais das novidades de fim de semana desenvolvidos no desenrolar desde projeto.

Tabela 3 – Primeira análise da 1ª novidade de fim de semana - texto oral

Informação dada							
Quem	Quando	Onde	O quê	Com o quê	Com quem	Porquê	Informação complementar
12 alunos 100% (9 omitidos)	2 alunos 16.6%	8 alunos 66.6 %	7 alunos 58.3 %	2 alunos 16.6%	4 alunos 33.3 %	0 alunos 0 %	1 aluno 8.3 %
Todos	AF/ MA	AQ/AF/BS/GO/KS/ LF/MG/MA	CF/GL/GO/IM/KS/M C/MA	GL/MA	AF/CF/IM/ MC	Nenhum	MA

5.1. ANÁLISE DESCRITIVA

Da primeira recolha da novidade de fim de relatada por 12 (doze) alunos no dia 1 de outubro do ano letivo 2012/13 semana - tabela 2 (em anexo) e tabela 3 acima apresentada, constatamos o seguinte:

- Os textos são constituídos somente por uma frase à exceção de um aluno (MA) que disse três. Contudo, não existe propriamente estrutura de relato.
- Os textos caracterizam-se na sua maioria por fases com sujeito, verbo e complemento: “Fui ao centro comercial”.
- 100% dos alunos refere-se a si próprio no relato. Note-se que nove (9) deles omitem o pronome pessoal forma de sujeito, sendo a referência estabelecida pela flexão verbal (1.^a pessoa do singular) – *fui, estive e fiquei*;
- dois (2) alunos referem *quando* é que a ação se passa;
- oito (8) alunos referem *onde* passaram o fim de semana;
- sete (7) alunos dizem o que fizeram;
- dois (2) alunos referem como que é que se passa a ação;
- quatro (4) alunos informam com quem estiveram;
- Nenhum (0) refere *porquê*;
- um (1) aluno constrói um texto mais extenso, fornecendo mais informação do que todos os outros.
- Há (2) dois alunos que apresentam localização temporal usando adverbiais: “no domingo”, “no sábado”, “à tarde”. Os restantes localizam o seu texto em relação ao sujeito de enunciação e de forma deíctica através do pretérito perfeito simples (fui, estive a brincar, fiquei...).

Verifica-se ainda que o maior número de informações é sobre *quem, onde* e *o quê* elementos da predicação subjacente à frase enunciada e que nenhum aluno menciona o *porquê*.

Estas primeiras novidades relatadas vêm antes de qualquer informação dada pelo professor sobre como fazer o relato.

Apresenta-se de seguida a análise dos relatos. Os pontos a analisar foram a extensão do texto: número de palavras, número de palavras por frase/ nº orações.

TABELA 5– Análise comparativa dos textos de alunos com aprendizagens diferentes - Texto oral

Aluno	Nº de palavras			Número médio de palavras por frase			Nº orações.			Nº de Marcadores Temporais								
	1 out.	13 nov	28 jan	1 out	13 nov	28 jan	1 out	13 nov	28 jan	1 de outubro			13 de novembro			28 de janeiro		
										MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN
3(BS)	5	108	449	5	18	14.9	1	6	30	0	0	2	0	2	4	6	3	16
6(GO)	6	184	185	6	15.3	12.3	1	12	15	0	0	4	0	5	7	1	2	11
4(CF)	7	37	56	7	18.5	14	1	2	4	0	1	3	0	2	1	0	2	4
9(LF)	7	42	47	7	14	15.6	1	3	3	3	0	0	1	0	2	1	1	2

Este quadro representa a diferença da evolução de quatro alunos que, apesar de divergirem efetivamente entre eles, consegue-se observar uma melhoria em todos.

Quer no número de palavras, quer no número médio de palavras por frase, quer no número de orações, passando pelos MT, a evolução foi crescente e muito significativa para a maioria dos alunos.

Quanto ao número de palavras verificou-se que, de uma média de 6.25 palavras por texto em outubro, ouve um aumento enorme para uma média de 184.25 palavras por texto em janeiro.

Relativamente ao número médio de palavras por frase observou-se igualmente um aumento significativo de 6.25 palavras por frase para uma média de 14.2.

Quanto ao número de orações o aumento também foi significativo verificando-se uma média de 1 oração para uma média de 13 orações por texto.

No número de marcadores temporais houve de igual modo um grande aumento de 3.25 em outubro para uma média de 12.25 em janeiro.

Destacam-se pelo desenvolvimento observado os alunos **3 (BS)** e **6 (GO)** com um progresso de, no caso de **3 (BS)** mais de quatrocentos % no número de palavras.

As recolhas efetuadas dos relatos orais das novidades de fim de semana foram realizadas no início do ano letivo, a um de outubro, repetindo-se a treze (13) e a vinte e seis (26) de novembro e por último a 28 de janeiro (tabela 4 – em anexo). Foi um trabalho inicialmente planeado para que as recolhas se fizessem no princípio de cada mês mas que, tal como o nome indica, é um plano e como tal sofreu alterações. Das quatro (4) recolhas feitas escolhi para análise a primeira, a segunda que já tinha uma diferença de tempo de mês e meio e a última, em janeiro, pois em dezembro houve muitas atividades sobre o Natal bem

como os testes de avaliação para realizar. No início do ano letivo para além do Dia de Reis e das Janeiras para dinamizar há todo um tempo de retoma e adaptação do trabalho do período anterior pelo que a última recolha só pode ser realizada no final de janeiro.

Relativamente às novidades de fim de semana relatadas oralmente (Tabelas 4 e 5) e no que diz respeito ao número de palavras pode constatar-se que houve um aumento importante de uma média de aproximadamente nove (9) palavras por aluno, na primeira recolha (outubro), para uma média de aproximadamente cento e quarenta e nove (149) palavras por aluno em janeiro.

O número médio de palavras por frase também sofreu um aumento significativo para pouco mais que o dobro por aluno.

No que concerne ao número de orações, verificou-se igualmente um aumento significativo de uma (1) para dez (10) orações aproximadamente por aluno.

Foram também analisados o número de marcadores temporais, assim como a sua diversidade ao longo do processo.

No que toca ao número de marcadores utilizados podemos verificar que os marcadores autónomos são os menos visíveis, não se tendo verificado nenhum MTA na primeira recolha e haver somente uma média de um (1) MTA por aluno na última. Os marcadores temporais deíticos (MTD) foram os segundos mais expressivos, com média de 0.25 para 2 MTD por aluno e finalmente os marcadores temporais anafóricos (MTAN) com um aumento expressivo de 1.9 para 7.4 MTAN de média por aluno.

A tabela 6, em anexo, mostra o número e a variedade de MT usados nos relatos orais dos alunos em outubro.

Como já foi referido anteriormente, não ocorreram MTA.

Somente dois alunos usaram um (1) MTD no início ou no meio das orações.

Relativamente aos MTAN são os mais usados, por oito (8) alunos, mas não passam do *depois* ou *e depois* tanto no início como no meio das orações. Neste aspeto, o desenrolar do discurso ainda parece pobre mas o que o torna realmente aborrecido, para quem ouve, é a constante repetição deste tipo de MT. É o caso do aluno **5 (GL)** que começa quase sempre as suas frases por *Depois...*

Marcadores Temporais Autónomos

Em novembro já se verifica a utilização de MTA por três (3) alunos, tanto no início como no meio das orações. Em janeiro, surpreendentemente, depois da interrupção letiva cinco alunos já fazem uso deste tipo de marcador, repetindo-se dois deles, duas (2) a três (3) vezes no mesmo texto.

De outubro para janeiro há uma evolução de zero (0) para três (3) MTA, sendo que usados por apenas cinco (5) alunos.

Marcadores Temporais Deíticos

De outubro para novembro observa-se um aumento enorme de MTD a três níveis:

- Quantidade: de dois (2) para vinte e oito (28) usados no total dos textos.
- Número de alunos: de dois (2) para onze (11) alunos.
- Variedade: de dois (2) para onze (11) MTD usados pelos alunos.

É de realçar que dois alunos, (AQ) e o 2 (AF), em outubro não usaram nenhum MTD e em novembro, apesar de recorrerem já a MTD, iniciaram o seu discurso primeiro sobre o domingo e finalizaram a falar do sábado.

Apesar haver um pequeno decréscimo geral de MTD de novembro para janeiro, o resultado final entre outubro e janeiro é notoriamente positivo.

Marcadores Temporais Anafóricos

Tal como nos MTD observa-se um aumento enorme de MTAN de outubro para novembro também a três níveis:

- Quantidade: de 25 para 39 usados no total dos textos.
- Número de alunos: de 8 para 11 alunos.
- Variedade: de 4 para 10 MTAN usados pelos alunos.

É de sublinhar que a aluna 10 (M) em novembro ainda pronuncia a palavra depois como *apois*. Em cinco orações ela utiliza 7 MTAN dos quais diz quatro (4) vezes *apois*. Este problema é ultrapassado não se verificando mais em janeiro. Contudo, a aluna em janeiro ainda finaliza o seu texto a falar do sábado.

Tal como se verificou relativamente aos MTD, houve um pequeno decréscimo geral de MTAN de novembro para janeiro, mas o resultado final entre outubro e janeiro é igualmente positivo.

Este pequeno decréscimo de novembro para janeiro poder-se-á explicar pelo lapso de tempo não letivo (Natal) e tempo letivo de adaptação ao início do segundo período, em que houve, ao contrário da primeira para a segunda recolha, uma quebra no trabalho que tinha sido iniciado.

No entanto, no cômputo geral, a evolução é bastante visível e serve de base ao trabalho desenvolvido à posteriori.

5.2. ANÁLISE DAS NOVIDADES DE FIM DE SEMANA – TEXTO ESCRITO

As tabelas que se seguem são referentes à análise relativa aos textos escritos das novidades de fim de semana desenvolvidos no desenrolar desde projeto.

Nas tabelas 9 (em anexo) e tabela 10 abaixo apresentada houve alunos que não realizaram todas a tarefa por motivos de saúde (doença prolongada), entre outras problemáticas, estando assinalados com asterisco (*). Por este motivo analisaremos somente os dados das datas em que estiveram presentes.

Os alunos GL, LF e MG, não realizaram as tarefas escritas por não terem ainda adquirido o processo de escrita tendo desenvolvido outras atividades descritas mais à frente.

A tabela 10 representa a diferença da evolução de quatro alunos apesar de divergirem entre eles, consegue-se observar uma melhoria em todos.

Tabela 10 – Análise comparativa dos textos de alunos com aprendizagens diferentes das novidades de fim de semana - Texto escrito

Aluno	Nº de palavras			Número médio de palavras por frase			Nº orações.			Nº de Marcadores Temporais								
	8 jan	4 fev	15 abril	8 jan	4 fev	15 abril	8 jan	4 fev	15 abril	8 de janeiro			4 de fevereiro			15 de abril		
										MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN
3(BS)	58	248	274	58	82.6	8.5	1	3	32	1	2	1	1	3	6	1	11	6
4(CF)	28	338	141	28	112.6	17.6	1	3	8	1	0	2	3	9	2	2	9	0
7(IM)	26	52	77	8.6	52	9.6	3	1	8	0	0	0	0	4	2	0	3	3
12(MA)	28	84	51	9.3	42	17	3	2	6	0	0	1	0	2	5	0	3	1

Quer o número de orações quer os MT tiveram uma evolução crescente e muito significativa para a maioria dos alunos.

Continua a destacar-se pela positiva a aluna **3 (BS)** com um progresso de mais de quatrocentos % no número de palavras. A evolução do número de palavras e do número médio de palavras por frase dos restantes alunos será analisado mais à frente.

As recolhas efetuadas dos relatos escritos das novidades de fim de semana foram realizadas no início do segundo período, a oito de janeiro, repetindo-se a quatro e a dezoito de fevereiro e por último a quinze de abril. Das quatro (4) recolhas feitas escolhi para análise a primeira em janeiro, a segunda em fevereiro e a última, em abril.

No cômputo geral verificou-se a seguinte evolução:

Relativamente às novidades de fim de semana relatadas por escrito (Tabelas 9 e 10) e no que diz respeito ao número de palavras pode-se constatar que houve um aumento de uma média de aproximadamente trinta e duas (32.7) palavras por aluno, na primeira recolha (janeiro), para uma média de aproximadamente cento e onze (111.8) palavras por aluno em abril. Metade dos alunos aumenta o número de palavras até abril e a outra metade cresce até fevereiro e depois decresce em abril.

Quanto ao número médio de palavras por frase a maior parte dos alunos aumenta o número médio de palavras em fevereiro e decresce em abril. Uma explicação possível, de acordo com a observação da tarefa, é a preocupação com a pontuação limita as palavras em orações mais estruturadas e conseqüentemente mais pequenas.

No que concerne ao número de orações, verificou-se um aumento importante de 1.7 para 12.8 orações por aluno.

Foram também analisados o número de marcadores temporais, assim como a sua diversidade ao longo do processo.

No que toca ao número de marcadores utilizados podemos verificar que os marcadores autónomos continuam a ser os menos visíveis comparativamente com os textos orais.

Ao contrário dos textos escritos desde a primeira recolha encontram-se os três tipos de MT analisados.

Os MTD foram, os mais expressivos, com média de 0.7 para 5 por aluno.

Os MTAN foram os segundos mais expressivos porque aumentaram 0.8 para 3.3 de MTAN de média por aluno.

Pode constatar-se que em Abril há casos em que o número de orações é maior mas o número médio de palavras é inferior porque os alunos (AQ, BS e CF) conseguem estabelecer melhor o limite das suas ideias compartimentando-as em frases/ orações.

Particularmente houve casos interessantes de verificar como o aluno 1 (AQ) que em janeiro omitiu o primeiro MTD escrevendo *No fui ao estádio...*; Em fevereiro escreve a palavra *depois* da seguinte forma - *tpois*. Em abril escreve de duas maneiras, primeiro *tepois* e pouco mais à frente *depois*. Continua a escrever o que já oralizava dizendo “...*a paçar um bocadinho...*” como quem diz “...passado um bocadinho...”

A aluna CF em fevereiro escreveu todas as ideias que tinha praticamente em texto corrido. Fez três “frases”, sendo que as duas primeiras, apesar de não começarem nem com letra maiúscula nem de acabarem em ponto final, iniciam em linhas diferentes o que evidencia uma espécie de parágrafo. É clara a intenção de situar todas as ações no tempo utilizando o MT *coando* (quando) para tentar explicar o melhor que consegue aquele momento. Ou seja, demonstra uma maior preocupação em separar as ideias mas ainda não usa a marcação gráfica da frase. Em abril, apesar de ter feito uma evolução em termos de separação de ideias em parágrafos, mantém ainda alguma dificuldade em colocar a letra maiúscula nas frases seguidas de ponto.

O GO teve uma evolução notória no que diz respeito ao número de palavras, mas, mais importante ainda, foi verificar a tentativa de separação de ideias por frases/ parágrafos. No entanto, apesar de começar sempre com letra maiúscula nem sempre termina com ponto final. As MTD - no sábado e no domingo – aparecem dentro do texto mas com letra maiúscula.

A aluna IM em janeiro faz uma tentativa de separação de ideias em “parágrafos” mas nem sempre começa com letra maiúscula ou termina em ponto final. Não aplica quaisquer MT. O seu progresso mais significativo revelou-se em abril em que se repara numa tentativa de iniciar os parágrafos com um MT sempre diferente, de forma a não haver repetições.

A aluna MC, em fevereiro, ainda não escreve uma frase iniciando com letra maiúscula mas fez progressos ao nível do número de palavras. A aluna não fez a última notícia escrita por motivos de saúde.

O aluno MA revelou um maior progresso a nível do número de palavras de janeiro para fevereiro e só em fevereiro demonstrou mais cuidado na separação de ideias por frases/ parágrafos começando as suas frases com um MT e não repetindo os mesmos no início das seguintes.

Da análise dos textos no modo oral e no modo escrito observam-se percursos de aprendizagem que, por um lado, se aproximam na dimensão textual, parecendo que a aprendizagem de estratégias de textualização aprendidas no oral foram transferidas para a escrita e, por outro, se diferenciam no que respeita a conhecimentos de registo escrito. Entre eles salientem-se: a noção de frase, de parágrafo, maiúscula minúscula....

Tal como o GO e a MC, os alunos AF e KS falharam recolhas por motivos de saúde.

Relativamente aos alunos GL, LF e MG, não conseguiram realizar esta tarefa por não terem conseguido passar a oralidade para a linguagem escrita. Mais tarde foi diagnosticado PHDA ao GL e à MG. O trabalho realizado com estes alunos passou a ser diferenciado dos restantes no sentido de colmatar as dificuldades sentidas. (Ver em p.50- Dificuldades na entrada do modo escrito – diferenciação pedagógica)

Evolução comparativa dos textos, orais e escritos, relativamente ao número médio de palavras, orações e MT.

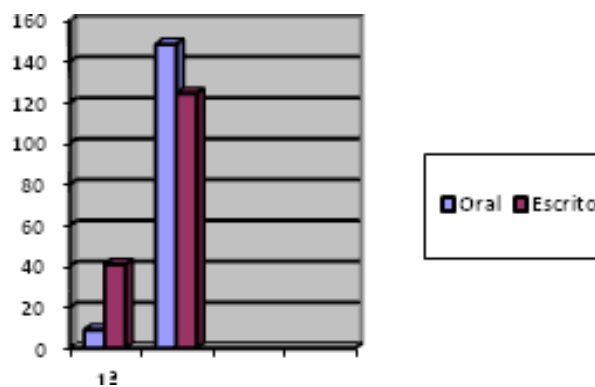


Figura 8 - nº de palavras

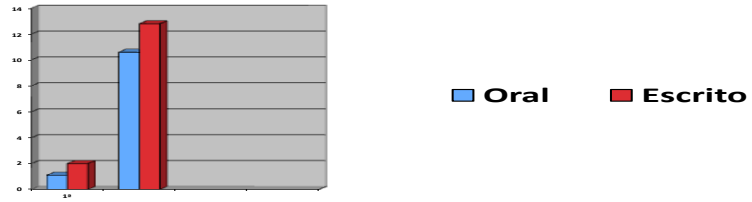


Figura 9 - nº de orações

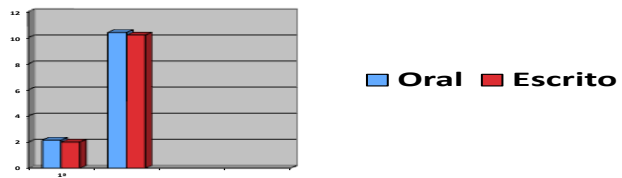


Figura 10 – marcadores temporais

Nas figuras acima representadas comparam-se produções afastadas no tempo e diferentes no modo. Pode observar-se, porém, que há um aumento significativo dos dados analisados existindo a nível do número das palavras e de orações pequenas diferenças entre si e que no que diz respeito aos MT observa-se uma maior similitude. Pode entender-se que efetivamente a escrita progride a par com a oralidade.

No que diz respeito ao número de palavras observa-se que relativamente à primeira recolha oral o número de palavras foi efetivamente pequeno porque não tinha existido ainda nenhum ensino explícito do texto oral. Pode constatar-se que o aprofundar desta aprendizagem levou não só ao enriquecimento do discurso oral bem como ao texto escrito. O facto de nas últimas recolhas o número de palavras no texto oral se sobrepôr ao número de palavras do texto escrito deve-se supostamente a: primeiro, à velocidade da transposição para o texto escrito não ser tão rápida quanto na oralidade e por outro lado pelo facto de na escrita termos de pensar nas suas regras ortográficas e caligráficas bem como numa estrutura organizada e sequencialmente lógica devido à importância que os alunos também integraram no que diz respeito à apresentação e à mancha gráfica.

Pode igualmente constatar-se que a evolução das orações foi superior no texto escrito pela qualidade de análise que os alunos foram levados a ter para poderem refletir na escrita um discurso organizado por pequenas frases e parágrafos bem definidos consoante as ideias que queriam transmitir.

No que concerne aos MT a ideia que transmite é uma evolução muito a par, apesar de se notar uma pequena diferença em superioridade no discurso oral.

A tabela 6 (em anexo), mostra o número e a variedade de MT usados nos relatos orais dos alunos em outubro.

Ao contrário do primeiro relato oral das novidades de fim de semana, o primeiro relato escrito das novidades já se verificam MTA devido à natureza dos textos escritos serem diferentes. O texto escrito é um texto autónomo, isto é, não localizado na situação de enunciação (Sousa, 2007). Como tal, a localização temporal tem de estar presente, o que explica a utilização do MTA.

Empregaram-se mais MTD tendo-se verificado no início das orações, percebendo-se que existe a preocupação de situar o discurso escrito no tempo.

Relativamente aos MTAN, também na escrita são os mais usados mas não tanto como na primeira recolha oral. A variedade é ligeiramente maior.

No cômputo geral, verificou-se a seguinte evolução, tendo em conta só os alunos que realizaram a tarefa no seu todo:

Marcadores Temporais Autônomos

De janeiro a abril houve um aumento de dois (2) para quatro (4) MTA havendo só três (3) alunos que usaram as fórmulas Quando, ...quando..., ...e quando....

Marcadores Temporais Deíticos

De janeiro para abril observa-se um aumento enorme de MTD a três níveis:

- Quantidade: de cinco (5) para vinte e nove (29) usados em metade dos textos.
- Número de alunos: de dois (2) para cinco (5) alunos.
- Variedade: de dois (2) para oito (8) MTD usados por cinco alunos.

Marcadores Temporais Anafóricos

Observa-se um aumento de MTAN de janeiro para abril a dois níveis:

- Quantidade: de quatro (4) para dezoito (18)
- Variedade: de quatro (4) para onze (11) usados no total dos seis textos.

Verificou-se ainda que de fevereiro para abril não houve evolução nos MTD e nos MTAN.

5.3. RECONTOS – TEXTO ORAIS E ESCRITOS

No que diz respeito à estrutura do reconto foram analisados os pontos relativos, ao total de peripécias e aos marcadores temporais autónomos, deíticos e anafóricos.

As tabelas (14 e 15) que se seguem são referentes à análise relativa aos textos dos recontos orais e escritos desenvolvidos no desenrolar desde projeto.

Tabela 14 – Análise comparativa do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Oral

Aluno	Nº de palavras		Número de frase/orações.		Episódios		Marcadores temporais					
	29 jan	6 de maio	29 jan	6 de maio	29 jan	6 de maio	29 de janeiro			6 de maio		
							MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN
1(AQ)	427	409	31	34	9	9	1	0	8	1	0	13
2(AF)	283	258	38	19	9	9	2	0	4	0	0	2
3(BS)	485	437	28	37	9	9	1	0	4	0	0	13
4(CF)	379	346	22	32	9	9	1	0	4	1	0	8
5(GL)	63	138	8	19	2	8	0	0	1	0	0	3
6(GO)	168	120	17	4	5	1	1	0	7	1	0	3
7(IM)	133	253	12	31	1	9	0	0	3	0	0	4
8(KS)	33	211	5	21	1	6	0	0	0	0	0	6
9(LF)	325	365	38	27	9	9	1	0	0	1	0	9
10(MG)	202	153	36	23	0	8	0	0	0	1	0	2
11(MC)	245	331	49	25	9	9	1	0	11	1	0	5
12(MA)	344	473	39	39	8	9	0	0	2	0	0	0
Média	257.2	291.1	26.9	25.9	6	7.9	0.6	0	3.6	6	0	5.6

As recolhas efetuadas dos **recontos orais** da história **A formiga e a Neve** foram realizadas no final do mês de janeiro, repetindo-se em maio.

No cômputo geral verificou-se a seguinte evolução:

Relativamente ao número de palavras pode constatar-se que houve um aumento médio de 33.9 palavras.

No que concerne ao número de orações, verificou-se um retrocesso de um ponto percentual (1%).

No que diz respeito ao número de episódios houve um aumento aproximado de dois por cento (2%).

Foram também analisados o número de marcadores temporais, assim como a sua diversidade.

No que toca ao número de marcadores temporais utilizados podemos verificar que os marcadores autónomos são os mais expressivos, com um aumento significativo de média de seis décimas (0.6) para seis (6).

Ao contrário do que se verificou como os MTD nos relatos de fim de semana que foram os que obtiveram um aumento mais significativo, no reconto oral desta história não se verificaram nenhum MT nas duas recolhas.

Os MTAN foram os segundos mais expressivos com um aumento de dois por cento (2%).

Apesar de ter havido um aumento médio de palavras, na última recolha metade dos alunos usou menos palavras. A outra metade é que aumentou significativamente o número de palavras.

Também se consegue constatar que, tal como no relato escrito das novidades de fim de semana, os alunos (AQ, BS e CF) seguiram o mesmo padrão no reconto oral em que o número de orações aumenta em detrimento do número médio de palavras que regride, corroborando a ideia de que estes alunos evoluem tanto na escrita como na oralidade no que diz respeito à complexificação das suas ideias em frases/ orações.

Verificou-se ainda que os alunos AQ, CF,GO e L aplicaram o MTA *Era uma vez* nos dois recontos; A MC no primeiro reconto utilizou o MTA *Num dia* e no segundo utilizou o MTA *Era uma vez...*; Os alunos AF,BS, utilizaram o MTA *Era uma vez* no primeiro reconto mas já não o fizeram no segundo; A KS e a MC não conseguiram fazer com sucesso o primeiro reconto conseguindo progredir significativamente o número de episódios e de MT em maio.

O MT mais usado foi o MTAN *Então* (70) seguido do MTAN *Depois* (42).

Relativamente aos MTAN *Era uma vez* (11), só o aluno AF utilizou a expressão “*c’andia*” (quando ia) e a IM que usou a expressão *Num dia...*

Tabela 15 – Análise comparativa dos MT do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Oral

Aluno	Marcadores temporais – Oraís					
	25 de fevereiro			29 de maio		
	MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN
1(AQ)	(Era) uma vez		8 Então	Era uma vez		2 E então 8 Então 3...então...
2(AF)	Era uma vez + “C’andia”		4 Depois			1 Então + 1Depois
3(BS)	Era uma vez		4 Então			13 Então
4(CF)	Era uma vez		3 Depois 1depois	Era uma vez		8 Então
5(GL)			1 e depois			2 “Atão” + 1 e então
6(GO)	Era uma vez		5Então 2 então	Era uma vez		1 Depois + 1 depois + 1 então
7(IM)			1 “Atão” 1 E depois 1 Depois			4 Depois
8(KS)						4 Então + 1 depois 5
9(LF)	Era uma vez			Era uma vez		2 e depois + 2 E depois + 5Depois
10(M)				Era uma vez		2 Depois
11(MC)	Num dia		2 Mas depois 2 depois 3 E depois 3 Depois 1 Então	Era uma vez		5 Então
12(MA)			1 depois 1 E “pois”	1 outra vez		

As recolhas dos **recontos escritos** da história **A formiga e a Neve** foram realizadas a vinte e cinco de fevereiro (pré teste) e a vinte e nove de maio (pós teste) como ilustra a tabela 16.

Tabela 16 – *Análise comparativa do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Escrito*

Aluno	Nº de palavras		Número de frase/orações.		Episódios		Marcadores temporais					
	25 fev	29 maio	25 fev	29 maio	25 fev	29 maio	25 de fevereiro			29 de maio		
							MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN
1(AQ)	196	414	1	29	8	9			7	1		7
2(AF)	45	130	5	3	2	7	1					2
3(BS)	205	321	29	29	8	9	1		7	1		7
4(CF)	141	294	13	15	5	9	1			1		6
5(GL)	57	177	1	8	2	8	1			1		1
7(IM)	32	290	3	23	1	8	1					
8(KS)	35	196	1	1	1	7	1			1		
11(MC)	108	87	7	10	8	7			1			4
12(MA)	200	364	23	10	9	9	1					5
Média	113.2	252.5	9.2	14.2	4.8	8.1	0.7	0	1.6	0.5	0	3.5

No cômputo geral verificou-se a seguinte evolução:

Relativamente ao número de palavras pode constatar-se que houve um aumento médio de 139.3 palavras.

No que concerne ao número de orações, verificou-se um aumento médio de cinco orações por texto.

No que diz respeito ao número de episódios houve um aumento aproximado três episódios da primeira recolha para a última.

Foram também analisados o número de marcadores temporais, assim como a sua diversidade (tabela 17).

Tabela 17 – Análise comparativa dos MT do pré teste e pós teste do reconto – A formiga e a Neve - Texto Escrito

Aluno	Marcadores temporais – Escritos					
	25 de fevereiro			29 de maio		
	MTA	MTD	MTAN	MTA	MTD	MTAN
1(AQ)			7 então	1Era uma vez		7 Então
2(AF)	1 Era uma vez					2 Então
3(BS)	1 Era uma vez		7 Então	1Era uma vez		7 Então
4(CF)	1 Era uma vez			1Era uma vez		6 Então
5(GL)	1 Era uma vez			1Era uma vez		1 Então
7(IM)	1 Era uma vez					
8(KS)	1 Era uma vez			1Era uma vez		
11(MC)			1 depois			4 Então
12(MA)	1 Era uma vez					5 Então
Média	0.8		1.6	0.5		3.5

No que toca ao número de marcadores temporais utilizados podemos verificar que os MTA são os mais expressivos em fevereiro e que em maio os marcadores temporais mais expressivos são os MTAN. Ou seja, de fevereiro para maio os MTA decresceram de sete (7) para cinco (5), enquanto os MTAN aumentaram mais do dobro, de quinze (15) para trinta e dois (32).

Ao contrário do que se verificou como os MTD nos relatos de fim de semana, que obtiveram um aumento mais significativo, tanto no reconto oral como no reconto escrito desta história não se verificaram nenhum MTD nas recolhas. Tal deve-se à autonomia referencial do texto escrito.

Ao contrário do que se constatou com as recolhas orais em que, apesar de ter havido um aumento médio de palavras, esse aumento deveu-se principalmente a metade dos alunos que aumentou, de facto, significativamente esse número, compensando o número de palavras que os outros alunos não utilizaram, nas recolhas dos recontos escrito verificou-se

que à exceção de BS e MC, todos os outros duplicaram ou mais o uso do número de palavras. A aluna BS já tinha sido a aluna que mais palavras tinha usado na primeira recolha e que, apesar de não ter duplicado esse número, ainda o conseguiu aumentar bastante. A aluna MC foi a única que não aumentou esse número.

Mais uma vez, ao contrário do que se verificou no relato escrito das novidades de fim de semana e no reconto oral da história A formiga e a Neve, em que os alunos AQ, BS e CF seguiram um padrão idêntico em que o número de orações aumenta em detrimento do número médio de palavras que regride, no reconto escrito desta história tanto o número de palavras como o número de frases/orações aumentam significativamente. Isto quer dizer que os alunos continuam a evoluir na escrita e na oralidade, aumentando o seu texto de forma mais complexa, expressando as suas ideias num maior número de palavras organizadas em frases/orações.

Verificou-se ainda que a maior parte dos alunos utiliza a fórmula *Era uma vez* para iniciar o seu reconto.

Os alunos BS, CF, GL e KS aplicaram *Era uma vez* nos dois recontos; Os alunos AF, IM e MA utilizaram *Era uma vez* no primeiro reconto mas já não o fizeram no segundo;

Tal como no reconto oral o MT mais usado foi o MTAN *Então*.

Fazendo uma análise comparativa dos textos do pré e pós teste dos recontos escritos da história A Formiga e a Neve, um texto ao lado do outro, todos eles revelam uma melhoria importante tanto na mancha com na marcação gráfica.

Por exemplo, o AQ no pré teste faz um texto corrido somente com um ponto final no fim e no pós teste faz uma mancha textual de página e meia com uma marcação gráfica com pontos finais, dois pontos, travessão e vírgulas corretamente colocados, que muitos alunos de 4º ano desejariam.

Outro exemplo, a BS, que já no pré teste faz uma tentativa mais ou menos consistente da marcação gráfica, sem travessões nos diálogos, mas com uma mancha textual de uma página completa, e no pós teste já utiliza o travessão, o ponto, dois pontos e o ponto de interrogação a maioria deles bem colocados.

A CF a IM e o MA são outros bons exemplos a par do AQ e da BS.

As recolhas efetuadas dos **recontos escritos** da história **Rato do Campo e Rato da Cidade** foram realizadas a vinte de fevereiro e a oito de maio como ilustram as tabelas 18 e 19..

Tabela 18 – Análise comparativa do pré teste e pós teste do reconto – Rato do Campo e Rato da Cidade - Texto Escrito

Aluno	Nº de palavras			Número de frase/ orações.				Episódios			
	20 fev	Individual mente	8 maio	A pares	20 fev	Individual Ment	8 maio	A pares	20 fev	Individual mente	8 maio
1(AQ) 11(MC)	51	1(AQ)	202	1(AQ) 11(MC)	5	1(AQ)	9	1(AQ) 11(MC)	5	1(AQ)	10
		11(MC)	85			11(MC)	4			11(MC)	6
3(BS) 4(CF)	122	3(BS)	190	3(BS) 4(CF)	6	3(BS)	20	3(BS) 4(CF)	5	3(BS)	7
		4(CF)	156			4(CF)	10			4(CF)	8
2(AF) 12(MA)	39	2(AF)	61	2(AF) 12(MA)	6	2(AF)	5	2(AF) 12(MA)	3	2(AF)	2
		12(MA)	147			12(MA)	6			12(MA)	9
6(GO) 8(KS)	39	6(GO)	94	6(GO) 8(KS)	2	6(GO)	3	6(GO) 8(KS)	4	6(GO)	7
		8(KA)	147			8(KS)	4			8(KS)	4
7(IM) (MM)	54	7(IM)	112	7(IM) (MM)	3	7(IM)	11	7(IM) (MM)	3	7(IM)	5
		(MM)	96			(MM)	10			(MM)	5
Média	61		129		4.4		8.2		4		6.3

Do ponto de vista do reconto, a história “Rato do Campo e Rato da Cidade” era mais complexa do que a história “A formiga e a Neve” pois não tinha uma estrutura em lengalenga com repetições sucessivas. Por este motivo, numa primeira fase o reconto foi feito a pares, tendo ficado alunos mais desenvolvidos nesta tarefa com alunos com mais dificuldades. Depois de desenvolvido todo o trabalho que diz respeito ao ensino explícito do reconto, o pós teste foi feito individualmente.

No cômputo geral verificou-se a seguinte evolução:

Relativamente ao número de palavras pode constatar-se que houve um aumento médio de 68 palavras.

No que concerne ao número de orações, verificou-se um aumento de quarenta e quatro décimas (4.4) para oitenta e duas décimas (8.2).

No que diz respeito ao número de episódios houve um aumento médio de 2.3.

Foram também analisados o número de marcadores temporais, assim como a sua diversidade.

No que toca ao número de marcadores temporais utilizados podemos verificar que os marcadores autónomos são os mais expressivos, com um aumento de média de 1.8 para 3.2.

Os MTAN foram os segundos mais expressivos com um aumento de zero para seis décimas (0.6) e os MTD tiveram um aumento de zero para 0.4.

Apesar de terem sido feitas recolhas, primeiro a pares e depois individuais, verificou-se um grande aumento no número de palavras e de frases/ orações.

Neste reconto constata-se que à exceção dos alunos AF e MC todos os outros aumentaram tanto o número de palavras como o número de frases/ orações.

Quanto ao número de episódios só o aluno AF é que regride no seu número pois todos os outros aumentam e a KS mantém.

Nesta recolha verificou-se que tanto no pré teste como no pós teste todos os alunos utilizaram a fórmula ritualizada *Era uma vez* nas duas recolhas, à exceção do aluno AF e MA que no primeiro reconto elaborado a pares.

Comparativamente com o reconto da história **A formiga e a Neve**, o reconto de **Rato do Campo e Rato da Cidade** observou-se um aumento bastante significativo de MTA, de uma média de 0.8 por aluno para uma média de 1.8 MTA no pré teste a pares e de 0.5 para 3 MTA no pós teste elaborado individualmente. A aluna que se destacou tanto no número como na diversidade de MTA foi a BS.

Por outro lado, no que concerne aos MTAN apesar de ter havido um aumento de 0 para 0.6 nas recolhas da história **Rato do Campo e Rato da Cidade**, na história de **A Formiga e a Neve** o aumento foi bem mais significativo provavelmente a diferença deve-se à estrutura e recursos linguísticos dos próprios textos.

Fazendo uma análise comparativa dos textos do pré e pós teste dos recontos escritos da história **Rato do Campo e Rato da Cidade** (tabela 19), verificou-se o seguinte:

- No par AQ e MC há uma melhoria notável no pós teste do AQ tanto na mancha textual como na marcação gráfica. No entanto, tendo sido a MC a escrever o texto do pré teste, e comparativamente com o seu texto individual, observa-se que o primeiro, talvez devido à ajuda do seu par, a marcação gráfica é mais marcada do que no seu segundo texto. Nota-se alguma preocupação mas ainda não adquirida a noção de marcação gráfica, nomeadamente não apresenta consistentemente o parágrafo, o ponto final e ainda não faz a marcação do diálogo com dois pontos e travessão.
- No reconto do par BS e CF, verifica-se que existem efetivamente muitas correções no pré teste elaborado em conjunto e que a marcação gráfica ainda não está bem definida. No entanto, no pós teste, apesar de a mancha textual da BS ser maior que a da CF, o cuidado e aplicação da marcação gráfica é notável nos dois textos individuais das alunas revelando que houve de facto evolução na sua escrita.
- No caso do par AF e MA constata-se que houve entreajuda, principalmente por parte de MA que mantém um texto quase sem erros no pós teste ao contrário de AF. Verifica-se ainda que houve igualmente ajuda no que diz respeito à marcação gráfica no pré teste e que, no caso do MA continua a observar-se no pós teste e no caso do AF nota-se uma preocupação inicial mas depois não é consistente no resto do texto do pós teste. Em todo o caso, o pós teste reflete que existiu evolução.
- No par KS e GO, tal como no par BS e CF, verifica-se que existem muitas correções no pré teste elaborado em conjunto. O texto tem uma dimensão pequena e a marcação gráfica ainda não está definida. No pós teste, a diferença é notável. Há um aumento significativo na mancha textual. No caso do GO a marcação gráfica é mais consistente do que no texto da KS mas verifica-se, tal como com o AF, uma preocupação inicial que depois deixa de ser consistente no resto do texto talvez com a ansiedade de espelhar o maior número de ideias.

- No par IM com MM observa-se o mesmo que nos outros pares a nível de mancha textual. O texto é mais pequeno e verifica-se que existe uma preocupação em corrigir o colega com mais dificuldade devido às marcas de texto apagado. Constata-se igualmente que no pós teste tanto a mancha textual como a marcação gráfica é bastante mais notória.

Tabela 19 – Análise comparativa dos MT no pré teste e pós teste do reconto – Rato do Campo e Rato da Cidade - Texto Escrito

Aluno	Marcadores temporais						
	20 de fevereiro			Aluno	8 de maio		
A pares	MTA	MTD	MTAN	Individualmente	MTA	MTD	MTAN
1(AQ) 11(MC)	1 uma vez			1(AQ)	2 Era uma vez		
				11(MC)	1 Era uma vez 1 à noite 1 de dia		
3(BS) 4(CF)	2 uma vez 1 Um dia 1 Num dia			3(BS)	1 Era uma vez 1 Num dia 2 Um dia 1 Noutro dia 1 No dia seguinte 1 muito, muito e muito tempo 1 No verão 1 No inverno		1 depois nesse dia
				4(CF)	2 Era uma vez		
2(AF) 12(MA)	1 Um dia			2(AF)	2 Era uma vez 1 de dia e de noite		1 depois
				12(MA)	2 Era uma vez 2 Um dia		
6(GO) 8(KS)	1 Era uma vez			6(GO)	1 Era uma vez 1 quando		
				8(KS)	1 Era uma vez 1 um dia		
7(IM) (MM)	1 Era uma vez 1 Um dia			7(IM)	2 Era uma vez		
				(MM)	1 Era uma vez 1 Um dia 1 à noite		2 logo
Média	1.8	0	0		3.2		0.4

5.4. PALAVRA MISTÉRIO

Com o jogo da palavra mistério conseguimos perceber algumas das concepções ortográficas dos alunos e foi possível, a par e passo, fazer ensino suportado nos conhecimentos dos alunos.

A título de exemplo, abaixo apresentamos apenas três dos exercícios realizados. Relativamente à palavra **telhado** os primeiros alunos a apresentarem a palavra escrita foi o MA e a LF. Os alunos explicaram que escreveram **tilhdo** com **ti** “porque se diz **tilhado**. O **lh** mais o **a** faz **lha**. Escrevemos o **o** no fim porque se lê **u**.”

Os pares AQ e GL, MC e AF também foram da mesma opinião. Já os pares BS e CF disseram que **telhado** também se poder ler **te**(lhado) em vez de **ti**(lhado). Os pares IM e MM já foram da opinião que **telhado** se escreve com **e** porque “...só se lê **i** sozinho” e a MG e o GO afirmaram que a palavra é **telhado** porque não se lê **ti**.

Tabela 20 - Jogo da palavra mistério de 24 de janeiro de 2013

Pares	Palavras	
	telhado	comboio
BS e CF	<i>telhado</i>	<i>conboio</i>
IM e MM	<i>telhado</i>	<i>comboio</i>
MC e AF	<i>tilhado</i>	<i>qouboio</i>
MG e GO	<i>telhado</i>	<i>comboio</i>
GL e AQ	<i>tilhado</i>	<i>conboio</i>
LF e MA	<i>tilhdo</i>	<i>coio</i>

O mesmo se passou com as outras palavras. Sem receios de errar, amparados pelos colegas e numa atitude mista de vontade de ganhar o jogo e de humildade para aprender, os alunos encararam este ditado como uma estratégia de aprendizagem. Criou-se um ambiente rico de pensamentos justificados e críticos no que diz respeito ao trabalho dos colegas e com o seu próprio trabalho.

Tabela 21 - *Jogo da palavra mistério de 01 de fevereiro de 2013*

Pares	Palavras	
	palhaço	Braço
BS e CF	<i>palhaço</i>	<i>brasso</i>
GO e KS	<i>palhaso</i>	<i>braço</i>
IM e MM	<i>palhaço</i>	<i>braço</i>
MA e AF	<i>palhaso</i>	<i>braço</i>
MC e AQ	<i>palhso</i>	<i>beraço</i>
GL e MG	<i>Pa*</i>	<i>Brasso*</i>
LF e OS	<i>A</i>	

Tabela 22 - *Jogo da palavra e frase mistério de 20 de fevereiro de 2013*

Pares	Palavras e frase	
	traquina	O rato vivia tranquilo
BS e CF	<i>traquina</i>	<i>O rato vivia tranquilo</i>
GO e KS	<i>tracina</i>	<i>O Rato vivia tarquilo</i>
IM e MM	<i>traqina</i>	<i>O Rato vivia trana</i>
MA e AF	<i>traquina</i>	<i>O Rato vivia tranquilo</i>
MC e AQ	<i>traquina</i>	<i>O rato vivi tramquoilo</i>
GL e M	-----	-----
L e O	-----	-----

Foi efetivamente “uma estratégia poderosa e inovadora” (Sousa, em preparação) que quebrou ideias que tendem a fossilizar-se no tempo através da partilha de pensamentos e do registo correto por escrito em listas de palavras afixadas na sala de aula.

5.5. ANÁLISE DAS PALAVRAS E FRASES SOBRE AS CONCEÇÕES DA ESCRITA DOS ALUNOS GL, MG, LF

5.5.1. Ditado de palavra

Este estudo levou-nos a perceber quais eram as concepções dominantes que orientavam a escrita destes alunos.

Como já foi referido, baseado no trabalho de Alves Martins e Niza (1998), depois de ditadas as palavras *pata*, *pato*, *patinho*, *cavalo* e *formiga*, a estes três alunos (figura 11), verificou-se que:

- a escrita destes alunos é orientada por critérios linguísticos em que a unidade do oral na escrita é a sílaba e por isso pode ser considerada escrita silábica apesar de a escolha de certas letras para representar as sílabas revelarem-se arbitrárias.
- Paralelamente evidenciou-se uma escrita por fonetização em que a análise do oral vai um pouco além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética) em que as letras já não se revelam tão arbitrárias.

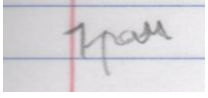
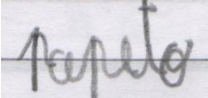
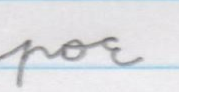
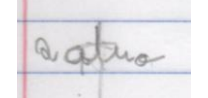
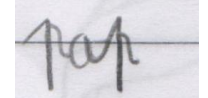
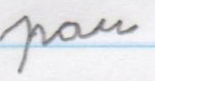
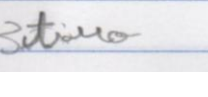
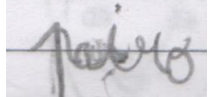
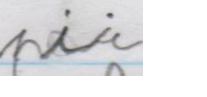
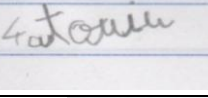
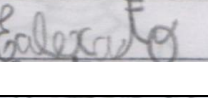
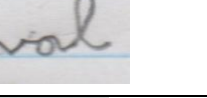
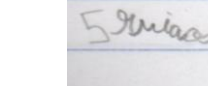
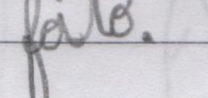
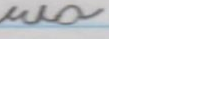
Palavras	LF	GL	MG
Pata			
Pato			
Patito			
Cavalo			
Formiga			

Figura 11 – Ditado de palavras –pata, pato, patito, cavalo, formiga

Por verificar-se que o trabalho descrito anteriormente (ver em 4.2), com palavras, letras e sílabas num método adaptado ao das 28 palavras, com a utilização do manual e a par do trabalho de ensino explícito com textos orais e escritos, não se ter revertido numa eficácia igual à observada nos outros colegas optou-se por um trabalho mais individualizado e adaptado, embora contextualizado nos livros que tinham sido trabalhados.

Estando a trabalhar a história “Rato do campo e Rato da Cidade”, destacámos as palavras que já conseguiam ler globalmente: rato e gato.

Constatou-se que apesar de reconhecerem a palavra *ato* da palavra *rato* e *gato* sugerimos a descoberta de outras palavras com este som surgindo *mato*, *pato*, *fato*, entre outras...

Depois de elaborada uma lista de palavras com a forma *ato* pedimos que dissessem uma frase com uma ou mais destas palavras.

Surgiram frases como *Eu gosto do rato* e *Eu gosto do rato e do gato* (figura 12).

O trabalho realizado teve uma pequena ajuda do professor como já foi anteriormente dito mas o facto é que surgiram, num curto espaço de tempo, várias frases expressadas oralmente e que os alunos conseguiram cada vez mais autonomamente e de forma empenhada escrever um conjunto de frases importantes comparativamente com aquilo que alguma vez tinha escrito até então.

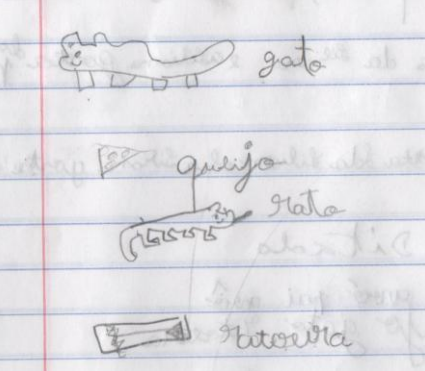
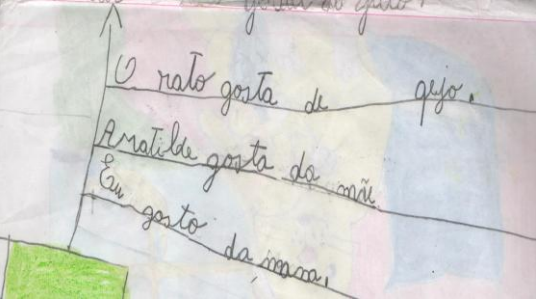
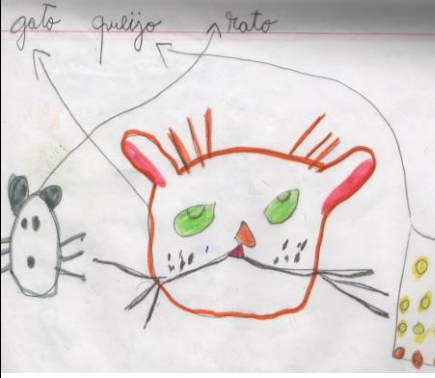
Alunos	Frases (amostra)	Ilustrações
LF	<p>O rato gosta do gato. O rato gosta do queijo. O gato gosta do rato. A Silvana gosta da mãe. A Silvana gosta do pai. A Silvana gosta do irmão.</p>	
GL	<p>O gato come o rato o rato gosta de queijo Eu comi batata A mãe é do pai Eu gosto do pai.</p>	
MG		

Figura 12 - Escrita de frases a partir da história Rato do Campo e Rato da Cidade.

5.6. LEITURA

Neste projeto, a leitura de histórias, de relatos e recontos feitos pela professora e pelos alunos foi uma constante diária. Houve uma evolução bastante notória durante todo o ano letivo mas devido ao intenso trabalho desenvolvido em torno dos relatos e dos recontos orais e escrito só pode ser feita a recolha das leituras no início do novo ano letivo, em setembro.

Visto que o estudo está orientado para o trabalho com texto, faz sentido que a análise seja feita segundo as orientação dada pelas metas curriculares de português para o 1º ano do ensino básico, tendo em conta a leitura de texto. A meta proposta deste documento para os alunos deste nível é que leiam um texto em voz alta com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura no mínimo de 55 palavras por minuto.

Foi escolhido um excerto do texto previamente trabalhado no estudo “Rato do Campo e Rato da Cidade” de Alice Vieira. Desse excerto constam 220 palavras analisadas divididas em quatro partes correspondentes a 55 palavras cada uma que os alunos deverão em média ler em menos de um minuto.

Depois da recolha efetuada, os resultados foram os seguintes:

Tabela 23 – *Velocidade de leitura*

Leitura do excerto do texto “Rato do Campo e rato da Cidade”					
Alunos	Era uma vez... buraquinho...	...junto ao fogão... Ah!...	...Quem me dera... sem...	...um gato...da...	Total
AQ	29s	87s	37s	76s	229s= 3.49m
AF	36s	87s	82s	41s	246s= 4.06m
BS	22s	79s	28s	25s	154s= 2.34m
CF	105s	199s	116s	114s	534s= 8.54m
GO	42s	109s	89s	91s	331s= 5.31m
IM	27s	87s	34s	73s	221s=3.41m
KS	29s	96s	83s	40s	248s= 4.08m
MC	42s	178s	95s	89s	404s= 6.44m
MA	29s	90s	29s	85s	233s=3.53m

Podemos constatar que os alunos AQ, BS, IM, e MA tiveram todos níveis de desempenho na leitura superiores aos que constam nas metas curriculares.

Surpreendentemente, os alunos AF e KS, que tiveram algumas faltas por motivos de saúde e que nem sempre revelaram os melhores resultados nas tarefas propostas no estudo, conseguiram localizar o desempenho da sua leitura muito próximo das metas previstas, tendo ultrapassado em média somente em 6 e 8 segundos, respetivamente.

Contudo, três alunos, mais particularmente a CF, distanciaram-se um pouco do previsto. A CF é uma aluna que executa na maioria das vezes o seu trabalho sem dificuldades por isso a sua leitura não correspondeu às expectativas.

Capítulo VI

6.1. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Tendo em conta as questões orientadoras do estudo - *Qual o papel do texto no ensino da leitura e da escrita?* e *De que modo a leitura pode ser potenciada na aprendizagem da escrita e esta na aprendizagem da leitura?* - , podemos constatar que efetivamente o papel do texto neste processo é fundamental.

Tais questões encontraram respostas nas aprendizagens que os alunos desenvolveram durante o projeto de intervenção.

Assim, no que se refere aos resultados gerais desta investigação parece-nos que os alunos desenvolveram claramente:

- Uma maior rapidez na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Uma maior noção de estrutura de texto, isto é, sabem estruturar um texto oral e escrito com sequência lógica;
- Um maior entendimento da importância da caligrafia;
- Um maior entendimento do porquê da escrita;
- Uma maior vontade de partilhar com a turma os saberes, editorizando e expondo os seus trabalhos, oralmente e no placar.

Dentro do próprio texto os alunos revelaram uma maior atenção à organização da informação, evitando repetições e diversificando estruturas e formas textuais.

É de salientar, ainda, as aprendizagens ao nível do texto enquanto objeto escrito, uma vez que se verificou:

- O cuidado e evolução na mancha textual e caligrafia – a construção da consciência de que a escrita é feita para ler, pelos alunos e pelos outros, levou a uma atenção redobrada à caligrafia tendo-se notado uma evolução do script para cursivo logo no início;

- O cuidado e evolução na marcação gráfica: Letra maiúscula e minúscula, ponto final e noção de parágrafo.

Finalmente, no que diz respeito à observação do processo de motivação das crianças constatou-se que:

- As crianças são capazes de ler e escrever;
- Escrever gera vontade de ler e escrever;
- A partilha comentada de textos mostra constituir um meio para a construção da competência textual. A análise dos textos dos colegas leva os alunos a fazerem comentários sobre estratégias de melhoria, ou seja, essas estratégias são observadas nos textos dos alunos – deles e dos colegas.

Tomando em consideração os objetivos deste estudo - *usar textos para promover de forma global e contextualizada a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos e desenvolver a competência textual tanto no modo oral como no modo escrito para fomentar a produção do texto escrito* – podemos concluir que os resultados, depois de analisados, foram, de facto, notáveis.

A observação de textos orais e escritos dos alunos ao longo do ano letivo permitiu descrever os avanços e as conquistas do grupo em termos de aprendizagem. A comparação das aprendizagens deste grupo com outros grupos de 1º ano que ensinei possibilitou a reflexão sobre as aprendizagens e sobre o ensino inicial da escrita.

Este trabalho permite-nos afirmar que as aprendizagens resultantes revelaram-se consistentes no sentido em que, ao retomarem as aulas em setembro de 2013, os alunos que tiveram desde o início uma grande evolução mantiveram o mesmo nível de aprendizagem, não demonstrando retrocessos, e os alunos que, apesar da evolução, não tiveram um avanço tão significativo nas suas aprendizagens evidenciaram uma evolução e consistência das suas aprendizagens que se revelou bastante significativa.

Na maioria dos alunos foi possível constatar uma verdadeira integração das aprendizagens refletindo-se tanto nos textos orais, como nos textos escritos e na leitura. Relativamente aos textos orais há a destacar a coerência, a sequência lógica, a elaboração e

extensão do discurso relativamente às recolhas iniciais. Os textos escritos, por sua vez, apresentam uma boa mancha gráfica dos parágrafos e uma pontuação correta. Realce para o facto de os alunos escreverem com muito poucos erros ortográficos. A evolução da leitura também se revelou positiva. A maioria dos alunos está dentro ou muito próxima dos objetivos que constam nas metas curriculares de português do 1ºano.

Neste projeto os alunos tiveram mais espaço de palavra do que alguma vez dei a outros alunos e esse espaço poderá ter a ver diretamente com a evolução e as melhorias significativas que revelaram ao longo do estudo. Na verdade, fui motivando para que partilhassem dificuldades, conhecimentos prévios ou construídos, estratégias usadas para resolverem os problemas com que se debatiam na composição de textos ou na escrita. As verbalizações ajudaram a construir conhecimento partilhado por toda a turma.

Ficou evidente que o papel do texto no ensino da leitura e da escrita é realmente promotor de aprendizagens significativas e consistentes. O ensino explícito tanto do texto oral como do texto escrito, tendo por base textos de autor e dos próprios alunos, é fundamental e atinge os objetivos a que me propusemos e responde com firmeza às questões orientadoras deste estudo. O trabalho realizado em torno das leituras partilhadas e visualizadas diretamente por todos os alunos com a utilização do computador e quadro interativo estimularam a aprendizagem da leitura a partir dos seus conhecimentos prévios bem como influenciaram diretamente o seu discurso oral e no modo escrito. Por outro lado, o facto de os alunos escreverem e lerem os seus relatos aos colegas proporcionou uma aprendizagem baseada na análise pessoal e coletiva sobre o que estava bem, o que poderia ser melhorado e porquê.

A reflexão partilhada sobre o que dizer/ escrever e como escrever ajudou a construir um acervo de conhecimentos facilitadores destas tarefas. A análise orientada de problemas ortográficos permitiu melhorar a ortografia e quando era caso disso desenvolver a consciência fonológica.

Por fim, salienta-se a inovação relativamente à prática pedagógica da professora e investigadora deste estudo. Partir de um percurso de palavra e análise silábica para a inclusão de textos autênticos (dos alunos e de autores) e para a reflexão sobre sons, letras e escrita e leitura de textos com vista à iniciação da leitura e da escrita dos alunos no 1º ano de escolaridade.

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Baptista, A., Viana, F., Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M.R., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: MEC.
- Costa, C., Sousa, O. C. (2010). O Texto no Ensino Inicial da Leitura e da Escrita. In *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*, pp. 73-94. Lisboa: CIED/ Colibri.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Gaitas, S., Martins, A. (2011). *Práticas da Leitura no Início de Escolaridade em Portugal*. Lisboa: ISPA-IU.
- Giasson, J. (2007) *De la lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: de Boeck.
- Infante, Luís (2009) *Poemas pequeninos para meninas e meninos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Lopes, A.C.M. (2005). Texto e Coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 9, 1/2, 13-33.
- Martins, M.A, Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Metiri Group – Commissioned by Cisco (2008). *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*. (www.cisco.com).
- Miranda, G.L. (2007) – Limites e possibilidades das TIC na Educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, p.41-50.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmo.
- Perrenout, P. (1995). As Novas Didáticas e as Novas Estratégias dos Alunos Face ao Trabalho Escolar In *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Pinto, F. (2009) *O papel da Linguagem e da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos*

- literários*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa/
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Rudd, T. (2007). *Interactive whiteboards in the classroom* (archive.futurelab.org.uk).
- Sepúlveda, A., Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In Sousa, O. C., Cardoso, A. (eds) (2010). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*, pp. 95-110. Lisboa: CIED/ Colibri.
- Sepúlveda, A. (2005). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*, Tesis doctoral presentada al Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona.
- Shaw, D. & Hurst, K. (2012). *A Balanced Literacy Initiative for One Suburban School District in the United States*. Education research international, pp.1-9.
- Silva, A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias: Um estudo sobre as atitudes, formação, condições e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Cabeceiras de Basto*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, M. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Sousa, O.C. e Cardoso, A. (eds). *Desenvolver Competências em Língua: percursos Didáticos*, pp. 33-72. Lisboa: CIED/ Colibri.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, National Academy, Washington, DC.
- Sousa, O. C. (1995) Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, pp. 49 - 58.
- Sousa, O. C. (1996). *Construindo histórias*. Lisboa: Estampa.
- Sousa, O. C. (2007a). *Tempo e Aspecto: o Imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: CIED/ Colibri.
- Costa C. B. & Sousa, O. C. (2010). Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In Sousa, O.C. & Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 73-94). Lisboa: CIED/ Colibri.
- Sousa, O.C., Silva, M.E. & Ferreira, P. S. (2011). Da Leitura à escrita: desenvolvimento da competência textual. In Souza, R. E Azevedo, F (eds.). *Géneros e práticas educativas*, pp.137-158. Lisboa: Lidel.

- Sousa, O. C. (2013). *Literacia e Aprendizagem Formal da Língua: Para uma Pedagogia de Texto*. Relatório apresentado à Universidade de Lisboa para as Provas de Agregação. Lisboa, Instituto de Educação.
- Sousa, O.C. (em preparação) *O Ditado como estratégia de aprendizagem*.
- Teberosky, A., Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever – Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Val, M. G. C. (1991). *Redação e Textualidade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- Valente, F., Martins, M.A. (2004). Análise Psicológica: *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1ºano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. pp 193-21.

8. ANEXOS

8.1. TABELAS

8.1.1. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS

8.1.2 NOVIDADES DE FIM DE SEMANA – TEXTOS ESCRITOS

8.1.1. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS

Tabela 2 - Levantamento da 1ª novidade de fim de semana – texto oral

Novidade de fim de semana nº1		Data: 1 de outubro de 2012						
Aluno	Novidades do fim de semana	Quem	Quando	Onde	O quê Com o quê Com quem	Porquê	Nº de Palavras	Informação complementar
1(AQ)	Fui ao centro comercial.	(Eu) Fui		centro comercial			4	
2(AF)	Eu, no domingo, fui ao campo de futebol com o meu pai e a minha mana.	Eu	No domingo	campo de futebol	com o meu pai e a minha mana		16	
3(BS)	Fui ao centro de saúde.	(Eu) Fui		ao centro de saúde			5	
4(CF)	Fui às compras com o meu pai.	(Eu) Fui			...compras com o meu pai		7	
5(GL)	Estive a brincar com esquilos de brincar.	(Eu) Estive			...brincar com esquilos de brincar		7	
6(GO)	Fui ao circo ver os leões.	(Eu) Fui		ao circo	...ver os leões		6	

7(IM)	Eu estive a brincar com o meu primo Afonso e o meu mano Duarte.	Eu			...brincar com o meu primo e o meu mano Duarte		14	
8(KS)	Fiquei em casa a ver televisão.	(Eu) Fiquei		em casa	...ver televisão		6	
9(LF)	Eu fui à festa do meu primo.	Eu		à festa do meu primo			7	
10(MG)	Fui ao supermercado.	(Eu) Fui		ao supermercado			3	
11(MC)	Fui passear com as minhas primas.	(Eu) Fui			...passear com as minhas primas		6	
12(MA)	No sábado à tarde fui a casa do Afonso. Brinquei num poço pequenino, na minha Nintendo e com o cão dele. Ele cheirou-me e atirou-se para cima de mim.	(Eu) fui	No sábado à tarde	a casa do Afonso. num poço pequenino	...brinquei na minha Nintendo ...com o cão dele.		29	Ele cheirou-me e atirou-se para cima de mim.

Tabela 4 – Análise comparativa da 1ª, 2ª e última novidade de fim de semana - Texto oral

Aluno	Nº de palavras			Número médio de palavras por frase			Nº orações.			Nº de Marcadores Temporais								
	1 de outubro	13 de novembro	28 de janeiro	1 de outubro	13 de novembro	28 de janeiro	1 de outubro	13 de novembro	28 de janeiro	1 de outubro			13 de novembro			28 de janeiro		
										MTA	MTD	MTA N	MTA	MTD	MTA N	MTA	MTD	MTA N
1(AQ)	4	45	175	4	8.5	17.5	1	4	10	0	0	0	0	2	0	3	2	4
2(AF)	16	41	100	16	10.5	10.1	1	4	10	0	0	0	0	2	1	0	3	11
3(BS)	5	108	449	5	18	14.9	1	6	30	0	0	2	0	2	4	6	3	16
4(CF)	7	37	56	7	18.5	14	1	2	4	0	1	3	0	2	1	0	2	4
5(GL)	7	54	130	7	9	21.8	1	6	6	0	0	7	1	0	6	0	0	13
6(GO)	6	184	185	6	15.3	12.3	1	12	15	0	0	4	0	5	7	1	2	11
7(IM)	14	66	150	14	22	11.4	1	3	12	0	0	3	0	1	5	0	2	6
8(KS)	6	65	71	6	10.8	10.1	1	6	7	0	2	0	0	3	2	0	2	0
9(LF)	7	42	47	7	14	15.6	1	3	3	0	0	1	0	2	1	1	2	1
10(MG)	3	88	125	3	17.6	20.8	1	5	6	0	0	2	1	1	7	0	3	10
11(MC)	6	93	188	6	18.6	27	1	5	7	0	0	1	1	2	5	1	2	10
12(MA)	29	79	108	9.6	13.1	17.8	3	6	6	0	0	0	0	6	3	0	2	3
Média	9.1		148.6	7.55		16.1	1.1		10.6	0	0.25	1.9				1	2.0	7.4

Tabela 6 – Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de outubro.

Outubro		Alunos											
MT		1AQ	2AF	3B	4C	5GL	6GO	7I	8K	9L	10M	11MC	12MA
MTA	*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MTD	a)No sábado*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	c) No domingo...				1								
	d)... e no domingo...							1					
MTAN	a)Depois...					6		2					
	b)...depois...					1				1	2	1	
	c) E depois...			2	1								
	d)...e depois...				2		4	2					

*MT- Marcadores Temporais

*Nota: Não aparece

Tabela 7 - Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de novembro

Novembro		Alunos												
MT		1AQ	2AF	3B	4C	5GL	6GO	7I	8K	9L	10M	11MC	12MA	
MTA	a)Quando					1								
	b)...quando...										1	1		
MTD	a)No sábado	1	1	1	1				1				1	
	b)...no sábado...						1			1		1		
	c) No domingo...	1					1		1			1	1	
	d)... e no domingo...		1		1						1			
	e)E no domingo...			1				1		1				
	*f) Á noite...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	f)l...à noite...													2
	g)...era meia noite.						1							
	h) E agora...						1		1					
	i)... à tarde						1							
	j)À tarde...													1
k)...sexta-feira...													1	
MTAN	a)Depois...			1	1	3	1		1		3	1	1	
	b)...depois...						1	1				1		
	c) E depois...			2		2	1	1	1		1			
	d)...e depois...						3	1			2	2	1	
	*e) ...passado um bocadinho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	f) A seguir		1											
	g)...mas primeiro...			1										
	h)...logo...					1								
	i) ...até de noite						1	1						
	*j)...até às nove da manhã.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	k) ...no primeiro dia...									1				
	l) ...entretanto...										1			

Tabela 8 - Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de janeiro

Janeiro		Alunos											
MT		1AQ	2AF	3B	4C	5GL	6GO	7I	8K	9L	10M	11MC	12MA
MTA	a)Quando	1		1									
	b)...quando...	2		3			1			1		1	
	#c)...e quando...			2									
MTD *(f,g,h,j,k = -5)	a)No sábado		1	1	1				1	1	1	1	1
	b)...no sábado...	1						1					
	c) No domingo...	1	1	1	1			1	1			1	1
	d)... e no domingo...									1			
	e)E no domingo...		1										
	f)l...à noite...			1									
	i)... à tarde										1		
	#l)De manhã...										1		
MTAN *f,g,h,i,j,k,l	a)Depois...	1	7	8	2	2		8	4		3	2	
	b)...depois...		1	1	2			1			2	1	1
	c) E depois...	1		1						1			1
	d)...e depois...		1	2		11		2			5	6	1
	e) ...passado um bocadinho	2							1				
	# e l)Passado um bocadinho...			2					1				
	*f) A seguir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	*g)...mas primeiro...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	*h)...logo...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	#h l) Logo a seguir			1									
	*i) ...até de noite	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	*j)...até às nove da manhã.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	*k) ...no primeiro dia...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	*l) ...entretanto...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda:# MT acrescentados

8.1.2 NOVIDADES DE FIM DE SEMANA – TEXTOS ESCRITOS

8.1.2. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA – TEXTOS ESCRITOS

Tabela 9 – Análise comparativa da 1^a, 2^a e 3^o novidades de fim de semana - Texto escrito

Aluno	Nº de palavras			Número médio de palavras por frase			Nº orações.			Nº de Marcadores Temporais								
	8 de janeiro	4 de fevereiro	15 de abril	8 de janeiro	4 de fevereiro	15 de abril	8 de janeiro	4 de fevereiro	15 de abril	8 de janeiro			4 de fevereiro			15 de abril		
										M TA	M TD	M TAN	M TA	M TD	M TAN	M TA	M TD	M TAN
1(AQ)	52	125	80	26	31.2	8	2	4	10	0	2	0	0	7	2	1	3	8
2(AF)	*	15	48	*	13	16	*	1	3	*	*	*	0	3	0	0	1	2
3(BS)	58	248	274	58	82.6	8.5	1	3	32	1	2	1	1	3	6	1	1	6
4(CF)	28	338	141	28	112.6	17.6	1	3	8	1	0	2	3	9	2	2	9	0
5(GL)	----	-----	---	----	-----	----	----	-----	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--
	----	---	-	----	-	---	----	---	----	--	--	---	--	--	--	--	--	--
	----	---	-	----	-	---	----	---	----	--	--	---	--	--	--	--	--	--
	----	-----	---	----	-----	----	----	-----	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--
6(GO)	24	52	*	24	7.4	*	1	7	*	0	1	2	0	4	1	*	*	*
7(IM)	26	52	77	8.6	52	9.6	3	1	8	0	0	0	0	4	2	0	3	3
8(KS)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9(LF)	----	-----	---	----	-----	----	----	-----	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--
	----	---	-	----	-	---	----	---	----	--	--	---	--	--	--	--	--	--
	----	-----	---	----	-----	----	----	-----	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--
	----	---	-	----	-	---	----	---	----	--	--	---	--	--	--	--	--	--
11(MC)	13	59	*	13	29.5	*	1	2	*	0	0	0	0	5	1	--	--	--
																--	--	--
																-	-	-
12(MA)	28	84	51	9.3	42	17	3	2	6	0	0	1	0	2	5	0	3	1
Média	32.7	121	111.8	23.7	46.2	12.7	1.7	2.8	11.1	0.2	0.7	0.8	0.5	4.6	2.3	0.6	5	3.3

Tabela 11 – Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de janeiro

Janeiro		Alunos								
MT		1AQ	2AF	3B	4C	6GO	7I	8K	11MC	12MA
MTA	a)Quando		*							
	b)...quando...				1					
	c)...e quando...			1						
MTD	a)No sábado	1		1						
	b)...no sábado...									
	c) No domingo...	1		1		1				
	m) ...amanhã...			1						
MTAN	a)Depois...									
	b)...depois...				1					
	c) E depois...									
	d)...e depois...				1	2				
	n) ...no dia seguinte...									1

* Não realizou a tarefa por motivo de saúde.

Tabela 12 - Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de fevereiro

Fevereiro		Alunos								
MT		1AQ	2AF	3B	4C	6GO	7I	8K	11MC	12MA
MTA	a)Quando									
	b)...quando...			1	2					
	c)...e quando...				1					
MTD	a)No sábado	1	1	1	1		1	1	1	1
	b)...no sábado...					1				
	c) No domingo...	1	1	1	3			1	1	1
	d)... e no domingo...						1			
	e)E no domingo...					1				
	f) À noite...	1				1				
	f1)...à noite...				2					
	i)... à tarde		1		1	1		2	2	
	i1) À tarde...	2		1						
	l)De manhã...				1		1			
	l1)...de manhã...	2			1			1	1	
	m)...às onze horas...						1			
MTAN	a)Depois...									
	b)...depois...			2	1	1	1	2	1	5
	c) E depois...									
	d)...e depois...	2			1		1	1		
	e) ...passado um bocadinho			3						
	e1)Passado um bocadinho...									
	*f) A seguir									
	g)...mas primeiro...									
	h)...logo...			1						

Tabela 13 - Análise comparativa do número e diversidade de Marcadores Temporais de abril

Abril		Alunos									
MT		1AQ	2AF	3B	4C	6GO	7I	8K	11MC	12MA	
MTA	a) Quando	1		1	1	*					
	b)...quando...				1						
	c)...e quando...										
MTD	a) No sábado		1	3	1		1			1	
	b)...no sábado...										
	c) No domingo... /Domingo	1		2	1		1			1	
	f) À noite...	1			1						
	f1)...à noite...			2	1						
	i)... à tarde				2						
	i1) À tarde...	1		1	1					1	
	l) De manhã...										
	l1)...de manhã...			2	2		1				
m)...a tarde toda de domingo...			1								
MTAN	a) Depois...	1		1			1			1	
	b)...depois...	2									
	c) E depois...	2									
	d)...e depois...		2								
	e) ...passado um bocadinho	2									
	f) A seguir						1				
	g1) Mas primeiro...			1							
	i) ...até de noite			1							
	l) ...entretanto...			1			1				
	m) ...antes de...	1									
	n)...outro dia...			1							
O) No fim...			1								

* Não realizou a tarefa por motivos de saúde.

8.2.TEXTOS

8.2.1.TEXTOS DE REFERÊNCIA

- a. As três fiandeiras
- b. A Carochinha
- c. Rato do Campo e Rato da Cidade

8.2.1.a) As três fiandeiras

1. Lê o texto.

História “As três fiandeiras”

<p>Numa terra distante vivia Alvabela, com sua mãe que queria casá-la com o homem mais rico da aldeia.</p> <p>_ Tão trabalhadora como Alvabela não encontrarás! Alvabela seria capaz de fiar, numa noite, todo o linho dentro desta casa.</p> <p>_ Só acredito vendo!</p> <p>Alvabela começou a chorar.</p> <p>Passou à porta uma velhinha e perguntou:</p> <p>_ Porque choras, Alvabela, que os teus olhos parecem fontes?</p> <p>_ Minha mãe mandou-me fiar este linho todo durante a noite, e eu não sou capaz.</p> <p>_ Seca as lágrimas e dorme em paz! Amanhã terás o trabalho feito mas no dia do teu casamento me chamarás três vezes tia.</p> <p>_ Três vezes tia te chamarei!</p> <p>No dia seguinte encontrou o linho todo fiado.</p> <p>O homem ficou espantado mas a mãe insistia que ela era capaz de fiar mais uma noite.</p> <p>_ Só acredito vendo!</p> <p>Alvabela começou a chorar.</p> <p>Passou à porta uma velhinha e perguntou:</p>	<p>_ Porque choras, Alvabela, que os teus olhos parecem rios?</p> <p>_ Minha mãe mandou-me fiar este linho todo durante a noite, e eu não sou capaz.</p> <p>_ Seca as lágrimas e dorme em paz! Amanhã terás o trabalho feito mas no dia do teu casamento me chamarás três vezes tia.</p> <p>_ Três vezes tia te chamarei!</p> <p>No dia seguinte encontrou o linho todo fiado.</p> <p>O homem ficou espantado mas a mãe insistia que ela era capaz de fiar ainda mais uma noite.</p> <p>_ Só acredito vendo!</p> <p>Alvabela começou a chorar.</p> <p>Passou à porta uma velhinha e perguntou:</p> <p>_ Porque choras, Alvabela, que os teus olhos parecem mares?</p> <p>_ Minha mãe mandou-me fiar este linho todo durante a noite, e eu não sou capaz.</p> <p>_ Seca as lágrimas e dorme em paz! Amanhã terás o trabalho feito mas no dia do teu casamento me chamarás três vezes tia.</p> <p>_ Três vezes tia te chamarei!</p> <p>No dia seguinte encontrou o linho todo fiado.</p> <p>Três vezes tia chamou Alvabela às velhinhas no dia do casamento.</p> <p>O homem vendo as velhas deformadas de tanto fiar disse:</p> <p>_ “Alvabela não irá fiar o linho! Quero-a bela a vida inteira...”</p>
--	--

2. Completa a história.

História “As três fiandeiras”

Numa terra distante vivia _____, com sua mãe que queria casá-la com o homem mais _____ da _____.

_ Tão trabalhadora _____ Alvabela _____ encontrarás! Alvabela seria capaz de _____, numa _____, todo o _____ dentro desta _____.

_ Só acredito vendo!

Alvabela começou a _____.

Passou à _____ uma _____ e perguntou:

_ Porque choras, Alvabela, que os teus olhos parecem fontes?

_ Minha _____ mandou-me fiar este _____ todo durante a _____, e eu não sou capaz.

_ Seca as lágrimas e dorme em paz! Amanhã terás o trabalho feito mas no dia do teu casamento me chamarás três vezes tia.

_ Três vezes _____ te chamarei!

No dia seguinte encontrou o linho todo _____.

O homem ficou espantado mas a mãe insistia que ela era capaz de fiar mais uma noite.

_ Só acredito vendo!

Alvabela começou a _____.

Passou à _____ uma _____ e perguntou:

_ Porque choras, Alvabela, que os teus olhos parecem rios?

_ Minha _____ mandou-me fiar este _____ todo durante a _____, e eu não sou capaz.

_ Seca as _____ e dorme em paz! Amanhã terás o trabalho feito mas no dia do teu casamento me chamarás três vezes tia.

_ Três _____ tia te chamarei!

No dia seguinte encontrou o linho todo fiado.

O homem ficou espantado mas a mãe insistia que ela era capaz de fiar ainda mais uma _____.

_ Só _____ vendo!

Alvabela começou a _____.

Passou à _____ uma _____ e perguntou:

_ Porque choras, Alvabela, que os teus olhos parecem mares?

_ Minha _____ mandou-me fiar este _____ todo durante a _____, e eu não sou capaz.

_ Seca as _____ e dorme em paz! Amanhã terás o trabalho feito mas no dia do teu casamento me chamarás três vezes tia.

_ Três _____ tia te chamarei!

No dia seguinte encontrou o linho todo fiado.

Três vezes tia chamou Alvabela às velhinhas no dia do casamento.

O homem vendo as velhas deformadas de tanto fiar disse:

_ “Alvabela não irá fiar o linho! Quero-a bela a vida inteira...”

3. Liga as palavras aos desenhos.



● mãe



● Alvabela



● homem

4. Reconstrói a palavra (recorta e cola).

f	i	a	n	d	e	i	r	a	s
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

e	f	r	i	s	a	i	n	a	d
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Copia as palavras que pertencem ao texto.

Alvabela	lua	homem	mesa
saco	fiar	pote	rico

6. Separa as palavras da frase.

Trêsvezestiatechamarei

7. Marca no abecedário as letras que mudaram.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v x z

Crês vozes tio te chaparei

8. Lê, desenha e copia.

Alvabela	linho	lágrimas	três

É Verdadeiro (V) ou Falso (F)?

- Numa terra distante vivia Alvafeia.
- Alvabela vivia com a mãe.
- A mãe quis casar Alvabela com um homem pobre.
- Alvabela tinha de fiar o linho todo.
- As velhinhas não fiaram o linho.
- O homem queria Alvabela bela.

Copia só as frases verdadeiras.

Procura palavras com o som **nh.**

Procura palavras com o som **f.**

Procura palavras com o som **v.**

8.2.1.b) A Carochinha

1. Lê o texto.

História “A Carochinha e o João Ratão”

A Carochinha estava a varrer o chão, encontrou uma moeda e disse:

- Estou milionária, já não vou ficar mais solitária.
- Quem quer casar com a carochinha que é muito vaidosa mas bonitinha?

Passou um porco e disse:

- Eu vou-te amar.
- O que comes tu?
- O que calhar.
- Arreda porco, melhor marido que tu, espero.

Passou o cão e disse:

- Eu vou-te amar.
- O que comes tu?
- O que calhar.
- Arreda cão, melhor marido que tu, espero.

Passou o galo e disse:

- Eu vou-te amar.

- O que comes tu?

- O que calhar.

- Arreda galo, melhor marido que tu, espero.

Passou o boi e disse:

- Eu vou-te amar.

- O que comes tu?

- O que calhar.

- Arreda boi, melhor marido que tu, espero.

Passou um rato e disse:

- Eu vou-te amar.

- O que comes tu?

- Só um bom jantar!

- Melhor marido que tu, não espero!

Casaram-se mas a Carochinha perdeu o colar e pediu ao João Ratão para o ir buscar. O João Ratão foi a casa e quando lá chegou cheirou-lhe a chouriço no caldeirão. Deitou-lhe a mão e caiu lá dentro.

2. Completa a história.

História “A Carochinha e o João Ratão”

<p>A _____ estava a varrer o chão, encontrou uma _____ e disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estou milionária, já não vou ficar mais solitária.- Quem quer casar com a carochinha que é muito vaidosa mas bonitinha? <p>Passou um _____ e disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- _____ vou-te amar.- O que comes tu?- O que calhar.- Arreda porco, melhor marido que tu, espero. <p>Passou o _____ e disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eu vou-te _____.- O que comes tu?- O que calhar.- Arreda cão, melhor marido que tu, espero.	<p>Passou o _____ e disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eu vou-te amar.- O que comes tu?- O que _____.- Arreda galo, melhor marido que tu, espero. <p>Passou o _____ e disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eu vou-te amar.- O que comes tu?- O que calhar.- Arreda boi, melhor _____ que tu, espero. <p>Passou um _____ e disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eu vou-te amar.- O que comes tu?- Só um bom _____!- Melhor marido que tu, não espero! <p>Casaram-se mas a Carochinha perdeu o colar e pediu ao João Ratão para o ir buscar. O _____ Ratão foi a casa e quando lá chegou cheirou-lhe a chouriço no caldeirão. Deitou-lhe a _____ e caiu lá dentro.</p>
---	---

3. Liga as palavras aos desenhos.



● porco



● carochinha



● rato

4. Reconstrói a palavra (recorta e cola).

c	a	r	o	c	h	i	n	h	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

a	o	i	c	a	r	c	h	n	h
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Copia as palavras que pertencem ao texto.

Cinderela	gato	capuchinho	carochinha
rato	pato	janela	príncipe

6. Separa as palavras da frase.

Oratocasoucomacarochinha

7. Marca no abecedário as letras que mudaram.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v x z

O rapo casou com a tarochinha.

8. Lê, desenha e copia.

carochinha	janela	porco	rato

É Verdadeiro (V) ou Falso (F)?

- A carochinha estava a varrer e achou uma batata.
- O porco quis casar com a carochinha.
- A carochinha quis casar com o gato.
- A carochinha estava a varrer e achou uma moeda.
- O rato casou com a carochinha.
- O cão casou com a carochinha.

Procura palavras com o som **nha.**

Copia só as frases verdadeiras.

8.2.1.c) Rato do Campo e Rato da Cidade

1. Lê o texto.

História “Rato do Campo e Rato da Cidade”

Era uma vez o Rato do Campo que vivia no seu buraquinho junto à Seara Verde.

Era uma vez o Rato da Cidade que vivia junto ao fogão da cozinha. Inventava manhas e artimanhas para fugir do gato Feliciano que o perseguia dia e noite pelo corredor.

O Rato do Campo suspirava que queria o sossego do primo da cidade com comidinha certa.

O Rato da Cidade suspirava que queria a liberdade do primo do Campo com ar puro e sem gatos a persegui-lo.

Decidiram trocar de casa.

Mas o Rato do Campo ia morrendo de susto dos bigodes do Feliciano e sendo apanhado pela ratoeira.

E emagrecia, emagrecia, emagrecia sem nada para comer.

E suspirava de saudades.

O Rato da Cidade ia morrendo com o frio e sem comida.

E emagrecia, emagrecia, emagrecia sem nada para comer.

E suspirava de saudades.

Decidiram voltar cada um para sua casa.

O rato do Campo visitou logo a sua Seara.

E o Rato da Cidade visitou logo os armários da cozinha.

E tanto e tão forte suspiraram que se ouviram e sorriram murmurando.

2. Completa a história.

História “Rato do Campo e Rato da Cidade”

Era uma vez o _____ do Campo que vivia no seu burquinho junto à Seara Verde.

Era uma vez o Rato da Cidade que vivia junto ao fogão da cozinha. Inventava manhas e artimanhas para fugir do _____ Feliciano que o perseguia dia e noite pelo corredor.

O Rato do _____ suspirava que queria o sossego do primo da cidade com comidinha certa.

O Rato da _____ suspirava que queira a liberdade do primo do Campo com ar puro e sem gatos a persegui-lo.

Decidiram trocar de casa.

Mas o Rato do Campo ia morrendo de susto dos _____ do Feliciano e sendo apanhado pela ratoeira.

E emagrecia, emagrecia, emagrecia sem nada para comer.

E _____ de saudades.

O Rato da Cidade ia morrendo com o frio e sem comida.

E _____, emagrecia, emagrecia sem nada para comer.

E suspirava de saudades.

Decidiram voltar cada um para sua _____.

O rato do Campo visitou logo a sua Seara.

E o Rato da Cidade visitou logo os armários da cozinha.

E tanto e tão forte suspiraram que se ouviram e sorriram

_____.

3. Liga as palavras aos desenhos.



● rato da cidade



● gato



● rato do campo

4. Reconstrói a palavra (recorta e cola).

b	u	r	a	q	u	i	n	h	o
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

u	o	i	b	a	r	u	q	n	h
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Copia as palavras que pertencem ao texto.

sapo	rato	lago	cidade
campo	aldeia	buraquinho	cadeira

6. Separa as palavras da frase.

Oratodocampoeratodacidade

7. Marca no abecedário as letras que mudaram.

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

O pato do canpo e o cato da didade

8. Lê, desenha e copia.

gato	cidade	campo	rato

É Verdadeiro (V) ou Falso (F)?

- Era uma vez o Rato do Campo.
- O Rato do Campo vivia numa gruta.
- Era uma vez o Rato da Cidade.
- O Gato Pelicano perseguia-o dia e noite.
- Os ratos suspiravam.
- Os primos não gostavam um do outro.
- Trocaram de casa mas arrependeram-se.

Procura palavras com o som **nh.**

Copia só as frases verdadeiras.

8.3. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS

- 8.3.1. - 1 de outubro
- 8.3.2. . 13 de novembro
- 8.3.3. - 26 de novembro
- 8.3.4. - 28 de janeiro

8.3.1. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS – 1 DE OUTUBRO

AQ:

Eu fui à festa da Maria.
Brinquei muito com os brinquedos dela e gostei muito da festa.

AF:

Fui ó campo de futebol jogar à bola.

BS:

Fui com a minha mãe e com o meu irmão e com o meu pai fomos comprar umas coisas que a mãe disse que era para comprar e almoçámos lá. E depois eu e a mãe fomos para casa e o pai foi no outro carro. E depois jantámos.

CF:

No domingo fui à festa da Maria. Brinquei ao lencinho e também brinquei ao macaquinho do chinês. E depois fui lá para dentro e brinquei com a barbie e depois fui comer e depois fui embora.

GL:

Eu cheguei a casa depois o meu pai estava a demorar tanto depois nós fizemos o jantar. Depois o meu pai foi a casa da avó e trouxe o Janeca para ver se estava tudo bem no computador. Depois foi jogos. Depois eu queria que ele escrevesse aquilo do sapo que apanhasse aquelas bolinhas do sapo. Depois nós fomos jantar e o Janeca foi lá almoçar. Depois foi para o computador e o pai foi lá pôr o Janeca lá em casa. Depois o meu mano pôs os cães na rua, o Quico e a Cuca.

GO:

Fui à festa da Maria e jogámos à bola e depois fomos para casa brincar com a Maria Inês e depois passado um bocadinho fomos comer bolos e bolachinhas com chocolate e depois depois quando foi de noite fomos embora e depois depois jogámos mais um bocadinho à bola e vimos os cães.

IM:

Eu fui à festa da Maria e brinquei com a Bia e depois eu fui para casa da avó e do avô. Depois eu fui jantar com a avó e o avô. Depois vi bonecos antes de dormir.

KS:

No sábado fiquei em casa a ver desenhos animados e no domingo fui à festa da Maria Madalena.

LF:

Eu brinquei com as minhas irmãs, brinquei com as bonecas, depois fui ajudar o pai a fazer um bolo, fui para a catequese, claro! E brinquei com os meus amigos lá.

MG:

Fui às bombas de gasóleo e depois a minha mãe comprou um ovo e o meu pai comprou as pintarolas e depois fui a casa do avô da Maria e da Marta e eu fui brincar com eles e a minha mãe foi falar com eles.

MC:

Fiquei na minha festa a brincar com os meus amigos. Diverti-me muito. Também brinquei muito com eles. O meu mano atirou dinheiro ao ar, apertou aquelas coisas e os meus amigos também gritaram muito e eles depois foram apanhar o dinheiro.

MA:

Fiquei em casa a jogar computador com o meu primo André e com o meu primo Lourenço o jogo do Tom e Jerry.

8.3.2. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS – 13 DE NOVEMBRO

AQ:

No domingo fui dar a mão a um jogador do Sporting. Dei a mão ao Rui Patrício. Gostei muito de dar a mão. No sábado fiquei em casa a ver televisão com a minha mãe e com o meu pai e com os meus irmãos.

AF:

Eu, no domingo, fui ó campo do Benfica ver o Benfica com o Porto. A seguir fomos para casa jogar à bola com o pai.

No sábado fui a casa da mãe ver se ela estava boa. Dei-lhe um beijinho.

BS:

No sábado eu e a minha mãe fomos no carro para casa da avó para jantarmos lá porque eles faziam anos de casados e o meu pai levou o meu irmão para o treino. E depois quando chegámos a casa fomos para a cama. Mas primeiro fomos lavar os dentes. E no domingo o pai **tava** a trabalhar na clínica e eu tinha chegado primeiro que o pai e fiz os trabalhos de casa lá e a Célia ajudou-me. Depois o pai chegou e a mãe foi ter connosco porque tinha ido buscar o mano à avó porque tinha dormido lá. E depois fomos todos para casa jantar.

CF:

No sábado quando tava em casa da mãe fui para a casa do pai e brinquei com os gatos. Depois fui para casa fui ver televisão e no domingo fui às compras e depois fui para casa.

GL:

Quando cheguei a casa eu fui logo fazer os trabalhos. Depois fui ver um bocadinho de bonecos. E depois fui almoçar. E depois fui fazer plasticina e fiz uma doutora e uma estrela e o mano Rafel ajudou. Depois **tava** triste porque a mãe não deixou fazer mais plasticina. Depois fui para o quarto dormir.

GO:

Eu, no sábado, tive em casa e tive uma festa de anos do Mário. Teve lá o Gonçalo, teve a Solange, o Tó Luís e estava a Sílvia. Teve lá a minha mãe, estava o Quim e depois o bolo do Mário era de chocolate e chantili, tinha uma águia, que era o desenho, e depois fui jogar no computador. Joguei no computador à tarde até de noite. E depois quando fui para a cama já era meia-noite. Estava lá tanta gente que nem percebia nada. E agora vou falar sobre o domingo. No domingo tive em casa e vi televisão. Depois a minha mãe não me deixou ver mais bonecos e depois a minha mãe fez o almoço que era um polvo com batatas que se pode comer com pele. Só que depois aquilo tava um bocadinho mal e mastiguei sal e depois fiz uma careta. O molho estava bom. E depois de noite ao jantar foi esparguete com frango e depois fui para a cama e como eu estou de olhos abertos porque não tenho sono e depois acabei por adormecer.

IM:

Eu fiquei em casa da avó e depois eu dormi até às nove da manhã e depois o avô ele foi acordar a mim depois eu fui ver bonecos porque eu tinha vontade de ver. E no domingo eu fui à minha casa mas não me lembro do que fiz lá em casa. E depois eu fiz um desenho e eu almocei em casa da avó.

KS:

No sábado fiquei em casa a ver os desenhos animados. À tarde fui **pa** casa **duma** amiga brincar. No domingo fui ao Jumbo comprar os livros e acho que fui comprar o telemóvel **pó** meu pai. Depois fomos para casa almoçar e fui a uma festa chamava-se Beatriz Ferreira. Pinte a cara de leoa. E fomos para casa, tomámos banho, jantámos e depois fomos dormir.

LF:

Eu no primeiro dia do sábado fui para a avó Fátima e brinquei com os bonecos que ela tinha lá e que lhe deram trouxeram três sacos. E no domingo fui para a catequese. Descobri os nomes das coisas que tinha lá.

MG:

Fui à sede, encontrei a Madalena entretanto fui buscar um balão. Depois fui para casa e **opois** fui à minha avó jantar e ela tinha um boneco da minha mãe quando ela era pequenina e eu fiz um desenho para ela e depois fui para casa dormir. E **apois** no domingo eu fui ao Shopping com a mãe e a mãe comprou já prendas de natal e **opois** ela comprou a cambalhota e dois gémeos. **Apois** a minha mãe foi embrulhar as prendas e eu ajudei. Apois fui dormir.

MC:

Eu no sábado fui à Ericeira estendi a minha toalha e depois pus as braçadeiras e fui para a água. No domingo fui à Costa da Caparica aí não fui nadar, fui passear. Depois fui para casa, brinquei com a caravana da Pin e Pon, brinquei como meu mano e com a minha mana. Depois fui pôr a mesa que a mana não vinha para cima e depois eu e a minha mãe tivemos muito trabalho mas depois quando a minha mãe gritou e chamou-a furiosa ela veio. Porque ela tá sempre no computador.

MA:

Na sexta-feira à noite o Gabriel foi à minha casa. Jogámos Nintendo. No sábado brinquei e joguei no computador da minha mãe. Depois do almoço o meu primo André chegou e ele ensinou-me a parte do Tom e Jerry na praia. No domingo brinquei com o meu irmão Mateus e com o meu primo Lourenço. À tarde brinquei com o mano Marcelo e com o mano Mateus e à noite brinquei mais um bocadinho, depois fui ver televisão.

8.3.3. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS – 26 DE NOVEMBRO

AQ:

Eu no sábado fiquei em casa e fiquei a ver televisão. Fui comer. Depois do almoço fui brincar na rua e no domingo fui à festa da Beatriz. Gostei muito e fui para casa, fiz os trabalhos de casa e depois do jantar fui brincar com o pai.

AF:

Faltou

BS:

No sábado eu fui com o pai, com a mãe e com o o mano ao Loures Shopping. O meu pai e a minha mãe não me deixaram comer e depois fomos para casa e também não comi nada. No domingo eu fui à minha festa. Havia lá um escorrega, os microfones e também umka coisa que estava lá que era uma casa. E depois, quando nos chamaram para irmos para a mesa a minha cadeira tinha uma coroa por cima. E nós bebemos bongo, alguns meninos, alguns beberam icetea e alguns beberam só água. E depois fomos cantar os parabéns. O bolo era da Kitty e tinha chocolate. E quando acabou a festa fomos todos lavar as mãos, fazer xixi e também depiis quando acabamos de lavar as mãos e fazer xixi tivemos de levar uma maçã para comer. E eu tinha aquela caixinha branca cheia com as minhas prendas e eu abri-as e a do Moisés e da Maria Madalena e do Afonso Querido eram muito giras. E quando eu fui para casa bebei água e brinquei com o nenuco que a maria me deu. E depois fui para a cama.

CF:

No sábado eu **tava** em casa da mãe e fui para casa do pai. Depois fui ver os gatos mas fui para dentro de casa e no domingo fui à festa da Beatriz. Depois fui embora.

GL:

Eu fui à casa velha depois já estava de noite e fui para a casa nova e a minha mãe foi buscar a caixa das plasticinas depois foi fazer bonecos e bonecas e bebés de plasticina. Depois já estava de noite, arrumamos as coisas e fomos jantar. Depois eu pedi à minha mãe para dormir no quarto do meu irmão e depois eu e o meu mano nós rimos e depois a minha mãe foi-me pôr à cama porque nós estávamos a rir. Depois pôs -me debaixo do cobertor. Depois dormi.

GO:

Eu, no sábado, fiquei em casa e fui fazer os trabalhos. Depois eu fui ver televisão. Então depois o Mário chamou-me e depois fui jantar carne de porco com arroz branco. Depois saí da mesa eu estava a brincar só que depois eu deixei de brincar e ver televisão que era o Batman. Depois fui para a cama . No domingo eu estava a brincar, pedi à mãe para ver televisão. Assim que o Mário apareceu pedi à mãe se podia jogar no computador mas ele disse que não então eu fui brincar. Depois eu fui à minha avó, fiquei lá sábado e domingo e a avó disse:

_ Guilherme vamos comer.

Eu fui para a mesa, sentei-me . Eu fui comer sopa com massa, feijão e um caldinho. Depois a mãe veio buscar e eu fui a correr, passei pelo Mário e em vez de ir para o Mário fui para a mãe. Estava atrás e eu enganei-me. Depois eu fui para casa com uns amigos meus que era o Filipe e tava lá o Ricardo e depois a avó disse à minha mãe e eu fui para o carro, a mãe disse à avó Tina que não ia ao café com ela. Depois quando eu cheguei a casa eu fui pôr a minha mãe às amigas dela e depois fui jantar mais o Mário e depois brinquei um bocadinho, lavei os dentes e fui para a cama.

IM:

Eu no domingo fui ver o meu irmão. Ele estava com a minha madrasta. Fui com ele à casa dum amigo da minha madrasta e joguei à bola com o meu primo Afonso. Ao final do dia eu e o meu irmão fomos para casa. O meu irmão foi com a minha madrasta e a minha madrasta foi-me pôr a casa. E depois jantei, depois fui para a casa da minha avó. Depois dormi às sete vim p'ra carrinha para vir para a escola.

KS:

No sábado fui para casa da Sónia e fiz os trabalhos da escola. Fiquei o dia inteiro a fazer os trabalhos. Fui para casa, fiz os trabalhos, acabei e fui para a igreja. Tive os anos numa amiga, fazia seis anos. Tive festa. No domingo fui para casa do pai e dormir lá.

LF:

No primeiro dia fui fazer bacalhau com natas p'rá avó Judite. Brinquei com o meu primo, comemos e depois fomos pedir para comer fruta. Depois pedi ao meu avô para me levantar da mesa, depois estive a brincar com o meu primo Simão. Fui para a catequese. No outro dia fui para a avó Fátima, brinquei lá com o comboio que ela tinha lá. Depois arrumei o comboio e fui brincar com as minhas irmãs e fomos comer. Quando acabámos de comer fomos brincar.

MG:

Fui ao Pingo Doce. A mãe foi comprar com o pai. Comigo e com a mana. Depois nós comprámos um brinquedo que era para a minha prima que ela fazia anos e depois a mãe embrulhou as prendas quando fomos para casa e nós jantámos.

MC:

Eu fui no domingo à Ericeira. Fomos dar uma voltinha, depois fomos ao Pingo Doce, quer dizer, ao Loures Shopping. Comprámos uma coisa para a amiga Cristina da minha mãe que ela tinha bebé. E depois fui para casa vestir-me fui para a festa da bia, brinquei muito. No sábado fui à Costa da Caparica com a minha mãe. Aí fui comprar muitas mais coisas para a minha mana, fomos para casa, fui vestir o pijama e fui para a cama.

MA:

No sábado eu e o meu primo távamos a brincar. Depois apareceu a minha mãe e o meu mano Mateus. Eu vi que ele estava um bocadinho com a cabeça aberta e chorei. A minha avó quando viu disse à minha mãe se queria ir ao hospital com ela e foram. E depois apareceu o meu avô, o meu avô contou-me coisas e eu parei de chorar. Depois apareceu a minha prima, brincámos nós os três. Chegou o meu mano e o meu pai. O mano também brincou e depois eu disse que o Mateus abriu a cabeça. O mano perguntou ao avô se era verdade e era. Chegou o meu mano e vi ele com uma coisa aqui (apontou para a cabeça). No domingo eu tava a olhar para as horas, depois chegou o tempo de eu ir ao Mundo da Brincadeira.

8.3.4. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ORAIS – 28 DE JANEIRO

AQ:

Eu no sábado levantei-me e fui fazer um bocadinho dos trabalhos de casa. E a minha mãe e a minha irmã estavam a fazer o meu bolo. A passar de um bocadinho os meus amigos chegaram e brincamos. E foi a hora de cantar os parabéns. E depois fomos brincar para o meu quarto dos brinquedos. No domingo levantei-me e queria acabar os trabalhos de casa. Quando acabei fui tomar o pequeno-almoço e fui ver televisão e a minha mãe e a minha irmã também foram ver televisão e o meu irmão também queria e ficou a ver. E fomos, o meu pai a minha mãe a minha irmã e eu, fomos passear e eu fui fazer um jogo de futebol e ganhei. Depois fomos embora e quando chegámos a casa eu a minha irmã e o meu pai fomos ver o jogo do Sporting contra Vitória de Guimarães. Fomos embora, fomos almoçar em casa e quando acabámos de almoçar eu fui deitar-me no sofá e passado um bocadinho eu fui para a cama.

AF:

No sábado fui ao campo de futebol jogar com o meu pai. Depois fui para casa, o pai foi arranjar o meu lanche e depois fui jogar um bocadinho computador. Depois fui fazer os trabalhos de casa. À noite depois a mãe ligou-me a dizer se eu estava bem. Depois, passado um bocadinho, fui pá cama. No domingo fiquei em casa a ver televisão com a mana. Depois fui almoçar, fomos brincar para o meu quarto. Depois fomos lanchar fora. A seguir fomos ao parque e depois fomos jantar. Depois fui brincar só mais um bocadinho na cama. Depois fui dormir.

BS:

No sábado fui à festa do Afonso e eu tinha medo do cão. Eu e a Maria. Depois, no fim da festa, eu e a Maria não tínhamos medo do cão. E eu e o Afonso e o Moisés fomos para o quarto da mana do Afonso. Nós estávamos a esconder-nos dos outros porque eles só queriam andar ao pé do Afonso Querido e nós estávamos a fazer uma equipa para protegê-lo e fomos brincar para lá para baixo que era o sítio da piscina. E depois lá em baixo fizemos uma equipa também. Mas depois os outros meninos foram lá para tentar encontrar o Afonso. E só que quando fomos cantar os parabéns eu ia-me embora. O meu irmão estava a jogar matrecos e não queria ir para casa e estava a a jogar os matrecos com o Guilherme. Depois fomos para casa. E eu fui comer uma sopinha. Fui jogar berlindes com o meu irmão. Depois fui ver televisão quando o meu pai levou o mano ao jogo de futebol e fui ver que a minha mãe estava a ver um filme que ela gostava e eu fiquei a ler uma história e depois a mãe ficou a ver televisão quando o mano chegou com o pai fomos p'ra cama. No domingo fiquei em casa e quando acordei fui cumprimentar os meus pais e depois fui brincar com o meu irmão aos berlindes e ele ganhou-me. Depois fomos ver televisão. Quando tavamos a ver televisão a mãe foi dar a roupa ao Miguel e ele foi vesti-la. Passado um bocadinho a mãe trouxe a roupa para mim e eu vesti-me. E a minha mãe e o meu pai foram vestir-se e fui lá para cima e o meu irmão estava a jogar quando fui lá para baixo eu e o meu irmão fomos jogar aos berlindes e quando acabámos ele ganhou. Depois fomos ver televisão. Fomos tomar o pequeno-almoço com os pais. Passado um bocadinho os meus pais foram para a sala e o meu irmão foi lá para cima. Logo a seguir eu fui ter com o meu irmão e fomos ver um bocadinho televisão. A seguir fomos jogar berlindes. Depois fomos muito tempo ver televisão. Depois de vermos muito tempo televisão fomos almoçar. Brincámos um bocadinho com os pais, fomos lá para cima e eu fui ver o meu irmão a jogar Naruto. Depois fomos jantar, fui lavar os dentes e depois fui para a cama. Eu não consegui adormecer e ouvi o meu irmão a dizer:

_Golo do sportiiiiiiiiing!

E demorei um bocadinho de tempo a adormecer. Eu fui à casa de banho e quando cheguei à cama tentei adormecer e consegui.

CF:

No sábado fui à festa do Alexandre e fui brincar com os meus amigos mas depois fui jogar com os meus amigos. Depois eu fui cantar os parabéns ao Alexandre. No domingo eu estive em casa do meu pai e fui brincar um bocadinho com os gatos. Depois fui para dentro de casa do pai jantar.

GL:

Eu fui às compras com a mãe e encontrei a mãe do Moisés e depois fui almoçar lasanha. Fui para casa da Catarina e depois brincar um bocadinho com a Catarina e depois fui para a festa do Afonso e depois fui para a piscina do Afonso e depois o cão do “coiso” estava a saltar em cima de mim e depois fui brincar com o Afonso Querido e depois fui para a festa da madrinha do meu irmão. Depois já estávamos no restaurante e depois almoçámos e cantámos os parabéns. Depois eu fui para a carrinha e depois eu disse à mãe que a Andreia também ia para casa do meu primo. E depois fui para casa. A mãe não queria ir para casa deles e depois fui dormir.

GO:

Eu, no sábado, estive numa festa do Afonso e brincámos muito. Depois fomos brincar aos monstros com o cão. Nós quando fomos para dentro de casa fomos comer chupa- chupas e depois fomos eu e o Afonso para a outra casa. O Afonso foi jogar no computador e eu fui vê-lo. Depois saímos da casa e fomos para a rua jogar futebol. Era o Miguel, eu e o Afonso contra um menino crescido. Depois, à noite, a minha mãe chegou e ainda estivemos a brincar mais um bocadinho. Depois cheguei a casa com a minha mãe e o meu pai. A minha mãe deixou-me ir jogar um bocadinho. Depois fui “cemar” e fui para a cama. No domingo estive em casa a fazer os trabalhos. Depois fui para a minha avó. A minha avó foi ao café, depois fomos buscar um frango e depois fomos buscar frutos que era batatas e também comprou -me um pacote de bolacha. Depois fui para minha casa porque já estava a chover. Depois cheguei a casa com a minha mãe, vi um formigueiro e fui para a cama.

IM:

No sábado eu fui ver o meu irmão. Depois antes de chegar a casa da Marta eu fui ao Intermarché e encontrei a Cristina. Estava parada com o meu irmão no carrinho e encontrámos a namorada do Alexandre. No domingo eu fiquei em casa e almocei. Depois do almoço a mãe foi lavar a loiça. Passado um bocadinho fui brincar. Depois de eu brincar fui ver um filme chamado “ Salta Pocinhas” que falava de um senhor que estava a mentir ao raposo que chamava-se Reinaldo. O senhor disse ao rei que foi o Reinaldo que matou as galinhas mas não foi. Foi o senhor que matou as galinhas com os cães. Os cães foram diretos às galinhas. Depois, à noite, acabou o filme e eu tirei o filme. Depois fui ver bonecos, fui jantar e passado um bocadinho fui ver outra vez bonecos e fui para a cama.

KS:

No sábado fiquei em casa com a minha mãe e o meu mano. Vimos televisão e brincámos. Brinquei com um meu Nenuco e o meu mano brincou comigo. Demos comida ao ratinho e ao peixinho e ao pinguim a fingir. No domingo ficámos em casa com a mãe, o mano e a avó. Tomámos banho e lavei o cabelo. Vestimos o pijama e fomos para a cama, vimos televisão e adormecemos.

LF:

No sábado fui para a avó Fátima, fiz os TPC's quando cheguei lá. A minha avó foi fazer o almoço e domingo fui para a catequese. E depois o pai foi-me buscar, fizemos mousse de chocolate, comemos o comer enquanto a mousse de chocolate estava a aquecer.

MG:

De manhã acordei, tomei o pequeno-almoço. Depois à tarde a meu tio fez anos e depois a minha mana estava constipada e fomos para o médico. Depois fomos ao Shopping comprar um aquecedor e depois o meu pai foi-me levar e comprou-me uma mascote depois a minha mãe ainda não estava atendida e esperámos no carro porque lá dentro do hospital está lá micróbios e posso apanhar. Depois a minha mãe já estava despachada e nós fomos para casa e depois fomos à farmácia. No sábado o meu pai ficou em casa connosco, vi os bonecos e depois almoçámos e depois o meu pai pôs a mana a dormir. O meu avô chegou a casa de nós depois levou-me lá a casa.

MA:

No sábado "alevantei-me" fui beber o leite fui fazer xixi e depois olhei para o relógio tava horas de ir para a festa do Afonso Querido. Brincámos muito tempo. Encontrámos uma rã a saltar na piscina do Afonso Querido, fomos cantar os parabéns apareceu a minha mãe e a mãe disse:

_Se quiseres ficar mais um bocadinho ficas.

E depois o pai do Afonso Querido levou-nos para casa. No domingo bebi o leite, fui fazer xixi, fui almoçar, fui brincar com o meu primo André, joguei tablet, fui um bocadinho para o pé do meu pai à sede depois fui jantar e fui para a cama.

8.4. NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS (8 DE JANEIRO, 4 DE FEVEREIRO, 18 DE FEVEREIRO E 15 DE ABRIL).

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 8 DE JANEIRO - AQ

Quarta-feira, 8 de janeiro de 2013

Novidades do fim de semana

No fim de semana fui ao estádio de futebol com o pai e com os meus amigos da escola de futebol e também fui ao jogo de futebol entre os jogadores de futebol.

No domingo foi dia de ir ao meu irmão Rúbem fui almoçar e ficar em casa.

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 4 DE FEVEREIRO - AQ

Lousã, Segunda-feira, 4 de fevereiro de 2013

Novidades da família e atividades de fim de semana

No sábado de manhã tomei o pequeno almoço com a minha família toda e comêdo e eu levatime e fui para o sofá e ficou a ver televisão.

À tarde o pai e a mãe foram ao café e comêdo e depois trouxeram uma pastilha para mim.

À noite fui jantar e comei sopa e fruta e fui ver televisão e depois fui para a cama.

No domingo acordei de manhã cedo e fui ver televisão e depois o pai e a mãe foram ao sofá e a minha mãe foi para o sofá e depois eu e a irmã fomos ver televisão. O pai a mãe a irmã e eu fomos almoçar e depois acabamos e eu fui escrever noutra página e depois fomos para casa de Miguel eu e o Miguel brincamos muito e depois fomos a fazer os fatos.



NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 18 DE FEVEREIRO - AQ

Leitura seguida feita, 18 de fevereiro de 2013.

Novidades de fim de semana

No sábado levantei-me e fui tomar o pequeno almoço com a família e depois fui ver televisão. ~~À tarde~~
À tarde comi bifanas e comido acabei de comer fui ver televisão com o meu irmão e mãe.

À noite comi bifanas e comido acabei de comer fui ver televisão.

No domingo levantei-me e fui tomar o pequeno almoço depois fui ver televisão.

À tarde comi bifanas e comido acabei de comer fui fazer as tarefas de casa fui ao jardim e depois é a noite.

À noite comi bifanas e comido acabei de comer fui ver a tv e não me é distraído.



Atividade do meu fim de semana

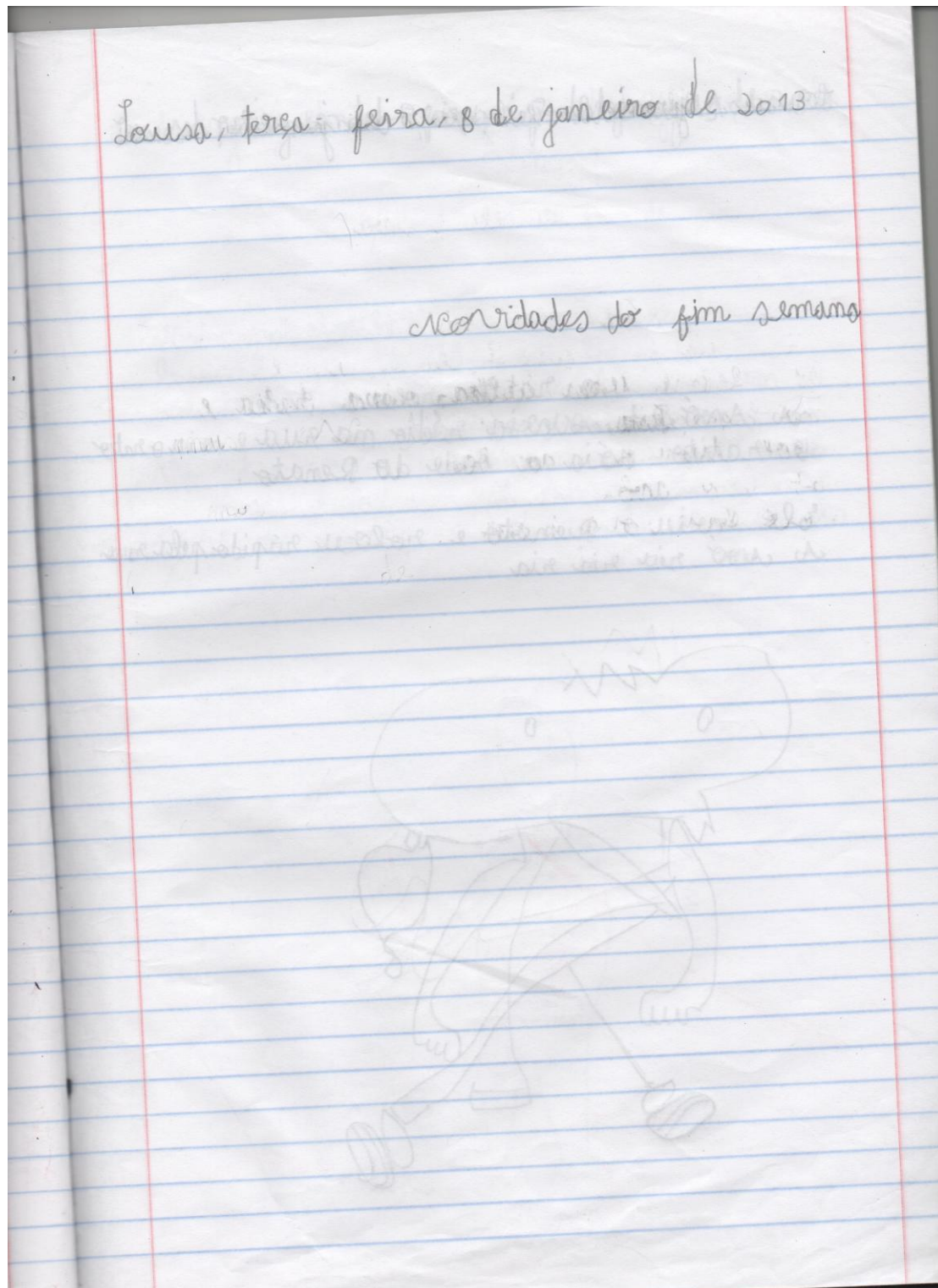
Levantou-me e fui tomar o pequeno almoço. Comi
uma torrada e bebi leite.

Depois comi carne. E depois fui brincar. E depois fui
brincar com os amigos.

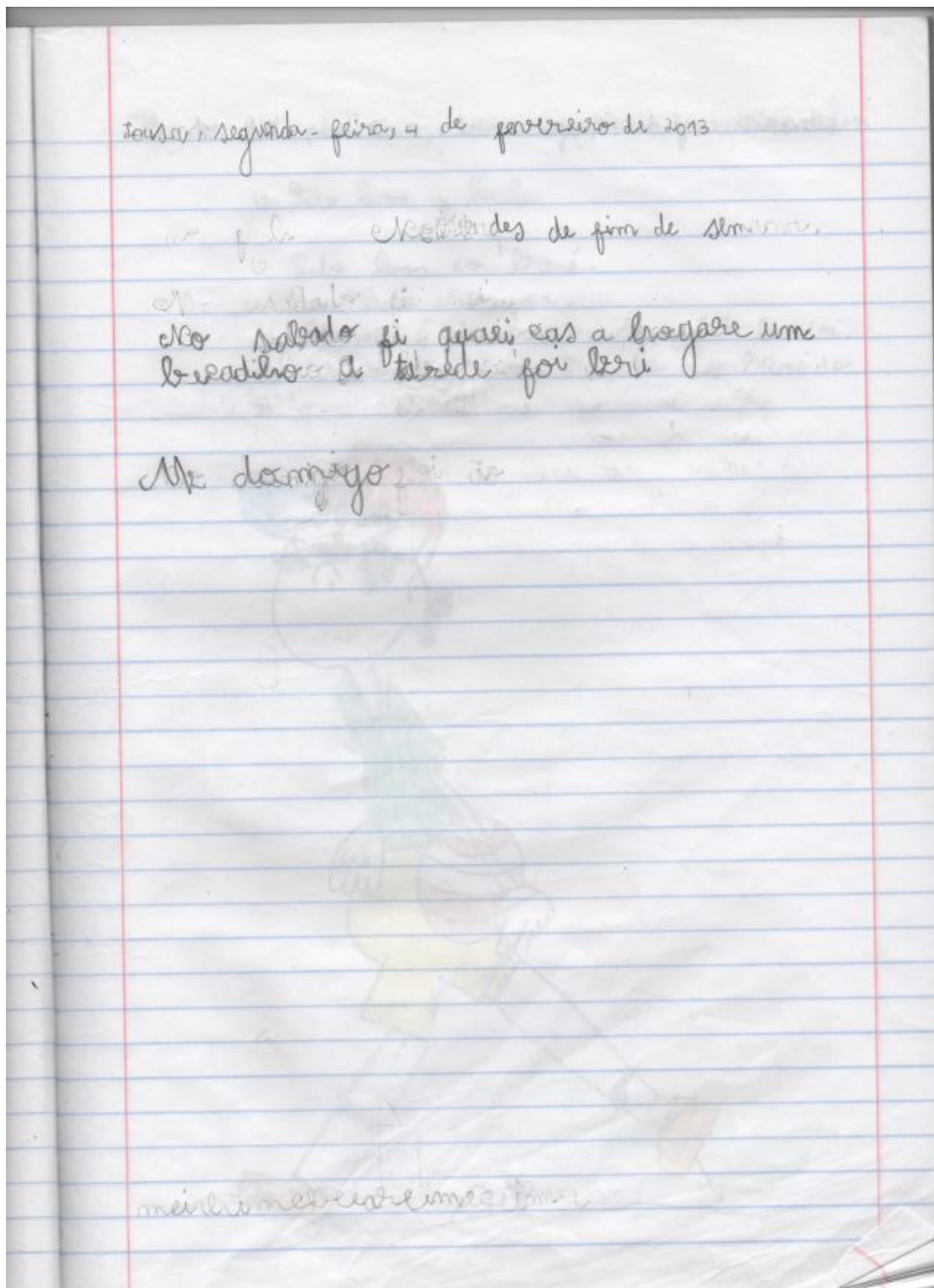
De noite o jantar foi carne.

No domingo antes de entrar em casa a Mãe do Miguel
que telefonou. Depois fui ver televisão. Fui ao
mercado e comi pizza feita com carne depois fui para
casa do Miguel. Então cheguei que jogar natação e
para a praia de um bocadinho depois jogar futebol
depois fui para casa e o comer que carne de peixe de
um bocadinho que para carne.



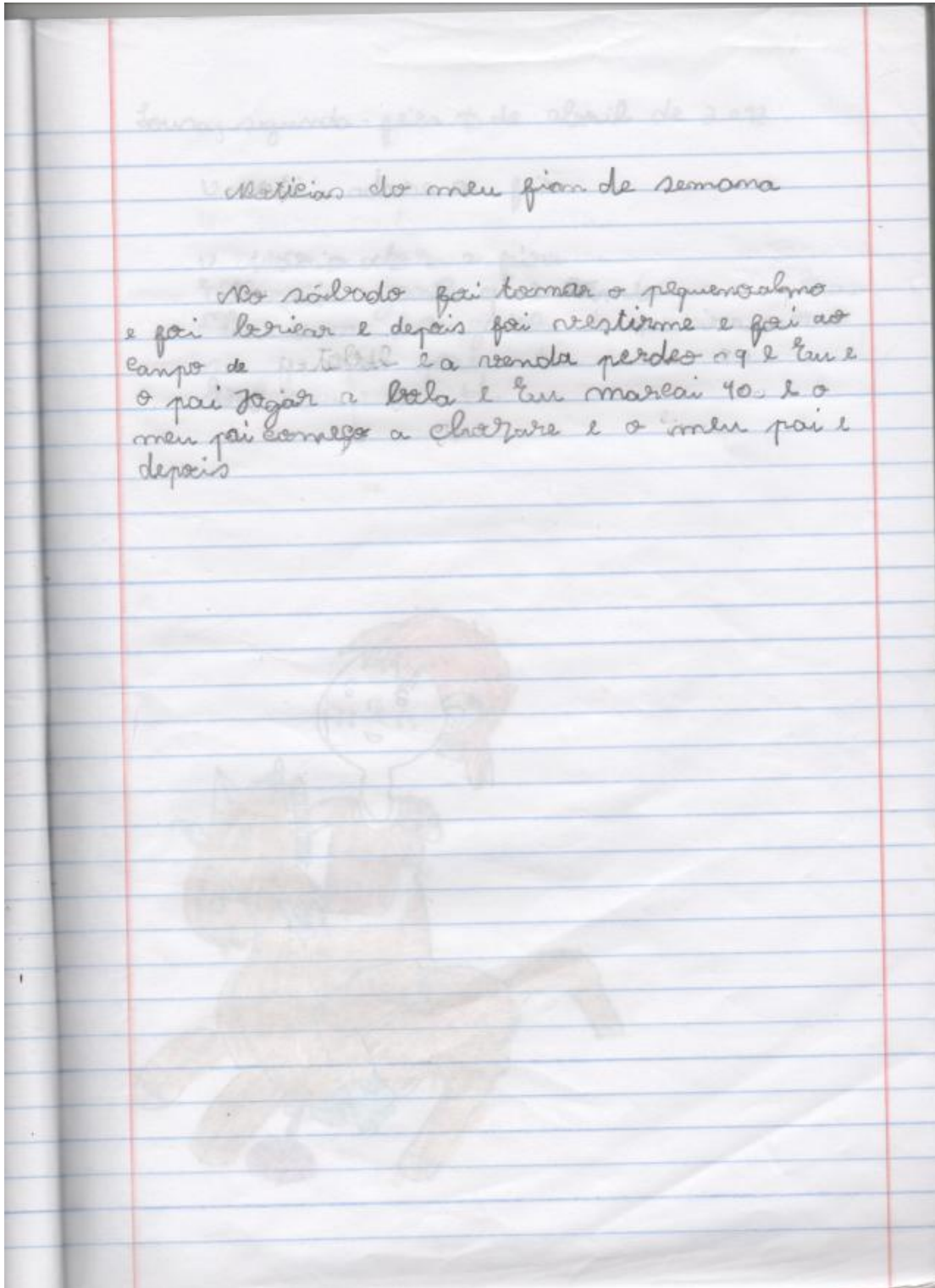


NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 4 DE FEVEREIRO - AF



NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 18 DE FEVEREIRO - AF -
NÃO FEZ

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 15 DE ABRIL - AF



Quarta, terça-feira, 8 de janeiro de 2013

Novidades do fim de semana.

No sábado eu fui à cateceira
e quando eu fui para casa o meu
pai e a minha mãe ficaram a ver
televisão e no domingo eu fui à
ginástica e tive um desafio. e
amanha vai ser o dia que a professora
vai escolher e também vai decidir
caino vai a final verdadeira.



Leitura, segunda-feira, 4 de fevereiro de 2013

Notícias do fim de semana

No sábado quando me levantei eu e o meu irmão fomos ver televisão, depois o pai foi tratar dos passares, e a mãe ficou a dormir, todos fomos tomar o pequeno almoço, eu fui lenta, sou sempre a última e o meu irmão é o primeiro. À tarde eu fui ver quantas pilhas precisava na minha máquina e o meu irmão é dele mas a minha mãe acordou e o meu pai foi perguntar se alguém queria ir com ele à quinta e o meu irmão quis ir com ele mas primeiro o meu irmão quis ir mas depois queria ir para casa da avó, mas foi com o pai. No domingo fui ver televisão logo quando acordei passado um bocadinho fui tomar o pequeno almoço, tentei jogar com a mãe mas ela estava a ver um filme depois fui brincar com os líos do meu pai e fui jantar ovo estrelado arroz com grão e batatas fritas, fui ver televisão com o meu irmão passado um bocadinho fomos cumprimentar os pais e fomos lavar os dentes, fomos lá para rima pelas escadas eu li um livro para adormecer são estórias interessantes muito giro o livro a mãe foi lá para rima dar-me dois beijinhos depois tentei adormecer mas não consegui adormecer por a música do meu urso em pluche por muito tempo passado um bocadinho eu e o meu irmão adormecemos bem e os pais.

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 18 DE FEVEREIRO - BS -
1ª PARTE

Sábado, segunda-feira, 18 de fevereiro de 2013

Atividades do fim de semana.

No sábado de manhã fui comer, para a cozinheira, arrumamos, mas vi televisão com o meu irmão, vi o boi sorte Charlie, o episódio era muito bonito. depois fui ver o repórter é um espólio amada, o programa era lindo. aqui em casa da avó. fui jogar na minha nitendo. joguei o madagascar em corridas. fui para a minha casa. A minha avó chama-se Iliete. Agora em minha casa, jantei. sopa de legumes. Mas o visto não sei. agora tomou dois sorvedores e chocolate e uma suculenta da toca. fui dormir acurdei no quarto.

No domingo de manhã acordei com um bom ar. a mãe esqueceu-se de meu número de celular para a toca e o chocolate. E fui a catquese aprendi sobre Jesus. Na catquese a mãe ensina aprende-se sempre sobre Jesus, eu gosto de ir a catquese porque fala-se sobre o Jesus, ele partegores e é muito nosso amigo. Eu fui para a casa da minha avó. aqui televisão muito muito tempo. vi muitos programas, boi sorte Charlie e muitos outros programas na televisão fiquei muito tempo. vi televisão bebi um chá não sei de que não quis beber mais e joguei nitendo 3DS e a que eu também. é cor-de-rosa e é muito pequena: tem o imboloma da 3DS atrás e a frente mas em casa da avó fiz os trabalhos de casa. parei de jogar nitendo 3DS cor-de-rosa vi televisão

BS - 2ª parte

e mais coisas que eu fiz a mãe disse:
que eu tinha de ir embora. eu fui-me
embora. O caminho foi muito longo, mas cheguei
a casa onde lá festa. Comi uma fruta, por o
zomêdio no olho e fui para a cama.
acordei bem achô eu!

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 15 DE ABRIL - BS - 1ª
PARTE

Notícias do meu fim de semana *algg meu marca*

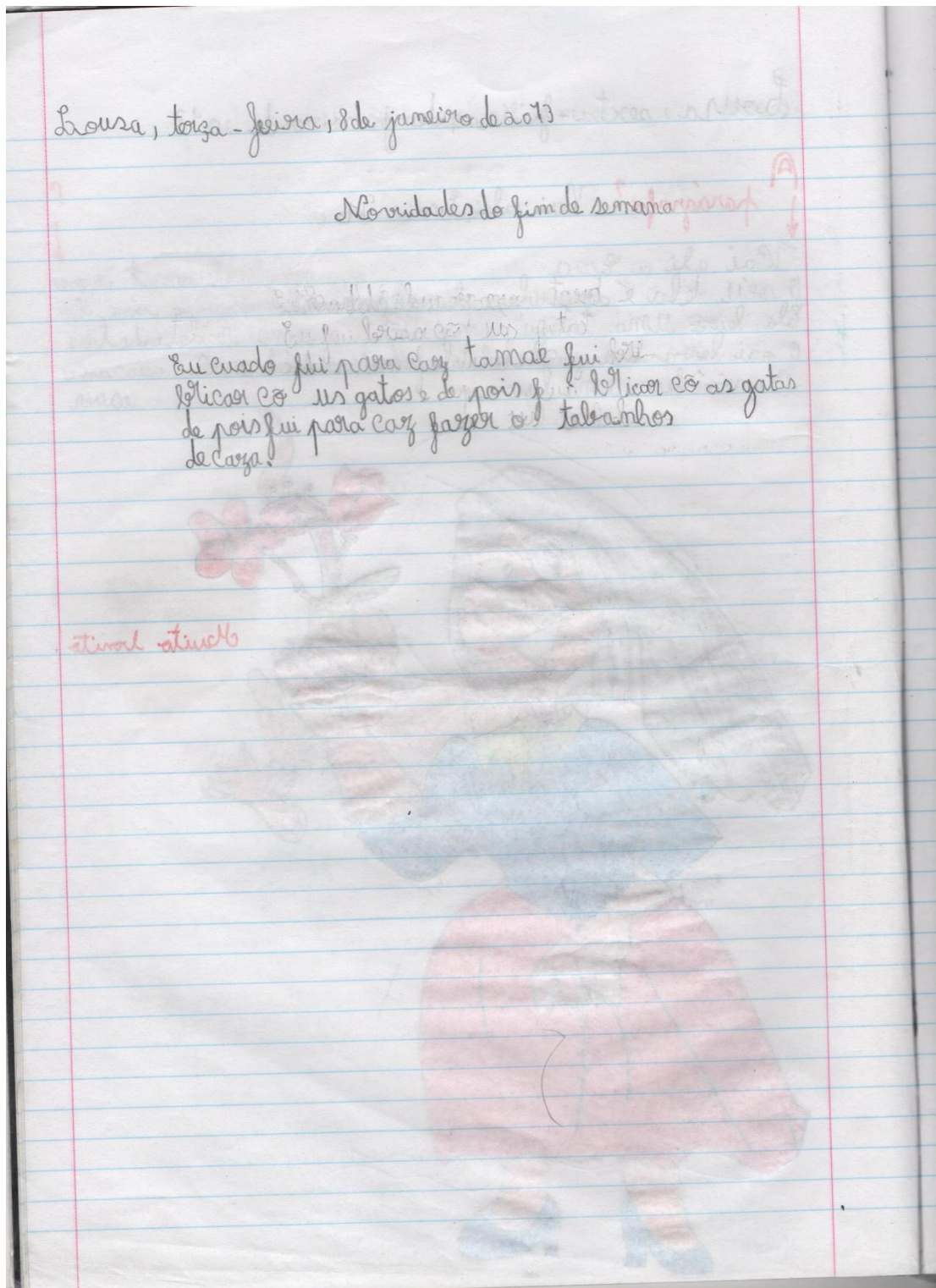
No sábado de manhã. Vesti-me.
Tomei o pequeno almoço.
Fui brincar com o meu irmão Miguel,
à televisão com o meu irmão Miguel.
Comprei os meus pais.
Lavei os dentes.
Também à tarde almocei.
Descei os dentes.
Descansei um minuto.
Fiz os trabalhos de casa.
Depois fui brincar.
Fui ver televisão.
Também à noite fui jantar com a minha família inteira, quase inteira! *Rita professora ahahh... ah!..*
Entretanto fui brincar.
Ver televisão bonecos animados.
Quando começou o outro dia.
Domingo de manhã. Fui para o grupo desportivo de Leousa a-
judei a minha mãe e a minha tia e recebi um pre-
sente. *fotos de bonecos animados e memórias.*
Fui brincar com as minhas amigas, a Leonor, a Cláudia, a Carolina no
patio da igreja.
Eu chatiei-me com as minhas amigas. Mas primeiro brincamos e
toquei congelar a tarde toda de domingo porque a minha mãe e a
minha avó e as mães das minhas amigas a Herculiana, a Susana, a
Filipa. Elas são também as minhas amigas e os pais, o pai da
Carolina, o avô não lembro mas não faz mal deita estar, o
pai da Cláudia não sei também deita estar.
Mas o pai da Leonor é o João, isso eu sei.
Temos jogar futebol, eu joguei contra o meu irmão e empatamos
sete a sete!... mas foi por pouco. Temos a penalta cada um mas
só um, a minha marcou sete e a outra equipa de Leousa
também marcou sete golos. A minha equipa nos penalta
marcou um gol para ficar com sete e a outra equipa mar-

BS -2ª PARTE

eram um golos nos penaltis para ficar com sete golos,
de fim os meus avós não estavam lá, o meu avô se calhar foi para o
fi, o minha avó se calhar foi para casa ter com a cadela Lara.
Domingo à noite. Fui para casa. Fui jantar e jantei peixinho
em batatinha e água.

Fui lavar os dentes mas depois fui para a cama.

Terho um pelute. Ele o meu pelute dá música. Tim
trintitritilim. É adormesi.



Lousa, segunda-feira, 4 de fevereiro de 2013

demãha

Novidades de fim de semana

demãha eu levantei da cama e o meu pai foi lá a casa por me na casa dele mas eu foi brincar com os gatos e as gatas mas depois foi fazer os trabalhos de casa no sábado à tarde eu fui lanchar com a avó e o meu pai mas depois foi ver a televisão e andar de bicicleta no sábado à noite a minha mãe foi me por a casa dela e eu fui tomar banho com o meu mano Alexandre a minha mãe foi ver o jantar e depois foi dar banho a eu e ao meu mano e quando eu acabei de tomar banho foi jantar com a mãe e o meu mano Alexandre e foi lavar os dentes e foi para a minha cama e o meu mano foi lavar os dentes e foi para a cama e a minha mãe foi para a cama dela e foi ver televisão no domingo de manhã quando levantei o meu pai foi por a casa dele e brincai com os gatos as gatas eu fui jogar com o meu pai depois o meu pai foi às compras com a avó e eu com o meu mano Alexandre e fomos para a escola e fomos para a casa e o meu pai desembragou as compras do carro no domingo à tarde eu fui para a casa do pai e foi para o quarto do avó foi trazer as tintas para eu fazer um desenho e eu acabei o meu desenho e nos tivei os gatos e as gatas no domingo à noite no domingo à

noite eu estava a ver televisão a minha mãe veio a minha mãe foi me por a casa dela e eu fui jantar com a mãe e o meu mano Alexandre e quando eu acabei de jantar foi lavar os dentes e eu fui para a cama e o meu mano foi lavar os dentes e a minha mãe lavou os dentes.

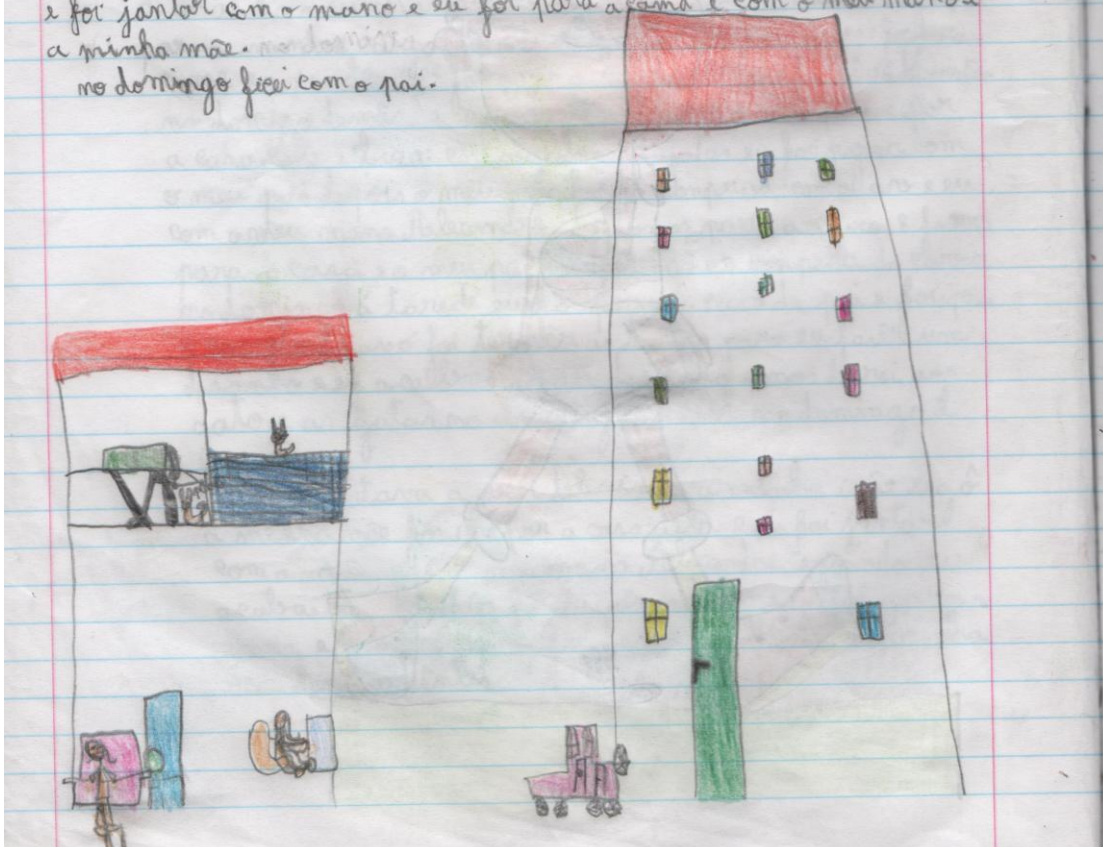
Lousa, segunda-feira, 18 de fevereiro de 2013

Novidades de fim de semana

no sábado de manhã eu fui lanchar com a minha mãe e o meu pai
foi me buscar a casa da mãe e quando eu cheguei a casa brincou com os
gatos e as gatas, quando acabei de brincar com os gatos, a minha mãe foi ver televisão.

no sábado à tarde eu fui ao cabeleireiro com a minha mãe, estel e calde.
e a mãe foi para a casa dela e trouxe a mala para eu fazer os trabalhos
de casa a mãe ficou na casa do pai. no sábado à noite a mãe foi me buscar
a casa do pai e o Alexandre e eu e o Alexandre fomos tomar banho.
e foi jantar com o mano e eu fui para a cama e com o meu mano e
a minha mãe.

no domingo fiz com o pai.

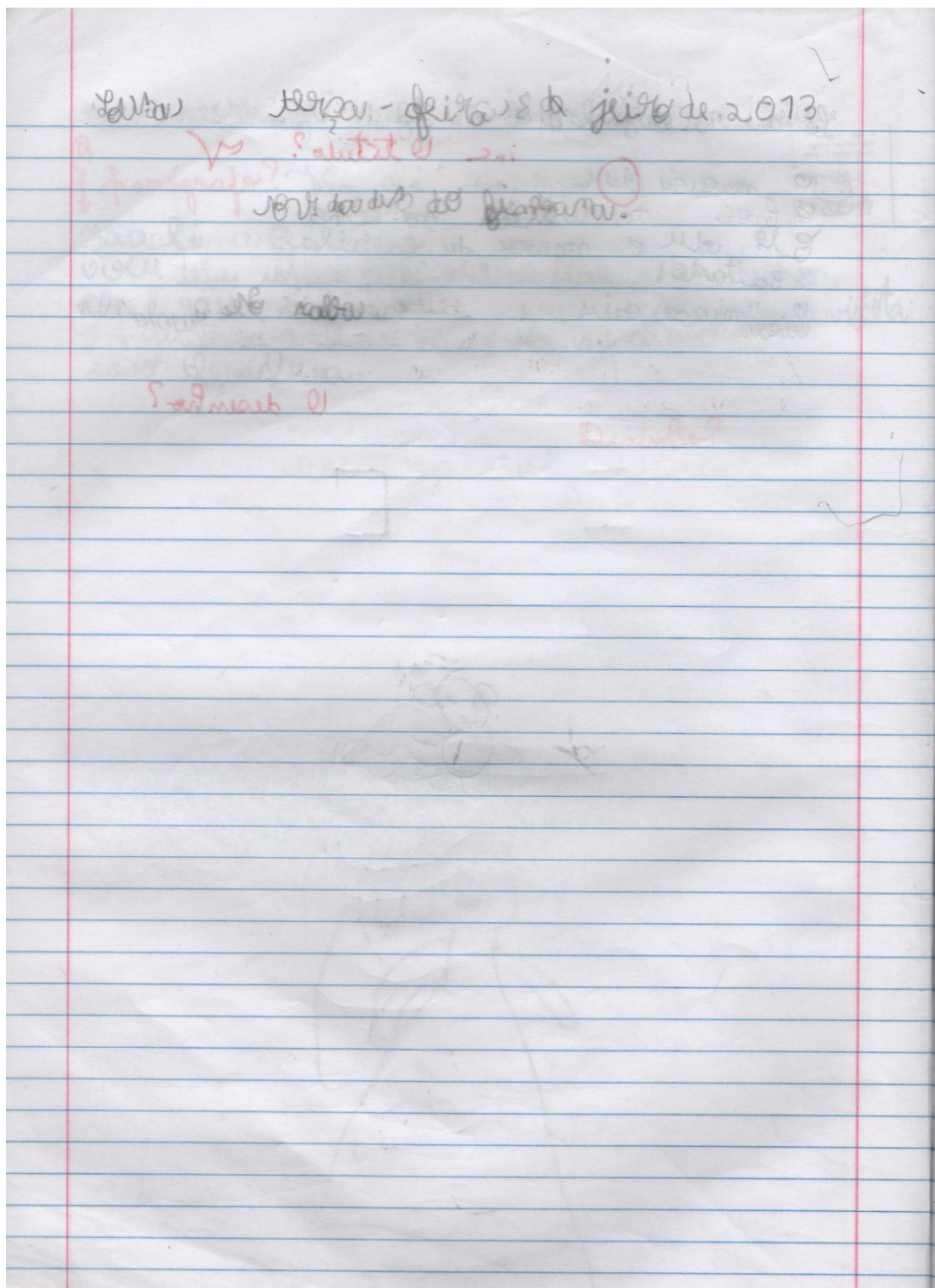


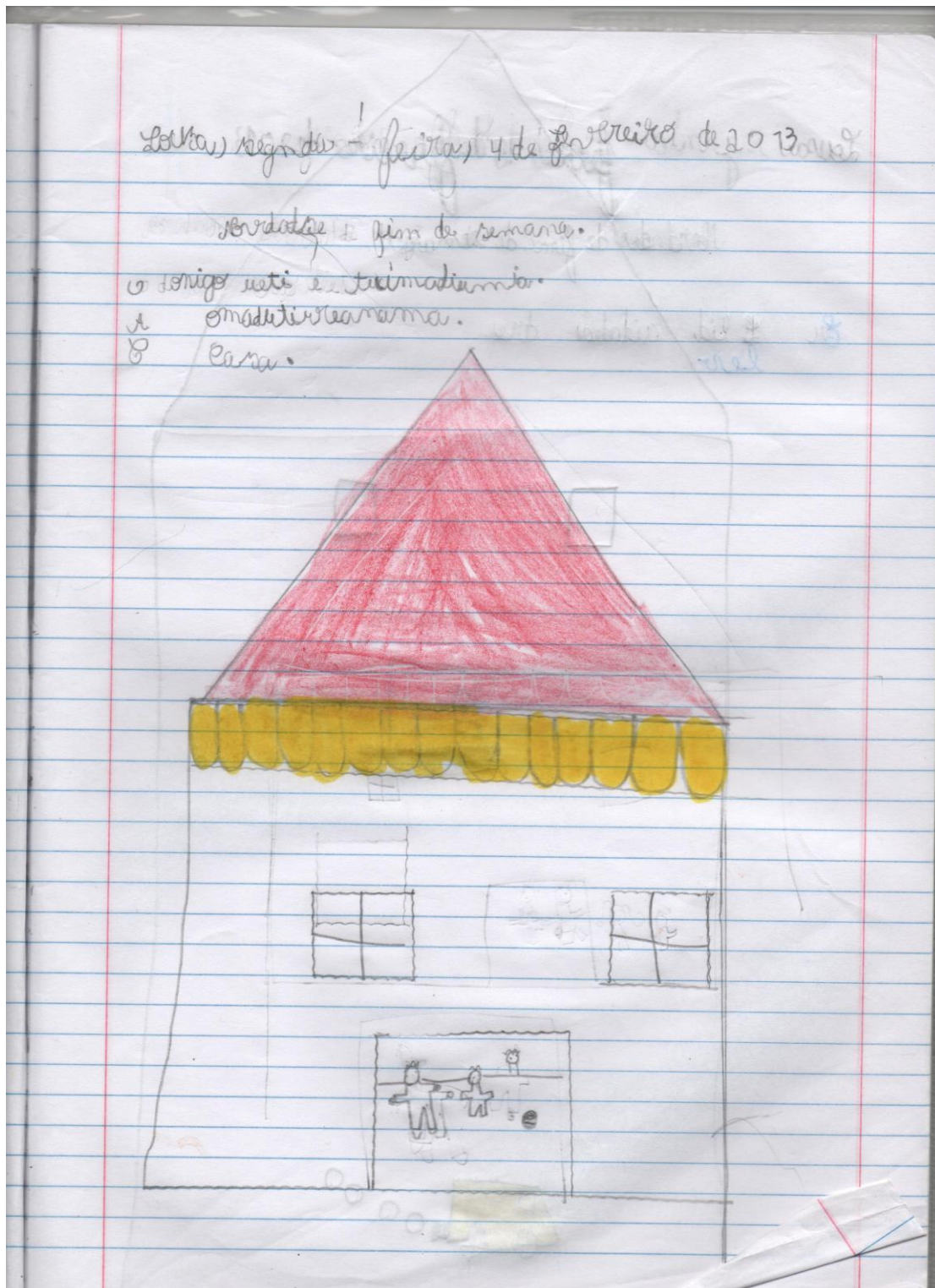
Noticias do fim de semana

No Sábado de manhã fui brincar do café com o meu pai. Mas fui enrolado para a casa do pai brinquei com os gatos e as gatas. fui almoçar a casa da avó. brinquei com os brinquedos.

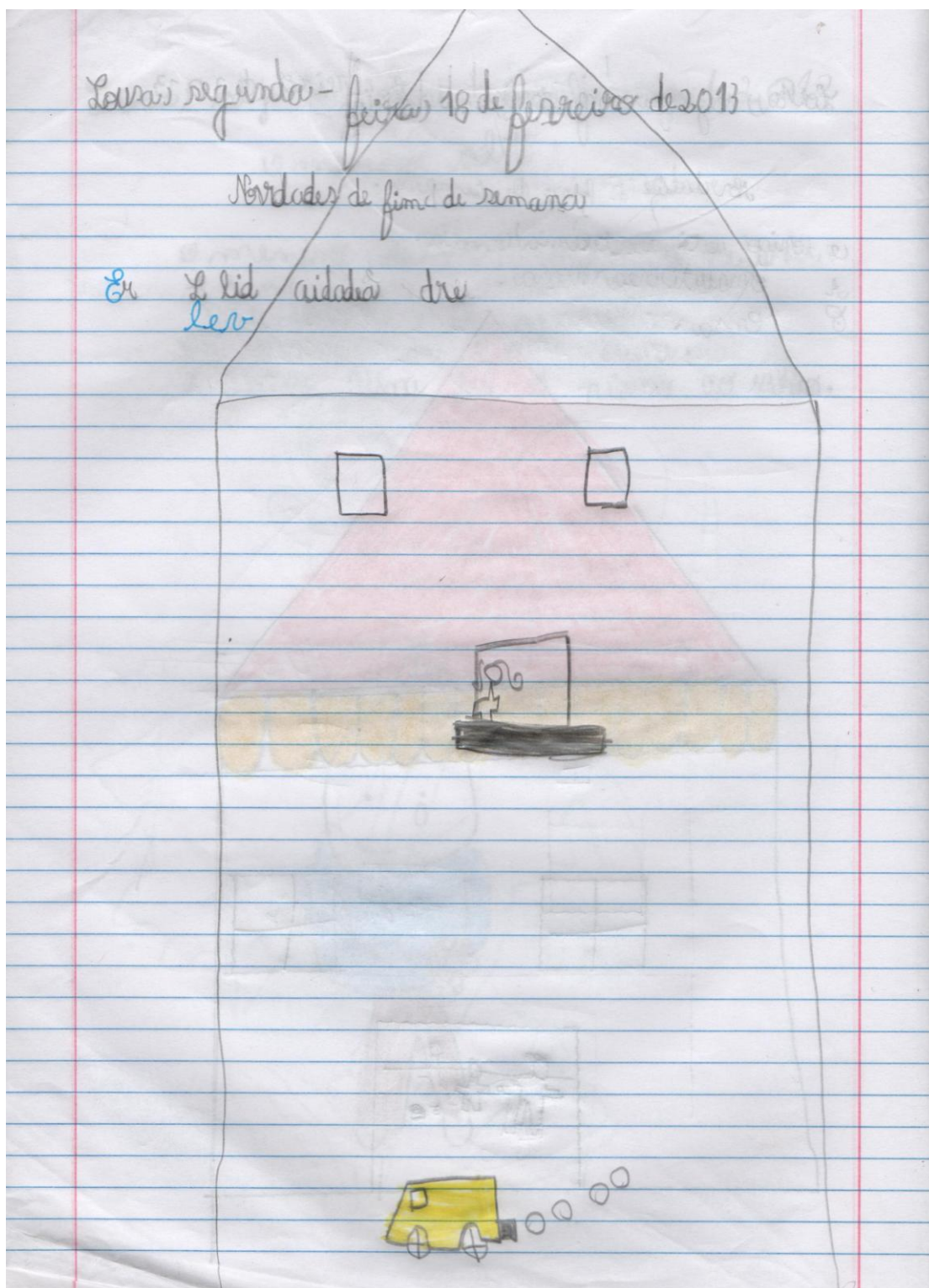
À tarde lanchei e o meu mamãe eu jogei no computador. à noite a mãe foi de carro até a casa do pai e foi para a casa de mãe eu e a mãe com o meu mamãe fomos jantar e lavar os dentes e para a cama.

No Domingo de manhã quando eu levantei me da cama eu vesti-me foi brincar com o pai para a casa dele. fui brincar com os gatos e as gatas. almocei na casa da avó. e fui brincar com os brinquedos à tarde lanchei com o meu mamãe, vi televisão. à noite a mãe foi brincar-me e foi para a casa dela. quando regulei a casa eu jantei vesti-me para a cama e fui para a cama.





NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 18 DE FEVEREIRO – GL



NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 15 DE ABRIL – GL

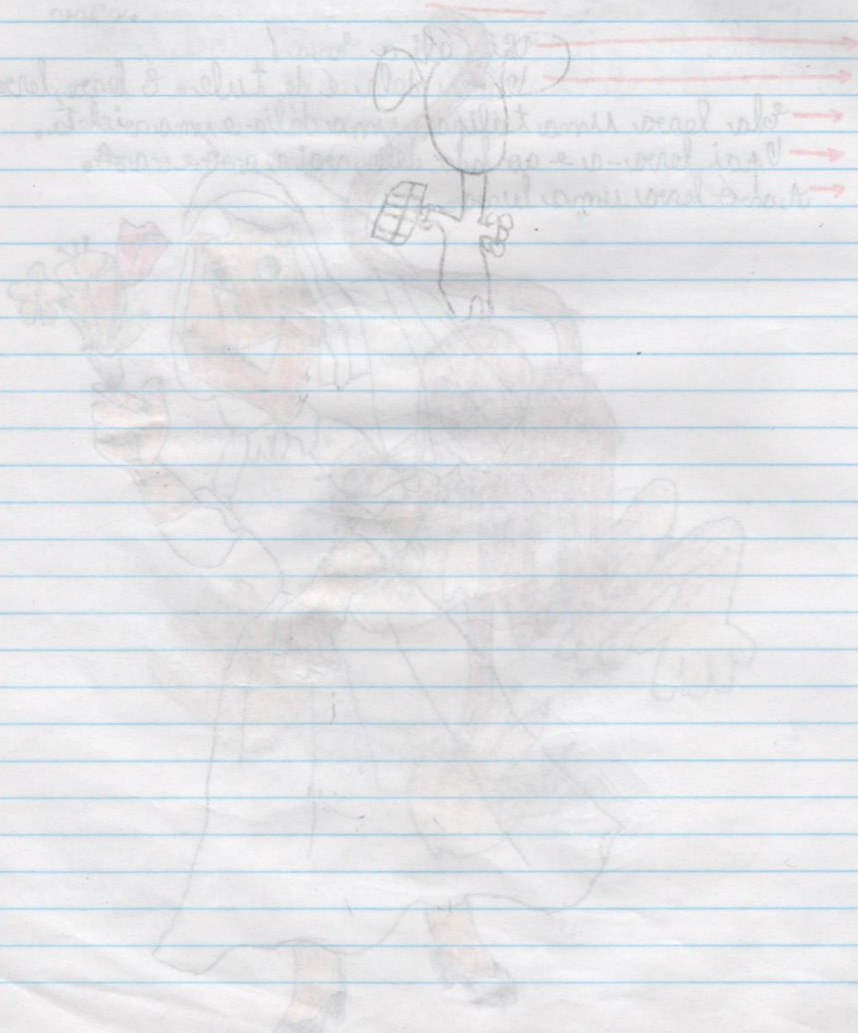
(O GL deixou de fazer este trabalho e desenvolveu outras tarefas acima descritas.)

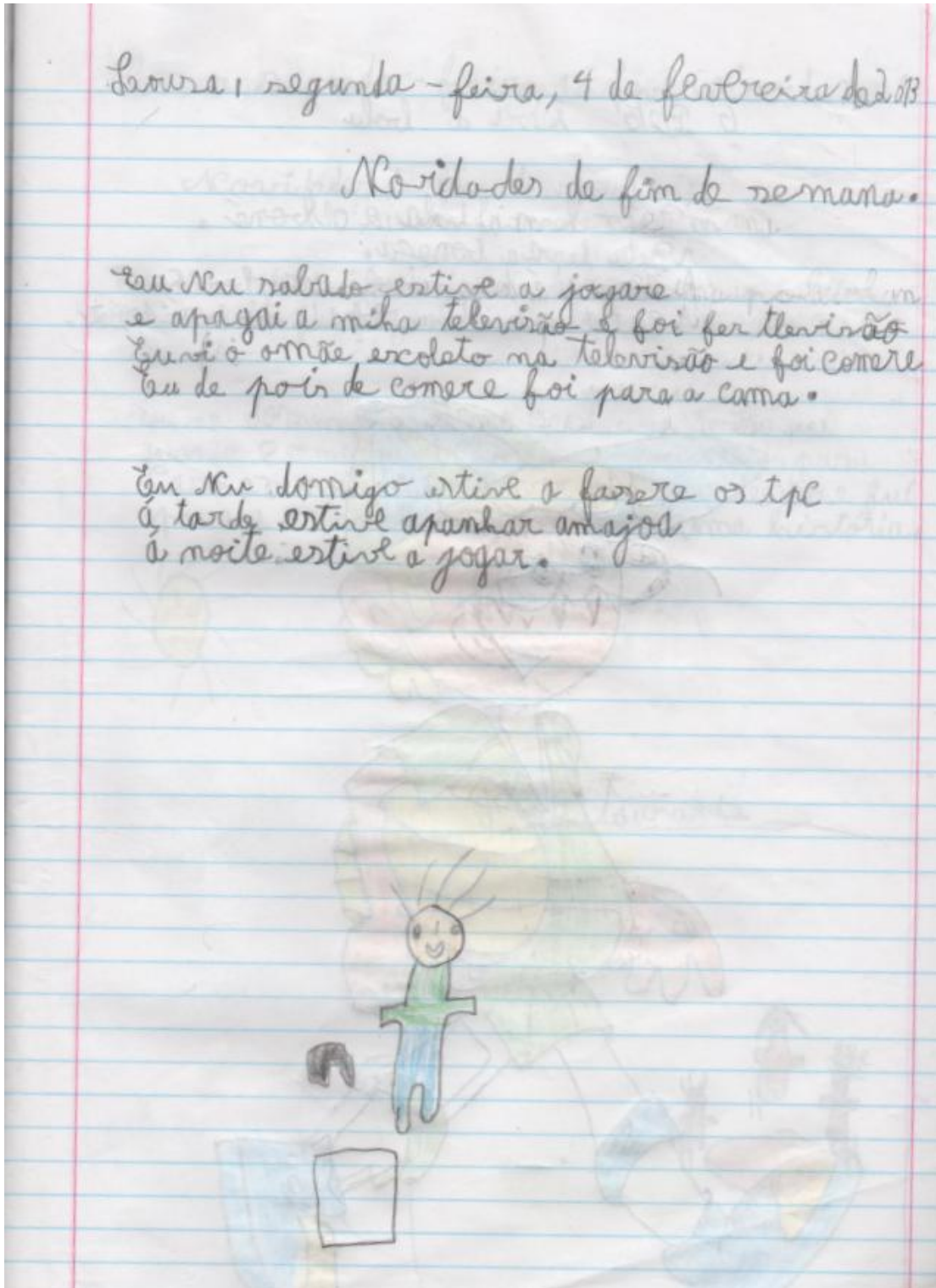
NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 8 DE JANEIRO - GO

Leitura, terça - feira, 8 de janeiro de 2013

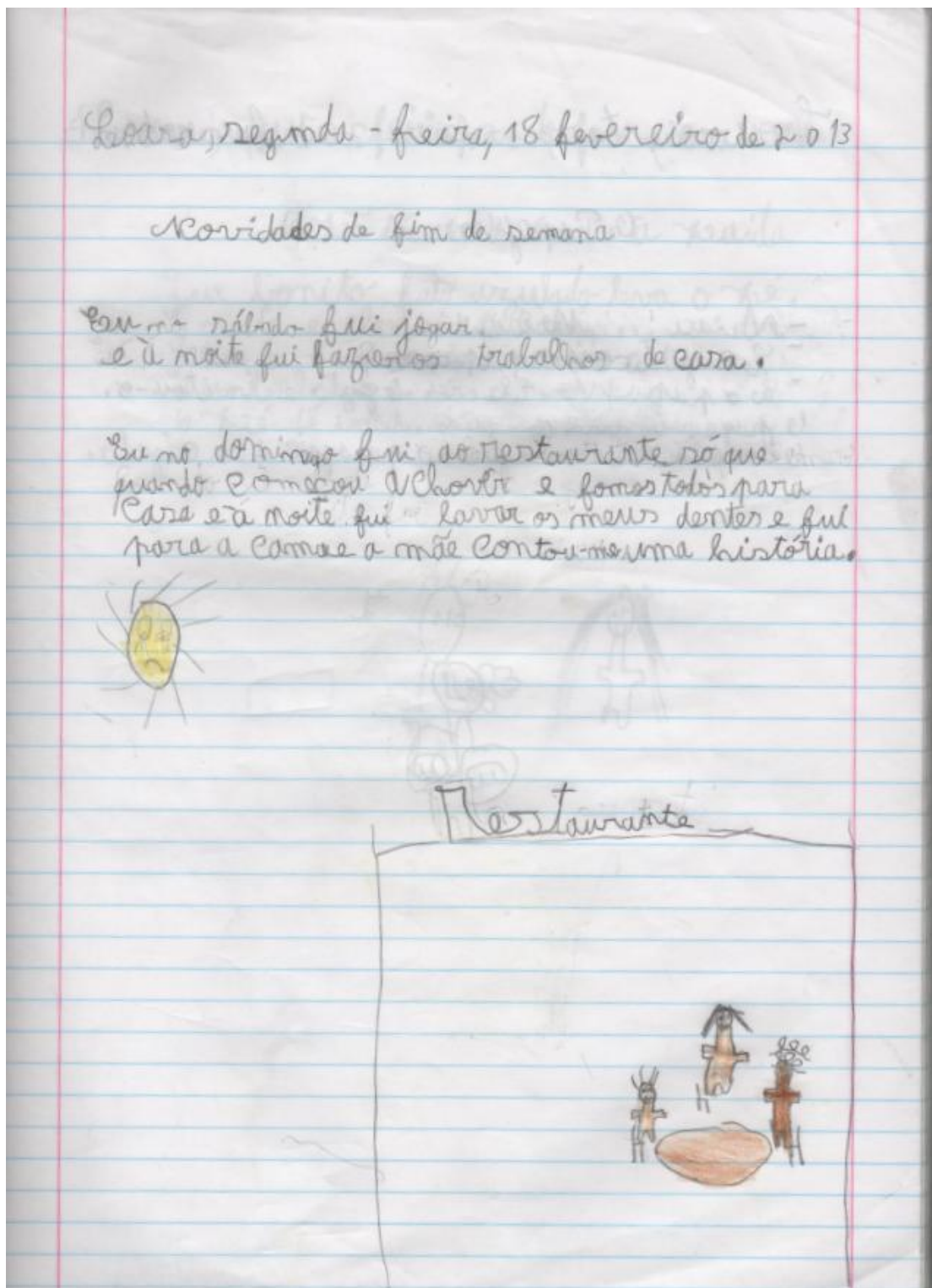
Novidades do fim de semana

No domingo tive no repositório, foi para casa e foi para casa a pulcristiane e de pois foi cumere e de pois lavar a roupa





NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 18 DE FEVEREIRO – GO



NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 15 DE ABRIL – GO
(O GO não realizou este trabalho por motivo de saúde)

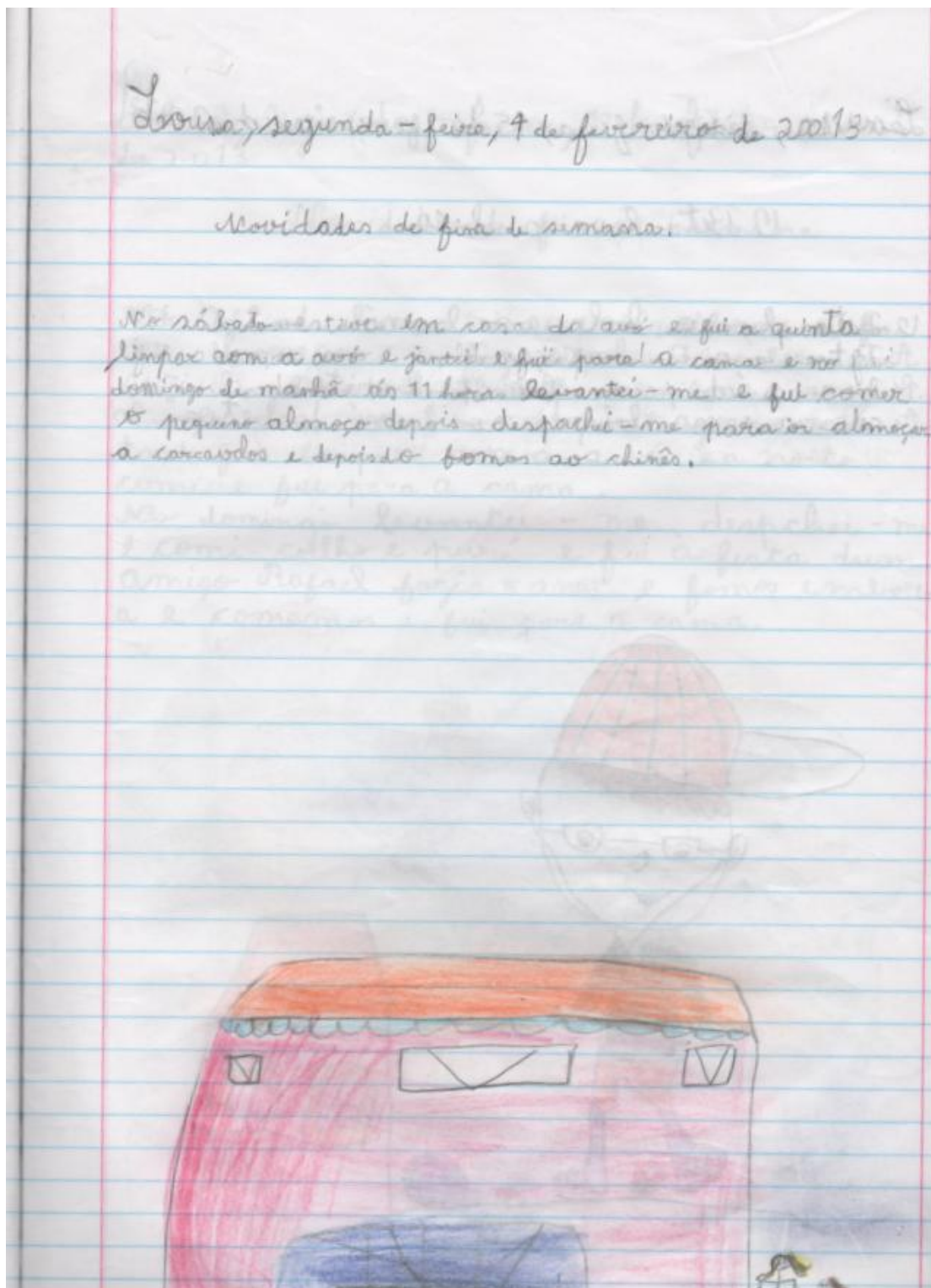
Quarta-feira, 8 de janeiro
de 2013.

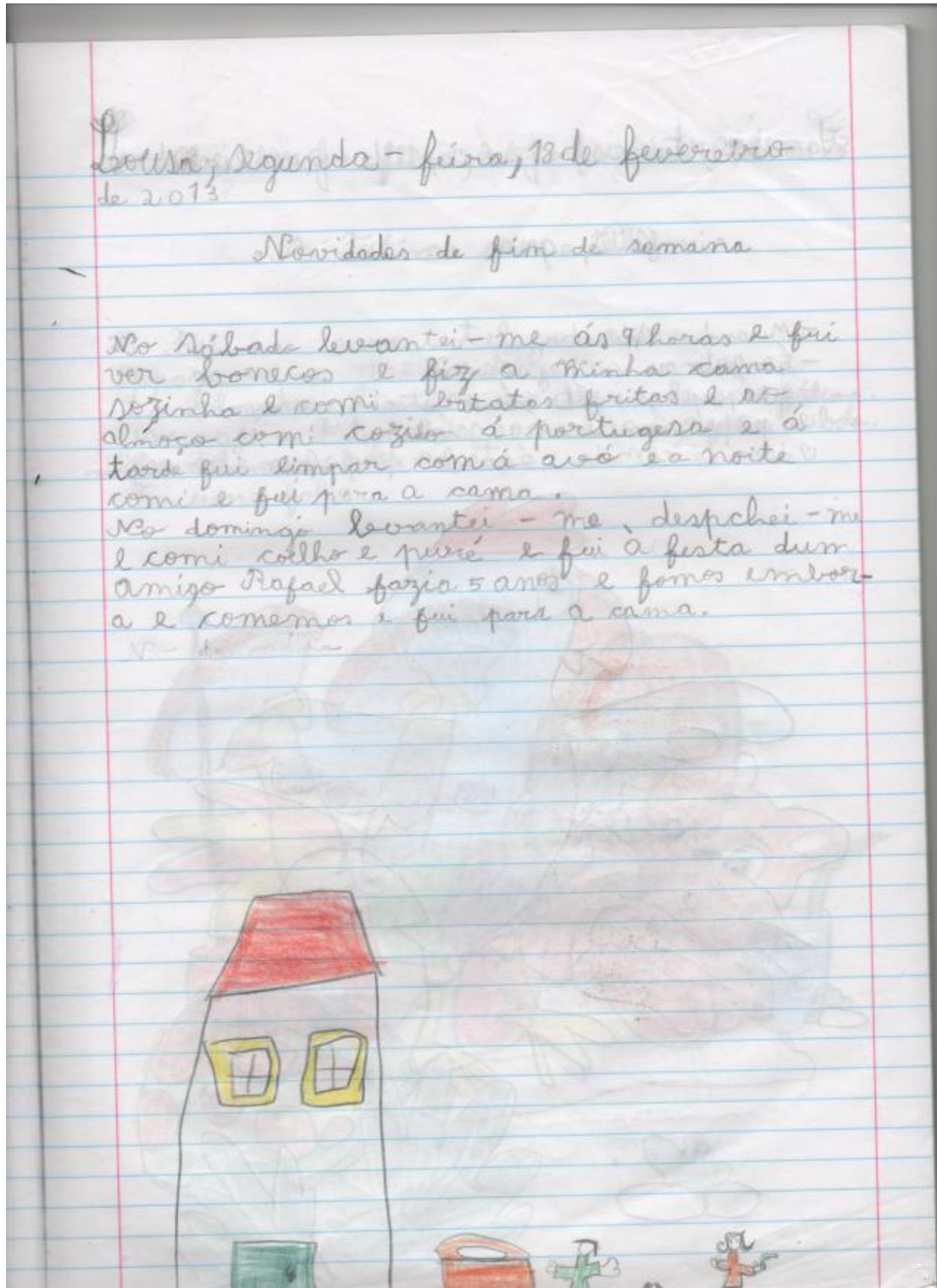
Novidades do fim de semana

Eu fui à casa dos tios e também
fui à missa dos reis e comi frango
e batatas fritas
não gosto de bolo rei
fiz desenhos.

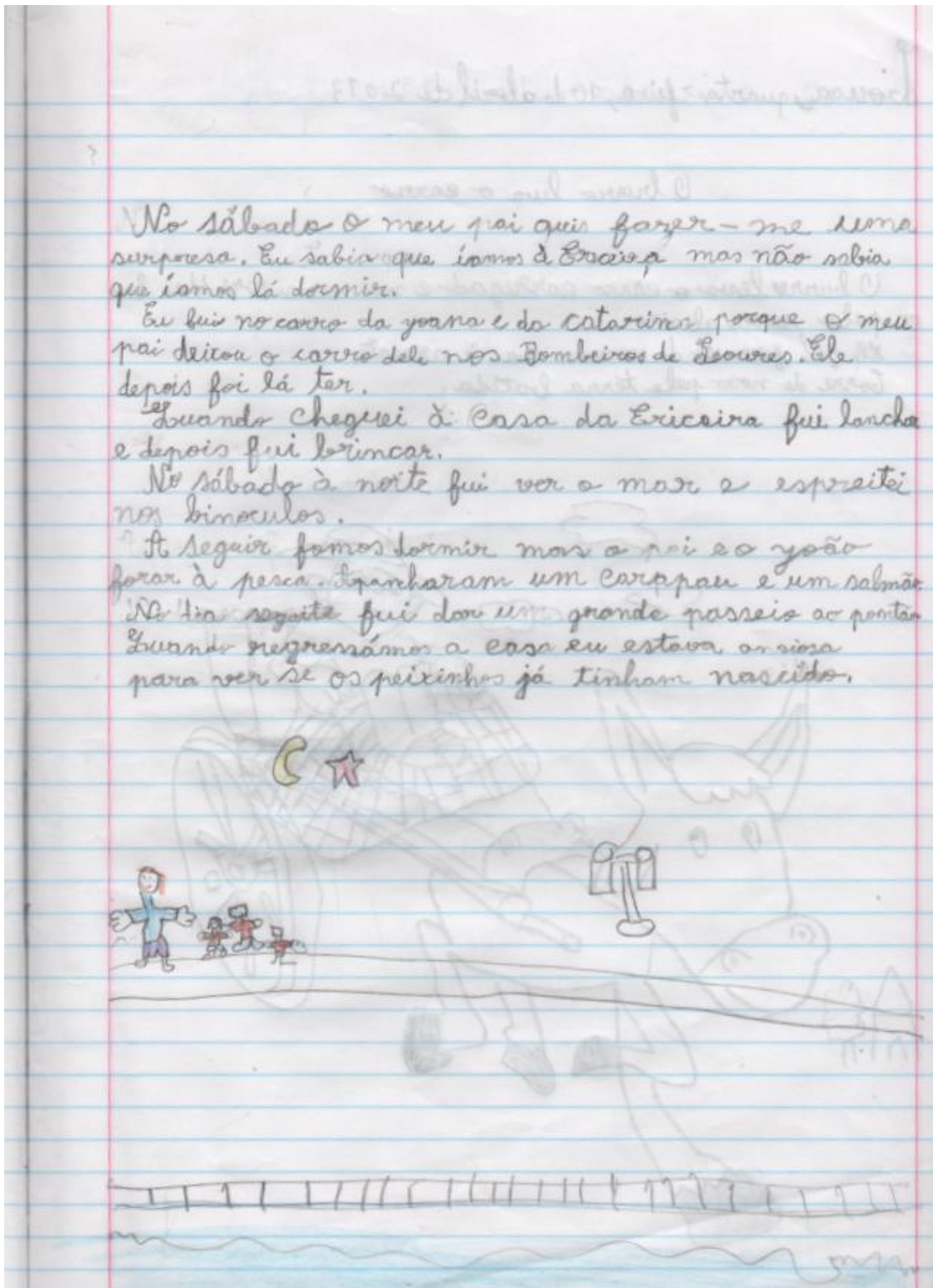


NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 4 DE FEVEREIRO - IM

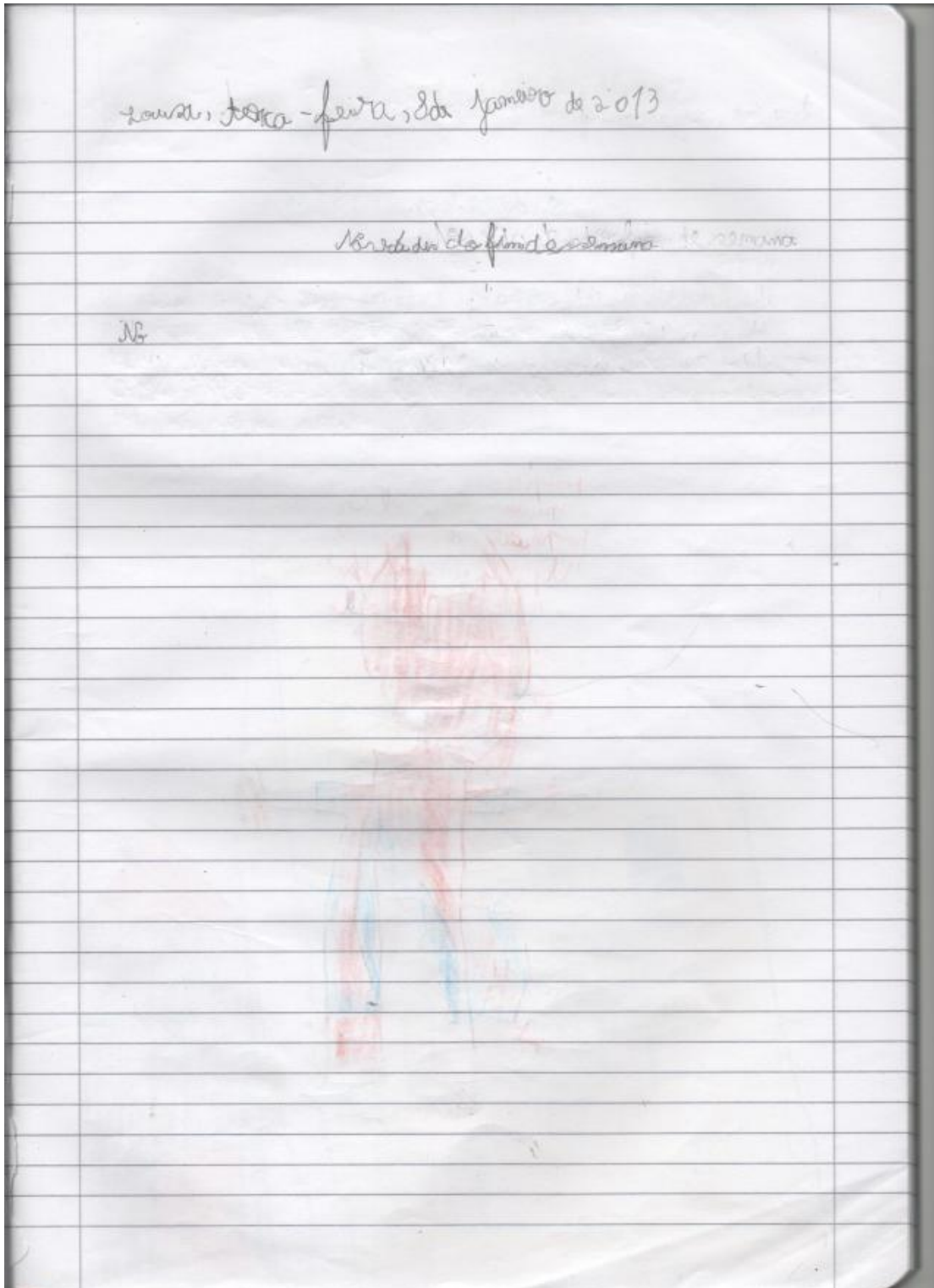




NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 8 DE ABRIL - IM

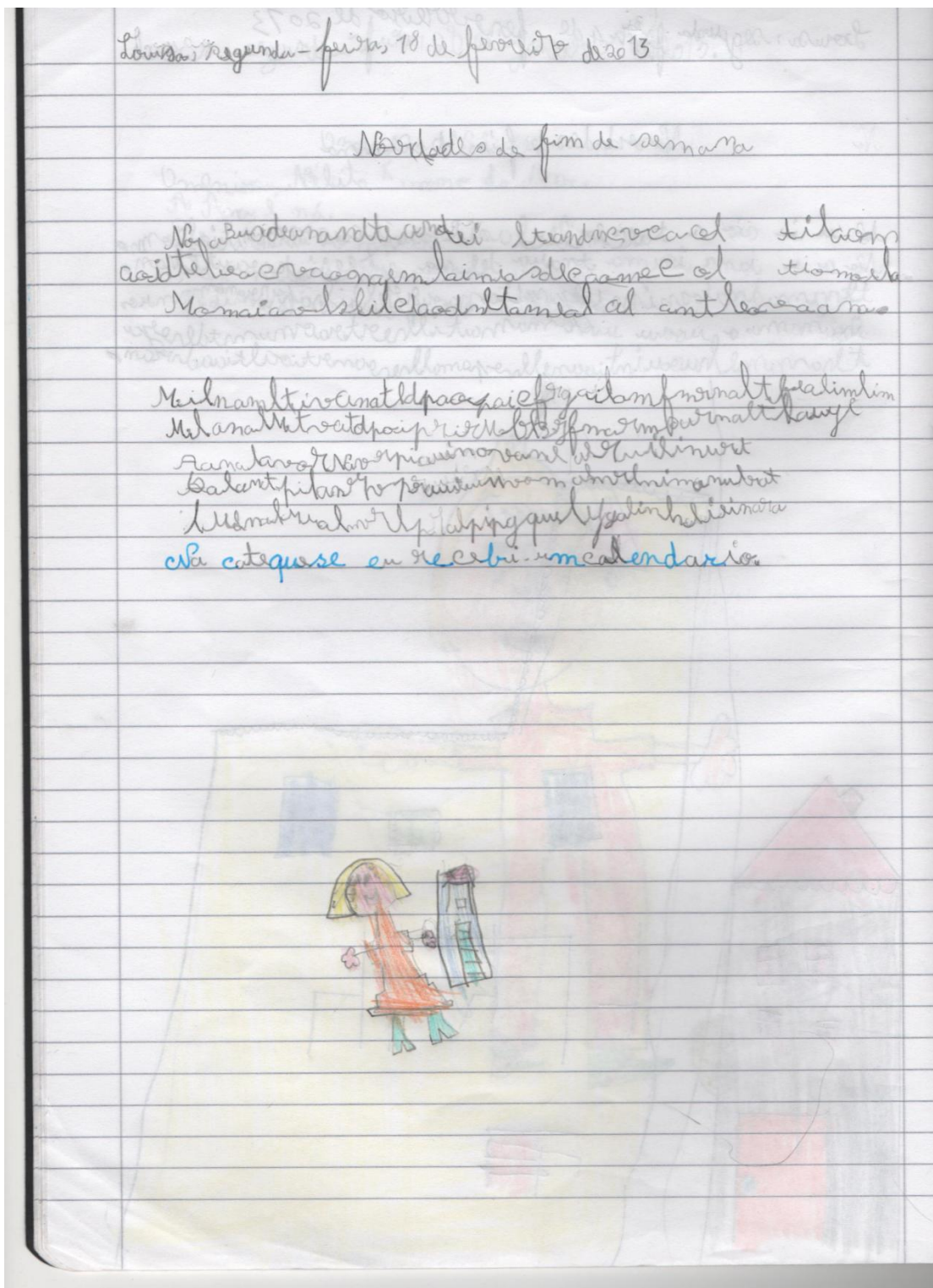


NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 8 DE JANEIRO - LF



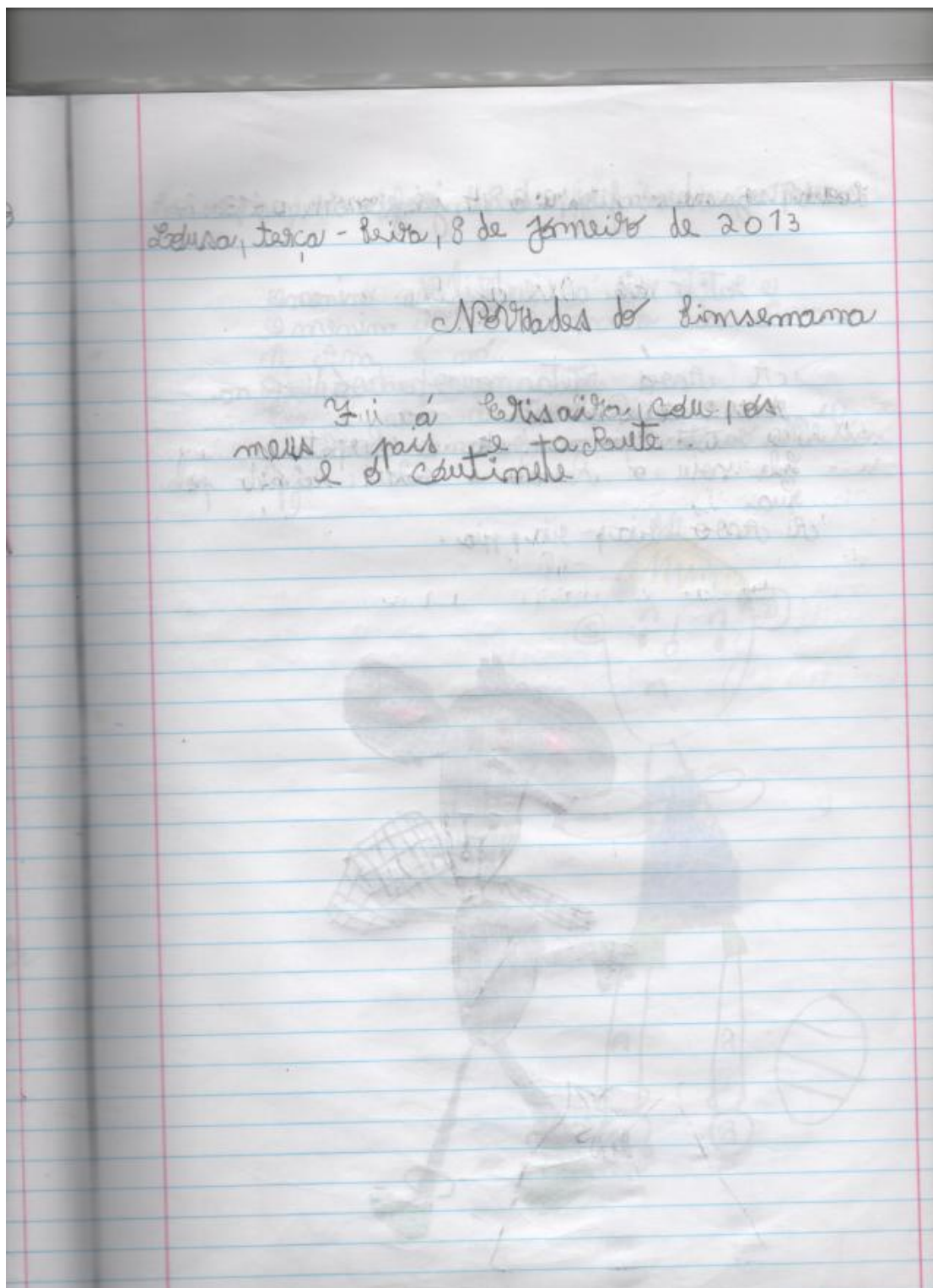


NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 18 DE FEVEREIRO – LF



NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 8 DE ABRIL – LF
(A LF deixou de fazer este trabalho e desenvolveu outras tarefas acima descritas.)

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS - 8 DE JANEIRO -
MC



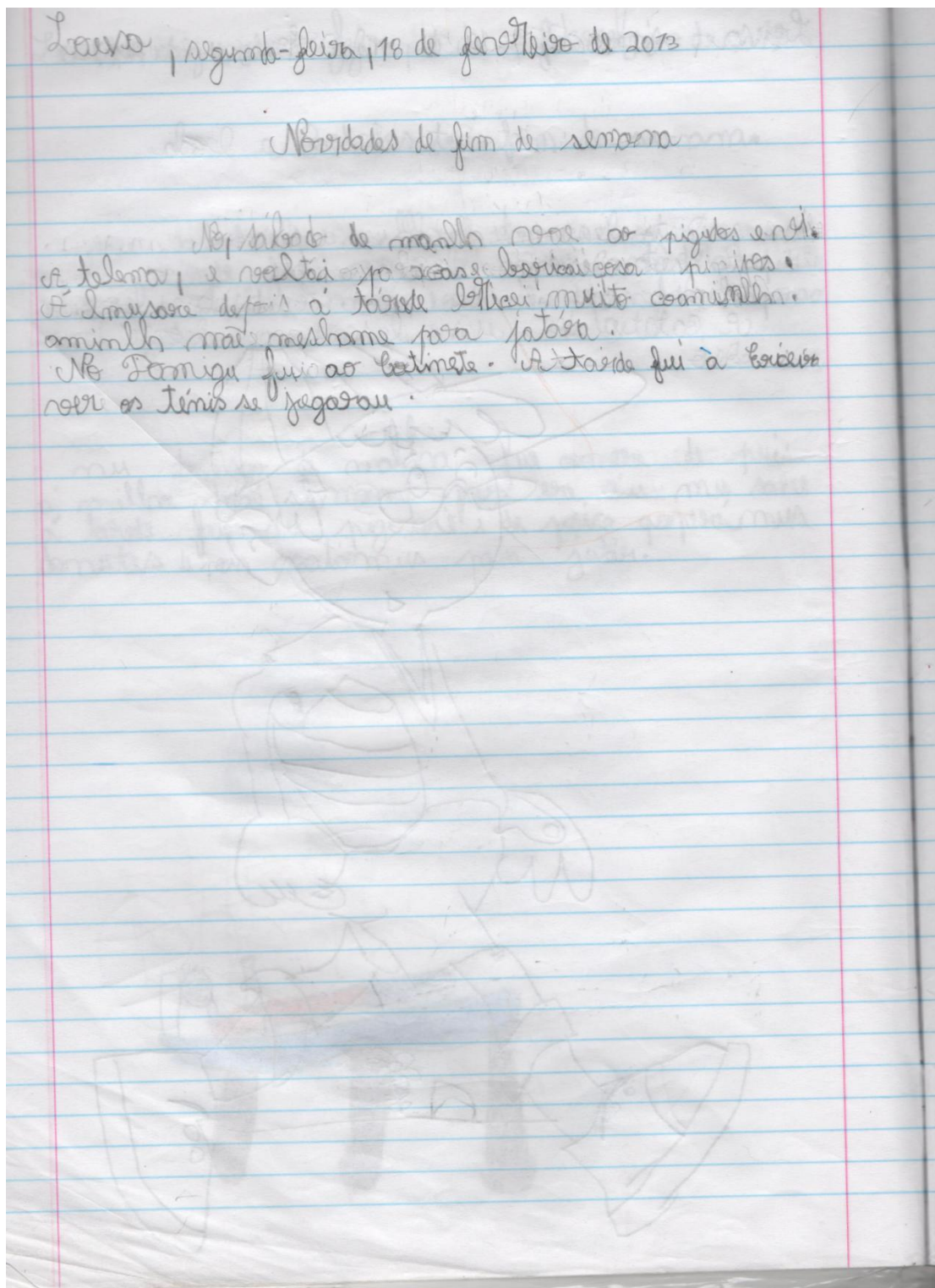
Leitura, segunda - feira, 4 de fevereiro de 2013

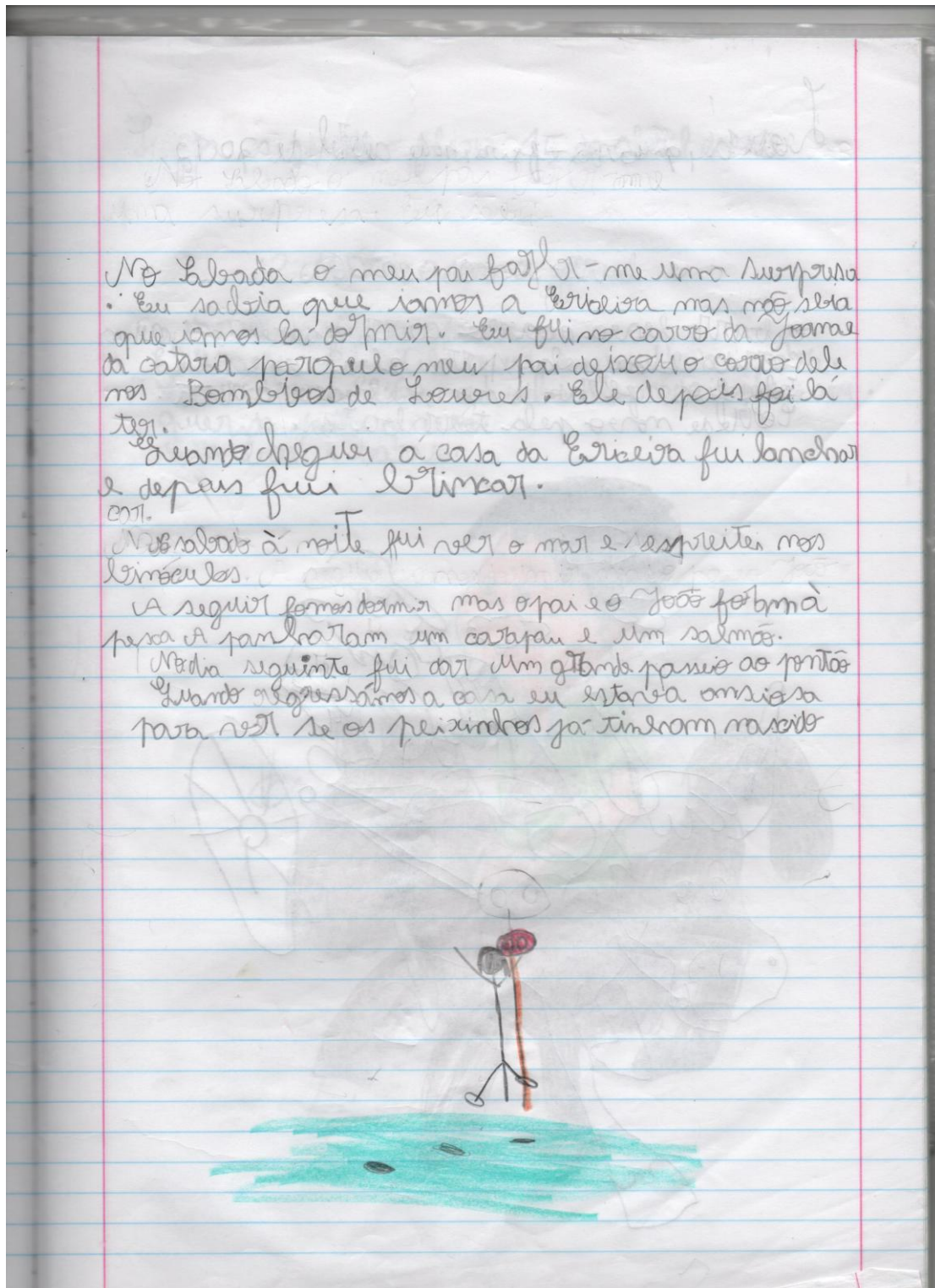
Novidades de fim de semana

no sábado de manhã fomos ao parque e jogamos futebol. à tarde fui ver o meu avô e o papai e a mãe do meu pai fomos para a casa da mãe.

no domingo de manhã fui comer de pizza à milha mãe também para era aí eu fui só à tarde fui ao parque e de pais jogamos futebol de pais jogamos para jogar.

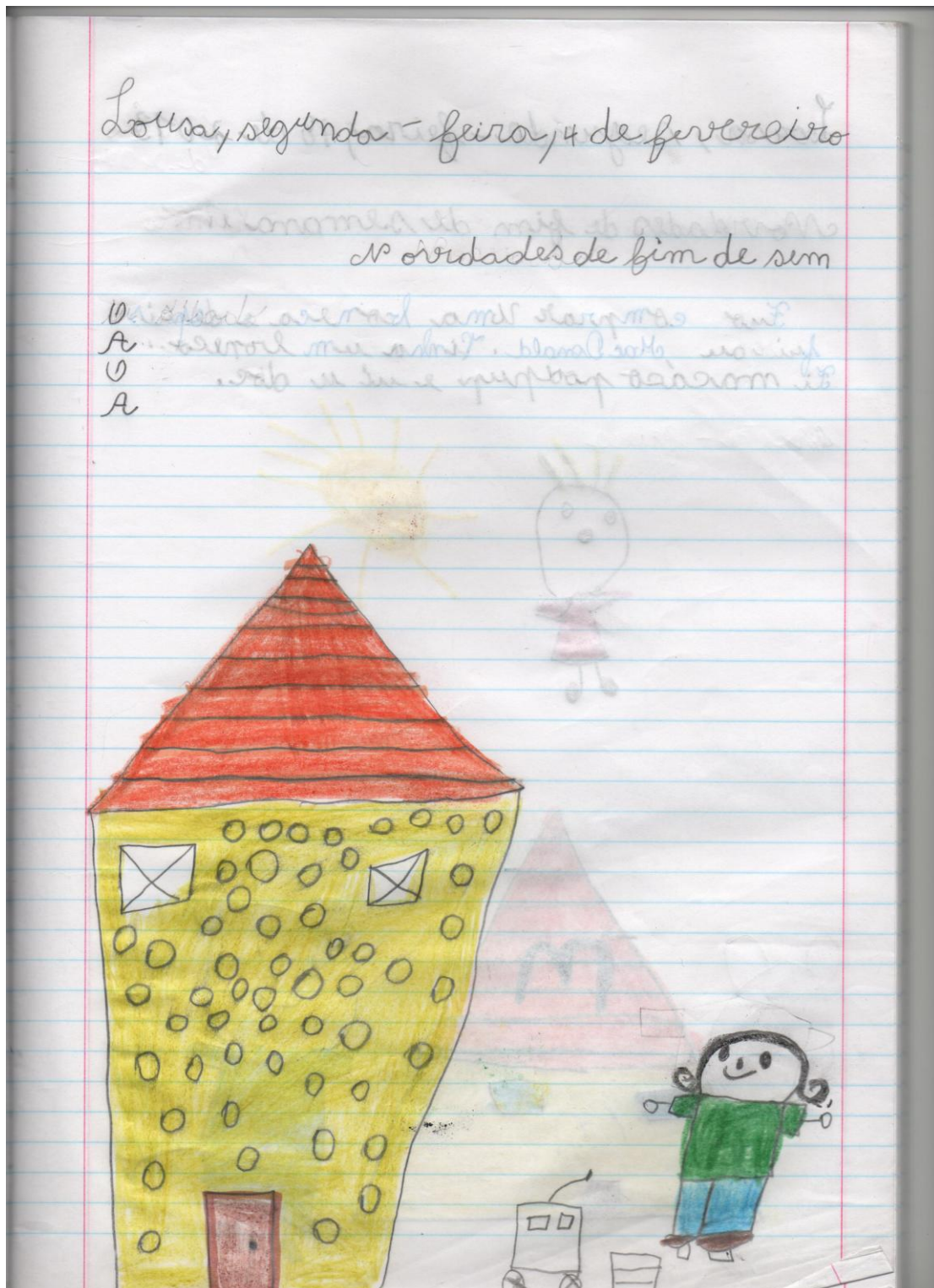


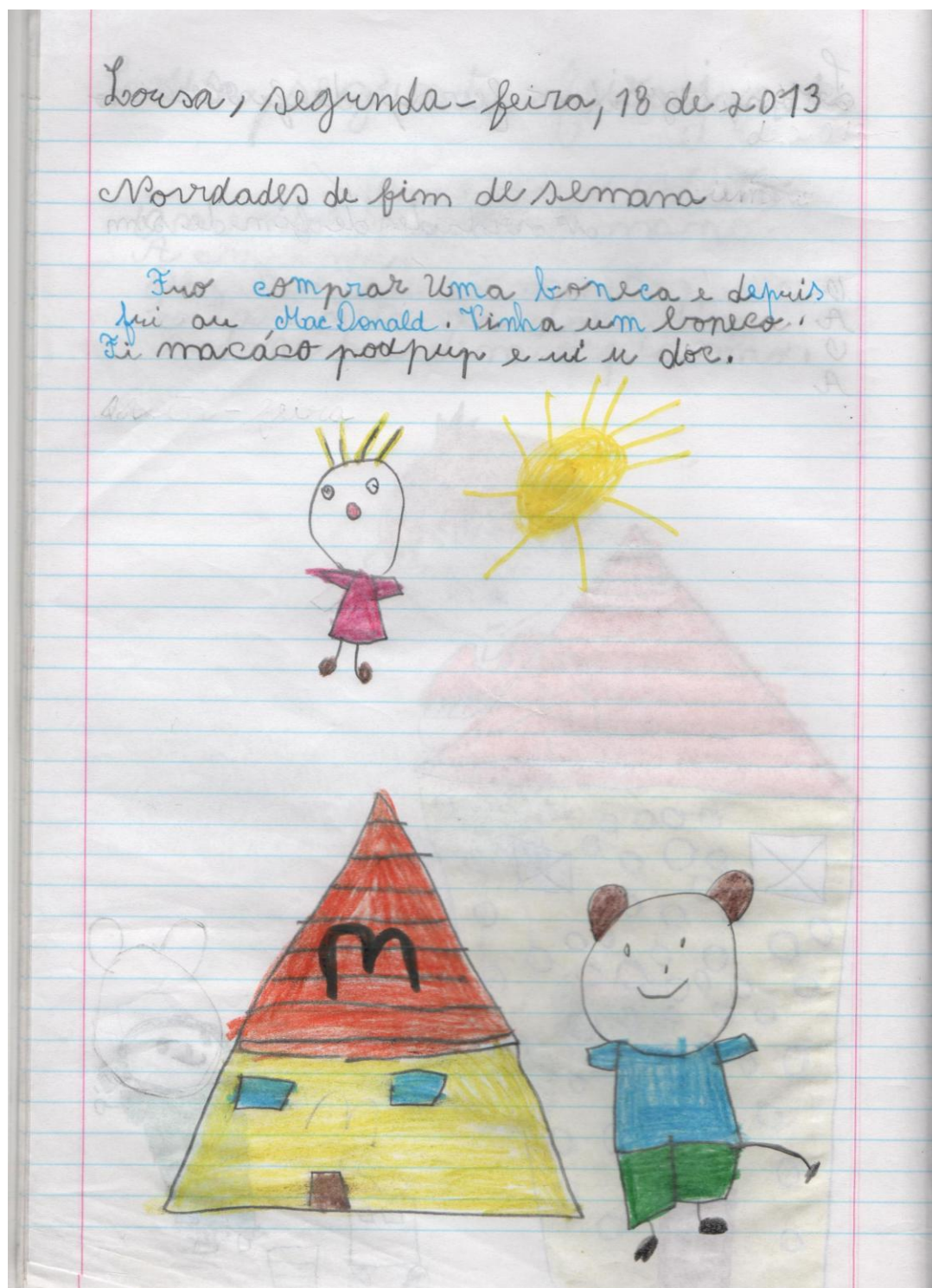




NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 8 DE JANEIRO – MG
(A MG não realizou este trabalho por motivos de saúde)

NOVIDADES DE FIM DE SEMANA - TEXTOS ESCRITOS – 4 DE FEVEREIRO - MG





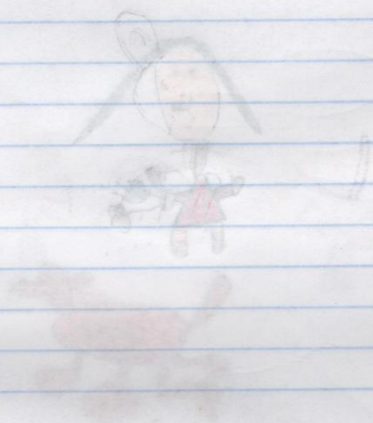
Quarta, terça-feira, 8 de janeiro de 2013

atividades do fim de semana

fui à escolheuse e no dia seguinte brinquei com os meus amigos.

joguei no computador o jogo era o Kirby.

joguei no tablet o jogo era o Angry Birds.



Quarta, quinta - feira, 4 de fevereiro de 2013

Novidades de fim de semana

No sábado fui beber o leite e fui fazer xixi fiquei
no restaurante fui um macadinhão e de pão fui almoçar
de pão fui fazer montado de pão e joguei o jogo de
de pão fui sair. No domingo fui beber o leite e fui fazer
xixi fiquei no restaurante de pão fui almoçar e fui com o
meu pai de luas rapice me deram um jogo o meu pai disse
que amanhã vai comprar um jogo novo que é o Super
Meio e de pão fui para casa dormir.



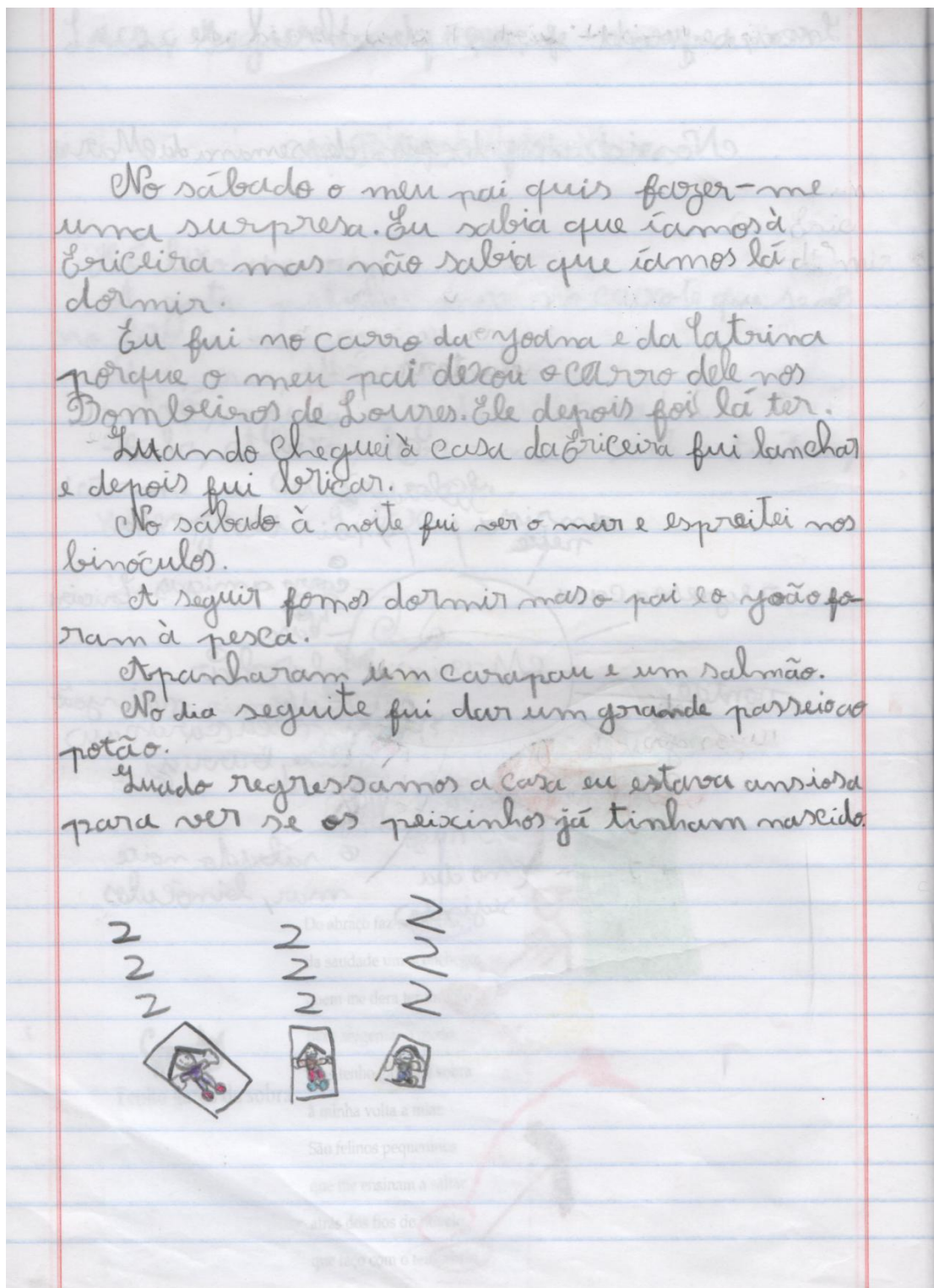
Sexta, segunda-feira, 18 de fevereiro de 2013

Novidades de fim de semana

No sábado fui tomar pequeno almoço. Depois fui
revisar-me. Depois fui jogar na tableta. Depois fui alm
ozer, fui à catequese. Fim para esta semana.

No domingo fui tomar pequeno almoço.
Depois fui jogar nintendo.
Fui almoçar, fui ler muito tempo com os me
us amigos e fui jantar.





Nota: A aluna KS não realizou este trabalho por se ter encontrado doente durante um largo período de tempo.

8.5. RECONTOS ORAIS TRANSCRITOS – A FORMIGA E A NEVE

- 8.5.1 - Protocolo de consentimento informado
- 8.5.2 - Pré teste – 29 de janeiro
- 8.5.3 . Pós teste – 6 de maio

Pedido de autorização para investigação aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professora do 1.º Ciclo no agrupamento de escolas n.º 1 de Loures. Estou a fazer o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa 1º e 2º ciclo, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado, encontro-me a realizar uma investigação subordinada ao tema “A aprendizagem da leitura e da escrita partindo de texto”.

A investigação está a decorrer durante o presente ano letivo, no agrupamento de escolas n.º1 de Loures, tendo sido autorizada pela diretora do referido agrupamento. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à realização de recolha de recontos bem como de opiniões dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Professora Magda Cardoso)

Autorização

Eu,,
Encarregado de Educação do aluno,
....., nº, da turma.....,
autorizo que a Professora Magda Cardoso grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2013

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Figura 13 – Pedido de autorização para investigação aos encarregados de educação

Pré teste – 29 de janeiro – AQ

Era uma vez uma formiga que ia a passar e ficou com o pé preso na neve.

_Ajuda-me neve que tu és tão forte.

E a neve disse:

_ Eu não sou forte que o sol me derrete.

Então a formiga foi pedir ao sol.

_Ajuda – me sol que tu és tão forte que derretes a neve que me prende o meu pé.

E o sol respondeu:

_ Eu não sou forte que a parede me detém.

Então a formiga foi pedir à parede.

_ Ajuda-me parede que tu és tão forte e a parede respondeu:

_ Eu não sou forte que o rato me fura.

Então a formiguinha foi pedir ao rato.

_ Ajuda-me rato que tu és tão forte que furas a parede que detém o sol, que o sol derrete a neve que prende o meu pé.

E o rato respondeu:

_ Eu não sou forte que o gato me assusta.

Então a formiguinha foi pedir ao gato.

_ Ajuda-me gato que tu és tão forte que assustas o rato, que fura a parede, que a parede detém o sol, que o sol derrete a neve e a neve prende o meu pé.

E o gato respondeu:

_ Eu não sou forte que a vassoura me “sacude”.

Então a formiguinha foi pedir à vassoura.

_ Ajuda-me vassoura que tu és tão forte que assu... “assacudes” o gato, que o gato assusta o rato, que o rato fura a parede, que a parede “tem” o sol e com o “ss” e o sol derrete a neve e a neve prende o meu pé. E ent...a fogueira queima!

_ Eu não sou forte, a fogueira queima-me.

Então a formiga foi pedir à fogueira.

_ Ajuda-me fogueira que tu és tão forte, que que queimas a vassoura, “ca” vassoura “ensuta” o gato, “cu” gato assusta o rato, “cu” rato fura a parede, “ca” parede para o sol, “cu” so, derrete a neve e a neve prende o meu pé.

Então... a, a, a formiga:

_ Eu não sou forte – di...disse a fogueira:

_Eu não sou forte. A neve me para.

Então a formiguinha voltou a pedir à neve.

_ Ajuda-me neve que tu és tão forte, que paras a fogueira, “ca” fogueira ... queima a vassoura, “ca” vassoura enxota o gato, “cu” gato “ensusta” o rato, “cu” rato enss...fura a parede, que a parede detém o sol, “cu” sol derrete a neve que prende o meu pé.

_ Ajuda-me neve tu és tão ff.. e a neve ficou tão “estentada” por esta lengalenga...e deixou-se derreter um bocadinho.

Pós teste – 6 de maio – AQ

Era uma vez uma formiguinha que ia a passar e que ficou com o pé preso na neve. E então pediu:

_ Ajuda-me neve, já que tu és tão forte. –E a neve respondeu-lhe:

_ Aj...Eu não sou forte que o sol me derrete.

Então a formiguinha foi pedir ao sol:

_ Ajuda-me sol, já que tu és tão forte. Que...então a ...o sol respondeu-lhe:

_ Eu não sou forte que a parede me detém.

Então a formiguinha foi pedir à parede:

_ Ajuda-me parede, já que tu és tão forte. Que deténs o sol, que derrete a neve que prende o meu pé.

E...a parede respondeu-lhe:

_ Eu não sou forte que o rato me fura.

Então a formiguinha foi pedir ao rato:

_ Ajuda-me rato já que tu és tão forte. Que furas a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

Então...a form...então...então o rato respondeu:

_ Eu não sou forte que o gato me assusta.

Então a formiguinha foi pedir ao gato:

_ Ajuda-me gato já que tu és tão forte, que assustas o rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

E o gato respondeu-lhe:

- Eu não sou forte que a vassoura me enxota. E então a formiguinha foi pedir à vassoura:

_ Ajuda-me vassoura já que tu és tão forte, que enxotas o gato que fura a par...assusta o rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

E a vassoura respondeu-lhe:

- Eu não sou forte que a fogueira me queima.

Então a formiguinha foi pedir à fogueira:

_ Ajuda-me fogueira já que tu és tão forte, que queimas a vassoura, que enxota o gato que fura ...que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

E a fogueira respondeu-lhe:

_ Eu não sou forte que a neve me apaga.

Então a formiguinha foi pedir novamente à neve:

_ Ajuda-me neve já que tu és tão forte que apagas a fogueira que queima a vassoura que enxota o gato, que fura a parede... que assusta o rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

Então a neve ...então ...então (grande pausa) tão bonita que era a lengalenga deixou-se derreter um bocadinho e a formiguinha já pode ir à sua vidinha.

Pré teste – 29 de janeiro – AF

Era uma vez a formiga “c’andava” a passear. “C’andia” a passear tinha o pé preso. Depois tirar.

_ (...pensa baixinho) Sol ajuda-me, “cu” meu pé “tá” preso à neve.

_ Tu és tão forte – respondeu a...a formiguinha.

E o sol:

_ Não, eu não sou forte “ca” parede me detém.

Depois foi pedir à parede. E disse a parede:

_ Parede ajuda-me “cu” meu pé tá preso à neve.

(Pausa)

Ham

Disse a formiguinha.

E a parede disse:

_ Não, eu não sou forte “cu” rato me fura.

A formiguinha foi pedir ó rato.

(Pausa-pensa e repete)

A formiguinha foi pedir ó rato e o r..e a formiguinha disse:

_ Eu não ss ... Ajuda-me rato “cu” meu pé “tá” preso à neve.

E o rato respondeu:

_ Não, eu não sou forte “cu”gato me assusta (tosse).

A formiguinha foi pedir ao r..gato e a formiguinha:

_ Ajuda-me gato “cu” meu pé” “tá” preso à neve.

E o gato respondeu:

_ Não, eu não sou forte “ca” vassoura “m’ enxus” “enxusta”.

A formiguinha foi pedir à vassoura e disse:

_ Ham. E disse a formiguinha:

_ Ajuda-me vassoura. Tu és tão forte.

A vassoura respondeu.

_ Não, eu não sou forte “ca” lareira me apaga. (Hm, hm)

A formiguinha foi pedir à lareira...à fogueira e a fogueira disse. Ham, ai, a formiguinha disse.

_ Ajuda-me fogueira “cu” meu pé tá preso à neve.

E a f...e a lareira disse:

_ Não, eu não sou forte. (Pausa, pensa, e repete:)

_ Eu não sou forte que...(pausa, repete)... eu não sou forte... (pausa prolongada) hm, (pausa prolongada) hm.

Depois a formiguinha foi pedir outra vez à neve. (pausa)

E a neve disse:

_ Eu não, eu não sou forte.

Depois o sol (pausa) a neve derreteu um b’cadinho e “á” foi a formiguinha na sua vidinha.

Pós teste – 6 de maio – AF

A formiga ia a passear e ficou com o pé preso e el... disse:

_ Ajuda-me que és tão forte.

A neve disse:

_ Não sou forte que o sol me derrete.

A formiga foi pedir ao sol:

_ Ajuda-me sol, tu és tão forte que derretes a neve que prende o meu pé.

Então a formiga foi pedir à parede:

_ Ajuda-me parede tu és tão forte que deténs o sol que o sol derrete a neve que prende o meu pé.

A formiga foi pedir ao rato:

_ Ajuda-me rato que és tão forte que furas a parede, “ca” parede detém o sol “cu” sol derrete a neve que prende o meu pé.

A formiga foi pedir ao gato:

_ Ajuda-me rato que ...gato que és tão forte que enxota o gato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

À fogueira:

_Ajuda-me fogueira que és tão forte ... que enxota o gato “cu” gato enxota o rato “cu” rato fura a parede “ca” parede detém o sol que prende o meu pé.

A formiga foi pedir à vassoura:

-Ajuda-me vassoura que és tão forte apagas a fogueira “ca” fogueira enxota o gato “cu” gato enxota o ga..o rato que fu..”cu” rato fura a parede “ca” parede detém o sol “cu” sol derrete a neve que prende o meu pé.

A formiga foi pedir à... outra vez à neve:

Ajuda-me neve que és tão forte:

Depois a neve derreteu um “becadinho”e a formiga foi á sua vidinha.

Pré teste – 29 de janeiro – BS

Era uma vez uma formiga que andava a passear e ficou presa na neve e perguntou à neve:

_ Neve, já que és tão forte que me prendes o pé “porquê”... “porquê” que não me tiras daqui?

_ Eu não sou forte que o sol me derrete. (pausa)

E a formiguinha foi perguntar ao sol:

_ Ó sol, tiras-me daqui já que és tão forte.

_ Eu não sou forte que a parede me detém.

Então ela foi perguntar à parede.

_ Ó parede, já que és tão forte ...porque é que... (pausa) porque é que não me ajudas?

_ Eu não sou forte...que o rato me come... que o rato me rói...que detém a parede que o sol derrete a neve que eu fico “cu” pé preso. (pausa)

E ela foi pedir ao rato. Perguntou ao rato:

_ Ó rato, já que és tão forte “porquê” que não me tiras daqui?

_ Eu não sou forte que o gato me assusta. “Ca”...que ele rói a parede, que a parede detém o sol, que o sol derrete a neve, que a neve... prende o meu pé.

Então foi pedir ó gato.

_ Ó gato, já que és tão forte “porquê” porque não me ajudas?

_ Eu não sou forte que a vassoura me enxota que eu assusto o rato, que o rato rói a parede, que a parede detém o sol, que o sol derrete a neve, que a neve me prende o pé.

Di...ele ... e depois...foi pedir à vassoura. Que a va ...e a va ...e d.e perguntou:

_ Ó vassoura, já que és tão forte porque é que não me ajudas?

_ Eu não sou forte, que a fogueira me queima que eu “enxuto” o gato, que o gato assusta o rato, que o rato...rói...ai, que o rato ... fura a parede e que a parede detém o sol e o sol derrete a neve e a neve me prende o pé.

Então foi pedir à fogueira:

_ Fogueira, já que és tão forte porque é que não me ajudas?

_ Eu não sou forte, que a neve me apaga. Que ... eu (pausa, repete) que eu “queimá” vassoura, que a vassoura ...enxota o gato...que o gato assusta o rato, que o rato ró...fura a parede, que a parede... detém o sol que o sol derrete a neve que a neve me prende o pé.

Então foi pedir à neve:

_ Ó neve, porque não me ajudas?

Ela disse que não era forte e... e a formiga disse ... a lengalenga.

_ A fogueira me apaga, não eu apago a fogueira, a fogueira ... queima a vassoura, a vassoura enxota o gato, o gato ... assusta o rato, o rato ... rói, o rato fura a parede, a parede detém o sol, o sol detém a neve e que me prende o pé. E a neve derreteu um bocadinho e lá foi a formiguinha na sua vida.

Pós teste – 6 de maio – BS

A formiga andava a passear e ficou com o pé o preso na neve. Então pediu ajuda à neve.

- Ó neve já que és tão forte, que prendes o meu pé, ajudas-me?

_ Eu não sou forte que o sol me derrete.

Então a formiguinha foi pedir ao sol:

_ Ó sol, ajudas me, já que és tão forte ... que derretes a neve que prende o meu pé.

Então o sol respondeu-lhe:

_ Eu não sou forte ...que a parede me detém.

Então a formiguinha foi pedir à parede:

_ (...) Ajudas-me parede já que és tão forte que deténs o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

A parede respondeu-lhe:

_ Eu não sou forte ... que o rato me fura.

Então a ...formiguinha foi pedir ó gato, ó rato, ó rato:

_ Ajuda-me rato já que és tão forte, que furas a parede que detém o sol que prende...que derrete a neve que prende o meu pé.

_Então o rato responde-lhe:

_ Eu não sou forte que...que o gato me assusta.

Então a formiguinha foi pedir ao gato:

_ Ó gato, já que és tão forte que assus... ajudas-me? ... que assustas o ...rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

Então...a...o rato...o...gato disse-lhe:

_ Eu não sou forte que...a vassoura me enxota.

Então a formiguinha foi pedir à vassoura:

_ Ó vassoura, já que és tão forte, ajudas-me? Que ... (pausa prolongada, inspira) enxotas o gato que fura, que assusta o rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

Então a formiguinha...a a vassoura disse-lhe:

_ Eu não sou forte que a fogueira me queima.

Então a formiguinha foi pedir à fogueira:

_ Ó fogueira, já que és tão forte, ajudas-me? Que queimas a vassoura que enxota o gato que assusta o rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

Ajudas-me?

Então a fogueira disse-lhe:

_ Eu não sou forte que a neve...me apaga.

Então a formiguinha foi pedir à neve:

_Ó neve, já que és tão forte, ajudas-me? Que prendes o meu pé “cu” sol te derrete... que a parede detém o sol que o... o gato, o gato o rato fffura a parede, o gato assusta o rato, a vassoura enxota o gato a fogueira queima a vassoura, ajudas-me? E que a... E que tu apagas a fogueira, ajudas-me?

A fff, a neve que ouvindo aquela lengalengaderreteu um bocadinho porque estava fraca e a formiguinha foi à sua vidinha.

Pré teste – 29 de janeiro – CF

Era uma vez uma formiga que “tava” a passear. Tinha um pé preso na neve. (Pensa) Depois queria sair mas disse:

_ A neve que és tão forte que me prendes o pé (ai) e a neve disse:

_ Eu não sou forte o sol derrete-me.

Depois (depois) ela disse:

_ Sou (ai) És tão forte que derretes a neve, que a neve prende-me o pé.

O sol disse:

_ Eu não sou forte a parede (não, como é que se diz aquilo, ai a coisa, ai) a parede (Pausa) a parede (ai, fogo, não sei dizer, já não me lembro daquela coisa assim a dizer que tapa o sol), a parede tapa o sol (Pausa - vou passar à f..., ai)

_ Parede, já que és tão forte que tapas o sol que o sol derrete a neve e prende o meu pé.

_ Eu não sou forte o rato fura-me.

Depois o rato disse (é melhor disse):

_ R...Rato já que tu “é” forte, furas a parede, a parede tapa o sol, o sol derrete a neve que prende o meu pé.

_ Eu não sou forte o...o gato assusta-me.

(pois...)

_ E o gato já “qu és” tão forte a assustas o rato, o rato que fura a parede que tapa o sol que derrete a neve e prende o meu pé.

_ Eu não sou forte a vassoura enxota-me e (...) foi pedir... (a vassoura...).

_ Tu enxotas o gato que o gato assusta o rato, o rato fura a parede que tapa o sol que derrete a neve que prende o meu pé.

_ Eu não sou forte, eu não sou forte a l...a lareira queima-me (...que chatice...já) a lareira “qués” tão forte...(ai) queimas a vassoura que enxota o gato, não, assusta o rato que fura a parede que tapa o sol que derrete a neve e prende o meu pé.

_ Eu não sou forte, a neve me apaga. (...Fiz)

(...a neve...é tão forte ai, eu não sei...ai porquê? é muito forte... é melhor eu...haaa...)

A neve apaga a fogueira que ... queima a vassoura, enxota o rato, deu um susto ao rato, fura a parede, tapa o sol, derrete a neve. Mas depois a neve derreteu um bocadinho e...e a formiga podia ir à sua vidinha.

Já tá.

Pós teste – 6 de maio – CF

Era uma vez uma formiga, estava a andar ficou com o pé preso na neve. E..e..

_ Ó neve, já “qu’ és” tão forte...e ela disse:

_ Eu não sou forte o sol me derrete.

Então foi pedir ao sol:

_ Ó sol já que és tão forte derretes a neve como ela...que derrete...derretes a neve “cu” meu pé prende.

Então o sol disse:

_ Eu não sou forte, “ca” parede me detém.

Então...mmm...que...com o sol quei...foi pedir à parede e disse:

_ Ó parede já que és tão forte.

_ Eu não sou forte... eu não sou forte “cu” rato me fura.

“Tou” pedir ao rato...ò rato que fura a parede que detém o sol que derrete a neve e prende o meu pé.

Eu...o rato disse:

_ Eu não sou forte “cu” gato me assusta.

E foi pedir ó gato. O gato disse:

_ Ó gato já que és tão forte que assustas o rato que fura a parede que detém o sol que...que derrete a neve e o meu pé prende.

O gato disse:

_ Eu não sou forte “ca parede me...me enxota.

Então foi pedir à vassoura, à vassoura que...e:

_ Ó vassoura já que és tão forte.

A vassoura disse:

_ Eu não sou forte que a fogueira me apaga.

Então foi pedir...à fogueira.

-Ó fogueira, já que és tão forte que que queimas a a vassoura que enxota o gato que assusta o rato fura a parede detém o sol derrete a neve e o meu pé prende.

Então a a fogueira disse:

_ Eu não sou forte a neve me apaga.

Então foi pedir à neve:

_ Olha, já que és tão forte.

A neve disse:

_ Eu não sou forte. En...en... eu não sou forte que “c’apaga” a fogueira que queima a vassoura que enxota o gato que assusta o rato fura a parede que detém o sol que...que o sol derrete a neve e o meu pé prende.

Então nesta lengalenga ...a neve é forte ó gato então e neve derreteu um bocadinho e a e a formiga foi à sua vidinha.

Pré teste – 29 de janeiro – GL

(Pausa prolongada)

A formiga ia a andar e depois ficou presa “da” neve mas não conseguia sair o pé.

(Pausa)

Disse à neve:

_ Ajuda-me neve o meu pé ficou preso.

_ Eu não sou forte... “alouta” a me derreter.

_ Ajuda-me sol, tás a derreter a neve?

(Pausa prolongada- (alguém entra na sala)

O sol disse:

_ Eu não sou forte (pausa) a parede “tá-me”, não me deixa....

_ Eu não sou forte. (Pausa)

Pós teste – 6 de maio – GL

Uma formiga “candafa” “canefe” que andava a passear e ficou com o pé preso “da” neve.

_ Ajuda-me neve que és tão forte que me prende o meu pé.

_ E...”enão” sou forte que o sol derrete a neve.

A formiga pediu ó sol. – o sol disse:

-“Enão” sou forte a parede me “detende”.

“Atão” a formiga disse à parede:

_ Ajuda-me parede que és ffff...tão forte. – a parede disse:

_ ”Enão” sou forte...te porque o rato (pausa) rrrói (pausa) e então disse ao rato. – o rato disse:

_ “Enão” sou forte o gato “m’assusta”.

“Atão” a formiga disse ó gato. - o gato disse:

_ ”Enão” sou forte porque a vassoura me enxota. A p...disse a formiga...à vassoura. – a vassoura disse:

_ ”Enão” sou forte porque a lareira...me queima.

- Ajuda-me neve que derr... ajuda-me sol que derretes a neve e (pausa prolongada)

Pré teste – 29 de janeiro – GO

Era uma vez uma formiga que queria passear então ficou presa. Então, pediu ajuda à neve e disse assim:

_ Neve, és tão forte, podes-me ajudar?

_ Eu, eu não sou forte. (Pausa)

Então foi pedir ajuda ao sol e disse ao sol:

_ Sol, já que tu és tão forte, podes-me ajudar?

Eu, forte, eu não sou forte. (Pausa)

Então foi pedir ajuda à...à parede e disse assim:

_ Parede, podes-me ajudar, já que és tão forte.

_ Eu, eu não sou forte. (Pausa)

Então foi pedir ajuda ao ratinho.

_ Ajuda ratinho, já que tu és tão forte.

_ Não, eu não sou forte. Quem... quem é forte é a vassoura.

Então foi pedir à vassoura ... e pediu ajuda à vassoura.

A vassoura disse que não era forte... e foi pedir ajuda ao gato só que o gato disse que não era forte porque (acho que aquilo era uma fogueira). A fogueira...disse que não era forte então o sol derreteu um bocadinho a neve e a formiguinha conseguiu libertar-se.

Pós teste – 6 de maio – GO

Era uma vez uma formiguinha que andava a passear e ficou com o pé preso.

Depois pediu ajuda à neve e a neve disse que não era forte.

A formiguinha foi pedir ao sol (pausa) disse que não era forte e foi pedir (pausa) foi pedir à parede (pausa prolongada) e a parede disse:

- Eu não sou forte por isso a formiguinha foi pedir ao rato (pausa prolongada) o rato disse que não era forte e a formiguinha foi pedir ... à vassoura mas a vassoura disse que não era forte, então a formiguinha pediu (pausa)à lareira e a lareira disse que não era forte e a formiguinha pediu outra vez à neve, depois a neve derreteu-se um bocadinho e a formiguinha foi-se à sua vida.

Pré teste – 29 de janeiro – IM

A formiga tava a passear ah...ah e fi...quando ah... ia a passear...ah ficou com o pé preso na neve.

_ Por favor neve, ajuda-me.

E a neve disse:

_ Eu não sou forte. Eu não sou forte. Pede ao sol que ele derrete-me.

Atão foi pedir ao sol ajuda.

_ Tu, ajuda-me sol (não me lembro da outra, posso dizer só as...as)

E depois foi pedir à fogueira:

_ Ajuda-me fogueira que tu... que tu queimas a ...a vassoura, a vassoura enxota o gato e o gato assusta ó rato ah... e o rato fura a parede e a, e a parede para o sol e o sol ah... ah derrete a neve.

Depois foi pedir à neve que a ajudasse outra vez e depois ela ah... ela derreteu um bocadinho.

Já acabou.

Pós teste – 6 de maio – IM

Havia uma formiguinha “c’andava a passear” ficou como pé pedo...preso. Pediu ajuda à neve:

_ Ajuda-me neve já que és tão forte. - e a neve disse:

_ Eu não sou forte que o sol me derrete.

Ca...depois a formiguinha pediu ao sol:

_ Ajuda-me sol já que és tão forte. – respondeu o sol:

_ Eu não sou forte que a parede me detém.

Depois foi pedir à f...à...à parede:

_ Ajuda-me parede já que és tão forte. – respondeu a parede:

_ Eu não sou forte que rato me fura. – respondeu ... foi pedir ajuda ao rato...

_ Ajuda-me rato já que és tão forte.

_ Eu (respondeu o rato) eu não sou forte que o gato me assusta.

Foi pedir ajuda ao gato:

_ Ajuda-me rato já que és tão forte que assustas o rato que fura a parede que detém o sol, a... que detém o sol...a...a derreteu...aa...a neve que prende o meu pé.

Depois foi pedir a...o gato disse que a:

_ Eu não sou forte que a vassoura me enxota.

Depois foi pedir à vassoura:

_ Ajuda-me vassoura já que és tão forte.

_ Eu não sou forte. – respondeu a...a...a vassoura que a fogueira me queima.

Foi pedir ajuda à...à ...à fogueira:

_ Ajuda-me fogueira, já que és tão forte. – a...respondeu a fogueira.

_ Eu não sou forte que a neve me apaga.

Depois foi pedir outra vez à...à...à...neve:

_Ajuda-me neve, já que és tão forte.

A...a...a neve ao ouvir esta lengalenga, grossa ou fraca, derreteu um bocadinho, fim.

Pré teste – 29 de janeiro – KS

A formiga e a neve

A formiga ia ... ia a passear mas ficou com a perna na neve. Pediu à neve (pausa prolongada, suspira, pausa).

Pediu ao sol porque es ...tão f...tão forte.

_ Não sou não. (Pausa, suspira, ai, ai).

_ Não sou não. (Pausa prolongada)

Pós teste – 6 de maio – KS

A formiga ia a passear e ficou “co” preso, o...o pé preso. Ped... pediu à neve:

_ Ajuda-me neve que és tão forte que me prend....que me prendeste o pé. – a neve disse:

_ Eu não sou forte “cu” “cu”sol m...m...me derrete.

Então foi pedir ao sol:

_ Ajuda-me sol que és tão forte que derretes a neve. – o sol disse:

_ Eu não sou forte “cu” “ca” parede me detém.

Então foi pedir à parede.

_ Eu n.a...parede “m’ajuda” que és , que és tão forte que derre...que me fazes derreter a neve a...que deténs o sol, q parede disse:

_ Eu não sou forte “cu” rato me fura.

Então foi pedir ao rato.

_ Eu não sou...(ai, pausa prolongada)

Foi pedir ao rato e depois o ra...o depois...(pausa prolongada) foi pedir ao rato e depois o rato disse assim:

_ Eu não sou forte que, que “cu” r...”cu” gato me assusta.

Então foi pedir ao gato:

_ Ajuda-me gato que que és tão forte que f...que derretes a neve, que que ...o sol, assustas o rato, o gato disse:

_ Eu não sou forte que que a vassoura me enxota.

Então foi pedir à vassoura:

_ Ajuda-me vassoura que és tão forte que que derretes a neve que que ...quem que (pausa muito prolongada) ”cu” sol...

Pré teste – 29 de janeiro – LF

Ah...é...é... ah...ela tava a passear e depois foi... prenderam...prenderam o pé da formiga e a formiga assim:

_ Ajuda-me neve, que és tão forte neve.

E...e a neve assim:

_ Não sou forte o sol é que ...ah... é que congela. O s..o sol... a formiga disse:

_ Sol ajuda-me.

E...e ...e o sol assim:

_ E...e...e és tão forte sol. És tão forte sol.

_ E...e...e o sol assim:

_ Não, não sou. Quem é forte é a parede. Perguntou à parede e...disse:

_ Ajuda-me parede, que és tão forte parede. (Pausa)

_ Não sou forte. Quem é forte é o rato e a... a...a formiga foi perguntar a..a..ó rato:

_ Ajuda-me rato que és tão forte rato e o rato assim:

_ Não sou forte, quem é forte é o gato que m´assusta.

_ E o gato disse... e a, e a, e a formiga di... disse assim:

_ Quem é...e...ajuda-me. O...o...o... rato assim disse:

_ O gato é que é forte e o, e depois ela foi perguntar ó gato, ó gato, e o gato assim:

_ E, ajuda-me gato, que és tão forte gato.

_ Eu não sou forte, quem é forte é a vassoura que me espanta. E a, e a formiga foi perguntar à vassoura:

_ Ajuda-me vassoura, que és tão forte vassoura.

E, e ela, e a vassoura disse:

_ Eu não sou forte. Quem é forte é a fogueira que me queima.

Ela foi perguntar à, à, à lareira e disse:

_ Ajuda-me lareira.

E a lareira disse, e a formiga disse:

_ Ajuda-me fogueira, que és tão forte fogueira.

E, e...

_ Eu não sou forte. – disse a..a fogueira. Quem é forte é a neve. E a ne... e foi perguntar outra vez à neve:

_ Ajuda-me neve. Quem é forte... que és tão forte... e... depois... desmanchou-se, derreteu um bocado de neve e ela foi à sua vida.

Pós teste – 6 de maio – LF

Era uma vez uma formiga que “tava” a passear e ficou com o pé preso e depois disse:

_ Ajuda-me neve que és tão forte e ...e depois a neve diz:

_ Eu não sou forte quem é forte é o sol.

_ Ajuda-me sol que és tão forte que derretes a neve (pausa prolongada) tão ...que és tão forte que... (pausa prolongada) quem é forte é o sol. Depois a formiga perguntou ao sol:

_ Ajuda-me sol que és tão forte e ...e o sol disse:

_ Eu não sou forte quem é forte é a parede que me detém.

Depois a formiga foi perguntar à parede e disse:

_ Ajuda-me parede que és tão forte que...que deténs o sol e derrete o meu pé e prende o meu pé.

E depois a parede disse assim:

_ Eu não sou forte quem é forte é o rato que me fura.

Depois foi perguntar ao rato e disse:

_ Ajuda-me rato que és tão forte que a parede detém o sol o sol derrete a neve e prende o meu pé.

_ Eu não sou forte quem é forte é o gato que me assusta.

Foi perguntar ao gato e disse:

_ Ajuda-me gato que és tão forte.

_ Eu não sou forte quem é forte é o, é a vassoura.

Foi perguntar à vassoura e di...e disse:

_ Ajuda-me vassoura que és tão forte que “axutas” o gato, o gato assusta o rato, o rato rói a parede, a parede detém o sol e o sol derrete a neve e prende o meu pé.

_ Eu não sou forte quem é forte é a fô...a fogueira.

Depois foi perguntar à fogueira e disse:

_ Ajuda-me fogueira que és tão forte.

_ Eu não sou forte ...é tão forte que ...a vassoura assusta o gato, o gato assusta o rato, o rato rói, fura a parede, a parede detém o sol, o sol derrete a neve e prende o meu pé.

_Eu não sou forte que a neve me apaga.

E depois foi perguntar outra vez à neve e disse:

_ Ajuda-me neve que és tão forte.

E depois derreteu um bocadinho e foi à sua vidinha.

Pré teste – 29 de janeiro – MG

O título é a f... (pausa prolongada) a carochinha, a caro...., a carochinha (pausa prolongada), a carochinha ficou com o pé preso na neve... e ela:

_ Neve, po...pode, eu quero ir à minha vidinha.

A carochinha disse:

_ Não posso, não sou forte. O sol derrete-me.

Foi pedir ao sol.

_ Sol, és tão forte. (Pausa)

A parede...

_ Não sou forte. -disse a parede.(pausa)

A parede disse:

A carochinha foi ter com a parede e disse:

_ És tão forte parede.(pausa) Podes-me tirar da neve o meu pé?

O rato, o rato róí, róí-me.

Foi pedir ó rato a carochinha.

A carochinha foi pedir ó rato...pa tirar o pé da neve.

A carochinha disse:

_ És tão forte rato. (pausa) O gato assusta-me.

A carochinha foi pedir ó gato.

_ Gato, ajudas-me? És tão forte.- disse a carochinha. (pausa)

_ A vassoura assusta-me. Ela xota-me. -disse o gato.

Foi pedir à vassoura a carochinha. (pausa)

A vass... a vassoura.

_ Vassoura, ajudas-me a tirar o pé da neve pa´ eu ir à minha vidinha?

_ Não consigo porque o fogo queima-me.

A carochinha foi pedir ó fogo e o fogo disse:

_ A neve... apaga-me.

A carochinha foi pedir à neve. A neve, a neve derreteu um bocadinho e tirou o pé. Bem bastou e saiu.

Pós teste – 6 de maio – MG

Era uma vez uma formiga que ficou com o pé preso na neve. Depois (disse) à neve:

_ Deixa-me ir neve... és tão forte.

_ Não sou nada, o sol derrete-me.

A formiga foi pedir “ó” sol.

_ Eu...sol ajuda-me.

_ Eu não sou forte porque a parede me (detém).

A formiga foi pedir à parede.

Depois...

_ Eu não sou forte porque o rato me fura.

A formiga foi pedir “ó” rato.

_ És tão forte, rato.

_ Não sou nada porque a vassoura me “xota”.

Foi pedir à vassoura.

_ És tão forte vassoura que...

_ Não sou nada porque o fogo...

A vassoura foi pedir ao fogo. O fogo disse:

_ Eu não sou forte porque a neve me derrete.

Foi pedir “ó” sol, a formiga.

_ Aj...foi pedir à neve. Disse:

Bastou um bocadinho, bastou um bocadinho de neve ...desceu um bocadinho de neve bestou para tirar o seu pé.

Pré teste – 29 de janeiro – MC

Num dia ela ia a passear depois estava neve ela ficou com o pé preso e disse:

- Ajuda-me neve como és tão forte.

E a neve respondeu:

_ Não sou forte. Até o sol me derrete.

Depois disse:

_ Ajuda-me sol. Podes-me ajudar sol, ou és, como tu tens tanta força.

Mas ele disse:

_ Não, não tenho. Até a parede me tapa.

Depois ele disse:

- Não sou forte.

É pois ela pediu ajuda à parede.

_ Parede, ajuda-me. Até tapas o sol.

Mas depois ela disse:

_ Não sou forte, não. Mas depois disse:

_ Até os ratos me conseguem roer.

E depois foi perguntar ó rato:

_ Rato, ajuda-me. Ajuda-me que o meu pé tá preso.

Depois, o rato disse:

_ Não, não. Eu não tenho... porque tem força.

_ Não, mas eu não tenho força.

_ Porquê?

_ Porque até os gatos m'assustam.

Pois... depois... ela foi perguntar ó gato e disse:

_ Ajuda-me gato, como és tão forte.

_ Não sou porque a vassoura até m'arrasta.

Então ela foi pedir à vassoura e a vassoura, e disse assim:

_ Vassoura, ajuda-me. Até assustas um rato, um gato. Como és tão forte.

_ Eu não sou forte. Até uma fogueira me consegue queimar.

_ Fogueira, ajuda-me. Ajuda-me fogueira. Como és tão forte...

_ Não. Porque eu não sou forte. Até a neve me, me, me tapa.

E depois pediu outra vez à neve, e disse:

_ Neve, ajuda-me.

E a neve disse:

_ Está bem.

Depois acabou?

Pós teste – 6 de maio – MC

Era uma vez uma formiguinha que estava a passear que ficou com o pé preso na neve, e disse:

_ Ajuda-me neve já que és tão forte.

_ Eu não sou forte, o sol me derrete.

Então foi pedir ao sol:

_ Sol, já que és tão forte...

_ Eu não sou forte. - disse o sol porque a parede detém o sol.

E foi pedir ajuda à parede.

_ Parede, já que és tão forte “ca” neve prende o meu pé “cu” sol derrete a neve que detém o meu pé.

E a parede disse:

_ Eu não sou forte porque o rato me rói.

Então foi pedir “ó” rato.

_ Rato, ajuda-me já que és tão forte “cu” “ca” neve prende o meu pé, “cu” sol derrete a neve que (...) o meu pé.

_ Eu não sou forte que o gato me assusta.

Então foi pedir “ó” gato.

_ Gato, já és tão forte...

_ Eu não sou forte que a vassoura me enxota.

Foi pedir à vassoura.

_ Vassoura, ajuda-me já que és tão forte que a neve prende o meu pé, o sol derrete a neve, “ca” parede detém o sol, “cu” rato rói a parede e o gato assusta o rato.

_ Eu não sou forte a fogueira me queima.

Então foi pedir à fogueira.

_ Fogueira, ajuda-me já que és tão forte “ca” neve prende o meu pé, o sol derrete a neve, que “ca” parede detém o sol que prende o meu pé.

_ Eu não sou forte “ca” “ca” neve me “m’apaga”.

Então perguntou outra vez à neve:

_ Neve, ajuda-me já que és tão forte que a neve prende o meu pé, o sol derrete a neve que ...que que que “ca” parede detém o sol, “cu” rato fura a parede, “cu” gato assusta o rato, “ca” vassoura “ensusta” o gato, a va... “cu” lume apaga...queima a vassoura e a neve derreteu um bocadinho e ela, a formiguinha foi à sua vidinha.

Pré teste – 29 de janeiro – MA

A formiguinha ia andar e “escopisou” na neve. Pegun...e disse assim:

_ Neve, és tão “fote”. Ah...és tão “fote”. Ah...(pausa). És tão forte, podes-me tirar daqui?

_ Eu não sou “fote”. O sol derrete-me.

E foi, e foi “perguntar” ó sol:

_ Sol, podes-me tirar daqui? Derretes a neve.

_ Não, eu não sou “fote”. A parede detém-me.

E foi perguntar à parede.

_ Podes ajudar-me a tirar, podes-me ajudar à parede?

_ Não, o rato fura-me, o... detém o sol, derreto a, e derreto a neve e foi pedir ó ratinho:

O rat... e perguntou:

_ Ratinho, sa... és tão “fote”, podes-me ajudar?

_ Não, não sou “fote”, o rato mete-me medo. O rato fura a parede, a parede detém o sol, a neve d...derre... o sol derrete a neve, foi pedir ó gato, gato e disse:

_ Podes-me ajudar a tirar, já que és tão forte?

_ Não, a vassoura m´enxota. O gato mete medo ó rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol, o sol derrete a neve e foi pedir à vassoura:

A vassoura depois perguntou:

_ Já, ajuda-me já que és “fote”. Podes-me ajudar?

_ Não, não sou “fote”. O fogo queima-me. A vassoura enxota o gato, o gato mete medo ó rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol e o sol derrete a neve.

E foi pedir ó fogo:

_ Podes-me ajudar a tirar daqui?

_ Não, não sou “fote”. (pausa) A...a neve apaga-me. O fogo a...apaga (não) o fogo, o fogo queima a vassoura, a vassoura enxota o gato, o gato assusta o rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol, o s...o sol derrete a neve.

E foi pedir à neve:

_ Podes-me ajudar, já que és tão “fote”, outra vez?

Hm...ah...o fogo queima a vassoura, a vassoura enxota o gato, o gato assusta o rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol, e o sol derrete a neve.

_ Já que ouvi essa lengalenga vou derreter um bocadinho. E derreteu.

E pois foi pá sua vidinha.

Pós teste – 6 de maio - MA

A formiga e a neve

A formiguinha ia a passear e ficou “cu” pé preso e pediu à neve:

_ Neve, ajuda-me, já que és tão forte. – e a neve disse:

_ Eu não sou forte porque o sol me derrete.

E a formiguinha foi pedir ao sol:

_ Sol, ajuda-me, já que és tão forte. Derretes a neve que o meu pé prende.

E o sol disse:

_ Eu não sou forte que a parede me detém.

E a formiguinha foi pedir à “paiede”:

_ Parede, já que és tão forte podes-me ajudar?

_ Eu não sou forte que o rato me f..., que, eu não sou forte (pausa) o, o sss, deténs o sol, o sol derrete a neve que prende o meu pé.

E a formiguinha foi pedir à, “ó” rato e disse:

_ Podes-me ajudar rato já que és tão forte.

_ Eu não sou forte.

_ Furas a parede, a parede detém o sol, o sol derrete a neve que prende o meu pé.

E...

_ Eu não sou ...

E o “ra” disse:

_ Eu não sou forte porque o “mo” o “rat...” o gato me assusta.

E a formiguinha foi pedir “ó” rato “ó” gato:

_ Gato, podes-me ajudar já que és tão forte?

_ Eu não sou forte.

_ O gato assusta o rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol, o sol derrete a neve e a neve prende o meu pé.

O O O rato disse:

_ Eu não sou forte que a vassoura me enxota.

E a formiguinha foi pedir à vassoura, e disse;

_ Vassoura, já que és tão forte, ajudas-me?

_ Não.

E a ...

_ Enxotas o gato, o gato assusta o rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol e o sol derrete a neve. – e disse:

_ Eu não sou forte porque a fogueira me queima.

E a formiguinha foi pedir à fogueira:

_ Fogueira, podes-me ajudar já que és tão forte?

_ Não sou forte. Tu “fua...” tu queimas a vassoura, a vassoura enxota o r...o gato, o gato assusta o rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol e o sol derrete a neve que prende o meu pé.

A fogueira disse:

_ Eu não sou forte porque a neve me apaga.

E a formiguinha outra vez foi pedir à neve:

_ Neve ajuda-me já que és tão forte. D...Apagas a fogueira, a fogueira queima a vassoura, a vassoura enxota o r...o gato, o gato assusta o rato, o rato fura a parede, a parede detém o sol e o sol derrete a neve.

_ E já que ouvi essa lengalenga vou-me derreter um bocadinho, se “sé” “fote” ou não vou derreter-me um bocadinho e podes ir pá vidinha.

E a, e a neve derreteu um bocadinho e foi pá sua vidinha.