



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação

## **Ensinar a Escrever: Ensinar a Pensar a Língua**

**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**

**Rosa Alexandra Pereira Ramos**

2013

Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação

## **Ensinar a Escrever: Ensinar a Pensar a Língua**

**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 orientação de: Professora Doutora OTÍLIA COSTA E SOUSA**

**Rosa Alexandra Pereira Ramos**

2013

# AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de várias pessoas, que ao longo de todo este processo me ajudaram, directa ou indirectamente, a cumprir os meus objectivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica.

Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

À *Professora Doutora Otilia Costa e Sousa*, expresso o meu profundo agradecimento que, enquanto orientadora deste trabalho, com a sua experiência e saber, conseguiu sempre dar-me o incentivo, o apoio, a confiança e a margem de autonomia necessários à concretização da tese. A sua sabedoria foi essencial para que chegasse ao fim deste trabalho com um enorme sentimento de satisfação.

À *Professora Manuela Coelho* por ter estimulado o meu interesse pelo conhecimento e pela vida académica, por ter incentivado a entrar nesta aventura e por me continuar a acompanhar nesta jornada. Sem a sua obstinação nunca teria iniciado este percurso. Agradeço a amizade e o incentivo, sempre tão reforçador, ao longo da concretização desta dissertação.

Aos *Meus Amigos*, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras doces e pela transmissão de confiança e de força, em todos os momentos.

Gostaria, igualmente, de agradecer aos *Alunos* que facultaram o *corpus* integrante do estudo, e agradecer a todos, em geral, pelos momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

Um obrigado solidário a todas as *Colegas de Mestrado*.

À *Minha Família*, em especial aos *Meus Pais*, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho.

À minha irmã do coração, *Magda Cardoso*, pela amizade, companheirismo, pelos intermináveis desabafos e pela partilha dos bons (e menos bons) momentos.

Ao *Meu Marido*, que sempre me apoiou, obrigada pela paciência, amor, carinho, compreensão e ajuda...

## **RESUMO**

Neste estudo apresenta-se uma intervenção didática para melhorar a escrita de relato, num 4.º ano de escolaridade. Na situação de pré teste, pós teste identificam-se os problemas na escrita deste género textual e concebe-se uma sequência didática para ensinar explícita e sistematicamente a escrever um relato de uma visita de estudo. O ensino foca a estruturação do texto, a divisão em parágrafos e aspetos de segmentação de palavra.

### **PALAVRAS – CHAVE**

Sequência didática; género textual; relato; parágrafos; segmentação

## **ABSTRACT**

In this study an educational intervention is presented to improve the writing of a report, in a 4th year of schooling. In a situation of pre and post- testing the problems are identified in the writing of this textual type and an educational sequence is conceive to teach, explicitly and systematically, how to write a school visit report. The teaching focuses the structures of the text, the division in paragraphs and the aspects of segmentation of word.

### **KEY – WORDS**

Educational sequence; textual type; report; paragraphs; segmentation

“A motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar este factor de interacção comunicativa: escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar.”

Batista, Adriana, Leopoldina Viana, Fernanda, Barbeiro, Luís Filipe. PNEP O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica, Ministério da Educação

# INDICE GERAL

Índice de Figuras .....	x
Índice de Tabelas .....	xi
Índice de Anexos.....	xii
INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I .....	16
1. Enquadramento Teórico e Metodológico .....	16
1.1. Ensinar a Escrever .....	16
1.1.1. A importância da Escrita.....	20
1.1.2. O Texto .....	23
1.1.3. Parágrafo.....	24
1.1.4. Géneros e tipos de texto.....	27
1.1.4.1. Relato.....	29
1.1.5. Ensino da Gramática.....	30
1.2. Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC).....	36
2. Metodologia da Investigação .....	40
2.1 Questões orientadoras da investigação .....	40
2.2 Objetivos do estudo .....	40
2.3 Identificação e justificação do método .....	41
2.3.1 Estudo de Caso.....	41
2.4 Identificação e justificação das técnicas de recolha de dados .....	44
3. Sequência Didática.....	45
CAPÍTULO II.....	52

1. Intervenção pedagógica e análise dos resultados .....	52
2. Descrição da Intervenção .....	52
3. Análise dos dados.....	69
3.1 Pré teste e Pós teste.....	71
CAPÍTULO III.....	85
Conclusões .....	85
Referências Bibliográficas .....	89
Anexos .....	92

## Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes .....	17
Figura 2 – Modelo de aprendizagem da gramática, segundo Camps .....	25
Figura 3 - Potencialidades do computador no domínio da aprendizagem da escrita.....	39
Figura 4 - Esquema da sequência didática apresentada por Dolz e Schneuwly .....	46
Figura 5 – Sequência didática de Zabala .....	49
Figura 6 - Esquema de Sequência didática – Cassany .....	51
Figura 7 – Melhoramento relato visita de estudo.....	54
Figura 8 – Melhoramento de relato do fim de semana .....	56
Figura 9 – Reescrita de texto em grande grupo .....	57
Figura 10 – Melhoramento de texto a pares.....	59
Figura 11 – Melhoramento de texto em grande grupo.....	60
Figura 12 – Melhoramento de texto em grande grupo.....	61
Figura 13 - Proposta de melhoramento realizado por aluno .....	63
Figura 14 – Reescrita do melhoramento feito por aluna.....	64
Figura 15 – Planificação de relato .....	65
Figura 16 – Relato.....	66
Figura 17 – Análise do texto sem parágrafos.....	66
Figura 18 – Reescrita de texto sem parágrafos (a pares) .....	67
Figura 19 - Justificação e conclusão sobre parágrafos.....	67
Figura 20 - Macro estrutura – 1.ª e 2.ª recolha - resultados .....	73
Figura 21 - Parágrafos – 1.ª e 2.ª recolha – resultados.....	74
Figura 22 – Pronomes– 1.ª e 2.ª recolha - resultados .....	75
Figura 23 – Marcadores conexão interfrásica – 1.ª e 2.ª recolha - resultados.....	78
Figura 24 – Pontuação – 1.ª e 2.ª recolha - resultados .....	79
Figura 26 – Texto aluno 12 – pré teste .....	80
Figura 27 – Texto aluno 12 – pós teste .....	81
Figura 28 –Número médio de palavras por texto- 1.ª e 2.ª recolha .....	81
Figura 29 – Número de erros por texto – 1.ª e 2.ª recolha - resultados.....	83
Figura 30 – Evolução comparativa dos erros ortográficos relativamente ao número médio de palavras - 1.ª e 2.ª recolha .....	84

## Índice de Tabelas

Tabela 1 : Macro estrutura – análise da 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> recolha .....	70
Tabela 2 : Macro estrutura – 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> recolha - resultados.....	72
Tabela 3 – Marcadores de Conexão Interfrásica – 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> recolha - resultados .....	78

# Índice de Anexos

ANEXO 1 - Texto sem parágrafos.....	i
ANEXO 2 - Texto com demasiados parágrafos.....	iii
ANEXO 3 - Texto com 4 parágrafos extensos.....	v
ANEXO 4 - Texto com 4 parágrafos reduzidos.....	vii
ANEXO 5 - Texto com 9 parágrafos.....	ix
ANEXO 6 - Texto com 3 parágrafos.....	xi
ANEXO 7 - Texto com a introdução e a conclusão demasiado curtas e desenvolvimento muito extenso.....	xiii
ANEXO 8 - Texto com 2 parágrafos.....	xv
ANEXO 9 - Teste Sintático - Pronomes (negativa/afirmativa).....	xvii
ANEXO 10 - Fichas de Consolidação 1 – Pronomes.....	xx
ANEXO 11 - Fichas de Consolidação 2 – Pronomes.....	xxii
ANEXO 12 - Fichas de Ortografia – e/i.....	xxiv
ANEXO 13 - Fichas de Ortografia – foi/fui.....	xxvi
ANEXO 14 - Fichas de Ortografia – s/z.....	xxx
ANEXO 15 - Fichas de Ortografia – ça/ce/ci/ço/çu.....	xxxiii
ANEXO 16 - Fichas de Ortografia – verbos.....	xxxv
ANEXO 17 - Fichas de Ortografia – verbos – exemplo aluno.....	xxxviii
ANEXO 18 - Fichas de Ortografia – verbos/pronomes.....	xl
ANEXO 19 - Fichas de Ortografia – verbos/pronomes – exemplo aluno.....	xliv
ANEXO 20 - Fichas de Ortografia – sse/-se.....	xlvi
ANEXO 21 - Fichas de Ortografia – sse/-se – exemplo aluno.....	xlix
ANEXO 22 - Regras da Conjugação Pronominal.....	lii
ANEXO 23 - Produção dos alunos – pré teste.....	liv
ANEXO 24 - Produção dos alunos – pós teste.....	lxxviii
ANEXO 25 - Pedido de autorização para investigação aos Encarregados de Educação.....	ci

## INTRODUÇÃO

No âmbito de um dos seminários de mestrado, um texto de investigação sobre o relato (Barbeiro 2006) despertou a minha atenção para a problemática do ensino explícito da escrita. Na sequência da leitura, após uma visita de estudo e tendo como ponto de partida as produções escritas realizadas pelos alunos, decidi implementar a atividade referida pelo autor na sala de aula. Assim, no dia seguinte à visita, pedi aos alunos, organizados em pequenos grupos de quatro alunos, que redigissem o relato da visita que tinham vivenciado (produção inicial). A informação disponibilizada era apenas de que teriam de ter atenção à construção textual a que estão familiarizados (introdução, desenvolvimento e conclusão). Após esta tarefa, visualizámos em conjunto o vídeo de um relato de uma visita de estudo e os alunos puderam identificar algumas diferenças entre o oral e a escrita. Comentaram que os trabalhos escritos por eles eram mais longos e com mais detalhes e o relato oral visionado era mais curto e com pouca informação. Também encontraram semelhanças: os dois trabalhos apresentavam introdução, desenvolvimento e conclusão.

Seguidamente, escreveram em grande grupo, com a minha orientação, o relato do almoço, após termos determinado o plano/estrutura do relato: introdução (local ou locais visitados, data da visita, horário, meio de transporte, turmas participantes e professores acompanhantes); desenvolvimento (objetivos da visita de estudo, expectativas pessoais relativamente à visita, descrição dos locais visitados ou das atividades realizadas, aspetos considerados mais importantes, mais relevantes, expectativas pessoais, ambiente em que decorreu a visita (pontualidade, relações entre colegas, entre alunos e professores; clima de afetividade, convívio, maneira como foram acolhidos pelas instituições) e conclusão (opinião pessoal sobre a visita, aspetos que foram mais conseguidos e menos conseguidos, sugestões para ter em conta em futuras visitas).

Posteriormente, voltei a pedir aos alunos, agora organizados a pares, que escrevessem o relato do intervalo/recreio. Finalmente, constituindo novamente os alunos em grupos de quatro alunos, estes voltaram a relatar a mesma visita de estudo, tendo agora informações mais específicas de como organizar os seus textos. Sendo assim, elaboraram as suas produções finais.

Sempre dei importância ao desenvolvimento da competência escrita mas, na verdade, nunca estive desperta para as especificidades do género textual relato, tendo sempre

trabalhado na perspectiva da estruturação textual tendo em conta princípio, meio e fim. Barbeiro (2006) salienta a importância para o facto de o fechamento textual não ser realizado corretamente ou até não estar presente. Com esta experiência realizada na minha turma pude constatar que os alunos, antes da apresentação deste género textual, construíam textos menos elaborados. Após a explicação de como construir o relato, os textos passaram a estar mais organizados, com introdução e desenvolvimento e o fechamento textual passa a ser mais evidente. Nunca esquecendo que o facto de terem feito esta tarefa em trabalho colaborativo, realçou a importância da discussão para a estruturação do relato, como refere Barbeiro (2006) citando Vygotsky:

“ Para além da função de descoberta, de consideração de novos elementos e relações, ser potenciada pelos contributos dos diferentes participantes, as diferenças, apesar de tudo próximas, entre os níveis de competência em presença e a perspectiva partilhada trazida pela realização da tarefa em conjunto favorecem a aprendizagem por meio da ativação da zona de desenvolvimento potencial na qual o sujeito não está só na resolução de um problema.”

Com este estudo aprendi que com o propósito de os alunos desenvolverem a sua competência textual não basta apenas apresentar e trabalhar textos. Temos de implementar e desenvolver atividades a partir de planificações devidamente estruturadas e planeadas para colocar os alunos diante de novos desafios da escrita, abrindo novos caminhos, colocando-nos, a nós professores, como impulsionadores dessas estratégias, incentivando a vivência de experiências para desencadear a elaboração de variados géneros textuais, individualmente, a pares e em pequenos grupos. É necessário que os alunos entendam que o texto não é apenas um conjunto de frases, mas uma composição de várias unidades unidas entre si com coerência, capazes de transmitir as suas ideias.

Após reflexão sobre todo o processo decorrido no ano letivo anterior e verificando as dificuldades ao nível da expressão escrita que os alunos revelaram retomei este trabalho, continuando a desenvolver com os alunos o relato, porque “Para além de permitir uma melhor identificação dos reais problemas dos alunos, esta abordagem facilita a sua superação ao incidir sobre dimensões específicas...” como refere Carvalho (2001, p.143).

O trabalho aqui apresentado obedece à seguinte estrutura:

**Capítulo I**, subdividido em três tópicos:

*Enquadramento Teórico e Metodológico*: está fraccionado em dois pontos. O primeiro ponto em que são apresentados pressupostos teóricos sobre escrita que fundamentaram as opções do presente estudo e o segundo ponto que refere o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação durante este mesmo estudo.

*Metodologia da Investigação*, dividido em cinco pontos em que se aborda a natureza do estudo, as questões orientadoras e processos metodológicos adotados.

*Sequência Didática*, onde é feita a descrição pormenorizada de todo o trabalho realizado com os alunos, em contexto de sala de aula.

**Capítulo II**, subdividido em três tópicos:

*Intervenção Pedagógica e Análise dos Resultados*, faz o enquadramento do projeto.

*Descrição dos Resultados*, apresenta as diferentes fases delineadas para o projeto e descreve a intervenção realizada.

*Análise e Discussão de Resultados*, apresenta os resultados tidos em conta após análise do pré teste. Depois exhibe os resultados do pré teste, pós teste e a respectiva comparação de dados.

**Capítulo III**, que termina com as *Conclusões* decorrentes da análise do estudo tendo em conta os pressupostos teóricos que fundamentaram a intervenção e o impacto que a mesma teve no desempenho dos alunos ao nível da escrita.

Finalmente, deste trabalho ainda constam, além das **referências bibliográficas**, os **anexos** constituídos por alguns materiais utilizados ao longo da intervenção, textos do pré teste e pós teste bem como outros exemplos de trabalhos realizados pelos alunos.

## CAPÍTULO I

### 1. Enquadramento Teórico e Metodológico

#### 1.1. Ensinar a Escrever

Hoje em dia a comunicação é cada vez mais rápida e realizada a maioria das vezes através da Internet, e-mail, fax, memorandos e cartas em que a escrita desempenha um papel fundamental na vida da sociedade actual, como refere Barbeiro (2007). Dado o papel que a escrita assume na sociedade atual, os alunos precisam de elaborar textos coesos, coerentes e bem estruturados e que transmitam de forma clara as suas ideias. Desta forma, é necessário que a escola dê aos alunos as oportunidades certas para aprenderem a escrever dando “acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro 2007: p.5), capacitando os alunos nesta competência linguística, de modo a apropriarem-se das múltiplas funções da escrita na sociedade preparando-os para as diversas funções da escrita.

Para que tal seja possível teremos de oferecer ou permitir o acesso à maior diversidade de textos escritos, criando situações para os alunos escreverem, nunca esquecendo que a escrita tem a função de comunicar, possibilitando explicar ocorrências, expressar emoções/sentimentos, opinar sobre determinadas matérias, persuadir em seu benefício e até relatar vivências pessoais e que" deve ser ensinada naturalmente como um instrumento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.” (Vigotsky, 1988). Logo, teremos de criar uma prática contínua desta produção de textos. De acordo com os objetivos que pretendemos produzem-se diferentes géneros textuais, conhecendo as suas características. Os alunos ao serem estimulados a escrever regularmente, interagindo com diferentes géneros que vão ao encontro da realidade que os rodeia, passam a dar maior significado à escrita, a comunicar com maior espontaneidade e a potenciar as suas capacidades ao produzirem textos variados enquadrados em objetivos reais, como refere Vigotsky (1988), "A escrita deve ter significado para a criança despertando nela a necessidade intrínseca de ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida.”

Tendo em atenção que todo o processo de escrita é complexo e dinâmico e que a aprendizagem e desenvolvimento desta competência exigem ao aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensa que permita a efetiva aquisição das suas técnicas, julgo importante ter como “referência as três grandes componentes do processo de escrita descrito no modelo de Flower e Hayes (1981): planificação, redacção e revisão” (Carvalho, 2001, p.74). Ensinando estas estratégias e usando estes três subprocessos vai permitir aos alunos uma consciencialização da complexidade da tarefa e ajudará na redacção dos seus próprios textos. O ensino explícito e guiado da língua, privilegiando a interação entre pares possibilita uma maior consciencialização de estratégias e recursos a usar. A conjugação dos dois permite adquirir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características das diferentes tipologias textuais e do conhecimento do mundo em geral.

Após a escolha do tema, a planificação compreende o registo das ideias de forma ordenada, selecção e organização dessas mesmas ideias para prosseguir para a redacção do texto. Esta etapa consiste na “transformação das ideias em linguagem visível” (Carvalho, 2001, p.145). Depois de todo o texto redigido passa-se à etapa seguinte, a revisão, em que todo o texto é analisado sofrendo eventuais alterações.

De seguida apresenta-se o Modelo de Flower e Hayes com as componentes do processo de escrita.

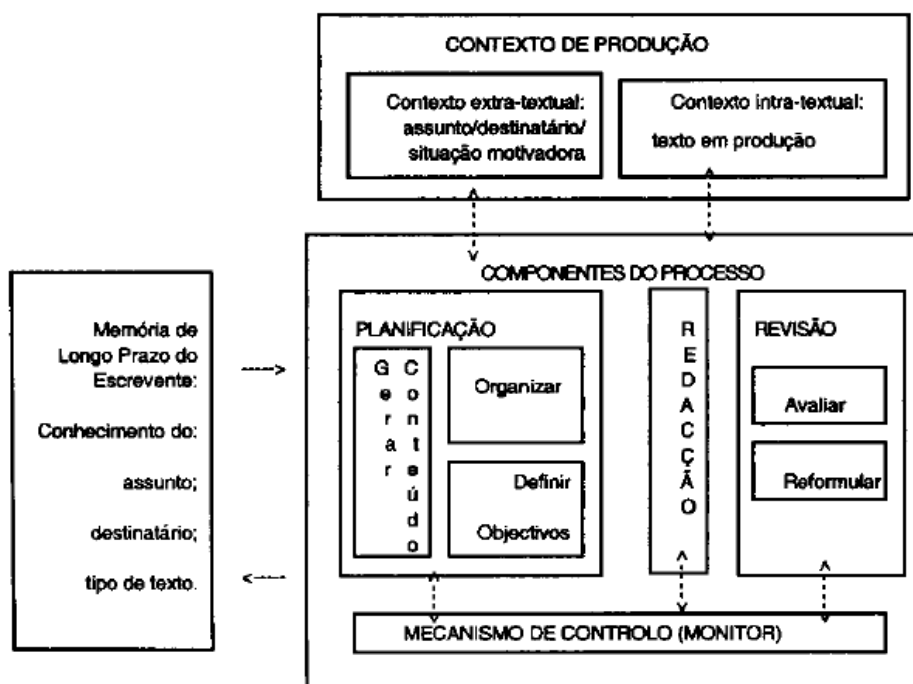


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes – in Carvalho, p.144

Igualmente Barbeiro e Pereira (2007) indicam-nos que a produção textual deve combinar estas três etapas. A planificação consiste em estabelecer objetivos para o texto e em seleccionar e organizar toda a informação, o que implica conhecer desde cedo o próprio processo de planificar. A textualização, a redacção do texto, implica a explicitação do conteúdo, a formulação e articulação linguística. A revisão consiste em ler o texto, avaliar o conteúdo e a forma do mesmo e em reformular se necessário o que foi escrito. Esta fase implica uma reflexão final, mas, dado que os subprocessos não são lineares, nos escritores mais competentes, a reflexão está também presente ao longo de todo o processo.

O conhecimento dos processos de escritores experientes proporciona, igualmente, ao professor um percurso de reflexão e de sugestões de estratégias orientadas, tais como, a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita.

A **facilitação processual** deverá ser um princípio orientador da prática pedagógica em que o professor acompanhará todo o processo de escrita do aluno, apoiando-o e fornecendo-lhe todas as orientações nas tarefas de elaboração do trabalho, criando rotinas através de práticas que incidam sobre o processo de escrita, planificando, redigindo e revendo, mas também permitindo que o aluno seja “chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar” (Barbeiro, 2007, p.10). De acordo com Carvalho, “A facilitação processual tem vindo a constituir uma importante vertente da investigação sobre a escrita (...) no âmbito da Didática/ Metodologia de Ensino do Português” (Brandão Carvalho, 2001, p.147).

A **escrita colaborativa** tem como objetivo a partilha, entre os alunos, de experiências, ideias e opiniões, esclarecendo dúvidas, que serão úteis na realização dos seus trabalhos. Este processo é parte importante do processo de escrita por permitir “colocar em relação(...)alunos com desempenhos diferenciados.” (Barbeiro, 2007, p.10).

A colaboração durante a revisão do texto possibilita ao aluno **reflectir sobre a sua escrita**, a componente metadiscursiva, refletindo sobre o seu discurso e os seus conhecimentos podendo reformular, alterando, acrescentando ou retirando pontos/argumentos ao que até aqui produziu. Neste sentido “constitui um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos (...)”(idem), passando a ser um “instrumento de aprendizagem da própria escrita” (idem, *ibidem*). É também de salientar que a escrita é um “...importante factor do sucesso escolar dos alunos” (Brandão Carvalho, 1999, p.21) em todos os processos de aprendizagem realizados nas diferentes disciplinas escolares, por se considerar uma ferramenta de aprendizagem nestes contextos.

De acordo com os princípios enunciados, a sequência didática elaborada inicia-se com uma produção inicial. Esta produção é o instrumento de diagnóstico para despoletar a aprendizagem a partir de uma situação de comunicação. Com esta diagnose podemos avaliar as capacidades e dificuldades de cada aluno e, a partir daí, construir diversas sessões, em que as problemáticas dos alunos sejam trabalhadas, através de diversas atividades pensadas para cada área a necessitar de aprendizagem. Após estas tarefas haverá uma produção final, o culminar de todo o processo de aprendizagem. Este texto permite a consolidação da sequência didática, de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados.

Para Pasquier e Dolz (1996,p.8) a sequência didática proporciona uma diversificação de atividades coletivas, em pequenos grupos e individualmente, podendo resolver as dificuldades encontradas ao:

- transformar a representação do estado da comunicação;
- ajudar a desenvolver e organizar o conteúdo de um plano textual;
- facilitar a escolha e utilização de unidades linguísticas mais adequadas para a textualização final.

Para estes autores, a sequência de ensino é baseada na ideia de que a escrita é também reescrever, ou seja, os alunos devem aprender a considerar o seu próprio texto como um objeto de trabalho de revisão e reescrita e mencionam que a aprendizagem deve ter o sentido do mais complexo para o simples, ou seja, partindo do texto para os itens lexicais, o aluno vai identificando, reconhecendo e aprendendo a escrever correctamente ao longo das atividades através do género textual trabalhado e com orientações por parte do professor. Santana (2007) considera que a revisão dos textos contribui para a aprendizagem dos próprios processos de escrita pelas crianças, através da reflexão sobre a língua. Esta etapa é considerada importante pelo facto de que os alunos, habitualmente, após escreverem os textos não os voltam a ler, dando como terminada essa tarefa. Na verdade, em estados mais iniciais de aprendizagem, as crianças possuem capacidades de revisão muito reduzidas. O estudo de Chanquoy (2001) citado por Santana (2007) indica-nos que os alunos que fazem revisões dos seus textos modificam-nos, ao nível superficial em crianças do 3.º ano e ao nível morfosintáctico em crianças dos 4.º e 5.º anos.

De facto, o domínio de tarefas de baixo nível (Sousa, 2012) liberta os alunos para se concentrarem em tarefas mais exigentes: “ o que leva a concluir que um maior domínio da ortografia conduz a uma maior atenção à gramática” (Santana, 2007, p. 54). Assim, o ensino explícito de dimensões que colocam muitas dificuldades aos mais novos, como a ortografia

ou a colocação de clíticos, conduz a benefícios ao nível da redação do texto. Um dos momentos privilegiados para ensino explícito destes domínios é a revisão. Por isso, se os alunos que realizam esta tarefa com maior frequência apresentam progressos, “demonstra que a revisão (...) parece ser uma estratégia poderosa para mobilizar os recursos cognitivos e focalizá-los na correção do texto” (Santana, 2007, p. 54).

Na sequência didática realizada, como veremos à frente, damos ênfase ao ensino da estruturação de texto e de problemas recorrentes nos textos dos alunos.

### **1.1.1. A importância da Escrita**

“Entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto).”  
Programas de Português do Ensino Básico (2009: 16)

Muito do trabalho que se irá desenvolver com os alunos dará maior importância à elaboração de diversos géneros textuais na tentativa de uma intervenção mais ponderada no ensino da escrita em contexto sala de aula. Tendo em conta as muitas dificuldades de expressão dos alunos torna-se importante adotar uma metodologia que privilegie o ensino explícito, sistemático e progressivo dos diferentes géneros textuais, partindo das dificuldades observadas nos seus textos. A escrita é uma competência basilar da escolarização. Por um lado é um meio privilegiado de avaliação de conhecimentos, por outro como, refere Carvalho (2011, p. 1877) “A escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento.”

Desta forma, o texto será utilizado como instrumento de trabalho nas aulas, tornando-o mais presente no quotidiano escolar ao mesmo tempo que este é integrado no contexto educacional através de diversos géneros textuais. Ao ensinar qualquer género textual, os alunos mobilizarão as capacidades que utilizam para a leitura e a escrita dos mesmos, usando as capacidades de que precisam para produzirem textos de forma eficaz.

Este processo deverá ser realizado envolvendo os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam elaborar textos coerentes e com fins definidos e claros, confirmando o que nos diz Schneuwly e Dolz (1999), quando afirmam que a escola é um lugar original de comunicação, onde os alunos aprendem a ler, a escrever, a receber e a apresentar informações novas, a questionar, a comparar, a argumentar, ou seja, a comunicar. Comunicamos através de gêneros textuais e por esta razão quanto maior for o domínio do aluno, maior será a sua capacidade de comunicação. Por isso, os alunos irão usar um gênero textual numa situação real de comunicação, ou seja, vivenciarão experiências para criar a necessidade de relatar algo a alguém. O texto será usado para que existam situações de comunicação em que o aluno se envolve, não apenas como objeto de estudo, sendo também uma forma de estudar a língua, desenvolvendo as diferentes capacidades de linguagem. Também Santana (2007) afirma que é importante que os alunos passem de simples consumidores de textos para “produtores dos seus próprios textos” Santana (2007, p.70) e para que a sua escrita tenha fundamento é necessário que as crianças saibam para que serve o que estão a redigir.

Novamente surge a necessidade de comunicação, mostrando um “efeito comunicativo direto sobre o interlocutor (convencer, explicar, informar), prestando-se melhor à discussão e à reflexão em classe e permitindo uma melhor tomada de consciência do acto de escrita”( Schneuwly, apud Santana, 2007, p.71). Repetidamente a escola é mencionada como local privilegiado para a criação de condições de “escrita significativa e funcional por parte das crianças” (Santana, 200, p.72) e como local de acompanhamento desse processo, o professor tem um papel fundamental, de facilitar aprendizagem, devendo despertar a curiosidade dos alunos ao acompanhar as suas ações no desenvolvimento das atividades.

Relativamente a este tema Bartlett apud Santana (2007, p.72) reforça:

“Temos de aprender como criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças e não a trivializar as utilizações da linguagem escrita. Devemos deixar as crianças escrever e ajudá-las a descobrir a importância que a escrita pode ter para elas.”

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) para (re)criar atividades de escrita o professor deve prestar atenção à situação comunicativa, explicitando e levando os alunos a tomar consciência em cada situação: - quem escreve; para quem escreve; sobre o que

escreve; com que objetivos; como escreve; em que meios permanecerá o texto produzido; que resposta pode obter.

Durante o processo da escrita deve fomentar-se um ambiente que promova a superação das dificuldades. Para tal a colaboração é decisiva, quer entre alunos quer entre estes e o professor. Além disso, interessa dar sentido às produções, valorizando os progressos dos alunos e os seus resultados, conferindo utilidade aos produtos escritos e à sua divulgação. Desenvolver a competência compositiva depende de vários factores.

Barbeiro (2007, p.8) indica princípios orientadores do processo de escrita. A produção textual deve iniciar-se cedo e deve ser uma prática frequente auxiliada por um ritmo constante seguindo modelos. Todo este processo pressupõe uma planificação bem estruturada, uma produção de textos e finalmente a revisão dos textos elaborados, corrigindo novamente os mesmos, caso seja necessário, e avaliando as suas produções. O professor tem a obrigação de privilegiar a diversidade de géneros textuais de modo a respeitar as funcionalidades da escrita, desenvolvendo uma progressiva autonomia da produção de textos e promovendo desenvolvendo a competência de comunicar através da escrita.

Muitas são as falhas que se podem corrigir ao fazer a revisão do texto que se acabou de produzir. Os alunos podem verificar se as ideias estão claras, confirmar a ortografia e a acentuação, averiguar se os parágrafos estão bem estruturados conferindo ao texto coesão e coerência. A nível macro, a revisão permite ainda verificar se o texto apresenta **introdução**, ou seja, onde é apresentado o assunto de que se vai escrever, de forma clara; **desenvolvimento**, que é o corpo do texto, parte em que se expõe as ideias e todas as informações e que devem ser desenvolvidas; e **conclusão**, sendo este o momento final, resumindo tudo o que foi apresentado até aqui.

Esta revisão possibilita a organização textual e permite melhorar o que se escreveu, aperfeiçoando e organizando ideias. Além de auxiliar a escrita e a leitura, melhorando o encadeamento de ideias, auxilia a detecção de eventuais falhas que passariam despercebidas sem o auxílio de uma revisão adequada e precisa. Os resultados do estudo de Santana (2007) “apontam para a conclusão de que a instituição de rotinas de revisão de textos dos alunos, sobretudo em díades heterogéneas, inscritas em sistemas pedagógicos cooperativos, propicia níveis superiores de reflexão sobre a escrita, os quais concorrem para a apropriação de saberes e de competências no domínio da metatextualidade e da metalinguística, cumprindo, assim, a sua função epistémica.”

É essencial que antes de uma revisão, e para que possamos organizar as nossas ideias antes da produção de um texto escrito, devemos elaborar um plano. Este plano consiste em estruturar o texto, isto é, organizar a informação de acordo com o texto e a sua estrutura. Os alunos têm, assim, a oportunidade de utilizar os conhecimentos que já possuem sobre determinado assunto, recolher e seleccionar nova informação.

Barbeiro e Pereira (2007) apresentam-nos três momentos que fazem parte da planificação de um texto:

1- Mobilização do conhecimento prévio: “o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tópico (tema)” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.35).

2- Recolha e seleção de informação: “Este momento tem um objectivo duplo: por um lado criar nos alunos hábitos de pesquisa orientada e, por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação com base numa reflexão sobre a importância das palavras em cada tópico” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.35).

3- Organização da informação: “Na medida em que a informação ‘desorganizada’ não funciona como instrumento de aprendizagem, os alunos devem experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em categorias (...)” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.35). “Este entendimento da planificação enfatiza a ligação entre o processo de escrita e a integração de saberes” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.24).

O aluno ao obter, através da escrita, experiências compensadoras e apreciação do seu trabalho terá uma plataforma de entusiasmo para escrever mais, desenvolver a sua autonomia, constituindo um ambiente favorável à superação de problemas na escrita, como refere Barbeiro (2007). “A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar expressões (...) para construir conhecimento” (p.15) levando o aluno a tomar decisões cada vez mais conscientes e adequadas às funcionalidades do texto escrito.

### **1.1.2. O Texto**

O texto favorece a comunicação entre dois sujeitos em situação de não presença: a pessoa que o redige e o destinatário. O texto é igualmente um todo com significado, com o objetivo de comunicação, com organização e estrutura próprias que definem a sua intenção.

Um texto tem que ter uma estrutura tal que, ao longo do seu percurso, a relação entre os seus elementos sejam mantidas. Ou seja, as ideias ou acontecimentos (relações de coerência) precisam estar “encaixadas” para dar sentido à referência temática do texto e a ligações entre todos os elementos do texto (relações de coesão) necessitam estar em harmonia e encadeadas. Dependendo da intencionalidade, da função e da esfera de acção em que se insere, o texto encaixa-se num determinado género textual.

Mais do que tipos homogêneos os textos organizam-se em referências prototípicas que devem ser o objecto de ensino (Sousa et ali, 2001). Além das referências o texto apresenta outras unidades estruturadoras, como o parágrafo, objecto da nossa atenção neste estudo, por ser um domínio de difícil aprendizagem (Estrela e Sousa, 2011).

### 1.1.3. Parágrafo

De acordo com Bessonnat (1988), a segmentação de um texto em parágrafos possui duplo interesse a nível metalinguístico:

- **na leitura integral**, dando instruções ao leitor para facilitar a compreensão do texto. Ao marcar o parágrafo, informa-se o leitor de que acabou qualquer coisa e começa uma outra.
- **na leitura rápida**, que indica ao leitor como encontrar passagens do texto.

No plano teórico, o parágrafo não é considerado uma unidade semântica pertinente no texto, já no plano pedagógico, o parágrafo ou é proposto para estudo como entidade isolada ou é encarado como modo de articular o texto sem que sejam explicadas as condições de segmentação do texto.

Bessonnat ainda menciona que é mais fácil descrever a função que o funcionamento do parágrafo.

Assim, considera que a função do parágrafo tem três papéis:

**Facilitar** - A segmentação em parágrafos é um instrumento de facilitação da leitura. O espaço em branco assinala ao leitor que vai passar para uma unidade posterior,

permite ao olho descansar para registrar as informações contidas no parágrafo precedente antes de atacar o seguinte.

**Programar** – Segmentar em parágrafos é um meio de combater a organização linear do texto. À sucessão linear das frases sobrepõe-se a articulação hierarquizada em parágrafos. A segmentação em parágrafos funciona como um instrumento de segmentação da leitura. O parágrafo permite assinalar a progressão temática do texto.

**Dialogar** – O parágrafo é um modo do autor conversar com o leitor. Como nos diz Bakhtine apud Bessonnat (1988):

“Pénétrant plus avant dans l’essence linguistique des paragraphes, nous nous convainçons que dans certains de leurs traits essentiels, ils sont analogues aux repliques d’un dialogue. Il s’agit, en quelque sorte, de dialogues affaiblis et transformés en énonciations-monologues. A la base de la division du discours en parties, dénommées paragraphes dans leur forme écrite, on trouve l’ajustement aux réactions prévues de l’auditeur ou lecteur.”

Quanto ao funcionamento do parágrafo, apesar da diversidade de aparência, tanto quantitativa quanto qualitativamente, haverá elementos recorrentes que permitam perceber o seu funcionamento. Longacre (1979) afirma que é possível estabelecer uma tipologia de base para os parágrafos a partir da sua unidade temática e de traços que o demarcam, a saber:

**Unidade temática:** é consensual reconhecer ao parágrafo uma coesão sintática e uma coerência semântica;

**Traços que o identificam:** a abertura e o fechamento do parágrafo são procedimentos recorrentes que ajudam a reconhecê-lo.

- **No início do parágrafo:** A abertura do parágrafo é marcada frequentemente por uma disjunção espacial, temporal ou de actantes nos textos narrativos e uma disjunção temática nos outros textos. Daí a presença das seguintes marcas linguísticas:

- *indicadores espaço-temporais*

ex: 3 dias mais tarde, no dia seguinte, não longe dali, mais longe;

- *mudança de nome*, manifestando a aparição de novos actantes;

- *retomas anafórica*, lembrando o tema do parágrafo seguinte;
- *conectores lógicos*, determinando as etapas sucessivas  
ex: em primeiro lugar, de seguida, além disso, finalmente;
- *processos de retoma metatextuais*, marcas de redundância explicitando a passagem de um tema a um outro  
ex: dito isto, depois de ter x ... consideramos y, se é verdade que ... por outro lado;
- *retoma de tempos verbais*, ligados por exemplo à passagem de uma sequência narrativa ou uma sequência descritiva ou vice versa;
- *marcadores de seriação*, que extraem marcadores de um conjunto  
ex: no que diz respeito a, quanto a, no âmbito de um programa temático.

**- No final do parágrafo:**

- o fechamento do parágrafo é marcado pela presença frequente de elementos recapitulativos ou conclusivos que assinalam a saturação relativa do tema desenvolvido  
ex: em consequência, enfim, assim, por exemplo;
- há também uma preocupação cuidada na última frase do parágrafo, quer seja para uma frase síntese, quer seja para uma frase surpresa;
- o escritor tem portanto a escolha entre duas possibilidades, anunciar uma nova informação no fim do parágrafo para a desenvolver no parágrafo seguinte ou diferir a nova informação para a anunciar no parágrafo seguinte.

Bessonnat diz que, segundo Longacre, a composição do parágrafo pode variar na estrutura, com o texto a poder ser constituído por parágrafos com apenas duas frases ou por parágrafos múltiplos. Também muda na relação semântica, ou seja, nas relações de conjunto, temporais, lógicas, parafrásicas, referenciais e na distribuição da informação.

Pode-se ainda analisar a composição interna do parágrafo mas também analisar a composição geral do texto em parágrafos. Neste caso são possíveis dois níveis de análise:

- articulação local, isto é, como é que se opera a passagem de um parágrafo para outro, através da consolidação ou da ampliação do tema, da rutura ou recuperação temática;

- articulação global, isto é, como se opera a distribuição geral do texto em parágrafos, se pelo nível de segmentação do texto, se pela distribuição de tópicos com base na progressão temática.

Em contexto escolar, os textos apresentam-se, num primeiro nível, compactos, escritos em função das unidades de pensamento: introdução, desenvolvimento e conclusão e sem destinatários específicos. Estes textos são maioritariamente divididos pelo conector *e* para reiniciar uma ideia ou pelo ponto final para suspender uma outra. A escrita escolar exhibe muita linguagem oral, utilizam-se muitos marcadores orais, tais como, *depois* e *mas*. O parágrafo também é considerado uma marca e não uma unidade pertinente.

Na observação dos textos dos nossos alunos pode-se observar uma oscilação entre a não divisão em parágrafos (textos que são manchas compactas) ou a que cada frase é um parágrafo.

#### **1.1.4. Géneros e tipos de texto**

O tipo de texto é determinado pelo modo como se estabelece a interação entre escritor e leitor. No programa de Português do 1.º ciclo são contemplados os seguintes tipos de texto: texto narrativo (histórias, textos dramáticos), expositivo, descritivo, instrucional (receitas), conversacional e poesia.

Além dos tipos definidos essencialmente por estruturas linguísticas, temos, ainda a considerar os géneros textuais. Possuem características próprias quanto à linguagem e quanto à forma que os compõem. No entanto, um género textual pode englobar diferentes tipos de texto, como por exemplo: a carta, que pode ser um texto narrativo, expositivo ou argumentativo; a literatura dos medicamentos que engloba o tipo descritivo, expositivo e instrucional; o correio electrónico, que pode ser um texto expositivo e conversacional. Desta forma podemos concluir que um género textual pode encerrar em si vários tipos de texto.

De entre variadas perspectivas que têm impacto nas práticas educativas emerge a posição de Bakhtin como um importante estudioso relativamente aos géneros textuais. Este influencia muitos teóricos na área da linguística, pois os seus estudos estão associados a uma

perspectiva interacionista de linguagem, ou seja, a interação verbal entre os falantes através das suas afirmações ou situações comunicativas. Nas décadas de 60 e 70 vários estudiosos encaravam o texto como uma “frase complexa” (Segate, 2010). Por esta altura, sentiu-se a necessidade de se organizarem gramáticas que permitissem estudar a unidade texto, contrariamente ao que existia, onde apenas se estudava os constituintes das frases descontextualizadas. Desta forma, passou a haver uma tomada de consciência da necessidade de estudar através do texto (unidade maior) as unidades menores, como, pronomes, artigos, concordância verbal, ordem das palavras, etc. (idem).

Assim, influenciados pelos estudos de Bakhtin, desde os anos 80 que investigadores da “Escola de Genebra”, como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros, têm-se empenhado na tentativa de alterar as práticas educativas (Bunzen, 2003).

Neste âmbito, os autores optam por produzir materiais didáticos motivadores com “uma abordagem centrada na diversificação de textos”(Bunzen, 2003) contrapondo as teorias mais tradicionais, que fomentam a lecionação através de “uma abordagem puramente gramatical”(idem). Borges (2012) refere que trabalhos de Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999), Bazerman (2005,2006,2007), Miller (1984, 2008), Bathia (2009), Swales (2009) já distinguem o ensino através dos géneros textuais. A utilização de géneros textuais diversificados é considerada como uma ferramenta necessária à construção do saber dos alunos. Esses textos são usados através de um conjunto de atividades planeadas com o objetivo de melhorar as “ capacidades de acção, capacidades discursivas e capacidades linguístico-textuais.” (Bunzen, 2003).

Estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004) defendem o trabalho desenvolvido em sala de aula através da elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas “como estratégia de trabalho ao serviço do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa” (Silva, 2010, p. 33) enquadrando o desenvolvimento da produção textual e a análise linguística com o objectivo de possibilitar a produção de textos coerentes e coesos pelos alunos.

Considerando que os textos são uma ferramenta de apoio e coadjuvação para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e para a aquisição de conhecimentos discursivos logo,

[...] é devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de géneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso

decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre, os gêneros, quer se queiram ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esse objeto de aprendizagem requer.

(Dolz & Schneuwly, 2004, p. 51)

### 1.1.4.1. Relato

Desde sempre se relatou experiências pessoais, experiências do cotidiano, histórias pessoais, viagens, memórias de família, entre outras situações. O relato é um tipo de texto que faz parte das tradições escolares. Assim, em 1969 por exemplo, já se relatavam a festa da terra Natal (Barata, D., Gonçalves, S., 1969, p.44) e os milagres da Rainha Santa (*idem*, p.84).

Visando a narração de experiências pessoais, este tipo de texto, o relato, tem características específicas: é escrito na 1ª pessoa (com a participação direta e pessoal do autor), descreve os factos ocorridos no passado e utiliza, portanto, o verbo conjugado no pretérito, podendo conter verbos no presente. Os relatos podem ser desenvolvidos ao longo de um certo tempo (dias, semanas...) restringindo-se a acontecimentos factuais ou divulgando pensamentos, questões, percursos vivenciados. Desta forma, chamamos a este tipo de texto, o relato pessoal. Ele possui os mesmos elementos do texto narrativo, a situação acontece num determinado lugar, num determinado momento e, sem dúvida, é narrado por alguém. Assim sendo, qualquer pessoa pode revelar fatos de sua vida, permitindo assim que todos possam conhecê-los. O relato por ser um texto elaborado na 1ª pessoa e mobilizar vivências do sujeito será mais fácil do que narrativas de ficção (Sousa et alii, 2011), por isso pode constituir um tipo de texto cujo ensino deve ser privilegiado no 1.º ciclo.

### 1.1.5. Ensino da Gramática

O ensino da gramática visa o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, com base na explicitação e sistematização do conhecimento da língua que estes já manifestam. Este entendimento da gramática decorre da concepção de que aprender uma língua é aprender um léxico e uma gramática e que as crianças quando entram na escola conhecem de forma implícita a gramática da sua Língua (Sousa e Cardoso, 2005). Esta concepção entra em confronto com uma concepção presente na escola em que, a gramática é considerada como um livro onde se encontram um conjunto de regras para falar e escrever corretamente. Assim, ensinar gramática era ensinar as regras presentes no livro.

Ultimamente, sobretudo a partir da formação do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), metodologicamente é defendida uma nova forma de ensinar gramática: os alunos tomam consciência e refletem sobre o uso da sua língua através da observação, sistematização e formulação de regras, desenvolvendo uma capacidade de elaboração mental (Duarte, 2008). Ensinar gramática será explicitar as regras por que a língua se rege e que os alunos conhecem de forma implícita. O conhecimento gramatical permite mostrar as relações entre palavras e frases ou entre frases e o texto.

Conhecer as regras a que a escrita está sujeita permite aos alunos progressos muito rápidos, melhorando as competências de leitura e escrita e ainda promovendo as capacidades de análise e síntese. (Duarte, 2008)

Gonzalo (2012) explica que o ensino da gramática explícita é inevitável na linguagem escrita desde os primeiros anos de escolaridade e que é importante o desenvolvimento de consciência metalinguística para que se possa utilizar a escrita em diferentes ocasiões e com diferentes finalidades. A autora ainda defende que o ensino da gramática deve passar por ser entendido como uma reflexão sobre a língua e não como uma análise sistemática de regras como, muito frequentemente, acontece nas nossas escolas, mostrando dificuldades em relação à mudança. Realidade a que não podemos ficar indiferentes, pois a abordagem do ensino da gramática na escola ou é ignorada ou é abordada a partir de uma perspetiva focada principalmente na descrição das categorias gramaticais e análise sintática, com abordagens ligadas ao ensino tradicional, através de memorização de definições e exercícios de identificação e análise. No estudo realizado por Ferreira (2012), constata-se que atualmente muitos professores ainda trabalham a gramática nos mesmos moldes em que foram ensinados, havendo a necessidade de atualização e

formação neste âmbito. Os professores dedicam muito tempo à aprendizagem da gramática isoladamente, dando pouca importância ao ensino e aprendizagem da mesma de forma mais indutiva e menos tradicionalista, com “ (...) um predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, o que (...) parece apontar para lacunas na formação e no desenvolvimento profissionais docentes.” (Ferreira, 2012,115).

O ensino da gramática na escola tem duas finalidades, de acordo com Ferreira (2012):

- melhora o uso da língua e o conhecimento da mesma, sendo um instrumento de resolução de dificuldades ortográficas e de regras e aperfeiçoa a compreensão de outras línguas diferentes da sua língua materna;

- o conhecimento da língua / conhecimento escolar para futuros cidadãos – utilizado em função da sua utilização em sociedade.

Com o ensino da gramática espera-se melhorar a competência comunicativa dos alunos, através de sequências didáticas os alunos sejam levados a usar situações reais de comunicação. Martinez Navarro (1996), citado por Gonzalo (2012), explica que para além da comunicação diária simples “ (...) A gramática é essencial para alcançar o domínio de níveis de linguagem específica, incluindo a linguagem literária e as várias ciências que são ensinadas na escola.”

Gonzalo(2012) diz, segundo Bronckart, que é necessário inverter as relações entre as práticas pedagógicas e as disciplinas de referência, ou seja, existe a necessidade de criar materiais pedagógicos/didáticos de acordo com os objetivos comunicativos e não o contrário, usando a reflexão gramatical no sentido da melhoria de uso da linguagem e o conhecimento sistematizado gramatical como parte do conhecimento escolar. O mesmo defendem Sousa e Cardoso (2005) quando referem a passagem de aulas onde apenas se memorizava definições e regras para aulas com o objetivo de “ discussão e reflexão em interação ena busca e descoberta de regras de funcionamento da língua em situações de uso”. (*idem*, p.62).

Neste sentido, a metodologia a usar na sala de aula passa pelo uso e reflexão gramatical, respondendo primeiros às necessidades do segundo, através da análise de textos próprios ou escritos por outros.

No ensino da escrita é valorizado o ensino dos subprocessos do processo da escrita, de acordo com Gonzalo (2012). Na revisão, esta última muito importante, identificam-se

problemas e encontram-se soluções para um texto melhorado. Os conteúdos gramaticais não são seleccionados de acordo com o texto que se pretende redigir mas são trabalhados a partir dele e dos problemas neles encontrados. Como veremos mais adiante, esta foi a abordagem metodológica seguida neste estudo

Para os alunos, saber gramática é uma mistura do conhecimento da sua própria reflexão e do conhecimento produzido por eles, a partir de inferências, generalizações, mais ou menos intuitivo e informado, como mostram alguns estudos citados em Gonzalo (2012).

Desenvolver o raciocínio gramatical pressupõe o envolvimento do aluno e do professor na observação de atividades que estimulem a reflexão, considerando a linguagem para além da linguagem comunicativa, usando a gramática como uma ferramenta cultural, ou seja, como um instrumento que ajuda à reflexão sobre a linguagem (Otani e Gaspar, 2002, citados por Gonzalo, 2012).

De acordo com Inês Duarte (2008, p.18) um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística, ou seja, a capacidade de pensar sobre algumas propriedades formais da língua. O desenvolvimento da consciência linguística serve para aumentar a autoconfiança linguística da criança, para ter consciência que a complexidade e a estrutura da sua variedade linguística de origem é tão importante como a variedade padrão usada na escola. Na verdade, tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspetos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo e estruturado constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado (Duarte, 2008:16).

A escola ao criar atividades que levem à reflexão e sistematização linguística desenvolve também as capacidades metalinguísticas dos alunos, ou seja, os aspetos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita. Quanto mais os alunos sistematizarem e refletirem sobre a língua maior será a sua consciência metalinguística. Segundo Duarte (2008), o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita espelha o sucesso no conhecimento explícito da língua, levando a um desempenho com resultados positivos e motivadores em todo o processo de ensino-aprendizagem

Em conclusão, rejeita-se um ensino baseado na memorização de regras e normas. Gonzalo (2012) refere que a reflexão gramatical ao serviço do uso linguístico ainda demonstra carências para a transposição didática. Ou seja, o livro de gramática é a única fonte de referência, sendo necessário mais abordagens funcionais, cognitivas e discursivas.

Sousa (2010) defende o ensino da gramática a partir de textos. Ao trabalhar a gramática apenas com frases e exercícios descontextualizados, os alunos revelam muitas dificuldades em compreender os conteúdos inseridos num texto. Assim, o professor ao privilegiar um ensino da gramática permite aos alunos compreenderem a língua como um sistema organizado, lógico e coerente. Ao tornar possível uma reflexão sobre as regras e os princípios da língua para se tornarem conscientes deles a partir da elaboração de atividades dinâmicas e agradáveis, a partir de textos, os alunos têm a oportunidade de contextualizar o seu conhecimento, refletindo e melhorando as suas competências de composição textual, como a coerência e a coesão de um texto, ao mesmo tempo que trabalham a ortografia e a pontuação, sempre direcionado para os usos da língua e para as situações de comunicação.

O facto de se dar importância à reflexão sobre a estrutura e regras de funcionamento da língua não invalida a abordagem de texto durante o ensino da gramática. Esta abordagem utiliza o texto como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em articulação com a situação comunicativa em que se insere, ou seja, articula e desenvolve a duas partes importantes da língua portuguesa, literatura e gramática, possibilitando a ligação entre as duas. Desta maneira, os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir de textos próprios ou de outros alunos, proporcionando situações didáticas de reflexão, de sistematização e/ ou de aprofundamento gramatical.

A investigação atual abre caminho para repensar a relação entre o uso de línguas e conhecimento sistemático das formas envolvidas. Neste sentido, investigação sobre o processo de ensino de gramática também começa a ocupar um espaço significativo (Camps, 2009), tal como repensar o que poderia ser uma gramática pedagógica (Camps, 2009, p.200). As questões levantadas na investigação levaram a considerar a necessidade de investigar os conceitos gramaticais dos alunos, segundo a mesma autora. A pesquisa dos conceitos dos alunos sobre o pronome pessoal (Camps 2009, p.201) e do sujeito (Gonzalvo e Camps, 2003 e Notario, 2001) mostram as dificuldades intrínsecas sobre os conceitos gramaticais que a escola tem como objetivo ensinar e tornando-se obstáculos à aprendizagem. Entre as conclusões mais importantes dos referidos investigadores estão as seguintes:

- a ativação dos conhecimentos gramaticais dos estudantes parece aleatório e está intimamente relacionado com mini contextos de sala de aula, sendo difícil de recuperar esses mesmos conhecimentos em situações diferentes daquelas em que é ensinada e aprendida;

- as estratégias utilizadas para a identificação de palavras pertencentes a uma categoria gramatical são dispersas e desligadas entre si;

- os alunos têm dificuldade em detetar contradições entre os conhecimentos gramaticais, com base em alguns dos problemas subjacentes às representações linguagem em relação a dois aspectos:

a) a dificuldade de separar o texto e a realidade;

b) a visão sobre as relações lineares entre os elementos;

- os estudantes atribuem significados inadequados a termos habituais do ensino da gramática, especialmente aqueles que correspondem a palavras da linguagem corrente.

A escola vai significar para as crianças um espaço que permite tomar consciência da língua, principalmente, mas não só, através de aprendizagem da leitura e da escrita. Para além disso, a língua no ensino torna-se um objeto que pode fragmentar unidades (palavras, frases, textos) que são tomadas como objeto de observação e análise.

A falta de um modelo global que represente o funcionamento da língua em todos os níveis de organização e a predominância de modelos como referências de ensino formal da gramática são, portanto, obstáculos importantes para o ensino da gramática e, claro, para os alunos. Com o ensino da gramática pretende-se que os alunos cheguem à construção de um sistema básico de conceitos que dão significado ao conhecimento gramatical. Este é um dos primeiros obstáculos a ultrapassar num processo de objetivação e conceituação.

Como obstáculos metodológicos, a autora Anna Camps (2009) refere que o professor utiliza as gramáticas para transmitir os conceitos gramaticais, quer dizer, a partir deste método é formada uma definição assumindo este como o ponto de partida para os exercícios de identificação dos elementos pertencentes a essa categoria, contrariando assim a abordagem construtivista em que o conhecimento é construído através da interação dos alunos com os adultos ou com os colegas. Posto isto, apesar dos conceitos gramaticais serem mais fáceis de entender pela transmissão de conhecimentos, não permite o progresso na aprendizagem. Deste modo, a facilidade da passagem de conhecimentos torna-se numa barreira ao desenvolvimento, como podem comprovar estudos de Fischer (1996), Camps (2000), Martin (2000), entre outros (apud Camps, 2009, p.207).

De acordo com a mesma autora, Camps (2009), a aprendizagem da gramática é a aquisição de conhecimento fundamentado sobre o ensino de gramática e funcionamento linguístico, que consiste em construir pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito, verbalizado nas palavras de todos os dias e conhecimento sistematizado sobre linguagem e

seus usos partindo da aplicação de seqüências didáticas para aprender a escrever (Camps, 2009, p.207) e que tem como objetivo envolver ativamente alunos na construção do seu conhecimento gramatical a partir de objetos de análise e com interesse.

Anna Camps (2009) apresenta mesmo um modelo de aprendizagem da gramática, que se reproduz abaixo.



Figura 2 – Modelo de aprendizagem da gramática, segundo Camps (2009)

Esta seqüência consiste num conjunto de tarefas diferentes mas todas relacionadas. O que dá unidade a todos os exercícios e às tarefas envolvidas não é apenas o assunto, mas a finalidade para a qual elas são realizadas, como, por exemplo, rever e melhorar a organização de alguns textos.

Da mesma forma Camps (2009) apresenta um modelo para o ensino de gramática reflexiva. A análise dos obstáculos gramaticais que os alunos enfrentam através da aprendizagem da gramática referem-se às características do objeto de conhecimento, aos modos de raciocínio acessíveis aos estudantes e ao impacto das metodologias que usualmente leva a pensar na necessidade de um modelo de ensino que tende a superar estes

problemas. O modelo de sequências didáticas de ensino para aprender a gramática, baseado na atividade dos alunos sobre os objetos linguísticos e baseada na reflexão, no raciocínio e na interação necessária entre professor-aluno e aluno-professor, é apresentada tanto como um modelo de ação didática como uma macrounidade de pesquisa sobre o ensino da gramática.

Neste sentido, foram criados os ateliês de gramática que visam levar os alunos a corrigir, a descobrir e a reflectir sobre a língua. Esta aprendizagem é realizada de forma lúdica e interativa.

## **1.2. Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC)**

"As actividades que recorrem ao computador devem surgir integradas num projecto pedagógico que dê sentido à escrita e ao computador enquanto recurso de aprendizagem."

Tavares e Barbeiro (2011)

Vivemos numa sociedade em constante mudança que coloca um permanente desafio ao sistema educativo. As Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) são fatores de transformação da vida dos cidadãos, dos quais a escola não pode estar alheada, havendo a urgência de um acompanhamento das mesmas. Neste sentido, ser educador exige muito mais do que ter somente conhecimento sobre sua área específica. É preciso ser um estimulador do prazer em construir o conhecimento. Os alunos, ao serem incentivados a pesquisarem em diferentes suportes, desenvolvem também as suas competências e habilidades. Assim, as TIC devem ser um instrumento para a construção do conhecimento. De acordo com Lobato Miranda (2007, p. 42), “ considera-se que a introdução de novos meios tecnológicos (TIC) no ensino irá produzir efeitos positivos na aprendizagem, porque se pensa que os novos meios irão modificar o modo como os professores estão habituados a ensinar e os alunos a aprender.” As TIC podem, assim, ajudar a melhorar as aprendizagens de forma motivadora para os alunos, comunicando com outros colegas, escrevendo e divulgando os seus textos, revelando e demonstrando os sentimentos e emoções referentes às suas experiências, como referem Barbeiro & Tavares (2011).

Os avanços tecnológicos da civilização oferecem utensílios que nos acompanham e ajudam no trabalho diário. Há uma propagação constante de toda uma variedade de sistemas tecnológicos muito aperfeiçoados. Vivemos na sociedade da informação e do conhecimento que tem como base as novas tecnologias. Estas tecnologias vieram mudar o “cenário” educativo. De acordo com Silva (2004), ao interligar o ensino tradicional com um ensino mais interativo estabelece-se um maior intercâmbio entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que se vão criando, segundo Miranda (2007, p.45) “actividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos disciplinares significativos”. Apesar de nos nossos dias ainda assistirmos a uma certa resistência por parte de alguns docentes na utilização das TIC, a dinamização destas tecnologias já começa a originar resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagem. O facto de serem instrumentos que facilitam a comunicação, muito motivadores e com grandes potencialidades, levam a que tanto professores como alunos estejam mais determinados no seu aproveitamento em contexto educativo. Este sucesso deve-se à facilidade com que se pode aceder a variadas fontes de conhecimento, à possibilidade da interdisciplinaridade imediata sem ter de recorrer a outros suportes e ao mesmo tempo o docente tem a possibilidade de agregar diferentes métodos de ensino. A utilização das TIC enquadra-se na visão actual da escola, potenciam a organização e planificação das atividades, podendo também rentabilizar as aprendizagens. Para que tal aconteça é necessário que os professores adaptem as suas práticas pedagógicas à entrada das TIC na sala de aula. Desta forma, as TIC criam ambientes de aprendizagem enriquecedores, promotores de novos conhecimentos e ambientes participativos permitindo uma compreensão profunda do mundo em que vivemos.

Sendo a escola um espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento o uso das TIC contribui para a criação de ambientes ricos e potenciadores dessas aprendizagens. Assim, as TIC adaptam-se à leitura e à escrita, mantendo a sua grande importância ao apresentar textos por meio dos monitores disponíveis, onde as crianças “ (...) precisam não só de aprender as convenções e procedimentos da escrita no papel como os procedimentos e funções de um editor de texto” (Miranda 2007: p. 45), usando desta forma o fascínio que os alunos já trazem pelos computadores, aproveitando-o na captação da atenção e interesse por parte dos mesmos, para a construção de uma escola mais dinâmica e motivadora. Temos de criar projetos a partir do currículo, flexíveis e de acordo com as realidades e as necessidades dos alunos ao mesmo tempo em que os preparamos para a sua vida ativa.

Assim, ao integrar as TIC como um importante complemento às práticas pedagógicas, como motivação e estímulo, com a finalidade de melhorar as suas próprias aprendizagens, como refere Miranda (2007, p.45), “... a aprendizagem destes sistemas modifica de forma radical o modo como as crianças percebem o mundo e a si próprias (...), interferem no seu percurso natural de desenvolvimento”.

Perante o exposto, surge o quadro interativo como instrumento de trabalho capaz de ajudar professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Este quadro é um dispositivo de apresentação que é ligado a um computador, sendo o ecrã sensível ao toque. As imagens do computador são projetadas para o quadro através de um projetor digital, onde podem ser vistas e manipuladas. Ainda permite aos utilizadores controlar os programas no computador ou no próprio quadro através de uma caneta própria, que escreve, executa as aplicações, adiciona dados e ainda facilita a possibilidade de gravar os documentos novos ou alterados para posterior visualização, impressão ou publicação, tornando-os acessíveis a todos na Internet. É útil para apresentações em contexto de sala de aula visto ser uma ferramenta inovadora, atraente, bastante prática e limpa, devido ao uso de canetas e apagadores eletrónicos. As salas de aula tornam-se mais funcionais otimizando a rentabilização do computador. O quadro interativo é bastante atrativo aos olhos dos alunos devido a todas as potencialidades já referidas. Aumenta a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas, estimulando a sua participação nas atividades, tendo todos os intervenientes a possibilidade de visualizar ao mesmo tempo toda a informação presente no quadro, pois “As tecnologias alteraram as nossas relações com o tempo e o espaço e têm implicações nos perfis cognitivos e comunicativos das crianças e na organização da sala de aula” (Tavares e Barbeiro, 2011, p.20).

No decorrer das nossas aulas o quadro interativo foi sendo utilizado como uma ferramenta para a planificação dos textos em grande grupo, onde “Todos os participantes, alunos e professor, têm a possibilidade de visualizar a informação, dado que a podem modificar e construir em conjunto” (Tavares e Barbeiro, 2011, p.23), porque ao projetar a informação no quadro dá-se a possibilidade de intervenção utilizando também outras ferramentas, como a caneta, com que se pode escrever ou sublinhar com diferentes cores. Na fase da revisão, o quadro permitiu aos alunos transformarem o texto manuscrito ou dactilografado substituindo a leitura/escrita em papel, os alunos participavam ativamente na construção de conhecimento com o professor a desempenhar apenas o papel de orientador e mediador. A utilização do processador de texto apresentou-se como um meio prático para

reforçar determinadas estruturas linguísticas, bem como a configuração gráfica, por exemplo, a marcação de parágrafos, tornando a escrita mais fácil especialmente para os alunos com maiores dificuldades. Um instrumento pedagógico-didático como este concede uma aprendizagem mais estimulante e promove atitudes de curiosidade, determinantes na concretização do sucesso educativo.

Seguidamente apresenta-se um esquema que sintetiza as potencialidades do computador no domínio da aprendizagem da escrita, a partir de três vertentes: o processo de escrita, o produto escrito e a participação numa comunidade em rede.

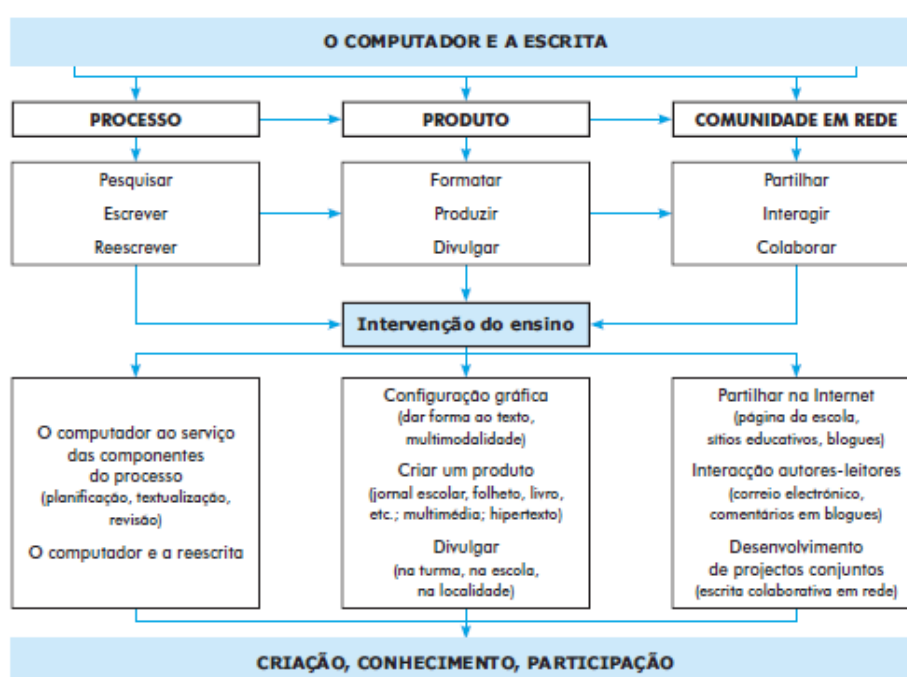


Figura 3 - Potencialidades do computador no domínio da aprendizagem da escrita (Barbeiro e Tavares, 2011)

“ (...) quando os professores acreditam e se empenham de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem actividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias” (Miranda 2007, p.44), os objetivos propostos são atingidos de forma positiva.

## 2. Metodologia da Investigação

“As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”.

Nóvoa (1991, p. 30)

### 2.1 Questões orientadoras da investigação

No sentido de encontrar resposta a este problema enunciado, todo o estudo e investigação realizados foram orientados pelas seguintes questões:

- Quais os níveis de desempenho dos alunos na produção de textos?
- Quais as melhorias nas produções escritas com a implementação de sequências didáticas?
- Refletir sobre a gramática melhorou o desempenho dos alunos?

### 2.2 Objetivos do estudo

No âmbito desta investigação pretendo alcançar os seguintes objetivos:

- Reflexão sobre as dificuldades dos alunos relativamente à escrita;
- Formular planos de acção para a resolução das dificuldades na escrita;
- Despertar nos alunos o interesse pela produção textual em sala de aula usando estratégias pedagógico-didáticas que visam levar os alunos à melhoria do seu desempenho dos alunos nas suas produções escritas;
- Combater a improvisação na produção textual, pois todo o acto de escrever deve de ser planificado;
- Desenvolver as competências de escrita com o ensino sistematizado.

## 2.3 Identificação e justificação do método

Na investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas que podem ser utilizadas, pois os objetos de estudo em educação apresentam-se de forma complexa. Os métodos de investigação podem ser quantitativos e qualitativos.

Os métodos quantitativos com um processo cíclico bem estruturado, tem como etapas: formulação de explicações; hipótese; observações e recolha de dados; análise dos dados; conclusões; nova teoria e assim por diante.

Os métodos qualitativos, bastante utilizados nas ciências sociais, têm como especificidade: o destaque na pesquisa; a importância do contexto do grupo e a envolvimento do investigador em relação à investigação.

Dentro destas possibilidades, autores como Yin (perspetiva sociológica) e Stake (perspetiva etnográfica) têm procurado aprofundar, sistematizar e credibilizar o estudo de caso (método qualitativo), como metodologia de investigação.

No presente estudo, optou-se por uma metodologia de estudo de caso com uma abordagem quase experimental e com pré teste e pós teste. Sendo o professor o investigador, o estudo enquadra-se também na investigação-ação.

### 2.3.1 Estudo de Caso

O estudo de caso tem como etapas a recolha, a análise e a interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo do caso em análise. Este permite analisar uma dada situação real, levantando questões, fomentando discussões e levando à tomada de decisões. O estudo de caso serve os objetivos de aprendizagem deste estudo, no sentido em que todas as decisões tomadas com a intenção de mudar ou melhorar as práticas educativas. De entre várias vantagens dos estudos de caso ressalta uma delas que é o facto de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação. Este facto também pode levar a que algumas das investigações realizadas através de estudo de caso possam não terminar de acordo com o

planeado inicialmente, devido a novas informações recolhidas no decorrer da investigação, de acordo com Yin (2001), não implicando, com isto, a modificação ou alteração na investigação.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de investigação, que se adapta à investigação educacional e que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de recolha e análise de dados: "Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos"(Yin, 2001, p.32). Segundo o mesmo autor (idem) este tipo de investigação baseia-se em trabalho de campo, onde se estuda uma pessoa, uma instituição ou um programa, utilizando para isso entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.

Já Stake (2005) refere que o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas: "O caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância" (p.15).

Em síntese, esta investigação constituiu um estudo de caso qualitativo, recorrendo em termos da análise a dados quantitativos.

Este projeto foi desenvolvido numa escola do primeiro ciclo do ensino básico (EB1) na periferia de Lisboa durante o ano lectivo 2012/2013. Foi uma investigação executada em ambiente natural (sala de aula), numa turma de quarto ano com vinte e cinco alunos com uma média de idades de 9 anos. As crianças são provenientes de famílias, do ponto de vista socioeconómico, quase todas de nível médio - baixo, havendo algumas com um rendimento inferior. O professor foi o principal agente de recolha de dados através da observação directa e interação com os alunos. Os métodos de recolha de dados foram os textos produzidos pelos alunos e teve como finalidade analisar os dados recolhidos para com eles tomar decisões de melhoramento das aprendizagens. Neste grupo existem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (decreto-lei 3/2008). Um dos alunos apresenta perturbação da leitura (dislexia) e da escrita (disortografia), o outro apresenta perturbação ao nível sócio-emocional e aprendizagem.

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 aos pares; pela negativa, as dificuldades encontradas:

- **expressão do oral:** conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas;
- **escrita:** capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos; conhecimento de técnicas básicas de organização textual;
- **plano da representação gráfica e ortográfica:** explicitar regras e procedimentos.

A fiabilidade e a validade de um estudo de caso dependem muito da forma “decisiva“ como o investigador se implica no estudo. O investigador é o principal meio de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desenlace do estudo. Assim, o investigador deve estar envolvido na atividade como um *insider* e ser capaz de refletir sobre ela como um *outsider*. Conduzir a investigação é um ato de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que trabalha.

As fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos vários e através da observação, de acordo com Tuckman (2000: 516). A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: nas observações diretas na sala de aula e na análise dos textos realizados pelos alunos. Este autor ainda refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. O investigador deste estudo desempenhou o papel de investigador participante e foi também o professor responsável por esta turma do 1º ciclo.

O facto de haver uma grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Numa perspetiva didática, é importante que o professor seja investigador de forma a compreender as dinâmicas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem e assim promover mudanças nas suas práticas, procurando aprendizagens de qualidade.

## 2.4 Identificação e justificação das técnicas de recolha de dados

Como referido anteriormente, o tema do trabalho de investigação emergiu de um trabalho realizado num dos seminários da parte curricular do mestrado. A leitura de um artigo de Barbeiro (2006) conduziu à experimentação em sala de aula da redacção de um realto. A observação das dificuldades dos alunos durante a tarefa de escrita levou-nos a pensar situações de ensino que possibilitassem uma escrita mais proficiente deste tipo de texto.

Assim, organizou-se uma visita de estudo na sequência da qual os alunos elaboraram textos. Após análise dos relatos realizados pelos alunos sobre a visita de estudo, decidiu-se preparar uma sequência didáctica contemplando o ensino da escrita de textos, ateliês de gramática e de ortografia. As principais dificuldades situavam-se a nível da estrutura textual, da morfossintaxe e da ortografia. Desta forma foram identificadas, ao nível macro estrutural, as seguintes dificuldades:

- na estrutura (principio meio e fim);
- a não marcação de parágrafos (ver anexos 23).

Como se pode observar, nos textos dos anexos supra citados as dificuldades mais salientes situavam-se ao nível macro estrutural:

- falta de estrutura (principio meio e fim);
- desconhecimento da macro-estrutura do relato
- ausência de pontuação;
- não marcação de parágrafos.

Já ao nível da micro estrutura foram identificadas as seguintes dificuldades:

- ausência de marcadores de conexão interfrásica ou marcação excessiva;
- lacunas em ortografia: passeio/passeio, chafaris/chafariz, inorme/enorme;
- problemas de consciência fonológica: jïgamos/chegámos;
- segmentação (hiposegmentação e hipersegmentação): expliconos / explicou-nos, nos preparar / preparámo- nos, encontrámonos / encontrámo-nos, come samos / começámos; a chei /achei; com nosco / connosco.

### 3. Sequência Didática

Silva (2010) menciona que os autores Dolz e Schneuwly (2004), entendem que a elaboração de uma sequência didática possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagens globais como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, trabalhando desta forma diferentes gêneros textuais a fim da apropriação das suas características. Segundo esta autora (*idem*) os autores recomendam a sequência didática como um instrumento que ajuda o professor na organização de tarefas em situação de sala de aula ao mesmo tempo que permite a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes organizem as suas aprendizagens no geral e dominem o gênero textual a trabalhar em particular. Estes autores, Dolz e Schneuwly (2004), defendem que para a produção textual (oral ou escrita) se efetivar é necessário criar contextos de produção precisos.

A proposta didática sugerida segue quatro etapas: apresentação de uma situação de ensino; produção inicial (escrita ou oral); atividades que trabalhem os problemas encontrados nas produções iniciais e que precisam ser superados (que chamam de módulos); e uma produção final (de onde partirá a avaliação do professor), que é resultado de reescrituras da produção inicial.

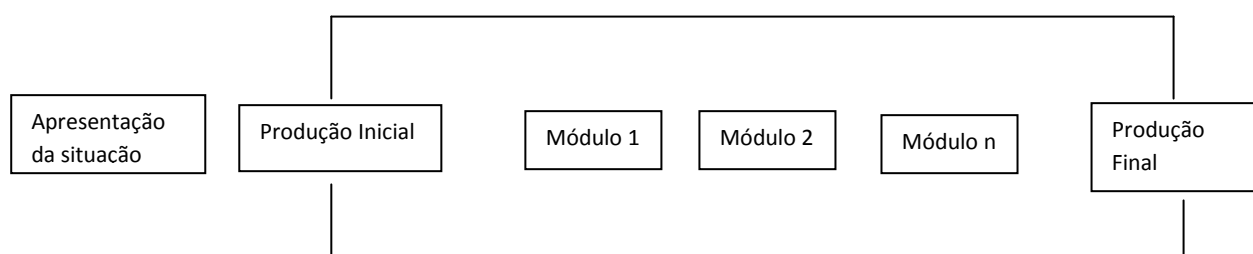
Sintetizando, a sequência didática não é mais do que um conjunto de atividades ligadas entre si, planificadas com a intenção de ensinar um determinado gênero e a produção escrita do mesmo. Partindo do conhecimento prévio que os alunos já dominam, etapa por etapa. As etapas organizam-se de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar e permitem “ estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo tempo, flexível, favorecendo a construção de saber e saber fazer por parte dos alunos.” (Silva, 2010, p: 35). Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspetos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Neste sentido, Silva (2010) cita, Dolz & Schneuwly (1998) e Schneuwly & Dolz (2004) quando apresenta os elementos que devem constar de uma sequência didática:

- Apresentação da situação: Apresentar a proposta e avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual a trabalhar;

- A produção inicial: Propor que os alunos escrevam um texto inicial revelando o que os alunos já sabem o que permite ao professor antecipar possíveis dificuldades que podem surgir no decorrer da sequência;
- Os ateliês ou etapas: desenvolvimento do que é necessário para a aquisição/melhoramento das aprendizagens e a produção correta do gênero textual escolhido;
- A produção final: mostra as aprendizagens adquiridas;
- A avaliação final: compreensão por parte dos alunos das aprendizagens realizadas durante o desenvolvimento da sequência didática.

De seguida apresenta-se o esquema da sequência didática dos autores acima referidos:



*Figura 4 - Esquema da sequência didática apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p.98)*

Desta forma considera-se que o papel da sequência didática “é o de proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos” (Cristovão, 2009). Assim, além do professor ter todo o seu trabalho estruturado e planejado de acordo com as capacidades linguísticas dos seus alunos, também estes irão desenvolver as suas capacidades, a sua autonomia e auto avaliação do seu processo de ensino-aprendizagem.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam grupos de gêneros textuais para que o professor possa adaptar e organizar as suas sequências, de acordo com o maior número de situações reais e do quotidiano dos alunos, tendo sempre em atenção as situações de comunicação e acautelando a ocorrência de possíveis dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem. Como defende Segate (2010) o trabalho com os gêneros textuais em contexto de sala de aula são um auxílio significativo para o professor, possibilitando aos alunos aprendizagens coerentes e estruturadas porque o “trabalho em sala de aula com os

diversos géneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.” (Segate, 2010).

Da mesma forma que se reflete sobre os textos produzidos, não se pretende ensinar gramática, mas sim refletir sobre a mesma. Neste sentido, a aprendizagem da gramática através de sequências didáticas leva os alunos a pensarem, a raciocinarem e a descobrirem conceitos, muitos deles interiorizados, deixando de serem sujeitos passivos da aprendizagem para passarem a fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem. A gramática passa a ser um ponto de debate, através da descoberta das suas estruturas.

O propósito de ensino da língua é ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos capazes para usar a linguagem, para crescerem como pessoas, para construírem a sua forma de pensar e de comunicar. A escola deve considerar estes objetivos prioritários, como refere a mesma autora (Segate, 2010), com base em dois pressupostos: o primeiro pressuposto, assume que as atividades de leitura e escrita e produção oral formal são o contexto no qual o conhecimento é construído num processo sistemático de observações, ou seja, o conhecimento gramatical é desenvolvido indutivamente a partir de atividades de leitura e especialmente de escrita. Além disso, o segundo pressuposto, pressupõe que o conhecimento adquirido neste processo será útil para melhorar o oral e a escrita formal.

Na abordagem de sequências didáticas sugere-se que o exercício e a reflexão têm que ser os dois componentes do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a didática tradicional revela-se como um método clássico de transmitir o conhecimento. O aluno não é autónomo e está inserido num processo mais "mecanizado" de aquisição dos conteúdos. As novas abordagens, por sua vez, têm uma proposta que visa a autonomia e independência do aluno. Desta forma, o professor deixa de ser o único conhecedor que transmite a sua sabedoria aos alunos. O professor partilha e interage com os alunos, na co-construção do conhecimento.

O aluno é tido como sujeito ativo da sua aprendizagem e há preocupação com a construção de novos saberes centrados não apenas em atividades adequadas, mas também nas interações sociais. Visa-se consolidar as aprendizagens na vivência dos alunos, respeitando a diversidade de culturas e personalidade, valorizando a autonomia da criança, estimulando a motivação relacionada com o prazer e a vontade de descobrir e de fazer. Deste modo, dá-se lugar às tarefas cooperativas e, muito importante, ênfase ao desenvolvimento da pessoa, enquanto ser próprio mas enquadrado numa sociedade muito diversificada. Nesta

visão, a escola respeita o meio social do aluno, dando prioridade a debates que suscitem o questionamento e a reflexão sobre inúmeros assuntos.

Nem todos os movimentos pedagógicos, nem todos os professores, concedem a mesma importância a todos estes temas, mas a rutura com as abordagens tradicionais traduz-se sempre numa redefinição das tarefas. Ao longo deste meu breve percurso profissional, inicialmente era claramente uma professora tradicional, tenho tomado várias decisões sempre no sentido de melhorar as minhas práticas pedagógicas. Como? Valorizando os meus alunos como sujeitos ativos das suas aprendizagens, consolidando as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas (“vivência” dos alunos) e acima de tudo, respeitando a diversidade de personalidades e de culturas. No entanto, nós, professores, deparamo-nos com muitos obstáculos e problemas que fazem com que não estejamos tão motivados para inovar as aulas e nem todas as escolas tem as infraestruturas necessárias. Mas as novas possibilidades e novos horizontes que se podem oferecer aos alunos, dando-lhes novas “ferramentas” para serem pessoas mais autónomas, cooperantes e curiosas, permitem-nos favorecer um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e satisfatório.

Para que tal seja bem sucedido o processo poderá passar pela estruturação de uma sequência didática ” como estratégia de trabalho ao serviço do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa” (Silva, 2010: p. 33) com o objetivo de que os alunos sejam capazes de produzir textos coerentes e coesos. Silva (2010) menciona que os autores Dolz e Schneuwly (2004) entendem que a elaboração de uma sequência didática possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagens globais como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever acções, trabalhando desta forma diferentes géneros textuais apropriando-se das suas características. Silva (2010, p.34) cita, Dolz & Schneuwly (1998) e Schneuwly & Dolz (2004), pois estes recomendam a sequência didática como um instrumento que ajuda o professor na organização de tarefas em situação de sala de aula ao mesmo tempo que permitem a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes organizem as suas aprendizagens no geral e dominem o género textual a trabalhar em particular.

Diversos autores apresentam diferentes esquemas para a estrutura das sequências didáticas.

O mapa conceptual de Zabala (exposto abaixo) apresenta as fases, as atividades que se ajustam e as relações que se estabelecem numa sequência didáctica atendendo às necessidades dos alunos. Mostra também a definição de sequências didáticas como uma

seqüência de atividades destinada a promover o ensino-aprendizagem; os objetivos para promover a compreensão e aprendizagens significativas; os níveis de ensino em que podem ser aplicadas e as etapas: levantamento de conhecimentos prévios, apresentação, contextualização, análise, discussão em torno de problemas e soluções possíveis e a sistematização.

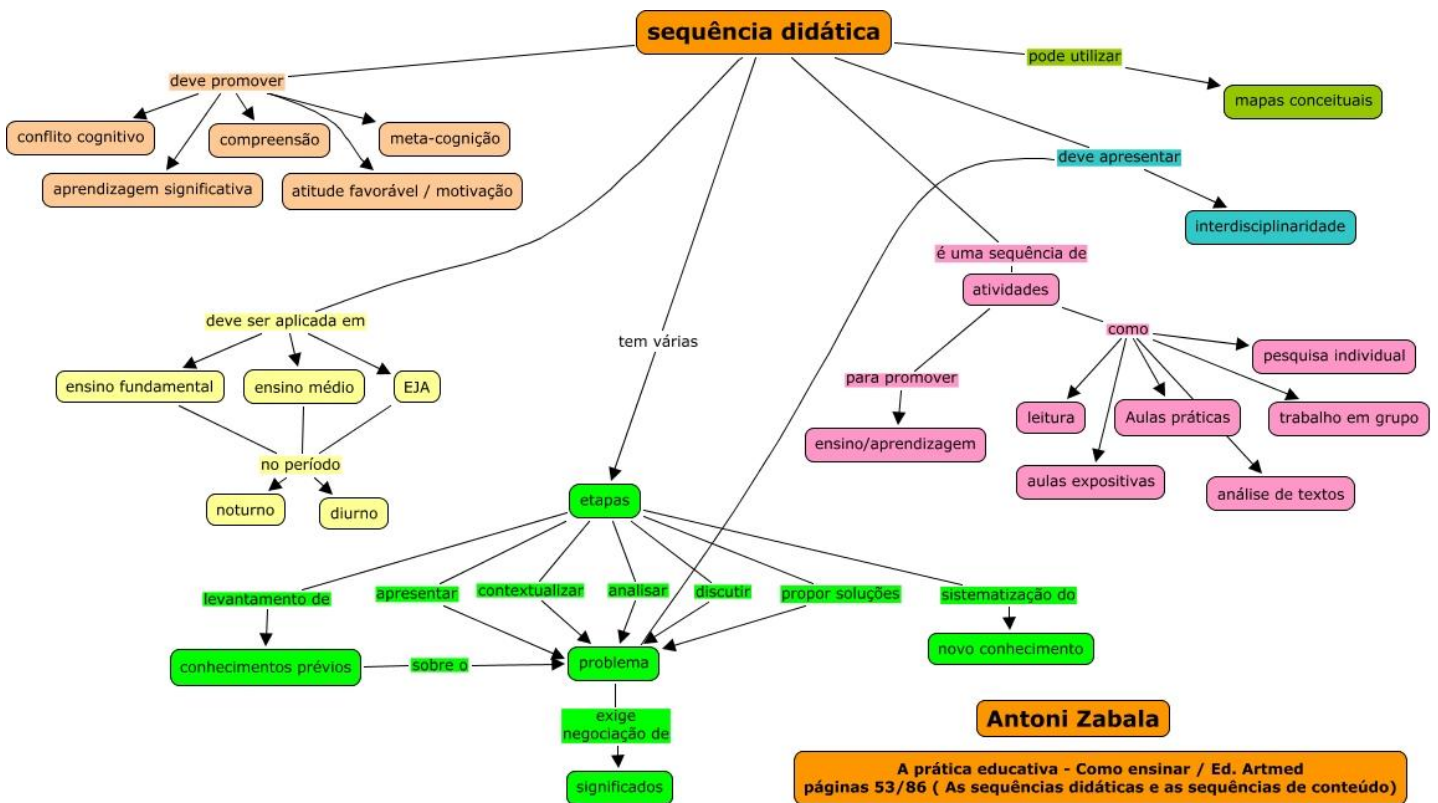


Figura 5 – Sequência didática de Zabala (1998)

Antoni Zabala (1998, p.18) defende que o formato das seqüências didáticas é o melhor percurso para melhorar a prática educativa. Ainda define essas formas de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”(Zabala, 1998, p.18).

As sequências didáticas que consideram o contexto dos alunos, as suas necessidades e os conhecimentos prévios, tais como o seu quotidiano, são as que mais irão favorecer o desenvolvimento e sistematização de conhecimentos dos mesmos.

De acordo com Zabala (1998, p.51), "é preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades informativas que surge constantemente", ou seja, as sequências didáticas são propostas de trabalho para que os alunos possam aprender diferentes assuntos e usufruir de diferentes oportunidades de modo a conhecer diversas realidades. Já para os professores são meios mais diversos de fazer chegar aos alunos diferentes processos de aprendizagem utilizando uma variedade de instrumentos para neles incidir e avaliar. Também no mesmo sentido, Anna Camps (2005) acredita que as sequências didáticas (estas mais dirigidas para a escrita) são meios de aprendizagem, construídas através de diferentes tipos de textos, permitindo aos professores edificar os saberes dos alunos através de desempenhos contínuos de reflexão, análise e integração das aprendizagens.

Todas as atividades propostas deverão ter conteúdos que sejam propostos de forma significativa e funcional, neste sentido, tenho utilizado muitos dos temas de Estudo do Meio para criar algo de interessante e motivador para os meus alunos, utilizando, sempre, a interdisciplinaridade, a título de exemplo, determinar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os astros ou as aves migratórias. Estas atividades têm o propósito de ajudar o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender, levando-o a ser cada vez mais autónomo nas suas aprendizagens.

As diferentes propostas didáticas apresentadas por Zabala (1998) têm diferentes potencialidades quanto à organização do ensino. Portanto, "mais do que nos movermos pelo apoio acrítico a um outro modo de organizar o ensino devemos dispor de critérios que nos permitem considerar o que é mais conveniente num dado momento para determinados objetivos a partir da convicção de que nem tudo tem o mesmo valor, nem vale para satisfazer as mesmas finalidades. Utilizar esses critérios para analisar nossa prática e, se convém, para reorientá-la" (Zabala, 1998, p.86).

Já Cassany (1999, p.109) apresenta o esquema dividido em três etapas: preparação (mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos), realização e avaliação.

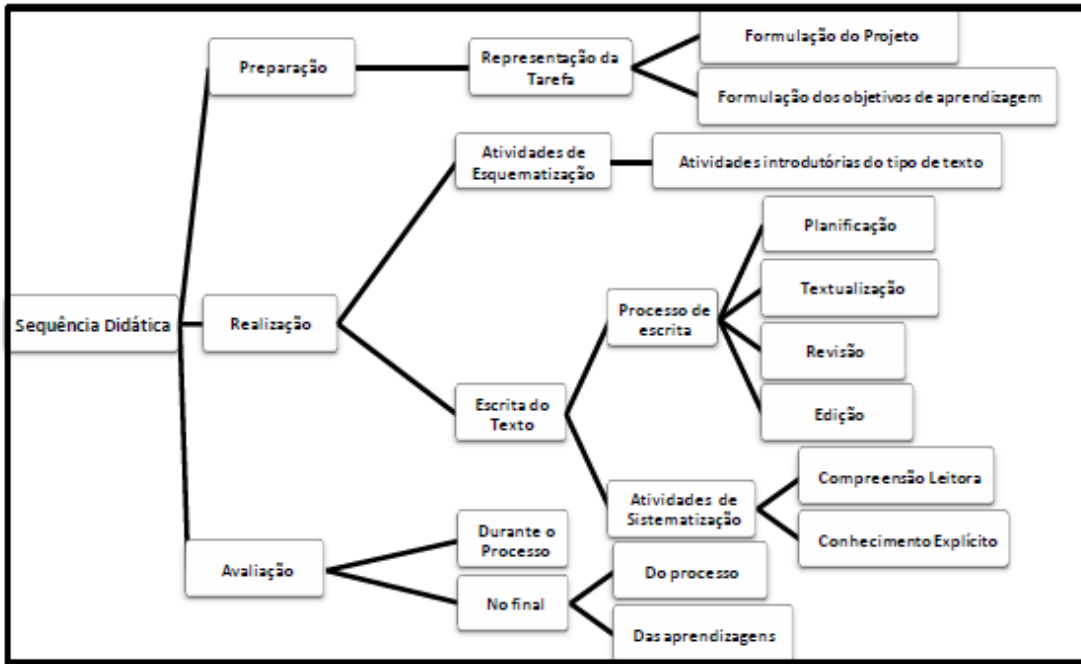


Figura 6 - Esquema de Sequência didática – Cassany (1999)

## CAPÍTULO II

### **1. Intervenção pedagógica e análise dos resultados**

A intervenção realizou-se durante o ano letivo 2012/2013 com o objetivo de produzir alterações nas práticas de escrita e nas competências textuais dos alunos, usando a comparação das produções textuais através do pré teste (antes da intervenção) e do pós teste (após a intervenção).

De acordo com este tipo de projeto foi necessário delinear e organizar as seguintes etapas: 1) aplicação do pré-teste; 2) planificação e preparação dos momentos específicos de investigação; 3) construção dos recursos didáticos a utilizar durante a investigação; 4) aplicação e desenvolvimento da sequência didática em contexto de sala de aula; 5) recolha dos dados; 6) aplicação do pós-teste; 7) interpretação e análise dos resultados obtidos; 8) conclusões.

### **2. Descrição da Intervenção**

Para que as aprendizagens sejam significativas e tenham sentido para as crianças, concebemos um dispositivo didático visando envolver as crianças e dar sentido à escrita. Assim, para integrar o relato na atividade escolar, como referido anteriormente, realizámos uma visita de estudo. Os alunos escreveram o relato desta visita sem que o professor tenha feito qualquer preparação. Este primeiro texto escrito serviu de base ao diagnóstico das dificuldades e após a análise dos textos desenvolveram-se estratégias para o ensino explícito de acordo com as necessidades reveladas. Planificou-se uma sequência didática com diferentes ateliês e com a duração de cerca de 4 semanas, em que se trabalhou o relato (planificação, revisão, melhoramento e reescrita de textos), conjugação pronominal e ortografia.

## **Planificação e escrita de relato**

Nas primeiras sessões focalizou-se a estrutura do relato. O ensino fez-se tendo em conta a abordagem processual da escrita.

Antes do período de almoço de segunda-feira, foi pedido aos alunos que relatassem a sua manhã na escola. Com as informações de cada aluno iniciou-se a organização da planificação do relato, realizada em grande grupo, tendo em atenção a introdução (data da visita, local visitado e participantes), o desenvolvimento (descrição do que se tinha feito ou visto e o percurso realizado) e a conclusão (opinião pessoal). Após o almoço os alunos, em pares, procederam à escrita do relato da manhã na escola.

## **Melhoramento de texto**

Na terça-feira iniciou-se o melhoramento de um dos textos dos alunos sobre o relato da visita realizada à localidade de Pinheiro de Loures, em grande grupo. O texto foi projetado no quadro para que todos o pudessem visionar. Primeiramente corrigiram-se os erros ortográficos. De seguida passou-se à análise e discussão dos períodos existentes. Chegou-se à conclusão que existiam frases demasiado longas e houve a necessidade de as tornar mais curtas. Depois passou-se à divisão do texto em parágrafos. Começou-se a reescrever a introdução com a data da visita, o local visitado e os participantes no mesmo. De seguida, já no desenvolvimento, descreveu-se o que se tinha feito ou visto e o percurso realizado. Para finalizar, concluiu-se com a apreciação global desta atividade. Aqui os alunos continuaram a revelar dificuldades em organizar os parágrafos, demonstrando que o conceito de parágrafo não estaria clarificado. Como foi uma tarefa realizada em grande grupo, tendo os alunos discutido e sugerido formas alternativas, apenas oralmente, só o aluno autor do texto é que redigiu de novo o texto a ser melhorado (figura 7).

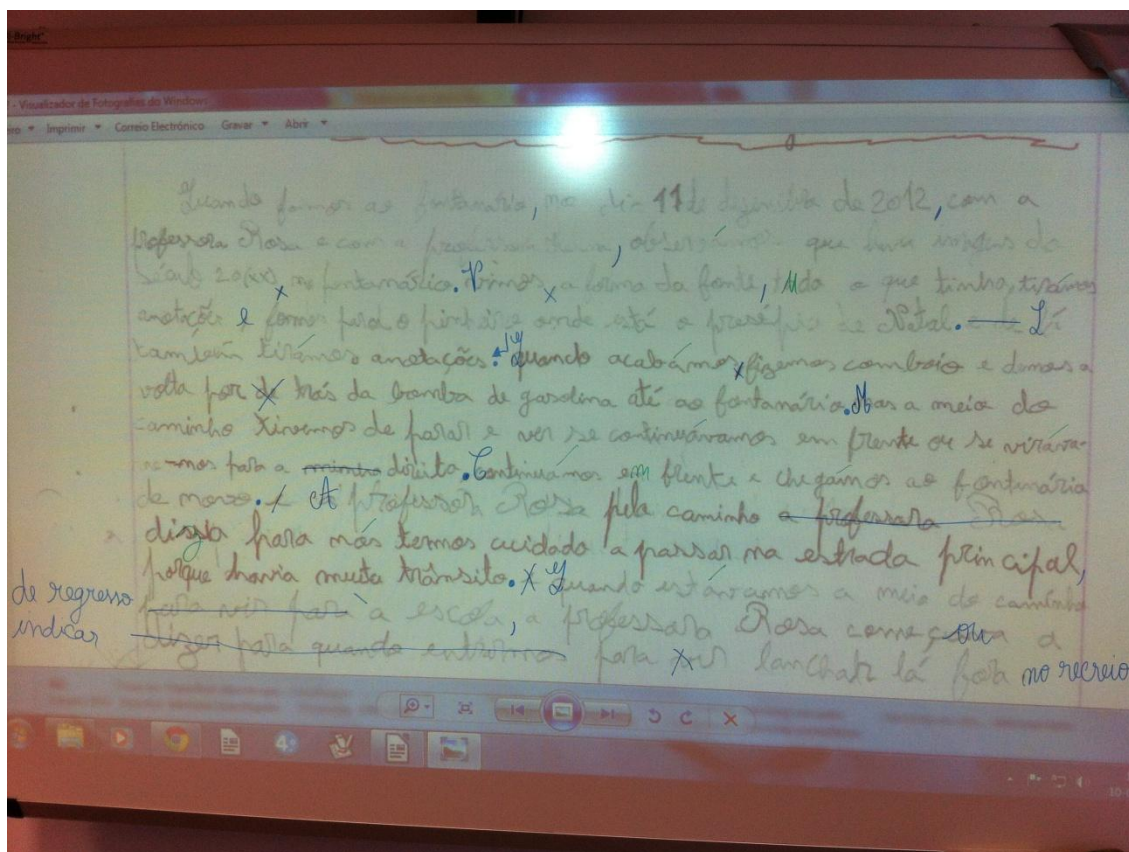


Figura 7 – Melhoramento relato visita de estudo

### Relato oral do fim de semana

A segunda semana iniciou-se com o relato oral do fim de semana de todos os alunos e estruturou-se a planificação do mesmo.

### Escrita do relato de fim de semana

No dia seguinte, os alunos planificaram os textos sobre o fim de semana para o redigirem depois. Após a análise de alguns dos textos, continuam a observar-se algumas dificuldades anteriormente encontradas, ou seja, a ausência de pontuação, a não marcação de parágrafos, falhas quanto à segmentação e à estrutura do género textual, relato.

### Melhoramento de texto

Elaborar um texto bem estruturado e bem escrito é um trabalho que requer ideias organizadas, uma linguagem correta e conhecimento das regras de escrita. No entanto, os alunos muitas vezes apresentam textos confusos, sem estrutura, com erros gramaticais ou ortográficos, evidenciando falta de atenção na sua redação, ou seja, escrevem sem voltarem a reler o que escreveram, como refere Santana (2007, p. 52). Mesmo que seja pedido aos alunos que revejam os seus textos e organizem as suas ideias poucas alterações fazem e as que fazem são “modificações de superfície (ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação)” (*idem*). De forma a melhorar a estrutura textual é necessário que os alunos façam a revisão de textos de uma forma sistemática, tornando-a numa ferramenta indispensável e imprescindível para uma boa escrita.

Assim, um dos relatos escolhidos foi projetado no quadro para que todos os alunos o pudessem visionar e passou-se à correção dos erros ortográficos presentes. Depois desta tarefa os alunos leram o texto para o estruturarem. Os alunos identificaram de imediato que o texto não possuía parágrafos, que existiam muitas palavras repetidas, muitas frases estavam longas e as ideias estavam misturadas e pouco claras. Referiram ainda que a palavra *depois* repetia-se frequentemente e trocaram-na por sinónimos ou simplesmente reformularam as frases.

Passou-se à leitura do texto por parte do aluno que o redigiu. Este, à medida que lia, foi identificando problemas e apontando soluções possíveis. Os erros ortográficos foram sendo corrigidos ao mesmo tempo que se iam identificando os assuntos do texto para os dividir em parágrafos, tendo sempre em atenção a organização do texto. Também retiraram informação dispensável ou que já tinha sido referida noutra local. Os parágrafos foram mantidos pois, como o primeiro tratava de sábado, o segundo de domingo e o último da opinião pessoal, consideraram que estava de acordo com a estrutura para este texto.

O texto final passou a apresentar períodos mais curtos e menos repetitivos e parágrafos divididos de acordo com o assunto que se estava a relatar. No decorrer de toda a semana foram-se aplicando mais fichas de ortografia e gramática de acordo com o necessário a melhorar por parte de alguns dos alunos (figura 8).



## Redação do relato do dia de aulas

No dia seguinte, os alunos agruparam-se a pares e passaram à redação deste dia. Novamente verificou-se que a maior dificuldade é a organização da informação, isto é, os alunos hesitam em separar os assuntos corretamente por unidades de informação, por parágrafos, surgindo as ideias confusas e desorganizadas.

## Melhoramento de texto

Na quarta-feira, após a leitura e comentários dos textos elaborados, passou-se ao melhoramento de um deles, novamente incidindo a discussão na estruturação do texto, organização em parágrafos e extensão dos períodos. Selecionado um dos textos, este é de novo projetado, lido e analisado. Encontraram-se alguns erros ortográficos, repetição da palavra *fizemos*, conjugação pronominal errada/desacertada e falta de parágrafos.

Em grande grupo, passou-se ao melhoramento deste texto. Com as indicações dadas pelos alunos, a professora foi redigindo o texto no quadro para que todos pudessem propor alterações e retificar. Os alunos decidiram que o texto teria três parágrafos, fazendo-se no primeiro referência ao início do dia, no segundo a descrição do mesmo e por fim a opinião. Ao terminar o texto os alunos voltaram a lê-lo (figura 9).

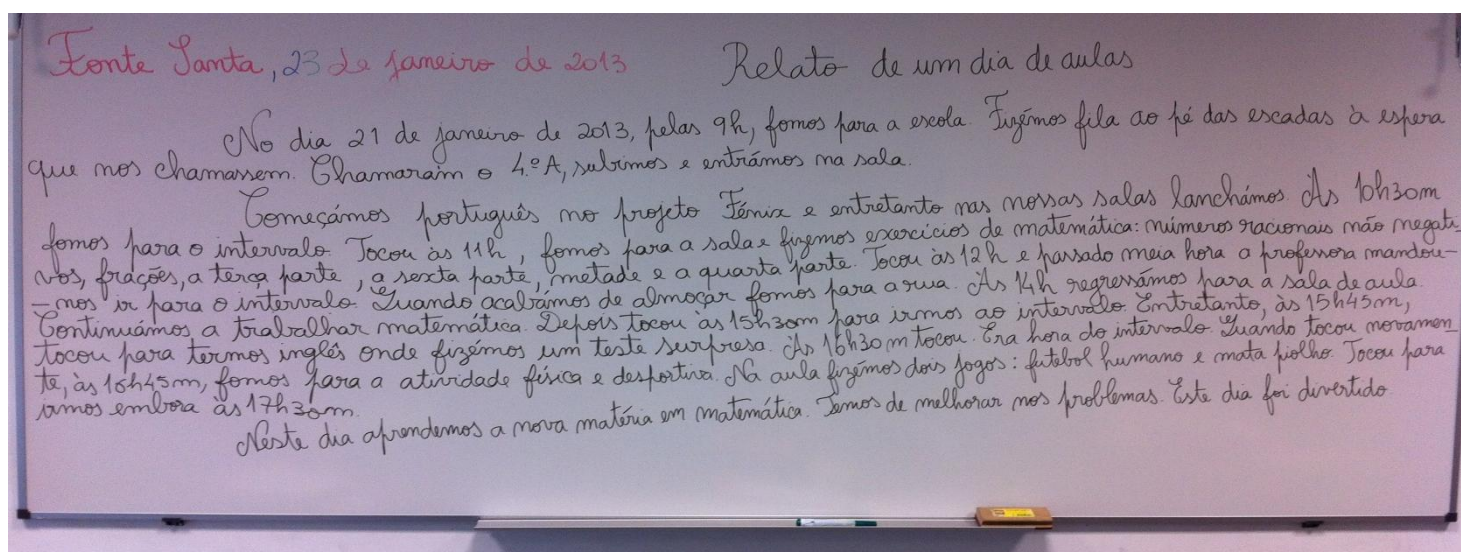


Figura 9 – Reescrita de texto em grande grupo

## **Relato oral da visita de estudo**

Aproveitando o facto de se ter realizado uma visita de estudo ao Palácio da Vila, em Sintra, pediu-se que relatassem a visita.

## **Planificação do relato**

Na terça-feira planificaram, a pares, o relato que iriam executar no dia seguinte.

## **Escrita do relato da visita de estudo**

Assim, na quarta-feira foi elaborado o relato escrito da visita de estudo efetuada.

## **Apresentação/Leitura de alguns relatos e discussão**

Depois de analisados os últimos relatos escritos, verificou-se que alguns dos alunos ainda revelam dificuldades ao nível da estruturação de textos e da organização dos parágrafos. Neste momento, duas situações se apresentam – ou os alunos não apresentam segmentação do texto em parágrafos ou esta é demasiado utilizada. Os dois comportamentos têm subjacente alguma dificuldade relacionada com a organização e hierarquização da informação e poderá ter a ver com a não interiorização da estrutura do relato.

Neste sentido realizaram-se mais algumas aulas com o objetivo de trabalhar este conteúdo.

Dois dos textos que apresentavam mais organização foram lidos pelos respetivos alunos, em voz alta. Seguidamente, foi projetado um texto que não apresentava parágrafos (anexo 1) e um outro que apresentava mais parágrafos do que os necessários (anexo 2) na tentativa de partilhar as concetualizações dos alunos sobre parágrafo, estes, questionados sobre o que entendiam por parágrafo e sobre a sua função. Sintetizam-se algumas considerações feitas:

- um parágrafo serve para falar de assuntos / ideias diferentes;
- um parágrafo introduz falas de personagens;
- um parágrafo muda o assunto/tema anterior;
- um parágrafo é um espaço que se usa para iniciar um texto;
- um parágrafo serve para iniciar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Os alunos, oralmente, conseguem definir o que é um parágrafo. Apontam que contém ideias relacionadas entre si formando um conjunto com um mesmo sentido, sendo cada uma das ideias sequência das anteriores e que precede de um espaço.

Alguns alunos ainda chamaram a atenção para que os parágrafos são conjuntos de ideias ligadas entre si, que podem ser expressas através de uma frase e relacionam-se com os períodos:

- um período são as ideias de que se está a falar;
- um período são as ideias que formam o parágrafo.

A discussão anterior permitiu partilhar as conceções e clarificar modos de usar o parágrafo.

## Reescrita de relato discutido

Posteriormente os alunos foram divididos a pares para reescreverem o texto que tinha sido anteriormente projectado (figura 10).

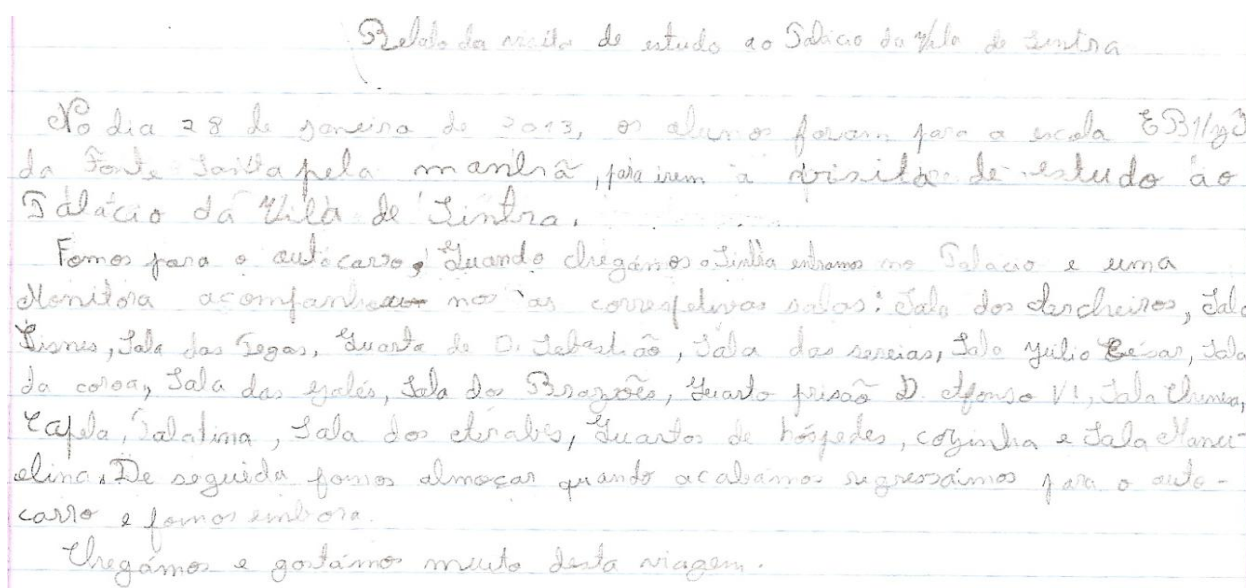


Figura 10 – Melhoramento de texto a pares

## Discussão sobre a reescrita dos relatos

Após esta tarefa, os textos foram analisados pela turma e com cada grupo para que explicassem a forma como tinham reescrito o texto. Alguns dos alunos identificaram novamente erros na organização das suas ideias, tais como, parágrafos que não deviam existir (pois referiam-se aos assuntos do parágrafo anterior), ideias que não poderiam pertencer ao mesmo parágrafo e situações ocorridas que seriam acessórias para o relato em questão.

Visita de estudo ao Palácio da Vila

Na segunda-feira, dia 28 de janeiro de 2013, pelas 8h15m, entrámos na escola e fomos para a sala de aula. De seguida, a professora deu-nos um colar com o nosso nome, com a data e o número de telefone da escola. Depois por volta das 9h00m fizemos fila para entrarmos na camioneta.

Chegámos ao Palácio da Vila. Do frente do Palácio havia um refúgio. De seguida, a monitora disse-nos algumas coisas e depois entrámos no Palácio. Subimos uma escada de caracol. Entrámos numa sala chamada brecheiros onde havia um globo com misturas de vários metais. Depois vimos algumas salas: a sala da toroa, a sala das galés (barcos), a sala dos braseiros, o quarto privação do D. Afonso VI, a sala chimney, a capela, a sala dos árabes, a cozinha e a sala Manuelina. De seguida saímos do Palácio. Fomos para as escadas lanchar. De seguir fomos até à Quinta da Regaleira e ao Palácio de Seteais ver a paisagem. De regresso vimos uma cascata. Quando acabámos de descer fomos almoçar para o parque das Herendas.

Depois fomos para a camioneta e regressámos à escola por volta das 15h15m.

Eu adorei esta visita de estudo.

Figura 11 – Melhoramento de texto em grande grupo

## Análise e reescrita de relato

Com alguns dias de intervalo, analisou-se mais um texto que foi reescrito. Assim foi projetado o texto no quadro, que foi lido pelo aluno que o redigiu. Antes do melhoramento deste texto, em grande grupo, os alunos foram questionados sobre os locais onde fariam os parágrafos e qual a razão dessa decisão. Estes responderam que o primeiro parágrafo servia para enquadrar a data e destino da visita, o segundo para descrever o que tinham visto no palácio, outro para a parte final da visita e o último para a opinião sobre a mesma. Tudo isto de acordo com o texto que estava a visualizar. Os alunos indicaram os erros a corrigir. Seguidamente foram analisando os parágrafos, melhorando os mesmos, ao mesmo tempo que organizavam as ideias no texto. Este texto tinha poucas alterações a fazer, no entender dos alunos, apenas acharam que as informações acessórias deveriam ser retiradas e as ideias encadeadas. Posteriormente o mesmo aluno redigiu o seu texto reformulado.

Visita ao Palácio da Vila

No dia 28 de janeiro de 2013 fomos ao Palácio da Vila. Entrámos no autocarro e chegámos a Sintra por volta das 10h00m.

Na entrada do Palácio da Vila a nossa guia levou-nos e subimos umas escadas caracol que foi dar à sala dos Arceiros. A guia mostrou-nos outra sala que tinha um globo com misturas de vários metais. Fomos para a seguinte sala, a sala das escaleiras (barcos). Vimos dois quadros que tinham um rei e uma rainha e a guia disse que tinham uma moda diferente à de agora. Dirigimo-nos para outras duas salas e a guia falou que não tinham nome e uma delas tinha uma tapeçaria. Quando saímos da sala das escaleiras fomos para a sala dos Brasões. Vimos que haviam vitrais no teto e muitos brasões. Também havia 6 janelas e a guia informou-nos que infante era o título que era dado aos filhos legítimos do rei. Vimos mais 6 salas e depois eu gostei muito da cozinha porque havia duas chaminés que tinham 33 metros de altura.

Saímos do Palácio e fomos lanchar para as escadas.

Depois fomos passear. Enquanto passeávamos passámos pela Quinta da Regaleira e fomos ver o Palácio de Seteais. Chegou a hora de almoçar e quando acabámos fomos embora.

A parte que eu mais gostei foi quando vimos a cozinha, a parte que eu não gostei foi quando fomos embora porque eu gosto muito de Sintra.

Figura 12 – Melhoramento de texto em grande grupo

### **Análise e reescrita de relato com parágrafos extensos**

Ainda foi entregue mais um texto impresso aos alunos (tal como escrito pelo aluno), que apresentava um dos parágrafos muito extenso (anexo 3). Desta vez com os alunos divididos em grupos de dois, pediu-se que melhorassem o texto do colega. As dificuldades que a maioria dos grupos sentiram continuou a ser em agrupar a informação, tendo alguns criado, para o desenvolvimento, um parágrafo muito extenso, outros mantiveram muitos parágrafos dispersando a informação que deveria estar junta. Também não conseguiram eliminar a informação acessória existente (anexo 4, anexo 5, anexo 6, anexo 7 e anexo 8).

Apenas um dos grupos conseguiu transformar o texto com demasiados parágrafos num texto simples e bem organizado. Assim, todos os alunos corrigiram os erros ortográficos encontrados e posteriormente melhoram o parágrafo em questão. Apesar de o assunto ser sempre referente às salas visitadas no palácio, alguns dos alunos pensaram que deveriam simplificar o texto referindo algumas das salas e alguns aspetos relevantes das mesmas.

### **Análise e reescrita de relato com demasiada informação**

Mantendo-nos neste tipo de trabalho, foi entregue aos alunos um dos textos que apresentava muita informação sobre a visita ao palácio. Era necessário reestruturar o texto. Esta tarefa foi feita individualmente após a leitura e nova explicitação sobre a estrutura do relato: para que servem os parágrafos e como os devemos marcar. Uma das alunas fez o melhoramento do texto, tendo referido que na introdução faria referência ao dia, local da visita e saída da escola. Já no segundo parágrafo passou à enumeração das salas visitadas e com alguns pormenores sobre as mesmas, fazendo um terceiro parágrafo para o sucedido após a saída do palácio, finalizando com uma conclusão em que fica expressa a opinião pessoal. Adiante apresenta-se a proposta de melhoramento do texto entregue aos alunos realizado por um deles (figura 13).

## Visita ao Palácio da Vila

No dia 28 de janeiro de 2013 na EB1/JI da Fonte Santa preparámo-nos para a visita de estudo ao Palácio da Vila. Quando chegaram os autocarros entrámos neles e fomos andando.

*serpenteias*  
Chegámos ao Palácio da Vila, fizemos fila para entrar e a nossa guia levou-nos para dentro do palácio. Fomos para a primeira sala, que era a dos arceiros; o chão era feito de azulejos como no palácio. A sala seguinte foi a dos cisnes em que o teto era desenhado com cisnes. Depois fomos á sala das pegas, a dizer no bico "Por Bem". De seguida fomos para o quarto de D.Sebastião; vimos tudo o que havia. Quando terminámos de ver o quarto de D.Sebastião, fomos para a sala seguinte, que era a Sala das Sereias, que era o guarda-roupa do rei. Depois fomos á próxima sala, que era a Sala da Coroa, que no teto tem o brasão de Portugal, fomos para a sala seguinte que era a Sala das Galés que tinham no teto barcos construídos no século XVI. De seguida fomos para a Sala dos Brasões com tapetes com o brasão de Portugal. Na sala seguinte era o quarto de prisão de D.Afonso VI que morreu passado nove anos lá, fomos á capela Palatina, fomos á Sala dos Árabes, que era o quarto de D.João I, fomos a uma cozinha única que não foi substituída com chaminés de 33m de altura e chegámos novamente á sala dos arceiros e fomos para as escadas do palácio almoçar. Fomos para umas mesas perto das paragens dos autocarros. Quando acabámos de almoçar, fomos passear e fizemos uma paragem para ir á casa-de-banho no café Quinta da Regaleira. Continuámos a passear e fomos ver a vista do Palácio Seteais e voltámos para trás quando voltámos. Chegámos á paragem e esperámos pelos autocarros e fomos para a escola. Chegámos á escola e continuámos o dia com as atividades que tínhamos... *mande chegámos*

*Depois fomos*  
Aprendemos tudo sobre o Palácio da Vila, acho que melhorámos os relatos e contos e gostei deste dia. Foi divertido e aprendemos muita coisa neste dia. Foi um bom dia. *muito*

Figura 13 - Proposta de melhoramento realizado por aluno

Em seguida, a reescrita do texto supra apresentado (figura 14).

### Pirita ao Salácio da Vila

No dia 28 de janeiro de 2013 na escola EB1/2I da Santa Santa preparámo-nos para a visita de estudo ao Salácio da Vila. Quando chegaram os autocarros entrámos e fomos andando.

Chegámos ao Salácio da Vila, fizemos fila para entrar e a nossa guia levou-nos para o Salácio. Fomos para as respetivas salas:

- sala dos arcebispos, tem um chão feito de azulejos, como no Salácio;

- sala dos Osnes, tinha o teto decorado com cisnes;

- sala das fêgas, no teto tinham um bico a dizer "São Bem!";

- quarto de D. Sebastião, vimos a decoração;

- sala da Lereias, que tinha o guarda-roupa do rei;

- sala da bomba, tinha no teto o brasão de Portugal;

- sala das Galés, tinha no teto barcos construídos no século XVI;

- sala dos Braxões, tinha tapetes com o brasão de Portugal;

- prisão de D. Afonso VI, que morreu farrado nove anos farrado;

- sala dos Arabes, era o antigo quarto de D. João I;

- cozinha, única torque não foi substituída, tinha duas chaminés com 37 m de altura.

Depois fomos para as escadas do Salácio lanchar. De seguida fomos passear ao Salácio de Lereias, voltámos para trás e fomos para umas mesas no parque das merendas almoçar. Quando acabámos fomos para a paragem e esperámos pelos autocarros. Fomos para a escola. Quando chegámos continuámos o dia com as atividades que temos ter.

Aprendemos tudo sobre o Salácio da Vila, acho que melhorámos os relatos e gostei deste dia. Foi muito divertido. Foi um bom dia.

Figura 14 – Reescrita do melhoramento feito por aluna

No decorrer deste processo, foi sentida a necessidade de redigir mais um relato para verificar se os saberes trabalhados até agora estariam a ficar bem consolidados.

## Relato do desfile de carnaval

Desta forma foi pedido aos alunos que relatassem o desfile de carnaval, desta vez individualmente. Para este texto foi elaborada a planificação em grande grupo para depois os alunos redigirem o texto individualmente (figura 15). Os resultados esperados foram satisfatórios pois os alunos descreveram o desfile com ideias estruturadas e parágrafos bem definidos, como demonstrado na figura 16.

- 1º parágrafo
- Local ou Locais visitados: desfile pela Santa Santa, Timbeo de Lavouras.
  - Data da visita: 7 de fevereiro de 2013
  - Horário: durante a manhã (10h - 12h)
  - Intervenientes: comunidade escolar (alunos, professores, familiares, auxiliares...)
- 2º parágrafo
- Objetivos da atividade: participar no desfile; diversão; mostrar fatos de carnaval (água - estação do ano)
- 3º parágrafo
- Descrição objetiva das atividades realizadas: desfile pelas ruas da localidade acompanhadas pela comunidade escolar durante todo o percurso.
- 4º parágrafo
- Aspectos considerados mais importantes; mais relevantes: entrega de mensagens relacionadas com água; participação de alunos e pais; música carnavalesca
- 5º parágrafo
- Aspectos considerados mais importantes; mais relevantes: entrega de mensagens relacionadas com água; participação de alunos e pais; música carnavalesca.
- 6º parágrafo
- Opinião pessoal sobre a atividade: opinião pessoal; positiva desfile bonito, divertido; interessante, colorido.
  - Aspectos que foram mais conseguidos: O percurso mais curto por causa do trânsito e menos conseguidos.

Figura 15 – Planificação de relato

Relato do desfile de carnaval

No dia 7 de fevereiro de 2013, pela manhã, os alunos da escola EB1/JI da Fonte Santa participaram no desfile de carnaval com a comunidade escolar.

Deste desfile que diversão, mostramos os fatos de carnaval com o tema das estações do ano e mais importante a água.

No desfile fomos acompanhados pela comunidade escolar durante todo percurso pelas ruas da localidade.

Enquanto desfilávamos entregávamos mensagens relacionadas com a água.

Chamamos que o desfile foi bonito, divertido, coberto, interessante e animado porque havia música carnavalesca numa carrinha, mas o problema foi que o percurso ficou mais curto por causa do trânsito.

Figura 16 – Relato

### Reescrita de relato sem parágrafos

No sentido de concluir esta sequência de melhoramentos foi dado aos alunos um texto, mas desta vez sem qualquer parágrafo (figura 17), com a finalidade de identificação de parágrafos e justificação pelos alunos.

No dia 7 de fevereiro de 2013, das 10h às 12h, os alunos da escola EB1/JI da Fonte Santa foram a um desfile de carnaval entre a Fonte Santa e o Pinheiro de Loures. Participámos no desfile de carnaval com muita diversão ao mostrármos os nossos fatos sobre a água, com o tema das estações do ano.

Durante todo o percurso do desfile fomos acompanhados pela comunidade escolar. Enquanto desfilávamos entregámos gotas com mensagens relacionadas com a água, acompanhados pelos nossos pais, com música carnavalesca. Adorámos este desfile e gostaria de repetir esta atividade.

Figura 17 – Análise do texto sem parágrafos

A maioria dos alunos seguiu a planificação e conseguiu finalizar o texto com os parágrafos devidamente repartidos, em que as ideias/assuntos estavam bem delimitados (figura 18).

Relato do desfile de carnaval

No dia 7 de fevereiro de 2013 pelas 10h até às 12h os alunos da escola EB1/JP da Zante Santa foram a um desfile de carnaval entre Zante Santa e Timbevo de Loures.

Participamos no desfile de carnaval com muita diversão a mostrarmos os nossos fatos de carnaval, sobre a água com o tema das estações do ano.

Durante toda a duração do desfile fomos acompanhados pela comunidade escolar.

Em quanto desfilávamos entregávamos gotas com mensagens relacionadas com a água. Quando desfilamos acompanhados com os nossos pais com música formosa.

Adoramos este desfile e gostaria de repetir esta atividade.

Figura 18 – Reescrita de texto sem parágrafos (a pares)

Demonstra-se, então, a justificação dada por alguns dos alunos (figura 19).

Um parágrafo serve para mudar de assunto e para introduzir alguma frase ou uma fala.

Um parágrafo é quando se começa uma frase que se deixa um espaço.

1- Fiz o primeiro parágrafo porque todo inicia-se.

2- Mudei o segundo parágrafo porque no primeiro parágrafo informamos a data, o horário e o dia e mudei o assunto.

3- Eu mudei o terceiro parágrafo porque já estamos a dizer com quem estávamos acompanhados.

4- Também mudei o quarto parágrafo porque no meio desse desfile aconteceu alguma coisa.

5- Mudei para o quinto parágrafo porque já estamos a dar a nossa opinião pessoal.

Figura 19 - Justificação e conclusão sobre parágrafos

## Conjugação pronominal

Como um dos problemas no diagnóstico foi a segmentação de palavras (hipo e hipersegmentação), maioritariamente na conjugação verbal pronominal, no decorrer da sequência didática, foi apresentada aos alunos uma ficha com um texto que incluía diversas conjugações pronominais. Primeiramente, os alunos leram o texto para identificar as semelhanças entre as palavras sublinhadas. Seguidamente, os alunos teriam de mencionar ao que se referiam os pronomes apresentados, e por último dizer o nome que se dá a tais palavras. Todo este trabalho foi realizado a pares. Após a análise e discussão, os grupos tiveram de explicar a razão das suas decisões. Esta primeira ficha foi realizada com facilidade.

Imediatamente os alunos realizaram uma segunda ficha (anexo 9) que continha pequenas frases retiradas do texto, contendo verbos e pronomes, para que as transformassem em frases na forma negativa. Transformaram as frases correctamente. No entanto, quando tiveram de justificar o porquê de colocarem os pronomes antes do verbo alguns alunos não conseguiram responder de imediato. Contudo, a maioria do grupo referiu que verbos e pronomes eram duas palavras e por esse mesmo motivo se poderiam separar com um hífen. Foi ainda realizada uma outra ficha (anexo 17), como trabalho autónomo de consolidação, que foi posteriormente corrigida em grande grupo.

A aprendizagem é um processo complexo, mas um trabalho específico e sistemático, em que as crianças são levadas a descobrir por si as regras, faz com que as crianças entendam o porquê, escrevam melhor e corrijam os seus próprios erros, ao passo que ensinar através da norma, da regra pode não deixar espaço a que a criança compreenda, levando à criação de erros e não percebendo porque se escreve assim e não de outra forma.

Dando continuidade a este trabalho para reforçar esta aprendizagem e tendo como base um dos textos redigido pelos alunos, construíram-se exercícios/frases com os pronomes, estando incluídos alguns dos erros identificados (anexo 10).

Estas fichas de trabalho foram executadas em grupos de três, seguidas de debate e reflexão sobre as conclusões a que cada grupo chegou (anexo 11). Os grupos preencheram correctamente os exercícios, não revelaram grandes dificuldades nesta etapa e a maioria das justificações foram que o pronome pessoal *-nos* correspondia a mais de uma pessoa ou, no caso, à turma toda, que tinha de estar sempre junto ao verbo e acompanhado de hífen. Já na conclusão relacionada com a troca do pronome quando se coloca a frase na negativa, nem

todos os grupos conseguiram justificar e apenas um grupo fundamentou a alteração corretamente. Assim, os alunos chegaram à conclusão: quando o pronome está à frente do nome liga-se ao verbo através de um hífen e está na forma afirmativa e quando a frase passa para a forma negativa o pronome muda de posição, ou seja, passa para trás do verbo.

Para além das fichas referidas anteriormente, também foram entregues aos alunos fichas para trabalho autónomo. Com a concretização destas tarefas foi pedido aos alunos que redigissem as suas conclusões, no sentido de, no final, corroborar o que tinham observado com regras previamente preparadas.

## **Ortografia**

Com a análise das produções escritas dos alunos, fomos encontrando alguns erros ortográficos. Devido a esta situação foram criadas algumas fichas para correção desses erros ortográficos mais frequentes. As fichas foram realizadas individualmente, autocorrigidas e posteriormente analisadas em grande grupo na sala de aula, no sentido de nos certificarmos se os alunos tinham chegado às conclusões essenciais. (anexo 19, 20, 21 e 22).

### **3. Análise dos dados**

No estudo realizado, como referido anteriormente, optámos por um estudo de caso com metodologia de investigação-ação quase experimental com recurso a pré teste e a pós teste. Na análise do pré teste tivemos em conta aspetos macro estruturais e aspetos micro estruturais (Sousa e Silva 2003), conforme tabela abaixo (tabela 1):

Tabela 1 - *Macro estrutura – análise da 1.ª e 2.ª recolha*

Macro estrutural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estrutura</li> <li>- ausência de pontuação</li> <li>- não marcação de parágrafos</li> <li>- demasiados parágrafos</li> </ul>
Micro estrutural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de marcadores de conexão interfrásica</li> <li>- repetição de marcadores de conexão interfrásica ( e , depois )</li> <li>- falta de sinais de pontuação</li> <li>- erros em :                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- ortografia</li> <li>- conjugação pronominal</li> </ul> </li> </ul>

A entrada para o 1º ciclo e aprendizagem da escrita é uma fase em que a influência da oralidade é constante. Durante anos a criança falou e ouviu falar à sua volta e conviveu com vários documentos escritos. Agora, de forma sistemática, é ensinada a converter o sistema que conhece de forma implícita (sons, palavras, frases e textos) em textos, isto é, identifica um conjunto de letras e sinais gráficos e a partir destes chega à realidade oral a que está habituada.

Entender a escrita como transposição do oral é erróneo. De facto, os sistemas escritos ainda que plasmem o oral são diferentes deste em múltiplos aspetos. Aprender a escrever é aprender a transpor o que se diz para um registo gráfico, mas é também aprender um sistema de convenções gráficas e ortográficas que dominam o sistema de escrita (Bermam e Ravid 2002, apud Sousa 2013). Por isso, é necessário que a criança conheça as regras do sistema escrito: ortografia, caligrafia, maiúsculas/minúsculas, ocupação da página, etc.

Muitas crianças erram na escrita por falta de conhecimento das características do sistema de escrita. Os erros nas produções escritas das crianças não devem ser vistos como uma penalização, mas como uma oportunidade de desenvolver o conhecimento neste domínio de forma a melhorar a sua escrita. Através dos erros conseguimos perceber as

concretizações da criança ao nível da escrita e identificar em que fase se encontra neste domínio.

Após a observação dos escritos das crianças é fundamental o ensino, permitindo que paulatinamente a criança domine as convenções que lhe permitem escrever corretamente, como refere Barbeiro (2009, p.105)

“A influência mútua entre o desenvolvimento da expressão oral e escrita irá prosseguir ao longo da escolaridade, permitindo alcançar novos níveis de desempenho, que se apoiam, ainda, na reflexão metalinguística. O desenvolvimento desta capacidade de reflexão sobre a língua pode começar a ser levado em prática desde cedo, designadamente tendo por base os aspectos formais da escrita, quer gráficos, quer ortográficos.”

Identificar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca a quem está a aprender, ajuda-nos a entender os problemas manifestados por muitas crianças e a desenvolver estratégia de modo a prevenir determinadas dificuldades.

### **3.1 Pré teste e Pós teste**

Após a análise dos dados do pré teste para avaliar as áreas de maior dificuldade na escrita do relato, selecionaram-se alguns indicadores de desenvolvimento linguístico e textual. Ao nível da macro estrutura (organização do relato) foram analisados os seguintes aspectos: estruturação dos textos e marcação ao nível dos parágrafos Ao nível da micro estrutura foram considerados os seguintes indicadores: segmentação de palavra, conjugação pronominal e foi, ainda, analisado a média de palavras e de erros por texto.

Na análise dos resultados foram tidos em conta os textos da primeira e segunda recolha, que são expostos nos Anexos.

Como assinalado no capítulo 1, na sequência didática preparada após a análise dos resultados da 1.<sup>a</sup> recolha, escolheu-se trabalhar:

- 1- Estrutura do texto
- 2- Parágrafo
- 3- Conjugação Pronominal

Do confronto entre o pré teste e o pós teste constatamos o seguinte, quanto à macro estrutura (tabela 2).

A macroestrutura de um texto é uma representação da estrutura global de significado de um texto. A coerência de um texto é verificada a este nível, o macroestrutural, trata-se de uma noção que define o sentido global do texto que foi apreendido pelos alunos.

Tabela 2 - *Macro estrutura – 1.ª e 2.ª recolha - resultados*

	Relato visita ao fontanário		
		% Pré teste	% Pós teste
estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão)	Macro	73,9	30,4
não marcação de parágrafos		30,4	0
demasiados parágrafos		8,6	0

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Na análise da estrutura do texto, tivemos em conta os seguintes elementos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, **inicia-se** o tema a desenvolver, os alunos deveriam apresentar elementos como: o local visitado, a data da visita, o horário e os participantes.

Já no desenvolvimento, ou seja, **o corpo do texto**, os alunos deveriam desenvolver o tema, em 2 ou mais parágrafos. Neste local exporiam os objetivos da visita de estudo, a descrição objetiva dos locais visitados e os aspetos considerados mais relevantes.

Como síntese da visita realizada, na conclusão, deveria estar presente a **opinião pessoal** sobre a visita e os aspectos mais ou menos conseguidos da mesma.

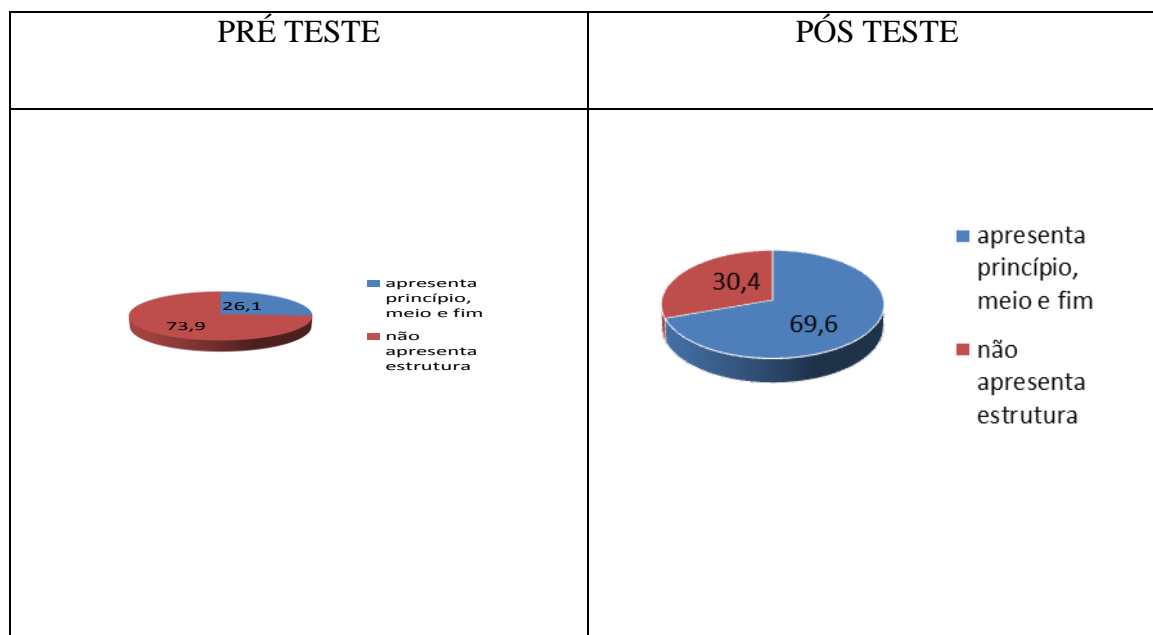


Figura 20 - Macro estrutura – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha - resultados

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha

Comparando os dados do pré teste e do pós teste verifica-se que no pré-teste 73,9 % (17 alunos) não respeita a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão. do seu texto e no pós-teste 30,4 % (7 alunos) ainda não apresentam essa estrutura.

Nos textos do pré teste, o local visitado, a data da visita, o horário e os participantes surgem colocados no primeiro parágrafo. No entanto, o que acontece em todos os textos é que um ou mais destes elementos é omissos, como observado nas expressões ilustrativas que se enunciam:

1) Quando estavam preparados começamos a decher e não fomos no autocarro **nós** fomos a pé até primeiro ao **fontanário** (T1 L3L4)

(2) Quando chegamos a escola metemos as coisas na sala de aula. Fomos no **dia 11 de dezembro às 9 horas**. (T9 L1L2L3)

(3) No dia **11 de dezembro o 4ºA** da escola (...) foi visitar o **Fontanário** fomos saber o que havia de importante. (T19 L 1L2L3)

Como se pode observar, os elementos apresentados no início variam desde textos em que não há construção da referência temporal e nominal até textos em que estes elementos podem surgir, ainda que de forma mais ou menos lacunar.

Já no pós teste, há um ganho significativo neste domínio: todos os elementos se encontram na introdução do texto, assegurando-se, assim, a coesão textual. Ao nível do desenvolvimento houve também melhorias acentuadas.

Tal como na conclusão, enquanto no pré teste apenas 5 alunos apresentam uma apreciação e aspetos mais conseguidos, no pós teste observa-se que todos os alunos apresentam a apreciação e apresentam os aspetos conseguidos.

Como se pode observar no gráfico da figura 21, o ensino explícito resultou numa melhoria considerável nas aprendizagens dos alunos. De salientar, contudo, que será necessário retomar com estes alunos a questão da estrutura do relato, no sentido de consolidar e reforçar as suas aprendizagens.

Como referido anteriormente, o parágrafo é uma marca exclusiva do texto escrito. Por isso, é necessário aprendê-la. Da nossa experiência esta é uma aprendizagem que leva tempo e precisa explicitação. Os textos nos primeiros anos de escola oscilam, muitas vezes, entre manchas compactas ou texto supersegmentados.

O parágrafo reconhece-se, do ponto de vista gráfico, através de um pequeno avanço no início de cada linha, correspondendo, do ponto de vista concetual, a um conjunto de períodos que representam uma ideia central ligada a outras ideias secundárias.

Como se observa na figura abaixo (figura 21) , os nossos sujeitos também revelam dificuldades neste domínio.

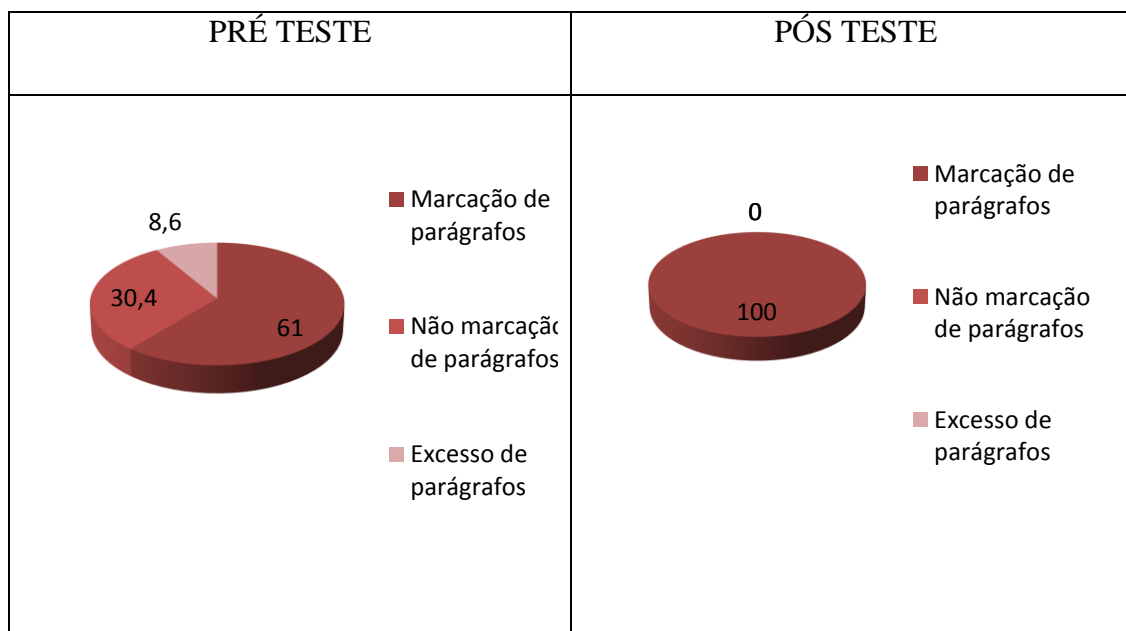


Figura 21 - Parágrafos – 1.ª e 2.ª recolha – resultados

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Como se pode analisar, 30,4 % (7 alunos) não fazem marcação de parágrafos (anexo 1) ao passo que 8,6 % escreveram com excesso dos mesmos (anexo 2), no pré-teste. Quanto ao pós teste, constata-se que todos os alunos passaram a fazer marcação de parágrafos. Conclui-se que a intervenção foi muito eficaz neste domínio. De salientar a incidência que se deu à explicitação e treino específico neste domínio.

Como indicadores textuais passíveis de observação de micro estrutura textual seleccionámos, pelo uso observado aquando da análise do pré teste, os seguintes elementos: segmentação e conjugação pronominal.

A consciência da fronteira de palavras é uma área que precisa ser aprendida. Na verdade, este é um domínio em que a escrita mais se afasta do oral. Sendo difícil aprender a separar a cadeia que no oral é um contínuo, há características linguísticas que se sabe tornam a dificuldade maior, é o caso das palavras sem autonomia acentual. No *corpus* do preteste sobressaíram neste domínio os pronomes pessoais na forma de complemento em posição pós verbal. Como um caso especial de hipo e híper segmentação apresentamos fenómenos relacionados com a conjugação verbal, com especial incidência na conjugação verbal pronominal, tendo o pronome pessoal a forma átona à direita do verbo - em ênclise (me, te, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes, se), de acordo com o Dicionário Terminológico. No que diz respeito à segmentação e conjugação pronominal, os valores obtidos na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha são apresentados na seguinte tabela e os valores percentuais correspondentes são apresentados no gráfico imediato (figura 22):

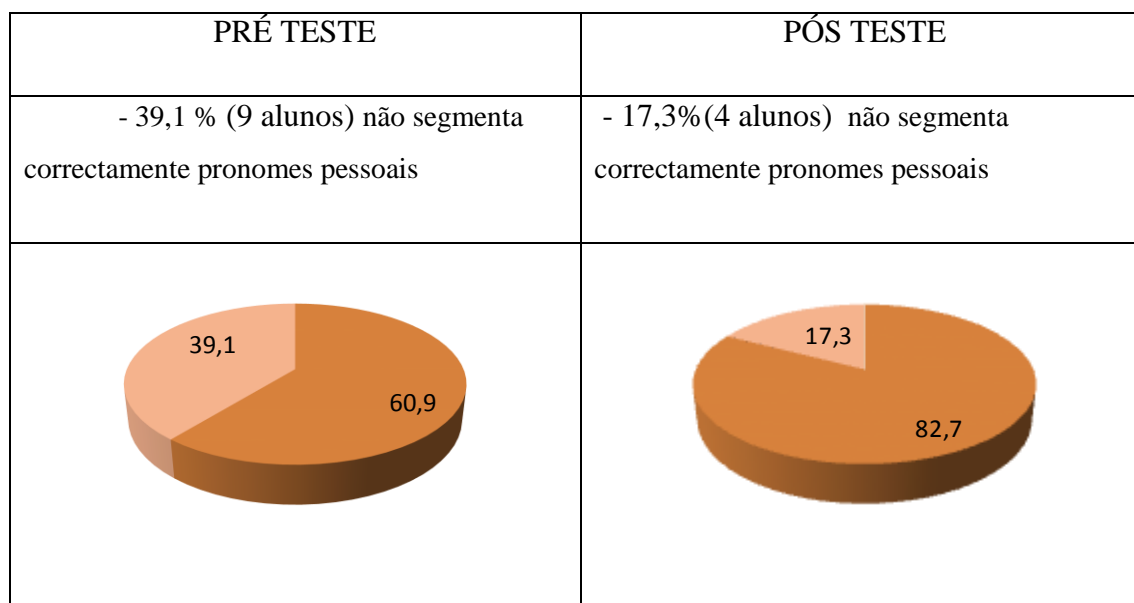


Figura 22 – Pronomes– 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha - resultados

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha

Uma primeira conclusão que os dados quantitativos permitem extrair é a de que se registou um aumento significativo **do uso correto de pronomes pessoais**, da escrita correta dos pronomes em posição pós verbal de 60,9% ( 14 alunos) na primeira recolha para 82,7% ( 19 alunos) na 2.<sup>a</sup> recolha.

Se por um lado juntam pronomes e forma verbal, por outro lado quando a forma verbal termina num morfema com forma de pronome separam o radical dos morfemas de pessoa, número, tempo... Ex: lancha-mos

A melhoria explica-se, no nosso entender, pelo facto de os alunos nos textos da segunda recolha terem tido mais cuidado com a organização da escrita e na forma como estruturaram as frases, após trabalho realizado ao longo de todo este estudo, com cinco sessões para este assunto.

Considere-se, a título de exemplo, os textos apresentados em (4), (5) e (6), na primeira recolha, e (7) (8) (9) na segunda recolha, respectivamente e observe-se o modo como escrevem depois da intervenção:

### 1 – **Hiposegmentação**

(4) Ela **ajudounos** muito a tirar informações no fontanário (T22 L9L10);

(5) No pinheiro um senhor **comtounos** uma história, como se vivia à muitos anos (T22 L14L15).

### 2 – **Hipersegmentação**

(6) Por fim chegamos á escola **lancha-mos** e acabou a visita (T1 L15L16).

### 3 - **Escrita correta**

(7) (...) continuávamos em frente ou se viravamo-nos para a minha direita (T12 L7L8);

(8) Quando acabámos fizemos fila e dirigimo-nos para uma casa onde havia tanques (...) (T15 L13L14);

(9) Saímos do fontanário e continuámos a caminhar até chegar aos tanques (T8 L13L14).

Como vemos, a escrita de textos não é uma mera transposição do oral. Na construção de textos a criança tem de ter em atenção, além dos aspectos compositivos, a escrita correta das palavras. No entanto, a diferença entre o oral e o escrito tem consequências muito visíveis na escrita dos alunos, como observámos. Uma dificuldade frequente na produção de textos refere-se à hipossegmentação(cf.(10))ou seja, quando não há separação da palavra onde deveria, e à hipersegmentação(cf.(11),(12),(13),(14)) quando o aluno usa a separação em excesso. Isso acontece porque a criança utiliza a entonação dada ao falar como critério para segmentar a sua escrita. Algumas vezes esta dificuldade é superada tão rapidamente que o problema se torna imperceptível. No entanto, essa dificuldade pode persistir nalguns alunos, constituindo-se num obstáculo para a criança progredir no melhoramento dos seus textos escritos. Ao refletir sobre a escrita e ao reescrever os seus textos, procurou-se ultrapassar as suas dificuldades.

Ainda que tenhamos centrado o ensino na conjugação verbal, os exemplos permitem ver que o problema da segmentação de palavra atinge outras palavras:

- (10) aceguir / a seguir
- (11) come samos / começámos
- (12) a chei / achei
- (13) com nosco / conosco
- (14) a via / havia

Ainda que grande parte do trabalho em sala de aula se tenha centrado na conjugação pronominal e na morfologia verbal, deu-se também atenção a outros problemas de concetualização de palavras observadas.

O ensino da estrutura do relato, marcação de parágrafos, segmentação e uso de pronomes junto aos verbos levou a que se verificassem melhorias noutras áreas, não trabalhadas explicitamente, como os marcadores de conexão interfrásica (e, depois), a pontuação (vírgula e ponto final) e a ortografia.

Tabela 3 – *Marcadores de Conexão Interfrásica – 1.ª e 2.ª recolha - resultados*

	Relato visita ao fontanário		
		%	%
		Pré teste	Pós teste
repetição de marcadores de conexão interfrásica (e , depois )		73,9 (17 alunos)	43,4 (10 alunos)

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Nos textos do pré teste nota-se a generalização dos conectores *e* e *depois* em detrimento de outros conectores e da utilização correta dos sinais de pontuação. Tal tendência pode dever-se ao facto de os alunos desconhecerem outros conectores, de os utilizarem no seu discurso oral, ou não conceptualizaram que o discurso escrito exige estratégias diferentes do discurso oral. Neste sentido, nos textos da segunda recolha, houve melhoria nos resultados, como se verifica no gráfico seguinte.

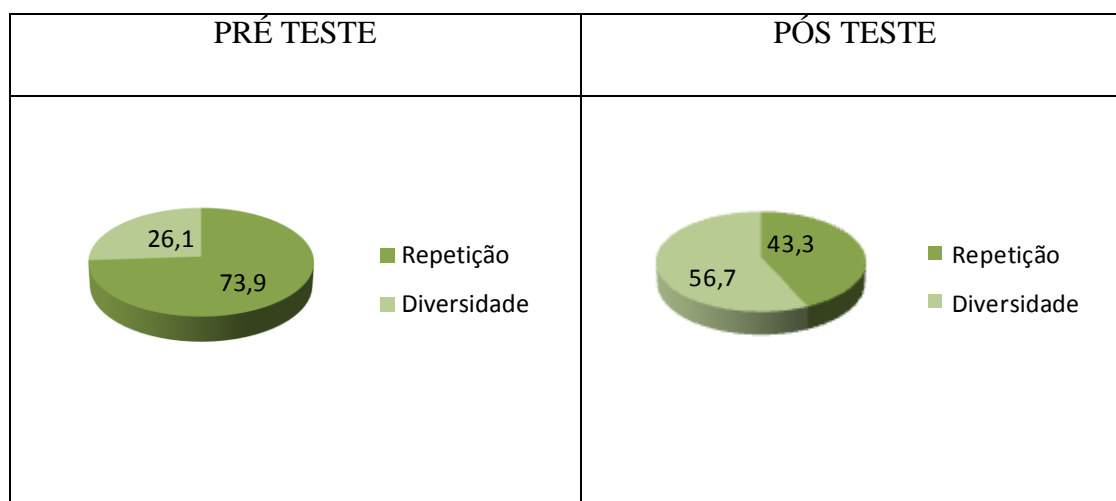


Figura 23 – *Marcadores conexão interfrásica – 1.ª e 2.ª recolha - resultados*

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

No Dicionário Terminológico, os conectores discursivos “São uma classe de marcadores discursivos, que ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência, estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva, tanto na sua realização oral como na sua realização escrita” (C.1.1., DT), ou seja, são expressões ou formas linguísticas que contribuem para a coesão e coerência de um texto. Da análise do gráfico inserido na figura 24, constata-se os alunos começaram a diversificar os conetores (cf. (19) e, como tal, não recorreram de forma repetida a conetores, nomeadamente *e* e *depois*.

(19) **De seguida** caminhámos

(20) **Quando** chegámos

(21) **porque** aprendi

(22) **também** vimos

Considerando a pontuação como um “conjunto de sinais gráficos utilizados, na escrita, para representar alguns aspectos da entoação, para delimitar constituintes da frase, para veicular valores discursivos ou para representar tipos de frase” (DT) estes recursos gráficos estruturam um texto, assinalam constituintes sintáticos e esclarecem sentidos de frases, dando maior clareza e sentido às frases.

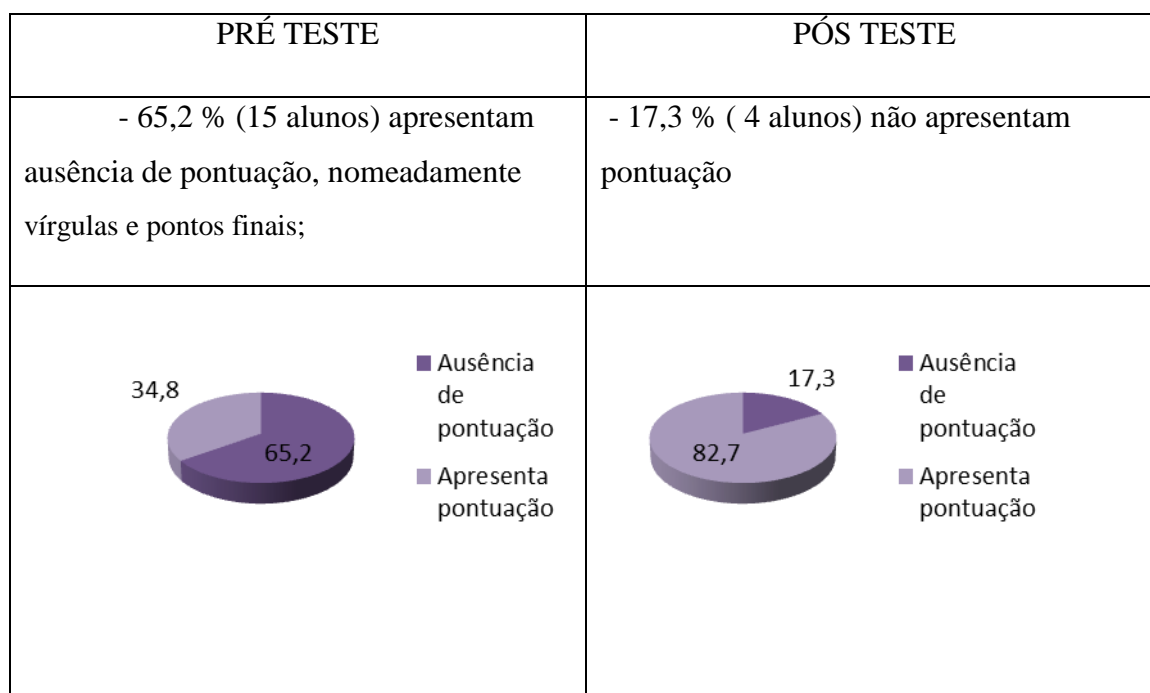


Figura 24 – Pontuação – 1.ª e 2.ª recolha - resultados

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Como se pode observar no gráfico da figura 25, os textos passaram a apresentar um uso mais adequado dos sinais de pontuação. Na verdade, quatro alunos ainda revelaram dificuldades, nomeadamente no uso de vírgula e ponto final.

Sendo-o a extensão um dos critérios de desenvolvimento textual, considerou-se pertinente a análise comparativa do número de palavras dos textos da primeira e segunda recolha, que se apresenta no gráfico da figura 26:

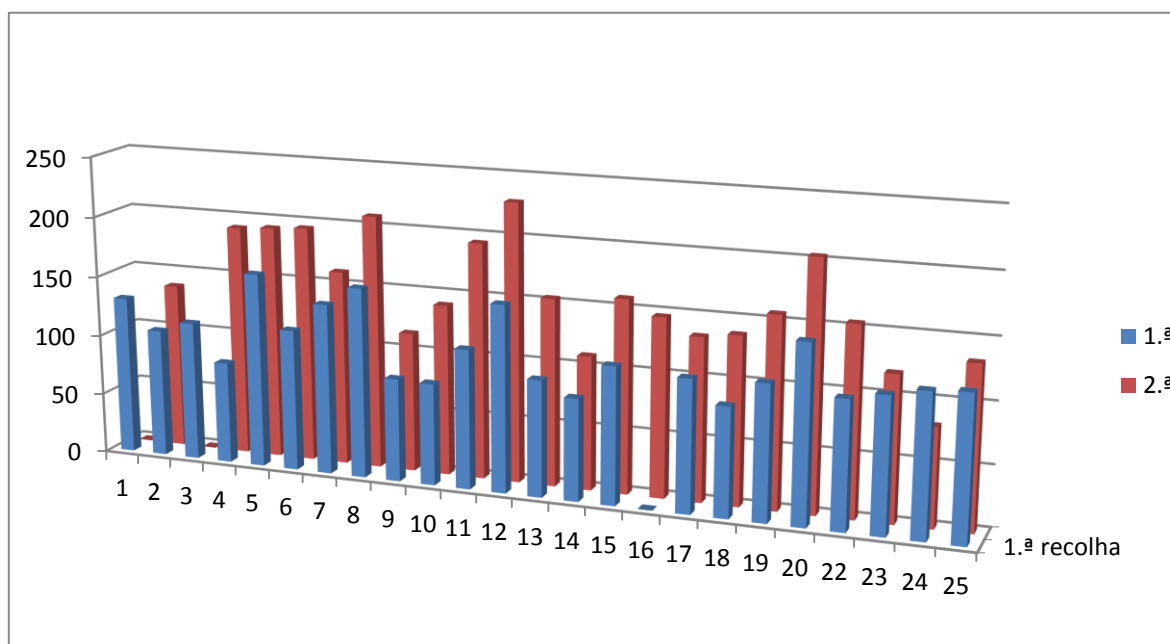


Figura 25 – Número de palavras no texto – 1.ª e 2.ª recolha - resultados

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Verifica-se que em todos os textos analisados, com exceção do texto vinte e quatro (indicado na figura 26), o número de palavras aumentou da primeira recolha (figura 27) para a segunda recolha (figura 28). Tal facto evidencia que após a sequência didática, existiu um desenvolvimento da competência escrita de texto. Neste sentido, os alunos passaram a produzir textos com mais vocabulário, conseqüentemente, textos mais extensos, ou seja, com um maior número de palavras.

Relato da visita ao Fontanário Largo do Dinheiro de Loures

Quando fomos ao fontanário no dia 11 de dezembro de 2012, com a Professora Rosa e com a professora de L1 observamos que havia imagens do século 20 (XX), no fontanário rimos, a forma da fonte toda e que tinha tiramos anotações, fomos para o fim da onde está a presépio de Natal e de lá também tiramos anotações quando acabou, fizemos combaixo e demos a volta para de trás da bomba de gasolina até ao fontanário mas a meio do caminho tivemos de parar e ver se continuávamos em frente ou se virávamos para a minha direita, continuamos em frente e chegamos ao fontanário de novo e a professora Rosa pela caminho a professora Rosa disse para nos termos cuidado a passar na estrada principal porque havia muita trânsito e quando estavam a meio do caminho para vir para a escola a professora Rosa começou a dizer para quando entrarmos para vir lanchar lá fora.

Figura 26 – Texto aluno 12 – pré teste

Relato da visita ao Fontanário (Chafariz)

No dia 12 de março de 2013 fomos fazer uma visita ao fontanário e aos tanques de lavar a roupa. Saímos da escola às 9h30m passámos pela Rua Principal e chegámos ao fontanário.

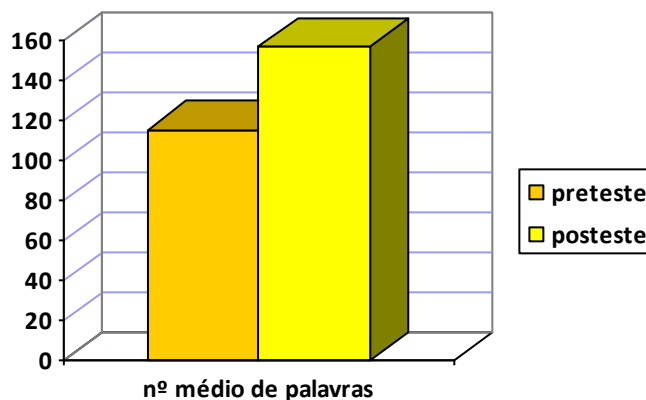
Quando chegámos ao fontanário, vi uma placa que dizia que tinha-se celebrado a primeira visita a 15 de maio de 2010 e a inauguração a 05/05/2012, haviam 15 imagens do século XX e 7 do século XIX, 5 árvores gigantes, 2 arbores, 2 baboaras, uma fonte com forma de estrela com a água demificada com chafariz e fontilhas.

Passámos pelo Centro de Comissão de Reformados, por casas antigas onde uma das casas tinha uma algoba que usavam para prenderem os animais no Dinheiro de Loures. Andámos mais um pouco em frente e chegámos a uma fonte verde mas um pouco demifica e empunçada lá estavam os tanques de lavar roupa com lavadeiras e torneiras de antigamente como um comissão com uma esgotilha antigamente as nozes era do um e não dividido que pedras que serviam para esfregar a roupa e essas pedras chamavam-se pedras mas os lavadeiras tinham 2 cordas para estender a roupa voltámos a passar pelo Dinheiro, pela Bomba, pelo Centro de Comissão, pelo fontanário e pela Rua principal e voltámos de novo à escola.

Eu gostei muito da visita porque aprendemos as coisas de antigamente e o fazer relatos.

Figura 27 – Texto aluno 12 – pós teste

De seguida, apresenta-se a análise da extensão do texto dos relatos relativamente ao número de palavras (figura 28). A evolução foi crescente e muito significativa para a maioria dos alunos.



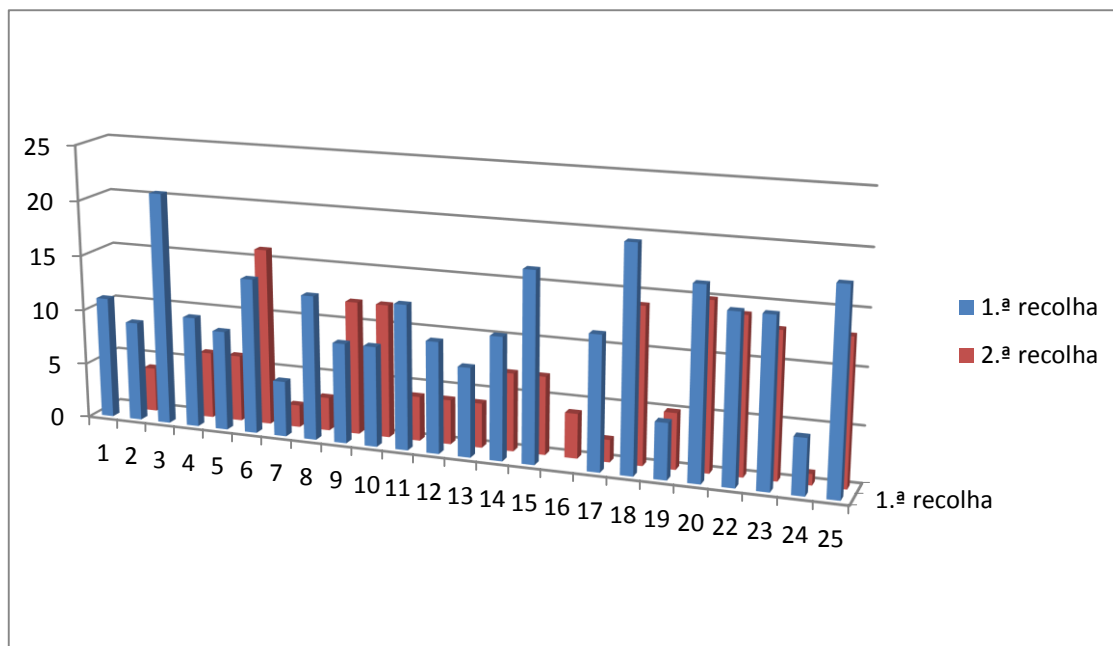
*Figura 28* –Número médio de palavras por texto- 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha

Verifica-se, com a leitura do gráfico (figura 28), que o número médio de palavras usadas pelos alunos nos textos passou de 115 na primeira recolha, em dezembro, para 157 na segunda recolha, em março. Isto significa que, efectivamente, os alunos passaram a utilizar um maior número de palavras na escrita, isto é, passaram a escrever textos mais extensos, como resultado do uso de um maior número de vocábulos.

Este facto revela que uma intervenção devidamente pensada e planeada conduz a melhorias no desenvolvimento da competência de escrita. Os textos da primeira recolha revelam que estes alunos tinham grandes dificuldades na produção escrita. É sabido que a produção textual não é tarefa fácil. Segundo Sousa (2010, p.112), “Compreender ou organizar textos sobre representações das crianças é uma tarefa por vezes impossível e que, por isso, precisa ser mediada pelo adulto.”

Também se considerou relevante calcular o número de erros ortográficos em relação ao número total de palavras escritas.

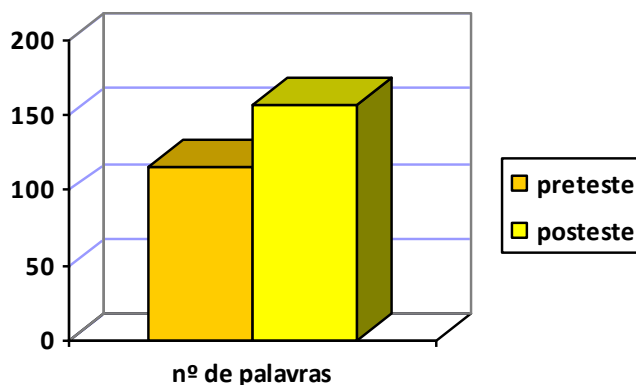


*Figura 29* – Número de erros por texto – 1.ª e 2.ª recolha - resultados

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.ª e 2.ª recolha

Verifica-se que na maioria dos textos analisados, com exceção do texto vinte e quatro (indicado na figura 29), o número de erros ocorridos na segunda recolha diminuiu relativamente aos textos da primeira recolha. No entanto, é de referir que nos textos dos alunos 19, 20, 22 e 23 a melhoria foi muito pouco importante (entre 1 a 3 erros a menos por texto) e que nos textos dos alunos 6, 9 e 10 existiu um acréscimo de cerca de 2 a 3 erros a mais por texto. Este acontecimento demonstra que, apesar de ter existido um desenvolvimento da competência escrita, os alunos escreveram textos mais extensos mas não diminuíram o número de erros. De realçar que estes alunos já tinham sido retidos pelo menos uma vez neste ciclo de ensino.

Relativamente ao número médio de erros ortográficos por texto, considere-se o gráfico da figura 31.



*Figura 30* – Evolução comparativa dos erros ortográficos relativamente ao número médio de palavras - 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha

Fonte: textos produzidos pelos alunos na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> recolha

Confirma-se, com a leitura do gráfico que o número médio de erros ortográficos ocorridos nos textos passou de 12 palavras na primeira recolha, para 7 palavras na segunda recolha. Com este gráfico valida-se todo o trabalho de escrita que foi sendo elaborado e concretizado pelos alunos durante a sequência didática.

## CAPÍTULO III

### Conclusões

O conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem está em constante evolução, não só devido ao desenvolvimento cultural e social mas também devido ao facto de o conhecimento se encontrar em constante crescimento e mudança. Como tal, também os professores sentem hoje necessidade de participar ativamente na construção desse conhecimento, sobretudo ao que respeita à ação educativa.

Tendo em conta os dados recolhidos e a sua análise, consideramos que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados. A sequência didática e o percurso de ensino e aprendizagem desenvolvidas revelaram-se facilitadores da construção do conhecimento.

Consideramos que a sequência didática é uma estratégia eficaz na organização do ensino e da aprendizagem e na relação de correlação entre os elementos básicos do ensino (objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação). Além de organizar todo o percurso de ensino aprendizagem antecipadamente, porque é adaptável e pode prever tarefas/ atividades adequadas aos vários níveis dos alunos. Também na perspetiva do professor facilita o processo de ensino, produzindo bons resultados nos alunos.

Não devemos esquecer que esta sequência didática foi construída por nós para trabalhar determinados conteúdos com um grupo de alunos em particular, mas uma sequência didática construída por outro professor, com outros conteúdos e para outros alunos, poderá não produzir os mesmos resultados.

Partindo da problemática do desenvolvimento da competência escrita, no sentido de apelar à necessidade de uma pedagogia reflexiva e de consciencialização sobre o processo da escrita, realizámos um estudo onde pretendemos desenvolver uma linha de reflexão que privilegiasse as práticas pedagógicas centradas no aluno, com um modelo de cooperação entre os pares envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A investigação teve como base as produções escritas pelos alunos em contexto de “sala de aula”, para observar o nível de desenvolvimento de escrita dos alunos e conceber trabalho didático a partir das necessidades identificadas.

A partir destes textos foi possível verificar que havia um conjunto de problemas de língua que os alunos, cuja solução passava por uma observação dos “erros” encontrados. Esta análise foi levada a cabo por se julgar que daria pistas para a resolução dos diversos problemas identificados, mediante o uso de instrumentos adequados. As dificuldades dos alunos são uma fonte de informação para o trabalho do professor e um instrumento relevante no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, pois, a partir dos “erros” é possível desenhar estratégias pedagógico-didáticas.

Ao criar condições para a partilha de conhecimentos dos pares possibilita a resolução de problemas ao mesmo tempo que os alunos se apropriam de novas estratégias. Os alunos refletem sobre os seus trabalhos e reforçam as suas competências de escrita. O aluno ao dar por concluído o seu texto deverá ler e reler, partilhar com os pares e refletir para corrigir erros ligados à ortografia, às ideias, frases, etc.

Assim, tendo em conta as dificuldades dos alunos para o desenvolvimento de atitudes e consciencialização das áreas onde residem as maiores dificuldades na expressão escrita ao longo da aprendizagem, as estratégias usadas foram implementadas nas várias fases do processo de escrita, ou seja, na planificação, textualização e revisão.

No ato de escrever é preciso uma reflexão sobre o processo de escrita. No final da sequência didática, desejámos privilegiar a abordagem da escrita como um processo onde é preciso entender o texto como resultado de um trabalho que implica reflexão sobre a linguagem e conhecimento sobre as componentes do texto.

Optou-se por um ensino produtivo para a aquisição e o desenvolvimento da competência da escrita, fomentando a participação efectiva do aluno no processo. Também verificámos que, de uma forma geral, a fase de planificação obteve um resultado positivo, pois para além da preparação do texto que iria ser redigido, verificaram-se outros tipos de aprendizagens e a aquisição e desenvolvimento de competências que não têm que ver apenas com a aprendizagem da escrita, como por exemplo, a recolha e seleção de informação, no sentido da aprendizagem do uso das diversas fontes de conhecimentos e informações e a seleção de acordo com o que se aprende. Como consequência, a organização da informação levou à organização de parágrafos e exigiu que se desse atenção à língua, ou seja, à segmentação de palavras, à ortografia e até à caligrafia.

Os resultados da turma têm um maior nível de qualidade que se prendem maioritariamente com o facto de os procedimentos serem realizados em grupo, no sentido de uma aprendizagem cooperativa. Os alunos não mostraram dificuldades na textualização e, o

que é aqui de grande relevância, revelaram poucas dificuldades em elaborar os textos de acordo com a planificação.

Os alunos mostraram ter uma percepção positiva da realização da planificação dos textos. Foram apontados pontos fortes que mostram que aquele foi um momento importante para a elaboração dos textos, ao considerarem que foi pertinente a ativação de conhecimentos prévios, a recolha, seleção e organização de informação. Os pontos fracos detetados podem de facto ser transformados em pontos fortes e oportunidades. Este tipo de trabalho deve ser desenvolvido com maior frequência em sala de aula e ao qual deve ser dedicado tempo, tanto em termos de quantidade como de qualidade.

Sendo assim, podemos dizer que, na maioria, a turma teve um bom desempenho na fase da planificação e que esta se mostrou de grande importância, pois se não tivesse acontecido, os alunos elaborariam textos menos ricos em termos de conteúdo, uma vez que não teriam acesso a grande parte das informações, nem à capacidade de organizar as suas ideias e os seus conhecimentos prévios da forma como aconteceu.

O facto de partir de situações vividas pelos alunos para o ensino-aprendizagem contribuiu também para a troca de experiências e de conhecimentos entre os alunos e o professor, sob uma lógica de interação tornou as aulas mais dinâmicas e produtivas. Os alunos sabem como produziram esse conhecimento e sentem que o mesmo foi construído por eles. O que os alunos constroem tem para eles outro significado e valor e também sentimos que ao trabalharem de forma mais autónoma contribuiu muito para a sua autoestima, mas também para o seu desenvolvimento intelectual.

Ao envolver no processo de ensino de escrita a intencionalidade comunicativa, o aluno escreve para partilhar com os restantes pares, com outro público e não apenas para o professor ler, deixando as aulas descontextualizadas, sem sequência, apenas baseadas nas gramáticas tradicionais e onde não existe espaço para os alunos expressarem os seus pensamentos.

Este processo espiral, em constante construção, que é ensinar e aprender resulta quando aos alunos é dada a oportunidade de pensar criticamente a língua falada e aplicar tudo o que aprendeu. Desenvolvendo nos alunos a capacidade comunicativa de forma a produzir e a compreender os textos, interagir, expressar, saber raciocinar, falar e escutar.

Em suma, foi importante para os alunos compreender que é com a língua que comunicam com o mundo e interagem com os outros. É por meio da linguagem falada e escrita que expressam os seus pensamentos, sentimentos, dúvidas e certezas, onde todos

aprendem juntos, em discussão e compreensão mútua e que a comunicação com os outros é determinante para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para encerrar, é oportuno dizer que o trabalho realizado, apesar de suas limitações, procurou apontar na direcção de um caminho que nos possa levar à minimização dos problemas, pois acreditamos que as actividades de escrita, podem-se tornar mais agradáveis e mais produtivas. Resta dizer, por fim, que este trabalho significa, apenas, mais um passo numa caminhada que se vislumbra longa e difícil, pois ainda há muito a realizar relativamente à abordagem do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

## Referências Bibliográficas

- Barata, D., Gonçalves, S. (1969). *Caderno de Preparação e Redacção*, quarta classe Livraria Avis. Porto
- Barbeiro, L., Tavares, C. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Barbeiro, L., Viana, L., Baptista, A. (2011). *O Ensino da Escrita – Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L.; Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Barbeiro, Luis Filipe (2003). *Escrita, construir a aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e psicologia. Universidade do Minho
- Barbeiro, Luis Filipe (2006). *Coesão e Fechamento textual no relato escrito dos alunos do ensino básico*. Textos seleccionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, pp. 153-167
- Barbeiro, Luis Filipe (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Coleção práticas educativas. Edições Asa
- Bessonat, D. (1988). *Le découpage en paragraphes et ses fonctions*. Pratiques, n.57, pp. 81-107
- Borges, Flávia Girardo Botelho (2012). *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. Universidade Federal do Pernambuco. Natal - Rio Grande do Norte / Brasil
- Bunzen, Clecio (2003). *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Camps, A. (2005) “Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita” em Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Silva, A. C. Pimenta, J. (Orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 11-26.

- Camps, A. et al. (2009). *La Enseñanza de la Ortografía*. Col. Série didáctica de la lengua y de la literatura. Graó Editorial
- Camps, Anna (2009). *Actividad metalingüística y aprendizaje dela gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividade reflexiva*. *Cultura y Educación*, 21 (2), pp. 199-213
- Carvalho, J., Rocha, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*: In Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 1877-1885.
- Carvalho, José António Brandão (2001). *O ensino da Escrita - “Ensinar a escrever: teoria e prática: in actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999”*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p.73-92
- Carvalho, José António Brandão (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita : avaliar capacidades, promover competências*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A
- Cristovão, V. L. L. (Org.)(2009). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas*
- Cristovão, V.L.L. (2009). *Sequências Didáticas para o ensino de línguas*. In: DIAS, R.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - Ensino Superior*. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267 n. 57, p.81-105
- Gonzalo, Carmen (2012). *La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüística*. *Revista iberoamericana de educación*. n.º 59 , pp. 87-118
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora
- Perrenoud, Ph (1995). *As novas didácticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar*. *Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*, Ed. Porto Editora
- perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*.
- Reis, Carlos e outros (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Santana, Inácia (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Colecção Infância. Porto editora

- Schneuwly, B., Dolz, J. (1999). *Os géneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação
- Segate, Aline (2010), Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, *Linha D'Água*, n.º23
- Silva, Maria Encarnação (2010). *A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências*. In Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos, pp. 33-72. Lisboa: CIED/ Colibri
- Sousa, C. e A. Cardoso (2005). *Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua*. Palavras 27, pp. 61-69
- Sousa, O. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa, Edições Colibri, pp. 111-143
- Sousa, O. E e Estrela, A. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 19, n. 1, pp. 247-267
- Sousa, O.C., Silva, M.E., e Ferreira, P.(2011). *Da Leitura à escrita: Desenvolvimento da competência textual*, in Azevedo,F. e Sousa, R.J. (2011). Gêneros textuais e Práticas Educativas (pp. 137-158). Lisboa: Lidel
- Sousa, Otilia e Maria Encarnação Silva (2003). *A Produção de Texto Narrativo no 1º Ciclo do EB: Detecção de Alguns Problemas*. In Actas do 2.º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa – Criatividade, Afectividade, Modernidade: Construindo Hoje a Escola do Futuro. (Lisboa, Novembro de 2001).
- Stake ,R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, The art of case study research, Sage Publications
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001
- Zabala, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# Anexos

ANEXO 1

Texto sem parágrafos

## Visita ao Palácio da Vila

No dia 28 de janeiro de 2013 na EB1/J da Santa Lúcia preparamos para a visita de estudo ao Palácio da Vila. Quando chegaram os autocarros entramos para eles e fomos andando.

Chegamos ao Palácio da Vila e fomos pela porta para entrar a nossa guia levou-nos para dentro do Palácio fomos à primeira sala que era a sala dos arcebispos. O chão era todo feito de azulejos como no Palácio. A sala seguinte foi a dos cismes que o teto era decorado com cismes, depois fomos a sala das pegadas que no teto umas pegadas a dizer no bico "for bun" de seguida fomos para o quarto de D. Sebastião vimos todo o que vimos. Quando acabamos de ver o quarto de D. Sebastião fomos para a sala seguinte que era a sala das Serenas que era o guarda roupa do rei. Depois fomos à próxima sala que era a sala da Coroa que no teto tem o brasão de Portugal fomos para a sala seguinte que era a das Galés que tinha no teto barcos contidos no século XVI de seguida fomos para a sala do Brasão com tapeçarias com o brasão de Portugal. Na seguinte sala que era o quarto físico do D. Afonso VI que morreu passado 9 anos lá, fomos à capela Palatina fomos à sala dos trabalhos que era o quarto de D. João I fomos a uma cozinha única que não foi substituída com chaminés com 33m de altura e chegamos novamente à sala dos arcebispos e fomos para as escadas do Palácio-lanchas. Fomos para umas mesas perto da passagem dos autocarros. Quando acabamos de almoçar fomos passear e fizemos uma paragem para ir para a casa de trabalho no cabe Quinta d'Regalim continuamos a passear e fomos ver a vista do Palácio de Setúbal e voltamos para trás quando voltamos chegamos à paragem e esperamos pelos autocarros e fomos para a escola chegamos à escola e continuamos o dia com as atividades que tinhamos...

Aprendemos todo sobre o Palácio da Vila acho melhoramos os relatos os contos e gostei deste dia foi divertido e aprendemos muita coisa muito foi um bom dia.

ANEXO 2

Texto com demasiados parágrafos

## Visita ao Palácio da Vila

1 No dia 28 de janeiro de 2013, os alunos foram para a  
2 escola.

3 Os alunos da escola E.P. 1/y 2 da Fonte Santa foram  
4 a uma visita de estudo. Essa visita de estudo era ao  
5 Palácio da Vila de Sintra.

6 Fomos andando para a porta da escola. Quando chegou  
7 o autocarro entramos e eu fiquei à janela.

8 Tivemos do autocarro e fomos buscar as mochilas que  
9 estavam na parte de baixo dele. Depois deram-nos os  
10 almoços e de seguida fomos para o palácio.

11 Chegámos e havia uma menina que nos guiou.

12 Subimos umas escadas e chegámos à sala dos arcebispos.

13 Lá havia muita coisa: cadeiras, mesas, janelas, armários e azulejos, etc..

14 Quando a menina acabou de falar e nós acabámos de tirar  
15 as nossas anotações fomos para outra sala e nessa vimos: estátuas  
16 de calcão de um torço, miado e sacro d'ito, jarras, azulejos, lareira etc...

17 Fomos para outra sala, logo quando chegámos vimos muitas  
18 peças no teto e dizia no lado de cada uma "Por Bien", de  
19 seguida fomos logo a outra que era o quarto de D. Sebastião onde  
20 havia uma cama.

21 Descalámos e fomos para a sala dos Prageos onde havia muitos  
22 azulejos com desenhos e um braço com umdeação no teto.

23 Quarto prisão D. Manuel, não parecia nada uma prisão,

24 porque estavam lá camas e cadeiras. De seguida fomos

25 a outra sala, a menina acabou de falar e andámos para outra,

26 sala, Palatina onde já existia à muitos séculos. Tala dos árabes

27 tinha uma fonte lá no meio. Quarto dos convidados

28 onde o rei recebia os convidados. Na cozinha havia duas

29 chaminés muito grande uma até tinha 30 metros.

ANEXO 3

Texto com 4 parágrafos extensos

## Visita ao Palácio da Vila

No dia 28 de janeiro de 2013, fomos ao Palácio da Vila. Entramos no autocarro e chegámos por volta das 10h00m. A nossa guia guiounos e subimos umas escadas caracol que foi dar à sala dos Richeiros. Saímos da sala e a guia mostrou-nos outra sala que tinha um globo com misturas de vários metais. Fomos para outra sala e quando saímos dessa sala fomos para a sala das regais (barcos). Tivemos dois quadros que tinham um rei e uma rainha e a guia disse que tinham uma moda diferente, à de agita. Fomos para outras duas salas e a guia disse que não tinham nome, e uma dessas salas tinha uma tapestaria. Quando saímos da sala das regais fomos para a sala dos Bravos. Tivemos que ouvir nos dois no teto e muitos brados. Também ouviu 6 janelas e a guia disse que infante era o título dado aos filhos legítimos do rei. Tivemos mais 6 salas e dessas seis salas eu gostei muito da cozinha porque avia duas chaminés que tinham 33 metros de altura.

Saímos do Palácio e fomos lanchar para as escadas. Depois fomos passear. Enquanto passeávamos fomos para a Quinta da Regaleira fazer necessidades. Fomos embora da Quinta e fomos ver o Palácio de Seteais. Chegou a hora de almoçar e quando acabámos fomos embora.

A parte que eu mais gostei foi quando vimos a cozinha, a parte que eu não gostei foi quando fomos embora porque eu gosto muito de dormir.

ANEXO 4

Texto com 4 parágrafos reduzidos

## Visita ao Palácio da Vila

1 No dia 28 de janeiro de 2013, fomos para a escola  
2 para ir para a visita de estudo às 9h fomos o caminho  
3 e chegámos por volta das 10h quem foi ao passeio foi  
4 alunos, professores e auxiliares.

5 Quando entramos no Palácio sentimo-nos nos  
6 escadões e lançámos e eu o Tomás e o Nelson tirámos  
7 fotos em conjunto com o meu telemóvel as salas eram  
8 sala dos Arquivos, sala dos Esmos, Sítio, sala dos Regos,  
9 quarto de D. Sebastião, sala das rezeiras, sala da coroa,  
10 sala das espadas, sala dos braços, quarto prisão de  
11 Dom. Manuel, sala chinera, Capela, sala de Arabes.

12 Aprendi como era o palácio e como era antigamente  
13 e aprendi a melhorar as histórias que a guia  
14 nos disse sobre os reis que foram para o palácio  
15 de. Adorei esta visita de estudo ao palácio.

ANEXO 5

Texto com 9 parágrafos

## Visita ao Palácio da Vila

- 1 No dia 28 de Janeiro de 2013, às 9 h 15 min partimos
- 2 para o Palácio da Vila que era em Sintra.
- 3 Os alunos iam muito contentes, e quando
- 4 chegamos eram por volta das 10 h.
- 5 Quando entramos no Palácio, as escadas eram
- 6 redondas e fomos dar à sala dos arceiros. Era
- 7 muito bonita e muito grande.
- 8 Desseguida fomos para a sala dos Cismes e
- 9 tinha uma lareira e com o teto de cismes.
- 10 Depois fomos para o Pátio e tinha um
- 11 ar muito fresco e era muito bonita e grande.
- 12 A sala das Pegas foi a que eu mais gostei e a
- 13 outra foi a sala dos Braços. A seguir da sala
- 14 das Pegas fomos para o quarto de D. Sebastião.
- 15 Logo a seguir esperamos que chegassem todos
- 16 e fomos para a sala das senhas e elas estavam
- 17 no teto. A sala dos galés nem era grande
- 18 nem pequena.
- 19 As últimas salas foi a prisão, sala
- 20 chimêsa, a capela e a sala de arábica.
- 21 Gostei muito desta visita e os passeios que nós
- 22 fizemos por Sintra foi muito giro.
- 23 E no palácio de Sintra ainda havia a
- 24 cozinha.
- 25 Aprendi como as coisas eram antigamente.

ANEXO 6

Texto com 3 parágrafos

## Vista ao Palácio da Vila

No dia 28 de janeiro de 2013, a turma da 4ª A foram para o Palácio da Vila às 9h chegámos.

Visitámos a sala dos arceiros, sala dos aimes, sala dos brasoês, sala das pegas, sala das coras, quarto do rei, quarto Dom Sebastião, sala dos árabes, sala dos convidados, cozinha e sala Manuelina. Saímos do Palácio para lanchar, quando acabámos de lanchar fomos dar um passeio pelas ruas com tantas pessoas continuámos or passear pelas ruas, quando fomos à Quinta da Regaleira para ir fazer necessidades líquidas. Depois fomos para o Palácio de Seteais ver a longura do espaço verde. De seguida fomos almoçar nos bancos e mesas de madeira. Voltámos para o Palácio para brincar num espaço brincámos ao: pequena serena e ao telefone estragado. Quando passou alguns minutos fomos para o autocarro. Quando chegámos à escola entrámos na sala de aula que a Professora Rosa para começámos a lanchar, que acabou às 15h 15m para irmos para o interrecreio brincar.

Que as chaminés tenham 30 metros de altura, sobre o palácio e sintonia. Queria prestar muita atenção. gostei muito, muito que até queria repetir a visita de estudo gostei deste dia.

ANEXO 7

Texto com a introdução e a conclusão demasiado curtas e desenvolvimento muito extenso

Henrique

Vizita ao palácio de Vila

29.7.23

No dia 28 de janeiro de 2023 fomos ao Palácio da Vila.

Saímos da escola por volta das 9h e fomos para a Comemoração e seguir a professora mandou-nos fazer fila para entrarmos no palácio. Entramos e fomos para a sala dos arcebispos tinha uma cadeira grande, duas luzes e azulejos pretos e brancos. De seguida entramos na sala dos sumos a sala tinha 2 cadeiras, 6 quadros, sete armários e o teto tinha desenhos de anjos. Depois fomos para a sala das peças que tinha uma mesa, um cadeirão e quatro cadeiras à volta da mesa, a seguir fomos à sala das revistas a nota guisa desenhos que chamavam-se sala da realeza porquê realeza no teto, a seguir estávamos com fome mas continuamos e fomos à sala da obra tinha um letreiro no teto é por isso que se chamava sala da obra, fomos para a sala dos arcebispos que era o quarto do D. João I tem uma porta que se não desta água também avia azulejos com forma de paralelepípedos, de seguida fomos para a sala dos Braganças que tinha no teto Braganças verdes pretas e depois acabou a visita fomos lanchar para os estudos acabamos de lanchar e começamos a fazer e passamos pela quinta da regaleira e já seguir passamos pelo palácio de telas e fomos para a Comemoração e chegamos à escola às 15h e 15min e a professora desceu para nos para a realeza.

Eu gostei muito deste dia e quero voltar a repetir.

ANEXO 8

Texto com 2 parágrafos

Visita à Igreja da V. L.

- 1 No dia, 28 de Janeiro de 2013, as turmas do 2º, 3º e 4º ano
- 2 foram ao Palácio da Pena e saíram às 10h
- 3 e chegamos à igreja às 10h e quando chegamos
- 4 fomos para as escadas depois em uma sala que
- 5 nos dava acesso à sala da igreja e vimos 1
- 6 cadeira grande, 1 mesa e 2 cadeiras de zinco levamos a
- 7 rezeira dos livros e vi 2 cadeiras, o teto com zinco,
- 8 1 mesa, 3 quartos, 7 armários e 1 porta de zinco foi
- 9 a sala das peças e vi 1 mesa, 4 cadeiras, 3 armários,
- 10 1 cadeira, o teto com passadeiras e azulejos depois
- 11 ao quarto do Sr. Sebastião tinha 1 cama, 1 globo de
- 12 metal e 2 cadeiras seguidamente fomos para a sala
- 13 das crianças e vi coisas no teto seguidamente fomos
- 14 para a sala da igreja e vi um lugar no teto
- 15 depois fomos para a sala dos galos e vi 37 pratos, 4 arcazes
- 16 4 guardas depois fomos para a sala das peças e vi um
- 17 teto gizo com brasões, muitas azulejas, nichos
- 18 de D. Manuel, 8 vitais, o teto feito de ouro, 45 quadros
- 19 e cadeiras, 1 mesa e 1 carpete e 7 janelas depois fomos
- 20 para o quarto pessoal do Sr. Sebastião onde se
- 21 ficou a mesa, o que vi foi a cama, 1
- 22 coisa contendo depois fomos para a capela e vi 4
- 23 cadeiras passadeiras na parede e um brado de
- 24 parede pintada e depois fomos para a sala de oração
- 25 e vi 1 fonte, 1 chan partido, azulejas brancas e
- 26 pintada, teto de madeira, 1 janela e 1 cadeira.
- 27 Aparentemente onde os seus dormiram melhoras
- 28 e regressamos às 15h

ANEXO 9

Teste Sintático - Pronomes (negativa/afirmativa)

Pôr na negativa:

1 - Lemo-lo durante toda a manhã

---

2 - Divertimo-nos muito

---

3 - A professora explicou-nos algumas palavras difíceis.

---

4 - Para discutirmos

---

5 - Dê-mos!

---

6 - Podia dar-mos,

---

### **Questionário**

1 - O que acontece aos pronomes?

---

---

Porquê?

---

---

---

---

–

**Questionário**

O que acontece aos pronomes? (vem para trás dos verbos, deixam o hífen)

Porquê? (porque são 2 palavras 1 diz o que acontece e o outro diz a quem acontece são 2 palavras por isso podem separar-se)

ANEXO 10

Fichas de Consolidação 1 – Pronomes

Corrige as seguintes frases:

1 - Ainda na escola, começámos a nos preparar para o passeio à localidade.

Ainda na escola, começámos a preparar-nos para o passeio à localidade.

2 - A professora Helena e a mãe da Carla estavamnos a acompanharnos.

A professora Helena e a mãe da Carla estavam-nos a acompanharnos.

3 - Quando chegámos posemonos a tirar notas.

Quando chegámos fizemos-nos a tirar notas.

4 - Entretanto a professora foice embora.

Entretanto a professora foi-se embora.

5 - Uma professora ajudounos a atravessar a passadeira.

Uma professora ajudou-nos a atravessar a passadeira.

6 - O senhor explicounos para que serviam as argolas.

O senhor explicou-nos para que serviam as argolas.

7 - Atraves amos a vila durante o passeio.

Atravessámos a vila durante o passeio.

8 - Quando chegámos à escola lancha mos.

Quando chegámos à escola lançhámos.

ANEXO 11

Fichas de Consolidação 2 – Pronomes

Coloca as frases corrigidas na negativa:

- 1- Ainda na escola, não nos começamos a preparar para o passeio à localidade.
- 2- A professora Helena e a mãe da Carla não nos estavam a acompanhar.
- 3- Quando chegámos não nos fizemos a tirar notas
- 4- Entretanto a professora mãe se foi embora.
- 5- Uma professora mãe nos ajudou a atravessar a passadeira.
- 6- O senhor não nos explicou para que serviam aqueles,
- 7- dião a atravessámos a vila durante o passeio.
- 8- Quando chegámos à escola não lançámos.

Conclusão:

Nós percebemos que nas frases negativas o pronome está antes do verbo e nos frases corrigidas estão depois do verbo.

ANEXO 12

Fichas de Ortografia – e/i

Preenche os espaços seguintes com e ou i.

Na \_\_scola há muitos meninos. No \_\_\_ntervalo junta-se uma \_\_\_norme multidão. A professora está \_\_\_mpenhada em que tudo corra bem. Fomos \_\_\_nformados de que perto da \_\_sção dos correios existe um \_\_norme espaço muito \_\_\_levado. Falámos de animais \_\_\_rracionais e racionais. Nós somos \_\_\_speciais porque usamos a nossa \_\_\_nteligência. Na sala de aula devemos \_\_ntervir mais para \_\_mpor a nossa opinião.

### SOLUÇÃO

Preenche os espaços seguintes com e ou i.

Na escola há muitos meninos. No intervalo junta-se uma enorme multidão. A professora está empenhada em que tudo corra bem. Fomos informados de que perto da estação dos correios existe um enorme espaço muito elevado. Falámos de animais irracionais e racionais. Nós somos especiais porque usamos a nossa inteligência. Na sala de aula devemos de intervir mais para impor a nossa opinião.

ANEXO 13

Fichas de Ortografia – foi/fui

Completa as frases com **foi** ou **fui**.

O João \_\_\_\_\_ ao cinema, eu \_\_\_\_\_ ao teatro.

A Maria \_\_\_\_\_ à escola e eu também \_\_\_\_\_.

Ela \_\_\_\_\_ ao circo enquanto a Joana \_\_\_\_\_ ao Oceanário.

A turma do 4.ºA \_\_\_\_\_ passear, a professora Rosa também \_\_\_\_\_, mas eu \_\_\_\_\_ ao médico.

Eu \_\_\_\_\_ espreitar à janela, a Maria \_\_\_\_\_ ver e era noite de lua cheia.

\_\_\_\_\_ a casa e entretanto a Mariana \_\_\_\_\_ andando para a escola.

A Anabela \_\_\_\_\_ de carroça ver os cabritos que acabavam de nascer.

O Alberto \_\_\_\_\_ ao cinema e eu \_\_\_\_\_ com ele.

Eu \_\_\_\_\_ à casa da minha avó pois gosto muito de estar com ela.

A Carla \_\_\_\_\_ com a Cristina até ao museu dos Coches.

No Verão passado o Ricardo \_\_\_\_\_ à Berlenga, no barco do seu amigo Eduardo.

Para não chegar tarde à escola a Carolina \_\_\_\_\_ na mota do seu tio Artur.

Dei uma prenda à Mariana pois \_\_\_\_\_ o seu aniversário.

Eu \_\_\_\_\_ ao teatro ver uma peça muito divertida.

O João \_\_\_\_\_ à escola da sua irmã mais velha.

O pescador \_\_\_\_\_ à pesca e pescou um grande carapau.

Não pôde haver jogo, pois eu não \_\_\_\_\_ jogar e faltava um jogador.

Hoje, \_\_\_\_\_ de barco até à ilha da Berlenga.

Ganhei um prémio porque \_\_\_\_\_ o mais rápido a resolver os problemas de Matemática.

A avó \_\_\_\_\_ à loja do Sr. André comprar uns bolinhos para comermos.

O Porto \_\_\_\_\_ o campeão do futebol.

Quando o primeiro homem \_\_\_\_\_ à Lua, deixou lá pegadas.

Eu não \_\_\_\_\_ ao basquete pois não tinha sapatilhas.

O bolo que eu fiz \_\_\_\_\_ ao forno.

O meu amigo não \_\_\_\_\_ à festa porque estava doente.

A Filipa \_\_\_\_\_ ao médico porque tinha borbulhas.

Conclusão :

Quando utilizo o pronome pessoal eu escrevo \_\_\_\_\_.

Quando escrevo o pronome pessoal ela/ele escrevo \_\_\_\_\_.

Solução:

O João foi ao cinema, eu fui ao teatro.

A Maria foi à escola e eu também fui.

Ela foi ao circo enquanto a Joana foi ao Oceanário.

A turma do 4.ºA foi passear, a professora Rosa também foi, mas eu fui ao médico.

Eu fui espreitar à janela, pois foi noite de lua cheia.

Fui a casa e entretanto a Mariana foi andando para a escola.

A Anabela foi de carroça ver os cabritos que acabavam de nascer.

O Alberto foi ao cinema e eu fui com ele.

Eu fui à casa da minha avó pois gosto muito de estar com ela.

A Carla foi com a Cristina até ao museu dos Coches.

No Verão passado o Ricardo foi à Berlenga, no barco do seu amigo Eduardo.

Para não chegar tarde à escola a Carolina foi na mota do seu tio Artur.

Dei uma prenda à Mariana pois foi o seu aniversário.

Eu fui ao teatro ver uma peça muito divertida.

O João foi à escola da sua irmã mais velha.

O pescador foi à pesca e pescou um grande carapau.

Não pôde haver jogo, pois eu não fui jogar e faltava um jogador.

Hoje, fui de barco até à ilha da Berlenga.

Ganhei um prémio porque fui o mais rápido a resolver os problemas de Matemática.

A avó foi à loja do Sr. André comprar uns bolinhos para comermos.

O Porto foi o campeão do futebol.

Quando o primeiro homem foi à Lua, deixou lá pegadas.

Eu não fui ao basquete pois não tinha sapatilhas.

O bolo que eu fiz foi ao forno.

O meu amigo não foi à festa porque estava doente.

Conclusão :

Quando utilizo o pronome pessoal **eu** escrevo **fui**.

Quando escrevo o pronome pessoal **ela/ele** escrevo **foi**.

ANEXO 14

Fichas de Ortografia – s/z

Completa as palavras com <b>s</b> ou <b>z</b>		Escolhe 6 palavras e constrói uma frase para cada uma.
avi__o	tra__er	
ca__ar	fa__er	
ami__ade	televi__ão	
despe__a	di__er	
a__ul	pobre__a	
vi__inho	delicade__a	
de__erto	me__a	
de__istir	ro__a	
bali__a	ca__a	
cami__a	gentile__a	

Solução: Completa as palavras com <b>s</b> ou <b>z</b>		Escolhe 6 palavras e constrói uma frase para cada uma.
aviso	trazer	
casar	fazer	
amizade	televisão	
despesa	dizer	
azul	pobreza delicadeza	
vizinho	mesa	
deserto	rosa	
desistir	casa	
baliza	gentileza	
camisa		

ANEXO 15

Fichas de Ortografia – ç a/ce/ci/ço/çu

Completa as palavras com **ça,ce,ci,ço** ou **çu**.

A Maria saiu \_\_\_do para ir à \_\_\_dade. Deu um abra\_\_\_ à sua mãe antes de ir. Para o lanche levou consigo uma ma\_\_\_.

No \_\_\_mo da rua viu um \_\_\_go que comia \_\_\_rejas e pensou:

— Devem estar do\_\_\_nhas...

Pelo caminho encontrou um palha\_\_\_ com um la\_\_\_ que distribuía rebu\_\_\_dos pelas crian\_\_\_.

Foi ao \_\_\_nema ver um filme cómico. Adorou todas as \_\_\_nas do filme. Foi muito espe\_\_\_al.

### SOLUÇÃO

Completa as palavras com **ça,ce,ci,ço** ou **çu**.

A Maria saiu cedo para ir à cidade. Deu um abraço à sua mãe antes de ir. Para o lanche levou consigo uma maçã.

No cimo da rua viu um cego que comia cerejas e pensou:

— Devem estar docinhas...

Pelo caminho encontrou um palhaço com um laço que distribuía rebuçados pelas crianças.

Foi ao cinema ver um filme cómico. Adorou todas as cenas do filme. Foi muito especial.

ANEXO 16

Fichas de Ortografia – verbos

Completa a tabela com os verbos pensar, cantar, falar escrever, comer, ler, fugir e partir e dormir.

	1. <sup>a</sup> conjugação(pretérito perfeito)	2. <sup>a</sup> conjugação(pretérito perfeito)	3. <sup>a</sup> conjugação(pretérito perfeito)
EU			
ELE/ELA			

Conclusão:

Os verbos da 1.<sup>a</sup> conjugação (-ar) na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular terminam \_\_\_\_\_ e na 3.<sup>a</sup> pessoa do singular terminam \_\_\_\_\_;

Os verbos da 2.<sup>a</sup> conjugação(-er) na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular terminam \_\_\_\_\_ e na 3.<sup>a</sup> pessoa do singular terminam \_\_\_\_\_;

Os verbos da 3.<sup>a</sup> conjugação(-ir) na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular terminam \_\_\_\_\_ e na 3.<sup>a</sup> pessoa do singular terminam \_\_\_\_\_;

Soluções

Completa a tabela com os verbos pensar, cantar, falar escrever, comer, ler, fugir e partir e dormir.

	1ª conjugação(presente)	2.ª conjugação(pretérito perfeito)	3.ª conjugação(pretérito perfeito)
EU	<p>pensei</p> <p>cantei</p> <p>falei</p>	<p>escrevi</p> <p>comi</p> <p>li</p>	<p>fugi</p> <p>parti</p> <p>dormi</p>
ELE/ELA	<p>pensou</p> <p>cantou</p> <p>falou</p>	<p>escreveu</p> <p>comeu</p> <p>leu</p>	<p>fugiu</p> <p>partiu</p> <p>dormiu</p>

Conclusão:

Os verbos da 1.ª conjugação (-ar) na 1ª pessoa do singular terminam em –ei e na 3.ª pessoa do singular terminam em –ou ;

Os verbos da 2.ª conjugação(-er) na 1ª pessoa do singular terminam em –i e na 3.ª pessoa do singular terminam em –eu ;

Os verbos da 3.ª conjugação(-ir) na 1ª pessoa do singular terminam em –i e na 3.ª pessoa do singular terminam em –iu ;

ANEXO 17

Fichas de Ortografia – verbos – exemplo aluno

Completa a tabela com os verbos pensar, cantar, falar escrever, comer, ler, fugir e partir e dormir.

	1ª conjugação(pretérito perfeito)	2ª conjugação(pretérito perfeito)	3ª conjugação(pretérito perfeito)
EU	pensei, cansei, falei, escrevi, comi, li	escrevi, comi, li	fugiu, partiu, dormiu
ELE/ELA	pensou, cantou, falou, escreveu, comeu, leu	escreveu, comeu, leu	fugiu, partiu, dormiu

Conclusão:

Os verbos da 1ª conjugação (-ar) na 1ª pessoa do singular terminam ei e na 3ª pessoa do singular terminam eu;

Os verbos da 2ª conjugação(-er) na 1ª pessoa do singular terminam i e na 3ª pessoa do singular terminam eu;

Os verbos da 3ª conjugação(-ir) na 1ª pessoa do singular terminam iu e na 3ª pessoa do singular terminam iu;

ANEXO 18

Fichas de Ortografia – verbos/pronomes

1 - Substitui as palavras sublinhadas pelo pronome pessoal (forma de complemento directo) correspondente:

a) Jorge lembrava-se dos pormenores. Recordou os pormenores.

---

b) Os paus estavam verdes. Ele colocava os paus na fogueira.

---

c) A Marta foi à livraria comprar um livro e comprou o livro.

---

d) Eu não compreendi a lição. E tu compreendeste a lição?

---

e) Ele fazia confidências. Os amigos ouviam as confidências.

---

f) A Diana viu a irmã e chamou a irmã.

---

g) A criança come a maçã.

---

h) Eu li o livro.

---

i) O António comeu o gelado.

---

j) O carteiro trouxe o correio.

---

k) A corrente arrastou os barcos.

---

l) O pássaro comeu as sementes.

---

m) Ela traz o bolo.

---

n) O meu irmão fez um projecto novo.

---

2 - Indica o nome a que se refere o pronome destacado:

a) O Daniel queria um gelado e comprá-**lo**-ia se tivesse dinheiro. \_\_\_\_\_

b)Os jornais tiveram conhecimento da notícia e tê-**la**-iam publicado se houvesse tempo.

\_\_\_\_\_

c)Tenho um carro velho e trocá-**lo**-ia amanhã se tivesse tempo. \_\_\_\_\_

### Soluções

1 - Substitui as palavras sublinhadas pelo pronome pessoal (forma de complemento directo) correspondente:

a) Jorge lembrava-se dos pormenores. Recordou os pormenores.

Jorge lembrava-se dos pormenores. Recordou -os.

b)Os paus estavam verdes. Ele colocava os paus na fogueira.

Os paus estavam verdes. Ele colocava-os na fogueira.

c)A Marta foi à livraria comprar um livro e comprou o livro.

A Marta foi à livraria comprar um livro e comprou-o.

d)Eu não compreendi a lição. E tu compreendeste a lição?

Eu não compreendi a lição. E tu compreendeste-a?

e)Ele fazia confidências. Os amigos ouviam as confidências.

Ele fazia confidências. Os amigos ouviam-nas.

f)A Diana viu a irmã e chamou a irmã.

A Diana viu a irmã e chamou-a.

g)A criança come a maçã.

A criança come-a.

h)Eu li o livro.

Eu li-o.

i)O António comeu o gelado.

O António comeu-o.

j)O carteiro trouxe o correio.

O carteiro trouxe-o.

k)A corrente arrastou os barcos.

A corrente arrastou-os.

l)O pássaro comeu as sementes.

O pássaro comeu-as.

m)Ela traz o bolo.

Ela trá-lo.

n)O meu irmão fez um projecto novo.

O meu irmão fê-lo.

2 - Indica o nome a que se refere o pronome destacado:

a)O Daniel queria um gelado e comprá-**lo**-ia se tivesse dinheiro. - gelado

b)Os jornais tiveram conhecimento da notícia e tê-**la**-iam publicado se houvesse tempo. - notícia

c)Tenho um carro velho e trocá-**lo**-ia amanhã se tivesse tempo. - carro

ANEXO 19

Fichas de Ortografia – verbos/pronomes – exemplo aluno

1 - Substitui as palavras sublinhadas pelo pronome pessoal (forma de complemento directo) correspondente:

a) Jorge lembrava-se dos pormenores. Recordou os pormenores.

Jorge lembrava-se dos pormenores. Recordou-os.

b) Os paus estavam verdes. Ele colocava os paus na fogueira.

Os paus estavam verdes. Ele colocava-os na fogueira.

c) A Marta foi à livraria comprar um livro e comprou o livro.

A Marta foi à livraria comprar um livro e comprou-o.

d) Eu não compreendi a lição. E tu compreendeste a lição?

Eu não compreendi a lição. E tu compreendeste-a?

e) Ele fazia confidências. Os amigos ouviam as confidências.

Ele fazia confidências. Os amigos ouviam-nas.

f) A Diana viu a irmã e chamou a irmã.

A Diana viu a irmã e chamou-a.

g) A criança come a maçã.

A criança come-a.

h) Eu li o livro.

Eu li-o.

i) O António comeu o gelado.

O António comeu-o.

j) O carteiro trouxe o correio.

O carteiro trouxe-o.

k) A corrente arrastou os barcos.

A corrente arrastou-os.

l) O pássaro comeu as sementes.

O pássaro comeu-as.

m) Ela traz o bolo.

Ela traz-o.

n) O meu irmão fez um projecto novo.

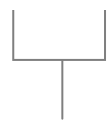
O meu irmão fez-o.

2 - Indica o nome a que se refere o pronome destacado:

a) O Daniel queria um gelado e comprá-lo-ia se tivesse dinheiro. gelado

b) Os jornais tiveram conhecimento da notícia e tê-la-iam publicado se houvesse tempo. notícia

c) Tenho um carro velho e trocá-lo-ia amanhã se tivesse tempo. carro



ANEXO 20

Fichas de Ortografia – sse/-se

## Como se escreve ?

1 - Completa os espaços em branco com a forma adequada:

### *lesse / lê-se*

Este livro \_\_\_\_\_ muito bem, não achas?  
Talvez a juventude \_\_\_\_\_ mais se não fosse a televisão.  
\_\_\_\_\_ pouco em Portugal hoje em dia.  
Se ela \_\_\_\_\_ os jornais, já saberia o que se passa.  
\_\_\_\_\_ melhor uma revista do que um jornal por causa das ilustrações.

### *estudasse / estuda-se*

\_\_\_\_\_ com gosto quando se acha a matéria interessante.  
Se ela \_\_\_\_\_ mais, obteria melhor resultados.  
Talvez o Manuel \_\_\_\_\_ mais Português se a irmã o ajudasse.  
Hoje em dia \_\_\_\_\_ mais inglês do que francês.  
O meu pai queria que eu \_\_\_\_\_ Matemática.

### *falasse / fala-se*

Se ela \_\_\_\_\_ com a mãe resolvia tudo.  
\_\_\_\_\_ dos perigos dos incêndios.  
Pedi-lhe que \_\_\_\_\_ comigo quando pudesse.  
Às vezes \_\_\_\_\_ muito para não dizer nada.  
Talvez ele lhe \_\_\_\_\_ nisso ontem.

2 - Completa as seguintes frases com a forma verbal adequada.

Actualmente \_\_\_\_\_ muito de reciclagem.  
Embora \_\_\_\_\_ que ia chover, resolvi sair.  
Tesoura \_\_\_\_\_ com um S.  
Se o Manuel me \_\_\_\_\_ num tom agressivo, ficaria muito triste.  
Contei-lhe uma anedota muito engraçada para que ele \_\_\_\_\_ muito.  
Após a aula de Matemática, \_\_\_\_\_ todo o material.  
A Maria \_\_\_\_\_ muito com todos os filmes cómicos.  
Seria um péssimo negócio se \_\_\_\_\_ o carro novo.  
Insisti com o Pedro para que \_\_\_\_\_ a roupa no armário.  
\_\_\_\_\_ um bom peixe naquele supermercado.  
Ficaria muito feliz se a Mariana me \_\_\_\_\_ uma carta.  
\_\_\_\_\_ hoje uma notícia sobre medicina.

**O que observas? Quando é que se usa –se e sse?**

---

---

3. Completa as frases com o verbo conveniente e no tempo verbal adequado. Usa:  
*sentir-se; sentar-se; magoar-se; torcer-se; levantar-se; lançar-se; vestir-se; cansar-se; contorcer-se; divertir-se; retirar-se; ferir-se; encontrar-se; deitar-se.*

1. \_\_\_\_\_ muito satisfeitos, quando soubemos que tinhas ganho o 1º prémio do concurso de escrita.
2. Caí ao chão e \_\_\_\_\_ bastante no cotovelo.
3. Por acaso, \_\_\_\_\_ ontem com a Sofia?
4. Logo que chegámos à praia \_\_\_\_\_ numa cadeira, mas de imediato \_\_\_\_\_ porque o sol queimava muito.
5. Sempre que vai ao circo a Rita \_\_\_\_\_ imenso ao ver a actuação dos trapezistas. É impressionante como eles conseguem \_\_\_\_\_ daquela maneira.
6. As dores eram tão fortes que o rapaz \_\_\_\_\_ todo no chão.
7. \_\_\_\_\_ com mais rigor quando vamos assistir a uma cerimónia.
8. Atenção, Sebastião! Não \_\_\_\_\_ desse sítio à piscina porque não tens profundidade suficiente e podes \_\_\_\_\_.
9. Quando estávamos no campo de férias \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ sempre cedo.
10. Não \_\_\_\_\_ absolutamente nada a estudar quando o fazemos por gosto.

4 - Coloca as frases anteriores na negativa:

ANEXO 21

Fichas de Ortografia – sse/-se – exemplo aluno

## Como se escreve ?

1 - Completa os espaços em branco com a forma adequada:

*lesse / lê-se*

Este livro lê-se muito bem, não achas?

Talvez a juventude lesse mais se não fosse a televisão.

Lê-se pouco em Portugal hoje em dia.

Se ela lesse os jornais, já saberia o que se passa.

Lê-se melhor uma revista do que um jornal por causa das ilustrações.

*estudasse / estuda-se*

Estudasse com gosto quando se acha a matéria interessante.

Se ela estudasse mais, obteria melhores resultados.

Talvez o Manuel estudasse mais Português se a irmã o ajudasse.

Hoje em dia estuda-se mais inglês do que francês.

O meu pai queria que eu estudasse Matemática.

*falasse / fala-se*

Se ela falasse com a mãe resolvia tudo.

Fala-se dos perigos dos incêndios.

Pedi-lhe que falasse comigo quando pudesse.

Às vezes falasse muito para não dizer nada.

Talvez ele lhe falasse nisso ontem.

2 - Completa as seguintes frases com a forma verbal adequada.

Actualmente fala-se muito de reciclagem.

Embora dissesse que ia chover, resolvi sair.

Tesoura chama-se com um S.

Se o Manuel me falasse num tom agressivo, ficaria muito triste.

Contei-lhe uma anedota muito engraçada para que ele risse muito.

Após a aula de Matemática, reuniram-se todo o material.

A Maria risse muito com todos os filmes cómicos.

Seria um péssimo negócio se comprasse o carro novo.

Insisti com o Pedro para que arrumasse a roupa no armário.

Vende-se um bom peixe naquele supermercado.

Ficaria muito feliz se a Mariana me desse uma carta.

Deu-se hoje uma notícia sobre medicina.

O que observas? Quando é que se usa -se e sse?

Observo que quando o verbo está no presente usa-se -se e quando está no passado usa-se sse.

3. Completa as frases com o verbo conveniente e no tempo verbal adequado. Usa: *sentir-se; sentar-se; magoar-se; torcer-se; levantar-se; lançar-se; vestir-se; cansar-se; contorcer-se; divertir-se; retirar-se; ferir-se; encontrar-se; deitar-se.*

1. Sentimo-nos muito satisfeitos, quando soubemos que tinhas ganho o 1º prémio do concurso de escrita.
2. Caí ao chão e magoei-me bastante no cotovelo.
3. Por acaso, encontreste-te ontem com a Sofia?
4. Logo que chegámos à praia sentámo-nos numa cadeira, mas de imediato levantámo-nos porque o sol queimava muito.
5. Sempre que vai ao circo a Rita diverte-se imenso ao ver a actuação dos trapezistas. É impressionante como eles conseguem contorcere-se daquela maneira.
6. As dores eram tão fortes que o rapaz deitou-se todo no chão.
7. Vestimo-nos com mais rigor quando vamos assistir a uma cerimónia.
8. Atenção, Sebastião! Não te lanças desse sítio à piscina porque não tens profundidade suficiente e podes ferir-te.
9. Quando estávamos no campo de férias deitávamo-nos e levantámo-nos sempre cedo.
10. Não nos cansamos absolutamente nada a estudar quando o fazemos por gosto.

4 - Coloca as frases anteriores na negativa:

1. Não nos sentamos muito satisfeitos, quando soubemos que não tínhamos ganho o primeiro prémio do concurso de escrita.
2. Não caí ao chão e não me magoei bastante no cotovelo.
3. Por acaso não encontreste ontem a Sofia?
4. Logo que chegámos à praia não nos sentamos numa cadeira e não nos levantamos de imediato porque o sol não queimava muito.
5. Sempre que vai ao circo a Rita não se diverte imenso ao ver a actuação dos trapezistas. É impressionante como eles não conseguem contorcere-se daquela maneira.
6. As dores não eram fortes por isso o rapaz não se deitou todo no chão.
7. Não nos vestimos com mais rigor quando não vamos assistir a uma cerimónia.
9. Quando não estávamos no campo de férias não nos levantávamos e não nos deitávamos sempre cedo.

ANEXO 22

Regras da Conjugação Pronominal

## REGRAS DA CONJUGAÇÃO PRONOMINAL

**a) Se a forma verbal termina em Vogal, o pronome aparece com as formas -o, -a, -os, -as.**

Ex: Ele lava **o** carro. Ele **lavo-o**.  
Ele trazia **os** livros. Ele **trazia-os**.

**b) Se a forma verbal termina em r, s, z, a forma verbal perde essa consoante e o pronome apresenta as formas -lo, -la, -los, -las.**

Ex: Vou comer **um** bolo. Vou **comê-lo**.  
Tu comes **a** maçã. Tu **come-la**.  
Ele faz **os** trabalhos. Ele **fá-los**.

**c) Se a forma verbal termina em m ou em Ditongo Nasal (õe, ão), a forma verbal mantém-se e o pronome apresenta as formas -no, -na, -nos, -nas.**

Ex: Eles amam **os** pais. Eles **amam-nos**.  
Ele põe **a** mesa. Ele **põe-na**.

ANEXO 23

Produção dos alunos – pré teste

11/12/12

Relato da visita ao fontanário/largo

Entramos na sala e começamos a nos preparar, a professora explicou o que tínhamos de fazer. Quando estiveramos preparados começamos a decher e não fomos ao autocarro nós fomos e foi até primeiro ao fontanário depois de passarmos alguns minutos chegou a mãe da Carla vimos, passaram horas e horas até que chegou a hora de passarmos para o largo do Simão de lares e a mãe da Carla continuou e ajudou a professora Rosa e os alunos enquanto chegou o fim um senhor contou uma história que já passou a acontecer nos tempos antigos. Chegou o tempo final, tudo acabou voltamos a passar através pelo fontanário atravésamos a passareira seguimos a viagem e a mãe da Carla foi em volta. Por fim chegamos à escola lancharmos e acabou a visita.



11-12-12

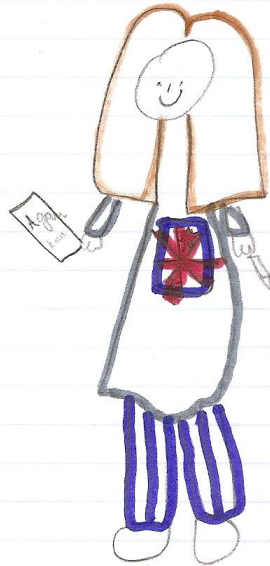
Relato da visita ao fontanário / longo do

Hoje no dia 11 de dezembro de 12, fomos a fazer das 9h 20m fomos para o fontanário e observamos as coisas que vimos e os mais importantes, quando saímos do fontanário fomos para o longo do Pinheiro de Saneis saímos e passamos por uma zona que eu não conheço, mas foi divertido, voltamos a passar por o fontanário até a escola, chegamos à escola para começar a lancha e para irmos para o recreio.

Gostei muito gostava de fazer um peixe ainda melhor.

É gostei muito do que vi e do que fiz,  
 É daí acho que conseguimos ir outra vez para  
 ainda fazemos outra visita.

Foi giro.



11/12/2012

Relato da visita ao fontanário/lago

1 do dia 11 de dezembro a partir das 13h30m a  
 2 turma foi um passeio ao fontanário e lago do  
 3 Pinheiro de Azevedes. Eu nós passamos por  
 4 lojas e obrasimas, fonte com peixinhos e com pilares,  
 5 azulejos do século XIX, meados do século XX,  
 6 2 casas de banho e tem por cima das  
 7 casas de banho a um tal e o ma boa.  
 8 E passamos por os canal, passados por lago com  
 9 bebeds inaugurados. Passados por pilares e  
 10 cabineiro e ruínas 3 pinheiros e um presépio.  
 11 Eu ruína fonte com peixes, cara antiga  
 12 com azulejos e antiga. E partes imagens antigas  
 13 de azulejos. E ruínas na fonte quando  
 14 mudariam a água manavam lago 10 peixes.  
 15

888

11/12/12

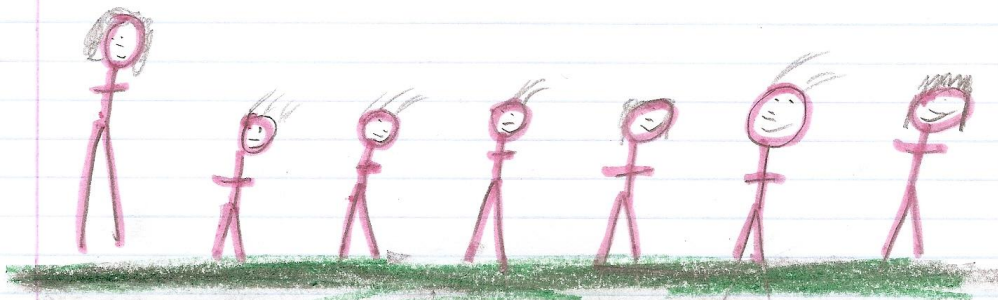
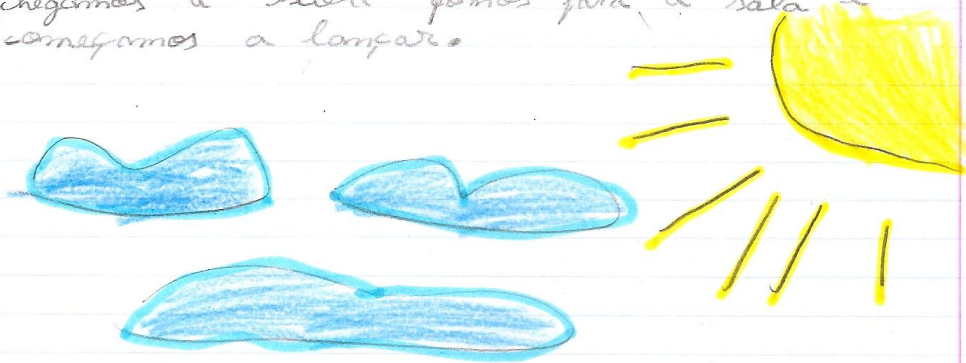
### Relato da visita ao fontanário/lago

No dia 11a turma da 4ª A foram ao fontanário. Saímos às 9h 50m e chegamos lá às 10h.

Buscamos e vimos muitas coisas e escrevemos num papel onde escrevemos as coisas que vimos e escrevemos as mais importantes.

Depois de passar alguns minutos já estamos no jardim de Sinheiro, vimos um peregrino e três funkeiros inclinados.

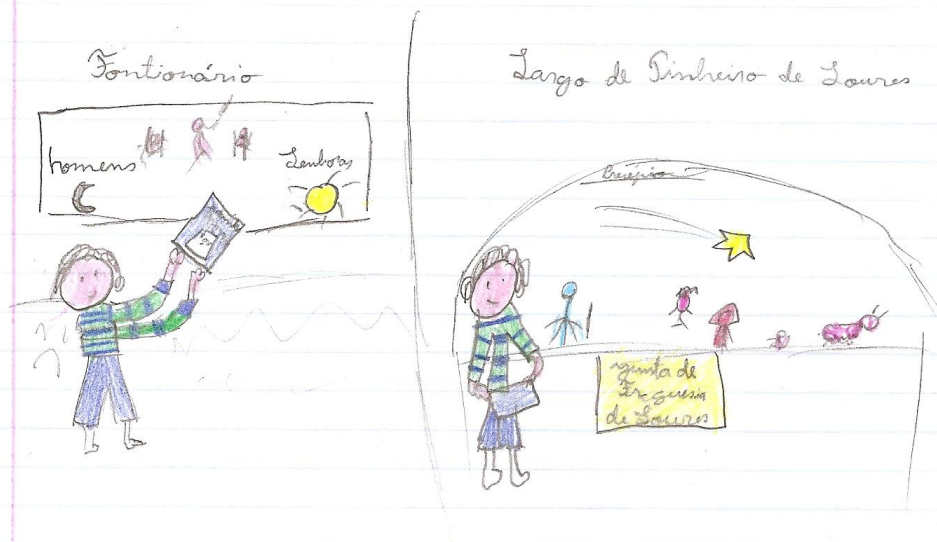
Passamos por o bairro da Vitória, fomos por cima e chegamos à fontanária passamos por a rampa e chegamos à escada fomos para a sala e começamos a lançar.



11/12/02

Relato da visita ao fontanário / Largo

- 1 Logo de manhã a 11 de dezembro de 2002, a professora pegou numa folha de papel, fez
- 2 tipo um livro. E nós todos, os alunos, fizemos a mesma coisa.
- 3 De seguida às 9:20 fomos a pé até ao fontanário de Pinheiro de
- 4 Loures. Quando chegamos a hora professora disse para nós observarmos
- 5 e escrever os tópicos no livrinho. Andámos pelo jardim inteiro a explorar
- 6 os objetos que estavam lá.
- 7 Depois a professora disse que tinha acabado o tempo. E lá fomos em fila
- 8 2 em 2.
- 9 E seguimos andámos e passamos por a fontanário, café, bomba de gasolina e pelo chinês.
- 10 Chegamos e depois observamos e escrevemos outra vez. Quando
- 11 acabei a professora disse logo que o tempo tinha acabado.
- 12 Logo fomos dar a volta atrás da bomba.
- 13 De seguida tínhamos chegado ao fontanário fizemos o mesmo
- 14 percurso só que para trás e quando chegámos à escola já tinha
- 15 tocado. Depois chegamos à sala lançamos e fomos para a recreio
- 16 brincar.



11.12.12

Relato da visita ~~(ao)~~ ao fantasmão / lago

Logo de manhã <sup>às 9:20</sup> horas da manhã saímos da escola e fomos para o fimbeiro de Lourenço ao fantasmão.

Chegamos ao fantasmão e começamos a andar as casas que vimos a noite volta.

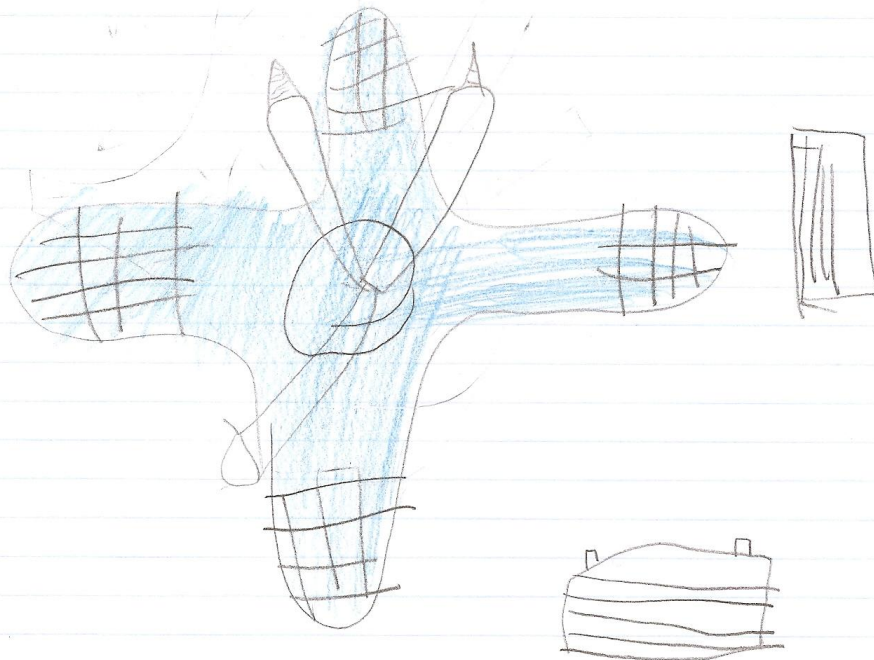
Depois de vermos o fantasmão fomos ao jardim Pedro Rosa Aruiz.

Um senhor que lá passe começou a contar a história do jardim Pedro Rosa Aruiz.

Logo de seguida saímos do jardim e fomos para a escola e quando chegamos à escola entramos a professora disse que estagávamos a sala pegávamos no lambe e para saímos para o rebeis para Brimadomes.

El professor mandamos fazer o relato da visita que fizemos hoje.

E acabamos fazendo um desenho.



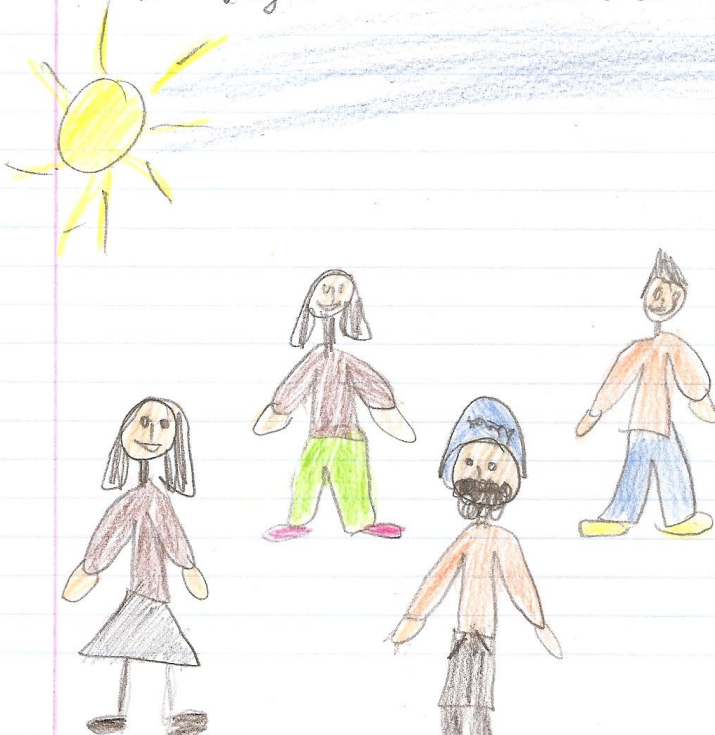
11/12/2012

Relato da visita ao fontanário/largo

Nós a turma do 4º A fomos ao fontanário, dia 11/12/2012, fomos às 9:30, o meio de transporte que usamos foi os pés, quem nos acompanha foi a professora Rosa e professora Gláucia, quem organizou isto foi a professora Rosa.

Fomos lá para termos conhecimento, nós anotamos o que tínhamos visto, vimos algumas placas, fonte, pinheiros e bancos depois apareceu um senhor que nós não conhecíamos e explicou-nos que havia uma corrente para vacas ou bois e que também dava para trazer barcos agora nesta altura, disse que vivia na rua, depois a professora queria ir nos tanques onde antigamente se lavava a roupa mas não se sabia onde é que estavam os tanques.

A mãe da nossa amiga Carla esteve sempre conosco, quando chegamos à escola começamos a lanchar e agora estamos a fazer o relato da visita de estudo.



11/12/12

Relato da visita ao fontanário/largo

No dia 11 de dezembro a partir das 9h30im, a turma do 4ºA foi a uma visita ao fontanário.

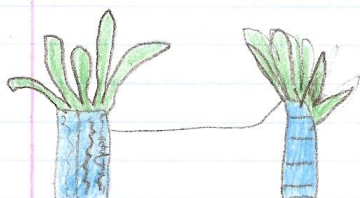
Nós vimos uma senhora e ela mostrou-nos azulejos do século XIX e meados do século XX.

Avia lá cateds que pareciam uma planta qualquer e pinheiros muito pequeninos. Também avia lá uma fonte que a água era suja e também tinha peixinhos. A senhora disse, que quando limpavam a água morreram logo 10 peixes. Depois fomos embora e fomos ao pinheiro de Souver.

Quando chegamos vimos casas tão antigas que uma delas até tava destruída e a outra tinha azulejos muito antigos. Vimos um senhora velho com uma barba e chapéu. Disse-nos que na casa com azulejos avia lá uma argola que dava para pôr os cavalos. Também avia lá um presépio que tinha todos os personagens do nascimento de Jesus. A parte que eu mais gostei foi quando chegamos, que era para descansar as mãos.

Fontanário

pinheiro de Souver



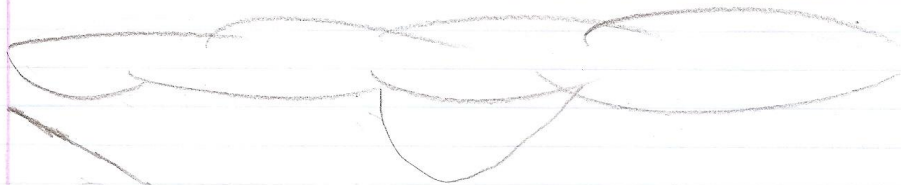
11.12.12

(1) Relato da visita ao Colégio Largo.

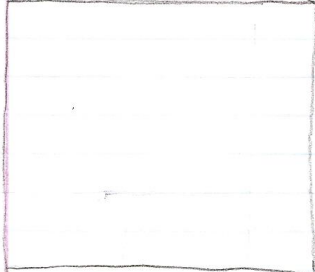
Quando chegamos a escola metemos as coisas na sala de aula. Formos no dia 11 de dezembro às 9 horas.

Formos a pé acompanhados por duas professoras e Caminho toda des que saiu mos da escola. Formos dar um volta pelo Colégio depois formos ao Largo do Pinheiro de Loures vimos pinheiros muito grandes e pelo caminho a mãe da Carla apareceu a acompanharnos a Caminho toda.

Vimos para a escola acabou a visita de estudo depois começamos a lanchar no intervalo.



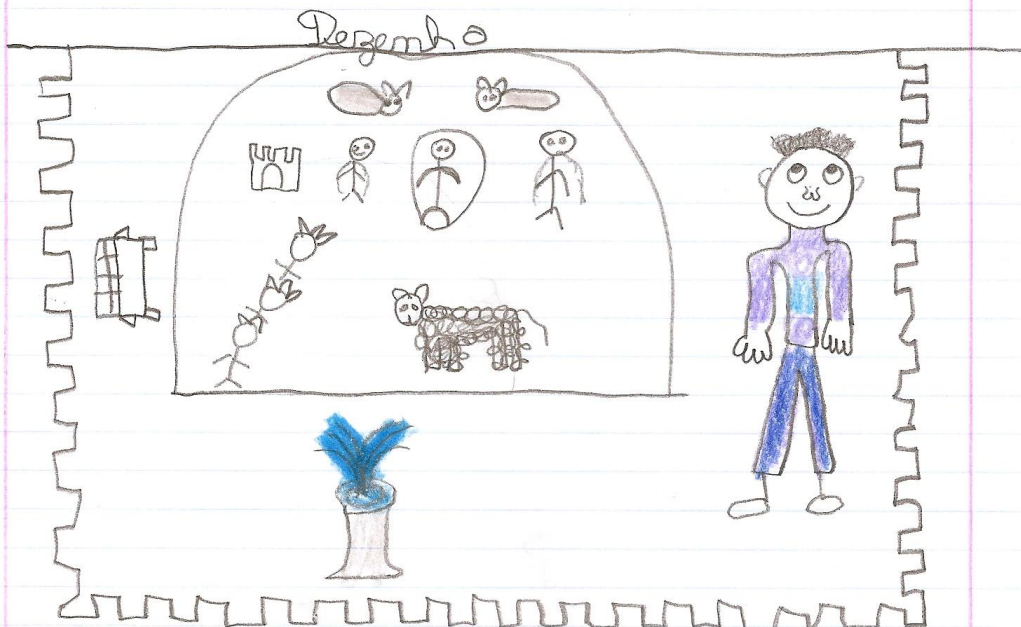
PREZEPIU  
DE NATA!



Relato da visita ao fantasmário/largo

11.12.12

- 1 A turma do 4<sup>a</sup>A saiu da escola
- 2 para o fantasmário do fimbeiro
- 3 lá vimos e encontramos coisas
- 4 importantes para o nosso trabalho.
- 5 Diretamente fomos para o largo do
- 6 Pinheiro e lá vimos o presépio
- 7 montado e vimos muitas mais
- 8 coisas. Fomos dar um passeio e
- 9 encontramos outra vez ope
- 10 do fantasmário regressamos à escola
- 11 fomos para a sala pegamos no
- 12 nosso comer e fomos para o
- 13 recreio brincar.
- 14 De seguida fomos para a escola
- 15 e fomos fazer um teste sobre
- 16 o que tínhamos feito



Relato da visita ao fontanário/lago

1. Saímos da escola às 9:20 para ir para o Fontanário.
2. Para tirarmos informações importantes para fazer um
3. texto a senhora contou a história de como os azulejos
4. foram pintados à mão.
5. Tivemos o passeio e andávamos todos ao monte
6. porque queriam ver todos o passeio não se conseguia
7. ver o passeio por estava tudo húmido por fora
8. e por dentro e quando nós iam embora apareceu
9. um senhor de barba grande e disse que havia
10. uma cageira para amarrar os burros e agarrar
11. as barbaças fomos embora fomos por o lado da
12. loja chinesa seguimos em frente voltamos da
13. mãe da minha colega minha foi ver onde é que
14. estava a lavandaria e a minha colega disse que
15. era coisas para baixo chegamos às 10:30.



11/12/2012

Relato da visita ao Fontanário Largo.

Quando fomos ao fontanário no dia 11 de dezembro de 2012, com a professora Rosa e com a professora Dilma observamos que havia mudanças de 2011, as fontanárias vivas, a forma da fonte, todo o que tinha, tiramos anotações, fomos para o fim da rua onde está o presépio de Natal e de lá também tiramos anotações quando acabamos, fizemos compras e fomos a volta para de trás da bomba de gasolina até as fontanárias mas a meio do caminho tivemos de parar e ver se continuávamos em frente ou se virávamos para a minha direita, continuamos em frente e chegamos ao fontanário de novo e a professora Rosa pela caminho a professora Rosa disse para nos termos cuidado a passar na estrada principal porque havia muita trânsito e quando estávamos a meio do caminho para vir para a escola a professora Rosa começava a dizer para quando entrarmos para vir lanchar lá fora.



11/12/12

Relato de visita ao Pontanário/

1. Introdução

- 1- No dia 11 de dezembro a turma de 4-1
- 2- da EB 1/4I da Fonte Santa foi visitar
- 3- o pontario do Sineira de S. Aires Jardim
- 4- foi volta das obs 9:30 e voltamos 10:1 volta
- 5- das 11 h. das vias da escola até
- 6- ao largo de Timbeira de S. Aires nos
- 7- tivemos a tirar anotações de que vimos
- 8- e eu tirei anotações de que os ajudantes
- 9- foram pedidos a mãe e eu tirei
- 10- e se informamos na tia de João
- 11- que nos disse um também no sobre
- 12- largo vimos muitas coisas mas a
- 13- mais importante foi os cogumelos e
- 14- os dentes feitos de ferro e anéis
- 15- foi o nome manda



Relato da visita ao fontanário/largo do

No dia 17 de dezembro de 2012 das 9:20 fomos ver o fontanário e o largo do Pinheiro.

Passamos por o fontanário, e lá havia 3 árvores e 2 pinheiros, depois fomos

Depois passamos por casas muito bonitas. Depois fomos ao largo do Pinheiro, passamos felum, cabeleireiro, putaria, e uma bomba de gasolina.

Re seguida fomos embora e apareceu um senhor que nos contou muitas histórias sobre o mal e de uma casa que estava lá ao lado.

Gostamos muito de ter ido dar um passeio.

Fim  
14/12



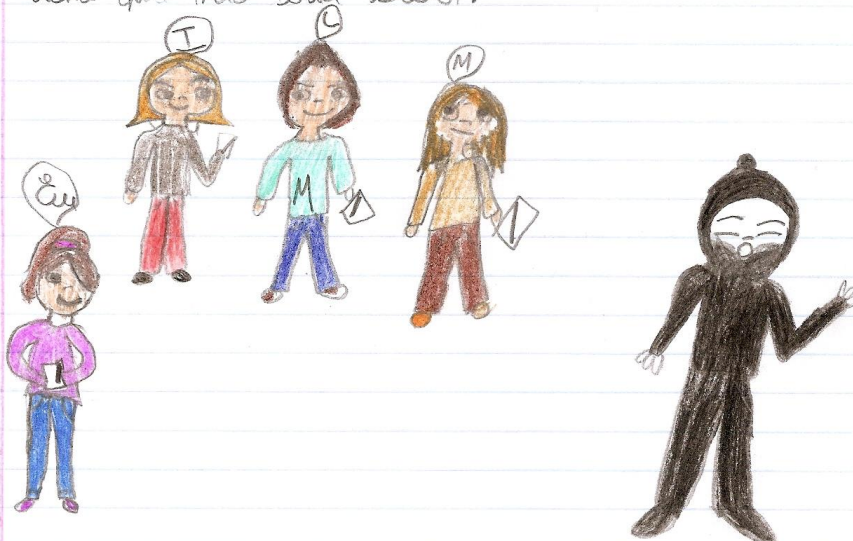
Relato da visita ao fontanário e l' largo de

No dia 11 de dezembro foi a uma visita ao fontanário. Começamos às 9:30 preparamos as coisas e fomos. Primeiro fomos ao fontanário foi mesmo lindo a seguir fomos ao pinheiro parecia que eramos aventureiros no caminho para a escola encontramos um homem ele disse que nas casas antigas tinha uma argola que podia servir para prender os bostas para beber água e também para prender os barcos porque naquela época aquela estrada estava coberta de água.

A mãe de uma menina estávamos a conhecê-la e ela é muito simpática.

Quando voltamos para a escola fomos para a sala começamos a trabalhar.

Eu gostei muito da visita da escola: coisas que acho que não era saber.



Relato da visita ao fantamario / largo

a turma do 4º A partir das 9:30 h da escola EB 1/2y 3 da  
 Santa Catarina fomos até o fantamario quando chegamos  
 escrevemos e anotamos tudo o que era importante no  
 fantamario anotamos tudo o que avia para anotar  
 e quando o tempo acabar fomos para a fila para ir  
 ao largo do Simão andamos lá quando a  
 chutaramos todos fomos ao colégio para  
 começar a anotar todos o que avia  
 desenhámos algo tempo perguntámos  
 a senhora senhora e ela respondeu a pergun-  
 tas e a senhora contava como era  
 antes e agora para a escola e  
 fomos andando, andando para a escola  
 a que a lanchar e depois fomos  
 para a sala.



17/12/12

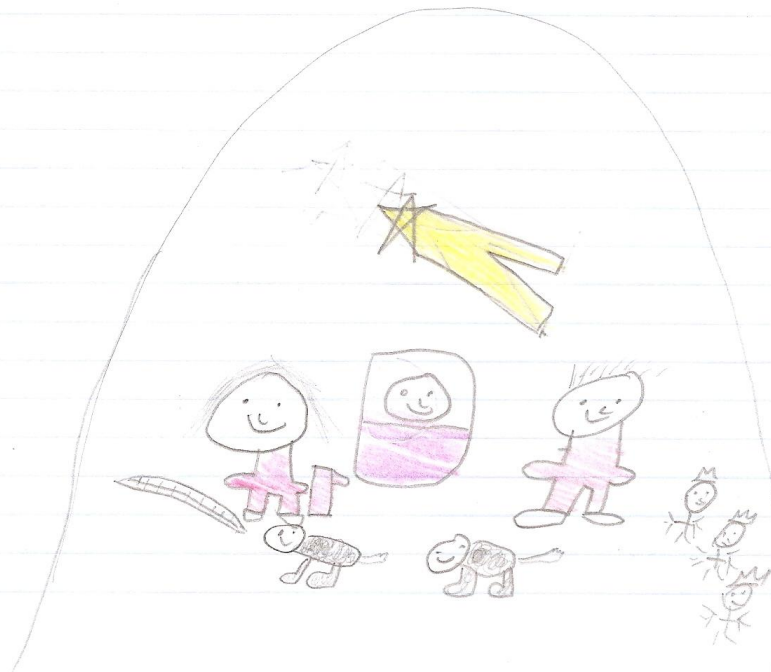
Relato da visita ao fantasma/largo da

No dia 11 de dezembro fomos ao fantasma e ao Pinheiro de Loures e chegamos lá às 9:30.

Vimos árvores, uma fonte e também bem vimos no Pinheiro de Loures o presépio e vimos muitas coisas. Houve um senhor e uma senhora que estava a contar histórias a muito tempo.

A mãe da Carla vai ver se ainda avia os tanques de antigamente e não vimos.

É vai a zim que passamos a manhã a fazer e a pôr mais coisas de a muito tempo e jogamos aqui às 11:00 a escala.



11.12.12

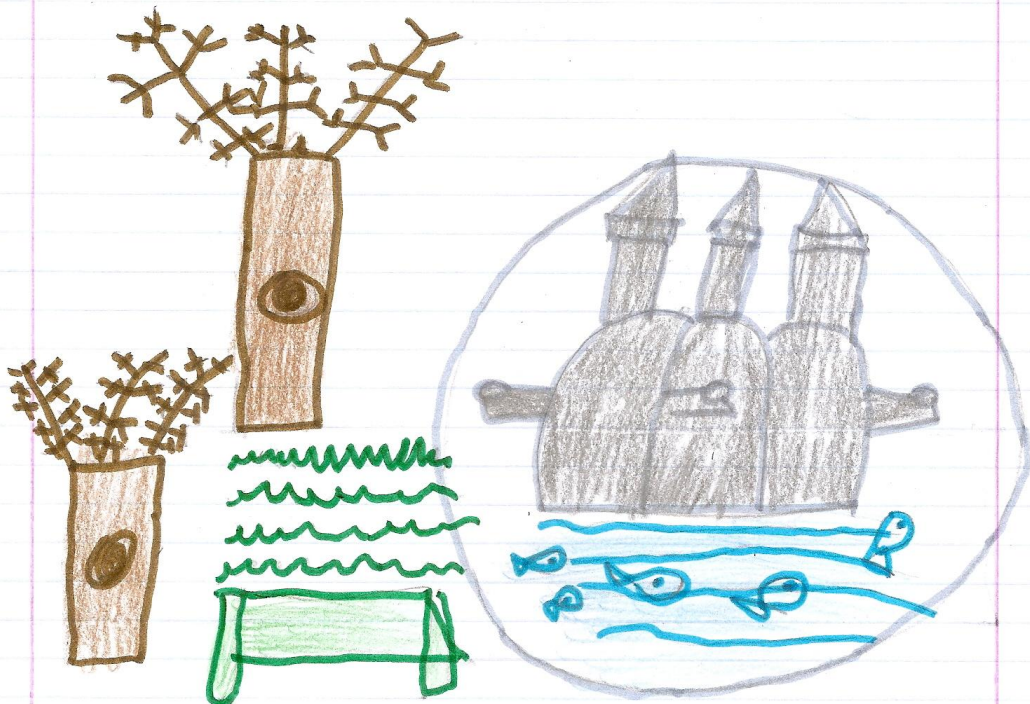
Relato da visita ao Santuário Largo

No dia 11 de dezembro o 4º da escola EB 1/3 da Santa Santa foi visitar o Santuário como dever que havia de imortalizar, sabemos que as pinturas que estavam feitas foram pintadas há mais. Também sabemos que as imagens são do século XIX.

Apresentamos para ir as pinturas por o presépio com os Reis magos e menina Jesus e os pais de menino Jesus e etc.

Apresentamos também algumas imagens pintadas e encontramos a nome do jardim do presépio e tiramos foto que havia lá no Santuário e de Simão.

Quando era hora de ir embora passamos por várias coisas com cães e gatos e vimos alguns galos e galinhas.



Relato da visita ao fantasmão Largo

- 1- A turma de 4º A foi visitar os jardins fantasmão
- 2- Largo B dia 7º de dezembro de 2072 às horas 9:30.
- 3- Saímos a 11 e se foi a turma de 4º B. 8 foi a
- 4- professora Rosa e a professora Elena e as professoras
- 5- são as nossas responsáveis. Os objetivos era ter
- 6- conhecimento para um trabalho e um relato.
- 7- 8º que fizemos lá foi observar os jardins
- 8- para fazer um trabalho as professoras tiveram
- 9- algum tempo para a notações e observações
- 10- e passamos por sítios como casa. Apareceu o
- 11- homem que nos explicou que a casa antigas
- 12- tinham uma argola para prender os brucos e o
- 13- barcom. A mãe da Carla uma aluna também
- 14- estava presente. 8 a professora Rosa estava
- 15- a procura dos tanques onde antigamente se la-
- 16- vava a roupa porque não avia o que a hoje
- 17- 8 vimos nos embora para a escola 8 B 7/1 da
- 18- Santa Lúta.



11/12/12

Relato da visita ao fontanário/largo

No dia 11 de dezembro de 2012 às 9:20 a 4ª foi ao fontanário e ao pinheiro.

Passamos por o fontanário e estava lá 3 árvores, 1 arbusto grande depois passamos por um cabeleireiro, uma loja de fruta, muitas casas bonitas e outras muito feias.

Depois passamos por uma bomba de gasolina, uma senhora ajudamos quando nos estávamos no fontanário eu gostei muito dela. Ela ajudamos muito a tirar informações no fontanário.

Gostei muito da visita de estar e gostava de ir outra vez lá.

Está muito divertido gostei muito de ir lá.

No pinheiro um senhor contou uma história, como se vivia há muitos anos.



11/12/12

Relato da visita ao fontanário / berge

No dia 11/12/12 fomos fazer uma visita ao fontanário às 9h 30m. Tivemos a escrever o que avia lá muitas coisa tinha uma fonte em forma de estrela desenhada no muro feito a mão em azulejos um deles tinha lá escrito finais do séc. XIX.

Depois fomos ao pinheiro avia um jardim três pinheiros e um deles era enorme na cerca tinha cobras de ferro ouve um senhor a dar informações sobre o parque e sobre uma casa, que tinha uma argola para prender os burros e as vacas para beberem e comerem e não fugissem.

Gostem do que vi do que vis escrever ire ao sitio que fomos.

Gostem muito.



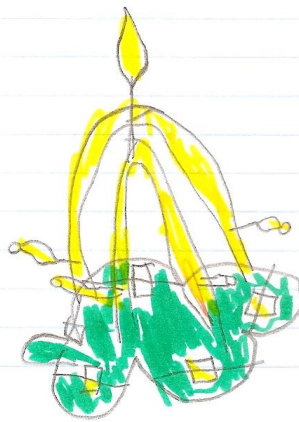
11-12-12

Relato da visita de no fontanário/largo

No dia 11 de dezembro de 2012 os alunos do 4º A da Escola EB1/7 da Fonte Santa por volta das 9:30 foram ao fontanário e ao largo do Pinheiro de Loures.

No fontanário vimos a fonte, azulejos do século 19 e do século 20, pinheiros que davam lagos, sanitários com azulejos de anjos. Passamos pela golf e fomos para o largo do Pinheiro de Loures. Lá vimos o presépio, um xafariz, três pinheiros menores, bancos. De seguida demos a volta pelo bairro vitória voltamos ao fontanário e regressamos à escola.

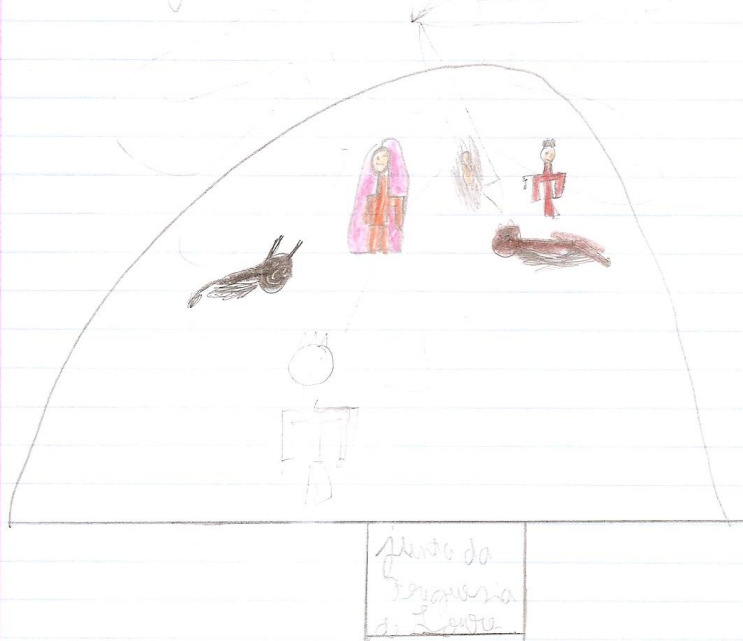
Queria regressar e voltar a fazer esta nova visita que aprendi a observar melhor e gostei muito e adorei e aprendi coisas muito boas.



7/1/72:72

Relato da visita ao Fontanário Largo

1 Tivemos da escola à noite para o Fontanário  
 2 no Fontanário levar as informações importantes  
 3 para fazer um texto e para o momento da profe-  
 4 sora depois fomos para o bairro de baixo para  
 5 comprar coisa para um jantar que nos contou  
 6 uma história do pai dele e também disse  
 7 que na casa dele tinha uma rede para  
 8 prender as buchas e barcas e ainda pediu  
 9 pagamos pelo dois cães pelo churrasco pelo  
 10 galo, pela rede de couro, pelo uma loja e  
 11 o rei do Fontanário aparece a mãe  
 12 de uma colega minha que estava para cá  
 13 ela disse que estava lá os lados  
 14 mas não estavam depois ela foi para casa  
 15 e nos fomos para a escola



ANEXO 24

Produção dos alunos – pós teste

12.3.13

## Visita ao fontanário

No dia 12 de março de 2013, a turma do 4º A foi ao fontanário e aos tanques de lavar roupa por volta das 9h30m.

Quando saímos da escola passamos por várias lojas e estradas.

No fontanário vimos: 4 fontes, muitos arbustos, 14 imagens uma do século XX e a outra XIX, numa placa dizia que aquele espaço foi construído entre 1863 e 1958, 6 pilares, 1 pinheiro manso e 2 casas de banho.

Depois fomos para um tanque em que havia 11 tanques e em cada um deles tinha pedra marmore.

Neste dia o mais importante foi termos visto como as esixas aconteciam antigamente.

As 10h20m chegámos e começámos a lavar.

Gostei muito desta visita, porque mãe é a primeira que vamos ao fontanário e a massa tu não pode estar mais em convívio.

12/3/03

## Relato Visita Fontanário (chafariz)

No dia 12 de março de 2013 pelas 9h com os alunos da sala de 4<sup>ª</sup>A prepararam-se para a visita do fontanário e aos tanques de lavar roupa. Saímos da escola e partamos por uma/assestada, rolamos a rua e atravessámos a estrada continuámos a andar e atravessámos uma passeada e chegámos ao fontanário. No fontanário havia: uma fonte, arbustos, bancos, WC, etc. A professora chamou-nos para fazer fila porque tinham os tanques. Seguimos o caminho até à bomba de gasolina, atravessámos o Senheiro de Loures e dessemos uma rua e chegámos aos tanques de lavar roupa. Entrámos lá dentro e vimos 11 tanques de lavar a roupa e a professora disse-nos que os tanques tinham um febra que se chamava pedra de lavar roupa e passamos por o fontanário e vimos o processo até à escola.

O que eu achei mais importante foi o fontanário e os tanques de lavar roupa porque havia coisas interessantes como o chafariz, a fonte, os tanques, a pedra de lavar roupa, etc.

ajastei da visita por causa do chafariz a fonte goar, os tanques, etc.

Daria por de outra maneira diferente.

12/03/2013

Relato da visita ao fontanário (chafariz)

- 1 No dia 12 de Março de 2013, os alunos por volta das 8h50m
- 2 foram para a escola. Quando tocou as 09 horas cada aluno foi
- 3 para a sua sala.
- 4 Na sala a professora disse aos alunos que iam observar o
- 5 fontanário para conhecermos e fazermos um relato com as
- 6 nossas anotações que nos iam tirando.
- 7 Fomos para o portão da escola saímos, viramos à direita
- 8 sempre à subida atravessamos a passadeira, viramos outra vez à
- 9 direita. Voltamos a atravessar a passadeira, descemos, viramos à
- 10 esquerda viramos a atravessar andamos um bocadinho para a
- 11 esquerda e chegamos. Observamos o fontanário e no meio
- 12 havia uma fonte, árvores, arrelvijo de sículos XIX, etc...
- 13 Depois fomos para um tanque de lavar roupa e quando fomos
- 14 passamos por o "Largo da Sinheira de Loures" a professora explicou
- 15 o que era feito e depois fomos para a escola pelo mesmo
- 16 percurso.
- 17 O que eu acho mais importante foi observar os dois
- 18 locais que visitamos e o que a professora nos explicou
- 19 do tanque de roupa.
- 20 gostei por causa dos tanques de lavar roupa porque
- 21 era incrível que ninguém sabia lavar roupa menos
- 22 quem era mau ou ladrão.

12/3/73

Relatório da Visita ao Santuário (Choparia)

No dia 12 de março de 2073 os alunos do 4º A foram ao santuário.

Saímos da escola às 9 h30 e fomos andando. Passamos pela farmácia, escola de condução e chegamos ao santuário.

No santuário vimos: aparelhos de nível XIX que era a representação da água, e também outros aparelhos de nível XX que era a representação de água, um fonte com quatro linhas que <sup>goteja</sup> deixavam água e dava para encher baldes, baldes, vasos de barro etc, arvores, bancos, arbustos e etc. De seguida caminhámos para os tanques, durante a caminhada vimos e passámos pelo pinheiro que era um casal, o barbeiro, o Multibanco, a golf, o cinema e o lago do pinheiro. Chegamos aos tanques. Embarcamos nos tanques e observamos: 77 tanques divididos para lavar a roupa, cada tanque tinha uma torneira, o telhado já era antigo e em dois lugares nelhas engraxaram a roupa na febra murmuris.

Saímos dos tanques e voltamos para a escola foi o mesmo percurso mas não fomos outros ao santuário.

Chegámos a escola <sup>às 10h20am</sup> e fomos jantar. Et conta que eu mais gostei foi a parte sobre mais coisas sobre o santuário.

12/03/2013

Relato da visita de Estudo

Hoje dia 12 de março de 2013, mês (4ªA) saímos da escola EB 1/yI da Fonte Santa às 9:30 e fomos para o Fontomazze, durante a visita até ao Fontomazze passámos pela sua principal e fomos.

Nós fomos lá para conhecer melhor lugares com histórias antigas e interessantes coisas. No Fontomazze vimos: 3 árvores com copas grandes; 1 fonte; 15 imagens do século 19 e 20; 2 colos; 2 placas e 5 bancos.

Depois fomos ver os tanques do Rincão de Louros, havia 11 tanques de lavar a roupa antigas.

Nesta visita o que adrei mais importante no Fontomazze foi conhecer por onde passámos e no Rincão de Louros foi ouvir as histórias das pessoas que antigamente lavavam a roupa no tanque (não perdeu).

Eu não gostei, eu adrei porque vimos coisas novas, tanques antigos e também placas com histórias antigas. O que podia ter sido também de maneira diferente se ir a outros lugares e ver outras coisas.

12/03/13

### Relato da Visita ao Fontanário (Chafariz)

No dia 12 de março de 2013 a partir das 9h30, a turma do 4º A foi a uma visita ao fontanário.

Passamos pelo Sinheiro de Loures e pela farmácia e finalmente chegamos ao fontanário.

Vimos uma fonte com água verde, azulejos do século XIX, medos do século XX, cinco bicos, 4 torneiras e uma delas estava estragada e seis ou sete peixinhos na água verde da fonte. Do pé dos medos do século XX, estava lá uma placa que dizia que Manuel Duarte, no ano e no dia 13-7-1958 construiu o fontanário.

Saimos do fontanário e continuamos a caminhar até chegar aos tanques. Chegamos aos tanques e vimos que esses tanques serviam para levar as roupas antigamente. A professora Helena disse para observarmos as pedras que os tanques tinham, e ela disse que essas pedras chamavam-se lavador. Antigamente as senhoras iam lá lavar as suas roupas e conviviam. Agora os tanques estão divididos e antes estavam juntos.

Fomos embora e chegamos à escola.

Apreendi que o fontanário é muito antigo, que antigamente a água da fonte teve 10 peixinhos e agora só tem 7, que passados anos tiraram a paragem e que casas foram destruídas. gostei muito desta visita, porque aviam muitas coisas interessantes.

12.03.13

### Relato Visita Fontanário (Chafariz)

No dia 12 de março de 2013 pela 9h30m os alunos da UA prepararam-se para visitar o Fontanário.

Suimos da escola e passamos pela rua Mensital e chegamos lá: 5 arvores com copas grandes, 1 fonte, 15 imagem de séculos (19e20), 2 cotos, 2 placas, 5 bancos, 2 caixas de lixo e 1 Caltime mais algumas caixas.

De seguida fomos para os tanques e encontramos lá: 12 troncheiras, 11 tanques, 11 lavadores que tem reguas, 2 lampadas, 1 caixa de eletricidade, 12 areos e 2 cordas para estender a roupa.

Achei mais importante a parte dos tanques.

Adeci muito a visita ao tanques e gostaria de ir outra vez.

12-03-2013

## Visita ao fontanário (Chafariz)

No dia 12 de março de 2013 os alunos do 4.º ano foram realizar a visita ao fontanário (chafariz) perto das 9h30min às 10h20min.

Dos alunos e duas professoras observámos dois locais o fontanário que tinha forma de uma estrela acabado de ser construído em 13-07-1958 pelo senhor Manuel Duarte. Desseguide fomos parar por vários sítios e fomos até ao local onde estavam os tanques nesses tanques havia uma pedra marmore onde se esfregava a roupa.

Observámos o fontanário, tudo o que lá havia. Fomos observando também os tanques onde se lavava a roupa que tinha sido construído há muito tempo e já foram modificados.

O que para mim foi mais importante foi aprendermos mais e para melhorarmos os nossos relatos.

Eu gostei desta visita, foi interessante para realizarmos os nossos relatos. Para mim tudo foi bem estruturado nada era preciso mudar para mim.

12/3/2013

## Relato à Visita ao Fontanário (Chafariz)

No dia 12 de março de 2013 fomos ao Fontanário a turma do 4.º A da escola às 9h30m. Chegamos e tiramos anotações para melhorar os relatos.

As anotações das anotações: no recibo XX(20) havia uma fotografia e foi tirada, no recibo XIX(19) lá há uma fonte e essa fonte tem 4 arcos a água está suja, há uma casa de bambu que para os senhores é como representa o Sol e para os homens a lua e também representa a paz mundial, uma placa que dizia que houve uma guerra, passamos por uma loja o Pinheiro pelo barbeiro pela golf há muitas casas, pelo tanque para lavar roupa com 11 tanques, foi melhor do lavandaria parecia enorme, com torneiras, tinha muita roupa estendida, e para baixo mais vida para estender a roupa, em frente uma fonte mas em baixo não havia água.

Os tanques de lavar roupa são no Pinheiro de Loures e o Fontanário (Chafariz)

A coisa mais importante da visita foi andarmos a fazer as tiras anotações para fazer um texto para melhorar os relatos.

A maneira diferente é gostei e a minha opinião é poder ir outra vez.

Relato da visita ao fontanário (Chafariz)

No dia 12 de março de 2013 fomos fazer uma visita ao fontanário e aos tanques de lavar a roupa. Saímos da escola às 9h30m fomos pela Rua Principal e chegamos ao fontanário.

Quando chegamos ao fontanário, vi uma placa que dizia que tinha-se celebrado a primeira obra a 15 de maio de 2010 e a inauguração a 05/05/2012, haviam 15 imagens do século XX e do século XIX, 5 árvores gigantes, 2 arbustos, 2 baboas, uma fonte com forma de estrela com água demarcada com chafariz e fontilhas.

Passamos pelo Centro de Comissio de Reformados, por casas antigas onde uma das casas tinha uma algoba que usavam para prenderem os animais no Dimbeiro de Leres.

Andamos mais um pouco em frente e chegamos a uma fonte verde mas um pouco demarcada e enfeitada de estancar os tanques de lavar roupa com lavanderos e tambores de antigamente como um comissio com uma ergotilha antigamente as nozes era do um e não dividido que febrar que serviam para esfregar a roupa e essas pedras chamavam-se pedras mas os tambores tinham 2 cordas para estender a roupa voltamos a passar pelo Dimbeiro, pelo Bomba, pelo centro de Comissio, pelo fontanário e pela Rua principal e voltamos de novo à escola.

Eu gostei muito da visita porque aprendemos as coisas de antigamente e o fazer relatos.

Relato de visita ao fontanário "Cangaris"

No dia 12 de março de 2013 - pelas 9:30h até as 10:20h o 4.º foi ao fontanário e a uns tanques de lavar roupa.

Quando fomos ao fontanário foi para tirar fotografias, e quando fomos aos tanques foi para ver como lavavam a roupa.

Os nomes da escola e fomos diretos para o fontanário que lá tinha uma fonte em forma de estrela, e também reparei que em cima das casas de ambos lados tinha uma placa que tinha a dizer Homem e com uma lua ao lado e na mulheres tinha em sol, vi que tinha imagens do século 19 e 20, vi que tinha uma coisa muito importante ao qual o fontanário foi feito por Manuel Duarte.

O mais importante foi que Manuel Duarte foi quem construiu o fontanário.

Eu adrei esta visita porque tinha coisas antigas como as imagens que lá estavam.

Eu acho que podia melhorar o comportamento.

Relato a visita de  
estudo ao fontanário  
( ) hofari

No dia 12 de março de 2013 os 9 da forma-  
ção fontanário as professoras foram com mesco  
dos fomos ver os tanque lá havia 20 mil  
ajul e laranças.

No fontanário vimos meado de sec e fi-  
mais do sec x 1 x, 2 uc, os aparelhos foram pintados  
à mão, a fonte em forma de estrela, 4 torneiras,  
6 pilares, 6 peças, tanques e lavadores.

Fomos ao fontanário e aos tanques onde  
lá havia roupa estendida nas molas das redes.

Eu gostei da visita porque vimos coisas  
muito legais o tanque e o fontanário. gostei  
muito da visita de estudo do fontanário.

Para melhorar a mão deixar tanto  
espaço do colega do lado.

## Relato ao Fontanário (Chafariz) 12/3/13

No dia 12 de março de 2013 os alunos do 4<sup>ª</sup>A foram ao fontanário (chafariz) e aos tanques de lavar roupa, das 9h 30m às 10h 20m. O tempo andando.

Fomos a esta visita para observar e conhecer melhor estes dois locais.

Quando chegamos tivemos anotações, e eu vi: 6 árvores, 16 azulejos com imagens antigas, 2 casas de barro que a lua representava os homens e o Sol que representava a mulher, um chafariz com placas pretas que serviam para passar as brilhas de barro para escorver a água lá para dentro, e descobri que Manuel Duarte construiu este terreno em 1873.

Quando acabamos ligamos fila e dirigimo-nos para uma casa onde havia tanques para lavar roupa. Deparei que havia 11 tanques onde antigamente lavavam ali mas hoje em dia ainda lavam.

O mais importante para mim foram os azulejos porque é importante.

Gostei muito desta visita mas brevemente individual poderíamos fazer em grupo.

12.3.2013

### Relato da visita ao Fontanário

Da terça-feira, dia 12 de março de 2013, pelas 9h 30m, a 4ª da escola EB 1/y 1 da Fonte Santa, fomos ao fontanário e a um tanque de lavar roupa no Pinheiro de Loures.

Para conhecer e observar melhor as coisas.

Quando já estávamos na sua primeira, encontramos o fontanário e lá havia: 2 placas com informações, 6 árvores, 2 arbustos, 1 refúgio, 2 cacos, 16 azulejos, 1 placa a dizer que Manuel Duarte construiu esse terreno no mês e no dia 13.7.1958, 1 azulejo a dizer meado do séc. XX e 1 a dizer finais do séc. XIX.

Mas eu acho que o que foi mais importante foi ver nos azulejos as coisas antigas. Eu gostei muito desta visita. Porque conheci coisas novas.

Mas poderia ter sido feito diferente o caminho.

12-03-13

Relato da visita ao fontanário (chafariz)

No dia 12 de março de 2013 a turma do 4º A foi ao fontanário e aos tanques pelas 9h30.

Estamos andando para o fontanário e quando chegamos a professora Rita disse para tirarmos as notas.

No fontanário (chafariz) que tinha 7 imagens do século 19, 8 imagens do século 20, 4 locais para encher fotes e que nesse local foi celebrada a primeira missa e Zimbeiro de Torres a 15 de março de 2010. Os tanques havia 11 tanques para lavar e 12 torneiras de água e 11 pedras de marmore para esfregar a roupa.

O que achei muito importante foi começar a conhecer melhor o fontanário e os tanques.

Eu gostei mais do fontanário porque tem mais história do que os tanques e gostei menos dos tanques porque não é muito interessante.

72/3/2073

Relato da visita ao fontanário e  
(Chafariz)

No dia 72 de março de 2073 pelas 9h:30m saímos da escola com as professoras.

Observamos o fontanário e tiramos anotações sobre o fontanário e descobrimos que o rio outro nome que era chafariz e fomos para os tanques de lavar roupa.

No fontanário havia: havia uma fonte, imagens antigas, meados do séc XX, finais do séc XIX, azulejos, neste local foi celebrada a primeira mina em pinheiro de Loures a 15 de maio de 2070, Manuel Duarte que em 1873 idealizou, ofereceu o terreno e impulsionou a construção deste chafariz e no tanque havia: roupa, lavador, arcos de pedra.

Eu acho o que foi mais importante foi o tanque que lavar roupa e o fontanário por que não sabia que o ainda existia.

Eu gostei desta visita porque aprendi mais coisas sobre a muitos anos.

Visita ao Fontanário (Chafariz)

No dia 12 de Março, de 2013 a turma de 4<sup>ª</sup>A foi visitar o Fontanário e tanque para lavar a roupa. Começamos a visita às 9h30m e acabamos às 10h30m.

O nosso objetivo era observar o que havia nos dois locais.

No Fontanário havia imagens pintadas à mão do século XX e XXI. Também observamos em algumas placas que uma dizia que quem construiu o Fontanário foi o Manuel Duarte que foi em 1873. Na outra dizia que foi feita a primeira missa, no dia 15 de Maio de 2010.

Depois de observarmos o Fontanário fomos observar os tanques. Viemos que os tanques estavam divididos em 11 partes e que num lado os tanques eram maiores. Também vimos, que em cada tanque estava um lavadouro com rugas, para lavar melhor a roupa.

Gostei muito da visita porque aprendi tudo sobre os dois locais e também porque nunca tinha ido visitar o tanque.

72 - 07-20-13

Visita ao fontanário (um desafio)

1 No dia 12 de março de 2013 os alunos do 4º A foram visitar o fontanário,  
 2 por volta das 9h30m e também os tanques de lavar a roupa.  
 3 Os objetivos desta visita era buscarmos a colher a melhor  
 4 o fontanário e os tanques.  
 5 Quando chegamos ao fontanário começamos a observar e vimos  
 6 coisas como: uma fonte, cinco bancos, uma caixa telgônica, um  
 7 cato (uma planta), a senhora que estava lá disseram que anti-  
 8 gamente havia ali uma paragem, mas foi retirada. Havia placa  
 9 esta a dizer que quem construiu o fontanário foi o Manuel  
 10 Duarte em 1873. Além havia 2 pinheiros e essa fonte tinha  
 11 forma de uma estrela. E também nesse local foi celebrada a  
 12 primeira missa no dia 15 de maio de 2010. Desse modo quando  
 13 acabamos fomos ver e observar os tanques de lavar  
 14 roupa entramos e observamos com muita atenção que  
 15 os tanques estava divididos num lado avia 5 tanques e  
 16 do outro lado havia 6 tanques.  
 17 O que foi mais importante foi ver os tanques e observar  
 18 de novo o fontanário.  
 19 Lotei de ir de novo ao fontanário para relatar e  
 20 conseguir saber o relato. E este passeio foi muito diver-  
 21 dido.

12.03.2013

## Relato da visita ao fontanário (chafariz)

No dia 12 de março de 2013 às 3h30 fomos ao fontanário e aos tanques de lavar a roupa, chegamos à escola por volta das 10h20m.

No caminho passamos por um cabeleireiro e por uma loja chinesa. Quando chegamos ao fontanário vimos: 2 pinheiros mansos, 2 casas de banca, 1 assalejo que dizia: Meados do Séc. XX, outro assalejo que estava a dizer: Finais de Séc. XX e estava ainda outro de dizer que entre 1873 e 1958 construiu-se o fontanário. E também fomos por um tanque de lavar roupa lá vimos 11 tanques de lavar roupa que tinha pedra mármore.

No fontanário observamos muito bem e tiramos notas do que vimos lá e nos tanques de lavar a roupa também fizemos isto.

Eu acho que o mais importante foi tomar atenção às coisas que nos estavam a explicar.

Gostei muito desta visita porque tomamos atenção à visita e porque foi divertida.

12.03.13

Relatório - Visita ao Fontanário (Sabaris).

No dia 12 de março de 2013 às 9h30m a turma do 4º ano fizeram uma visita ao Fontanário (Sabaris).

Chegamos ao Fontanário e começamos a tirar notas do Fontanário. Havia um fonte que era a principal coisa de lá.

Lá havia muitos aneddotas e disser Meados do séc. XX e montou site com uma tabela estava a dizer Entre 1843 e 1958 foi construção do Fontanário, depois fomos para um site que tinha tanques de lavar a roupa só que era diferente do que antes, antes era só um tanque e agora são 11 com 12 torneiras.

O mais importante foi termos a ver Fontanário e aprendemos mais.

Gostei muito porque conheci melhor o Fontanário, adorei a visita!!!

Relato da visita ao fontanário (chafariz)

do dia 12 de março de 2013, os alunos do 4º ano, entre 9h30 e as 10h20 foram ao fontanário nos tanques de lavar roupa.

Como de costume por causa da curiosidade chegamos ao fontanário. Tivemos um chafariz, imagem, árvores...

Tomamos os tanques de lavar roupa havia lavandouros com rufos, torneiras...

Adorei e ido de volta.

Gostei muito da visita, porque fizemos um passeio lúdico.

17/3/13

Relato a visita ao Bantamão (Chafariz)

Hoje dia, 12 de março de 2013 às 9h30m fomos para Bantamão (Chafariz) e ganhamos pela estrada de condado. O que vi foi: uma fonte em forma de estrela, 7 fotografias de répteis e de répteis 20, 4 tartarugas, 1 tabuleta a dizer: deste local baillebrada em homenagem de Loureiro a 14 de maio de 2010. Com grande afluência de fregueses. Depois fomos para os tanques e a distar um bombo de gazolina numa garagem e o que eu vi foi 11 tanques. Também perdidos de mármora para a freguesia a recriar e chegamos aos 7000m. O que foi <sup>mais</sup> importante foi os tanques. gostei de esta visita porque fomos para lá uma vez nos mais fomos para lá melhorar a atividade e todos nós fazemos diferente coisas.

Anexo 25

Pedido de autorização para investigação aos Encarregados de  
Educação

ci

**Pedido de autorização para investigação aos Encarregados de Educação**

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Estou a fazer o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito da escrita que envolve a turma que lecciono. 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 trabalhos escritos dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização.

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 Rosa Alexandra Ramos)

-----  
**Autorização**

Eu,....., Encarregado de Educação do aluno ....., n.º....., da turma....., autorizo que a Professora Rosa Alexandra Ramos utilize os trabalhos realizados pelo meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ...../...../2012

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