

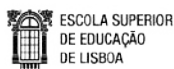
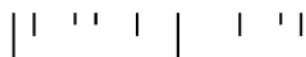


◊ PAPEL DOS ORGANIZADORES GRÁFICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE TEXTOS NARRATIVOS

Maria João Archer de Carvalho

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

2024-2025



O PAPEL DOS ORGANIZADORES GRÁFICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE TEXTOS NARRATIVOS

Maria João Archer de Carvalho

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

Orientador: Professora Doutora Antónia Estrela

Júri

Presidente: Professora Doutora Joana Campos
Arguente: Professora Doutora Ana Boléo
Orientador: Professora Doutora Antónia Estrela

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer às amigas que a ESE me deu: Carlota, Guida, Martinha e Zita. Obrigada por me aturarem e por terem feito parte do meu caminho académico, especialmente nesta reta final! Obrigada por tornarem estes últimos 2 anos de faculdade mais divertidos e leves e por se terem revelado verdadeiros exemplos para mim!

Obrigada aos meus amigos, ao meu namorado e à minha família, por me incentivarem e motivarem sempre a continuar e por acreditarem em mim!

Quero agradecer à minha mãe e à minha professora de 1.º ciclo, a professora Sandra, por terem sido fundamentais na descoberta da minha vocação.

Obrigada também aos meus alunos do estágio que, para além de terem tornado possível este estudo, aderiram sempre com muito entusiasmo e dedicação!

Por último, um agradecimento especial à minha orientadora, professora Antónia Estrela. Obrigada por ouvir sempre as minhas ideias e opiniões, por me ter ajudado a dar vida a este tema e por me ter ajudado nas alturas mais stressantes.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No relatório, é apresentada uma descrição sintética das práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas no 1.º e 2.º ciclos e o estudo desenvolvido durante a prática do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), relacionado com a compreensão do papel dos organizadores gráficos na produção textual de textos narrativos. A questão problemática pretende compreender as vantagens dos organizadores gráficos no ensino da escrita, mais precisamente no que diz respeito ao seu papel na melhoria da qualidade das produções textuais de textos narrativos.

O estudo regeu-se por uma metodologia mista, essencialmente qualitativa com a categorização e redução dos dados. Participaram no estudo 19 alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade. Foram analisadas e avaliadas as produções textuais dos alunos, antes e depois da intervenção que consistiu no desenvolvimento de atividades com recurso a organizadores gráficos. O estudo teve como finalidade comparar e analisar a evolução dos alunos em relação à qualidade dos seus textos narrativos ao longo do período de intervenção.

Os resultados apontam para uma evolução positiva e um crescimento notório perante a maior parte dos indicadores avaliados, mais especificamente no que se refere à coesão textual, à organização das ideias e à maior perceção da narrativa, o que parece evidenciar a relevância da utilização dos organizadores gráficos no trabalho de escrita.

Palavras-chave: Ensino da escrita; Organizadores gráficos; Texto narrativo; Processo de escrita.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of Supervised Teaching Practice II, of the Master's Degree in Teaching the Primary Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education (Elementary School).

This report summarizes the supervised teaching practices carried out in the 1st and 2nd cycles and the study carried out during the practice in the Primary School, related to understanding the role of graphic organizers in the textual production of narrative texts. The problematic question aims to understand the advantages of graphic organizers in the teaching of writing, more precisely regarding their role in improving the quality of textual productions of narrative texts.

The study used a mixed methodology, essentially qualitative, with data categorization and reduction. Nineteen students from a 3rd grade class took part in the study. The students' textual productions were analyzed and evaluated before and after the intervention, which consisted of developing activities using graphic organizers. The aim of this study was to compare and analyze the students' progress regarding their narrative texts throughout the intervention period.

The results point to a positive evolution and notable growth in most of the indicators assessed, more specifically regarding textual cohesion, the organization of ideas and a greater understanding of the narrative. This seems to highlight the importance of using graphic organizers in writing.

Keywords: Teaching writing; Graphic organizers; Narrative text; Writing process.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	4
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	11
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	18
PARTE II.....	25
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	26
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	29
2.1. O ensino da escrita e a dimensão textual.....	30
2.2. A escrita como processo – as etapas da produção textual.....	33
2.3. Os elementos do texto narrativo.....	37
2.4. Os organizadores gráficos	39
2.5. As vantagens da utilização de organizadores gráficos no ensino da escrita	41
3. METODOLOGIA	44
3.1. Caracterização sumária do contexto e participantes	45
3.2. Natureza do estudo	46
3.3. Design do estudo	47
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	49
3.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	52
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	54
4.1. Análise da entrevista à professora cooperante	55
4.2. As fragilidades na produção de textos narrativos – resultados da atividade de diagnóstico	56
4.3. Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita – resultados da atividade final.....	60
5. CONCLUSÕES.....	67
5.1. Conclusões do estudo	68

5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo	69
REFLEXÃO FINAL	71
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	82
ANEXO A - RESULTADOS OG 1	83
ANEXO B - RESULTADOS OG 2	85
ANEXO C - ORGANIZADOR DE HIERARQUIA	87
ANEXO D - ORGANIZADOR DE CHUVA DE IDEIAS DO TEXTO NARRATIVO	89
ANEXO E - ORGANIZADOR DE INFORMAÇÕES SOBRE O PAÍS ESTUDADO	91
ANEXO F - ORGANIZADOR DE PLANIFICAÇÃO DO TEXTO NARRATIVO	93
ANEXO G - GRELHAS DE VERIFICAÇÃO 1, 2 E 3.....	95
ANEXO H - ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE	98
ANEXO I - TABELA DE CORREÇÃO DO TEXTO NARRATIVO	102
ANEXO J - PRODUÇÕES TEXTUAIS ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO	105
ANEXO K - PRODUÇÕES TEXTUAIS ATIVIDADE FINAL.....	126

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação das taxas de sucesso dos indicadores de avaliação entre a atividade inicial e a atividade final	60
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ASAE - Apoios Sociais de Ação Educativa

CEB - Ciclo do Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCT - Plano Curricular de Turma

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

PI - Projeto de intervenção

PNEP - Programa Nacional do Ensino Português

INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório final foi desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, tendo como principal objetivo descrever as práticas desenvolvidas nos contextos do 1.º e 2.º ciclos. O relatório em causa pretende também apresentar o estudo de caso desenvolvido para compreender o papel dos organizadores gráficos na produção de textos narrativos e é apresentado como trabalho final para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB.

Este documento está dividido em duas partes. A primeira parte inclui uma descrição sintética dos contextos e das práticas no 1.º e 2.º ciclos. Neste capítulo serão apresentadas as principais finalidades educativas de ambos os contextos, a problematização sumária dos dados recolhidos e as problemáticas de intervenção desenvolvidas nas duas práticas, bem como os objetivos gerais e específicos, as atividades aplicadas e os processos de avaliação associados. Por fim, será apresentada uma análise crítica, reflexiva e fundamentada, comparando as duas práticas e os contextos associados às mesmas.

Na segunda parte, segue-se a apresentação do estudo desenvolvido baseado na questão-problema “Qual o papel dos organizadores gráficos na produção textual de textos narrativos?” e a explicitação dos respetivos objetivos gerais (OG): (OG 1) Identificar as fragilidades na produção de textos narrativos; (OG 2) Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita. Posteriormente, será apresentada a fundamentação teórica associada à questão-problemática, dividida em cinco subcapítulos: o ensino da escrita e dimensão textual, a escrita como processo, os elementos do texto narrativo, os organizadores gráficos e, finalmente, as vantagens da utilização de organizadores gráficos no ensino da escrita.

De seguida, será apresentada a metodologia. Neste capítulo será, primeiramente, exposta uma caracterização sumária do contexto e dos participantes do estudo. Serão também descritas as opções metodológicas adotadas na investigação (a natureza do estudo, o design do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados). Finalmente, serão elencados os princípios éticos respeitados ao longo do processo de investigação.

Ainda na segunda parte, serão apresentados os resultados obtidos e as conclusões do estudo, organizados mediante os objetivos desenhados.

Por fim, será desenvolvida uma reflexão final com base nos contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos e nos benefícios da experiência investigativa para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. A reflexão final atende à identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional bem como pontos a melhorar no exercício profissional.

PARTE I

| ' ' | | ' |

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|| ' ' | | ' ' |

A prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB decorreu num contexto privado localizado no centro de Lisboa, com valência de pré-escolar e 1.º CEB. Esta instituição cooperante tem uma missão educativa centrada na formação que valoriza não só as aprendizagens académicas, como também o desenvolvimento pessoal, social e emocional. A escola aposta na construção de um ambiente educativo estimulante, afetivo e exigente, no qual se pretende formar crianças autónomas, responsáveis e participativas.

O projeto educativo valoriza também as questões da autonomia e da autorregulação e gestão dos alunos, enquanto futuros cidadãos ativos numa sociedade. À luz destes valores, a escola dinamiza regularmente Assembleias Gerais que contam com a presença de todos os alunos da escola (desde os 3 anos até ao 4.º ano) e cada turma realiza, semanalmente, uma Assembleia de Turma. Durante os momentos de assembleia, são tratados diversos assuntos dos interesses das crianças enquanto participantes ativos da comunidade escolar e a ordem de trabalhos é gerida pelos próprios alunos.

É também importante mencionar que, neste contexto, os alunos preenchem um plano individual de trabalho, gerindo as suas tarefas ao longo de uma semana – de um modo autónomo, mas com feedback constante do professor titular – ao longo dos tempos do horário destinados ao estudo autónomo.

As finalidades educativas da instituição alinham-se com os princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), com ênfase na formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários. A escola reconhece a importância de desenvolver competências transversais desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo a autonomia, a criatividade, a colaboração e o respeito pela diversidade. Com uma forte aposta no trabalho interdisciplinar, na diferenciação pedagógica e na personalização das aprendizagens, a instituição compromete-se com uma educação exigente, mas humanizada, onde o erro é encarado como parte do processo de aprender e crescer. A escola tem também inspirações do Movimento da Escola Moderna (MEM) e mobiliza a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) em diversas áreas disciplinares, como o Estudo do Meio.

A equipa educativa valoriza a reflexão constante sobre a prática pedagógica, reconhecendo o professor como um profissional investigador, capaz de intervir de forma crítica e fundamentada no processo de ensino-aprendizagem. A escola incentiva, por isso,

o desenvolvimento profissional contínuo, a colaboração entre os docentes e a adoção de metodologias ativas, centradas nos alunos.

Assim, os conteúdos novos são introduzidos através de atividades lúdico-didáticas e práticas, que vão ao encontro das motivações dos alunos, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo, motivador e marcante.

A intervenção pedagógica foi realizada numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, composta por 19 alunos (10 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, um deles com perturbação do espectro do autismo), bastante heterogénea em termos de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem.

De acordo com o Plano Curricular de Turma (PCT), a turma em causa é composta por alunos com diferentes níveis de domínio nas várias áreas curriculares. Do ponto de vista relacional, e com base no PCT, na observação direta e na entrevista à professora cooperante, é possível indicar que é um grupo coeso, com dinâmicas colaborativas positivas e relações interpessoais saudáveis, sendo também possível notar o espírito de entreajuda entre os alunos, bem como uma cultura de sala de aula que valoriza a participação, o respeito mútuo e a responsabilidade.

É importante mencionar ainda que, de acordo com o PCT e com a entrevista realizada à professora cooperante, o meio sociocultural e económico dos alunos é, na generalidade, favorecido. A maioria das famílias apresenta níveis de escolaridade e literacia elevados, o que se reflete numa forte valorização da educação e num acompanhamento das famílias próximo da vida escolar das crianças. No entanto, esta estabilidade familiar e institucional não elimina a existência de desafios pedagógicos.

A análise de diagnóstico realizada ao longo da observação e das primeiras semanas de intervenção revelou dificuldades transversais ao grupo ao nível da produção escrita, nomeadamente na organização do texto, na coerência e coesão das ideias e na planificação prévia do discurso escrito, bem como na verificação, revisão e correção textuais.

Apesar de ser evidente o gosto pela leitura e por momentos específicos de escrita criativa, muitos alunos apresentavam lacunas na estruturação das ideias, na gestão do conteúdo e na utilização de conectores lógicos, marcadores temporais e descrições. Foi também possível evidenciar a tendência para encarar a escrita como uma tarefa isolada,

desvalorizando etapas fundamentais como a planificação, revisão e reescrita. Estas dificuldades comprometiam a qualidade das produções textuais dos alunos e revelavam a necessidade de uma intervenção específica que ajudasse os alunos a encarar a escrita como um processo e não apenas como um produto final.

A recolha e análise de dados foi realizada de forma sistemática, através da observação participante, da análise de produções escritas dos alunos, da aplicação de grelhas de observação e da reflexão conjunta com a professora cooperante. Este processo permitiu identificar, com clareza, um problema pedagógico concreto e transversal à maioria dos alunos: a dificuldade em estruturar textos escritos de forma coesa, coerente e adequada ao género textual, bem como uma abordagem pouco estratégica no processo de escrita – uma vez que carecia de atividades para explorar a planificação e a revisão do texto.

A problemática emergente neste contexto associa o desenho das tarefas ao desenvolvimento da qualidade das produções textuais dos alunos. Ao perceber que a turma apresentava, de um modo geral, uma maior adesão e interesse a conteúdos como o Estudo do Meio e a Matemática, desenvolvidos respetivamente mediante trabalho de projeto e atividades lúdico-didáticas práticas e que partem do real para o abstrato, foi possível associar (e, de certo modo, justificar) as fragilidades mais ligadas à área disciplinar do Português comparativamente com as restantes disciplinas – sendo que esta carecia de uma metodologia mais ativa.

A análise revelou que os alunos tendiam a iniciar os textos sem um plano prévio, o que resultava frequentemente em produções desorganizadas, com repetições de ideias, ausência de encadeamento lógico entre as partes do texto e falta de clareza na exposição. A escrita era muitas vezes feita de forma impulsiva, sem recurso a esquemas, mapas ou outros suportes gráficos que pudessem orientar o processo. Estes indicadores conduziram à formulação da problemática de intervenção: “De que forma o desenho das tarefas pode contribuir para uma melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos?”

Este projeto teve como propósito investigar e atuar sobre o papel do desenho intencional das tarefas na promoção da competência escrita. Pretendeu-se compreender como o modo como uma tarefa é apresentada, estruturada, mediada e avaliada pode afetar,

não só o desempenho dos alunos, mas também a sua motivação, o seu envolvimento e a percepção que têm sobre a escrita.

Com base nesta problemática, foram definidos três objetivos gerais: (i) Desenvolver capacidades de planificar, verificar e auto avaliar as tarefas propostas; (ii) Aperfeiçoar competências de escrita organizada e coesa em momentos de trabalho de texto; (iii) Trabalhar individualmente e/ou em pares, com base na MTP.

As estratégias gerais de intervenção foram delineadas com base numa lógica de progressão e intencionalidade pedagógica. As tarefas foram organizadas em sequências didáticas que privilegiaram a oralidade como ponto de partida, a produção escrita colaborativa, a aplicação de fichas de planificação e verificação de tarefas, o desenvolvimento de um projeto que tivesse em vista melhorar a qualidade das produções textuais dos alunos e o desenvolvimento de atividades de aperfeiçoamento de texto. A MTP foi escolhida como eixo estruturante da intervenção, permitindo que a escrita surgisse de situações significativas, integradas e interdisciplinares.

O projeto desenvolvido com a turma baseou-se no tema “países”, tema esse escolhido pelos próprios alunos (em chuva de ideias, seguida de votos). Para tal, cada aluno pôde escolher se iria trabalhar individualmente ou a pares e escolher, conseqüentemente, o país sobre o qual iria desenvolver o seu projeto. Posteriormente foi decidido com a turma o produto final a desenvolver ao longo das 4 semanas seguintes: um desdobrável construído em cartolina. Assim, cada desdobrável deveria conter, de um dos lados, as principais informações acerca do país estudado (a incluir obrigatoriamente o nome do país, a capital, o continente a que pertence, um desenho ou imagem da bandeira, a área, o número de habitantes, os monumentos importantes, a comida típica e a música tradicional). Do outro lado, o desdobrável deveria conter um texto narrativo cujo tema central fosse o país em questão, por exemplo uma aventura vivida nesse país, ou uma viagem ao mesmo.

Este projeto interdisciplinar organizou-se por etapas, etapas essas definidas e calendarizadas pelos próprios alunos: organização dos grupos de trabalho, chuva de ideias para o texto narrativo, planificação do texto narrativo, recolha de informações sobre o país, tratamento e organização das informações recolhidas, escrita do texto narrativo, revisão e correção colaborativa do texto narrativo, escrita dos segmentos informativos,

organização das imagens e ilustrações a incluir no desdobrável, construção final do desdobrável (colando os diversos elementos na cartolina) e apresentação final aos pais e colegas.

Em termos de avaliação, foram utilizados vários instrumentos, tais como grelhas de observação, fichas de autoavaliação, fichas de verificação, análises reflexivas e análises das próprias produções dos alunos.

Foram construídas, tanto para a avaliação do PI, como para a avaliação das aprendizagens dos alunos, grelhas, analisando o progresso da turma e do cumprimento dos objetivos do PI, analisando a taxa de sucesso dos indicadores das atividades ao longo do período de intervenção e a taxa de sucesso das próprias atividades.

A avaliação foi pensada como parte integrante da aprendizagem, permitindo ajustar estratégias, redefinir metas e valorizar o progresso individual de cada aluno. Ao longo do projeto, foi possível observar uma evolução positiva na forma como os alunos abordavam as tarefas de escrita. Tornaram-se mais conscientes das etapas do processo, mais capazes de planificar e estruturar os textos e mais atentos à clareza e coesão do discurso. Verificou-se também um aumento da motivação e do sentido atribuído à escrita, especialmente quando esta era integrada em projetos reais e colaborativos.

Em síntese, a prática pedagógica desenvolvida evidenciou que o desenho das tarefas, quando pensado com intencionalidade didática, pode ser um poderoso instrumento para promover a qualidade das produções textuais dos alunos, uma vez que se toma uma abordagem baseada nos interesses dos alunos e através da qual eles se tornam os verdadeiros autores centrais do processo de aprendizagem – como foi o caso da MTP. A organização das etapas, a clareza das instruções, o apoio à planificação e a integração curricular das tarefas revelaram-se fundamentais para transformar a escrita numa prática mais consciente, eficaz e significativa e, no geral com maior qualidade – uma vez que partiu do envolvimento verdadeiro dos alunos em todo o processo. Este projeto reforçou, por fim, a importância do papel do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Foi possível refletir acerca da importância do desenho e conceção conscientes das tarefas e adaptação e regulação das mesmas, em prol das necessidades concretas da turma e de cada criança.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' '' | | ''

A prática pedagógica realizada em 2.º CEB desenvolveu-se num contexto público em Lisboa, com valência de 2.º e 3.º ciclos. O projeto educativo tem como objetivo garantir o sucesso escolar e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Essencialmente, visa promover a inclusão, a cidadania ativa e a formação de alunos autónomos, críticos e solidários. A escola defende também a aprendizagem centrada no aluno – respeitando os diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, interesses e contextos socioculturais, com base nos princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

A inovação pedagógica, a cooperação e a diferenciação pedagógica, são questões na qual a escola aposta e que valoriza, a fim de garantir o direito à aprendizagem de todos. No que diz respeito à gestão curricular, este contexto visa promover a flexibilidade e a integração das várias áreas disciplinares, criando contextos de aprendizagem mais significativos.

Este contexto reconhece também a importância de formar professores reflexivos, atentos às necessidades dos alunos e capazes de adaptar a sua ação. À luz destes princípios, incentiva a mobilização de práticas pedagógicas variadas, baseadas em metodologias ativas – onde o erro é encarado como uma oportunidade de crescimento e o trabalho colaborativo é valorizado na construção do conhecimento.

Este contexto destaca-se também pelo ativo envolvimento e participação dos pais, encarregados de educação e comunidade envolvente na escola e na vida escolar dos alunos. Isto através de projetos integradores e da construção de uma cultura participativa.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em duas turmas do 2.º CEB: uma de 5.º ano, na disciplina de Português, e outra do 6.º ano, na disciplina de HGP. A turma de 5.º ano era composta por 20 alunos (1º raparigas e 10 rapazes) com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos e a turma de 6.º ano era constituída por 26 alunos (10 raparigas e 16 rapazes) entre os 10 e os 12 anos de idade. Em ambas se destacava uma grande heterogeneidade ao nível das competências desenvolvidas e dos ritmos de aprendizagem.

Relativamente à turma de 5.º ano, dois dos alunos não possuíam nacionalidade portuguesa, dois usufruíam de Apoios Sociais de Ação Educativa (ASAE) e sete alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 (que permite garantir medidas de

suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos). Dois alunos da turma, com perturbação do espectro do autismo, dispunham de apoio individual de uma professora de Ensino Especial, que se sentava entre os dois durante as aulas de Português, de modo a dar apoio ao trabalho desenvolvido e garantindo a inclusão destas crianças nas tarefas realizadas. Em relação à turma do 6.º ano, dos 26 alunos, seis beneficiavam de medidas universais, tendo dois deles necessidades educativas especiais (NEE).

Ao nível sociocultural, a maioria dos alunos provinha de famílias com níveis de escolaridade e estabilidade económica regulares. No entanto, em ambas as turmas, existiam também situações de maior fragilidade, apoiadas por medidas sociais. Esta realidade reforçou a importância de uma abordagem flexível, centrada nos alunos e promotora da participação de todos.

Do ponto de vista do desenvolvimento global, a maioria dos alunos encontrava-se dentro dos parâmetros esperados para a sua faixa etária. Contudo, foram observadas dificuldades recorrentes em algumas áreas transversais, como a expressão oral estruturada, a escuta ativa e a participação ativa em grande grupo. Foi possível notar que, na turma do 6.º ano, enquanto havia alguns alunos com muitas facilidades em participar ativamente em sala de aula, havia ainda alguns alunos com dificuldades neste sentido.

Assim, a participação em sala de aula e os momentos de expressão oral mais espontâneos ficavam centrados sempre nos mesmos alunos, não dando espaço de evolução e crescimento aos mais introvertidos e com menos vontade de participar oralmente. Esta destacou-se como uma fragilidade generalizada, da qual emergiu a problemática do PI.

Durante a fase inicial de observação e análise de diagnóstico, verificou-se que as oportunidades de participação oral em sala de aula estavam muitas vezes concentradas nos mesmos alunos – tipicamente os mais confiantes e extrovertidos. Apesar de existirem momentos que previam a intervenção dos alunos, muitos deles adotavam uma postura mais passiva, mantendo-se em silêncio ou participando apenas quando solicitados diretamente. Esta dinâmica impediu a generalização do uso da oralidade como ferramenta de aprendizagem e expressão.

Este aspeto foi observado primeiramente na turma do 6.º ano, uma vez que a observação da turma do 5.º ano foi atrasada devido a imprevistos relacionados com

questões de saúde da professora cooperante da turma do 5.º ano. No que diz respeito à turma de Português do 5.º ano, apesar de esta ter sido observada apenas após a definição da problemática, foi possível ainda assim verificar a relevância da sua aplicação em sala de aula. Ao longo do período de observação e em conversas informais com a professora cooperante desta segunda turma, foi possível verificar fragilidades associadas à organização do discurso oral, à participação em sala de aula (principalmente em momentos espontâneos) e, também, relacionadas com a falta de momentos de trabalho colaborativo.

Assim sendo, foi possível considerar que a problemática emergente da observação da turma do 6.º ano se revelou também bastante relevante e contribuiu para atender as necessidades da turma do 5.º ano, uma vez que as fragilidades nas quais se baseou a construção da problemática em causa, se demonstraram transversais às duas turmas.

Foi, então, com base em todos os aspetos acima referidos, que se definiu a problemática de intervenção: “De que forma o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento de competências de participação e de expressão oral em Português e História e Geografia de Portugal?”.

Uma vez que a problemática definida se baseia em três premissas (o trabalho colaborativo, a participação e a expressão oral), foram construídos três objetivos gerais: (i) Desenvolver a cooperação em momentos de trabalho colaborativo; (ii) Desenvolver competências de participação em sala de aula; (iii) Mobilizar técnicas de comunicação e expressão oral;

Cada objetivo geral está associado a indicadores de avaliação, através dos quais foi avaliada a eficácia e o sucesso de cada um. Os indicadores associados ao primeiro objetivo são: 1.1) Estabelece relações de respeito entre os colegas; 1.2) Cumpre as regras de sala de aula estabelecidas, e 1.3) Integra a expressão de opiniões nos momentos de partilha e de trabalho colaborativo, de forma adequada. Os indicadores de avaliação desenhados para o segundo objetivo geral são os seguintes: 2.1) Manifesta interesse em intervir nas atividades desenvolvidas; 2.2) Respeita os turnos de fala, respeitando e escutando os colegas; 2.3) Assume responsabilidades em dinâmicas de grupo, contribuindo para a tomada de decisões; 2.4) Participa de forma pertinente nas discussões em sala de aula; e 2.5) Expressa ideias por escrito de forma clara e organizada. No que

respeita os indicadores associados ao terceiro objetivo geral, estes baseiam-se em: 3.1) Expressa as suas ideias e opiniões de forma clara e audível, ajustando a entoação à situação comunicativa; 3.2) Organiza as suas ideias antes de intervir, estruturando o discurso de forma coerente; 3.3) Utiliza vocabulário adequado ao contexto abordado; e 3.4) Mantém contacto visual e adota uma postura adequada durante a comunicação oral.

As estratégias pensadas e delineadas para concretizar os objetivos gerais definidos basearam-se no trabalho colaborativo, na promoção de momentos de entreajuda em situações de trabalho individual, no incentivo de momentos de auto e hetero avaliação do trabalho desenvolvido e no fomento da diversificação de formas de participação e comunicação oral.

Deste modo, o grande objetivo era o de desenvolver atividades de trabalho colaborativo (a pares ou em grupos), como também tarefas de entreajuda e apoio mútuo entre os alunos em momentos de trabalho individual, de modo a potencializar e complementar as competências de todos e, conseqüentemente, desenvolver a confiança e as capacidades de expressão oral.

Na turma do 5.º ano, em Português, a intervenção centrou-se no trabalho colaborativo com diversos momentos de exposição oral e apresentações perante a turma, através do desenvolvimento de um caderno de leituras. Este caderno de leituras incluiu duas obras literárias: “A viúva e o papagaio”, de Virginia Woolf e “O príncipe nabo”, de Ilse Losa. Os cadernos de leituras foram explorados de modo colaborativo (sempre através dos mesmos grupos de trabalho, definidos com o apoio da professora cooperante), com registos escritos e visuais das interpretações dos alunos. A leitura orientada foi complementada por debates, dramatizações, recriação de finais alternativos, sínteses orais, produções escritas colaborativas e apresentações à turma. A construção do caderno permitiu integrar a oralidade, a interpretação textual, a escrita e a criatividade, reforçando o envolvimento dos alunos e o seu posicionamento crítico face à obra e fomentando sempre o trabalho colaborativo para aumentar a auto-estima e melhorar as competências do oral.

No 6.º ano, em HGP, o desenvolvimento do PI passou pela dinamização de projetos de grupo sobre temas do currículo. Foi desenvolvido um projeto de pesquisa, no

qual cada grupo se responsabilizou por 1 dos 10 submetas relacionados com *Portugal na segunda metade do século XIX*.

Para tal, o projeto baseou-se nas seguintes etapas: recolha e tratamento de dados através da pesquisa em manuais e na internet, organização da informação num documento final, planificação de um objeto de apresentação e, por fim, apresentação à turma. Uma indicação importante é que o suporte da apresentação não poderia ser um PowerPoint, mas sim algo mais criativo (como um vídeo, uma entrevista, um teatro, entre outros).

Esta atividade prolongou-se durante as primeiras semanas de intervenção e foi utilizada como primeiro momento de avaliação, para comparar com o momento final de avaliação do oral. O momento final baseou-se nas apresentações orais, desta vez de modo individual, das maquetes construídas em casa pelos alunos sobre um invento do século XIX. Desta forma, foi possível aferir e avaliar de que modo o desenvolvimento da apresentação colaborativa contribuiu para melhorar as competências individuais da expressão oral dos alunos – isto é, de que modo o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo de toda a prática, ajudou a potenciar as competências individuais dos alunos, mais especificamente no que se refere às capacidades de expressão oral.

Os alunos participaram também em tarefas de construção de cronologias, de criação de cartazes informativos, encenações de episódios históricos, entre outros. Em todos os momentos, foi atribuída ênfase à oralidade: quer na fase de construção, onde os alunos discutiam ideias e decidiam em conjunto, quer na fase de apresentação, onde expunham os seus conhecimentos ao grupo. Nas aulas posteriores ao projeto de pesquisa em grupo, continuaram a ser desenvolvidas diferentes tarefas em grupo (a pares ou pequenos grupos, sempre diversificados). As aulas transformaram-se, assim, em espaços de partilha, escuta ativa e construção colaborativa do conhecimento.

Ao nível da avaliação, a recolha de dados foi realizada com base nas produções dos alunos (incluindo fichas formativas realizadas), em grelhas de observação, registos de auto e heteroavaliação (após cada atividade), momentos de reflexão oral e fichas de acompanhamento das tarefas de grupo.

A avaliação centrou-se tanto nos aspetos formais da comunicação oral (como a clareza, a estrutura, o vocabulário, a articulação e a postura), como nos aspetos relacionais (escuta ativa, respeito pelos turnos de fala, respeito pelas opiniões alheias, contribuição

pertinente para o grupo e empatia). O *feedback* foi dado de forma contínua, individualizada e construtiva, reforçando os progressos e apontando os aspetos a melhorar e os caminhos para tal.

A regulação da prática foi constante ao longo do projeto. Sempre que se identificaram barreiras à participação, foram feitas adaptações: os grupos foram reorganizados, os tempos reformulados, as instruções clarificadas e os materiais reajustados. Os momentos de constante reflexão também contribuíram para a constante reestruturação e adaptação dos momentos de aprendizagem, de modo a ir ao encontro das necessidades de todos os alunos e de cada um deles.

Concluindo, o projeto de intervenção permitiu constatar que o trabalho colaborativo, quando bem planeado e mediado, tem um impacto real na promoção da confiança e, conseqüentemente, da oralidade, da participação e da responsabilização dos alunos. A estrutura das tarefas, o uso de papéis diversificados, a integração de diferentes linguagens (oral, escrita, visual, dramática) e o sentido atribuído às atividades, criaram um contexto onde todos os alunos puderam contribuir, crescer e desenvolver competências essenciais para a sua autoestima e para as suas competências orais.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

A realização de dois estágios em contextos distintos (o primeiro no 2.º CEB e o segundo no 1.º CEB), proporcionou-me uma visão mais detalhada e aprofundada acerca das diferenças entre os dois processos educativos. Sendo necessária uma constante adaptação às diversas realidades, com exigências próprias no que diz respeito ao nível pedagógico e também relacional, fui desenvolvendo ao longo das duas práticas uma postura reflexiva e de constante análise e avaliação. Neste sentido, a comparação entre os dois contextos foi um processo bastante presente, constante e natural ao longo do último semestre do mestrado.

Primeiramente, no que se refere à relação pedagógica, é possível apontar vastas diferenças entre o professor do 1.º e o professor do 2.º CEB, se bem que reconheço que o desenvolvimento relacional é um pilar base em qualquer profissão ligada à educação e às crianças. Segundo Zapf (2002), uma das profissões que mais exige a relação é a de professor (citado por Gonçalves, 2017).

Considero que – com base nos dois períodos de intervenção e também graças a outras práticas interventivas desenvolvidas no 1.º CEB – este ciclo se caracteriza por um uma forte proximidade professor-alunos. “A prática pedagógica do 1CEB diferencia-se bastante, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino. Desde logo, a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta numa maior proximidade afectiva entre professor e alunos.” (Silva, 2005, p. 3).

Devido à questão da monodocência – aspeto que se tem vindo a acentuar cada vez mais, com a formação superior de professores de 1.º CEB para a monodocência – os alunos acabam por ter, com o mesmo professor, as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio e, em muitos casos, também as áreas de Expressões Artísticas e Educação Física (Música, Teatro, Artes Visuais e Educação Física). Este aspeto acaba por acentuar, muitas vezes, um vínculo afetivo, desenvolvendo-se de forma mais acentuada as relações interpessoais professor-aluno. Para além disto, acrescenta-se também o facto de, geralmente, o professor titular de 1.º CEB acompanhar a mesma turma ao longo de todo o ciclo (4 anos letivos).

Tal como defende Silva (2005), o facto de o professor de 1.º CEB estar em constante contacto com a mesma turma permite-lhe conhecê-los verdadeiramente e, deste

modo, adaptar e adequar o processo de ensino/aprendizagem em prol das necessidades específicas observadas.

De acordo com aquilo que vivenciei na prática em 1.º CEB, este é propício a uma maior proximidade, comparativamente à minha experiência interventiva em 2.º CEB. Esta proximidade permite um conhecimento mais aprofundado de cada aluno, das suas características pessoais e também das suas dinâmicas familiares, resultando numa intervenção mais personalizada. De um modo geral, verifiquei uma grande disponibilidade dos alunos do 1.º CEB para o diálogo, a partilha de dificuldades e o pedido de ajuda, o que facilitou a criação de um ambiente seguro e propício à aprendizagem.

Já no 2.º CEB, o professor de HGP e/ou Português acompanha diversas turmas do 5.º e 6.º anos e, naturalmente, a relação professor-turma não se desenvolve de uma maneira tão forte e enraizada como no 1.º CEB, como pude verificar.

Ainda assim, no 2.º CEB a relação pedagógica assume outras particularidades. Ainda que a afetividade continue a ser essencial, bem como a relação professor-aluno próxima e personalizada, esta assume um carácter mais formal, marcado pela necessidade de gerir vários grupos diferentes, vários horários e distintas realidades em sala de aula. À luz das particularidades deste contexto, a relação pedagógica entre o professor e o aluno exige uma imensa capacidade de adaptação e uma constante flexibilidade.

No 2.º CEB, foi necessário que eu estabelecesse uma relação de autoridade, equilibrada com uma relação de confiança, num tempo que era mais limitado diariamente – do que em contexto de 1.º ciclo, no qual passei o dia letivo completo com os mesmos alunos. Isto tornou, de facto, mais exigente a construção de uma relação pedagógica próxima. Neste contexto, estratégias como a escuta ativa, o respeito pelas opiniões dos alunos, a valorização das suas participações e o reforço e *feedback* construtivos ganharam uma importância mais significativa. Estas estratégias ganharam um impacto acrescido e permitiram a adesão mais eficaz às tarefas por parte dos alunos e o envolvimento dos mesmos no processo de aprendizagem. A comunicação clara também se tornou para mim uma ferramenta essencial na gestão da relação pedagógica, no 2.º CEB.

No que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos e às competências esperadas, é evidente que os alunos do 1.º CEB se encontram numa fase inicial da construção das

aprendizagens básicas e significativas. No contexto de 1.º CEB, foi possível constatar que os alunos dependem ainda muito de um apoio individualizado, próximo e constante, de feedback construtivo e constante e de exemplos concretos e/ou baseados nas suas realidades próximas. Segundo Piaget (1975), no 3.º ano, os alunos encontram-se na transição entre o pensamento pré-operatório e o pensamento operatório concreto. Isto implica que a construção do conhecimento passe pela manipulação de materiais, jogos, atividades lúdico-didáticas, atividades mais práticas e dinâmicas, apoio visual e por tarefas baseadas no quotidiano. “So, playing is intrinsically linked to symbolic thinking and directly linked to the child’s unconscious.” (Rodrigues, 2021, p. 2).

Ao longo do 1.º CEB, as competências esperadas estão relacionadas, maioritariamente, com a leitura, a escrita, o cálculo mental, as operações, a organização do pensamento e com as primeiras noções de respeito, autonomia e autorregulação.

No 2.º CEB, o desenvolvimento dos alunos já reflete uma maior capacidade de abstração e generalização. Neste contexto, começam a ser desafiados a desenvolver competências de análise, de argumentação e de síntese. É esperado que, para além de serem capazes de continuar a desenvolver o conhecimento perante os conteúdos disciplinares, desenvolvam também atitudes de autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e gestão de tempo. É a partir do 5.º ano que os alunos são expostos a um horário bastante mais sobrecarregado e com mais e diferentes áreas disciplinares, uma adaptação exigente também para eles e que também testemunhei e sobre a qual refleti ao longo desta prática.

A chegada ao 2.º Ciclo do Ensino Básico representa mais uma mudança para os alunos. Passam de um ciclo onde a turma tinha apenas um professor titular e um horário mais ou menos flexível para um ciclo onde passam a ter um professor para cada uma das áreas curriculares e (...) exige-se dos alunos uma capacidade de adaptação. (Granja, 2015, p.11).

A meu ver, foi possível notar uma grande diferença entre os alunos do 5.º e os alunos do 6.º ano, estando ainda grande parte dos alunos do 5.º ano numa fase de ambientação e integração no 2.º CEB – e às novas exigências ao nível de trabalho, carga de tarefas e gestão de tempo. Também as competências comunicativas – em particular da

expressão oral estruturada – ganham uma maior dimensão e exigência no 2.º CEB, sendo o foco central do PI desenvolvido neste contexto de intervenção.

No que se relaciona com os métodos de ensino/aprendizagem e de organização do currículo, é também muito evidente o contraste entre os dois contextos. No 1.º CEB, o ensino é predominantemente mediado por um só professor, o que permite – conforme referido anteriormente – uma continuidade didática mais orgânica e sólida. Existe assim, naturalmente, uma maior flexibilidade e possibilidade de adaptação dos horários e das rotinas, uma vez que todos esses tempos são geridos pelo mesmo professor, enquanto no 2.º CEB os horários devem ser devidamente cumpridos e divididos pelos diversos professores/disciplinas. Este aspeto traz, para o 1.º CEB, uma gestão mais adaptativa do currículo e uma resposta mais imediata às necessidades particulares dos alunos diariamente, permitindo também uma integração mais fluida dos conteúdos curriculares.

Segundo Granja (2015), um professor com qualificações para lecionar as quatro áreas disciplinares tem mais facilidade e mais responsabilidade em interrelacioná-las.

A interdisciplinaridade surge também de forma mais natural no 1.º CEB, uma vez que a monodocência permite não compartimentar nem separar totalmente as disciplinas, dando lugar a uma organização curricular menos clara do que no 2.º CEB. De acordo com Granja (2015), o professor generalista traz a vantagem da facilidade na interdisciplinaridade. O autor defende que, no que toca ao 2.º CEB, esta questão é difícil de conseguir, uma vez que cada professor leciona a sua disciplina, sem ter de se preocupar com as restantes. Pessoalmente, esta ideia fez-se sentir, pelo que foi mais fácil e natural levar a interdisciplinaridade para o 1.º CEB do que para o 2.º. Verifiquei também uma maior facilidade em interligar as diversas áreas do saber no 1.º CEB, uma vez que havia maior liberdade na gestão do horário e, conseqüentemente, uma maior adaptabilidade.

Por um lado, a segmentação e a divisão clara entre as disciplinas pode permitir uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos. Por outro lado, a possibilidade de interdisciplinaridade permite a articulação natural e orgânica entre as diversas áreas do saber, bem como a construção de uma visão integrada do conhecimento. A interdisciplinaridade promove também a motivação da aprendizagem de uma área curricular cujos alunos possam não demonstrar tanto interesse, se esta for articulada com

uma área ou conteúdo específico que vá ao encontro dos interesses e motivações dos alunos, por exemplo.

Considero ainda relevante referir que, na intervenção em 1.º CEB, tive a oportunidade de experienciar uma dinâmica de organização curricular um pouco diferente, no que diz respeito à organização dos conteúdos a adquirir. Neste contexto, eram os próprios alunos que apresentavam à professora – em conjunto e com base nos conteúdos apresentados nas Aprendizagens Essenciais – uma proposta de ordem em que gostariam de desenvolver a aquisição dos conteúdos. Isto permite que os alunos estejam verdadeiramente envolvidos e comprometidos com o seu processo de aprendizagem, sendo eles os principais autores desta fase de organização dos conteúdos do currículo.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, também foram observadas algumas diferenças. A escola onde realizei o período de intervenção em 1.º CEB não dispunha de momentos de avaliação formal. Não havia fichas de avaliação sumativa nem notas finais de período ou semestre. No final de cada período, cada aluno e a professora cooperante deveriam preencher a mesma ficha de verificação. Nesta ficha constava uma tabela com cada conteúdo e competência, que os alunos e a professora cooperante deveriam assinalar com X de acordo com a opção que mais se adequada, sendo as opções: “adquirido”; “por adquirir”; “em aquisição”. Neste sentido, a instituição não promove a competitividade nem a comparação entre os alunos através de níveis e, assim sendo, não são atribuídas classificações, quer sejam quantitativas quer sejam qualitativas.

Já no contexto de 2.º CEB, foram aplicadas entre uma a duas fichas de avaliação durante o meu período de intervenção e, para além disso, os alunos tinham também o hábito de realizar pelo menos duas apresentações orais individuais para avaliação, por ano. Esta avaliação formal do oral também foi posta em prática ao longo de todo o período de intervenção, tendo sido as competências orais o tema central do PI desenvolvido neste contexto.

Em ambos os contextos foram frequentes as grelhas de observação, aplicadas em todas as aulas lecionadas. Foram também mobilizados, tanto na intervenção em 2.º CEB como na intervenção em 1.º CEB, o feedback, fichas de diagnóstico, fichas de auto e heteroavaliação e também fichas de verificação.

No 2.º CEB, a avaliação tende a ser mais formalizada e disciplinar, com instrumentos mais específicos como testes, fichas de avaliação e fichas de diagnóstico. Ao nível da regulação e avaliação dos comportamentos sociais, este é um aspeto com maiores fragilidades no 2.º CEB, uma vez que depende de vários professores, exigindo mais planeamento, comunicação entre docentes e, muitas vezes, pode tornar-se um processo não muito eficaz e que compromete uma abordagem mais global ao desenvolvimento do aluno. Ainda assim, tentei sempre mobilizar boas práticas de articulação e também coloquei muito esforço na criação de vínculos fortes com os alunos, de modo a facilitar a gestão do grupo-turma e do seu comportamento geral.

Comparando os dois contextos, de acordo com as minhas experiências de intervenção, considero que o 1.º CEB proporciona uma base sólida de aprendizagem relacional, emocional, técnica e cognitiva, com espaço para a experimentação e para o erro como oportunidade de crescimento. No caso do 2.º CEB, este contexto introduz os alunos numa lógica mais estruturada, segmentada em áreas disciplinares, mais exigente e formal, preparando-os para os desafios de etapas seguintes. Ambos os contextos requerem competências distintas do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem: no 1.º CEB, é exigida uma versatilidade pedagógica vasta, uma sensibilidade relacional constante e também estratégias de constante adaptação e flexibilidade; o 2.º CEB requer uma gestão eficaz do tempo, clareza na comunicação, domínio técnico dos conteúdos e estratégias de motivação adaptadas à faixa etária.

A nível pessoal e profissional, esta comparação constante ao longo dos dois períodos de intervenção e, agora, formalmente na presente reflexão crítica, permitiu-me reconhecer a importância de adaptar as estratégias e as práticas pedagógicas aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e aos diferentes contextos escolares com os quais me deparei. Foi, por isso, importante para este processo a planificação intencional e a adaptação às necessidades de cada aluno e de cada grupo, preparando-me assim para intervir em diferentes níveis e contextos de ensino.

PARTE II

| | ' ' | | ' '

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | " | |

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) no 1.º CEB. A prática interventiva ocorreu num contexto privado em Lisboa, numa turma do 3.º ano e teve a duração de 10 dias úteis de observação (entre dia 1 de abril e 2 de maio de 2025) e 5 semanas de intervenção (de 5 de maio a 6 de junho de 2025). De acordo com o que já foi referido na 1ª parte, ao longo do período de observação da prática do 1.º CEB, foi possível verificar que as principais fragilidades da turma de 3.º ano se relacionavam com a área disciplinar de Português, mais especificamente no que diz respeito à escrita de textos narrativos. No que se refere à competência da escrita de textos narrativos, as fragilidades observadas baseavam-se na carência de atividades de planificação e revisão textual. Também se verificou uma falta de motivação e de interesse generalizada, no que diz respeito às tarefas de escrita. Assim, foi possível observar que, muitas vezes, os alunos acabavam por apressar o processo de escrita, de modo a terminarem o mais rapidamente possível e poderem passar para uma tarefa distinta.

Com o objetivo de dar resposta e combater esta fragilidade detetada, surgiu a vontade de desenvolver um estudo relacionado com o domínio da escrita, na área do Português. O presente estudo surge no sentido de aplicar estratégias com vista ao desenvolvimento das competências de escrita e ao melhoramento textual (de textos narrativos) e da escrita enquanto processo, tendo em conta as etapas inerentes à mesma. Resultante de análise documental e de conversas com a professora orientadora, nasceu um grande interesse nos organizadores gráficos como impulsionadores da escrita (tanto na fase da planificação, como nas fases de textualização e de revisão).

Com base nas fragilidades identificadas, foram desenhados dois grandes objetivos gerais (OG) para o estudo: (OG 1) Identificar as fragilidades na produção de textos narrativos; (OG 2) Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita. Os objetivos específicos relacionados com o primeiro OG são: (1.1.) Identificar as fragilidades nas produções textuais dos alunos, no que diz respeito à estrutura textual e à correção linguística; (1.2.) Identificar os principais desvios dos alunos na escrita de textos narrativos; (1.3.) Aferir a evolução da qualidade das produções textuais dos alunos ao longo do período de intervenção. Já os objetivos específicos ligados ao OG 2 são os seguintes: (2.1.) Comparar a qualidade das produções textuais dos alunos antes e depois

da aplicação de atividades com recurso a organizadores gráficos; (2.2.) Avaliar a influência dos organizadores gráficos na estrutura dos textos narrativos; (2.3.) Identificar a relação e o impacto do uso de organizadores gráficos na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos.

Em virtude dos objetivos (gerais e específicos) definidos, foi concebida a seguinte questão-problemática: “Qual o papel dos organizadores gráficos na produção textual de textos narrativos?”.

Em continuidade com a problemática emergente, foram definidas as seguintes questões de investigação relacionadas com o estudo em causa:

i) Como é que as atividades de organizadores gráficos ajudam a melhorar a perceção da escrita como processo?

ii) De que forma o recurso aos organizadores gráficos contribui para desenvolver a qualidade da produção textual de textos narrativos?

iii) Qual a função dos organizadores gráficos no desenvolvimento da escrita de textos narrativos?

Concluindo, pretende-se compreender de que forma o recurso aos organizadores gráficos pode assumir um papel relevante e estruturante no processo de escrita de textos narrativos. Através da definição clara dos objetivos e das questões de investigação, este estudo propõe a exploração da eficácia dos organizadores como ferramenta pedagógica (mais especificamente no domínio da escrita), bem como o impacto deste instrumento no envolvimento, na autonomia e na qualidade das produções escritas dos alunos. Deste modo, a intervenção e a investigação desenvolvidas pretendem contribuir para uma prática docente mais intencional, por intermédio de um desenho das tarefas que promova uma aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos no que diz respeito ao domínio da escrita.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| " | | " |

A fim de se avaliar o papel que os organizadores gráficos desempenham na produção de textos narrativos, é importante explorar alguns tópicos como o ensino da escrita e a dimensão textual, a escrita como processo, os elementos do texto narrativo, os organizadores gráficos e, finalmente, as vantagens da sua utilização no ensino da escrita.

Neste sentido, este capítulo serve para enquadrar teórica e conceptualmente o leitor acerca das temáticas relacionadas com o objeto de estudo.

2.1. O ensino da escrita e a dimensão textual

O ensino da escrita constitui uma dimensão fundamental da educação linguística, exigindo uma abordagem que visa ir além da simples correção formal. A dimensão textual revela uma grande importância no desenvolvimento da competência compositiva dos alunos e as estratégias que o professor pode adotar para a promover também são relevantes. Estas estratégias são fundamentais porque ajudam os alunos a estruturar o seu pensamento, a organizar as suas ideias de forma coerente e a adequar a escrita aos diferentes contextos comunicativos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e autónoma.

No que diz respeito ao ensino da escrita e à dimensão textual, é importante referir que esta dimensão está ligada à competência compositiva, isto é, segundo Barbeiro e Pereira (2007), a competência associada à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto. “Aborda a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, bem como os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor no ensino da escrita e a diversidade de práticas integradoras que devem estar presentes.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Com base nos mesmos autores, a competência compositiva representa, no processo da escrita, o desenvolvimento da capacidade de gerar diferentes possibilidades e caminhos (uma vez que os produtos finais podem ser sempre diferentes) e o aprofundamento da capacidade de tomar decisões em relação ao cumprimento dos objetivos de cada produção textual.

De acordo com Niza, Segura e Mota (2011), o ensino da escrita foi alvo de uma enorme evolução ao longo dos tempos. No passado, até aos anos 70, o ensino da escrita era visto como um processo dependente de sistematização através de ditados, cópias.

Baseava-se numa perspectiva menos construtivista e que consistia em produzir um conjunto de frases simples, importando apenas a dimensão da correção ortográfica, de modo a chegar a uma composição. No entanto, a partir dessa altura, esta visão começou a evoluir segundo outras perspectivas pedagógicas construtivistas. “Sabe-se hoje que, para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior.” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 5).

Assim sendo, o papel do professor é de extrema importância, uma vez que lhe cabe a responsabilidade de promover situações que facilitem a produção escrita, desempenhando uma função de mediador ao longo deste processo. O ensino da escrita não deve, neste sentido, limitar-se ao ensino da correção gramatical e ortográfica, mas deve priorizar, sobretudo, a organização e a coesão das ideias a transmitir. Nesse processo, o professor deve ser o principal impulsionador de estratégias e instrumentos que permitam esta organização e coesão dos conteúdos.

Tal como defendem Niza, Mota e Segura (2011), o professor não deve apostar apenas na correção e aperfeiçoamento das produções textuais ao nível da caligrafia, da correção ortográfica e da dimensão gramatical, mas também deve priorizar a criação de um ambiente seguro e ajudar os alunos a transformarem as suas ideias e os seus pensamentos em linguagem escrita.

A aprendizagem da escrita ganha consciência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8).

As estratégias ligadas ao ensino da escrita, na dimensão textual, são, segundo Barbeiro e Pereira (2007) – nos cadernos de apoio, PNEP – as seguintes: (i) Facilitação processual; (ii) Escrita colaborativo; (iii) Reflexão sobre a escrita; (iv) Integração de saberes; (v) Realização de funções.

No que se refere ao primeiro ponto, este está ligado ao papel do professor enquanto mediador e responsável por lançar atividades facilitadoras das etapas ligadas ao processo de escrita (planificação, textualização e revisão – etapas estas que serão aprofundadas no próximo subcapítulo): “Para proporcionar o domínio do processo de escrita, o professor pode pôr em prática atividades facilitadoras.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Já o segundo ponto (escrita colaborativa) relaciona-se com o sentimento de participação e com a importância de promover atividades de escrita em conjunto com os pares, refletindo, partilhando ideias e confrontando opiniões. De acordo com Asgari e Dall’Alba (2011), as atividades de colaboração e ajuda entre pares revelam uma enorme importância no que se refere ao desenvolvimento das competências sociais e também no que diz respeito ao desenvolvimento das próprias competências de escrita. O terceiro ponto (reflexão sobre a escrita) refere-se a uma componente de reflexão e explicitação sobre a escrita, isto é, proporcionar atividades que levem a conversas e reflexões dos alunos sobre a própria escrita.

Relativamente ao quarto ponto (integração de saberes), este baseia-se na integração de conhecimentos disciplinares e experienciais, na mobilização de aprendizagens prévias e na construção de novos conhecimentos na escrita: “a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11). Desta forma, o ensino da escrita pressupõe que o professor promova a interligação dos saberes dos alunos nas suas produções textuais. Neste sentido, a escrita deixa de ser um exercício estritamente técnico, passando a assumir um papel ativo no desenvolvimento do pensamento e conhecimento das crianças, permitindo-lhes reorganizar, aplicar e aprofundar os seus próprios saberes.

Já o último ponto, relativo à realização de funções, baseia-se na ideia de que a escrita não se limita a uma simples produção textual regida por regras ortográficas e gramaticais, mas possui diferentes objetivos úteis no dia a dia dos indivíduos. No contexto escolar, isto significa que o aluno utiliza a escrita para diferentes finalidades úteis como organizar o pensamento e as ideias, registar informações, resumir um texto, comunicar ideias com os outros de forma estruturada, entre outros.

Em suma, a comunicação escrita é uma linguagem que se tem revelado cada vez mais essencial e necessária no nosso quotidiano. Segundo Antunes (2016) no mundo atual

“sem limites tão claros entre o rural e o urbano, entre o letrado e o não letrado, tem criado uma série de novas necessidades. Entre elas, é claro, a exigência de que todos saibam ler e escrever.” (p. 10). Para tal, o ensino da escrita pressupõe diversas dimensões e cuidados ligados à produção textual. O desenvolvimento da produção textual exige uma abordagem através das diversas etapas inerentes, que serão aprofundadas adiante.

2.2. A escrita como processo – as etapas da produção textual

À luz das ideias anteriormente referidas, o ensino da escrita e da dimensão textual está relacionado com a competência compositiva. Esta competência exige a abordagem da escrita enquanto processo, isto é, a compreensão das etapas da produção textual.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), o processo de escrita depende da “criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita.” (p. 14). Segundo os mesmos autores, a escrita é um processo organizado em três etapas: a planificação, a textualização e a revisão.

A primeira etapa, a planificação, baseia-se em “ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Polato (2013) defende que a leitura, o gosto pela mesma e as reflexões prévias são fatores impulsionadores da etapa da planificação, uma vez que permitem aprofundar o conhecimento e tomar decisões acerca da produção escrita futura, como o género textual. Neste sentido, o processo de escrita deve começar com operações de planificação, como a seleção de informações e a organização de ideias, de acordo com Simka (2016). Nesta etapa os alunos selecionam as informações (analisando os objetivos da produção textual como o público-alvo, o tipo de texto, a finalidade) e, de seguida, dá-se a organização das ideias através de organizadores gráficos como esquemas, mapas conceptuais, tabelas, etc. Assim, é expectável que, ao longo da planificação, o escritor estabeleça uma ordem de apresentação dos elementos textuais, respeitando o género textual selecionado ou pedido.

De acordo com Pereira (2016), “Planificar é estruturar ideias e conhecimentos que dizem respeito ao tema a abordar no texto que se pretende construir, à sua estruturação, à finalidade que este detém e ao destinatário ao qual se dirige.” (p. 16).

Martins e Niza (1998) referem esta etapa como a procura de informações pertinentes para a construção do texto. Aos olhos destes autores, a planificação abrange um conjunto de ações que precedem a escrita do texto, enquanto ponto de partida para a etapa seguinte: a textualização (citados por Pereira 2016). Os autores sublinham a importância do papel do professor enquanto motivador para a reflexão por parte dos alunos relativamente às questões relacionadas com o tema, os destinatários, os objetivos e o tipo de texto.

Tal como refere Polato (2013), acerca do papel do professor no processo de escrita, “como mediador do processo, também deve considerar que entre a leitura, outras práticas reflexivas e a execução da escrita, haja um tempo, a fim de que o estudante possa amadurecer os seus conhecimentos.” (p. 7).

A segunda etapa, a textualização, relaciona-se com a “redação propriamente dita (...) de formar o texto.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). A etapa da textualização está, assim, associada às necessidades de explicitar o conteúdo, da formulação linguística e da articulação linguística. Simka (2016) resume a etapa da textualização (ou redação) como a tradução das ideias planificadas em palavras. Segundo este autor, esta fase refere-se “à produção da primeira versão do texto, ou seja, é quando as ideias levantadas passam para o papel.” (p. 20).

Tendo em conta Reis et. al. (2009), esta etapa refere-se à transformação do esquema previamente construído, num texto lógico, coerente e compreensível que respeita as normas de ordenação do vocabulário, frases e parágrafos (citados por Pereira 2016). O aluno recorre à planificação precedente e ao seu conhecimento genérico. Além disso, tem em conta a intenção da comunicação (isto é, para quem se dirige o texto e com que objetivo) e que tudo isso influencia o texto que produz, tomando consciência do seu papel enquanto autor e responsável daquilo que está a construir. De acordo com Polato (2013), a textualização exige uma orientação flexível e meticulosa por parte do professor, de modo a facilitar o processo da linguagem, fiel ao género e ao projeto concebido pelo aluno na fase de planificação.

Barbeiro e Pereira (2007) ressaltam, ainda, três pontos relevantes na fase referente à textualização: (i) Explicitação do conteúdo; (ii) Formulação linguística; (iii) Articulação

linguística. Primeiramente, a explicitação do conteúdo relaciona-se com a necessidade de aprofundar ideias que tenham sido registadas de modo mais resumido na planificação.

Em segundo lugar, a formulação linguística refere-se ao facto de que, na etapa da textualização, não bastam as ideias, sendo necessário expressá-las através da linguagem clara. Neste sentido, o conteúdo planificado tem de ser comunicado de forma explícita, na qual as palavras, as frases e a estrutura escolhidas devem ter um significado claro e adequado. Finalmente, a articulação linguística pressupõe que o texto não seja só um conjunto de ideias e frases soltas, mas que este deve ser constituído como uma unidade na qual as frases se interligam umas às outras de modo a formar um todo coeso e lógico. Isto implica a utilização de conectores, pronomes, tempos verbais e outras estratégias linguísticas que criam coesão (ligação entre as várias partes do texto) e coerência (sentido lógico global do texto).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a terceira etapa, a revisão, está associada à reflexão e desenvolve-se através da “leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.” (p. 19). Os mesmos autores definem também que esta fase se refere à avaliação daquilo que foi escrito, sendo necessário reler, apagar, acrescentar, substituir e/ou reformular informação.

Nesta fase do processo da escrita, o papel do professor é bastante relevante, uma vez mais, já que é através do exemplo do adulto que a criança irá aprender a rever, corrigir e aperfeiçoar o seu texto. Nesta etapa é possível detetar erros ou incoerências presentes no texto redigido a fim de, posteriormente, reescrever, acrescentar ou retirar informações.

É neste momento do processo de escrita que o professor deve ajudar o aluno a detetar elementos em falta ou inseridos indevidamente (como acentuação, pontuação, repetição de expressões e palavras, ortografia, etc.), a reler e a reescrever o seu texto. Segundo Passarelli (2012), a primeira versão de um texto está mais ligada à criação das ideias enquanto, na fase de revisão, o principal objetivo é verificar e garantir que essas ideias se expressam de forma clara, coerente e organizada no texto (citado por Simka, 2016).

“Revê-se porque o aluno precisa de criar um produto o mais conseguido possível para ser publicado, trocado ou apresentado.” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 40).

Serafini (2004) apresenta três estratégias de correção textual, nas quais o professor se pode basear para rever e corrigir os textos dos alunos: a indicativa, a resolutive e a classificatória (citado por Polato, 2013). A correção indicativa pressupõe que apenas se assinalem os erros, sem sugerir soluções. A correção resolutive baseia-se em corrigir diretamente o texto. Já a correção classificatória refere-se ao destaque dos desvios e à classificação dos mesmos através de símbolos, deixando a correção dos mesmos à responsabilidade do aluno. Esta última estratégia revela-se, a meu ver, naquela mais eficaz do ponto de vista pedagógico, já que permite ao próprio aluno corrigir e reescrever o próprio texto. Neste sentido, esta abordagem promove a autonomia, o pensamento crítico e a autorregulação do aluno, além de permitir que este se envolva ativamente no processo de revisão, tornando-o mais consciente e motivado perante as suas fragilidades e, conseqüentemente, mais capaz de as superar.

Por sua vez, Ruiz (2010) apresenta a correção textual-interativa, uma abordagem mais desenvolvida e personalizada, na qual o professor escreve comentários mais longos e individualizados, adaptados a cada aluno, refletindo com ele acerca das fragilidades e potencialidades do seu texto (citado por Polato, 2013). Este método revela-se, na minha perspectiva, enriquecedor, uma vez que promove o diálogo entre o professor e o aluno e contribui para um acompanhamento do processo de escrita mais individualizado, consciente e significativo.

Os organizadores gráficos, ao estruturarem visualmente os elementos do texto narrativo, funcionam também como ferramentas relevantes na fase de revisão, permitindo ao escritor identificar com maior clareza incoerências ou informações em falta. Na fase da revisão e na reescrita, os organizadores podem ajudar também, garantindo autonomia na correção e reforçando o papel ativo do aluno no processo de aperfeiçoamento de texto.

Pereira (2016) considera que esta fase final promove o desenvolvimento do aluno relativamente às capacidades de escrita “uma vez que acaba por preparar e consciencializá-lo para os verdadeiros objetivos que esta concerne, tornando-se, assim, também mais explícito para quem, no futuro, ler os produtos finais obtidos através desta ação.” (p.18).

Em suma, a produção de um texto envolve três fases essenciais. É fundamental que todas as fases sejam exploradas com os alunos e que estes compreendam a escrita

como processo. Numa primeira fase (a planificação), o autor estrutura e organiza as suas ideias e elementos a incluir no texto. Na segunda fase (a textualização), o autor transforma as ideias, elaborando-as e interligando-as, construindo o texto propriamente dito. Na última etapa (a revisão) o autor analisa e avalia aquilo que escreveu, refletindo criticamente a fim de identificar falhas e aperfeiçoar o texto, através da reescrita. Estas três fases estão em constante articulação, sendo dinâmicas e interativas.

2.3. Os elementos do texto narrativo

Neste subcapítulo, são aprofundados os elementos inerentes ao texto narrativo, já que é este tipo de texto que é desenvolvido no presente estudo. É, portanto, fundamental compreender a sua estrutura e as suas características, de modo a orientar eficazmente o processo de ensino de produção escrita.

Sousa & Silva (2003) referem que o texto narrativo é dos primeiros tipos de texto adquiridos: “Desde muito cedo que a criança começa a contar, primeiro com o suporte do adulto, autonomizando-se paulatinamente, conseguindo de um modo progressivo encadear enunciados que representam eventos de acordo com a ordem temporal dos acontecimentos.” (p. 182).

De acordo com Gonçalves et al. (2011), por volta dos cinco anos, algumas crianças já conseguem organizar uma sequência de acontecimentos e contar histórias. No entanto, ainda não são capazes de introduzir bem a história nem de apresentar uma conclusão clara. Com o tempo, essas produções evoluem até à estrutura típica de uma narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão. “O desenvolvimento da narrativa resulta num aumento progressivo da extensão, com mais informação no início e ao longo da narrativa, para contextualização e explicitação dos eventos.” (Gonçalves et al., 2011, p. 50). Ao longo deste desenvolvimento, as crianças começam a preocupar-se mais com a organização das ideias, com a ligação entre os acontecimentos e com as emoções e motivações das personagens.

Os autores sublinham a disparidade que, ainda assim, é possível encontrar nas crianças e que esta generalização de desenvolvimento ao longo das idades não se aplica, evidentemente, a todos os casos. Além disso, o texto escrito costuma, por norma, surgir com mais atraso em relação ao texto oral.

Gonçalves et al. (2011) apresentam três mecanismos de coesão fundamentais que, durante o processo de desenvolvimento da narrativa, as crianças aprendem a aplicar: (i) construção e retoma em cadeias referenciais; (ii) conexão; (iii) estatuto informativo da frase. O primeiro mecanismo coesivo está relacionado com a capacidade de, após a primeira menção, substituir por exemplo, um nome por um pronome pessoal – por exemplo, substituir “o Pedro” por “ele”. “Cada referente introduzido pode ser retomado.” (Gonçalves et al., 2011, p. 51). A conexão é “assegurada pelo uso de conectores como, por exemplo, entretanto, por isso, a seguir.” (Gonçalves et al., 2011, p. 51). Já o estatuto informativo da frase é a capacidade de distinguir e explicitar a informação nova da informação já conhecida. As crianças começam também a ser capazes de apresentar o grupo nominal através de sinónimos (sinonímia) ou palavras mais gerais (relação de hiperonímia).

No que se refere ao grupo verbal, os tempos verbais mais utilizados na construção da narrativa são os tempos verbais do passado, como o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito simples. Em alternativa também é utilizado o presente narrativo.

Segundo Gonçalves et al. (2011) a partir dos 7 anos começam a surgir relações causais “entre as ações das personagens e as circunstâncias que as motivam, sobretudo a partir de orações finais. As crianças de 10 anos constroem, normalmente, nos seus textos, redes causais que explicam ou justificam ações de 1º plano.” (p. 53).

De um modo geral, os textos narrativos são úteis para avaliar o desenvolvimento das crianças a nível linguístico e comunicativo já que revelam os domínios da coesão, das competências de construção da inferência, da continuidade, da estrutura frásica e da adaptação ao interlocutor (leitor, se for uma narrativa escrita e ouvinte se for um texto oral). Gonçalves et al. (2011) sublinham que o texto narrativo, “Por ser o primeiro formato textual que as crianças adquirem, deve ser encarado como um meio importante para desenvolver a consciência metatextual.” (pp. 53-54). Neste sentido, o papel do professor pode passar por tomar partido da narrativa no sentido de promover nos alunos a consciência, a reflexão e a intenção perante a escrita.

Em relação à estrutura da narrativa, Gancho (2003) enumera os seguintes elementos do texto narrativo: personagens, espaço, tempo, narrador e enredo. O autor distingue o texto narrativo dos restantes géneros através do facto de que a narração, a

partir dos elementos anteriormente referidos, conta uma história (citado por Francioli & Copetti, 2021). Esta história é composta por factos e acontecimentos (podendo estes ser verdadeiros ou fictícios) organizados lógica e sequencialmente, numa relação de causa e efeito.

Segundo Sousa e Silva (2003), “O texto narrativo remete para um tempo e um espaço diferentes, disjuntos em relação à situação de interlocução. Por não ser localizado na situação de interlocução, o texto narrativo deve conter as coordenadas espaço temporais que lhe servem de localizador.” (p. 182). Os autores expõem também que os elementos textuais espaço, tempo e apresentação das personagens surgem na introdução do texto narrativo, já que é no início que se dá o esclarecimento ao leitor das questões “onde?”, “quando?” e “quem?” de que trata a narrativa.

Em conclusão, compreender o processo de desenvolvimento da narrativa, bem como os elementos constituintes da mesma – e o modo como as crianças os vão integrando nas suas produções – permite acompanhar a evolução linguística e comunicativa dos alunos e utilizar este tipo de texto como ferramenta pedagógica essencial para fomentar a consciência textual e o prazer pela escrita. É precisamente neste sentido que os organizadores surgem como ferramentas relevantes para orientar e mediar esse processo de construção textual.

2.4. Os organizadores gráficos

Os organizadores gráficos são representações visuais de informações, ideias ou conceitos. São ferramentas que ajudam a estruturar o pensamento, facilitando a compreensão e promovendo a aquisição dos conteúdos. Podem assumir vários formatos como quadros, tabelas, diagramas, mapas conceptuais, linhas cronológicas, esquematizações ou frisos.

Todos somos utilizadores de organizadores gráficos. De modo mais ou menos consciente, de forma mais ou menos sofisticada, todos recorremos a elementos gráficos para expor e para construir ideias. Desde sempre que esta utilização está presente nas nossas vidas. Mal começamos a comunicar e queremos expor e representar ideias, associamos elementos gráficos de natureza diversa para o fazer.

Só por este facto valeria a pena pensar nestes recursos de comunicação e de raciocínio numa perspetiva didática. (Estrela et al., 2022, p.146).

Os organizadores são definidos por Rodríguez (2014) como “una representación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Se le denomina de variadas formas, como: mapa semántico, mapa conceptual, organizador visual, mapa mental etc.” (p. 1). Os mesmos autores referem que o recurso aos organizadores gráficos pode contribuir para desenvolver capacidades como: pensamento crítico, pensamento criativo, compreensão e memória, interação com o tema, resumo e organização de ideias, compreensão do vocabulário, construção do conhecimento, categorização, classificação e sintetização.

Segundo Valadares (2014), “Na educação científica utilizam-se as mais variadas representações visuais integradas nos materiais de ensino para que os alunos possam ir assimilando as estruturas lógicas dos assuntos a ensinar. São os organizadores gráficos para fins educativos.” (p. 9). O mesmo autor enumera diferentes tipos de organizadores: de causa-efeito, de comparação-contraste, de problema-solução, de ordem cronológica, entre outros. Como exemplo de organizadores gráficos de causa-efeito Valadares (2014) refere-se aos diagramas de vetores e relaciona o fluxograma aos organizadores de ordem cronológica.

Ferreira e Estrela (2019) refletem sobre o recurso aos organizadores gráficos para a compreensão da leitura, referindo que este “(...) mostra a interação que se estabelece entre o texto e o leitor, tendo estes um papel fundamental no seu próprio processo de compreensão da leitura (...)” (p. 264). As autoras expõem também que este processo é facilitado através do recurso a organizadores, uma vez que estas ferramentas permitem a compreensão da leitura pelo próprio leitor, sendo os próprios alunos os construtores e agentes ativos da sua compreensão leitora.

De acordo com Ferreira e Estrela (2019), os organizadores gráficos podem surgir para dar resposta à dificuldade que por vezes se possa sentir em compreender, refletir e mobilizar toda a informação à qual somos diariamente expostos e, tal como nós, as crianças. Neste sentido, os organizadores podem ser mobilizados no ensino de forma a conceder aos alunos estratégias de análise, de organização, de sistematização e de

aquisição significativa dos conhecimentos. Assim, emergem evidentes vantagens de utilizar os organizadores gráficos no ensino, mais especificamente no que diz respeito à escrita, conforme será apresentado no próximo subcapítulo.

2.5. As vantagens da utilização de organizadores gráficos no ensino da escrita

Tal como já foi referido anteriormente, de acordo com Ferreira e Estrela (2014), é relevante o recurso aos organizadores gráficos no ensino. No entanto, esta utilização requer, primeiramente, que sejam aplicados formatos adequados de organizadores de acordo com os objetivos da atividade e também que os alunos se apropriem destes instrumentos e compreendam como fazer o melhor uso deles, através do ensino por parte do docente e da prática por parte dos alunos.

Estrela et al. (2022) referem que o organizador gráfico apresenta vantagens em relação à estruturação de um texto. Os autores sublinham que o recurso aos organizadores gráficos no ensino da escrita permite ajudar a destacar elementos, organizar ideias e acontecimentos. “Uma ideia fundamental é que um organizador gráfico estabelece sempre uma relação entre elementos ou partes da informação.” (Estrela et al., 2022, p. 148).

Tal como já foi mencionado no subcapítulo anterior, do ponto de vista pedagógico, os organizadores gráficos são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora, da escrita, do pensamento crítico e da organização das ideias. Todas estas competências são extremamente relevantes no que diz respeito ao ensino da escrita e, neste sentido, revelam vantajoso o recurso aos organizadores.

De facto, para o ensino da leitura e da escrita, os organizadores podem ser utilizados com diferentes finalidades como: (i) ativar os conhecimentos prévios (através de mapas conceptuais, por exemplo); Organizar e relacionar informações (por exemplo com a ajuda de diagramas, quadros comparativos e tabelas); (ii) Apoiar e planificar a escrita (através de, por exemplo, tabelas de planificação da narrativa, grelhas de verificação, organizadores de hierarquia, entre outros); (iii) Ajudar na revisão (com esquemas de síntese ou grelhas de verificação, por exemplo).

Segundo Novak e Gowin (1984), que desenvolveram o conceito de mapas conceptuais (um tipo de organizador gráfico), este estilo de ferramenta favorece a aprendizagem significativa, pois permite ao aluno construir ligações entre conceitos novos e conceitos já adquiridos (citados por Souza et al., 2019). Neste sentido, em relação às vantagens da utilização dos organizadores gráficos no ensino da escrita, os organizadores contribuem para uma aprendizagem mais significativa e menos mecânica.

Além disso, à luz de Vygotsky (1978), a mediação de ferramentas externas – como os organizadores gráficos – potencia o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, ao tornar visível e manipulável o pensamento abstrato (citado por Cole et al., 1978). “(...) using procedures very much like those of Vygotsky's students, provided children the materials to be remembered, and instructed them to do whatever they wanted to help them remember.” (Cole et al., 1978, p. 13).

Valadares (2014) aponta inúmeras vantagens na utilização dos organizadores gráficos como “(...) a facilitação da discussão em torno do significado dos conceitos, o auxílio na organização das ideias, o reconhecimento de novas relações e novos significados e a promoção da responsabilidade dos alunos pela sua aprendizagem.” (citado por Ferreira & Estrela, 2019, p. 249).

Rodríguez (2014) sublinha a versatilidade no recurso aos organizadores gráficos em qualquer conteúdo e nível: “Los organizadores gráficos presentan información de manera concisa, resaltando la organización y relación de los conceptos. Pueden usarse con cualquier materia y en cualquier nivel.” (p. 1).

Em suma, os organizadores gráficos assumem-se como uma ferramenta pedagógica com grande potencial para o ensino da leitura e da escrita, favorecendo uma aprendizagem mais estruturada, ativa e significativa. A aplicação deste instrumento, quando devidamente orientada e integrada, permite que os alunos visualizem relações entre ideias, organizarem o pensamento e desenvolvam competências essenciais como a compreensão leitora, a planificação textual e a revisão crítica. Todos estes são aspetos que trazem mais-valias ao ensino da escrita e que ajudam ao desenvolvimento da escrita de textos e da compreensão da escrita enquanto processo.

Desta forma, o uso intencional e estratégico destes instrumentos representa um contributo positivo para a aprendizagem mais autónoma, consciente e reflexiva por parte

dos alunos, relevante na aprendizagem da escrita. Esta abordagem revela-se particularmente pertinente no 1.º CEB, sendo esta uma fase em que os alunos estão a consolidar os primeiros passos no desenvolvimento das competências de escrita e beneficiam de estratégias visuais que os ajudem a estruturar o pensamento e a ganhar autonomia e sentido crítico na produção textual. Os organizadores gráficos ajudam também os alunos a tomar consciência da escrita enquanto processo desde o início e a experienciar a interação e a interligação entre todas as fases deste processo.

3. METODOLOGIA

| | " | | " |

No presente subcapítulo, será primeiramente apresentada a amostra do estudo, com uma breve descrição do contexto e dos participantes.

Serão também descritas as opções metodológicas (natureza do estudo, método, design e técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados), consideradas adequadas para o desenvolvimento deste estudo e, finalmente, os princípios éticos adotados ao longo do processo de investigação.

3.1. Caracterização sumária do contexto e participantes

Já que a caracterização sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB foi feita de forma mais detalhada na 1.ª parte, apenas serão enunciados alguns elementos centrais do contexto em causa neste subcapítulo.

A amostra do estudo é composta por 19 alunos do 3.º ano do 1.º CEB (10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Os participantes frequentavam um contexto privado em Lisboa, com valência de pré-escolar e 1.º CEB, como já foi referido na 1.ª parte. É importante mencionar que, no primeiro momento faltou um dos alunos e no último faltaram dois. Os dois momentos relevantes serão devidamente descritos no subcapítulo adiante.

Em termos de desenvolvimento, a turma era heterogénea, apresentando ritmos de aprendizagem distintos. Um dos alunos, com perturbação do espectro do autismo, era acompanhado de forma integrada. De acordo com o PCT, a maioria dos alunos demonstrava interesse e envolvimento nas tarefas escolares, revelando competências sociais desenvolvidas. O meio social e económico dos alunos e das famílias era, de um modo geral, favorecido.

Ainda assim, a turma apresentava alguns desafios pedagógicos, mais especificamente no que diz respeito à produção escrita e à consciência da escrita enquanto processo. As maiores fragilidades observadas foram relativas particularmente à planificação, à coesão e à organização do discurso escrito. Foi neste contexto que se desenvolveu a intervenção pedagógica, associada ao presente estudo. Este incide no melhoramento textual através dos organizadores gráficos enquanto estratégia de escrita de textos narrativos.

A participação dos alunos nas diferentes fases da intervenção, desde a recolha do tema até à apresentação do produto final, permitiu recolher as produções textuais, dados pertinentes para analisar os efeitos dos organizadores gráficos no processo da escrita.

3.2. Natureza do estudo

O presente estudo insere-se num estudo de caso graças ao “facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” (Coutinho, 2011, p. 293). Segundo o mesmo autor, um caso pode ser um indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma organização, um acontecimento, etc. Neste caso, o caso de estudo é a turma, acima apresentada no subcapítulo anterior. Yin (1994), este tipo de estudo “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo.” (citado por Coutinho, 2011, p. 293). Coutinho (2011) apresenta o estudo de caso como um método com limitações, limitações essas que podem estar associadas ao tempo, aos eventos ou processos. Neste sentido, o presente estudo apresenta limitações relativamente ao período temporal de aplicação (tendo sido este muito curto, de apenas 4/5 semanas de intervenção) e à amostra (limitada a apenas um grupo-turma). Este tipo de estudo caracteriza-se também como estudo de caso porque o “investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas; questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos.” (Coutinho, 2011, p. 294).

De acordo com os objetivos definidos para o estudo em causa, foi utilizada uma metodologia de natureza mista, essencialmente qualitativa, mas conjugando também estratégias quantitativas. “A pesquisa qualitativa em Educação é um tipo de investigação que procura compreender fenómenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de dados subjetivos, tais como entrevistas, observações, (...) entre outros.” (Losch, Rambo & Ferreira, 2023, p. 4). A vertente qualitativa deve-se ao cariz subjetivo e descritivo dos dados analisados. A fim de compreender, de forma mais aprofundada, o papel dos organizadores gráficos na escrita, desenvolveu-se uma análise interpretativa das produções textuais.

Já o cariz quantitativo fez-se presente na transformação dos resultados em dados quantitativos para que, através dos valores, fosse possível calcular taxa de sucesso para cada indicador e, assim, analisar comparativamente os resultados. “A coleta de dados enfatizará números (ou informações conversíveis em números) que permitam verificar a ocorrência ou não das consequências, e daí então a aceitação (ainda que provisória) ou não das hipóteses.” (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p. 7).

Estes dados foram transpostos para uma folha de cálculo (cf. Anexos A e B) e foi atribuída uma escala numérica aos níveis “sim”, “mais ou menos” e “não” para 3, 2 e 1, respetivamente. Foi esta redução dos dados (de qualitativos para quantitativos) que possibilitou calcular e analisar a taxa de sucesso por indicador e, conseqüentemente, comparar e analisar a evolução dos alunos ao longo do período de intervenção. Segundo Ramos, Ramos e Busnello (2005) os métodos de pesquisa e recolha de dados podem ser classificados, quanto à sua natureza, como qualitativa e quantitativa, sendo esta segunda “tudo que pode ser mensurado em números, classificados e analisados (...) utiliza-se de técnicas estatísticas;” (citado por Dalfovo Lana & Silveira, 2008, p. 6).

3.3. Design do estudo

Como já foi mencionado na apresentação do estudo e na 1.^a parte (na descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB), o estudo baseou-se em 3 etapas de aplicação: (i) uma atividade de diagnóstico; (ii) a aplicação de atividades com recurso a organizadores gráficos (inseridas no projeto desenvolvido em interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio, acerca dos países) ao longo das 5 semanas do período de intervenção; e (iii) uma atividade de escrita final, aplicada com as mesmas condições iniciais que a primeira.

Tanto no momento inicial (de diagnóstico) como no momento final (de avaliação) foi pedido aos alunos que escrevessem um texto autonomamente, sem recurso a qualquer ferramenta de planificação e revisão, tendo como único ponto de partida um tema fornecido pela investigadora: no primeiro momento “Uma aventura na praia” e no último “Um dia inesperado”. Apesar de as condições de escrita terem sido as mesmas nos dois momentos, o último decorreu depois de os alunos terem participado num projeto de escrita (previamente descrito na 1.^a parte), no qual recorreram a organizadores gráficos.

Esta repetição de condições iniciais teve como objetivo a possibilidade de comparar as duas produções textuais de forma objetiva e justa, avaliando a evolução das competências dos alunos à luz dos indicadores definidos e tendo em conta a aplicação de tarefas de escrita com recurso aos organizadores gráficos entre o momento inicial e o momento final.

As atividades com recurso a organizadores gráficos decorreram ao longo do período de intervenção, integradas no projeto dos países, desenvolvido com a turma. Para o primeiro contacto da turma perante um organizador gráfico, foi mobilizada uma atividade de descrição de um colega na qual os alunos, organizados em pares previamente definidos pelo corpo docente, deviam escrever um pequeno texto descritivo acerca do colega, após o preenchimento de um organizador gráfico de hierarquia (Cf. Anexo C, *Organizador de hierarquia*). Posteriormente, integrando com o projeto da turma sobre os países, foram aplicados 3 organizadores gráficos de tabela. O primeiro organizador gráfico utilizado para apoiar o desenvolvimento do projeto foi a tabela do Anexo D (*Chuva de ideias do texto narrativo*), que tinha como objetivo ajudar na chuva de ideias acerca dos elementos do texto narrativo sobre o país estudado. Posteriormente, na fase de recolha de informações úteis sobre o país para apresentar no verso do desdobrável, foi aplicado o organizador gráfico do Anexo E (*Organizador Informações sobre o país*), através do qual os alunos organizaram as informações recolhidas e pesquisadas de modo sucinto para, posteriormente, passarem a limpo para o desdobrável. Finalmente, para a etapa relacionada com o próprio texto narrativo, recorreram à tabela do Anexo F (*Organizador de planificação do texto narrativo*), para apoiar a planificação do texto narrativo sobre o país.

Como já foi referido na 1.^a parte, o produto final do projeto consistia num desdobrável com dois lados: um lado com as informações essenciais sobre o país estudo e outro lado com um texto narrativo acerca desse país, como uma aventura vivida nesse país, uma viagem a esse país ou uma aventura vivida por um natural desse país, etc.

É importante referir que, ao longo das etapas do projeto referidas acima – a recolha e tratamento da informação sobre o país, a chuva de ideias e posterior planificação do texto narrativo e a própria textualização e revisão do texto narrativo – foram aplicadas (e preenchidas pelos alunos) grelhas de verificação 1, 2 e 3 (Cf. Anexo G), com o intuito de

desenvolver a consciência e a percepção dos alunos perante o processo de escrita. Com a aplicação destas 3 grelhas no final das 3 etapas pretendia-se que, ao preencher (assinalando com uma cruz no “sim”, “não” e “mais ou menos” para cada indicador associado a cada etapa), os alunos ganhassem uma consciência real do trabalho por eles desenvolvido e dos objetivos que deviam ter sido cumpridos em cada fase tendo a oportunidade de, ao longo de todo o projeto, voltar atrás e reformular e alterar qualquer parte do seu trabalho. Neste sentido, era pretendido que os alunos ganhassem uma consciência de que as etapas de escrita estão em constante interação e que o processo de escrita é um sistema fluido.

Assim, a estrutura do estudo está organizada em três etapas: o diagnóstico, a intervenção e a avaliação. Esta estrutura tripartida permitiu organizar o estudo com base numa lógica progressiva, na qual os dados iniciais recolhidos sustentaram o desenho da intervenção e os resultados obtidos na atividade final permitiram comparar e avaliar o seu impacto. Assim, a fase de diagnóstico permitiu identificar as fragilidades específicas dos alunos associadas à escrita do texto narrativo e justificar a relevância da intervenção. A fase de implementação/intervenção centrou-se na aplicação de tarefas com recurso a organizadores gráficos, interligados entre si pelo projeto em comum – projeto este que permitiu e promoveu a planificação, a textualização, a revisão e a reescrita, bem como a interligação e interação entre estas diferentes etapas. Finalmente, a atividade de escrita final possibilitou a comparação e avaliação da evolução dos alunos, com base nos critérios previamente definidos.

Em suma, o design do estudo baseou-se numa lógica de proximidade com o contexto educativo, valorizando a observação participante, o acompanhamento contínuo por parte do docente, as metodologias ativas como a MTP e a adaptação constante mediante as motivações e os interesses dos alunos. As atividades foram pensadas com intencionalidade didática e baseadas nos objetivos definidos para o estudo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito à recolha dos dados, esta envolveu uma técnica de pesquisa não documental. No entanto foi desenvolvida pesquisa bibliográfica, utilizada para organizar e interpretar a informação de documentos oficiais relevantes para o estudo,

nomeadamente brochuras do Programa Nacional do Ensino Português (PNEP), os critérios de correção das provas de aferição de Português do 4.º ano, as Aprendizagens Essenciais e O perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estes documentos serviram de base para a construção dos instrumentos e definição dos indicadores de análise (como as grelhas de verificação do Anexo G e a tabela de correção do texto narrativo do Anexo I).

De acordo com Júnior et al. (2021), é importante distinguir a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica. Os mesmos autores referem que a pesquisa documental se baseia em dados estrita e absolutamente provenientes de documentos, com o objetivo de compreender um certo fenómeno e que “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.” (p. 43). Já a pesquisa bibliográfica, desenvolvida no presente estudo, tem como foco documentos que já foram sujeitos a análise, geralmente publicados como livros ou artigos, como é o caso da investigação em causa.

A pesquisa não documental, por sua vez, foi aplicada através da observação (direta e indireta) e de inquérito por entrevista. O recurso da técnica de observação direta participante desenvolveu-se através de instrumentos como as notas de campo e as grelhas de observação, uma vez que houve presença da investigadora durante a recolha dos dados, sendo possível observar a adesão dos alunos perante as atividades aplicadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais.” (p. 150).

A observação indireta deu-se a partir da análise das produções dos alunos. Quanto à técnica de inquérito, esta baseou-se numa entrevista semiestruturada, aplicada à professora cooperante (Cf. Anexo H), com a finalidade de recolher dados relativos às fragilidades e potencialidades dos alunos perante a escrita como processo. Esta entrevista também foi mobilizada no sentido de compreender como é que a professora cooperante costuma trabalhar a escrita com os alunos, quais os géneros textuais nos quais apresentam mais dificuldades e qual etapa de escrita na qual a turma demonstra mais fragilidades. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode constituir a estratégia dominante

para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outros instrumentos. No caso do estudo em questão, a entrevista foi articulada juntamente com a observação participante, a análise de documentos e outras técnicas já mencionadas.

Já relativamente aos procedimentos e técnicas de tratamento de dados, para analisar as produções textuais dos alunos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas.” (Esteves, 2006, p. 107).

Seguiu-se uma análise categorial, através da categorização a partir de um quadro prévio (agrupando os dados em categorias pré-definidas), construído com base nos objetivos do estudo e nos principais elementos estruturantes do texto narrativo e tendo em conta a correção linguística. Esteves (2006) define a categorização como a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, “após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação.” (p. 109).

De acordo com o que já foi referido anteriormente, deu-se a redução dos dados de qualitativos a quantitativos, transformando-os em unidades de registo. As categorias de análise foram estabelecidas com base em indicadores previamente definidos (Cf. Anexo I), organizados numa grelha de observação construída especificamente para este estudo (inspirado nos parâmetros dos critérios de correção das provas de aferição do 4.º ano) e aplicada em dois momentos distintos: no primeiro dia do período de intervenção e no último.

Segundo Esteves (2006), as categorias nas quais os dados se agrupam são criadas a partir de dois tipos de procedimentos: os procedimentos fechados e os procedimentos abertos. Os procedimentos abertos baseiam-se na definição das categorias através do próprio material: “Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue.” (p. 110). Já os procedimentos fechados “representam todos os casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objecto em estudo e a usa para classificar os

dados. Tal lista é geralmente fornecida por uma teoria geral que se adota.”. (Esteves, 2006, p. 109).

Relativamente aos procedimentos de categorização, este estudo não se enquadra de forma rígida nem nos procedimentos totalmente fechados nem nos abertos, tal como são definidos pelos autores mencionados. Por um lado, os indicadores foram definidos previamente, alinhados com os objetivos da investigação e inspirados nos critérios das provas de aferição do 4.º ano e nas Aprendizagens Essenciais. Este aspeto aproxima o estudo de uma lógica de procedimento fechado, no sentido em que existia um quadro de referência anterior à análise dos dados. Por outro lado, a definição dos intervalos de classificação para cada indicador (para atribuir o nível 1 a 3, não a sim), que permitiu a conversão dos dados qualitativos em unidades de registos quantitativas, foi realizada após uma primeira análise exploratória aos textos dos alunos, com a ajuda da professora cooperante e da professora orientadora. Este aspeto pressupõe uma reflexão indutiva e ajustada ao estudo, característica dos procedimentos abertos descritos por Esteves (2006).

Desta forma, é possível afirmar que a construção das categorias e da grelha de observação resultou de uma abordagem mista, constando de elementos de ambos os procedimentos, garantindo uma coerência teórica com os objetivos do estudo e a adequação prática à realidade observada nas produções textuais dos alunos.

3.5. Princípios éticos do processo de investigação

No subcapítulo que se segue, constam os princípios éticos respeitados ao longo de toda a investigação, baseados nos seguintes documentos: a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2015), o Código de Conduta Ética na Investigação (do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais) e o European Code of Conduct for Research Integrity (desenvolvido pela All European Academies).

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento do presente estudo, foram tidos em conta os princípios éticos como a proteção da identidade da escola e dos alunos, protegendo a sua privacidade. Garantiu-se o anonimato dos participantes através da atribuição de um código a cada aluno e evitando, em qualquer momento do relatório, referências que pudessem comprometer a confidencialidade da instituição e/ou das

pessoas envolvidas. Tanto os alunos como a professora cooperante foram previamente informados da investigação decorrente, dos seus objetivos e natureza inerentes. A privacidade da professora cooperante foi também protegida e garantida ao longo de todo o processo, tendo dado o seu consentimento consciente para a condução do presente estudo.

Para além das preocupações em relação ao anonimato, à proteção de dados e ao consentimento informado, o estudo foi desenvolvido também segundo uma postura ética assente na honestidade, na responsabilidade, no rigor científico e no respeito. Procurou-se desenvolver este estudo e a prática com a devida integridade.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

No presente subcapítulo, segue-se a apresentação dos resultados do estudo e a discussão dos mesmos, mediante os objetivos definidos para o estudo: (OG 1) Identificar as fragilidades na produção de textos narrativos e (OG 2) Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita. Os dados analisados baseiam-se nas produções textuais desenvolvidas no início e no final do período de intervenção, em duas atividades de escrita perante um tema com as mesmas condições iniciais.

Para além disso, apresenta-se a análise da entrevista à professora cooperante. Esta análise não seguiu os pressupostos da metodologia de análise de conteúdo, por questões de gestão de tempo. Ainda assim, é possível daí retirar informações válidas e pertinentes para o estudo.

4.1. Análise da entrevista à professora cooperante

Em concordância com o que já foi mencionado anteriormente, foi aplicada uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, através da qual é possível retirar conclusões relevantes relativamente às fragilidades nas competências de escrita por parte dos alunos participantes no estudo. Em primeiro lugar, conforme é possível verificar no Anexo H, a professora referiu que os alunos estão particularmente habituados a trabalhar o texto narrativo, mas que, ainda assim, apesar da familiaridade com esse género, é possível identificar várias fragilidades no processo de escrita. A docente destacou, em primeiro lugar, dificuldades na separação dos assuntos por parágrafos e na organização estrutural do texto: “a maior fragilidade, acho que é mesmo a parte estrutural e da organização” (Cf. Anexo H).

No que se refere às etapas da escrita, a professora cooperante sublinhou a carência de planificação formal antes da produção. A professora reconheceu que, apesar de dar orientações orais aos alunos (como recordar a importância da introdução, do desenvolvimento e da conclusão) os alunos não estão habituados a realizar uma planificação estruturada. Esta ausência de um momento de organização prévia das ideias poderá dificultar a coerência interna da narrativa e limitar o desenvolvimento progressivo da ação.

Relativamente à revisão, foi igualmente apontada como uma fragilidade, uma vez que a professora apenas pede aos alunos para rerelem. A docente refere que, geralmente,

os alunos costumam fazer esta tarefa com pressa e sem cuidado. Não costuma haver momentos em conjunto (nem colaborativamente com os colegas, nem com a ajuda do corpo docente) de revisão, correção e reescrita.

Ainda que estas fragilidades tenham sido apontadas, a professora destacou também pela positiva o facto de os alunos escreverem sem medo e descomprometidos dos aspetos formais: “a vantagem de escreverem sem terem medo de o fazer. E isto também é tão bom, sem estarem tão preocupados com a estrutura, porque isso há de vir depois” (Cf. Anexo H). Esta confiança e despreocupação com a parte mais formal da escrita pode ser uma potencialidade e uma base favorável para a implementação de estratégias – como os organizadores gráficos – que ajudem a combater as fragilidades identificadas, sobretudo no que diz respeito à consciência da escrita como processo e das etapas inerentes a esta e à organização e coesão textual.

Resumidamente, com base na análise da entrevista à professora cooperante (Cf. Anexo H), é possível identificar as seguintes fragilidades na produção de textos narrativos: a carência de momentos de planificação textual formal e estruturada, a fraca organização de ideias, a dificuldade na separação dos assuntos da história por parágrafos e o processo de revisão apressado e pouco acompanhado. Estes dados corroboram os resultados observados na atividade de diagnóstico, apresentados já de seguida, e justificam a necessidade de uma intervenção pedagógica que promova o desenvolvimento consciente do processo de escrita.

4.2. As fragilidades na produção de textos narrativos – resultados da atividade de diagnóstico

Tal como foi referido no capítulo anterior, na primeira semana do período de intervenção, foi aplicada uma atividade de diagnóstico com o objetivo de avaliar a qualidade dos textos narrativos produzidos pelos alunos da turma de 3.º ano em causa, no âmbito do OG 1: Identificar as fragilidades na produção de textos narrativos.

Esta tarefa de diagnóstico foi desenvolvida também com o intuito de, posteriormente à aplicação de atividades com recurso a organizadores gráficos, comparar os textos produzidos na atividade de diagnóstico (Cf. Anexo J) com os textos da atividade

final (Cf. Anexo K), avaliando, deste modo, a evolução da qualidade das produções textuais.

A grelha de avaliação utilizada para verificar a qualidade das produções textuais (Cf. Anexo A) incluía um conjunto de indicadores organizados em duas dimensões: a estrutura do texto narrativo e a correção linguística. Esta avaliação inicial teve como propósito identificar os desvios presentes nas produções escritas, bem como estabelecer uma base comparativa para as análises futuras.

Foram definidos também intervalos para indicadores mais específicos (como o indicador “Escreve corretamente, de acordo com as regras ortográficas”, para o qual foram definidos os seguintes intervalos: entre 1 e 5 desvios, “sim”; entre 6 e 10 desvios, “mais ou menos”; e mais do que 10 desvios, “não”), conforme indicado na tabela do Anexo A. Na conversão para tabela, os níveis “não”, “mais ou menos” e “sim” foram convertidos, respetivamente, para 1, 2 e 3.

No que diz respeito à estrutura do texto narrativo (com destaque a azul na tabela do Anexo B) foram avaliados dez indicadores, entre os quais se incluem: a adequação ao tema, a definição do espaço e do tempo, a apresentação e descrição das personagens, a organização dos acontecimentos (problema, peripécias e desencadeamento da resolução), a coerência textual e a introdução adequada de falas.

No que se refere à correção linguística, foram avaliados os seguintes indicadores (destacados a verde na tabela do Anexo B): organização dos vários momentos da história em parágrafos, recurso a vocabulário diversificado e adequado ao tema, construção correta das frases a nível sintático, cumprimento das regras de ortografia, de pontuação, de acentuação e de translineação e utilização correta da letra maiúscula. É relevante mencionar que, dos indicadores referidos, os sete últimos constam de intervalos definidos e descritos na tabela do Anexo A.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à estrutura do texto narrativo, é possível verificar que, no geral, os resultados mostram um desempenho relativamente positivo em indicadores mais básicos e dificuldades mais acentuadas em aspetos estruturais mais complexos. A taxa de sucesso dos indicadores relacionados com a estrutura do texto narrativo foi, em média, de 77,41%. Os dois indicadores com melhor desempenho foram o “Refere o local onde se passa a história” e “Apresenta no texto as personagens” com,

respetivamente, 17 e 16 de 18 alunos avaliados com a pontuação máxima (3, equivalente a “sim”). Quanto ao indicador relativo ao local da história, apenas 1 aluno obteve o nível 2 (“mais ou menos”) e no indicador relativo à apresentação das personagens, só 2 alunos obtiveram o nível 2. Este aspeto revela que a maior parte da turma revelou familiaridade com os elementos essenciais do texto narrativo. Segue-se, em termos de desempenho, “Relata no texto as peripécias que as personagens enfrentam”, com uma taxa de sucesso de 94,44%. No entanto, muitos alunos não referiram um acontecimento que causasse o problema da história, pelo que esse indicador teve média de “2” (mais ou menos), com 7 alunos entre os níveis 1 e 2. Isto revela que, apesar de grande parte dos alunos explorarem peripécias nas suas narrativas, não desenvolvem obrigatoriamente uma situação que desencadeia um problema.

Apesar de os resultados serem, maioritariamente, positivos, é possível identificar fragilidades significativas em “Descreve as personagens da história”. Neste indicador, apenas 1 aluno atingiu o nível máximo e 13 alunos obtiveram o nível 1 (“não”), contribuindo para uma taxa de sucesso negativa (44,44%) e média 1. Outro indicador que revelou uma taxa de sucesso negativa (46,3%) foi “Insere corretamente as falas das personagens”, cuja média dos níveis também foi de 1 (“não”).

Os outros três indicadores que registaram uma taxa de sucesso mais baixa foram “Refere no seu texto um acontecimento que origina a resolução do problema” (com uma taxa de sucesso de 61,11%) e “Escreve o texto coerente e organizado” (com 9 alunos entre o nível 1 e 2), ambos com média de 2.

Já em relação aos indicadores associados à correção linguística, a taxa de sucesso destes foi ligeiramente inferior à dos indicadores relacionados com a estrutura da narrativa. O indicador “Escreve com correção ortográfica” revelou um desempenho frágil, com uma taxa de sucesso de 50%. Neste parâmetro, verificaram-se 12 alunos no nível 1 (isto é, com mais de 10 desvios ortográficos presentes na produção textual), 3 alunos no nível 2 (ou seja, entre 6 a 10 desvios) e apenas 3 alunos obtiveram a pontuação máxima, 3 (menos de 6 desvios ortográficos). Estes resultados sugerem que a maior parte da turma (83,33%) ainda não consolidou alguns aspetos da escrita normativa.

De seguida, é também possível destacar negativamente os indicadores “Separa em parágrafos os assuntos da história” e “Segue corretamente as linhas de translineação”. O

primeiro indicador mencionado apresenta uma taxa de sucesso negativa, tendo obtido a pontuação mínima (18). Isto indica que todos os alunos obtiveram o nível mínimo (1, referente a “não”). No que diz respeito ao indicador ligado à translineação, a taxa de sucesso foi também negativa (30%), com a presença de 14 alunos nos níveis 1 e 2 (10 no nível mínimo e 4 no nível 2) e apenas 4 alunos no nível máximo. Este aspeto demonstra uma fraca noção de organização visual e formal do texto narrativo por parte dos alunos.

Apesar de revelar uma taxa de sucesso positiva (79,63%), o indicador “Escreve as frases de forma correta do ponto de vista sintático” regista, ainda assim, um elevado número de alunos com o nível 2 (11 – que correspondem a 61% dos alunos da turma). Isto significa que mais de metade da turma escreveu entre 6 e 10 frases mal construídas, o que revela que, embora os alunos consigam estruturar algumas frases corretamente, ainda manifestam fragilidades na organização sintática do discurso comprometendo, por vezes, a clareza e a coesão das ideias.

Por outro lado, o indicador com melhor desempenho na categoria de correção linguística foi “Adequa o vocabulário ao tema”, o que revela que os alunos, apesar das fragilidades normativas, são capazes de mobilizar um repertório lexical adequado ao contexto narrativo proposto, revelando alguma maturidade na seleção de palavras e na construção de um sentido dentro do tema.

Ainda no que se refere aos resultados mais positivos, é possível verificar o indicador “Aplica corretamente as regras de acentuação”. Neste parâmetro (com taxa de sucesso de 88,89%), 14 alunos obtiveram o nível máximo, apenas 2 o nível 2 e 2 obtiveram o nível 1. Isto significa que mais de metade da turma (77,78%) registou até 5 desvios ao nível da acentuação, revelando um bom conhecimento das regras associadas à utilização dos acentos gráficos e a capacidade de aplicá-las.

Em suma, de um modo geral, é possível verificar fragilidades ligadas, sobretudo, à construção interna da própria narrativa (como a descrição de personagens, desenvolvimento do enredo e resolução do problema). Também se fazem notar dificuldades no domínio da correção linguística, mais precisamente no que se refere à ortografia, sintaxe, separação dos assuntos em parágrafos e regras de translineação – revelando que os alunos ainda não consolidaram aspetos fundamentais da escrita formal, o que pode comprometer a clareza, a coesão e a organização global do texto narrativo.

Apesar destas fragilidades, observam-se também evidências de competências emergentes e consolidadas em domínios mais básicos, como a adequação ao tema, a apresentação das personagens do texto e a utilização de vocabulário pertinente.

Estes dados permitem concluir que os alunos se encontram numa fase de transição relativamente ao desenvolvimento da escrita narrativa. Neste sentido, a atividade de diagnóstico cumpriu o OG 1 (Identificar as fragilidades na produção de textos narrativos), já que permitiu identificar os domínios prioritários para a intervenção pedagógica, particularmente no que diz respeito à aplicação de organizadores gráficos como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da estruturação textual, da consciência da escrita como processo e da melhoria da correção linguística. Assim, os dados recolhidos nesta primeira fase servirão de base comparativa para avaliar a evolução da qualidade das produções textuais dos alunos, após a aplicação de atividades com recurso aos organizadores gráficos, discutindo a eficácia desta estratégia.

4.3. Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita – resultados da atividade final

Após a implementação das atividades do projeto com recurso a organizadores gráficos, foi realizada uma nova tarefa de produção textual, as mesmas atividades da atividade de diagnóstico inicial. A finalidade foi avaliar o impacto desta intervenção pedagógica, no âmbito do OG 2: Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita. Os objetivos específicos associados a este último OG são os seguintes: (2.1.) Comparar a qualidade das produções textuais dos alunos antes e depois da aplicação de atividades com recurso a organizadores gráficos; (2.2.) Avaliar a influência dos organizadores gráficos na estrutura dos textos narrativos; (2.3.) Identificar a relação e o impacto do uso de organizadores gráficos na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos. É importante notar que os últimos dois objetivos específicos estão bastante interligados um com o outro.

A tabela que se segue (tabela 1) apresenta os resultados das taxas de sucesso por indicador relativas à atividade inicial e à atividade final, o que permite uma visão comparada.

Tabela 1

Comparação das taxas de sucesso dos indicadores de avaliação entre a atividade inicial e a atividade final

Indicadores referentes à estrutura texto narrativo	Atividade Inicial	Atividade Final	Indicadores referentes à correção linguística	Atividade Inicial	Atividade Final
Escreve o texto de acordo com o tema estipulado	88,89%	95,83%	Escreve com palavras diversificadas, evitando repetir excessivamente as mesmas.	81,48%	97,92%
Refere o local onde se passa a história.	98,15%	85,42%	Adequa o vocabulário ao tema.	98,15%	97,92%
Refere quando se passa a história.	83,33%	91,67%	Escreve as frases de forma correta.	79,63%	95,83%
Apresenta no texto a/s personagem/ns.	96,30%	89,58%	Usa os sinais de pontuação de forma correta.	75,93%	93,75%
Descreve a/s personagem/ns da história	44,44%	37,50%	Escreve com correção ortográfica.	50%	79,17%
Refere no texto um acontecimento que causou o problema da história.	81,48%	95,83%	Aplica corretamente as regras de acentuação.	88,89%	95,83%
Relata no texto as peripécias que as personagens enfrentam.	94,44%	97,92%	Segue corretamente as regras de translineação.	55,56%	75%
Escreve o texto coerente e organizado.	79,63%	91,67%	Separa em parágrafos os assuntos da história.	33,33%	64,58%
Refere no seu texto um acontecimento que origina a resolução do problema.	61,11%	83,33%	Utiliza devidamente a letra maiúscula.	83,33%	91,67%
Inseri corretamente as falas das personagens.	46,30%	81,25%			

Nota. Autoria própria

Primeiramente, no que diz respeito à comparação da qualidade das produções textuais dos alunos antes e depois da intervenção, é possível referir que a análise

comparativa (entre as colunas da tabela apresentada acima) revela uma melhoria global bastante notória da atividade de diagnóstico para a atividade final. Observa-se um aumento generalizado nas médias dos indicadores e nas respectivas taxas de sucesso. De um modo geral, a taxa de sucesso dos indicadores ligados à estrutura do texto narrativo subiu de 77,41% para 85%. Já a taxa de sucesso dos indicadores acerca da correção linguística teve uma subida de 71,81% para 87,96%. A taxa de sucesso da média de todos os indicadores cresceu de 74,76% para 86,40%.

Relativamente aos indicadores específicos, a tabela 1 mostra que, na atividade inicial, dos dezanove indicadores, três apresentam uma taxa de sucesso negativa: o indicador referente à descrição das personagens, à inserção de falas e à ortografia. Destes indicadores, os últimos dois subiram para uma taxa de sucesso positiva. Neste sentido, na tabela 1, nas colunas referentes à atividade final, podemos constatar que apenas um dos indicadores revela uma taxa de sucesso negativa, sendo este o indicador relativo à descrição das personagens da história. Dos dezanove indicadores, apenas três não viram melhorias: o indicador correspondente à referência do local da história (que desceu de uma taxa de sucesso de 98% para uma taxa de sucesso de 85%), o indicador relativo à apresentação das personagens (que desceu de uma taxa de sucesso de 96% para 89%) e o indicador do vocabulário adequado ao tema (que teve uma descida da taxa de sucesso muito ligeira, de 98% para 97%). Isto significa que 84% dos indicadores aumentaram, da primeira atividade para a última, a sua taxa de sucesso.

Quanto ao indicador referente à apresentação das personagens e ao indicador relacionado com a descrição das mesmas, apesar de o primeiro organizador gráfico aplicado ter sido relativo à descrição de um colega (Cf. Anexo C, *Organizador de hierarquia*), este aspeto pode não ter ficado totalmente consolidado, por se tratar do primeiro contacto que a turma teve com os organizadores gráficos. Como defendem Ferreira e Estrela (2014), os organizadores gráficos são ferramentas que exigem apropriação por parte dos alunos e uma aplicação progressiva e mediada por parte do professor.

O indicador que apresenta uma subida da taxa de sucesso mais acentuada, isto é, o aspeto no qual os alunos melhoraram mais, foi “Inserir corretamente as falas das personagens”, com um crescimento da taxa de sucesso de 35%, de 46% para 81%. De

seguida, destaca-se o indicador “Separa em parágrafos os assuntos do texto” (que regista uma subida de uma taxa de sucesso de 33 para 64%) e o indicador “Escreve corretamente, de acordo com as regras ortográficas (que teve uma subida da taxa de sucesso de 29%, passando de 50% para uma taxa de 79%). No que se refere a estes três indicadores que registam o maior crescimento da taxa de sucesso da primeira para a última atividade, os dois primeiros – relativos à inserção das falas e da separação dos assuntos em parágrafos – podem estar relacionados com o processo de escrita do projeto dos países, que envolveu muita revisão conjunta (tanto entre os alunos como com o apoio docente) e reescrita. O processo de reescrita deu-se através dos organizadores gráficos do Anexo G (*Grelhas de verificação 1, 2 e 3*), instrumentos através dos quais os alunos verificavam o seu trabalho, tendo oportunidade de refazer e corrigir, caso necessário. A revisão e a reescrita foram mediadas pelo corpo docente, que ia ajudando os alunos a preencher os organizadores gráficos (Cf. Anexo G) e a reler e reorganizar o texto, reescrevendo-o. Este aspeto acentuou e desenvolveu a aprendizagem destas regras formais de escrita por parte dos alunos e o treino sucessivo resultou na sistematização e interiorização destes aspetos.

No que se relaciona com as melhorias ao nível ortográfico observadas, este aspeto pode prender-se ao facto de, para além da persistência e treino da escrita e das competências de escrita através do projeto dos países desenvolvido ao longo de 4 semanas, terem sido também desenvolvidos com os alunos alguns laboratórios gramaticais no sentido do desenvolvimento da ortografia. Em segundo lugar, em relação ao segundo objetivo específico – Avaliar a influência dos organizadores gráficos na estrutura dos textos narrativos – os organizadores gráficos utilizados ao longo da intervenção permitiram aos alunos visualizar, planificar e organizar as principais componentes do texto narrativo como o tema, o vocabulário inerente ao tema, os acontecimentos/peripécias, o problema e a resolução. Esta estratégia refletiu-se num aumento expressivo da taxa de sucesso dos indicadores ligados à estrutura do texto narrativo. Tal como defende Valadares (2014) os organizadores gráficos revelam-se ferramentas de ensino úteis para que os alunos possam assimilar e organizar as suas ideias e as estruturas lógicas.

Primeiramente, é de salientar um crescimento de 22% da taxa de sucesso do indicador “Refere no seu texto um acontecimento que origina a resolução do problema”.

Este indicador registou, na atividade inicial (conforme se pode observar na tabela 1), uma taxa de sucesso de 61% e, em contraste, na atividade final (de acordo com os dados da tabela 1), a taxa de sucesso foi de 83%. Na primeira atividade, muitos dos alunos não referiam sequer um problema ou uma situação problemática a resolver. Nesse sentido, é também possível sublinhar um crescimento no indicador “Refere no texto um acontecimento que causou o problema da história”, que passou de uma taxa de sucesso de 81% para 95%, da primeira para a última atividade, respetivamente. Também o indicador “Relata no texto as peripécias que as personagens enfrentam” registou todos os alunos no nível máximo e apenas um aluno no nível 2. Este foi o indicador que, dos dezanove, registou uma taxa de sucesso mais elevada, juntamente com outros dois indicadores: “Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao tema” e “Escreve com palavras diversificadas, evitando repetir excessivamente as mesmas”.

De todos os indicadores relacionados com a estrutura do texto narrativo, apenas dois não obtiveram a média de 3: “Descreve a/s personagem/ns da história”, com média de 1, e “Insere corretamente as falas das personagens”, com média de 2.

Também é possível destacar pela positiva o indicador “Escreve o texto coerente e organizado”, que registou uma taxa de sucesso de 91% na atividade final, conforme é visível na tabela 1, nas colunas relativas à atividade final. Este indicador, com média de 3 na atividade final, viu um crescimento de 12% na taxa de sucesso da atividade inicial para a final (passando de uma taxa de sucesso de 79% para 91%).

Deste modo, a comparação entre os dados iniciais e os finais (Cf. tabela 1) mostra que os alunos desenvolveram as suas capacidades de introduzir o problema da narrativa, incluir resoluções mais explícitas e coerentes para os problemas enunciados, utilizar falas com maior adequação e escrever um texto de um modo geral mais coerente e organizado. Tal como defendem Niza et al. (2011), o professor não deve apostar apenas na correção e aperfeiçoamento das produções textuais ao nível da caligrafia, da correção ortográfica e da dimensão gramatical, mas também deve apostar na criação de um ambiente seguro e ajudar os alunos a transformarem as suas ideias e os seus pensamentos em linguagem escrita clara, coerente e organizada.

O facto de mais alunos atingirem o nível máximo no indicador relacionado com a coerência textual e a organização global, da atividade inicial (44% dos alunos com nível

3) para a final (75% dos alunos com nível 3), sugere que os organizadores gráficos atuaram como uma estrutura cognitiva pertinente de apoio, que permitiu que os alunos mantivessem o foco na linha progressiva da narrativa. Tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), “Para proporcionar o domínio do processo de escrita, o professor pode pôr em prática atividades facilitadoras.” (p. 10). Neste sentido, podemos também aferir que os dados sugerem que os organizadores gráficos terão atuado como facilitadores na organização e planificação das ideias, promovendo maior consciência dos elementos estruturais do texto narrativa apoiando a construção textual mais coesa e correta do ponto de vista normativo. Do mesmo modo, segundo Vygotsky (1978), o recurso a ferramentas como os organizadores gráficos potencia o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, tornando visível o pensamento abstrato (citado por Cole et al., 1978).

Finalmente, no que se refere ao terceiro objetivo específico – Identificar a relação e o impacto do uso de organizadores gráficos na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos – considerando os resultados globais dos dois tipos de indicadores (estrutura do texto narrativo e correção linguística), é possível afirmar que a aplicação dos organizadores gráficos teve um impacto positivo e notório na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos.

Do ponto de vista quantitativo, a análise das taxas médias de sucesso por dimensão mostra uma progressão nas duas categorias avaliadas: na estrutura narrativa, de 77,41% para 85% e, na correção linguística, de 71,81% para 87,96%. No que se refere à média das taxas de sucesso de cada indicador, esta cresceu, da atividade inicial para a final, de 74,76% para 86,4%. Do ponto de vista qualitativo, os textos tornaram-se mais completos, estruturados, organizados e coerentes, conforme é possível verificar através da análise dos dados apresentada para os dois primeiros objetivos específicos. Segundo Estrela et al. (2022), os organizadores gráficos apresentam vantagens em relação à estruturação de um texto. Os mesmos autores referem que, para a aprendizagem da escrita, estes instrumentos se revelam eficazes na medida em que permitem destacar elementos, organizar ideias e acontecimentos e que, deste modo, facilitam a escrita como processo.

De um modo geral, os alunos demonstraram uma maior autonomia na organização das ideias, maior domínio das regras e das normas linguísticas e maior capacidade de articulação entre os elementos do texto narrativo. Esta evolução aponta para um

desenvolvimento acentuado na competência escrita, fomentada pelo uso sistemático de organizadores gráficos como ferramenta de apoio ao ensino da escrita. Tal como referem Novak e Gowin (1984), o recurso a organizadores gráficos potencia uma aprendizagem significativa.

5. CONCLUSÕES

| | " | | "

Nesta secção, irão ser apresentadas as conclusões do estudo, bem como os principais obstáculos e constrangimentos ao longo do desenvolvimento do mesmo.

5.1. Conclusões do estudo

O presente estudo teve como objetivo compreender o papel dos organizadores gráficos na produção textual de textos narrativos, por intermédio da identificação das fragilidades na produção de textos deste tipo quanto à estrutura textual e correção linguística e através da comparação da qualidade das produções antes e depois da aplicação de atividades com recurso a organizadores gráficos.

A análise dos dados recolhidos ao longo do estudo permitiu responder aos dois objetivos gerais inicialmente definidos: (OG 1) Identificar as fragilidades na produção de textos narrativos; (OG 2) Compreender o papel dos organizadores gráficos no processo de escrita. Os resultados obtidos evidenciam um conjunto de conclusões relevantes do ponto de vista pedagógico.

Relativamente ao OG 1, a atividade de diagnóstico e a entrevista semiestruturada à professora cooperante permitiram identificar as fragilidades nas produções textuais dos alunos, mais especificamente no que se refere ao texto narrativo. Foi possível verificar que a maioria das dificuldades se cingia ao nível estrutural da narrativa, da planificação e organização das ideias, da organização dos assuntos da história por parágrafos e da revisão e correção linguística – mais ao nível da ortografia. Verificaram-se também fragilidades específicas no que diz respeito à descrição das personagens, na inserção de falas e na construção sintática. Estes dados confirmam a pertinência de adotar estratégias de apoio que promovam a escrita como processo e a consciência estrutural do texto narrativo.

Quanto ao OG 2, a comparação entre as produções textuais dos alunos realizadas antes e depois da intervenção evidencia um progresso positivo e notório em quase todos os indicadores avaliados. A subida das taxas de sucesso, quer nos parâmetros relacionados com a estrutura do texto narrativo, quer na correção linguística, revela que o recurso aos organizadores gráficos ao longo da intervenção teve um impacto positivo na qualidade das produções textuais dos alunos. Este impacto foi visível, sobretudo, na maior coesão e clareza estrutural dos textos, na organização das ideias e na maior perceção da narrativa

– como no relato das peripécias e na definição de um problema e a sua resolução. O único parâmetro que permaneceu negativo foi o indicador relacionado com a descrição das personagens. Neste sentido, seria interessante que, numa futura abordagem, se explorassem os organizadores gráficos enquanto ferramentas de apoio do texto descritivo. Assim, seria de pensar em atividades com recurso a organizadores gráficos como organizadores de hierarquia (Cf. Anexo C) para descrições de personagens, organizadores em mapas ou tabelas para descrições espaciais ou até mesmo outros tipos de organizadores para listar adjetivos e descrições.

De um modo geral, é possível concluir que, tal como defendem Valadares (2014), Estrela et al. (2022) e Novak e Gowin (1984), os organizadores gráficos atuam como ferramentas de mediação cognitiva e facilitadoras da planificação, do encadeamento das ideias e da coesão textual.

Em suma, os resultados obtidos no presente estudo confirmam a eficácia do recurso aos organizadores gráficos como estratégia de desenvolvimento da escrita de textos narrativos. A aplicação sistemática desta ferramenta revela-se potenciadora de uma abordagem mais consciente, estruturada e reflexiva do processo de escrita.

5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo

Ainda que os resultados tenham sido positivos e mesmo que se tenha observado uma evolução significativa, é importante ressaltar dois aspetos que limitam o estudo. Em primeiro lugar, é relevante referir que o estudo foi aplicado em apenas 5 semanas de intervenção e que os alunos tiveram contacto com atividades baseadas na utilização dos organizadores gráficos ao longo de quatro semanas. De facto, este é um curto espaço de tempo e pode deixar-nos a pensar se as melhorias nas produções textuais se devem estritamente ao uso dos organizadores gráficos ou se se tratam de uma mera coincidência. Uma forma de evitar estas dúvidas seria prolongar o estudo e ir aplicando outras atividades com organizadores gráficos a fim de colmatar as fragilidades persistentes e a outros géneros textuais. Isto iria alargar a amostra de géneros textuais e expandir o estudo a conclusões mais específicas.

Em segundo lugar, é importante refletir sobre o facto de esta investigação ter sido aplicada a um único grupo-turma (e num período temporal limitado, como já foi referido).

Para investigações futuras, talvez fosse pertinente alargar também a amostra de participantes, incluindo também contextos públicos, de forma a possuir uma quantidade de resultados a avaliar mais significativa. Neste sentido, é possível reconhecer também a importância de um grupo de controlo, que permitiria comparar os resultados do grupo experimental com os do grupo de controlo e garantir assim compreender se as mudanças observadas se deveram efetivamente à intervenção e não a outros possíveis fatores externos.

Segundo Python (2013), “The control group consists of elements that present exactly the same characteristics of the experimental group, except for the variable applied to the latter.” (p. 13). Com o grupo de controlo é possível comparar os dois e ver se houve de facto uma melhoria ou impacto acentuado reduzir o efeito placebo, ou seja, é possível perceber se as melhorias no grupo experimental não aconteceram apenas porque os participantes estavam motivados por saberem que estavam a participar num projeto. No entanto, com o período de intervenção de apenas 5 semanas, não seria possível que houvesse um grupo de controlo com condições comparáveis e que, ao mesmo tempo, permitisse uma análise suficientemente rigorosa e equilibrada dos resultados. Além disso, tendo em conta o contexto escolar específico no qual se desenvolveu a investigação, existia apenas uma turma disponível, tornando inviável a constituição de um grupo de controlo.

Em conclusão, ainda que os resultados tenham sido promissores, é importante considerar que seria relevante, para estudos futuros, considerar um período de aplicação mais longo, alargando a amostra e também explorando outras tipologias textuais, bem como outras ferramentas de apoio à escrita, com vista a aprofundar a eficácia das estratégias utilizadas.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, irei refletir acerca do contributo da experiência desenvolvida na PES II no 1.º e 2.º CEB. Serão também apresentados os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Por último, irei identificar os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as dimensões a melhorar no meu futuro profissional enquanto docente.

Primeiramente, considero que a realização da PES II me proporcionou um contacto mais profundo, real e exigente com a prática letiva, não só no que diz respeito à docência, mas também quanto à planificação, à observação e à reflexão constante sobre o processo de ensino/aprendizagem. Em concordância com o que já foi referido na análise crítica, ambos os ciclos trouxeram contributos positivos e enriquecedores para o meu futuro como docente. No que diz respeito à prática no 1.º CEB, o contexto permitiu o contacto com metodologias ativas como a MTP e o MEM, que promovem a autonomia dos alunos e as aprendizagens significativas e que levarei comigo ao longo do meu percurso profissional. Já no que se refere ao 2.º CEB, a intervenção neste contexto promoveu o desenvolvimento de estratégias de gestão de grupo, como o comportamento, e a relação professor-aluno.

Em termos de envolvimento, com a turma de 1.º CEB foi particularmente enriquecedor, uma vez que me permitiu acompanhar de forma mais próxima os alunos, o que potenciou a adaptação das estratégias às suas necessidades de um modo mais natural e automático, com base numa relação interpessoal mais aprofundada do que no contexto de 2.º CEB. Nesse aspeto, a intervenção no 2.º CEB foi mais desafiante e exigiu mais estratégias para chegar aos alunos, criando uma relação de confiança com eles, permitindo desenvolver uma prática mais sensível, atenta e ajustada às diferentes realidades. Tal como refere Silva (2005), a prática pedagógica do 1.º CEB implica uma relação pedagógica muito mais dependente da relação pessoal que conseqüentemente resulta numa maior proximidade afectiva entre o professor e os alunos.

Um dos aspetos que mais valorizo da experiência desenvolvida na PES II no 1.º e 2.º CEB é a oportunidade de implementar um PI com base em problemáticas concretas, observadas num contexto real e baseadas em necessidades específicas de cada uma das turmas.

Segundo Borsoi (2008), “Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais.” (p. 4). Neste sentido, todo o processo de intervenção, desenvolvido nos dois contextos, permitiu-me perceber que a prática pedagógica deve ser continuamente questionada e sujeita a reflexão crítica. Compreendi que, de facto, só desta forma é que sou capaz de melhorar as minhas práticas e tornar-me cada vez mais consciente das intenções por detrás delas.

No que diz respeito aos contributos ao processo de investigação, a elaboração de um estudo focado em compreender o papel dos organizadores gráficos na produção textual de textos narrativos desafiou-me a articular o conhecimento teórico com decisões pedagógicas fundamentais e intencionais. Foi exigido que, ao longo do processo, acreditasse verdadeiramente que os organizadores gráficos iriam revelar-se ferramentas úteis para melhorar a qualidade das produções textuais dos alunos, apostando nesta estratégia. Os organizadores gráficos trazem vantagens no ensino e aprendizagem da escrita, como a organização de ideias, interligar conceitos e a promoção do envolvimento dos alunos na aprendizagem, tal como abordam Ferreira e Estrela (2014).

Ao longo do desenvolvimento do projeto de escrita e do estudo, compreendi a importância de desenhar tarefas com significado e motivadoras para os alunos, promovendo a autonomia, a reflexão e o envolvimento ativo. Os métodos e instrumentos de recolha de dados, como a observação, as produções textuais dos alunos e a entrevista à professora cooperante, exigiram um olhar analítico e uma preocupação constante com a fiabilidade e validade dos dados. Já a análise dos resultados foi um exercício exigente e de rigor, mas também interessante e que me permitiu descobrir o progresso dos alunos. Neste sentido, foi gratificante verificar que as estratégias implementadas produziram efeitos visíveis na organização, estruturação e clareza dos textos dos alunos. Esta constatação reforçou a convicção de que as pequenas mudanças intencionais podem ter impactos significativos na aprendizagem dos alunos.

Para além do impacto pretendido na qualidade das produções textuais dos alunos, esta experiência contribuiu de forma decisiva para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura docente. Aprendi a observar participativamente, a

adaptar a minha ação educativa de acordo com as necessidades específicas da turma, de cada aluno e em cada momento. É importante referir que esta experiência me tornou mais consciente da complexidade do processo de ensino e da importância de cada decisão pedagógica. A participação ativa na planificação, na condução das aulas, na avaliação e reflexão sobre as mesmas e a relação com o corpo docente, alargaram a minha experiência e visão da escola como comunidade e espaço de colaboração, de construção partilhada e de desenvolvimento contínuo.

O contexto escolar no qual foi desenvolvido o presente estudo permitiu-me conhecer uma realidade pedagógica diferente das que já conheci, que coloca em prática metodologias ativas e significativas. Poder desenvolver o meu trabalho num contexto pedagogicamente rico como este permitiu-me aprender verdadeiramente como aplicar estratégias específicas que irão ser relevantes para o resto da minha prática profissional: como a MTP, rotinas promotoras da autonomia como os planos individuais de trabalho e os tempos de trabalho autónomo, as Assembleias de Turma semanais, as Assembleias Geral de Escola, entre outros.

Pessoalmente, a PES II desafiou-me a nível emocional, da organização e da comunicação. Foi necessário gerir tempos, emoções, comportamentos, imprevistos, conflitos e relações diversas, mantendo sempre o foco nos alunos, no melhor interesse deles, sem nunca perder de vista a intencionalidade pedagógica do meu trabalho. Foi necessário desenvolver as minhas capacidades de escuta ativa, de adaptação a diferentes situações, de resolução de problemas e de comunicação assertiva. Tal como refere Sousa (2021), o professor deve assumir a função de gestor e mediador, de forma equilibrada, “fazendo uso da sua autoridade e não autoritarismo.” (p. 15). Estes são aspetos que acredito serem essenciais no exercício profissional de um professor, tal como os conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos.

Por outro lado, esta experiência permitiu-me também identificar dimensões a melhorar no meu percurso futuro. Reconheço que é importante aprofundar o meu domínio em áreas como a avaliação formativa contínua e a diversificação de estratégias para alunos com maiores dificuldades. Apesar de no contexto do 1.º CEB, no qual foi desenvolvido o presente estudo, não ter sido necessário aplicar estratégias de diferenciação pedagógica, reconheço que esta é uma capacidade importante e urgente de

melhorar e desenvolver para todo o meu futuro profissional. Tal como defende Feyfant (2016), uma prática pedagógica diferenciada deve considerar cada aluno como um indivíduo, bem como o seu contexto cultural, os seus modos de expressão e comunicação, os seus modos de aprendizagem, necessidades e modos de compreensão. De acordo com o mesmo autor, o professor é responsável por adaptar a sua ação a cada aluno.

Por fim, considero importante referir que saio desta experiência com a certeza de que ser professora é um processo em constante construção, que exige disponibilidade e esforço para aprender, refletir, melhorar e inovar. Termino esta etapa com a certeza de que esta é a minha vocação e de que irei trabalhar para ir sempre mais longe e fazer cada vez mais e melhor, sempre centrada no desenvolvimento integral dos alunos, na promoção de aprendizagens significativas e na construção de uma escola mais justa, humana inclusiva.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Aguiar, A. P. S., & Marquesi, S. C. (2019). Escrita, revisão e reescrita de textos acadêmicos: O encadeamento entre parágrafos. *Verbum*, 8(2), 90–109.
- ALLEA. (2017). *European Code of Conduct for Research Integrity*. ALLEA – All European Academies.
- Antunes, I. (2016). Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In *Ensino de produção textual* (pp. 9–21). Contexto.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borssoi, B. L. (2008). O estágio na formação docente: Da teoria à prática, ação-reflexão. In *Anais do 20.º Simpósio Nacional de Educação (SINE)* (pp. 1–11). PUCPR.
- CIED. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Centro de Investigação em Educação e Desenvolvimento.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society. Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Costa Souza, F. G., Oliveira, E. P., de Oliveira, C. A., & de Andrade Araújo, R. (2019). Aprendizagem significativa como princípio norteador que subsidia a ação docente, sob o enfoque das teorias de Novak e Gowin. *Revista Semiárido De Visu*, 7(2), 194-205.
- Coutinho, C. P. (2011). Planos qualitativos. In *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (pp. 297–310). Almedina.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 1–13.

- Dias, A. G., & Loureiro, C. (Coords.). (2022). *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [E-book]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 3.º ano do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Prova final de ciclo – Português (4.º ano, 1.ª fase): Critérios de classificação*. https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/4ano/2015-1fase/4ano_Portugues_Criterios.pdf.
- Esteves, M. (2006). Investigação, formação e desenvolvimento profissional: A supervisão como espaço de transformação da prática. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 1204-123). Porto Editora.
- Estrela, A., Ferreira, P., Loureiro, C., & Sarreira, P. (2022). Organizadores gráficos: Ferramentas essenciais no ensino e aprendizagem de Matemática e de Ciências Físicas e Naturais. In A. G. Dias & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (pp. 145–179). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Estrela, A., Ferreira, P., Loureiro, C., & Sarreira, P. (2022). Organizadores gráficos: Ferramentas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. In A. G. Dias & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (pp. 179–197). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, P., & Estrela, A. P. (2019). Do texto à reflexão metalinguística: o esquema como elemento estruturante. *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*, 1(23), 245–267.

- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula* (Dossiê de vigilância n.º 113, versão portuguesa). Institut Français de l'Éducation. <https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>.
- Francioli, F. A. S., & Copetti, L. M. C. (2021). Literatura infantil no processo de alfabetização: A experiência com os elementos do texto narrativo. *Educação: Teoria e Prática*.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1.º Ciclo: Efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno: Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J., & Sousa, O. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Governo de Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115933972>.
- Granja, A. H. C. R. F. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti).
- Júnior, E. B., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. C. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Revista da FUCAMP*, 20(44), 36–51.
- Lima, L. C. (2006). Ética na investigação. In A. S. Pereira (Org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 128–158). Porto Editora.

- Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. de L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023141. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.
- Madeira, M. L. F. S. R. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: Recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares* (Tese de doutoramento, Universidad de Extremadura).
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, I. G. (2016). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa).
- Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Zahar.
- Pithon, M. M. (2013). Importance of the control group in scientific research. *Dental Press Journal of Orthodontics*, 18(6), 13–14. <https://doi.org/10.1590/S2176-9412013000600003>.
- Polato, A. D. M. (2013). A mediação do professor nas diferentes etapas do processo de produção textual escrita. In *Anais do V Encontro Interdisciplinar de Educação – Avaliação: Parâmetros e Perspectivas na Formação de Professores*.
- Rodrigues, M. A. C. (2021). *Piaget, affectivity and cognition*. https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/279/2/Piaget_affectivity_and_cognition.pdf.
- Rodríguez, D. (2014). *Organizadores gráficos*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de

http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preaciado.pdf.

Silva, C. M. R. D. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho. RepositóriUM. https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodocência_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf.

Simka, S. (2016). A produção do texto escrito na universidade: A escrita como processo. *Verbum*, (12), 16–24.

Sousa, O., & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1.º ciclo do EB: Detecção de alguns problemas. In *Criatividade, afectividade, modernidade: Construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181–183). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sousa, R. D. C. (2021). *O gerenciamento de projetos como estratégias de mediação e gestão de conflitos no ambiente escolar* (Trabalho de conclusão de curso de especialização, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Campos Belos).

SPCE. (2015). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Valadares, J. A. S. (Ed.). (2014). *Organizadores gráficos facilitadores da aprendizagem significativa: Diagramas em Vê e mapas de conceitos* (1.ª ed.). Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - RESULTADOS OG 1

| | " | | " | | "

		Escreve o texto de acordo com a estrutura solicitada.	Referência local onde se passa a história.	Referência quando se passa a história.	Apresenta no texto as personagens.	Descreve as personagens da história.	Referência no texto ao acontecimento que causa o problema da história.	Referência no texto ao problema que as personagens enfrentam.	Escreve o texto coerente e coeso.	Referência no texto ao acontecimento que se cria a resolução do problema.	Inserir comentários ao final dos parágrafos.	Escreve com palavras diversificadas, evitando repetir excessivamente as mesmas.	Adquiere o vocabulário adequado.	Escreve as frases de forma correta.	Usa os sinais de pontuação de forma correta.	Escreve com correção ortográfica.	Aplica corretamente as regras de acentuação.	Separa corretamente as regras de numeração.	Separa em parágrafos os acontecimentos da história.	Diferencia o texto narrativo e o texto descritivo.	
1	3	3	2	3	1	3	3	2	3	1	2	3	3	2	2	1	3	1	1	3	
2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	
3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	2	3	3	3	2	1	2	3	1	3	
4	2	2	1	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	1	2	2	1	2	
5	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	1	3	3	2	1	3	1	1	1	1	
6	2	3	1	2	1	3	2	2	1	3	1	3	3	3	2	1	3	1	1	3	
7	3	3	3	3	2	1	1	3	2	1	1	2	3	3	3	2	3	1	1	3	
8	3	3	3	3	1	2	3	3	2	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1	3	
9	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1	3	
10	2	3	1	3	1	3	2	1	1	3	3	3	3	2	1	3	1	1	3	3	
11	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	
12	3	3	3	3	1	3	3	2	1	1	2	3	3	2	1	3	1	1	3	3	
13	3	3	3	3	1	3	3	2	1	3	3	3	3	2	1	3	1	1	1	3	
14	2	3	3	3	1	3	3	2	3	1	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	
15	3	3	1	3	2	3	3	3	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1	
16	1	3	3	2	1	3	3	1	1	1	1	2	2	1	3	2	2	1	3	3	
17	3	3	3	3	1	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	1	3	3	
18	3	3	3	3	1	2	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	1	1	2	
19	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3	2	1	3	2	1	3	3	
20	48	53	45	52	24	44	51	43	33	25	44	53	43	41	27	48	30	18	45	45	
21	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
22	3	3	3	3	1	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	3	2	1	3	3	
23	2																				
24	Med. texto narrativo																				
25	Med. correção linguística																				
26	Med. Resultado	40,37	74,76%																		
27	Med. Res. Texto narrativo	41,8	77,41%																		
28	Med. Res. Correção Ling.	38,78	70,37%																		
29	Taxa de sucesso indicador	88,89	98,15	83,33	96,3	44,44	81,48	94,44	79,63	61,11	46,3	81,48	98,15	79,63	75,93	50	88,89	55,56	33,33	83,33	
30	Taxa sucesso texto	77,41																			
31	Taxa sucesso correção	71,81																			
32	Média sucesso indicadores	74,78																			
33																					
34																					
35																					
36																					
37																					
38																					

ANEXO B - RESULTADOS 06 2

| | ' ' | | ' ' |

	Escreve o tempo de acordo com a forma estabelecida.	Refere o local onde se passa a história.	Refere quando se passa a história.	Aproxima no texto os personagens.	Descreve as personagens de forma clara.	Refere no texto um acontecimento que acontece no passado da história.	Refere no texto as pessoas que se passam a história.	Escreve o texto com uma linguagem adequada.	Refere no seu texto um acontecimento que explica o resultado da performance.	Insero correctamente as frases de pontuação.	Escreve com palavras diversificadas, evitando repetir excessivamente as mesmas.	Adega o vocabulário ao tema.	Escreve as frases de forma correcta.	Usa os sinais de pontuação de forma correcta.	Escreve com correcção ortográfica.	Aplica correctamente as regras de acentuação.	Separa correctamente as regras de transição.	Separa em parágrafos os assuntos da história.	Utiliza devidamente letra maiúscula.	
1	3	3	3	3	1	1	3	3	1	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	
3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	
4	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
5	3	3	3	3	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	1	3	
6	2	1	2	3	1	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	1	2		
7	3	3	1	3	1	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3		
8	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		
9	3	3	3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	1	1	2		
10	3	1	2	1	1	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3		
11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		
12	3	3	3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	1	2		
13	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	1		
14	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3		
15	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	1	3		
16	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
17	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3		
18	2	3	3	3	1	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3		
19	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
20	Resultados obtidos	46	41	44	43	18	46	47	44	38	47	47	46	45	38	46	36	44		
21	Pontuação máxima	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	
22	Média do indicador	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3		
23	Média total	3																		
24	Med. texto narrativo	3																		
25	Med. correção linguística	3																		
26	Med. Resultados	41,47	86,4																	
27	Med. Res. Texto narrativo	46,8	85																	
28	Med. Res. Correção ling.	42,22	87,98																	
29																				
30	Taxa de sucesso indicador	95,83	85,42	91,67	89,58	37,5	95,83	97,92	91,67	83,33	81,25	97,92	97,92	95,83	93,75	79,17	95,83	75	64,58	91,67
31	Taxa sucesso texto	85																		
32	Taxa sucesso correção	87,96																		
33	Média sucesso indicadores	86,4																		
34																				
35																				

ANEXO C - ORGANIZADOR DE
HIERARQUIA

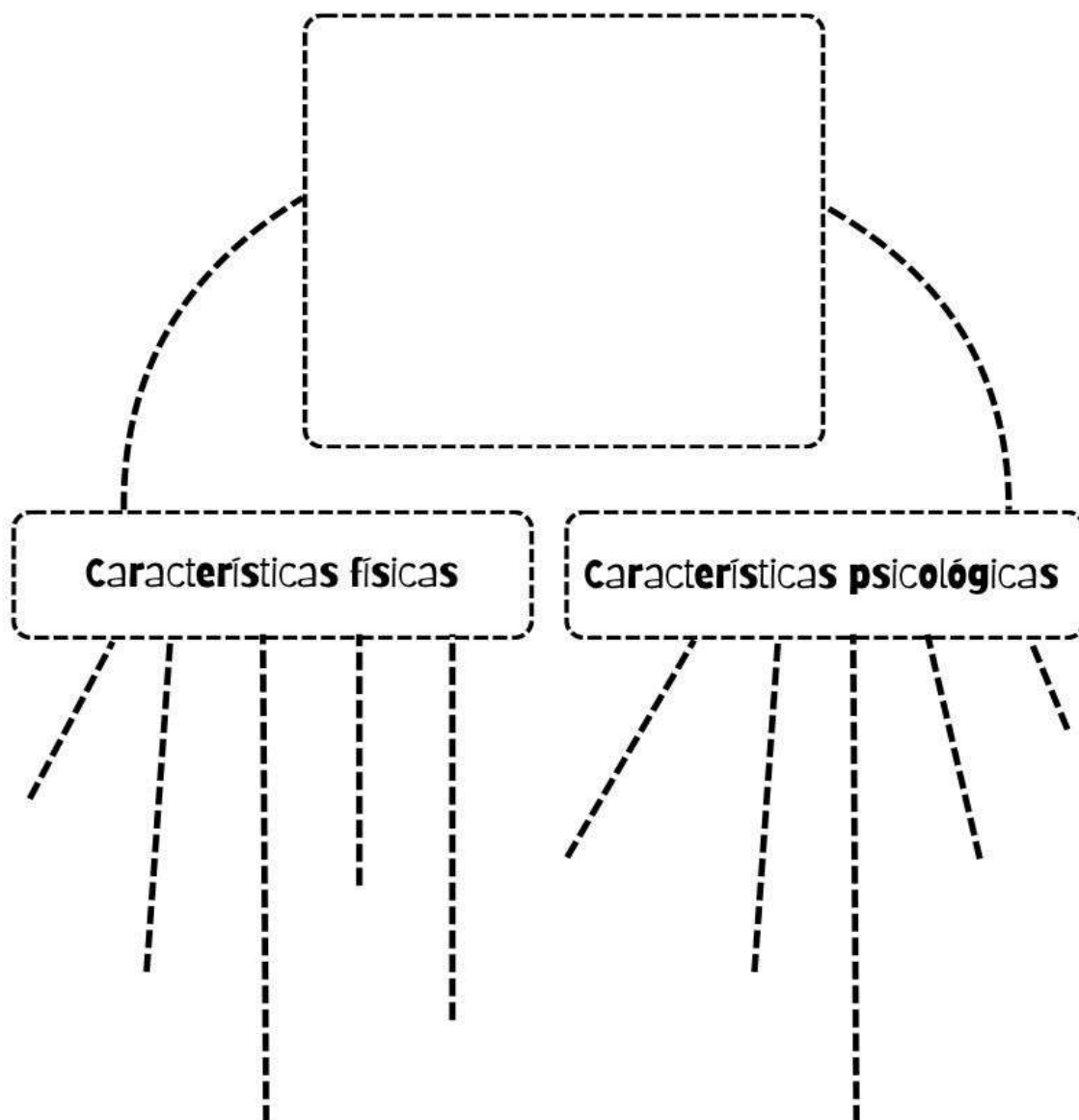
|' '' | | ''

ATIVIDADE - DESCREVO O MEU COLEGA

NOME:

DATA: / /

1. Desenha e caracteriza o teu colega, tendo em conta as suas características físicas e psicológicas



ANEXO D - ORGANIZADOR DE
CHUVA DE IDEIAS DO TEXTO
NARRATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Nomes:

Chuva de ideias - Produção Textual

Personagens	Características físicas	Características psicológicas
Acontecimentos importantes	Espaços da história	
desfecho/conclusão da história	outras ideias...	

ANEXO E - ORGANIZADOR DE
INFORMAÇÕES SOBRE O PAÍS
ESTUDADO

| | " | | " |

Nomes:

Informações sobre o país que estou a estudar

Nome do país	
Continente a que pertence	
Capital	
Bandeira do país	
Área do país	
Número de habitantes	
Monumentos importantes	
Comida típica	
Música tradicional	

ANEXO F - ORGANIZADOR DE
PLANIFICAÇÃO DO TEXTO
NARRATIVO

| " | | " |

Introdução	Quem	
	Onde	
	Quando	
Desenvolvimento	Situação inicial	
	Problema	
	Peripécias/ obstáculos	
Conclusão	Resolução do problema	

ANEXO G - GRELHAS DE
VERIFICAÇÃO 1, 2 E 3

| | ' ' | | ' ' |

Nome: _____ Data: _____

Autoavaliação da etapa de recolha e tratamento de informação		Sim	Mais ou Menos	Não
	1. Selecionei a informação necessária para o preenchimento da tabela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Recolhi informações da internet e/ou de livros em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Organizei toda a informação recolhida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Colaborei com o meu par/trabalhei individualmente, respeitando o ambiente de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: _____ Data: _____

Autoavaliação da planificação textual		Sim	Mais ou Menos	Não
Chuva de Ideias	1. Defini as personagens do meu texto narrativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Caracterizei as personagens quanto às suas características físicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Caracterizei as personagens quanto às suas características psicológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Defini os acontecimentos importantes da história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Defini os espaços principais da história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. Defini a conclusão da história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificação	7. Planifiquei a introdução da história (quem? onde? quando?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. Planifiquei o desenvolvimento da história (situação inicial, problema, peripécias/obstáculos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9. Planifiquei a conclusão (resolução do problema).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: _____ Data: _____

Autoavaliação do processo de escrita		Sim	Mais ou Menos	Não
Texto Narrativo	1. Escrevi um título curto e adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Referi o local onde se passa a história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Referi quando se passa a história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Apresentei a personagem principal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Referi o acontecimento que causa o problema da história?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. Relatei as peripécias que as personagens enfrentam?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. Referi um acontecimento que origina a resolução do problema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
correção linguística	8. Separei os vários momentos da história em parágrafos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9. Usei expressões diversas, evitando repetir as mesmas palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10. Escrevi um texto coerente e bem organizado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11. Recorri a vocabulário adequado ao tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12. Escrevi frases de forma correta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13. Utilizei os sinais de pontuação de forma correta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14. Respeitei as regras de ortografia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15. Respeitei as regras de acentuação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16. Respeitei as regras de translineação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO H - ENTREVISTA À
PROFESSORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Estagiária:

Então, a primeira pergunta é: que géneros de textos é que eles têm mais dificuldades e quais é que estão mais habituados?

Professora Cooperante:

Então, eles estão mais habituais a escrever os textos narrativos, é o tipo de texto que nós escrevemos mais. Este ano, tiveram algumas dificuldades a escrever poesias, mas isso é muito difícil. Acho que todos temos alguma dificuldade em escrever poemas de forma individual sem termos essa prática e sem ter esse lado trabalhado.

Estagiária:

E como é que trabalhar a escrita com o processo com eles?

Professora Cooperante:

Nós cá na escola, a introdução à leitura, a escrita é feita através dos textos, já dos meninos. Portanto, é algo muito natural para eles nesta escola, porque como começamos a introdução. Eles não aprendem a ler através das letras, aprendem a ler através de uma frase, de um texto produzido por eles. Depois da frase, passamos para a palavra, da palavra para a sílaba e só depois é que descemos à letra. Eles estão muito habituados a escrever textos, tanto tipo as escritas surge logo desde o primeiro ano. O reconhecimento da frase, o reconhecimento parágrafo, o reconhecimento dos assuntos de uma introdução, de um desenvolvimento de uma conclusão, pode surgir logo desde o primeiro ano.

No caso deste grupo surgiu apenas no segundo ano, mas estão habituados a trabalhar com textos desde o primeiro ano. De algo que vai fluindo de forma muito natural cá escola.

Estagiária:

E costumam trabalhar a escrita a pares, a grupos, individualmente, de que forma?

Professora Cooperante:

De todas as maneiras, exatamente sim. Individualmente, há momentos em que lhes peço mesmo para trabalhar de forma individual. Por vezes, dou-lhes desencadeadores de escrita tipo um tema ou um título. Outras vezes é um texto completamente livre. Também trabalham, também escrevem a pares, principalmente nos tempos de estudo autónomo.

E em pequenos grupos, apesar de não funcionar tão bem, em pequenos grupos, uma escrita de textos, em pequenos grupos, não funcionaram assim tão bem.

Estagiária:

E já fiz alguma atividade de melhoramento de textos?

Professora Cooperante:

Sim, fazemos desde o primeiro ano também, quando eles começam a escrever os textos de forma mais autónoma, portanto no primeiro ano eles escrevem as novidades, que queiram partilhar com a turma à segunda-feira e daí surge um texto para nós trabalharmos.

Podem já surgir desde o primeiro ano, melhoramentos ao texto do colega: pormenores que queiramos acrescentar. Por exemplo, “eu fui a casa da minha mãe, eu fui a casa da minha avó” E onde é que era a casa da avó? O que é que fizeste em casa da avó? Portanto podemos ir logo acrescentando informação e melhorando aquilo que o colega escreveu.

Numa fase mais avançada, 2º/3º ano, já vamos a pormenores mais específicos de: não fez parágrafos, há muita repetição, como é que podemos fazer para evitar tantas repetições, nesta frase faltam vírgulas, onde é que podemos colocá-las, mas sem nunca evidenciar os erros ortográficos do menino.

Portanto, nós estamos a trabalhar, no melhoramento, estamos a trabalhar, o texto e estrutura do texto e a organização das ideias deles, coesão e coerência textual, e não a ortografia.

Estagiária:

E depois, nas etapas da planificação, da textualização e da revisão, qual é que acha que é tal para que eles têm mais dificuldades?

Professora cooperante:

Na planificação. Porque uma falha, se eu realmente pensar nisso talvez porque é algo que eu realmente não insisto muito com eles para fazer. Digo-lhes para pensarem nas ideias antes de começarem a escrever, mas nunca realmente uma planificação a sério, formal, antes de escreverem o texto. Eles não estão habituados a fazer isso.

Também sinto alguma dificuldade na parte de revisão, porque fazem um pouco a despachar. Como eles escreveram a história e como sabem o que é que querem transmitir, se calhar não olham com os pormenores para a estrutura ou para aquilo que nós queríamos que eles olhassem.

Portanto, poderia dizer, na parte da planificação e na parte da revisão. Porque depois de eles começarem a escrever a história, vai fluindo. Sinto que mesmo a escrever que eles têm muito mais facilidade nesse aspeto.

Estagiária:

A última pergunta é: De que forma é que trabalha a planificação, a textualização e a revisão com os alunos?

Professora cooperante:

A planificação lá está, sinto que é uma falha, mas tento sempre que lanço um desafio de escrita, dar-lhes dicas e ideias. Por exemplo, dou-te sempre um exemplo oralmente, dou-lhes um exemplo de um texto ou de ideias, para eles estruturarem mais ou menos o texto. E digo-lhes “não se esqueçam de ter introdução, desenvolvimento e conclusão. E o que é que vai acontecer na introdução? Tem de ser a apresentação das personagens e o local. Depois, o desenvolvimento tem de ser a aventura da história e como é que ela se vai resolver e depois a conclusão: o que é que vai acontecer no final?”

Tento sempre dar-lhes um exemplo e fazer com que depois disso os ajude a estruturar na cabeça deles e consigam, então, passar a parte escrita do texto. Depois escrevem de forma autónoma, e eu tento não interferir nessa parte, a não ser que os meninos não venham pedir ajuda.

Na parte da revisão, quando eles me vêm mostrar peço-lhes, para eles irem reler. Eu acho que é isto.

Estagiária:

Já agora pergunto, quais as maiores fragilidades que deteta na escrita deles?

Professora cooperante:

Sem dúvida a separação dos parágrafos e a organização, mesmo do texto e das ideias. Se bem que é normal, num 3º ano, isto é um processo, não é? Há meninos que chegam ao 5º ano e ainda não conseguem fazer isto. Eu acho que os meninos cá na escola e nesta turma têm, pelo menos, a vantagem de escreverem sem terem medo de o fazer. E isto também é tão bom, sem estarem tão preocupados com a estrutura, porque isso há de vir depois, e é uma parte mais formal, que é importante, claro que sim, mas é tão bom eles escreverem sem preocupações.

Mas sim, a maior fragilidade, acho que é mesmo parte estrutural e da organização, porque a história, neste momento, está a fazer sentido.

Estagiária:

Obrigado.

ANEXO I - TABELA DE
CORREÇÃO DO TEXTO
NARRATIVO

| | " | | " |

Correção de texto narrativo

1- Não

2- Mais ou menos

3- Sim

Texto narrativo	Sim	Não	Mais ou menos
Escreve o texto de acordo com o tema estipulado.			
Refere o local onde se passa a história.			
Refere quando se passa a história.			
Apresenta no texto a/s personagem/ns.			
Descreve a/s personagem/ns da história.			
Refere no texto um acontecimento que causou o problema da história.			
Relata no texto as peripécias que as personagens enfrentam.			
Refere no seu texto um acontecimento que origina a resolução do problema.			
Escreve o texto ordenado e coerente.			
Introduz corretamente as falas das personagens.			
Correção linguística			
Escreve com palavras diversificadas, evitando repetir excessivamente as mesmas.			
Separa os vários momentos da história em parágrafos.			
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao tema.			
Escreve as frases de forma correta do ponto de vista sintático. (Até 5 frases mal construídas: sim; entre 6 e 10: mais ou menos; mais do que 10: não)			
Escreve corretamente, de acordo com as regras ortográficas. (Entre 1 e 5 desvios: sim; entre 6 e 10 desvios: mais ou menos; mais do que 10 desvios: não)			

Usa os sinais de pontuação de forma correta. (Entre 1 e 5 desvios: sim; entre 6 e 10 desvios: mais ou menos; mais do que 10 desvios: não)			
Aplica corretamente as regras de acentuação. (Entre 1 e 5 desvios: sim; entre 6 e 10 desvios: mais ou menos; mais do que 10 desvios: não)			
Segue corretamente as regras de translineação. (Entre 1 e 5 desvios: sim; entre 6 e 10 desvios: mais ou menos; mais do que 10 desvios: não)			
Utiliza devidamente a letra maiúscula. (Até 2 desvios: sim; entre 3 a 5 desvios: mais ou menos; mais do que 5 desvios: não;			

ANEXO J - PRODUÇÕES
TEXTUAIS ATIVIDADE DE
DIAGNÓSTICO

| ' ' | | ' ' |

de.1 Uma aventura na praia
um dia eu e a minha amiga Mimi
estávamos na praia a fazer castelos de areia e
a fazer rodas. Fomos lá bem para o longe sem
querer e sem saber. quando eu já tinha acabado de
fazer as rodas a Mimi ainda as estava a fazer.
Quando ela estava quase a chegar eu gritei:
Mimi, pára! E a Mimi respondeu "diz não te consegue
ouvir" pum! ^{chocamos} e caímos na areia. do meu
lado encontrei uma estrela do mar na areia e ^{leva-la}
dici di tucarhe. A Mimi disse: "Não achas melhor levá-la
para o mar?" Sim vamos lá! Pusemos com
cuidado a estrela ^{no} mar. Veio um golfinho
e levônos para o fundo do ^{ce}o onde
a estrela do mar vivia. Vimos muitas espécies
de animais marinhos. O golfinho levônos
ao recife de coral. ^oUau! que bonito que era.
Bricámos um bocadinho com os animais e depois
o golfinho levônos até aos nossos pais e fomos
a correr até eles para lhes contar tudo. fim.

desejos: IIII IIII IIII

* falas

maiúsculas: I

pontuação: IIII IIII

acentuação: IIII

A.º2 Uma aventura na praia

Numa bela tarde de Verão, o Edgar e a Rosa foram à praia.

O Edgar e a Rosa eram gêmeos. As únicas diferenças eram o cabelo, a cicatriz na mão da Rosa e o formato dos olhos.

- Olha para o mar, ^E está tão bonito! - disse a Rosa.

- O último a chegar é o pro poder! - exclamou o Edgar. - Partida, largada, fugida!

Os dois começaram a correr, mas o Edgar, antes de mergulhar, saltou para cima de um golfinho, voltou a saltar, deu um mortal e PAS!

Caíu na água e viu um recife de coral.

- Rosa! Aqui existe um recife de coral! - gritou o Edgar.

Foram os dois buscar as máscaras para a água, mas podiam comunicar através de um microfone aquático. Também foram buscar as câmaras, para fotografar.

Fotografaram jarrantas, mantas, peixes, golfinhos, alforrecas, coringuejos, moreias, polvos, ouriços-do-mar, um enorme tubarão-baleia e muito mais!

- Aquelas moreias eram incríveis. Principalmente a tigrada! - disse a Rosa.

Vamos para casa? - perguntou o Edgar!

- Quero fazer outra coisa primeiro. - disse a Rosa. -

Luta de bolas de areia! fim

Fim

denúncia:

maiúsculas: 1

pontuação:

acentuação:

ênfase!

ênfase falas!

Uma Aventura Na Praia

Era uma vez, um dia. Nesse dia o céu estava
 rosa e havia um mar que estava
 morfo e as nuvens roxas. O Rodrigo
 gostava muito da Joana. Nesse dia o
 Rodrigo convidou-a para ir à praia e a
 Joana aceitou com toda a gentileza.
 A Joana chegou à praia e lá estava o
 Rodrigo à espera dela deitado na toalha
 no mar. Depois dela se instalou na praia.
 O Rodrigo diz: "Queres ir dar um mergulho?"
 - Perguntou - disse a Joana. "E tu não vais?"
 - Não, fico aqui - disse o Rodrigo. E então
 lá foi ela. Durante isso o Rodrigo preparava
 a Joana um sítio especial na praia, que
 era nas grutas. Depois de voltar o Rodrigo
 disse: "tenho uma surpresa!" - Qual é? - disse
 a Joana. - Vah as grutas! - disse
 o Rodrigo. - YAAAAAY!!! Mas não esperas! - disse
 a Joana. E então lá foram as grutas.
 Sem um instrutor (que foi um grande erro)
 a Joana via dentro das grutas e a iluminação só
 que com uma onda que aconteceu no dia
 interior foi "vão a água". E então não havia
 luz, e então usaram uma lanterna do meio
 do nada entra uma onda que os empurra
 para um lado inexplorado porque dizem que
 está assombrado. Mas a lanterna ainda
 funcionava e conseguiram escalar a parede de
 pedra. Mas conseguiram continuar a viagem
 e no fim, antes de caírem, o Rodrigo pede
 em casamento a Joana e ela aceita com muita
 amor.

desvios: |||||

acentuação: |||||

maiúsculas: ||

pontuação: |||||

5 Uma aventura na Praia

Era um menino chamado Josefo, ele adorava a Praia, adorava as ondas do mar, ele tinha uma amiga chamada Lâm-Ada que tinha a casa do avô Jerônimo em frente à Praia. A Lâm-Ada estava muito preocupada com o Josefo porque como ele adorava o mar ele queria chegar e o que ele não sabia é que estava em perigo de vida porque havia lá Jacarés e tubarões. E não lhe deu ouvidos e morreu. -

O Jerônimo, o avô da Lâm-Ada, estava preocupado e então matou o tubarão e o Jacaré murdeu o Jerônimo foi aí que começa a aventura!

O Jerônimo tinha uma fuga de gás em casa então chamou o senhor Lâm-Práia. O senhor Lâm-Práia morreu porque a casa explodiu.

- Oh não!

POW!

O senhor Lâm-Práia tem o amigo chamado Batata que tem uma casa no campo e ao menos se houvesse um tsunami não os atingia. -

O sr. Batata tinha um amigo surfista chamado Aníbal que estava em uma hospital Pombal o pé do seu melhor amigo chamado Pedro Pedro que ia visitar o Josefo. -

Ele estava tão triste que ficou com pena múmia, tosse de cão e faleceu passado 10 segundos.

MURRERÃO ^{am} todos

sem ser a Lâm-Ada e o Jerônimo.

desvios: ||| ||| ||| ||| |||

maiúsculas: ||| ||

pontuação: ||| ||

acentuação: ||| ||| |||

Uma aventura na Praia - 0:

Era uma vez, uma menina chamada Luz, não! Na verdade eram 2 meninas: a Luz e a Carol. elas achavam ir passar férias juntas mas nunca conseguiram. Mas, naquele verão, elas estavam ^{am} mais determinadas ^{do que} nunca!

Elas iam conseguir? ^{Mas...} Já era verão e elas não tinham ^{am} planos nada! então no dia seguinte a Luz pegou no seu ^{malie-talke} ^{oktok} e disse:

- a caminho do ponto de encontro e tu? ^E a Carol responde:

- mas aonde é que é o ponto de encontro?

- Na praia

- OK, estou a ir!

Passado 10 minutos depois finalmente ^e chegaste disse a Luz. Sim sim disse a ^e Carolina estava ^{trânsito}... tu vieste de carro!

Não! estava a brincar ^{vam} mas agora ^{vamos} lá começar

ok ^{trôseste} ^{trouxeste} o ^{prato} de banho?

Não e tu? não, e é aí que começa a aventura aah parece que vamos ter que ir vestidas. a ^A Carol engole em seco a sério! ^{ip} disse a Luz. então ^{boa} lá entrar na água.

Sim ^{em} sim e sim então a Carol ^{echese} ^{encheu-se} de coragem vai a correr e

Sepche a Carolina ^{magôla}. até está boa. quando repara que a Luz já estava na água ^{bu!}

ai ^{assustaste-me} assustaste-me! disse a Carol vá

vamos lá secar ^{espera} lá tu ^{trôxeste} toalha? ^{nãooooo!} vamos ver se a

80

Uma aventura na praia

Era um vez uma ilha com ouro lá dentro escondida
 na praia da costa de capatiza. No WSI um sufista
 foi cegado por um tubarão-branco, ^{branco} naquele dia morreu uma
 pessoa. A arca perdida por piratas ^{escondiam} a arca
 havia cegado. Porque eles dizem que tinha tesouro dentro
 dela. A questão da morte do sufista ^{que} estava a
~~perde~~ ^{perde} ~~de~~ ^{de} ~~bitido~~ ^{bitido} ~~na~~ ^{na} ~~caverna~~ ^{caverna} ~~havia~~ ^{havia} ~~pelos~~ ^{pelos} ~~metas~~ ^{metas} ~~500~~ ⁵⁰⁰ ~~personas~~ ^{personas}
 a procura da arca, era uma luta ~~tem~~ ^{tem} ~~as~~ ^{as} ~~personas~~ ^{personas}
 se matarem, e se matarem porque queriam a arca só
 para eles.

denúncias: IIII

maiúsculas:

*femen

pontuação: II

acentuação: I

Uma aventura na Praia

Ha muito tempo a ^{estava} ^{havia} trais quando ^{via} calor, tres miudos que se chamam: vamos começar pelo mais velho, Cláudio, o Romeu, eu (pode-me chamar de Eraldo), eu sou a narradora e o Edgar. Que foram de viagem (que secc) Mas valeu a pena toram para uma casa com praia à frente, com 2 adapes

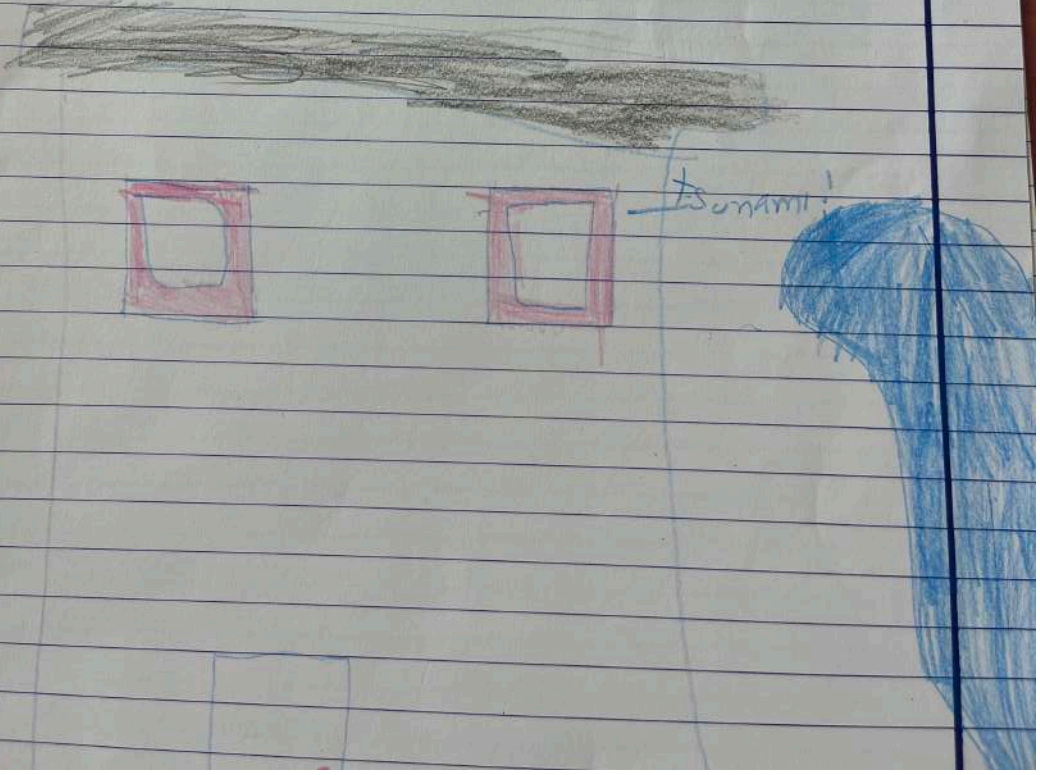
multo curto

desvios: ||||

maiúsculas:

pontuação:!

acentuação:!



G9 Uma Aventura na Praia

Fui uma vez com meus amigos chamados Craig, Gumball, Rodrick, Loski, Guitess, Michael, Jordan, Peter e Henry.

Um dia, o Craig perguntou aos seus amigos se ^{queriam} ir à praia e eles disseram que sim! Os nove amigos ^{participaram} na sua aventura na praia. Quando chegaram à praia escolheram um lugar à sombra para ^{ficar} e para a água, a água está ^{cheia} de ^{peixes}.

O Gumball e o Craig ^{levaram} o seu detector de metais e ^{encontraram} ^{uma} moeda. ^A moeda estava cheia de água e de ^{diversas} moedas.

O Craig chamou os amigos para verem aquilo. Os amigos ficaram surpresos quando ^{viram} aquilo. ^{Então} ^{andaram} ^{minutaram}

^{Foram} Todos ^{com} suas picaretas e ^{encontraram} minuetas tanto que ^{encontraram} um portal para outro mundo e então fizeram uma ^{exploração} do outro mundo.

denúncia: LLL LLL LLL

maiúsculas: III

pontuação: LLL LLL

acentuação: I

L⁸ uma AVENTURA NA PRAIA 10.

Esta uma vez umas férias em amigas (Sara, Carolina e Luz). foram à praia juntas. Bem foram a um hotel juntas. - O hotel é lindo - diz a Luz - AI!!! Estou tão ansiosa para ir à praia - Eu também! chegámos! - Boa. - Vou ao mar. - Não, vamos comer todas um gelado - OK! - que sabores é que querem meninas? - Eu quero baunilha diz a carol. - Eu quero coco (fruta) diz a Luz. Eu quero chocolate! diz a Sara! - OK diz o sr. gelado. a seguir foram ao mar e ficaram na praia a brincar e adivinhem ficaram no mesmo quarto no hotel.



- desvios: |||
- maiúsculas: ||
- pontuação: ||||
- acentuação: ||||

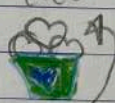
* falas * tema

chocolate



(Sara)

coco

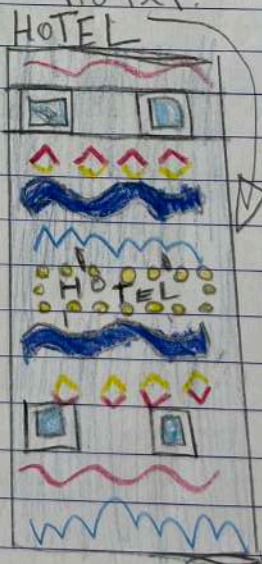


(Luz)

baunilha



(Carol)



M.
11

Uma aventura na praia

Foi uma vez uma menina chamada Alice que gostava a praia e tinha um cão chamado Atlas. Certo dia a Alice decidiu ir à praia e preparou a sua mochila com: o livro que estava a ler, melancias, biscoitos e comida para ~~para o Atlas~~ ^{para o Atlas} com uma toalha e óculos de mergulho e óculos de mergulho para ~~para~~ ^{para} Alice ~~os~~ a coleira com a trela ao Atlas, ~~para~~ ^{para} cães e a mochila às costas e lá foram à praia. Quando lá chegaram, pousaram as coisas, esticaram a toalha e foram dar um mergulho. O mar estava frio mas a Alice não se importava. Tinha ~~os~~ ^{os} óculos de mergulho, ~~os~~ ^{os} óculos de mergulho para cães do Atlas e respiraram muito, muito, muito e ^{sustiveram} sustentaram a respiração. Voltaram muito e depois voltaram para a areia e brincaram muito na praia toda. Na areia e no mar. No fim voltaram a casa e uma bem as coisas, tomaram banho e foram dormir. Viveram felizes para sempre. fim! 😊

decris: 1

maiúsculas: 4

pontuação: 111

acentuação:

perfeita!

Uma aventura
em 12 na praia

Era uma vez três meninas: a Maria, a Zita e a Alice. Elas adoravam fazer ginástica e ir à praia porque gostavam de brincar nas rochas. Um dia elas foram à praia e disseram: - Olhem, uma torel! querem ir lá fazer ginástica? Disse a Maria.

- Pode ser. - responderam em coro a Zita e a Alice, elas desceram a torel e seguiram-no até ao fim. Depois chegaram a uma gruta seguiu-se um túnel que ia dar a outra gruta, assim sucessivamente e em todas as grutas havia montes de chitas. As pessoas a tomar o

temas de as pakt.
bateão na cabeça de cada uma e as chitas caíram por cima delas. Antes que as chitas se levantassem foram para uma sala de contratos e desligaram todas as fichas de eletricidade e paktaram as chitas mas tiveram de lutar com um boi gigante mas finalmente ganharam. Mas isto tudo só passava de um sonho pateta e então voltou a tudo ao normal e passou para outro sonho.

- desvios: |||||
- maiúsculas: |||
- pontuação: |||||
- acentuação: |||||

NR 13

uma aventura na praia
Hoje a Marta e a sua irmã Maria queriam
ir à praia e foram perguntar à mãe
se podiam ir a praia. A praia era muito
longa, então precisavam do carro da mãe.
a Marta disse:

- Mãe, podemos ir à praia de carro contigo?
A mãe disse:

- Hmm, pode ser, se depois ajudarem-me a
lavar roupa.

A Maria disse:

- Pfff ok!

E lá foram as três no carro mas no
meio da estrada a Marta e a Maria esqueceram-se
de algo. A Marta do telefone e a Maria da bolsa. elas
fornam outra vez a casa por e a Mãe esque-
ceu-se dos seus óculos, quando chegaram à praia
puseram a toalha e foram nadar mas, quando
a Marta pôs o pé, foi picada por uma
estrela do mar e disse:

Ahhh!!! Eu já não quero ir à praia com
a mãe disse:

- Mas ainda ajudaram com a roupa!

A as duas irmãs disseram:-

- Ok!?

denúncias: |||||

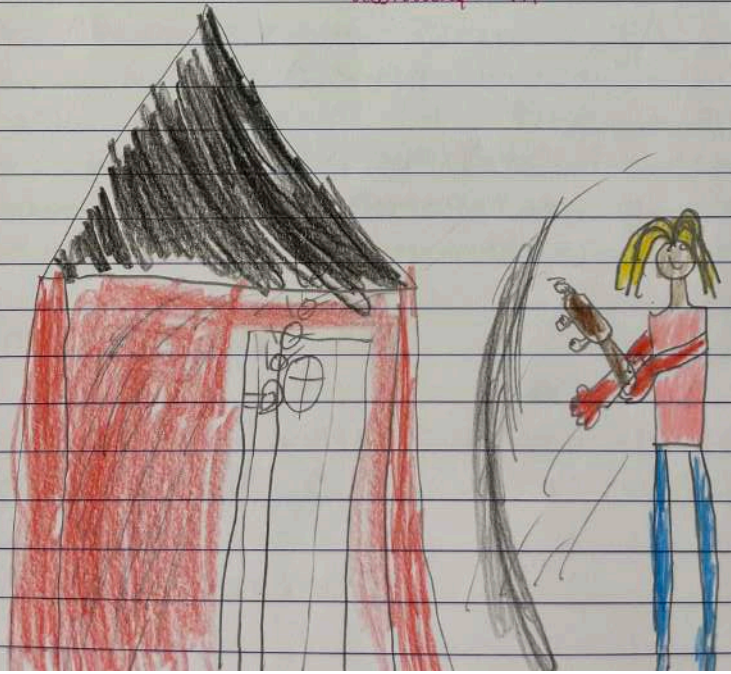
maiúsculas: |||||

pontuação: |||||

acentuações: |||||

L. nº 14 uma aventura na praia
 Um dia uma menina chamada Emily foi à
 praia com o seu cão. Enquanto brincava encontrou
 os amigos dela mas a Emily esqueceu o seu cão
 desesperada a Emily foi a correr atrás do seu
 cão mas não o encontrou. Depois foi para casa
 deprimida. É o pai Helmuton: "Porque estás
 assim? A Emily respondeu: perdi o Felix.
 O pai!!! - Não podia o Felix estar de castigo.
 Não mas foi dessem-punido. Certo! Foi então que a
 Emily teve uma ideia: saiu pela janela e
 a brás foi à procura do cão. Foi sorte
 encontrou o Felix! Vai Felix, estás vivo! E
 voltou para casa com o cão nas mãos.

* falas
 demonstrar: |||||
 maiúsculas: ||| |||||
 pontuação: |||||
 acentuação: |||



5.

15

Uma aventura na Praia

Fra uma vez um grupo de amigos e nesse grupo de amigos havia a Sofia o Ricardo e a Rita. a Rita era a mais velha, a Sofia a mais nova, e o Ricardo o do meio. Como a Rita era a mais velha decidiu levá-los a uma viagem surpresa a Praia. Não disse nada simplesmente para trazerem fato de banho e eles levaram. Passado 10 minutos estavam na Praia divertiram-se muito até que ouviram alguém a gritar:

- Socorro, Socorro

Com tanta barulheira a Rita virou-se para ver o que se passava e estava uma senhora a cair para dentro de um buraco que sugava tudo. A Rita o Ricardo e a Sofia não hesitaram e foram logo tentar salvar a pobre senhora que se estava a afogar mas mal um pé puseram que eles foram sugados para o buraco. A Sofia começou a chorar o Ricardo a beber e a Rita a gritar. Quando tudo parou perceberam que estavam no fundo do mar. Começaram a correr (não sei para quê sinceramente) até que a Rita gritou: Pai

- Paiem!!!!!!!

E

e eles espantadíssimos com a amiga a gritar Paiem e a Sofia perguntou:

- O que é que fazemos?

N

- Não sei. - disse. - o Ricardo

Até que o Pai do Ricardo a mãe
da Sofia e a tia da Rita disseram
hora do pequeno-almoço.

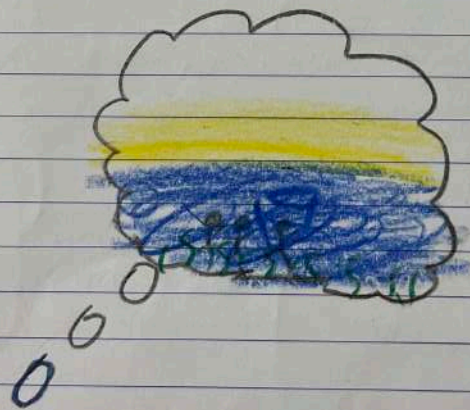
E eles estavam a sonhar.

desenho: |||||

maiúsculas: |||||

pontuação: |||||

acentuação: ||



Tomé nº 16

Uma aventura na praia

É lá um belo dia de sol, então decidi ir para a praia, quando cheguei à praia estendi a toalha e deitei-me quando de repente um barco naufragou - estavam dispostos a aproximar-me -
- Oh não! são piratas!!
As piratas estavam a ir na minha direção então decidi fugir, isto foi a acontecer ao mesmo tempo que Portugal estava na final de futebol da Europa em prolongamento, em 2015 mit e dezasseis mas pronto esqueci isto que eu disse.
Ah mas se não se lembratense? Eu doues uma dica: quando Portugal ganhou também já tinha chegado a final mas dessa vez perdeu a final que foi contra a Rússia e da outra vez foi contra França. Continuo a andar opa esqueci-me do resto da estória.

história

denários: IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII

* tema

maiusculas: IIII

* falas

pontuação: IIII

acentuação: |



x.18 uma aventura na praia

Foi uma vez um rapaz chamado Nevelin.
Nevelin vivia com os pais numa casa de
madeira ao pé da praia. E um dia
os pais do Nevelin sugeriram ir à praia
e lá falar ^{quando} chegassem ^{escolheram}
ficar no sítio com mais sol mas
Nevelin tinha muito calor por isso foram
para a sombra. Nevelin estava aborrecido
por isso a mãe do Nevelin convidou o Thomas
quando o Thomas chegou a Nevelin ficou
muito feliz. O Thomas queria ir procurar
caranguejos. a Nevelin concordou. e lá foram
para lá ^{com} ter muitas rochas até que encontraram
uma pedra ^e gigante no meio das rochas
e o Thomas disse:

- Aqui devem viver muitos caranguejos.
- Pois devem - acrescentou Nevelin.

denários: III III III
maiusculas: III I
pontuação: //
acentuação: !

* falas
* bom tempo

19

!Uma aventura na praia!

19

Era uma vez uma gata chamada Neko mas a NEKO não era uma gata como as outras, ela era mágica! Ela podia transformar tudo o que ela quiser em tudo o que ele quiser! No quele mesmo dia a Neko estava a relaxar na praia de Tokyo, quando!: Prrrrrrr! Ho ^{Oh} não! Um tremor de terra! mas não eram ^{timbram} ^{insuficiente} ^{tempo} para ser um. Hmmm... tenho a impressão que ^m venho do mar? uns saltos depois a Neko encontra-se à beira mar e frente de um peixe enorme gigante, ainda maior do que tu! Hm, como é que consigo ir falar com esse peixe? Já sei! um barco! Mas o dono nunca ^{me} vai ^{nos} deixar... Já sei: vamos transformar esta concha em moeda! clik! Já está, agora vamos dar à quele sethor a moeda. Uma vez já no barco, a NEKO foi ~~it~~ ^m falar com o peixe. Ola peixe, e como é que te chamas e o que é que estás a fazer aqui? *EU sou o Mauro e estou perdido. e tu, como é que te chamas? Eu sou a NEKO. E eles conversaram longas horas. Depois a Neko só indicou o caminho do Mauro. E é assim que a nossa aventura se termina.

desvios: ||| ||| ||| |

maiúsculas: |||

pontuação: ||| |||

acentuação: |||

* falas?

ANEXO K - PRODUÇÕES
TEXTUAIS ATIVIDADE FINAL

| | ' ' | | ' ' |

A.1 A.1 um Dia Inesperado

Fra uma vez uma menina portuguesa chamada Maria.

A Maria estava muito nervosa pois os seus pais avisaram que iam para a China dia 31 Dezembro de 2025 no início do ano, quando chegou o seu dia.

Quando chegou o grande dia acordaram às 4:00 da manhã, foram para o aeroporto e às 9:40 da manhã o avião partiu.

Quando chegamos à China às 10:00 da tarde.

A minha mãe e o meu pai tinham-me preparado muitas surpresas que são as seguintes: uma festa surpresa, pizza ao almoço e ao jantar, uma casa fantástica, uma pexina ^{pisina} normal, um ensopado e uma gato.

Depois das férias de natal fui para uma escola chinesa e aprendi a falar chinês, uma das palavras foi ni hão em chinês é olá e viveram felizes para sempre.

Fim*

frases - 11

desvios: 11

pontuação: 11

maiúsculas:

acentuação: 11

translineação: 2

2

parágrafos 4

frases
ditas: |
pontuação:
maiúsculas:
acentuação:

translineação: ✓

O PARÁGRAFOS

12

Um dia inesperado

Uma dia estava prestes a rebeles na casa dos
Crocki.

Era o aniversário do Zaack.

Eram 06:47 da manhã quando o Zaack acordou.

- Parabéns, Zaack! - disseram os pais.

- Obrigadi! - respondeu o Zaack.*

- A minha present?

- Espera, disse a mãe.

- Acho que vais gostar - apresentou o pai.

- Vou tomar o pequeno-almoço! - disse o Zaack.

- OK! - retorquiu o pai.

Depois de tomar o pequeno-almoço, lavar os dentes
e fazer um pouco de ginástica...

- Ah! vai bomba para a piscina de 22m
de profundidade da prancha! - avisou o Zaack.
SPLASH!!!

◀ O Zaack encontrou uma nave espacial, que tam-
bém era um submarino!

O Zaack veio ~~na~~ superfície e disse:

- Vou para a nave espacial! - gritou ele.

Vouu sobre Marte, sob Vénus e foi para
o Oceano Pacífico.

Lá, viu jantares, algarreiras, tartarugas, peixes, baleias,
etc.

◀ Viu uma nova espécie!

Era um gatinho vermelho!

Passado algum tempo, o Zaack percebeu que era
mamífero, herbívoro, com pele rosa, etc.

- Vou chamar a esta espécie Nana.

Apanhou-o, trouxe-o para casa e pôs na
piscina com 22 m de profundidade.

- Pai, mãe, o dia foi incrível! - disse o Zaack.

- Boa! - disse o pai.

- Boa noite! - disse o Zaack.

Fim

*O Zaack era um crocodilo, mas obrigado diz-se Obrigado!

frases: maiúsculas: |
 acentuação: |
 desvios: |
 pontuação: |||
 transições: ||
 falas: + + + + +

A-3

UM O PARÁGRAFOS!

DTA PERS PERS

Éra uma vez um Pano que queria fugir e sair da gaveta da Trina e viver uma minia vida fora. Até que conseguiu sair da gaveta.

- Vou para a sala! - exclamou o Pano. O Pano viu o seu dono pro Andre Ventura, filho de D. Ventura.

- E?! porque aqui um Pano está a fazer na sala? - perguntou o Ventura. O Pano agachou-se e fugiu. Depois o Pano foi para a casa de banho e viu o cocô que o Ventura fez na sala e não deu descarga a dizer:...

← "A única maneira de tu seres livre é a derrotar o idiota do Ventura".

O Pano pegou em uma panela para bater no Andre Ventura. O Pano ia matar o Ventura, mas o Ventura pegou na panela e atirou-a para longe.

- Parvo! disse o Ventura a atirar o Pano.

- Perdi a paciência. - disse o Pano a tirar uma metralhadora.

O Ventura começou a chorar e a sair da sua casa.

5 horas depois:...

O Pano estava em Paz, mas só podia dizer mais uma coisa e essa coisa foi: "foi um dia inesperado. fim"

A.A.M. 4

32 parágrafos

Um dia inesperado
Foi uma vez uma menina chamada
Sofia. A Sofia estava a ir para
a escola e de dia Buuum! Cai um
buraco e esgoto. A Sofia olha para
o telemóvel para ligar aos bombeiros,
mas quando liga, a rede cai.
Então usa a própria voz mas não
dá em nada. A Sofia pensa Res-
peito que não descarreguem o autocollista
A conta outra criança a menina
situação. Ela fica a chorar mas
a Sofia a calhá-la e diz:
- calma, eu venho em paz!
E sorri. Essa criança chama-se Vânia.
A Vânia era amiga do Bak.
O Bak é o fatinho com que ela
tinha feito a amizade.
Passado 2 horas os bombeiros
chegam e lesga também. Chegam
a casa e as duas ficam amigas.

É tudo Amigos!!!

F I M

frases: 1

desvios: 1111

pontuação: 11

maiúsculas:

acentuação: 11

translineação: ✓

C. 5

Um dia inesperado

Era uma noite escura numa cidade super normal. Nem se ouvia um Au, e a Josefina, a avó da Amélia, estava sentada numa cadeira a fazer um barulho abafador e a Flor, a sobrinha da Josefina, dizia: - Porque mas porque é que a cidade de Orléans é tão escura? e a Amélia Resorvialhe logo 5 segundos depois:

- Olha! Pensa lá porque estás sempre sempre sempre a ver filmes de terror. Depois é óbvio que acreditas em monstros e dormes mal. Mas mas olha lá porque é que não olhas para ali e que está ali um monstro *hahah* está ali o assassino da lata Preta. C. Elas as duas não acreditaram. Passado algum tempo o assassino da lata Preta encontras e elas morreram e a avó ficou a chorar o resto da vida. Ficaram namorados o Ni e o Pato Preta porque afinal era o avô.

frases:

desvios: ||| |||

pontuação: ||

falas!

maiúsculas: ||

acentuação: |

translineação: evita

O PARÁGRAFOS

G9 Um dia inesperado

Éria uma vez 4 amigos chamados Gumball, Craig, Liam e Holt.

Oliu tinha convidado os seus amigos a um Parque aquático. Eles tinham concordado e foram até ao parque aquático.

No Parque aquático haviam muitos escorregões, e piscinas e golfinhos. Os 4 amigos iam passar a tarde no Parque aquático mas quando chegaram à praia havia um golfinho gigantesco. Os amigos ficaram cheios de medo porque o golfinho era tão grande mas na realidade não havia nenhuma ameaça aquática. Só no Algarve e eles não estavam no Algarve estavam em Lisboa.

frases:

denúncia: |||||

pontuação: # |||

maiúsculas: |

acentuação: ||

translineação: eita

2 parágrafos bem feitos

1 mal

5 parágrafos

UM Dia INESPERADO

Acordava às 7 horas em ponto, comia, lavava os dentes, vestia, ia para o trabalho, comia e dormia.

Todos os dias a mesma cantiga, acordava às 7 horas na...na...na (3x)

Até que um dia... Tudo parecia um ERRO. Acordava (às 8 horas), lavava os dentes, vestia, comia e ia para o trabalho, comia e dormia.

Mas quê!? O mundo estava de pernas para o ar! (*)
o que fazer?

Peru opinou aos amigos que lhe disseram que tinha que mudar, tentou, tentou, tentou e tentou.

Até que para ele já não era um desafio.

Talvez precisasse de mudança.
Fim...

(*) A rotina mudou. ele acordou às 8 horas e não às 7 horas e a ordem da rotina também mudou.

frases:

desvios: |||

pontuação: ||

maiúsculas:

acentuação: |||

translineação: @ eita

frases: 1
desvios: 1
pontuação: 11
maiúsculas:
acentuação:

translineação: 1
falas: 3
5 parágrafos

M
17

Um dia inesperado

Foi uma vez uma menina chamada Alice que tinha um cão chamado Atlas que tinha o pelo e os olhos castanhos. Certo dia a Alice e o Atlas estavam a preparar-se para passear quando tocaram a campainha. Era o carteiro.

- Truz truz - disse ele.

A Alice abriu a porta. Quando lhe tocou ele já parecia. Era um holograma!

Depois tocou a campainha um vilão. Como a Alice não sabia quem era, disse:

- Quem é?

- O aniversariante - disse o vilão.

A Alice abriu a porta e gritou.

- Ahhh!!! - disse ela.

Fugiu a gritar dele e aterrorizou o carteiro.

- Aqui tens o teu presente - disse a Alice.

Depois na floresta encontrou uma bolha mágica. Apanhou-a e voltou para casa. Colocou o vilão lá dentro. Mandou-o para a prisão e voltou para dentro de casa.

A Alice e o Atlas viveram felizes para sempre.

Fim

13

denúncias: |||||
 pontuação: |||||
 maiúsculas: |||||

Um Dia

acênscapão: |||||
 translineação: X
 || parágrafos bem
 lerrado
 inesperado

falas ✓

era uma vez duas irmãs que
 estavam a dormir até a mãe gritar:
 - acordem Mia e simona!
 as duas acordaram (as duas) acordadas este
 dia: era o aniversário das duas irmãs.
 A simona perguntou qual era a prendas
 que iam receber. A mãe disse que primeira
 tinham de ir à casa do b. savô da mãe
 foram de carro porque era muito longe.
 a Mia sussurrou a simona:
 - Mãe é o ódio ir a casa antiga do meu
 bisavô. é feia!
 A simona respondeu:
 - tens razão é tão chata!
 quando chegaram a mãe disse para
 irem ao sótão. a simona viu um livro
 cheio de pó abriu o livro e foi
 pingar a algum lugar. depois viu que
 a Mia também estava lá e disse:
 - simona! o que é que fizeste?
 a simona respondeu:
 - Des culpa o livro era bonito e atractivo!
 as duas viraram-se para trás e
 viram um coelho que disse:
 - Olá eu sou o Herri da para ver
 que vosses estão presentes no mundo mágico
 a simona perguntou:
 - que tipo de livro era aquele?
 o Herri disse:
 - é o livro do voss bisavô ele
 era o melhor feiticeiro que já vi!
 a simona disse:
 - Feiticeiro!

515

frases: ||
desvios: ||
pontuação: |maiúsculas: |
acentuação: ||
translineação: evita
3 parágrafos
apresentação
pers. it x
sem falas - 2

11 Um dia inesperado

Em um dia de verão a Sara estava com a sua família e a Sara ia à praia. Muito, muito, muito ir a casa de Belverde mas sabia que este verão não poderia ir. No dia 23 de junho a Sara acordou triste porque era esse dia que ia sempre, bem quase sempre, a Belverde. Quando os pais a chamaram para o pequeno-almoço revelaram que ela ia mesmo a Belverde.

A Sara ficou muito, muito, muito feliz e um bocinho triste porque iria passar o dia a casa da amiga mas a final não podia estar mais feliz.

Passado um bocinho estava na piscina com a sua bóia de cor azul com óculos de sol. Depois a mãe chamou a Sara para lhe dizer que tinha uma surpresa. A surpresa era que a amiga estava lá em casa porque ia dormir lá em sua casa; a Sara ficou muito feliz por ouvir isso. Depois a avó chegou com uma caixa de cornetos de morango. A Sara e a avó ficaram muito felizes por ouvir aquilo. Foram para a piscina porque estava quase a anoitecer e a mãe da Sara não deixava estar lá à noite. E foi assim que foi o dia mais inesperado do mundo e mais feliz.

Tp 10 UM dia inesperado

Eu estava a passear com os meus amigos e de repente vi um disco voador.

Vi uma luz a sair de repente comecei a voar depois tentei escapar e consegui.

Como já estava tarde fui para a cama e a meio da noite o disco voltou.

Quando acordei e dei conta que estava ortodox na nave.

- HHHAAAHH SO COLTO SALVEMME!!!
dizse eu quando vi uma voz. voz

- chefe conseguimos capturar um terro pto.
E não ~~eram~~ estraterrestres. deviam estar a falar com o seu chefe.

- vamos leváto para a e.

Depois viajei pelo espaço. quando vi um planeta devia ser a Ttekra.

deles aterrámos mas como eles não ^{subiam} que tinha de ter um fato como os astronautas eles.

em ^{na} ~~por~~ ^{am-} ~~par~~ ^{ome} só que eu não estava a deigar ^{deixar} só que eles conseguiram.

E comecei a sofrer depois morri

- obia bo agora o que que fazemos?

frases: |

desvios: |||||

pontuação: |||

maiúsculas: |||

acentuação: |

translineação: 0

0 parágrafos

falas- 2

frases: |||
desígnios: ||||
pontuação: ||||
maiusculas: ||||
acentuação: ||||

translineação: 0 |||
O parágrafo
falas: !

Um dia inesperado

-Eh, um dia que com as
outras estava na rua a passar
quando apareceu o pai catangueijo

O pai: o háo - disse o catangueijo

-Têm calma eu só te vim perguntar
se queres vir comprar gelado catangueijo

- disse o papa catangueijo.

-Pé set - disse o catangueijo.

7 Hora depois

-Oh háo esgotaram para sempre os
gelados, mas híguelm come gelados

So háo hoje muito - disse o papa

catangueijo.

-Chotat chotat vamos para casa -

- disse o catangueijo.

Outra hora depois

-Surpresa! Comprei todos os gelados

da loja até poder vir ver as outras

que estão os gelados - disse a

mãe catangueijo.

-Nyahahah! Eu a bebé polvo,

foi o gelado - disse o bebé polvo

-Mas por que bebé polvo? - disse o

papa catangueijo

-Tó háo sabes como é set polvo

não podemos sair da água - disse

o bebé polvo.

-Daias ter dito comemos todos

subtos e ficavamos felizes - disse

o catangueijo.

-Mas háo têm medo de háo? - disse

o bebé polvo

-claro que háo! Agota ainda comet catisco.

E assim todos ficaram felizes a comer gelados

Um dia inesperado

Num dia de verão numa casa do outro lado do portão da malta um menino chamado Pedro saiu da casa escura e assombrada e foi ver o mundo. do outro lado do portão viu uma espécie de colina p'vante no chão casas bonitas e até a volta. Pedro nunca tinha visto uma colina assim.

Ante aquilo tantas coisas novas só lhe apete- cia viver ali, foi para casa plantar o seu plano para ir, para aquele sítio espetaculo- so. A noite saiu pelo portão e foi para lá.

frases:

desvios: ||||

pontuação: |||

maiúsculas: ||||

acentuação: ||

translineação:

§/parágrafos

0 falas 2

19

Um dia inesperado

7

Um dia a Sofia estava a passear na sua cidade João Soares, quando POE! O carro ultrapassou a estrada para o passeio!

- Ahhh! -
- gritou Sofia. É terrível.

Um tempo depois, a Sofia acordou e olhou a sua volta. Depois, a Sofia acordou e olhou a sua volta. Depois, a Sofia acordou e olhou a sua volta. Depois, a Sofia acordou e olhou a sua volta.

Depois, Sofia encontrou a Comandante simpática disse-lhe que tinha acontecido e porque estava neste sítio.

3 horas depois ela embarcou no avião. Depois a meio do caminho o avião começou a cair e a cair. E foi um dia muito inesperado.

frases:

desvios: ||| |||

pontuação: |

maiúsculas:

acentuação: //

translineação: ✓

falas: ✗

5 parágrafos bem

1 parágrafo indevido