

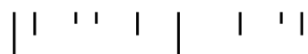


ENUNCIÇÃO DAS VOZES DO TEXTO

Marta Soares

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

2021



ENUNCIÇÃO DAS VOZES DO TEXTO

Marta Soares

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 Otília Sousa

2021

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular 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 no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tem duas finalidades: a descrição da prática pedagógica desenvolvida com turmas do 4.º e 6.º ano e a respetiva análise reflexiva e a apresentação de uma investigação sobre o tema “Enunciação das vozes de um texto”.

O objetivo geral da investigação é **compreender o modo como os alunos do 4.º e 6.º anos constroem as vozes de um texto** e tem como objetivos específicos: i) distinguir as formas de discurso relatado de narração; ii) descrever a incorporação do discurso relatado no texto; iii) caracterizar o uso dos verbos de enunciação, iv) comparar as competências dos alunos do 4.º e 6.º ano na construção de vozes do texto.

O estudo tem uma natureza qualitativa, tratando-se de um estudo de caso que recorre a evidências qualitativas e quantitativas, seguindo uma metodologia mista. Esta privilegiou a análise documental como técnica de recolha de dados, sendo os participantes alunos de duas turmas de 4.º ano - com um *corpus* de 42 textos - e duas turmas de 6.º ano com as quais foi desenvolvida a prática pedagógica - um *corpus* de 29 textos. Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, sendo os dados categorizados e interpretados com recurso a gráficos e ao Software *Statistical Package for Social Sciences*.

Os resultados sugerem que os alunos têm uma visão pouco clara sobre o discurso relatado, revelando fragilidades na delimitação gráfico-espacial no uso (preferencial) do Discurso Direto e pouca diversidade de verbos enunciativos, ainda assim, observa-se desenvolvimento entre ciclos de ensino.

Palavras-chave: Enunciação; plurivocidade; discurso relatado; verbos de enunciação.

ABSTRACT

The current report aims to describe the work performed in the course Supervised Teaching Practice II (Practicum), part of the Master in Primary School Teaching and Portuguese Language and History and Geography (5th and 6th grades). It intends to describe and carry out a reflexive analysis on the practicum in 4th and 6th grades and to present a study about “Voices’ enunciation in text”.

The research’s main goal is to **understand how 4th and 6th graders create the voices in narrative texts**. The specific goals are: i) to distinguish reported speech forms from narration; ii) to describe reported speech insertion in text; iii) to characterize the use of verba dicendi; iv) to compare 4th and 6th graders skills in text’s voices quoting.

This is a case study, which uses qualitative and quantitative approaches, in a mixed-methods research. It is based on document data analysis. The participants are 4th and 6th graders (42 and 29 texts respectively). The quantitative analysis was done by using the *Statistical Package for Social Sciences* software.

The results show that the students have an unclear perspective about reported speech, revealing difficulties in the graphic and spatial delimitation of direct speech and a low diversity of verba dicendi. However, a development trajectory between 4th and 6th graders texts can be observed.

Keywords: enunciation; voices; reported speech; verba dicendi.

AGRADECIMENTOS

Não posso finalizar esta longa jornada sem me sentir grata e prestar as devidas homenagens.

Em primeiro lugar, a todos os professores (formais e informais) de teatro que, ao longo da minha vida, despertaram em mim a curiosidade, o prazer de aprender e o valor de errar. Ao teatro que me conquistou pelo abismo da palavra.

Aos alunos que me desviaram desse percurso e me fizeram render completamente, e continuaram a ensinar-me ao longo deste novo caminho.

A tantos professores da Escola Superior de Educação que revelaram novos mundos e novas perspectivas.

À minha estimada orientadora, professora Oflia, que me mostrou o que é ser boa professora pelo exemplo. Que fomentou o meu gosto pela investigação, que me levou sempre mais além, orientou esta navegação e com quem apreciei a viagem.

E sempre, à minha família, apoiantes incondicionais. Especialmente aos meus pais, a quem as minhas aventuras deixam sempre o estômago apertado e os braços prontos; ao João, meu companheiro de odisseia e autêntico colega de grupo, que me desafia e com quem pude discutir e encontrar novas ideias; e à Diamantina que tanto se ria a ouvir as minhas aulas *on-line*, que espero que esteja a sorrir agora.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CEB.....	4
1. Prática Pedagógica no 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
1.1.1. Contexto Institucional	5
1.1.2. Ação educativa da Orientadora Cooperante.....	5
1.1.3. Caracterização do grupo-turma	7
1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	8
2. Prática Pedagógica no 2.º CEB	9
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	10
2.1.1. Contexto Institucional	10
2.1.2. Ação educativa das Orientadoras Cooperantes.....	10
2.2.3. Caracterização dos grupos-turma	11
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	12
3. Análise Crítica	15
3.1. Desenvolvimento dos alunos	16
3.2. Métodos de Ensino e aprendizagem.....	17
3.3. Relação pedagógica.....	18
3.4. Processos de avaliação e de regulação das aprendizagens	20
PARTE II: O ESTUDO	22
4. Apresentação do Estudo	23
4.1. Contextualização	23
4.2. Definição do problema e objeto de estudo.....	25
5. Enquadramento Teórico.....	27
5.1. Enunciação e plurivocidade.....	27
5.2. Discurso relatado	29
5.3. Formas de Discurso relatado.....	30
5.4. Verbos de enunciação	31
5.5. Perspetiva didática	32

5.6. Os programas de Língua Portuguesa.....	34
6. Metodologia	35
6.1. Natureza do Estudo.....	35
6.2. Técnicas de recolha e de análise de dados	37
7. Apresentação dos resultados	40
7.1. Formas de Discurso Relatado utilizadas.....	40
7.2. Incorporação do Discurso Relatado no texto.....	41
7.3. Verbos de Enunciação	43
8. Discussão dos resultados	45
9. Conclusão	48
9.1. Conclusões do estudo	48
9.2. Constrangimentos do estudo e perspectivas futuras	49
10. REFLEXÃO FINAL.....	51
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS	65
ANEXO A – Articulação entre OG, estratégias e avaliação do PI - 1.º CEB.....	66
ANEXO B – Rotinas estabelecidas no 1.º CEB.....	68
ANEXO C – Articulação entre Objetivos, estratégias, atividades e competências a desenvolver do PI do 2.º CEB.....	70
ANEXO D – Recurso educativo da atividade Biografia de migrantes (2.º CEB).....	73
ANEXO E – Ficha de autoavaliação e resultados da atividade “Leituras Gravadas”	76
ANEXO F – Categorias de análise dos dados do Estudo.....	80
ANEXO G – Exemplos de textos com mistura de marcas de DD e DI.....	84
ANEXO H – Exemplos de textos com repetição do verbo <i>dizer</i> e com adjunção.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 e 2. Gráficos relativos ao uso articulado de formas de Discurso Relatado.	41
Figuras 3 e 4. Gráficos comparativos da delimitação gráfico-espacial	42
Figura 5. Gráfico comparativo da sinalização linguística.	42
Figura 6. Variedade de verbos de enunciação, para além do verbo <i>dizer (tpe e token)</i> - Corpus 1.	44
Figura 7. Variedade de verbos de enunciação, para além do verbo <i>dizer (tpe e token)</i> - Corpus 2.	44
Figuras 8 e 9. Posição dos verbos de enunciação em relação ao Discurso Relatado	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades dos alunos da turma de 4.º ano, 1.º CEB.....	7
Tabela 2. Potencialidades e fragilidades dos alunos das turmas de 6.º ano, 2.º CEB	12
Tabela 3. Articulação entre Objetivos Gerais e Estratégias - 2.º CEB.	13
Tabela 4. Categorias e subcategorias da Investigação	39

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador(a) Cooperante
OG	Objetivo(s) Geral(ais)
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PCT	Projeto Curricular de Turma
PI	Plano de Intervenção
UC	Unidade Curricular
TIC	Tecnologias de Informação e Computadores
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O relatório que se apresenta está inserido na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este representa o culminar de um percurso académico que inclui a aplicação em contexto educativo de competências a desenvolver para o desempenho profissional. Tem, assim, como finalidade a realização de uma análise e reflexão crítica e pessoal sobre o processo vivenciado, que inclui a prática pedagógica desenvolvida em estágio no 1.º e 2.º CEB e um Estudo de carácter investigativo.

O trabalho contempla, portanto, duas componentes. A primeira, dedicada à **Prática de Ensino Supervisionada (PES)**, compreende o trabalho desenvolvido em cada um dos ciclos de ensino (num 4.º e 6.º ano) e uma análise comparativa. A segunda versa o **Estudo**, contextualizando e definindo o seu objeto, enquadrando teoricamente e apresentando a metodologia, os resultados e conclusões da investigação.

Na primeira parte do relatório, os dois primeiros capítulos, referentes à **descrição sumária da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB** respetivamente, dividem-se em dois pontos: i) **a caracterização do contexto socioeducativo**, em que se descreve o contexto institucional, a ação educativa da Orientadora Cooperante (OC) e a caracterização dos grupos-turma; ii) **a problematização do contexto e identificação da problemática de investigação**, definidos a partir da identificação das potencialidades e fragilidades da turma, onde se apresenta a problemática e objetivos gerais definidos para o Plano de Intervenção (PI), bem como as estratégias, atividades e avaliação realizadas. O terceiro capítulo, **Análise Crítica**, visa uma comparação entre as duas práticas e atende (i) ao desenvolvimento dos alunos; ii) os métodos de ensino e aprendizagem; iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

A segunda parte dedica-se ao Estudo com o tema **Enunciação das vozes do texto** (que dá título ao relatório) e está dividido em 6 capítulos.

O primeiro (com a numeração 5, para efeitos de continuidade do relatório), a **apresentação do estudo**, inclui a contextualização relativa à escolha e pertinência do tema e a definição do problema e objeto de estudo, que teve como Objetivo Geral (OG) **compreender como os alunos do 4.º e 6.º ano constroem as vozes de um texto** e, como

objetivos específicos, i) Distinguir as formas de discurso relatado de narração; ii) Descrever a incorporação do discurso relatado no texto; iii) Caracterizar o uso dos verbos de enunciação, iv) Comparar as competências dos alunos do 4.o e 6.o ano na construção de vozes do texto.

O segundo (n.º 6), o **Enquadramento teórico**, integra uma revisão bibliográfica que sintetiza e coloca em diálogo outras vozes autorais, de modo a relacionar temas e definir os conceitos essenciais para o Estudo: i) Enunciação e plurivocidade; ii) Discurso relatado; iii) Formas de discurso relatado; iv) Verbos de enunciação; v) Perspetiva didática; vi) Os Programas de Língua Portuguesa.

O terceiro (n.º 7) diz respeito à **Metodologia** adotada e apresenta: i) a **natureza do estudo**, essencialmente qualitativa, tratando-se de um Estudo de caso que recorre a evidências qualitativas e quantitativas, seguindo uma metodologia mista; e define os participantes e a amostra. ii) As **técnicas de recolha e análise de dados**, que contemplaram a análise documental de produções escritas de alunos do 4.º e 6.º anos, numa proposta de reconto da história *O pássaro Verde* de Alice Vieira. São explicitadas as fases percorridas de análise de conteúdo, bem como as categorias e variáveis de investigação; iii) Os **princípios Éticos** subjacentes ao estudo desenvolvido.

O quarto capítulo (n.º 8), **Apresentação dos resultados**, explicita os resultados obtidos para cada objetivo e o quinto (n.º 9) procede à sua **discussão**, mobilizando o quadro teórico. Segue-se a **Conclusão** (n.º 10), com uma síntese das conclusões do estudo e apontando-se constrangimentos sentidos e perspetivas futuras.

O relatório termina com uma **Reflexão Final**, evidenciando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional, atendendo aos aspetos a ter em conta e a aperfeiçoar no futuro. No final podem ser consultadas as **referências bibliográficas** e os **Anexos** que ilustram e complementam o trabalho.

PARTE I: PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º E 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1. Prática Pedagógica no 1.º CEB

A Prática Pedagógica no 1.º CEB realizou-se numa turma de 4.º ano e dividiu-se em duas fases: de observação (1 semana com uma professora de apoio e 2 semanas com a Orientadora Cooperante (doravante OC)) e de intervenção (5 semanas). Da primeira resultou o Plano de Intervenção (PI), fruto de um processo de avaliação (diagnóstica), reflexão e fundamentação teórica, que permitiu elaborar o Plano de Ação, intencional, estruturado e flexível (Mesquita-Pires, 2016). No final da Intervenção elaborou-se um Dossiê que reuniu as planificações, recursos construídos e dados recolhidos para a avaliação dos resultados, procedendo-se à análise e interpretação dos mesmos. Este capítulo apresenta a Caracterização do contexto socioeducativo, incluindo (i) a descrição do contexto institucional, (ii) a ação educativa das Orientadoras Cooperantes, (iii) a caracterização dos grupos-turmas; e a Problemática de Intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Contexto Institucional

A intervenção pedagógica no 1.º CEB ocorreu numa escola pública do município de Lisboa inserida num agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). A freguesia tem uma percentagem elevada de população licenciada, comparativamente à da Grande Lisboa e a escola reúne alunos heterogéneos a nível socioeconómico e cultural, de várias nacionalidades. No momento, a escola encontra-se em instalações provisórias, acolhendo apenas o 1.º CEB. A missão do agrupamento de acordo com o seu projeto educativo (PEA), para além de uma oferta educativa diversificada tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social, é de formar cidadãos competentes e autónomos, que valorizem a solidariedade e o espírito de cooperação, a cidadania e o cuidado ambiental.

1.1.2. Ação educativa da Orientadora Cooperante

Como testemunha na entrevista, a OC tem como princípios orientadores para a sua ação pedagógica a integração e inclusão de todos os alunos, de modo a que “as

dificuldades cognitivas desencadeiem processos de interajuda e não de discriminação”¹. Não seguindo um modelo pedagógico particular, as estratégias normalmente utilizadas centram-se na realização de tarefas (dos manuais e de livros de fichas) de modo autónomo pelos alunos e a sua correção em grande grupo, oralmente e com idas ao quadro. Alguns momentos são reservados para a leitura em voz alta de textos do manual e discussão em grande grupo. São, ainda, realizados alguns trabalhos de pesquisa que, devido à pandemia, são elaborados individualmente fora da escola e depois apresentados à turma, acabando por envolver a participação dos familiares.

A nível de gestão do currículo, a OC segue a planificação geral partilhada entre docentes do 4.º ano com quem, em conselho de docentes, estabelece o Projeto Curricular de Turma (PCT) (de acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). A nível semanal, mantém a distribuição estabelecida pelo agrupamento, seguindo os conteúdos pela ordem que surgem nos manuais. Não observámos nenhum instrumento de regulação ou de pilotagem do trabalho para além do manual e dos cadernos diários. A avaliação realizada é, essencialmente, sumativa, a partir de testes comuns às turmas do 4.º ano e de algumas fichas e cópias no Caderno Diário.

Quanto à relação pedagógica, observámos um clima de sala de aula organizado, calmo e regrado. A relação da OC com os alunos, ainda que demonstre alguma distância, é amistosa e tranquilizadora, sendo sublinhado um discurso de tolerância e respeito para com o outro. A OC aborda a diversidade cultural presente na turma e a aceitação da diferença, o que inclui o auxílio de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes. A diferenciação pedagógica (referida pela OC e observada) centra-se na disponibilização de testes adaptados, tendo os alunos assinalados (no âmbito do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho) horas de apoio individual com uma professora especializada. Na realização das várias tarefas, verificámos que o feedback é mais motivador e geral do que específico e individualizado, às vezes traduzido em notas ou apenas validando (quer os produtos quer os comportamentos) como certo ou errado.

Em relação a outros docentes, há uma articulação nas atividades comuns a outras turmas e o diálogo com os professores coadjuvantes ou do ensino especial. Com os

¹ Por razões de anonimato, optou-se por não incluir a entrevista em anexo.

encarregados de educação, segundo o relatado pela OC, vai mantendo alguma comunicação, por email ou por via telefónica - essencialmente sobre assuntos relacionados com a organização de atividades gerais da escola.

1.1.3. Caracterização do grupo-turma

O grupo com o qual interviemos pertence a um 4.º ano e é composto por 24 alunos: 14 do sexo feminino e 10 do masculino, sendo a idade média os 10 anos. Dois alunos usufruem de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - Medidas Universais, no âmbito do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, havendo um terceiro em processo de consideração para o mesmo fim. À exceção de dois alunos, um do Bangladesh (que fala português, inglês e bengali), outro de nacionalidade cabo-verdiana (que só recentemente ganhou autonomia na leitura), os restantes alunos são de nacionalidade portuguesa.

O período de observação permitiu diagnosticar as principais potencialidades e fragilidades da turma nas diversas áreas disciplinares (Tabela 1).

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades dos alunos da turma do 4.º ano, 1.º CEB.

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação para a aprendizagem - Autonomia no trabalho - Participação ativa - Interajuda entre pares de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma conflituosidade - Intolerância para com outras opiniões/erro - Fraca análise das intervenções dos outros - Fraca Autoconfiança
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto pela leitura - Leitura em voz alta: fluência; - Compreensão literal; - Escrita: adequação morfosintática e ortográfica; - Compreensão oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta: expressividade (revelando a compreensão leitora); - Metalinguagem (funcionamento da língua) - Compreensão inferencial - Vocabulário - Conhecimento das especificidades de diferentes de géneros textuais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo com algoritmo; - Leitura dos números (por classes e ordens); - Detecção de regularidades; - Gosto pela partilha de diferentes resoluções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo Mental; - Leitura das horas no relógio analógico - Explicitação de raciocínios e linguagem matemática; - Atribuição de sentido às expressões matemáticas/conceitos matemáticos (conceito de medida, conversões, frações).
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Localização, seleção e registo de informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Localização temporal; - Relações de causalidade entre fenómenos; - Mobilização de conteúdos e vocabulário histórico-geográfico.
Expressões artísticas e Ed. Física	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação (só observámos aulas de Educação Física, com outro docente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de voz e articulação. - Inibição de movimentos - Cumprimento de regras de jogo.

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 1.º CEB.

Para esta caracterização recorreremos às notas de campo, testemunhos da professora de apoio e da OC, à entrevista e à análise do PCT, tendo sido ainda realizada uma atividade de escrita (reconto) e preenchidas algumas grelhas de diagnóstico.

1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

A turma revelou, desde logo, a sua motivação para a aprendizagem, autonomia e gosto por partilhar as suas ideias. No entanto, pôde observar-se alguma conflituosidade, intolerância ao erro (dos próprios e dos outros) e pouca autoconfiança nos seus conhecimentos e capacidades. É de destacar, ainda, a dificuldade em analisar e discutir as ideias dos outros ou explicitar de forma clara e aprofundada os seus raciocínios e estratégias ou modos de pensar, bem como regularidades, definições e conceitos específicos nas várias áreas disciplinares. Têm facilidade na localização e seleção da informação, a que recorrem para resolver as tarefas de forma autónoma, mas o seu conhecimento revela-se, na maioria das vezes, superficial, sem criarem relações ou revelarem um entendimento estrutural dos conteúdos e conceitos ou um pensamento crítico sobre os mesmos.

Esta caracterização da turma levou, então, a pensar numa problemática que procurasse melhorar as suas aprendizagens não só a nível de conteúdos conceituais e procedimentais, mas também atitudinais (Santana, 2000), ajudando a desenvolver o seu pensamento crítico, o relacionamento interpessoal, a tolerância e interajuda, e o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, essenciais para formar cidadãos plenos, como destacado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins, et. al., 2017). Identificou-se, assim, a problemática **“Como é que a reflexão e avaliação sobre o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento de competências de metacognição?”**.

A metacognição (ou tomada de consciência, segundo Piaget, ou auto-observação, segundo Skinner), é a atividade reflexiva sobre os próprios processos mentais e implica constantes processos de análise, avaliação e regulação sobre o conhecimento ou competências em uso, bem como a consciência das estratégias utilizadas para alcançar os objetivos (Davis *et. al.*, 2005; Goldman & Pellegrino, 2016; Darling-Hammond *et. al.*,

2020). Parte de um autoconhecimento das nossas potencialidades e fragilidades, de modo a haver uma adaptação consciente, o que se aplica não só à fase escolar, mas ao longo de toda a vida. Para o nosso PI privilegiámos a reflexão e avaliação sobre os processos de aprendizagem e identificámos dois OG: **i) Resolver e analisar tarefas utilizando o cálculo mental e uma linguagem matemática adequada; ii) Avaliar o seu desempenho e o dos seus pares de modo crítico e reflexivo.** Devido ao curto período de que dispúnhamos para a intervenção, restringimos o 1.º OG a uma área disciplinar específica, representativa das competências que queríamos desenvolver e incidindo sobre uma fragilidade que sobressaiu em todos os alunos. Já o segundo OG é de natureza transversal, visando as diversas áreas curriculares e competências pessoais e sociais.

Para a implementação do PI mobilizámos um conjunto de estratégias que garantissem uma grande diversidade de propostas e tipologias de trabalho (em grupos, a pares, autónomo e discussões coletivas), que colocassem os alunos no papel central da sua aprendizagem e que fossem contextualizadas e globalizantes, articuladas, de modo a potenciar a transferibilidade e os processos de significação (Goldman & Pellegrino, 2016). Variámos, também, os modos e instrumentos de avaliação, de acordo com os OG e as estratégias gizadas (cf. Anexo A). Como os alunos demonstraram uma resposta muito positiva a um sistema de rotinas e tendo nós consciência de que o nosso Plano de Ação os colocaria perante práticas com as quais não estavam familiarizados, estabelecemos um conjunto de rotinas semanais (cf. Anexo B) que fosse estruturante e que suscitasse a partilha das suas experiências pessoais, bem como a articulação entre atividades e áreas disciplinares - fazendo pontes entre o conhecimento de dentro e fora da escola (Beane, 2003, Goldman & Pellegrino, 2016) e favorecendo a motivação intrínseca do aluno.

2. Prática Pedagógica no 2.º CEB

A Prática Pedagógica no 2.º CEB realizou-se nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) e dividiu-se em duas fases: de observação (2 semanas) e de intervenção (5 semanas). Seguindo um processo semelhante ao descrito para o 1.º CEB, realizou-se o PI a partir de um processo de avaliação (diagnóstica), reflexão e fundamentação teórica para, então, elaborar o Plano de Ação. O Dossiê Final englobou as planificações, recursos construídos e os dados recolhidos, que permitiram realizar a

avaliação de todo o processo. Este capítulo apresenta a Caracterização do contexto socioeducativo, incluindo (i) a descrição do contexto institucional, (ii) a ação educativa das Orientadoras Cooperantes, (iii) a caracterização dos grupos-turmas; e a Problemática de Intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Contexto Institucional

A intervenção pedagógica no 2.º CEB decorreu num 6.º ano de uma escola pública numa zona central de Lisboa, com uma população heterogénea com alguns problemas económicos e sociais. A escola integra o 2.º e 3.º CEB e recebe alunos de várias freguesias e, ainda, sujeitos acolhidos por decisão do tribunal, que residem em regime de internato em instituições de solidariedade social, e outros com problemas graves de saúde. Esta diversidade traduz-se nos objetivos e valores do PEA, que destaca a inclusão e igualdade de oportunidades, a saúde, a cidadania e a qualidade de ensino que “permitam [ao aluno] adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido”. (PEA, 2017, p.5²).

O estágio decorreu no contexto de confinamento, devido à atual pandemia, seguindo o Plano de Ensino à Distância (E@A) realizado pelo Agrupamento. Foi adotada a plataforma *TEAMS* como canal de comunicação e realizadas sessões de trabalho síncronas e assíncronas.

2.1.2. Ação educativa das Orientadoras Cooperantes

Também as OC assumem, como princípios orientadores da sua ação pedagógica, a formação cívica, cultural e social dos seus alunos. Privilegiam, a par das competências relativas às disciplinas que lecionam, uma educação integral, orientada por valores, que realce as potencialidades, autoestima e criatividade dos alunos. Esta vertente tornou-se evidente no modo como ambas fomentavam uma relação pedagógica afetiva, atenta e de apoio. As duas OC trabalham em colaboração, partilhando ideias, estratégias, recursos, coordenando as suas planificações a médio e longo prazo, de acordo com as orientações

² Por razões de anonimato o PEA não surge nas Referências.

do departamento disciplinar. Embora defendam a prática de atividades diversificadas, incluindo trabalho em grupo, tal não foi observado em contexto de E@A. No entanto, ambas as OC diversificaram os recursos digitais, com vídeos, imagens e fichas interativas, mantendo como eixo orientador a utilização do Manual e o registo dos sumários e atividades no Caderno Diário. As tarefas indicadas pelas OC foram realizadas de forma individual e autónoma (em momentos síncronos e assíncronos) e corrigidas em grande grupo. A gestão do tempo foi uma das dificuldades assinaladas neste contexto, com pouco tempo para explorar os recursos. A gestão dos comportamentos foi uma vantagem, segundo as OC, por ser mais fácil de controlar *online*. No entanto, em ambas as turmas apenas um grupo de 4 ou 5 alunos participavam, sendo raro haver a solicitação da participação dos restantes. Embora o relatado nas entrevistas, não verificámos, neste contexto, formas de diferenciação pedagógica, trabalho colaborativo ou discussões coletivas. Como instrumentos de regulação e avaliação das aprendizagens, as OC recorrem a fichas intermédias e finais de período, pela aplicação *Forms*, a alguns trabalhos entregues e à observação direta. Os instrumentos e indicadores não são partilhados ou discutidos com os alunos.

2.2.3. Caracterização dos grupos-turma

A intervenção decorreu em duas turmas do 6.º ano, agora denominadas, por questões éticas, por A e B. A turma A é composta por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (sendo a idade média 12 anos). Quatro alunos têm tutorias, no âmbito das medidas seletivas (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho), fazendo um deles parte do grupo de dois alunos que não participou do regime E@A. Dois alunos são irmãos, partilhando o mesmo dispositivo informático. A turma B tem 23 alunos, 7 do sexo feminino e 16 do masculino, com idades entre os 11 e os 14 anos (com idade média de 12 anos). Quatro alunos têm medidas universais, 6 têm medidas universais e seletivas e um encontra-se institucionalizado.

Para uma avaliação diagnóstica das potencialidades e fragilidades das turmas recorreremos à Observação Direta e à Análise Documental, que incluiu entrevistas às OC, grelhas de avaliação de testes dos alunos e Atas do Conselho de Turma. Assim, foi possível assinalar as potencialidades e fragilidades das turmas, sintetizadas na tabela 2:

Tabela 2

Potencialidades e fragilidades das turmas do 6.º ano, 2.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<p><u>Turma 6.º A:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação com os pares e professores; • Gosto por atividades práticas e de grupo; <p><u>Turma 6.º B:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo para a resolução de problemas; • expressar opinião <p><u>Ambas as turmas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelas TIC • Partilha de opiniões 	<p><u>Turma 6.º A:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de Trabalho • Autonomia (estudo) <p><u>Turma 6.º B:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento em sala de aula • Conflito entre pares <p><u>Ambas as turmas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação muito desequilibrada entre os elementos da turma (apenas participa um grupo restrito de alunos) • Ausência de trabalho colaborativo em ensino à distância • Pensamento crítico
Português	<p><u>Ambas as turmas:</u> Comentar e dar opinião quando se trata de comparações com as suas experiências pessoais.</p>	<p><u>Turma 6.º A:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de leitura; <p><u>Turma 6.º B:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns conteúdos Gramaticais <p><u>Ambas as turmas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção Escrita • Compreensão Leitora • Leitura em voz alta (com fluência e expressividade)
História e Geografia de Portugal	<p><u>Turma 6.º A:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação de conteúdos para analisar situações do presente 	<p><u>Turma 6.º B:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções ligadas à temporalidade, espacialidade e contextualização histórica <p><u>Ambas as turmas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de conceitos • Utilização de vocabulário histórico-geográfico • Seleção e organização de informação

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 2.º CEB.

2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Analisando a tabela e a partir do que nos foi possível observar, destacamos em ambas as turmas, como potencialidade, a boa relação com os professores, o interesse pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o gosto pela partilha de opiniões, especialmente quando há uma ligação direta com as experiências pessoais dos alunos. No

entanto, as suas intervenções são pouco fundamentadas, raramente mobilizando os conteúdos ou vocabulário específicos. Têm dificuldade na seleção, organização e tratamento de informação (que copiam sem se apropriarem da mesma), bem como na compreensão leitora e expressão escrita. Não se verificou o trabalho colaborativo ou a entreajuda, chegando a haver comportamentos conflituosos em ambas as turmas.

A partir da análise e reflexão sobre a caracterização das turmas, definimos a problemática geral - **Como é que o ensino e aprendizagem da HGP e Português permitem garantir uma intervenção relevante e fundamentada por parte dos alunos** - e as seguintes questões: i) Que estratégias se podem implementar de modo a desenvolver o pensamento crítico?; ii) Que estratégias desenvolver para estimular o trabalho cooperativo?; iii) Como desenvolver competências de comunicação escrita?

Foi-nos, então, possível delinear os Objetivos Gerais e perspetivar estratégias para os atingir (Tabela 3):

Tabela 3
Articulação entre Objetivos Gerais e Estratégias.

Objetivos	Estratégias Globais
OG A Desenvolver o pensamento crítico.	Análise e interpretação de fontes com várias linguagens.
	Problematização de situações.
	Auto e Hétero Avaliação.
OG B Desenvolver o trabalho colaborativo.	Trabalho de grupo em salas simultâneas.
	Trabalho de grupo assíncrono.
	Discussões coletivas orientadas.
OG C Desenvolver competências de comunicação escrita.	Elaboração de esquemas.
	Planificação de textos.
	Escrita de vários géneros textuais.
	Revisão Textual

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 2.º CEB.

Ainda que a nossa problemática procure perceber as contribuições de cada área disciplinar para a intervenção relevante e fundamentada dos alunos, procurámos trabalhar competências transversais que julgamos serem essenciais para preparar o aluno para ser um cidadão leitor ativo, esclarecido e interessado. Segundo UNESCO (2015), cidadania implica “um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo” (p.14). Posto isto, desenvolvemos atividades específicas de cada disciplina (cf. Anexo C), verificando-se que contribuíram para o mesmo fim e cujos resultados se sentiram, também, transversalmente. As planificações foram elaboradas numa lógica de continuidade do trabalho realizado pelas OC, seguindo os conteúdos propostos e as rotinas estabelecidas, inovando nas estratégias e dinâmicas de sala de aula.

De entre as várias atividades, destacamos a criação de biografias ficcionadas de migrantes e emigrantes do séc. XIX (cf. Anexo D) e a realização de uma entrevista a um operário fabril do séc. XXI para uma análise e comparação crítica com o operário do séc. XIX – pelo modo como desenvolveram competências das duas áreas disciplinares (português e HGP) e permitiram aos alunos problematizar situações recorrendo à sua empatia histórica (Pereira, 2013; Facal & Montés, 2012) e à imaginação histórica (Alcântara, 2015); e o Guião de Leitura Digital sobre a obra *Ulisses*³ (Menéres, 1998) – pelo modo como, através da *gamificação*, promoveu a motivação para a leitura e articulou uma interpretação multimodal, com sistemas semióticos ligados ao texto, à imagem, vídeo, música e efeitos sonoros, essenciais para a literacia digital no mundo atual, realidade tão próxima dos alunos (Fardo, 2014).

Com especial importância, tendo em conta a investigação realizada em simultâneo e que se apresentará de seguida, foi a atividade de leituras gravadas. Aos alunos foi apresentado um texto narrativo com uma sequência dialogal. Depois deste ter sido trabalhado, com tarefas de compreensão, nomeadamente sobre as personagens e respetivas falas, realizei uma leitura modelo, pedindo aos alunos a atenção para a articulação, ritmo e expressividade. Os alunos tiveram, então, a tarefa de preparar a leitura em voz alta (individualmente e a pares) segundo os mesmos indicadores e gravar a versão

³ <https://view.genial.ly/604e4ff4d6ce810d1fe46147/game-breakout-ulisses-alunos>

final pelo site vocaroo.com. As gravações foram, posteriormente, partilhadas em aula e os alunos puderam discuti-las e avaliá-las por votação. No final preencheram uma ficha de autoavaliação sobre a atividade (cf. Anexo E). A atividade permitiu, assim, um ensino explícito da expressão oral após a compreensão leitora, com uma ferramenta que os motivou e que possibilitou uma aprendizagem autorregulada. Praticaram uma nova estratégia e desenvolveram a metacognição a partir de um distanciamento necessário para a observação e análise do seu processo e resultados de leitura em voz alta.

Para a avaliação do PI e das aprendizagens recorreremos a uma metodologia mista, com uma análise descritiva em diários reflexivos, sobre o processo de aprendizagem (a partir da observação direta) e a análise dos produtos dos alunos (trabalhos e fichas de avaliação). Os dados foram sendo quantificados em grelhas de registo. Como forma de regulação sistemática das aprendizagens, recorreremos às funcionalidades da plataforma *TEAMS*, que permitiu organizar as tarefas e os produtos dos alunos e fornecer um feedback constante, específico e diferenciado (Darling-Hammond *et. al.*, 2020; Sousa & Costa Pereira, 2018). Recorreremos, ainda, à auto e heteroavaliação, realizadas de modo oral e escrito. Esta prática permitiu, por um lado, tornar os alunos mais conscientes e reflexivos sobre o seu percurso e métodos de aprendizagem e, por outro, dar-nos pistas sobre a sua aprendizagem e motivação.

3. Análise Crítica

Realizar a PES em dois ciclos de ensino e contextos distintos suscita, necessariamente, uma reflexão comparativa. Esta experiência levou a adaptarmo-nos às turmas, ao funcionamento próprio de cada ciclo e às expectativas das diferentes OC, o que exigiu uma flexibilidade que será útil em cada novo contexto. Procede-se, neste capítulo, à análise destas práticas, nomeadamente ao que diz respeito à caracterização dos alunos, aos métodos de ensino e aprendizagem, à relação pedagógica e aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Antes de prosseguir importa referir que, para além de se tratar de um 4.º ano e de um 6.º de escolas com contextos socioeconómicos distintos, outra variável se impôs: a prática no 6.º ano foi realizada inteiramente em E@A e no 4.º em regime presencial.

3.1. Desenvolvimento dos alunos

Os alunos do 4.º ano, com média de idades de 10 anos encontram-se na fase das operações concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação, segundo Piaget (1977); ou no período simbólico, segundo Bruner ou categorial, segundo Wallon (Lourenço, 1997). A nível cognitivo, a criança já consegue resolver problemas sem necessitar tanto da informação perceptiva, pensar segundo categorias gerais ou simbólicas. Iniciam um período de descentração em termos representativos (e não perceptivos) e começam a ter em conta várias perspetivas. Começam, também, a ser capazes de fazer regulações e ajustamentos operatórios e vão desenvolvendo o seu pensamento metacognitivo (Lourenço, 1997). A turma demonstrava, no geral, alguma dificuldade na transição entre as representações concretas e as simbólicas, o que atribuímos também a práticas pouco contextualizadas, sem ter acontecido a gradual transição. Apresentavam uma natural vontade de trabalhar com os colegas, mas com alguma dificuldade em analisar e integrar a perspetiva do outro, algo que - a par do desenvolvimento das competências metacognitivas - foi melhorando durante a nossa prática. Resta dizer que a turma tinha um nível de desenvolvimento muito satisfatório, sendo notório o contributo das famílias, no acompanhamento da vida escolar e nos estímulos fornecidos fora da escola.

Já os alunos do 6.º ano, com idade média de 12 anos, encontram-se na fase de transição para o pensamento formal, abstrato e hipotético-dedutivo, resolvendo problemas sem necessidade de recorrer à observação o real, o concreto (Piaget, 1977, Lourenço, 1997). Nesta fase, o pré-adolescente começa a entrar numa última fase de egocentrismo, caracterizado pela onipotência da reflexão, “como se o mundo tivesse de se submeter aos sistemas e não os sistemas à realidade” (Piaget, 1977, p. 94), enquanto procura conquistar e definir a sua personalidade. Assim, ainda que os alunos com quem trabalhámos tivessem facilidade em entender conceitos abstratos e as relações de causa-efeito, demonstraram um nível de envolvimento significativamente maior nas atividades que relacionavam conceitos e conteúdos com a sua experiência e perspetiva individual. A vontade de trabalhar em grupo já não foi tão notória, incluindo alguma conflituosidade e confronto de personalidades. Nesta turma os alunos mostravam pouco envolvimento e

motivação para a escola em geral, refletindo também (e como referido pelas OC) alguma carência socioeconómica e cultural.

3.2. Métodos de Ensino e aprendizagem

Em relação aos processos de organização e desenvolvimento do currículo, é incontornável refletir acerca da diferença de natureza e funcionamento entre o 1.º e o 2.º CEB. Neste as disciplinas estão formalmente segmentadas em horários letivos distintos e de curta duração. Ainda que em cada turma a OC lecionasse tanto o português, como a HGP, a gestão curricular era feita sem qualquer articulação entre as áreas disciplinares e seguia linearmente a planificação estabelecida em conjunto entre todos os docentes para todo o período letivo. Na nossa intervenção, obrigadas a cumprir o mesmo tipo de gestão curricular, acrescida pela urgência em abarcar o máximo de conteúdos possíveis - já em atraso devido ao confinamento - tivemos de nos adaptar e encontrar estratégias para cumprir os tempos e conteúdos estabelecidos a partir de propostas diferentes. Com estas procurámos quebrar com um tipo de ensino meramente expositivo, realizando atividades mais investigativas e exploratórias, colocando o aluno no papel central da aprendizagem e muitas vezes em cooperação entre pares. Não sendo possível realizar uma maior integração curricular, as propostas visavam o desenvolvimento de competências comuns às duas áreas, ainda que diferissem os conteúdos. O E@A, apesar de dificultar o trabalho em grupo e causar um maior alheamento do aluno (mais distante, menos implicado e sem cumprir as tarefas autónomas), permitiu a exploração de uma grande variedade de recursos digitais. Com eles os alunos puderam trabalhar competências mais diversificadas, com criatividade e maior motivação, e um contacto (e exploração) com fontes diversificadas.

Por sua vez, o 1.º CEB conta com uma docente generalista e um horário contínuo que pode ser gerido com maior flexibilidade. No entanto, a OC mantinha a distribuição das disciplinas segmentadas pelos tempos definidos no horário do agrupamento. Não era realizada, portanto, nenhuma integração curricular, não havendo sequer a abordagem à educação e expressões artísticas. À semelhança do que observámos no 2.º CEB, a gestão do currículo acompanhou a disposição dos conteúdos (e tarefas) nos manuais escolares, sem flexibilidade ou adaptação. Contudo, a intervenção situou-se no período final do ano

letivo e a OC tinha já abordado a grande maioria dos conteúdos planejados. Isto, acrescido da total liberdade que nos concedeu, permitiu-nos fazer a gestão flexível e integrada do currículo, centrando-nos nas dificuldades demonstradas pelos alunos e nas competências a desenvolver. Neste caso e em comparação com o 2.º CEB, a dificuldade foi fazer uma planificação equilibrada respeitando o ritmo dos alunos - os tempos de concentração, de assimilação e acomodação (Roldão, 2009).

Em ambos os casos, foi essencial ter em conta os interesses e vivências dos alunos, de modo a suscitar a sua curiosidade e autoconfiança e propiciar uma aprendizagem mais significativa, dando apoio e, ao mesmo tempo, desafiando-os. No caso do 6.º ano, procurámos problematizar situações, relacioná-las com as preocupações e pontos de vista do aluno e, simultaneamente, fomentando a empatia pelo outro (a várias escalas geográficas e temporais, de contextos sociais e culturais diferentes). Como defende Silva (2010), “a educação global deve capacitar os aprendentes a compreenderem com sensibilidade os pontos de vista e os sentimentos dos outros, particularmente se estes pertencerem a grupos, culturas ou nações diferentes dos seus” (p. 23). No 4.º ano, os alunos puderam ter uma maior participação na gestão do currículo, com uma aprendizagem autorregulada, o que facilitou a integração dos seus interesses. A nossa orientação, nesse caso, foi aproximá-los das experiências concretas, explorando, manuseando, verificando as causas e efeitos, de modo a dar sentido às abstrações que estavam pouco estruturadas. Por fim, os modos de diferenciação pedagógica foram também distintos: em ambos os casos adaptámos os recursos e procurámos sempre dar um *feedback* específico e individualizado. No entanto, no 6.º ano, este era dado em “diferido”, à medida que os alunos iam colocando os seus trabalhos na plataforma (já que oralmente, em grande grupo, nem todos participavam), enquanto no 4.º ano esse acompanhamento pôde ser realizado em sala, contando também com a ajuda entre pares.

3.3. Relação pedagógica

Para a implementação de um bom plano de ação e para que se realizem as atividades esperadas, em qualquer contexto, é necessário que o professor conheça os seus alunos - atendendo ao seu nível de desenvolvimento e às suas particularidades individuais, e consiga estabelecer uma relação de proximidade, confiança, empatia e

respeito (Darling-Hammond, 2020). Foi, por isso, imprescindível o período de observação inicial para realizar a caracterização da turma e dos alunos. Não obstante, foi durante a intervenção e em interação com os alunos, com a minha maneira própria de agir e na relação que fui estabelecendo, que esse conhecimento se aprofundou. Como refere Perrenoud (1995), o sentido constrói-se em situação e, para criar um bom clima de sala de aula, há que ter em conta, em tempo real, a dinâmica criada, a disposição e energia do grupo.

Neste aspeto os dois contextos revelaram-se substancialmente diferentes, não só pelas idades dos alunos como pelo facto de um ser realizado em E@A e outro presencialmente.

Com os alunos do 4.º ano, houve uma grande proximidade, tendo já, no início da intervenção, decorrido 3 semanas de observação participante. A relação pedagógica foi de confiança e afetividade (Bronfenbrenner, 1979, Fuertes et al., 2018), tendo-se procurado sempre que o clima fosse de entusiasmo e boa disposição, com tolerância e respeito pelo outro, sem medo do erro e do risco na exploração das atividades. Foi importante, também, fomentar a autoconfiança, já que nestas idades, segundo Erikson, “a principal fonte de autoestima é a concepção que as crianças têm de sua competência produtiva” (Papalia, 2006, p. 431). Procurou-se valorizar as várias competências (seguindo a perspetiva das inteligências múltiplas de Gardner (Grave-Resendes & Soares, 2002), tendo a articulação com as artes e educação física e a reflexão sobre as competências sociais contribuído para o efeito. Sendo uma turma respeitadora, foi fácil estabelecer as regras - já que estas foram discutidas e definidas em conjunto, favorecendo a responsabilidade e autonomia dos alunos.

Nas turmas de 6.º ano, e tendo em conta a idade dos alunos, é normal surgirem mais problemas relacionados com a indisciplina. Enquanto “a criança modela para si um mundo à parte, numa escala abaixo do mundo dos grandes” o adolescente “coloca-se em plano de igualdade com os mais velhos, mas sente-se outro . . . quer ultrapassá-los e espantá-los” (Piaget, 1977, p.97). Esta característica foi sentida, com alunos a colocarem questões desafiadoras, de algum modo testando os limites do nosso conhecimento e do nosso controlo da situação. Isto obrigou a uma preparação aprofundada dos conteúdos e agilidade na dinâmica estabelecida, estabelecendo-se limites sem ser necessário

autoridade, mas com segurança e tranquilidade. Assim, o clima de sala de aula foi bem disposto e motivador, com sentido de pertença (Dukynaitė, & Dudaitė, 2017), sem grandes conflitos. No entanto, por ser em E@A, e como referido pelas OC, muitos comportamentos indisciplinados são atenuados pelo facto de os alunos não estarem lado a lado, havendo alguns que se colocavam, apenas, “ausentes”. O facto de não estarmos presencialmente com os alunos foi desafiadora, dificultando a perceção da disposição e energia da globalidade da turma. A relação construída não foi tão próxima e homogénea como no 1.º CEB, havendo mais alunos que não conseguimos alcançar. Ainda assim, a plataforma *TEAMS* permite outros canais de comunicação, o que fez com que se conseguisse chegar aos alunos de modo mais individualizado, percebendo melhor os seus interesses e modos de funcionamento, o que possibilitou conhecê-los melhor, acompanhá-los, o que se traduzia, depois, na relação em aula e em propostas diferenciadas.

3.4. Processos de avaliação e de regulação das aprendizagens

O processo avaliativo é uma ação dinâmica, munida de várias ferramentas para a recolha de dados variados, que acompanha as intenções educativas e os processos de aprendizagem, de modo a perceber a sua adequação e eficácia (Barreira, 2018; Roldão, 2003). Em relação aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, verificou-se, em ambos os ciclos, a primazia dada à avaliação sumativa, ainda que sejam contabilizados, com menor preponderância os trabalhos de grupo (no caso do 6.º ano) e algumas fichas intercalares ou cópias (no caso do 4.º ano). Nas turmas do 6.º ano os testes de avaliação eram acompanhados com algumas anotações das OC e corrigidos em aula, já no 4.º ano não se observou nenhum tipo de *feedback*.

Na nossa intervenção procurámos diversificar os instrumentos e modos de avaliação e incluir instrumentos de regulação e pilotagem do trabalho, valorizando a avaliação formativa, tendo em conta não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem, permitindo ainda um reajustamento do nosso plano de ação (Fernandes, 2019; Santos *et. al.*, 2020). Em ambos os contextos foi realizada uma avaliação de diagnóstico da turma e de cada aluno, nas diversas áreas disciplinares e nas competências sociais, a partir da observação direta e da análise documental - entrevistas realizadas às OC, PCT, e produtos dos alunos). Os dados foram reunidos em grelhas de avaliação e

serviram para realizar a caracterização inicial da turma, determinante para a formulação do PI, bem como para realizar a comparação com a avaliação final. Também os objetivos dos dois PI foram alvo de avaliação, tendo sido reunida a informação também em grelhas e havendo dois momentos de balanço: um intermédio, de modo a reajustar o Plano de Ação e um final. A partir destes criaram-se gráficos que permitiram a leitura e comparação dos resultados e a sua conseqüente análise e interpretação.

Tendo nós de cumprir com os meios, instrumentos e indicadores de avaliação estabelecidos à priori pelas docentes, não foi possível partilhar essa responsabilidade com os alunos, incluindo-os na discussão deste processo. No entanto, procurámos sempre dar conta dos mesmos aos alunos, de modo a melhor os consciencializar daquilo que é esperado deles. Na turma do 4.º ano, implementámos diários reflexivos individuais e a rotina de Assembleia de Turma, à semelhança do Conselho de Cooperação Educativa defendido pelo Movimento Escola Moderna (Niza, 2015; Louseiro, 2011). Incluímos, ainda, instrumentos de auto e heteroavaliação escritos, bem como listas de verificação, para que os alunos regulassem o seu trabalho. No 6.º ano, devido às possibilidades tecnológicas do E@A, pudemos dar sempre um feedback individualizado a cada trabalho individual e de grupo (disponíveis a qualquer hora), disponibilizar instrumentos de orientação das tarefas e realizar fichas de autoavaliação. As ferramentas tecnológicas têm, também, a vantagem de permitir uma análise estatística imediata - por aluno e turma ou por questão/conteúdos.

PARTE II: 0 ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

4. Apresentação do Estudo

4.1. Contextualização

Nos vários contextos educativos em que intervim, foram uma constante as fragilidades associadas à compreensão leitora. Observei uma compreensão, muitas vezes, superficial, literal, com pouca capacidade de realizar inferências ou relações de significado e, conseqüentemente, fragilidades associadas à leitura e à escrita. Na minha intervenção no 2.º ciclo, as dificuldades associadas à compreensão leitora e à escrita destacaram-se - apesar do gosto dos alunos pela leitura em voz alta - corroborando as preocupações reveladas pelas OC. Aquelas evidenciaram-se na dificuldade de interpretar enunciados e textos das duas áreas disciplinares (Português e HGP), na leitura pouco fluente, sem atenção à pontuação ou entoação apropriada (sem a identificação das intenções do autor) e, na escrita, numa qualidade textual baixa - pautada não só por erros ortográficos, mas também falta de mecanismos de coesão e coerência textual, erros de concordância verbal, falta de diversidade lexical e a ausência de pontuação ou qualquer outra sinalização gráfica ou espacial. Ainda que os alunos tenham demonstrado potencialidades nos exercícios gramaticais, a sua escrita leva a considerar se falta uma abordagem mais contextualizada no ensino da gramática ou da textualização. Uma das características mais evidentes foi, por exemplo, a indistinção no uso do discurso direto e indireto - imiscuídos no enunciado do narrador, sem adequação verbal (pessoa e tempo) ou operadores citacionais.

O meu percurso de formação pessoal e académica é marcado pelo teatro, pela interpretação dos textos (das intenções explícitas e implícitas) e das várias vozes e perspectivas que estes articulam. Pelo discurso sobre o discurso, através do que é e como é posto em cena. Como realça Pavis (2008, p.28) “encenar não é enunciar - debitar ou cantar - um texto, nele metendo o tom e os “condimentos” da representação para que todos extraíam dele o bom sentido; é fabricar e regular situações de enunciação, onde os intercâmbios entre o verbal e não-verbal se possam realizar”. Na minha formação em ensino, também me cativaram as adaptações do texto narrativo para dramático (ou vice-versa), pela omissão da caracterização feita pelo narrador, posta em cena através de todo

um conjunto de sistemas de significação (cf. Pavis, 2008) através do qual o espectador fará as suas inferências, ou pela tradução ou reconfiguração destas, em linguagem escrita.

Assim, a temática da plurivocidade (Duarte, 1999) nos textos suscita um interesse ainda maior. Segundo Duarte (1999), o discurso é um ato comunicativo, socialmente contextualizado, em que o sujeito imprime a sua subjetividade, mas tem, ainda, uma natureza intersubjetiva com que se constrói a realidade e onde estão em jogo a representação de várias vozes.

Sendo a problemática do PI a intervenção relevante e fundamentada dos alunos, com a preocupação pelo pensamento crítico, pela interação com o outro e pela comunicação escrita, este tema adquiriu uma outra relevância. Como sublinham Corbari e Ramos (2018) a língua não é apenas um veículo para transmitir informações, mas antes um instrumento que veicula uma intenção, de acordo com um objetivo. É uma interação (Fuertes *et. al.*, 2017), isto é, uma atividade social, um processo de interação que está marcado pelo contexto social, histórico e ideológico (Sousa, 2015). Estudar como os alunos articulam as várias vozes num texto é estudar a consciência que têm sobre a sua autoria e posição e a relação com o ponto de vista dos outros. É perceber a consciência que têm sobre as suas escolhas linguísticas e também a quem atribuir a autoria de uma informação ou discurso, o que implica uma tomada de posição. Saber avaliar e respeitar ideias, pontos de vista e valores de outras pessoas é uma das competências enunciadas na educação para o futuro da OCDE, na ótica de uma educação inclusiva (OCDE, 2018). Como refere Sousa (2018), o desenvolvimento destas competências, nomeadamente a compreensão e construção das diferentes instâncias enunciativas, é complexo e necessita de um ensino explícito.

A natureza da linguagem é dialógica, contendo “a cristalização de vozes várias que se congregam virtualmente nos signos e noutras entidades e recursos linguísticos e que estão prontas a ressoar nos discursos.” (Duarte, 1999, p. 13), a abordagem à inclusão do discurso citado poderá ser uma ponte para um nível menos visível, inscrito sem ser explicitamente mostrado, como é a intertextualidade. Custódio (2014) relembra a importância de fomentar leituras plurais, interdiscursivas, na didática do português em ciclos seguintes - um fenómeno que diz respeito não só à literatura ou ao texto jornalístico,

mas a outras linguagens próximas dos alunos, como o cinema, a música e os jogos virtuais.

A problemática relacionada com o modo como os alunos exprimem as vozes num texto - como o articulam, do que se apropriam, o que evidenciam ou ocultam, terá, portanto, o potencial de articular vários conteúdos e competências, não só na área do português, na compreensão e expressão escrita, mas transversais - relacionadas com conceção de linguagem, interação (Fuertes et al. 2018), com compreensão de diversas perspetivas, com o pensamento crítico, regulação e ajustamento intersujeitos (Campos, 1998). Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de futuros cidadãos críticos e esclarecidos, capazes de distinguir fatos de opinião, mensagens e valores por vezes camuflados, numa sociedade inundada de informação e desinformação, em vários meios e a várias vozes. Ao mesmo tempo, pode fomentar o prazer da leitura e da escrita ao longo da vida, ao valorizar-se as nuances e intenções do autor, a intersubjetividade e as redes de significados e referências entre várias linguagens - ou, nas palavras de Custódio (2014), “cruzamentos intersistémicos” (p. 153).

Em relação à escolha do tema, explicitadas as razões pessoais e as questões levantadas pela prática, importa ainda referir que, ao estar envolvida num estudo investigativo relacionado com o desenvolvimento e qualidade textual (Soares & Sousa, no prelo, Sousa *et. al.*, no prelo), a análise da escrita dos alunos sob esta perspetiva foi uma ligação natural. Este enquadramento possibilitou o acesso a um *corpus* textual de alunos do 4.º ano, o que levantou questões sobre o ensino desta temática ao longo dos ciclos de ensino e que tornou a investigação exequível para o tempo disponível.

4.2. Definição do problema e objeto de estudo

De facto, o entendimento do papel das vozes no texto (numa posição próxima de Bakhtine ao estudar orquestração das vozes em Dostoiévski) é inovador na didática do português. Os trabalhos de Duarte (1999; 2001; 2012; 2016) são pioneiros neste domínio, trabalhando, fundamentalmente, as vozes em obras de autores consagrados. O presente trabalho é inovador no modo como se preocupa com as concetualizações dos alunos nas atividades de ler, escrever e refletir sobre as vozes do texto e a forma como estas se imbricam no texto. Se do ponto de vista didático, o trabalho traz inovação, do ponto de

vista da investigação o estudo dos textos dos alunos (e não de textos de Literatura) e o modo como os alunos refletem sobre esta dimensão dos textos é uma mais-valia porque possibilita uma nova área de investigação pelas potencialidades de cruzar leitura (na dimensão da compreensão e da leitura em voz alta), e escrita (tanto na coerência textual, como no domínio enunciativo e também na configuração gráfica). Acresce ainda o estudo contextualizado da gramática: discurso direto, indireto – instâncias enunciativas e possibilidades estilísticas.

Como finalidade do percurso didático, espera contribuir-se para a construção de leitores e escritores mais reflexivos, mais conscientes do modo como as instâncias enunciativas são apresentadas no texto e qual a sua contribuição para a construção de juízos e valores e do modo como autoria se esbate ou não em autoridade.

Para a investigação, ponderando a hipótese que para assumir uma voz autoral, capaz de caracterizar o ato comunicativo que se quer retratar, há que ter uma perspetiva sobre as outras vozes no texto, mais do que a sua mera assunção, definiu-se, então, a problemática da **enunciação das vozes do texto**, tendo-se identificado, como objetivo geral do estudo **compreender como os alunos do 4.º e do 6.º ano constroem as vozes de um texto**.

Este OG levanta algumas questões, nomeadamente: i) Que formas de discurso relatado utilizam os alunos para distingui-lo da restante narração? (ii) Como incorporam o discurso relatado no texto? (iii) Que uso fazem dos verbos de enunciação para exprimir o discurso relatado? (iv) Quais as diferenças entre os alunos do 4.º e do 6.º ano em relação às competências de construção de vozes do texto?

De modo a orientar a investigação (e respetiva metodologia) e dar resposta ao OG, delinearão-se os seguintes objetivos específicos: **i) Distinguir as formas de discurso relatado de narração; ii) Descrever a incorporação do discurso relatado no texto; iii) Caracterizar o uso dos verbos de enunciação, iv) Comparar as competências dos alunos do 4.º e 6.º ano na construção de vozes do texto**.

5. Enquadramento Teórico

Para o desenvolvimento do Estudo foi necessário aprofundar o campo de estudos relacionados com a problemática, de modo a melhor defini-la e adequar os métodos de investigação. Apresenta-se, agora, uma revisão dos conceitos e temas essenciais: i) Enunciação e plurivocidade; ii) Discurso relatado; iii) Formas de discurso relatado; iv) Verbos de enunciação; v) Perspetiva didática; vi) Os Programas de Língua Portuguesa.

5.1. Enunciação e plurivocidade

A língua é mais como uma linha cuja transgressão talvez designe uma sobrenatureza da linguagem; ela é a área de uma ação, a definição e a espera de um possível. (Barthes, 1953/2006, p.13)

Em primeiro lugar podemos distinguir língua de enunciação: quando um sujeito se apropria da língua e a transforma em discurso, ele constrói o seu enunciado próprio, dando à língua uma nova dimensão, marcada pela subjetividade. Segundo Rocha e Teixeira (2015), “é por meio da enunciação que a língua se estabelece como sistema e é atualizada” (p.61). Assim, para transmitir as suas ideias e ser/estar com outros, o sujeito faz o agenciamento da língua, procede a uma organização e seleção, de acordo com a sua intenção, para produzir sentidos. “Os elementos linguísticos, mais do que transmitir informação, atestam a presença do homem na linguagem” (p.60). Assim, o sujeito usa a língua, selecionando e organizando-a (semântica, sintática e pragmaticamente) para orientar o sentido do que quer transmitir, construindo um texto que estabelece limites quanto às possíveis leituras, a partir do qual o leitor/ouvinte estabelecerá a sua interpretação. Neste sentido a língua é tida dialógica, argumentativa, o discurso é orientado com uma intencionalidade, não podendo ser neutro (Corbari & Ramos, 2018).

Na construção de um enunciado, também os signos são vistos em contexto. Segundo a Teoria das Operações Enunciativas, o sentido é um produto da materialidade verbal, construindo-se cada unidade lexical e a sua identidade semântica, na relação que estabelece e constrói com o seu contexto - o processo significativo decorre de um todo. O “núcleo significativo” inerente a cada item é “de natureza variável, deformável, e, o que é mais importante, definido pela função específica que lhe é atribuída nas interações

das quais participa” (Romero, 2014, p.240). A variação semântica que cada item lexical comporta (sendo, cada um, maleável e interativo), a partir do seu potencial enunciativo (Rocha & Teixeira, 2015), atesta que a construção de enunciados por parte do sujeito carrega a sua subjetividade, impressa pela estratégia que este escolhe - ativando os significados secundários das palavras (Romero, 2014).

O discurso, sendo um ato comunicativo, tem intrinsecamente uma natureza dialogal, que determina a organização interna da língua, ele implica a presença do outro - uma “heterogeneidade constitutiva” (Duarte, 1999). Assim, para além da subjetividade que o sujeito imprime no discurso, há também uma natureza intersubjetiva com que se constrói a realidade. Pode dizer-se, portanto, que a atividade de linguagem é uma atividade intersubjetiva em que dois enunciadore – enunciador origem e coenunciador – são constitutivos da própria enunciação (Campos 1997). É na relação intersujeitos que o texto é construído e reconstruído (Campos, 1998; Culioli, 1990; Sousa, 1996, 2007). Todo o texto (ou enunciado) é localizado em relação aos parâmetros de enunciação (sujeito, tempo e espaço) e o enunciador é, em última instância, o responsável pela verdade do enunciado texto. Na teoria enunciativa, o princípio enunciativo (todo o enunciado é o resultado de operações de *prise en charge* pelo enunciador de uma proposição) é um princípio de base (Desclès, 2009).

O *constructo* de diferentes instâncias enunciativas, como o apresentamos aqui, tem origem na Linguística, mormente nos trabalhos de Culioli (1990) e Campos (1997,1998). O trabalho destes autores, defende que a atividade de linguagem é uma atividade de representação, referenciação e regulação. E que a significação se constrói em relação aos parâmetros enunciativos, a saber: tempo, espaço e sujeito de enunciação. A questão da polifonia tem a contribuição de Bakhtine (1978). A partir dos textos literários que estudava, o autor confronta-se com o fenómeno da complexidade das vozes presentes no texto e na sua imbricação. Cada texto, no caso de Bakhtine, os textos de Dostoiévski, é um lugar de imbricação de diversas vozes impregnadas de ideias, pontos de vista, apreciações suportadas por uma instância enunciativa plural.

Pode falar-se, portanto, de fenómenos de plurivocidade, no sentido em que, através da voz do enunciador, se relacionam várias vozes - em fenómenos como a heteroglossia, interdiscursividade, dialogismo, intertextualidade, heterogeneidade ou

polifonia (fenómenos que se relacionam e sobrepõem). Esta característica do discurso pode ser mais ou menos evidente, podendo dar-se a três níveis: o primeiro baseia-se na relação entre locutor-alocutário; o segundo remete para a inclusão de enunciações de outros no próprio discurso - o relato de discurso ou citação - aqui esta característica torna-se evidente, isto é, nas palavras de Authier, uma “heterogeneidade mostrada”; o terceiro, menos visível, será o da “polifonia inscrita”, através da recorrência a signos, de dísticos, de delocutivos, entre outros (Duarte, 1999).

5.2. Discurso relatado

A designação discurso relatado supõe, em si própria, a noção de alteridade e anterioridade, isto é, um dito ou um enunciado que pronunciado por alguém, numa dada situação, é retomado e relatado num outro discurso, num outro tempo por outro enunciador, sendo assim um enunciado introduzido num outro enunciado. Este será o enunciado citante ou relator e o outro o enunciado citado ou relatado. Pensamos que fica clara a noção temporal de anterioridade. Vejamos a noção de alteridade: quem relata é o enunciador que introduz no seu enunciado a enunciação de um outro enunciador locutor. Este mecanismo enunciativo possibilita o desdobramento das instâncias de dizer e também dos sistemas de localização enunciativa. Quem relata assume o dizer do outro, mas não o seu dito. A noção de Culioli de *prise em charge* (Culioli, 1971) é muito importante para os estudos de discurso relatado, já que põe em evidência a disjunção que ocorre entre enunciador e locutor. Este mecanismo é muito explorado no discurso de imprensa, mascarando pontos de vista e, frequentemente, responsabilidade pelo dito, mas é também muito usado no quotidiano quando se usa, por exemplo, a passiva do tipo *diz-se*.

No texto de ficção, este desdobramento enunciativo existe porque o leitor assume o pacto narrativo (Marnette, 2002) em que o autor/enunciador relata os enunciados das personagens, mas estes não foram enunciados anteriormente (como suposto, por exemplo, no discurso jornalístico ou nos boatos) antes fazem parte da criação narrativa. Discurso relatado e discurso relator são criados com o fim de trazer outros pontos de vista ou perspectiva para a narrativa, mas estes a serem reconstruídos pelo coenunciador como

emanando de diferentes sujeitos são, de facto, obra do autor. Assim, a alteridade dos pontos de vista das personagens (a polifonia) são fruto da orquestração do seu criador.

5.3. Formas de Discurso relatado

Podem considerar-se duas formas principais para estabelecer o relato de discurso: o Discurso Direto (DD) e o Discurso Indireto (DI), sendo o Discurso Indireto Livre tido como uma forma derivada do DI. No DD há uma distância máxima assumida entre o locutor e o enunciador que é citado, sendo delegado neste a responsabilidade sobre o discurso. Para demarcar esta distância são utilizados marcadores linguísticos (pessoa gramatical, tempos verbais e deícticos) e “operadores citacionais” gráficos e visuais (como as aspas, espaços, parágrafos, travessões ou a escrita em itálico). Ao simular um enunciado real, pode conter marcas do discurso oralizante como interjeições, frases exclamativas e repetições (Duarte, 2001). De facto, esta é uma das finalidades do discurso relatado na ficção: oralizar, com efeito de verosimilhança, o discurso (Duarte, 2012). Esta característica pode ser, também, origem de dificuldade para os escritores mais jovens na aprendizagem das convenções da modalidade escrita. Numa habilidade em aprendizagem – a modalidade escrita, acrescentar características oralizantes é, por si, desafiante.

No DI as vozes não são tão delimitadas, não havendo marcas gráficas ou visuais, estando o enunciado citado apropriado pelo locutor e submetido ao seu sistema de enunciação. Normalmente surge como complemento direto do verbo de enunciação que o antecede, numa oração subordinada. Esta forma, ainda que mais complexa do ponto de vista sintático, é mais simples que o DD do ponto de vista enunciativo e discursivo - já que este é mais homogéneo, com apenas um sistema enunciativo, enquanto que o DD sobrepõe dois discursos distintos, dois pontos de vista e, muitas vezes, dois tipos de linguagem diferentes (Duarte, 1999). De facto, a intromissão da voz do outro na escrita, aproxima as duas modalidades: escrita e oral e, do ponto de vista pedagógico possibilita o estudo integrado de leitura, escrita e oralidade (Teberosky, Sepúlveda & Sousa, 2020).

Para além da escolha do relato citado, o modo como este é incorporado na estrutura da enunciação produz significação, nomeadamente pelo recurso a elementos descritivos e à escolha dos verbos de enunciação. Através destes o locutor direciona o

entendimento do leitor sobre o que é citado, funcionando como marcas de subjetividade (Rocha & Teixeira, 2001).

A escolha destes elementos linguísticos, provida de intencionalidade, transforma o ato de citar numa forma de ação, um ato argumentativo. Estas características ganham uma maior relevância em géneros textuais que vivem da intertextualidade e que procuram legitimação a partir dos discursos a que recorrem, como o texto jornalístico. Ainda que postulem a imparcialidade, a escolha de elementos não neutros pode veicular camufladamente conotações ou juízos de valor que orientam o leitor, dando à intertextualidade um carácter subjetivo e, muitas vezes, ideológico (Corbari & Ramos, 2018).

5.4. Verbos de enunciação

Independentemente da forma que pode tomar o discurso citado, ele é - como vimos acima - uma forma de apropriação e de criação de um discurso intencional, faz parte do agenciamento, da estratégia que o enunciador escolhe de acordo com o seu objetivo - retomando o conceito de linguagem como uma prática sociocultural. Ainda numa perspectiva enunciativo-pragmática, e como defende Duarte (1999) - de acordo com os pontos de vista mais recentes sobre o relato de discurso -, devem ser atendidos os vários elementos que constituem a enunciação (com as várias vozes que implicam) e as marcas do ato de enunciação: “o sujeito falante deixa, nas suas produções verbais, a marca da sua atividade” (p.43).

Assim, para além da escolha das palavras que cita (e que ajudam a caracterizar, por si só, o sujeito/personagem citada), o modo como o relato é incorporado na estrutura da enunciação primeira produz um processo de significação.

É no discurso atributivo que antecede ou comenta a intervenção da personagem que, por meio de elementos descritivos e da escolha de verbos de comunicação expressivos se tenta restituir os dados da situação de enunciação que acompanham o enunciado simplesmente citado. (Duarte, 1999, p.113).

Os verbos de enunciação, também designados como verbos introdutores de discurso ou *verba dicendi*, e respetivos complementos assumem, neste contexto, um papel de destaque, ao referirem um ato linguístico e caracterizando-o. Têm o poder de explicitar

ou subentender gestos, modos de falar, movimentação, interação, aspetos relativos ao contexto, que compõem a imagem que se quer formular, criando um efeito de encenação (Duarte, 1999). Os verbos de enunciação servem, então, uma dupla função: de incorporar a citação na estrutura do texto e, ao mesmo tempo, permitir o seu entendimento. Nascimento e Canossa (2016), no mesmo sentido, salientam que o *verbum dicendi*, por um lado, apresenta o discurso de um segundo locutor e, por outro, demonstra como é que o autor do discurso quer que esse discurso seja lido. Mesmo que o verbo escolhido procure ser neutro, transmitirá sempre um significado, uma leitura. Por essa razão, Rocha e Teixeira (2015) defendem que os verbos introdutórios cristalizam marcas da subjetividade na linguagem e o seu uso “diz mais do enunciador do que daquele que é citado.” (p.63).

Há uma grande variedade de verbos introdutórios: a maioria refere-se às atividades especificamente comunicativas - os verbos de comunicação, ou *verba dicendi*, verbos de *dizer* - determinam quem diz o quê, a quem e de que modo (com que matizes). *Dizer* pode ser considerado um hiperónimo de várias outras possibilidades no eixo paradigmático. Estas podem incluir “verbos de opinião (crer, julgar, achar), verbos de consciência (como pensar, pelo menos em um dos seus usos possíveis), verbos de sentimento (desabafar, lamentar)” (Duarte, 1999, p.365). Há ainda verbos de ação, mas que ganham valor de comunicação no contexto de interlocução (como começar, continuar, acrescentar, rematar ou interromper). Alguns pressupõem interatividade, outros são descritivos, expressivos ou metafóricos. Vários autores referem diferentes tipos de classificação para os verbos introdutórios, sublinhando características, pressupostos ou funções que os diferentes verbos sugerem (cf. Rodrigues, 2017; Nascimento & Canossa, 2016; Corbari & Ramos, 2018; Duarte, 1999).

5.5. Perspetiva didática

Aprender a ler e a escrever textos é aprender a participar de uma comunidade letrada (Costa-Pereira & Sousa, 2017; Sousa, 2015; Sousa & Costa-Pereira, 2021). Os processos de ensino não devem ser vistos como processos simples, mas antes como processos interativos em que leitura, escrita, oralidade e conhecimento linguístico entram em relação (Teberosky, Sepulveda, & Sousa, 2020). Os textos da escola variam em tipo e género, sendo o texto narrativo dos mais usados no ensino básico (Sousa & Silva, 2003).

Enquanto durante a leitura orientada, a concetualização de texto toma forma, a concetualização do escrito, enquanto segmentos gráficos de diversas dimensões, atualiza-se e aprende-se durante a escrita e a oralidade deve envolver o universo do escrito (Yanez, 2008; Daszkiewicz, et al. 2020).

Aos seis anos de idade a criança já incorpora o discurso relatado na sua conversa, como forma de reprodução, apropriando-se de recursos linguísticos e paralinguísticos (entoação, qualidade vocal, gestos, expressão facial, entre outros), compreendendo que ao atribuir a palavra a outros estão, também, a atribuir intenções (Sepúlveda & Teberosky, 2014). Ainda que o discurso relatado seja usado na linguagem cotidiana, é na linguagem escrita e com a literatura que se desenvolve, a partir da narração de histórias. Para isso os sujeitos têm que descontextualizar as palavras do outro, explicitar o ato de citar e desenvolver a capacidade de pensar sobre a linguagem. Inscrever as falas das personagens na narrativa releva de uma dupla segmentação: de discurso e gráfica (Sousa, 2018). A fala das personagens interrompe a narração e impõe um outro tipo de sequência de textual (Adam, 1992) dentro do narrativo – a sequência dialogal. No que respeita à segmentação gráfica, as falas interrompem o texto “corrido” da narração e trazem espaços em branco, traços, etc. assim o corte enunciativo é acompanhado do rearranjo gráfico : *ponto* – identificação da voz e do modo de dizer, dois pontos, indentação, travessão, aspas, etc.

Se a questão da segmentação coloca desafios, a questão linguística subjacente é mais complexa: implica a disjunção ou desdobramento dos sujeitos, disjunção temporal e assunção do enunciado por uma entidade diferente.

Assim, a compreensão dos mecanismos enunciativos nos textos narrativos implica a compreensão do desdobramento das instâncias de responsabilização enunciativa (Campos, 1998) e a dissociação da origem da palavra do narrador personagem ou enunciadador locutor. No fundo, põe em evidência as interações (Barroso et al, 2017; Ferreira et al. 2016) verbalizadas, dentro do texto, revelando o jogo das personagens que se complementam enquanto enunciadores.

Saber quem responsabilizar pela verdade de um texto ou de um fragmento de texto, permite uma leitura crítica e, eventualmente, uma tomada de posição face aos conteúdos. Esta habilidade relaciona-se, assim, com a capacidade crítica e de participação esclarecida do cidadão. Esta é uma das competências enunciadas na educação para o

futuro da OCDE, na ótica de uma educação inclusiva “(...) os alunos deverão fazer prova de curiosidade, imaginação, de resiliência e de autodisciplina e também deverão respeitar e avaliar as ideias, os pontos de vista e os valores de outras pessoas (...)” (OCDE, 2018, p.1) (tradução nossa). Analisar e conhecer os diferentes estratos enunciativos possibilita a identificação e avaliação de pontos de vista e de valores presentes nos textos. Na verdade, trata-se da compreensão da orquestração das vozes, permitindo a identificação de papéis diferenciados - entre locutor e enunciador - e de graus de responsabilidade pelo assertado entre os enunciadores/locutores em presença (Campos, 1998; Culioli, 1990). A aprendizagem de como se constroem as diversas vozes e a compreensão das diferentes instâncias enunciativas é complexa, morosa e supõe ensino explícito (Sousa, 2018). As escolhas que o autor do texto efetua, as marcas linguísticas e/ou paralinguísticas que inscreve no texto não são neutras (Sepúlveda e Teberosky, 2014). As escolhas do enunciador/locutor estão associadas ao desenvolvimento da competência paradigmática e esta é uma aquisição tardia (Nelson, 1997).

A tarefa de escrita em análise neste estudo foi recontar. Trata-se de produzir narrativas seguindo convenções maioritariamente já aprendidas aos 9 anos (Sousa, 2008). A narrativa tem uma organização temporal causal, uma situação inicial de equilíbrio, um problema que o herói irá resolver para que um novo equilíbrio seja estabelecido (ver, entre outros, Sousa, 1995, 1996, 2007, 2010). Recontar é uma atividade que envolve a criança, a quem foi lida uma história, na reconstrução do texto ouvido: da trama, dos circunstantes e das personagens a quem dar voz (ver Sousa, 2018). A reconstrução é uma tarefa exigente, pois exige armazenamento e recuperação da memória do texto fonte, o que implica organização de conteúdos, inferências e preenchimento de eventuais lacunas a partir da história ouvida.

5.6. Os programas de Língua Portuguesa

Em termos de currículo é suposto que os alunos distingam discurso direto e indireto e saibam reconhecê-los e como marcá-los na sua escrita. Os discursos direto e indireto estão incluídos no domínio da gramática. Mas, numa perspetiva de uso da língua, ou língua em uso, faz sentido ensinar estes conteúdos nas atividades de ensino da leitura e de ensino da escrita. Na leitura, atendendo às questões de interpretação e fluência: quem

diz o quê a quem? Com que objetivo? De que modo? Com que finalidade? Que resposta quer obter? Na escrita, atendendo a questões de coerência e de relação com o leitor: Para quê oralizar a escrita? Qual o objetivo? Quem fala? Para quem? Para dizer o quê? O que se quer do coenunciador?

Numa análise do Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico (Buesco *et. al.*, 2015), no domínio da gramática, encontramos no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) o Discurso Direto, com indicadores como “Identificar marcas do discurso direto no modo escrito” (p. 57), e, no 4.º ano, acresce o Discurso Indireto: “Distinguir discurso direto de discurso indireto” (p.63). Ambos são retomados apenas no 6.º ano do 2.º CEB, numa perspetiva de, somente, transposição, de uma forma para a outra: “Transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito” (p.73). Assim, ainda que estas duas formas de Discurso impliquem a presença de um relator e o modo como esta é reconhecida e assinalada, com maior ou menor distância, este conteúdo é tradicionalmente abordado de modo parcelar, baseado nas tradições gramaticais, incidindo essencialmente na identificação e transposição de um discurso para o outro (Duarte, 1999). É de assinalar, ainda assim, que nos domínios da Leitura e Escrita e na Iniciação à Educação Literária, são sublinhados aspetos que podem contribuir para o ensino dos processos de significação, para lá dos morfossintáticos: as inferências de sentimento, atitude e sentidos contextuais (2.º e 5.º ano), a intenção do autor (5.º ano), opinião crítica textual e intertextual, vocabulário e conotações e marcadores discursivos (6.º ano).

6. Metodologia

Os paradigmas de investigação são pressupostos e valores que guiam a pesquisa e o seu plano de ação - a sua metodologia. Esta inclui um conjunto de métodos (um conjunto de procedimentos) e técnicas (procedimentos de atuação concretos).

6.1. Natureza do Estudo

Podemos assumir que o presente estudo é um estudo de caso com uma natureza qualitativa e recorre a uma metodologia mista.

O paradigma qualitativo ou interpretativo, do ponto de vista ontológico, assume uma perspetiva relativista, encarando a realidade de forma holística, múltipla e subjetiva, havendo “múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais social e experiencialmente localizadas” (Coutinho, 2014, p.117). Do ponto de vista epistemológico, é subjetivista, valorizando o papel do investigador como construtor do conhecimento. Tanto o investigador como os sujeitos (objeto de estudo) são construtores de sentidos, numa dupla hermenêutica em ação (Coutinho, 2014), mas o investigador assume um papel central ao fazer uma construção indutiva do conhecimento, a partir de várias vias metodológicas. Segue, portanto, uma lógica descritiva e interpretativa. Metodologicamente, a perspetiva qualitativa parte do contexto e, de um modo sistemático, vai analisando os dados empíricos que vão surgindo. Assim, a teoria (que emerge das questões do contexto) e a prática estão interligadas e alimentam-se mutuamente.

No mesmo sentido, o presente estudo parte de um contexto específico que se pretende analisar, de modo a construir significados a partir das ações dos seus intervenientes - ações estas que refletem a sua própria interpretação das situações.

A estratégia de pesquisa adotada foi o Estudo de Caso. Este consiste numa investigação empírica que analisa detalhadamente um fenómeno, sujeito ou acontecimento, em profundidade e em contexto (Aires, 2011; Cardoso & Rego, 2017). Esta estratégia pode recorrer a evidências quantitativas e qualitativas, seguindo uma metodologia mista (Coutinho, 2014).

O presente Estudo de Caso recorreu a uma amostragem não probabilística, opinática - tendo a seleção sido feita “em função de um critério estratégico pessoal” (Aires, 2011, p.22).

A amostra é constituída por duas turmas de alunos do **4.º ano** do 1.º CEB, à data de 2019 (1.º *Corpus*) e duas turmas do **6.º ano** do 2.º CEB (2.º *Corpus*), com as quais se realizou a intervenção no âmbito da PES II (2021). Os participantes são, portanto, **42 alunos com idade média de 10 anos e 29 alunos com idade média de 12 anos, do género feminino e masculino**. Os alunos são de duas escolas de ensino público de Lisboa.

A escolha desta amostra prendeu-se com a acessibilidade a um *corpus* recolhido no contexto de uma investigação no âmbito do projeto CEO⁴ e ao *corpus* recolhido durante a referida intervenção (Sousa, *et. al.*, no prelo). O acesso a turmas de anos de escolaridade distintos permite um estudo comparativo, analisando as aprendizagens dos alunos em níveis de escolaridade diferentes, com as respetivas implicações a nível de ensino.

6.2. Técnicas de recolha e de análise de dados

As técnicas de recolhas de dados são um conjunto de processos que permitem, de um modo sistemático, selecionar e organizar a informação, classificando e categorizando-a, de acordo com a necessidade inerente à investigação e aos objetivos delineados (Sousa & Baptista, 2014)

A técnica de recolha deste estudo é indireta, não interativa, de análise documental. As fontes foram as produções escritas dos alunos, numa proposta de reconto da história “O pássaro verde” de Alice Vieira. A leitura da obra e a consequente proposta de reconto foram realizadas da mesma forma, constituindo este fator uma variável independente.

O estudo dos textos permitirá analisar e caracterizar o modo como os alunos representam as várias vozes no texto, assumindo eles a voz do narrador e integrando os vários diálogos que constam da história.

A técnica de análise de conteúdos permite conferir inteligibilidade aos factos, a partir de uma descrição objetiva e sistemática dos dados. Com esta técnica, as fontes são exploradas de acordo com operações de codificação (segundo regras pré-definidas) e os dados resultantes são, posteriormente, tratados por categorias e analisados e comparados, de modo a proporcionar inferências e interpretações (Cardoso & Rego, 2014).

Neste estudo, foram seguidas as três fases de análise de conteúdo, explicitadas por Bardin (1977): i) Pré-análise; ii) Exploração do material; iii) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, de modo a tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, foi feita uma “leitura flutuante” de todo o corpus (segundo

⁴ CEO/Competências de escrita: que mudanças no conhecimento ortográfico em 20 anos? e DeQ20/Desenvolvimento e qualidade textual: o que mudou em duas décadas?

a regra da exaustividade e não seletividade), de modo a conhecer os textos e perceber que impressões e orientações sugeriam (Bardin, 1977). Nesta fase, houve um afinar dos objetivos e foram formulados índices e indicadores orientadores da organização dos dados. A partir do conseqüente plano de análise estabelecido, passou-se à exploração do material, com operações de codificação, desconto e enumeração. Procedeu-se, assim, ao recorte do texto, destacando os enunciados relativos ao discurso relatado e agrupando-se os dados em unidades, com a contagem da sua ocorrência ou a sua ausência. Optou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, com indicadores frequenciais e não frequenciais, com a tomada de notas e descrição de alguns indicadores qualitativos e impressões levantadas pelos textos - o que levou à consideração de itens não previstos e à formulação de novas hipóteses, havendo outros cuja pertinência não se verificou, tendo sido retirados.

Para o tratamento dos dados, realizou-se a categorização dos elementos analisados (com a sua classificação e agrupamento), tendo em conta, como princípios, a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência e a objetividade e fidelidade (Bardin, 1977). Para o efeito, cada variável considerada foi claramente definida, bem como os índices determinantes de cada categoria (cf. Anexo F). Cabe ainda referir que a categorização foi elaborada pela investigadora de acordo com os objetivos do estudo, tendo também por base outros estudos sobre a temática abordada (Soares & Sousa, no prelo) - alguns definidos *à priori* (procedimento por “caixas”) e outros durante o processo, resultantes da análise progressiva dos dados (procedimento por “milha”) (Bardin, 1977). A tabela 4, abaixo apresentada, resulta dessa organização.

Os dados foram, posteriormente, analisados e representados em gráficos e tabelas, com recurso a ferramenta de tratamento estatístico - Software *Statistical Package for Social Sciences*, tendo-se realizado alguns testes *Mann-Whitney U* e de correlação não paramétrica (*Spearman Rho*) de modo a evidenciar as informações fornecidas pela análise, permitindo a construção de inferências e de conclusões do estudo.

Tabela 4*Categorias e subcategorias de Investigação*

1. Formas de discurso relatado utilizadas	1.1. Discurso Direto	Frequência (variável numérica)	
	1.2. Discurso Indireto		
	1.3. Mistura de marcas de D.D e D.I.		
	1.4. Articulação entre formas de Discurso	(variável categorial dicotómica)	
2. Incorporação no texto	2.1. Delimitação gráfica (variável categorial dicotómicas)		
	2.2. Delimitação espacial (variáveis categoriais dicotómicas)		
	2.3. Sinalização linguística (identificação do enunciador e utilização do v.e.) (variáveis categoriais dicotómicas)		
3. Caracterização dos Verbos de Enunciação	3.1. Tipo	Verbos neutros	Type (variável nominal)
			Token (variável numérica)
		Outros verbos	Type (variável nominal)
			Token (variável numérica)
	3.2. Posição (estrutura sintática)	Inicial (variável numérica)	
		Meio (variável numérica)	
		Final (variável numérica)	
	3.3. Adjunção	Estruturas e tipo de Adjunção (análise descritiva)	

6.3. Princípios Éticos

A investigação foi orientada por preocupações de natureza ética, próprias de um trabalho académico sujeito a publicação, de acordo com os princípios e orientações que constam da Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2016), nomeadamente, na prossecução do bem e da construção de conhecimento novo a ser disponibilizado à população envolvida, com obtenção do consentimento informado e no respeito pelo anonimato dos sujeitos, na confidencialidade no tratamento e organização dos dados.

7. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo, apresentam-se os principais resultados obtidos, de acordo com os objetivos específicos da investigação: **i) Distinguir as formas de discurso relatado de narração; ii) Descrever a incorporação do discurso relatado no texto; iii) Caracterizar o uso dos verbos de enunciação.** Para uma perspectiva contextualizada, optou-se por ir apresentando os resultados referentes ao 4.º objetivo - **Comparar as competências dos alunos do 4.º e 6.º ano na construção de vozes do texto** – em cada uma das categorias, deixando-se a respetiva sùmula para a discussão dos resultados.

7.1. Formas de Discurso Relatado utilizadas

Em relação à distinção do discurso relatado de narração, foram analisadas as formas de discurso utilizadas pelos alunos, contabilizando-se os enunciados em Discurso Direto (DD) e Discurso Indireto (DI), de modo a perceber a frequência de utilização e a sua coocorrência, isto é, o modo como os alunos articulam ou não as duas formas de Discurso. No decorrer na análise surgiu a necessidade de contabilizar, ainda, enunciados que misturam marcas características dos dois Discursos, em que ocorre uma confusão em relação à modalidade a inscrever o relato do discurso (como descrito no Anexo F e exemplificado no Anexo G). É de salvaguardar que, no *Corpus 1*, um dos alunos não recorre ao Discurso Relatado, passando-se a contabilizar 41 textos como total da amostra deste *Corpus* e 26 no *Corpus 2*, com 3 alunos que não utilizam discurso relatado.

Constata-se, então, que nos alunos do 4.º ano, para uma média de **7,14 de total** de enunciados por texto em **discurso relatado, 5,29** são, em média, **em DD** - forma de discurso privilegiada; **1,52 em DI; 0,36 misturam marcas** de DD e DI. Já nos alunos do 6.º ano, para uma média de **6,65 de enunciados em discurso citado, 5,37 foram em DD; 1,20 em DI;** há apenas **0,10, em média, de mistura de marcas** dos dois discursos.

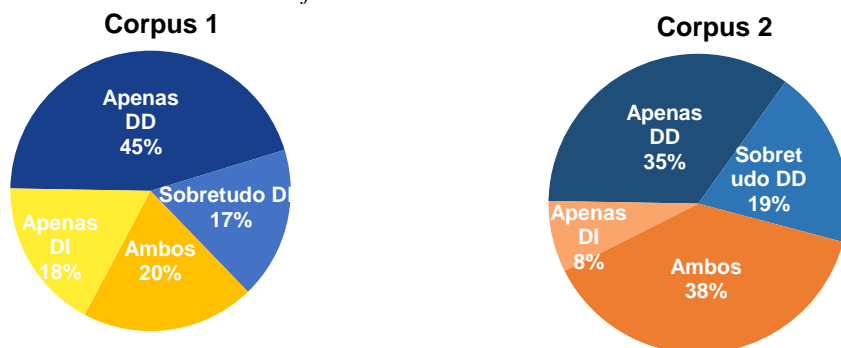
Para analisar se existe diferença significativa no total de enunciados em Discurso Relatado em função dos dois *Corpus*, realizou-se um teste Mann-Whitney U. O resultado mostrou que **não havia uma diferença significativa** ($Z = -0,323$ $p = 0,747$) **no total de enunciados em Discurso Relatado.** Os mesmos testes foram realizados para analisar se havia diferenças significativas na utilização de DD, de DI e de Mistura de Marcas. O

resultado mostrou que **não havia uma diferença significativa** ($Z = -0,418$ $p = 0,676$) na utilização do **Discurso Direto**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = -0,236$ $p = 0,814$) na utilização do **Discurso Indireto**; **não havia uma diferença significativa** ($Z = -1,319$ $p = 0,187$) na **Mistura de Marcas**.

Para analisar a articulação entre formas de discurso, contabilizaram-se os textos que utilizaram **apenas** uma das formas (DD ou DI); os que utilizavam **sobretudo** DD, com uma única ocorrência em DI (não se tendo verificado o inverso); e que recorreram a **ambas** as formas, com pelo menos dois enunciados em DD e em DI. Enquanto que, no *Corpus 1*, 20% de alunos utilizam **ambas as formas de discurso**, no *Corpus 2* verificou-se em 38% dos sujeitos. No entanto, ainda que haja uso das duas modalidades, a predominância é do DD (considerando-se a junção das categorias *apenas* e *sobretudo*), nos *Corpora*. Nestes, a maioria dos alunos utiliza **apenas o DD** e a utilização **exclusiva do DI** tem os valores mais baixos, como se pode constatar nas Figuras 1 e 2:

Figuras 1 e 2

Gráficos relativos ao uso articulado de formas de Discurso Relatado



Há, portanto, uma evolução, entre os dois anos de escolaridade, no uso articulado das formas de discurso, pese embora a predominância do DD em ambos os casos, bem como em relação à Mistura de Marcas das duas formas de discurso: há uma ocorrência de 22% nos alunos do 4.º ano e de 12% nos alunos do 6.º ano.

7.2. Incorporação do Discurso Relatado no texto

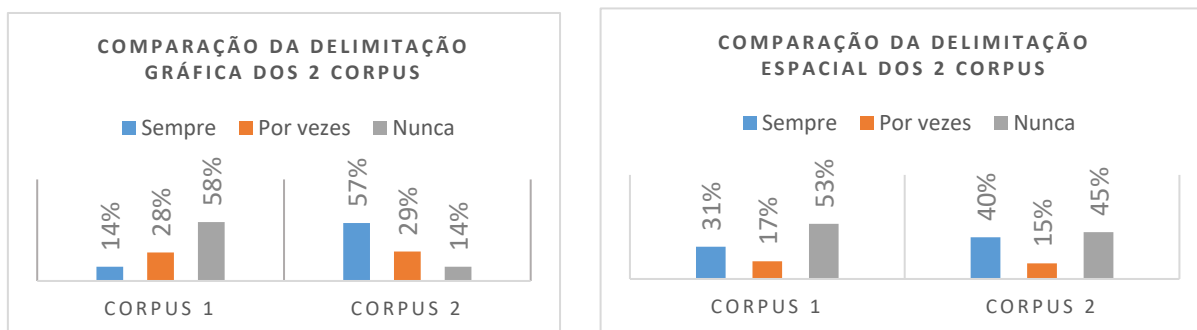
A incorporação do discurso citado no texto teve como indicadores a sua sinalização em três categorias: gráfica (dois pontos e travessão ou aspas) e espacial

(parágrafo para cada fala), aplicáveis ao DD; e linguística (atribuição da responsabilidade do relato através do nome ou pronome e verbos de enunciação), aplicável às duas formas.

A **delimitação gráfico-espacial** é um aspeto crítico nos *Corpora*. Nos alunos do 4.º ano destaca-se a dificuldade na **sinalização gráfica**, aspeto que melhora nos alunos do 6.º, não acontecendo o mesmo a **nível espacial**, como se verifica nas Figuras 3 e 4.

Figuras 3 e 4

Gráficos comparativos da delimitação gráfico-espacial.



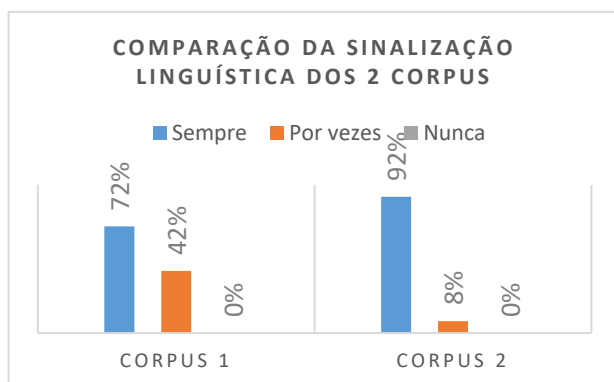
É de notar que alguns alunos que fazem uma sinalização sistemática, mas não de forma completa/correta, pelo que não são contabilizados na categoria “sempre”.

De um modo geral, os alunos **delimitam mais vezes no início** o discurso relatado, omitindo a delimitação final, quer para o enunciado do narrador, quer para a introdução da fala de um terceiro enunciador ou fim de aspas. A utilização de aspas é uma característica que surge apenas com os alunos do 6.º ano.

A **atribuição linguística** da responsabilidade do relato é, também, um indicador que mostra melhores resultados nos alunos do 6.º ano (Figura 5)

Figura 5

Gráfico comparativo da sinalização linguística.



No *Corpus 1*, excluindo 6 alunos que só utilizam o DI (pelo que a delimitação gráfica e espacial não se aplica), **apenas 8% (3 alunos) realizam a delimitação corretamente nas 3 categorias**, sem misturarem marcas de DD e DI. Um deles tem um reconto muito incompleto e de tamanho muito reduzido. No *Corpus 2*, excluindo 2 que só utilizam DI, **27% (7 alunos) realizam a delimitação corretamente nas 3 categorias**, sem misturarem marcas de DD e DI. Dois deles têm um reconto muito incompleto e de tamanho muito reduzido (um deles só tem um enunciado em Discurso Relatado) e 3 não realizam parágrafos em todo o texto (embora mudem de linha para assinalar o DD).

Para analisar se havia diferença significativa na **sinalização correta nas 3 categorias** em função dos dois *Corpus*, realizou-se um teste Mann-Whitney U. O resultado mostrou que os alunos do *corpus 2* (2021) sinalizam corretamente as 3 categorias significativamente mais do que os alunos do *Corpus 1* (2019) ($Z = -4,093$ $p = .000$).

7.3. Verbos de Enunciação

Para a caracterização dos verbos de enunciação, teve-se em consideração a sua variedade (*type*) e frequência de utilização (*token*) (Hutton, 1990). Procedeu-se, ainda, à descrição e distinção entre verbos considerados neutros, que apenas dão conta do ato comunicativo (como o verbo *dizer*, hiperônimo dos restantes verbos como, *falar*, *perguntar* ou *responder*), e, ainda, os verbos que caracterizam de um modo mais expressivo a situação de comunicação (como o *exclamar*, *gritar* ou *pedir*).

A opção pelo **verbo *dizer*** é muito elevada nos *Corpora* (cf. Anexo H), sendo utilizado por todos os alunos. A fim de se verificar se há uma correlação entre o total de enunciados em Discurso Relatado e a frequência de utilização do verbo *dizer* realizou-se uma correlação não paramétrica (Spearman Rho). O resultado mostrou que há uma relação significativa entre as duas variáveis ($r = 0,847$, $p = ,00$), isto é, **quanto maior o total de enunciados em Discurso Relatado, maior a frequência do verbo *dizer***.

Nos textos dos alunos do **4.º ano**, verifica-se um total de 282 ocorrências de *dizer*, para 41 textos, e 25 ocorrências de outros verbos enunciativos. No **6.º ano**, contabiliza-se um total de 152 ocorrências, com 39 ocorrências de outros verbos enunciativos, em 26

textos. Também expressivo é o facto de muitos alunos utilizarem exclusivamente esse verbo enunciativo - 61% no *corpus 1* e 65% no *corpus 2*. Os outros verbos enunciativos utilizados são, na maioria, neutros e com um *token* pouco expressivo, como se pode verificar no gráfico abaixo (Figuras 6 e 7).

Figura 6

Variedade de verbos de enunciação, para além do verbo dizer (type e token) – Corpus 1

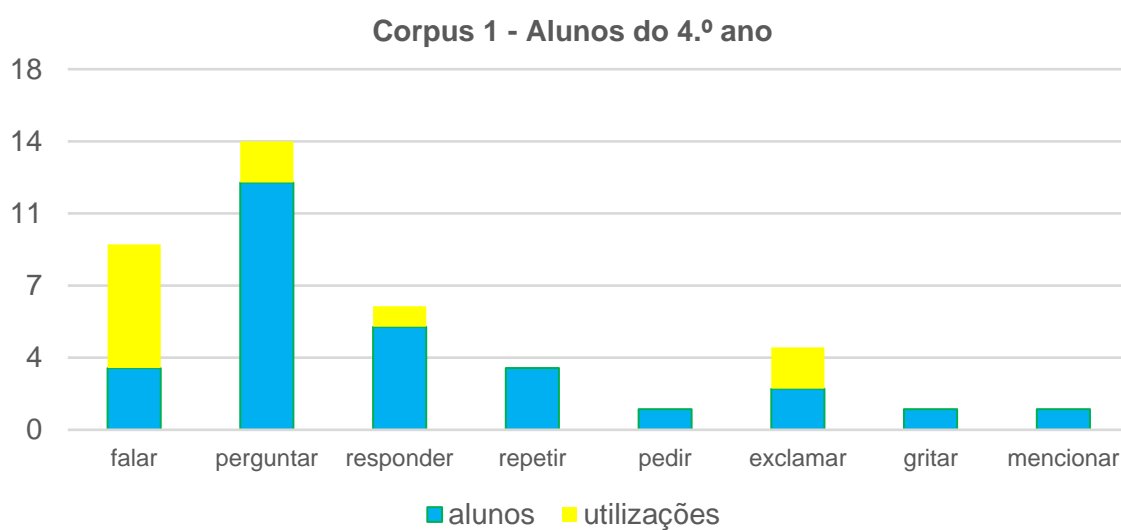
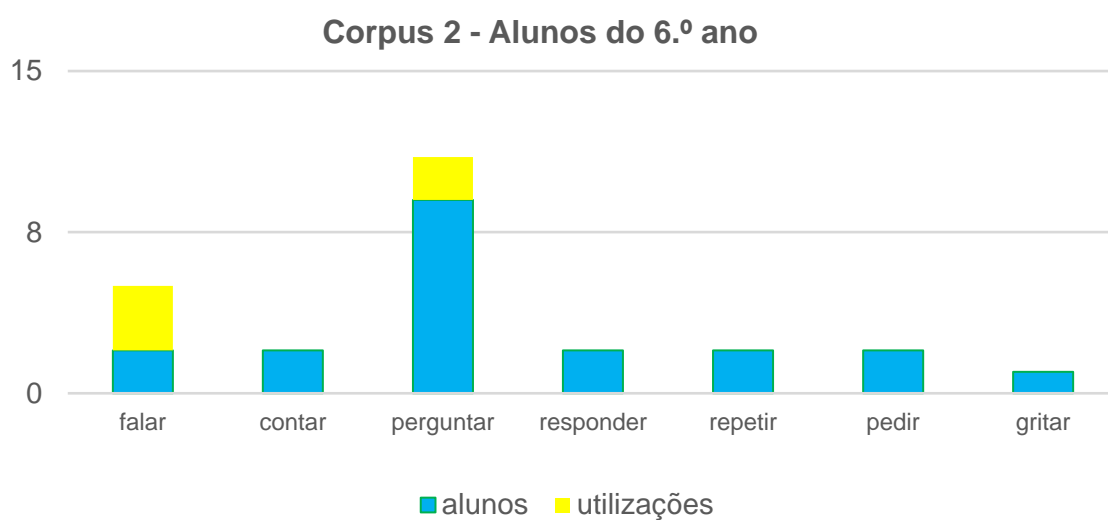


Figura 7

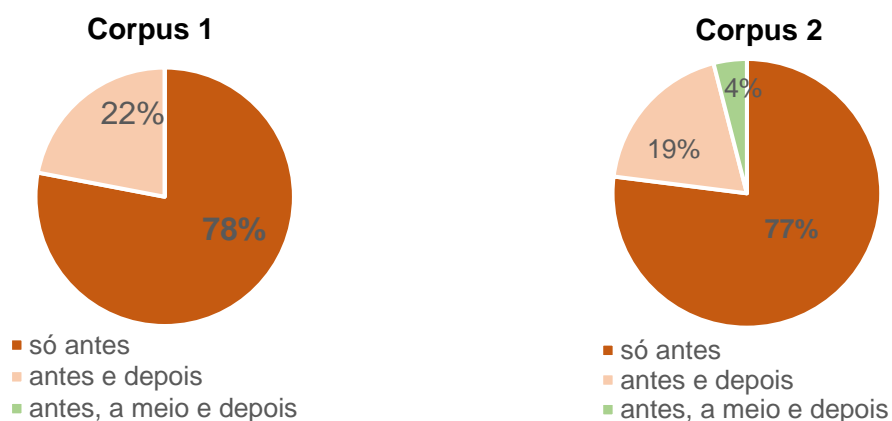
Variedade de verbos de enunciação, para além do verbo dizer (type e token) – Corpus 2



No que diz respeito à **posição do verbo de enunciação** em relação ao enunciado em discurso relatado (Figuras 8 e 9), a grande maioria dos alunos (quer no 4.º, quer no 6.º ano) utiliza apenas a posição inicial em relação à fala. Apenas um texto de um aluno do 6.º ano utiliza o verbo nas três posições (antes, a meio e no final do enunciado).

Figuras 8 e 9

Posição dos verbos de enunciação em relação ao Discurso Relatado



No decorrer da análise dos dados, pela tomada de notas (numa descrição qualitativa), sobressaiu o facto de que alguns alunos recorriam a outros elementos linguísticos para caracterizar a situação comunicativa em **adjunção ao verbo neutro dizer**. Procedeu-se, então, à recolha e análise desses elementos, observando-se que os alunos recorriam a grupos nominais, grupos adjetivais, grupos preposicionais, advérbios, outros verbos ou mesmo orações, à esquerda ou à direita do verbo. Estes alunos - 16 no *Corpus 1* e 9 no *Corpus 2* – complexificam assim o grupo verbal, recorrendo a adjunção de modificadores, construindo estruturas sintáticas mais complexas (cf. Anexo H).

8. Discussão dos resultados

Para dar resposta ao Objetivo Geral “**compreender como os alunos do 4.º e 6.º ano constroem as vozes de um texto**” foram comparados 42 textos de estudantes de 4.º ano e 29 do 6.º ano de escolaridade, no âmbito da construção do discurso relatado. Estes são anos importantes porque são anos de final de ciclo de estudos – 1º e 2º ciclos de EB.

No que diz respeito à **distinção de discurso relatado do discurso relatante** (neste caso narração), observa-se que, para um total de discursos relatados equiparáveis,

a forma de discurso preferida é o Discurso Direto, quer no 4.º quer no 6.º ano. Este resultado corrobora os estudos de Sepúlveda e Teberosky (2014), ainda que o Discurso Indireto seja, do ponto de vista discursivo, mais simples por ter apenas um sistema enunciativo (embora mais complexo do ponto de vista sintático).

Quanto ao modo como os alunos **incorporam o discurso relatado no texto**, os alunos do 4.º ano mostram muita fragilidade na delimitação gráfico-espacial, sendo a gráfica a mais problemática. No 6.º ano encontra-se a mesma fragilidade, com destaque para a sinalização espacial. Em ambos há maior sistematicidade na delimitação do início das falas. Já a atribuição linguística é a que revela melhores resultados em ambos os casos. No 4.º ano apenas 8% dos alunos sinalizam sempre de modo correto as 3 categorias enquanto no 6.º o valor é de 27%. Estas fragilidades são já apontadas por Sousa (2018) e levantam as seguintes questões: Como se explica esta falta de segmentação do texto (Teberosky, Sepulveda, & Sousa, 2020)? Falta de exposição a textos escritos contendo diálogos? Necessidade de ensino explícito?

Relativamente ao uso que fazem dos **verbos de enunciação para exprimir o discurso relatado**, verifica-se em todo o *corpus* uma grande predominância verbo *dizer*, na maioria das vezes em exclusividade e em correlação com o total de enunciados em discurso relatado. Os restantes verbos utilizados são essencialmente neutros. A maioria dos alunos, do 4.º e 6.º anos, utiliza os verbos de enunciação na posição inicial. A riqueza vocabular é apontada como muito importante na compreensão da leitura (Chal, 1996; Sousa & Costa-Pereira, 2021) e é indicada como fator de qualidade textual (Aparici *et al.*, 2021). Sendo assim, torna-se importante ensinar léxico (Duarte, 2008).

Os textos que mostram maior qualidade na sinalização do relato do discurso, com verbos de enunciação nas várias posições, utilizam maior variedade de verbos de enunciação mas, principalmente, utilizam outros elementos para especificar o valor semântico do verbo *dizer* - criam um discurso atributivo, procurando outros efeitos que não só explicitar o ato comunicativo: na ausência dessa variedade lexical, os alunos recorrem ao capital lexical ativo que possuem e constroem estruturas sintáticas mais complexas, de modo a veicular a sua intenção de caracterizar ou descrever o contexto e os modos da enunciação (necessidade que não se sente com os verbos enunciativos mais

expressivos). Os tipos de **adjunção** realizados, à esquerda ou à direita do verbo, mostram uma grande variedade morfossintática (com outros verbos, advérbios, adjetivos, orações). Vemos aqui o caso em que a **qualidade sintática** vem colmata a qualidade lexical, dando mostras de criatividade por parte dos alunos, com exemplos como: “já irritado responde”; “disse com toda a coragem”. O sentido é construído de forma complementar e cumulativa resultante do agenciamento e interação das palavras no texto (Campos, 1998; Romero, 2014; Sousa, 2007). Este modo de construir significação na caracterização da fala das personagens é uma das contribuições inovadoras deste estudo. É importante ressaltar que na carência de soluções paradigmáticas (Nelson, 1997), os jovens escritores recorram à combinatória sintagmática para criarem maior riqueza de sentidos.

Comparando as competências dos alunos do 4.º e 6.º anos de construção de vozes do texto, pode concluir-se que, ainda que privilegiem o Discurso Direto para o fazer, os alunos do 6.º ano realizam uma maior articulação entre as duas formas – 38% para 20% nos alunos de 4.º ano. Nota-se, ainda, uma melhoria nos modos de incorporação do discurso no texto, nomeadamente a nível gráfico e na atribuição linguística da responsabilidade do relato, com valores mais reduzidos de mistura de marcas entre os dois tipos de discurso. Parece haver, portanto, uma evolução entre os níveis de escolaridade a nível do distanciamento necessário para criar um descompasso entre o texto e o discurso citado, ainda que, na amostra recolhida, estes valores não sejam muito expressivos. Em resposta a esta conclusão colocam-se algumas hipóteses: esta melhoria pode dever-se a um ensino explícito sobre a temática (ainda que não tenha sido observado), pode resultar de um maior contacto com textos narrativos (a aprendizagem estatística é um paradigma importante na aprendizagem da escrita (Pollo, Treiman & Kessler, 2015), ou poderá ser uma consequência natural do desenvolvimento/idade dos alunos, em que a perspetiva do outro vai sendo naturalmente mais integrada?

Pese embora as referidas melhorias, a caracterização realizada sobre o uso dos verbos de enunciação ou mesmo em relação ao uso de outros elementos em adjunção, não mostra a mesma evolução. É no discurso atributivo que antecede ou comenta a intervenção da personagem que, por meio de elementos descritivos e da escolha de verbos de comunicação expressivos se tenta restituir os dados da situação de enunciação que acompanham o enunciado simplesmente citado (Duarte, 1999). É este discurso que trará

ao texto as marcas de subjetividade do autor (Rocha & Teixeira, 2015). É através dele que se pode conferir às palavras citadas a sua encenação (Pavis, 2008) (trazendo luz não só às palavras ditas, mas também aos sentimentos que as motivam ou que causam e, conseqüentemente, aos modos de dizer). Assim, sendo o **verbo de enunciação relatada** parte das estratégias linguísticas de produção de significado e de uma forma de apropriação e de criação de um discurso intencional, com a mudança de ciclo os alunos não revelam evolução nesta competência.

O estudo levanta a seguinte hipótese: Para assumir uma voz autoral, capaz de caracterizar o ato comunicativo que se quer retratar, há que ter uma perspectiva sobre as outras vozes no texto, mais do que a sua mera assunção. Para tal será necessário um ensino mais articulado dos vários domínios da língua, para lá do tradicional ensino gramatical de transposição entre uma forma e outra (Duarte, 2001). A atividade de leitura em voz alta realizada com os alunos do 6.º ano mostrou que os alunos cujos textos revelam maior diversidade **lexical** (indicador importante da qualidade textual (Aparici et al, 2021) e maior domínio na delimitação das formas de discurso, são também os alunos que mostraram uma leitura com maior fluência, sobretudo a nível da prosódia na caracterização das diversas vozes do texto. Isto reflete a compreensão leitora e a capacidade de realizar uma interpretação ativa, com a construção de significados a partir do texto (Borges & Viana, 2020) e evidencia a articulação entre as várias competências. Estes dados relativos às leituras foram recolhidos a partir das notas de campo e da análise dos ficheiros de voz gravados pelos alunos e mostraram-se concordantes com a sua autoanálise e com o prazer retirado do exercício (referidos na ficha de autoavaliação dos alunos).

9. Conclusão

9.1. Conclusões do estudo

Coloca-se, então, a questão da consciência que os alunos têm, por um lado, sobre o papel da orquestração das vozes do texto, e, por outro, sobre as suas implicações: assunção de subjetividade e responsabilidade do dizer e pelo dito. Por um lado, trabalhar as vozes do texto e modos de responsabilidade enunciativa fomenta o distanciamento na

análise sobre vozes autorais. Por outro lado, possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, indispensável para formar cidadãos aptos para lidar, interpretar e intervir num mundo complexo, inundado de textos com sistemas de enunciação imbricados (demasiadas vezes escondidos). De facto, muitas das ações e tomadas de posição dos cidadãos dependem da capacidade de entender a informação (mudanças climáticas, globalização, direitos e deveres, privacidade, etc.), mas também de avaliar a idoneidade das vozes em copresença.

Assim, identificar a fonte enunciativa é o primeiro passo para compreender a construção de perspectivas subjetivas e conferir valores de verdade ou de idoneidade aos enunciados e aos textos, combatendo os tradicionais boatos ou as recentes *fake news*.

9.2. Constrangimentos do estudo e perspectivas futuras

O contexto em que foi conduzida esta investigação, com um período de tempo muito limitado, foi determinante para a definição e delimitação do objetivo geral e objetivos específicos, e respetiva metodologia. Assim, foi uma escolha consciente estudar primeiro o modo como os alunos exprimem as vozes do texto, antes de partir para qualquer outra proposta de intervenção (também equacionadas).

Ainda que a amostra escolhida e os *corpora* analisados permitam realizar uma caracterização e reflexão rica e multifacetada, o número de participantes foi reduzido e não permite, por isso, generalizar.

Saliente-se que realizar um estudo que contempla e compara anos de escolaridade de ciclos de ensino diferentes permite traçar percursos de ensino. O Estudo levanta, portanto, algumas linhas de possíveis investigações, nomeadamente sobre hipóteses de aplicação didática. A partir dos resultados apresentados podemos concluir que um trabalho sobre a variedade lexical e complexidade sintática dos Grupos Verbais poderá aumentar a consciência de que há muitos modos de dizer (com muitas possibilidades quer no eixo paradigmático, quer, como o estudo revelou, no eixo sintagmático) e que cada um implica uma reconstrução dos sentidos daquilo que se quer retratar (cf. Duarte, 2001).

Do mesmo modo, essa consciência poderá levar a um trabalho sistemático no desenvolvimento quer da fluência e expressividade, quer da compreensão leitora (ou oral), encarando a plurivocidade nos textos como formas de um discurso pessoal, com as

nuances de significação que isso acarreta. Será, portanto, interessante fazer uma primeira exploração a partir de textos modelo, que podem ser explorados na sua transposição para uma encenação teatral (ou leituras encenadas), percebendo como várias maneiras de convocar outras vozes se traduzem em várias possibilidades de atuação - pela qualidade da voz, entoações, intensidade; pelo corpo, gestos, expressões faciais; e em interação com o outro e com o que é, de facto, dito.

Poder-se-á, então, após o trabalho dramatúrgico e cénico, voltar ao texto escrito pelos alunos de modo a analisar se isso se reflete na sua escrita. Este trabalho poderá, ainda, contribuir para desenvolver as competências relacionadas com a leitura noutros textos (como a fluência e a prosódia), promovendo ainda a leitura em voz alta, o prazer de ler e levar a que o aluno passe “a observar, a distinguir relações de modo a que descubram novas conexões entre conceitos e atitudes” (Ramos *et. al.*, 2020, p. 178). Deste modo, estudar as vozes do texto permite trabalhar a leitura e, igualmente, a escrita e, de modo integrado, ensinar gramática ao serviço do texto, dos leitores e dos escritores.

10. REFLEXÃO FINAL

| " " | | " "

O presente trabalho é um culminar de um processo formativo que se prolongará pela prática profissional e sobre o qual se fará agora um balanço global, focando os aspetos essenciais para o desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais. A presente reflexão pretende analisar o contributo da prática de ensino no 1.º e 2.º CEB, bem como do processo investigativo realizado, já que estes se constituem como uma confluência entre todo o saber que fomos adquirindo ao longo da formação académica e a sua mobilização e reelaboração a partir de um conhecimento empírico, conjugando uma via simbólica e uma via material de aprendizagem (Canário, 1998).

No decorrer da PES pude experienciar o que prevejo ser uma atitude constituinte de ser professor - de investigação-ação: investigar, com o apoio bibliográfico e de outros docentes experientes, planificar, experimentar, refletir, avaliar, adaptar e voltar a planificar. O triplo movimento, como refere Nóvoa (1992), de “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (p.29). Um desenvolver, ao mesmo tempo, de um pensamento metacognitivo sobre a nossa práxis, semelhante ao que procurámos desenvolver nos alunos, no contexto dos estágios. Esta vivência deu sentido ao que fui apreendendo ao longo do curso, sem o qual não teria as bases teóricas e também as ferramentas de investigação, análise e reflexão. Não obstante toda a preparação, é, de facto, no contacto com os alunos que todo o conhecimento que adquirimos se reconfigura.

Ao conceber estrategicamente uma planificação (de atividades, módulos ou de um PI), podemos definir linhas de atuação e respetivas tarefas e recursos, equacionei a conceção orientadora (Goldman & Pellegrino, 2015), as finalidades privilegiadas para a aprendizagem esperada e os modos de ativação e de avaliação (Roldão, 2009), mas foi na ação com cada turma, aprendendo a escutar e observar os alunos, que trabalhei autenticamente essa competência. Assim, o contacto com diversos contextos educativos, para mais em níveis de ensino diferentes permitiu, por exemplo, desenvolver as minhas competências de comunicação, de gestão e dinamização do grupo - percebendo a energia, a motivação e disposição de cada aluno, bem como os seus tempos de concentração e de assimilação (desafio acrescido no contexto *online*). Obrigou a uma grande flexibilidade e adaptação para abrir mão das práticas já seguras para construir a partir das potencialidades, interesses e necessidades dos alunos - criando novos recursos,

experimentando novas estratégias e dando-lhes autonomia para serem eles, também, decisores e gestores das suas aprendizagens, num caminho partilhado. A relação com eles criada, de segurança, afeto, entusiasmo, foi essencial para levar a cabo o processo de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, posso referir a diferenciação pedagógica como um dos grandes desafios sentidos. Conquanto as bases que temos, conceituais, sobre o que é e como podemos realizá-la, ela parte necessariamente da escuta dos alunos, do perceber o seu modo de aprender e como podemos individualizar o seu percurso de aprendizagem no contexto do grupo (Graves-Resendes & Soares, 2002). A partir dos recursos próprios de cada contexto, foi enriquecedor perceber como orientar os alunos nas tarefas, dando apoio, mas procurando desafiá-los, perceber qual seria a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Goldman & Pellegrino, 2016). Uma aprendizagem em construção é, também, saber dar o *feedback* necessário - focando aspetos concretos das tarefas, explicitando objetivos de aprendizagem, orientando para melhorar o trabalho e dando oportunidades de aplicação. Ter a capacidade, em tempo real, de perceber os meus modos de comunicar e de agir, para ser clara e não me substituir aos alunos.

Posso ainda destacar alguns que ganharam verdadeiro sentido durante a PES, pelo efeito de maravilhamento que produziu nos alunos. É o caso da partilha de produtos em circuitos de comunicação, fora e dentro da escola, que deu sentido às aprendizagens e criou um sentimento de pertença a uma comunidade. Também a integração curricular pelo modo como, aproveitando a potencialidade de cada área disciplinar, promoveu diferentes modos de participação e aptidões dos alunos, nomeadamente na resolução de problemas, pensamento crítico e criativo e um conhecimento globalizador, aprofundado e transferível. Este aspeto foi, ainda, potencializado pelas competências de metacognição que fomos trabalhando, com os alunos a surpreenderem-se ao constatar estes feitos. Penso que estes aspetos tiveram o contributo não só do meu percurso em ensino, mas também em teatro - que faz parte da minha formação académica e da minha construção identitária.

É, portanto, o contexto da prática que nos leva a olhar para a nossa formação não como peças de um puzzle, mas como um jogo de xadrez, atualizando as ferramentas e as regras consoante cada jogo (Canário, 1998). Ainda que esta reflexão se vá construindo a

partir da vivência em sala de aula, importa salientar a importância do processo de avaliação (essencialmente formativa) concomitante à prática. Através deste a percepção que se vai construindo é triangulada com dados concretos, o que permite pôr em causa e readaptar as estratégias, tornando mais objetivo o processo de ensino-aprendizagem. Este revelou-se complexo e beneficiou do trabalho colaborativo entre o par de estágio e será, sem dúvida, um aspeto a desenvolver ao longo da futura prática profissional.

O processo investigativo desenvolvido foi um contributo essencial que complementou a prática descrita. A partir de fragilidades observadas, foi possível problematizar aspetos que poderão contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, levados mais além pelo diálogo constante entre a análise realizada e o campo teórico, o que me deu um certo sentido de pertença a uma comunidade de reflexão. Permitiu, ainda, percorrer um caminho metodológico estruturado, experimentando um conjunto de técnicas (de recolha, tratamento e análise de dados), com uma finalidade concreta. Desenvolvi, também, o meu sentido crítico e de observação e um pensamento científico pelo modo de pensar num problema, ponderar hipóteses, testar, verificar, retirar conclusões e perspetivar novos caminhos de atuação. Considero que me dotou de ferramentas que serão sempre úteis para refletir sobre a prática profissional e construir novo conhecimento.

Como estudantes de educação, escolhemos esta área acreditando no papel transformador da escola e, claro, dos seus atores. Há um conjunto de expectativas que criamos em relação à profissão, à escola, aos alunos e à nossa própria intervenção, que vão sendo reconfiguradas com a experiência e sobre as quais temos de ter consciência, para encarar as dificuldades como desafios e sem frustração. O trabalho desenvolvido prepara, em certa medida, para esse confronto. No entanto, espero no meu futuro percurso conseguir sempre autoanalisar-me, questionar e pôr-me em causa de modo a evoluir e reinventar-me, partindo sempre das respostas dos alunos. Como relembra Canário (1998) “Mais do que um reprodutor de práticas o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos” (p.20). Levo também a importância da relação com os alunos, num compromisso entre a dimensão intelectual e a afetiva, para a criação de um clima de sala de aula entusiasmado, estruturado e tranquilizador, onde possamos aprender juntos.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alcântara, M. H. M. (2015). Biografia e Ensino de História: Análise de uma experiência. In Actas do XXVIII Simpósio Nacional de História. *Lugares dos Historiadores: Velhos e novos desafios*. ANPUH
http://snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427382287_ARQUIVO_MAURO_ALCANTARA.pdf
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work. *Journal for the Study of Education and Development*, 44:1, 9-46.
- Bardin, L. (1991). *A Análise de Conteúdo*. Ed. 70.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Barreira, C. (2018). Aprender e ensinar: Dos modos de fazer aos modos de avaliar. *E-book Conhecimento e ação: Transformar contextos e processos educativos*, 38-51.
- Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). As diferenças interativas e comunicativas de educadoras e das mães com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7,1, 41-62.
- Barthes, R., Barahona, M. (trad.). (2006). *O Grau Zero da Escrita*. Edições, 70.
- Beane, J. A. (2003). A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.

- Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção de fluência em leitura – 2.º ano*. ME/ PNPSE. <http://pnpse.min-educ.pt/estudo5>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Campos, M. H. (1997). *Tempo, Aspeto e Modalidade*. Porto editora.
- Campos, M. H. (1998). *Dever e Poder: um subsistema modal do português*. Fundação C. Gulbenkian/JNICT
- Canário, R. (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, (6).
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Corbari, A. T., & Ramos, Q. C. M. (2018). Verbos dicendi na notícia: pontos de um continuum argumentativo na construção da intertextualidade. *Fórum Linguístico*, 15(1), 2903-2923.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. Atas APP. Lisboa: APP.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Editora Leya.
- Culioli, A., (1971). A propos d'opérations intervenant dans le traitement formel des langues naturelles, *Mathématiques et sciences humaines*, 34, 7-15.

- Culioli, A. (1990). *Pour une Linguistique de l'Énonciation (I)*. Ophrys.
- Custódio, P. B. (2014). De como os livros são pontes intertextuais: propostas de leitura para o 2º CEB. *Exedra: Revista Científica*, (9), 148-158.
- Darling-Hammond, L. Flook, L., Cook-Harve, C., Barron, B & Osher, D. (2020) Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Daszkiewicz, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Lino, D., Piechowska, M., Fuertes, M., Wawrzyniak-Śliwska, M., & Costa-Pereira, T. (2020). Comparative analysis of the approach to L1 oracy in Polish and Portuguese early education curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-17.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.08>
- Davis, C., Nunes, M., Nunes, C. (2005). Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205-230.
- Desclês, J-P. (2009). Prise en charge, engagement et disengagement. *Langue française*, 2, 29-53.
- Duarte, I (1999) *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. [Tese de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13686>
- Duarte, I. M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado. In F. Fonseca, I. Duarte, O. Figueiredo (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português: actas do Colóquio*. (pp. 125-134). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Duarte, I.M. (2012). Como dá a ficção conta das trocas reais orais. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 1, 39-54.

- Duarte, I. M., & Carvalho, Â. (2016). Discours rapporté dans l'oral informel: l'imprécision. *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes. Section 10: Linguistique textuelle et analyse du discours*.
- Dukynaitė, R., & Dudaitė, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *New educational Review*, 47(1), 39-52.
- Facal, R. & Montés, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. In N. Fernández, & A. Fernández. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Díada Editora, 185-192.
https://www.researchgate.net/profile/Nicolas-De-Alba-Fernandez/publication/303881463_Educacion_para_la_participacion_ciudadana_en_la_ensenanza_de_las_Ciencias_Sociales_Vol_I/links/575a805408aed884620d4289/Educacion-para-la-participacion-ciudadana-en-la-ensenanza-de-las-Ciencias-Sociales-Vol-I.pdf
- Fardo, M. L. (2014). *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul] Repositório Institucional da Universidade de Caxias do Sul. <https://repositorio.uces.br/handle/11338/457>
- Ferreira, A. S., Barroso, I. Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F.B., Relvas, M. Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O.C., Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 6,2: 79-100.
- Fuertes, M. Castro, S., Faria, A., Alves, M., Osório, T. & Sousa, O. (2017). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, 28 (3), 346-357. <https://doi.org/10.1590/0103-656420160154>
- Fuertes M, Sousa O, Łockiewicz M, Nunes C, Lino D (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents

- and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE* 13(11), 1-15.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>
- Graves-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2016). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41.
<https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Hutton, C. (1990). *Abstraction and instance: the type-token relation in linguistic theory*. Oxford: Pergamon.
- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016). Carta ética para a investigação em Educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *Diário da República*, 2.^a série — N.º 52 — 15 de março de 2016.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento, 139-164. <http://hdl.handle.net/10451/40370>
- Fuertes M, Sousa O, Łockiewicz M, Nunes C, Lino D (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE* 13(11), 1-15.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>
- Graves-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Livraria Almedina.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática do Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39(5), 1-40.

- Marnette, S. (2002). Aux frontières du discours rapporté. *Revue Romane*, 37(1), 3-30.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, DGE.
- Menéres, M. A. (1998). *Ulisses*. Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2016). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de educação*, 2(2).
- Nascimento E. P., Canossa I, A, (2016). A função modalizadora dos verbos dicendi no gênero textual notícia. *Revista Philologus*, 22(65). CiFEFiL
- Nelson, K. (1997). *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niza, S. (2015). Um tempo para o Estudo Autónomo na sala de aula. In A. Nóvoa, F. Marcelino e J.R. do Ó (Org.). *Escritos sobre educação* (pp. 630 - 632). Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1992). *A Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Publicações Don Quixote. pp. 13-33.
- OCDE (2018). *The Future of Education and skills; Education 2030*. OCDE.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Papalia, D. E., Olds, S. & Ruth, F. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmed Editora.
- Pavis, P. (2008). Do texto à cena: Um parto difícil. In P. Pavis. *O teatro no cruzamento de culturas*, 21-42. Perspectiva.
- Pereira, J. D. S. (2013). Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de história. XXVII Simpósio Nacional de História. *Conhecimento histórico e diálogo social*, 22. (pp. 1-15).
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_A

[LGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEJOJODERPG
NOENSINODEHISTORIA.pdf](#)

- Perrenoud, P. (1995). *O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. Publicações D. Quixote.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, M. H. S., Custódio, P. B., & Marçalo, M. J. (2020). Fluência de leitura na transição do 3.º para o 4.º ano. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (17), 173-188.
- Rocha, L. C. P., Teixeira, M. (2015) Verbos introdutores de discurso citado sob a perspectiva enunciativa. *Enunciação e materialidade linguística*, 59.
<http://www.lettras.ufmg.br/site/e-livros/EnuncMaterialidadeLing2015.pdf#page=61>
- Rodrigues, T. (2017) *Funções linguísticas dos verbos dicendi*. UFRRJ, Departamento de Tecnologias e Linguagens
<http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S704.pdf>
- Roldão, M. C., (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Romero, M., & Trauzzola, V. S. L. (2014). Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópio*, 12(2), 239-248.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.
- Santos, I. T. R., Barreto, D. A. B., & Soares, C. V. C. O. (2020). Formative assessment in the classroom: the dialogue between teachers and students. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1). <https://doi.org/10.20952/jrks1111483>

- Sepúlveda A., Teberosky A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 26-38.
- Silva, M. C. (Coord.) (2010). *Guia Prático para a Educação Global. Conceitos e Metodologias no âmbito da Educação Global para educadores e decisores políticos* [trad. Orig. Global Education Guidelines]. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Consultado a 8 de março de 2021 em <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Soares, M., & Sousa, O. (no prelo). Da polifonia textual à educação para a cidadania. In *Atas do XXVIII Colóquio Educação e idades da vida: Problemática de Investigação e Desafios da Sociedade Contemporânea*. AFIRSE.
- Sousa, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Sousa, O. C. (1996). *Construindo Histórias*. Estampa.
- Sousa, O. C. (2007). *Tempo e Aspeto: O imperfeito num corpus de aquisição*. Colibri/IPL.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa, & A. Cardoso (eds). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). CIED.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, O. (2018). Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 2º e 4º ano de escolaridade. In A. Nunes, F. Souza, & V. Pontes, V. *Ensino na Educação Básica*, Vol.II (p.388-406). Editora IFR
- Sousa, O. & M. E. Silva (2003). A produção de texto narrativo no 1º Ciclo: detecção de alguns problemas. In Bárrios, A. & Ribeiro, J. (orgs.). *Actas do II Encontro Nacional de Investigação e Formação*. Lisboa, CIED: 181-192.

- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 40(2), 1-12 <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41888>
- Sousa, O. & Costa-Pereira, T. (2021). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R.A. & Leite, I. (2021). Alfabetização baseada na ciência (p.361-377). Brasília: Ministério da Educação.
- Sousa, M.S. & Baptista, C.S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Pactor
- Teberosky A., Sepúlveda, A., e Sousa O. (2020). Orality, Reading and Writing in Early Literacy. In R. Alves, T. Limpo, R. Joshi (eds). *Reading-Writing Connections. Literacy Studies* (85-105). Springer: Cham
- UNESCO (2015). *Educação para a Cidadania Global: Preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brzed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Articulação
entre OG, estratégias e
avaliação do PI - 1.º CEB

| | | | |

Tabela A1*Articulação entre os OG, as estratégias e modos de avaliação – 1.ºCEB.*

Objetivos Gerais	Estratégias Globais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de Avaliação
<p>OG A</p> <p>Resolver e analisar tarefas utilizando o cálculo mental e uma linguagem matemática adequada;</p>	<p>A1. Implementação de Rotinas de Cálculo Mental;</p> <p>A2. Estabelecimento de momentos reflexivos sobre as estratégias mobilizadas para o cálculo mental</p> <p>Atividades: Rotina “Cálculo mental”; Número do dia; Desafios Matemáticos; Rotina “Jogos lúdico-pedagógicos”; Implementação de três momentos semanais de discussão coletiva sobre as estratégias adotadas para o cálculo mental.</p>	<p>A1. Realiza operações de cálculo mental.</p> <p>A2. Identifica estratégias adotadas em processos de cálculo mental.</p> <p>A3. Recorre a um vocabulário concetual adequado à linguagem matemática.</p>	<p>- Tiras de cálculo mental (resultado e estratégia)</p> <p>- Fichas de problemas de matemática que exigem o recurso ao cálculo mental</p> <p>- Grelhas de observação</p>
<p>OG B</p> <p>Avaliar o seu desempenho e o dos seus pares de modo crítico e reflexivo;</p>	<p>B1. Promoção de debates reflexivos sobre o desempenho alcançado nas diferentes áreas disciplinares.</p> <p>B2. Estabelecimento de rotinas de reflexão individual sobre o desempenho.</p> <p>Atividades: Discussões coletivas; Assembleia de Turma (e diário de Turma); Construção do Diário reflexivo individual; Preenchimento de Fichas de autoavaliação e heteroavaliação; Preenchimento de listas de verificação.</p>	<p>B1. Reconhece os resultados do seu desempenho</p> <p>B2. Participa na análise dos resultados de desempenho dos pares.</p> <p>B3. Explicita os processos de aprendizagem que levaram aos resultados alcançados</p> <p>B4. Apresenta propostas para melhorar o seu desempenho.</p> <p>B5. Apresenta propostas para melhorar o desempenho dos seus pares.</p>	<p>- Grelhas de observação;</p> <p>-Diários reflexivos individuais;</p> <p>- Diário de Turma;</p> <p>- Fichas de auto e hetero avaliação.</p>

Nota. Retirado do Projeto de Intervenção para o 1.º CEB.2. Prática Pedagógica no 2.º CEB.

ANEXO B - Rotinas
estabelecidas no 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Rotinas Semanais		
2.^a feira	Hora da partilha	<p>Semanalmente, dois alunos inscrevem-se (à sexta feira na assembleia de turma), para trazerem algo do fim de semana para partilhar com a turma. Pode ser um excerto de um livro que leram, uma notícia, uma receita que fizeram, um desenho, contar um passeio, trazer um objeto importante, uma entrevista a um familiar, uma música que aprenderam, uma adivinha... Ocasionalmente, quando se justificar, a hora da partilha pode ser para apresentar algum trabalho realizado em aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos levam uma ficha de planificação da apresentação oral, para prepararem a sua hora da partilha. - No final comenta-se o que foi partilhado e discute-se a apresentação oral, tendo como referência os critérios definidos em conjunto. Os alunos que realizaram a partilha preenchem uma ficha de autoavaliação. <p>Nota: Para o início da rotina, faremos nós uma partilha, como exemplo e motor de discussão para os critérios a ter em consideração numa apresentação/exposição oral</p>
3.^a feira	Cálculo Mental + Desafio Matemático	Com estas duas atividades – rotina de cálculo mental, com tempo cronometrado e uma tarefa de resolução de problema ou de exploração - pretende-se que os alunos explicitem os seus raciocínios (verbalmente e em linguagem matemática), confrontem diferentes estratégias e representações e façam processos de justificação e generalização matemáticas
4.^a feira	Hora da leitura/da descoberta	Nesta atividade procura-se trazer diferentes géneros textuais e explorá-los (pode ser de acordo com o léxico, gramática, revisão de texto dos alunos, interpretação; compreensão oral, etc.). O objetivo é que os alunos discutam as características e funcionalidades de diferentes géneros textuais; interpretem textos e justifiquem opiniões; identifiquem regularidades e desenvolvam o conhecimento explícito da língua.
5.^a feira	(Cálculo Mental) + Interpretação artística	É apresentada aos alunos uma obra artística (ou excerto), para que a experienciem e a discutam/interpretem. As obras podem ser da área da música (música gravada ou executada), uma pintura ou outra obra visual, um excerto de um filme/espetáculo, etc. Pretende-se que os alunos identifiquem e tenham contacto com diferentes linguagens artísticas e as interpretem e apreciem pessoalmente, valorizando a subjetividade pessoal
6.^a feira	Jogo Lúdico- pedagógico + Assembleia de Turma	<p>Nesta atividade realiza-se um jogo (lúdico-pedagógico), que pode ser de diversas áreas. Exs.: Bingo Matemático (operações, frações), Quiz (Estudo do Meio, português, ou expressões – relacionado com a interpretação artística da semana passada), Jogo do Belga (dominó com múltiplos de 5), jogo do Dicionário das Palavras Inventadas; Adivinhas, entre outras possibilidades.</p> <p>No final da semana os alunos vão discutir o que foi realizado durante a semana, o que gostaram mais ou menos; o que funcionou melhor ou pior e porquê; onde sentiram facilidade ou dificuldade e o que devem fazer para melhorar. De acordo com esta reflexão, será elaborado um Diário de turma. Rotativamente, um aluno irá presidir à reunião, orientando a ordem de trabalhos e gerindo a tomada de vez para falar e o vice-presidente ficará encarregue de tomar notas no Diário de Turma.</p>
Regularmente – toda a semana	Diário Reflexivo	Os alunos terão ainda um Diário Reflexivo individual, onde deve fazer um registo crítico sobre as atividades realizadas (o que gostaram, onde tiveram dificuldades, o que devem trabalhar).

ANEXO C - Articulação
entre Objetivos,
estratégias, atividades e
competências a
desenvolver do PI do 2.º
CEB

|' '' | | ''

Articulação entre os Objetivos, Estratégias e Atividades do PI do 2.º CEB

Objetivos	Estratégias Globais	Exemplos de Atividades	Área Disciplinar	Competências
OG A Desenvolver o pensamento crítico.	Análise e interpretação de fontes com várias linguagens.	<ul style="list-style-type: none"> Guião virtual (imagem + música + vídeo). 	Português	- Interpretação de textos variados (multimodais);
		<ul style="list-style-type: none"> Análise crítica de imagens. 	HGP e Português	- Compreensão leitora (inferencial, literal, relacional);
		<ul style="list-style-type: none"> Interpretação de vídeos, mapas, gráficos e esquemas. 	HGP e Português	- Análise crítica;
		<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de pesquisa. 	HGP	- Localização e seleção de informação;
		Laboratórios Gramaticais	Português	- Recurso à metalinguagem.
	Problematização situações.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista (a um operário do séc. XXI, mobilizando os conhecimentos apreendidos sobre o operário do séc. XIX). 	HGP	- Contextualização de fenómenos em diferentes escalas espaço-temporais;
<ul style="list-style-type: none"> Biografias ficcionadas (sobre os migrantes e emigrantes do séc. XIX). 		HGP e Português	- Mobilização de conhecimentos histórico-geográficos na problematização de novas situações;	
	Auto e Hétero Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Comentários aos trabalhos e atividades 	Português e HGP	- Argumentação;
<ul style="list-style-type: none"> Fichas de autoavaliação 		Português e HGP	- Distinção entre fatos e opiniões.	
				- Pensamento analítico;
				- Pensamento reflexivo;
				- Metalinguagem.
OG B	Trabalho de grupo em salas simultâneas.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração da entrevista. 	HGP e Português	Competências sociais:
		<ul style="list-style-type: none"> Elaboração da biografia. 		- Colaboração e cooperação,

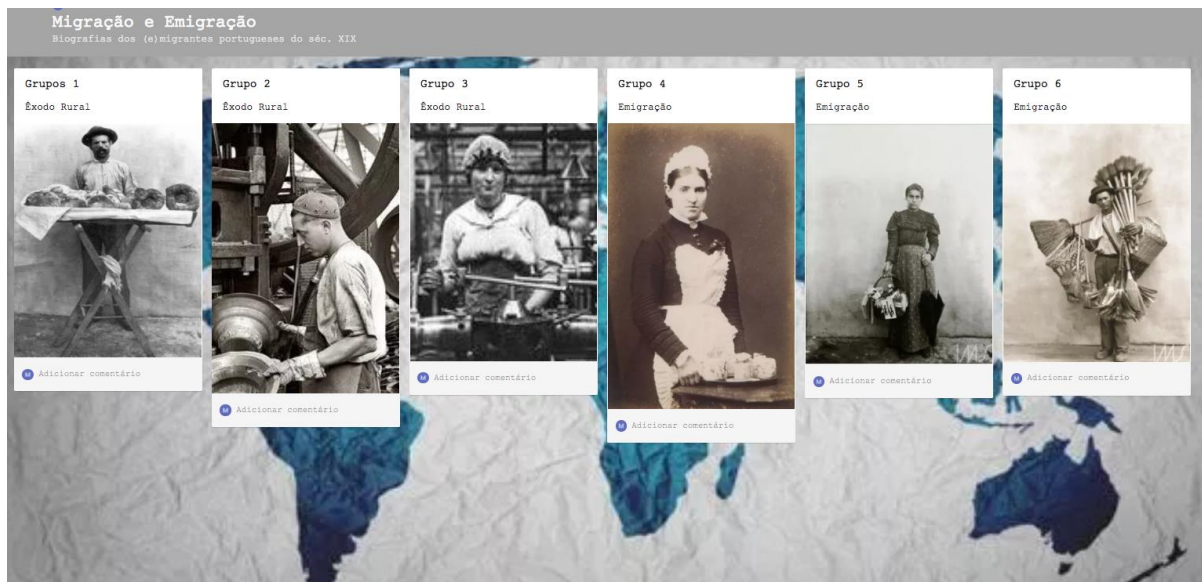
Desenvolver o trabalho colaborativo.		<ul style="list-style-type: none"> Resposta a Tarefas de aula. 		<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade, - Adaptabilidade, - Tolerância e empatia.
	Trabalho de grupo assíncrono.	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de pesquisa. 	HGP	
		<ul style="list-style-type: none"> Preparação de leituras em conjunto. 	Português	
Discussões coletivas.	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre os operários dos Sécs. XIX e XXI. Jogo da roleta sobre prós e contras do confinamento e do regresso às aulas 	HGP		
OG C Desenvolver competências de comunicação escrita.	Elaboração de esquemas.	<ul style="list-style-type: none"> Síntese de conteúdos. 	HGP e Português	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção, organização e tratamento de informação; - Hierarquização da informação; - Síntese da informação; - Competência escrita e gramatical; - Mobilização de vocabulário histórico e geográfico na comunicação em História e Geografia
	Planificação de textos.	<ul style="list-style-type: none"> Texto descritivo (sobre a obra Ulisses). 	Português	
		<ul style="list-style-type: none"> Guião de entrevista. 	HGP	
	Escrita de vários géneros textuais.	<ul style="list-style-type: none"> Poema livre. 	Português	
		<ul style="list-style-type: none"> Reconto. 	Português	
		<ul style="list-style-type: none"> Diário. 	Português	
		<ul style="list-style-type: none"> Biografia. 	HGP	
Revisão Textual	<ul style="list-style-type: none"> revisão de textos produzidos pelos alunos, individualmente e em grupo. 	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão sobre os processos e competências de escrita. 	

ANEXO D - Recurso
educativo da atividade
Biografia de migrantes
(2.º CEB)

| ' ' | ' ' |

Imagem D1

Padlet para a submissão das biografias



Exemplo de Guião (de grupo)

Guião da Biografia

Nomes dos participantes do grupo:

Data:

1. Leiam com atenção as páginas 82 e 83 do Manual.
2. Com base no que leram, imaginem uma biografia de um migrante da segunda metade do século XIX.
Preenchem a tabela com as informações que vos ajudarão a escrever as Biografias.
No final coloquem o texto da Biografia no *Padlet*, na pasta do vosso grupo.



Migrante do séc. XIX - Êxodo Rural	
Nome	
Idade	
De onde era	
Porque resolveu partir?	
Para onde foi morar?	
O que procurava nesse destino?	

Biografia:

ANEXO E - Ficha de
autoavaliação e
resultados da atividade
"Leituras Gravadas"

| | " | | " |

Autoavaliação Leituras Gravadas

Leituras Gravadas

Após a atividade de preparação e audição de leituras gravadas, descreve o que sentiste sobre a atividade

1. Nome *

Introduza a sua resposta

2. Realizar uma atividade sobre a leitura em voz alta *

- Gostei muito
- Gostei
- Não gostei

3. Poder preparar a leitura antes de a apresentar *

- Gostei muito
- Gostei
- Não gostei

4. Ouvir as leituras dos colegas *

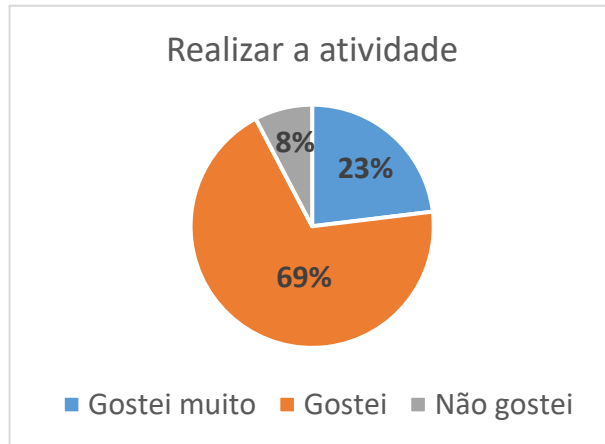
- Gostei muito
- Gostei
- Não gostei

5. O que achaste mais interessante nas leituras? *

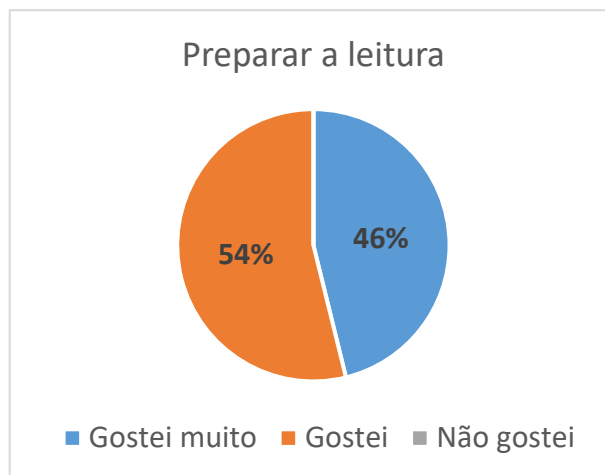
Introduza a sua resposta

Resultados

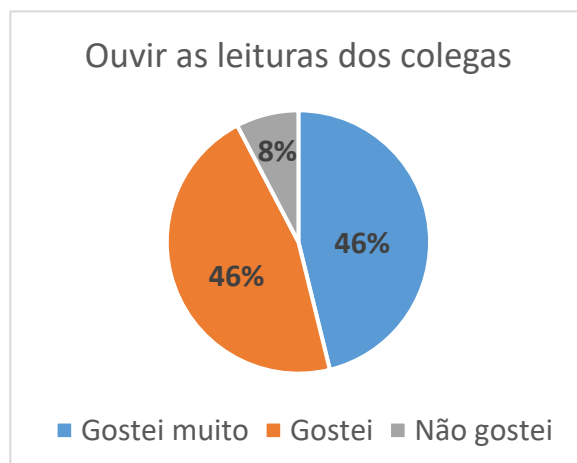
1. Realizar uma atividade sobre leitura em voz alta



2. Poder preparar a leitura antes de a apresentar



3. Ouvir a leitura dos colegas



5.O que achaste mais interessante das leituras?

(exemplos de respostas mais relevantes, por serem mais específicas)

“Ouvir personalidade dos personagens”
“Podermos dar a nossa opinião sobre a leitura dos colegas”
“As leituras em grupo”
“As formas diferentes de ler”
“A entoação”
“O ritmo, a expressão e a articulação”
“As expressões da pessoa que lê”

ANEXO F - Categorias de
análise dos dados do
Estudo

| ' ' | ' ' |

Categorias de análise dos dados do Estudo

Tabela C1

Categorias e respectivos índices/definições

1. Formas de Discurso Relatado	1.1 Discurso Direto	<p>Modalidade de reprodução do discurso de um locutor, sem alteração das formas deícticas da produção discursiva postulada (pessoa, tempo e lugar), assinalada por verbos de enunciação e indicadores gráfico-espaciais. (Dicionário Terminológico)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequência de DD: número de ocorrências de enunciados em DD por texto. São contabilizados mesmo que não seja realizado de modo totalmente correto.
	1.2. Discurso Indireto	<p>Modalidade de reprodução do discurso de um locutor, apropriado pelo emissor (o mesmo ou outro locutor). O centro deíctico é o relator, que rege o sistema de enunciação). Normalmente surge como complemento direto do verbo de enunciação, numa oração subordinada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequência de DI: número de ocorrências de enunciados em DI por texto. São contabilizados mesmo que não seja realizado de modo totalmente correto.
	1.3. Mistura de marcas de D.D e D.I.	<p>Quando a responsabilidade enunciativa do discurso relatado nos textos não é clara, misturando características de DD e DI (pela pessoa gramatical, deícticos (pessoa, tempo, lugar), sinalização gráfica)</p> <p>Exs.: “a filha mais nova disse: que o sonho dela...”; “a filha do meio disse que, eu sonhei...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequência de MM: número de ocorrências de enunciados com MM por texto. São contabilizados apenas aqueles em que a confusão é tal que não permite atribuir a um dos Discursos (mesmo que com “falhas”)
	1.4. Articulação entre formas de Discurso	<p>Utilização de uma só forma de Discurso ou de duas, alternadamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em cada texto é registado se: o aluno utiliza apenas o DD ou o DI; se recorre sobretudo a DD (apenas um enunciado em DI); ou se utiliza ambas as formas (cada uma mais que uma vez).

2. Incorporação do texto	2.1. Delimitação gráfica	<p>Colocação de dois pontos e travessão ou aspas (abrindo e fechando o relato). Só se aplica ao DD.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contabiliza-se se o aluno o faz <u>sempre</u> de modo correto (tendo de realizar todos os operadores necessários); <u>nem sempre</u> (só não se considera ser este o caso se o aluno realizar sempre de modo totalmente correto, um número elevado de vezes, exceto uma – considera-se lapso); <u>nunca</u> (o aluno pode sinalizar sempre de algum modo, mas nunca de modo totalmente correto ou não realizar qualquer tipo de sinalização)
	2.2. Delimitação espacial	<p>Mudança de linha e parágrafo para cada fala. Só se aplica ao DD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contabiliza-se se o aluno o faz sempre; por vezes; nunca.
	2.3. Sinalização linguística (identificação do enunciador e utilização do v.e.)	<p>O enunciado é sinalizado como sendo relatado, identificando-se o locutor responsável pelo mesmo e o verbo de enunciação (sempre que necessários).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contabiliza-se se o aluno o faz sempre; por vezes; nunca.
3. Verbos de Enunciação	3.1.1. Verbos neutros	<p>Verbos de enunciação que dão conta do ato comunicativo (verbos <i>dicendi</i>), mas não o caracterizam.</p> <p>Ex.: dizer, falar, contar, perguntar, responder, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registam-se os <u>verbos utilizados</u> e as frequências - <u>type</u> (número de verbos diferentes utilizados - variedade) e <u>token</u> (frequência de cada um)
	3.1.2. Outros verbos	<p>Verbos de enunciação que, pelo seu valor semântico, caracterizam o ato comunicativo (o locutor ou interlocutor, a situação ou contexto, a ação)</p> <p>Ex.: gritar, segredar, acautelar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registam-se os <u>verbos utilizados</u> e as frequências - <u>type</u> (número de verbos diferentes utilizados - variedade) e <u>token</u> (frequência de cada um)

	3.2. Posição do verbo de enunciação	<ul style="list-style-type: none"> • Regista-se se o aluno só utiliza o verbo na posição inicial/anterior ao discurso relatado; se utiliza na posição inicial e final, ou nas três posições – antes, a meio ou no final do enunciado.
	3.3. Adjunção	<p>Descrição das estruturas de Adjunção do verbo de enunciação realizadas pelo aluno, que acrescentam informação e caracterizam o ato comunicativo.</p> <p>Podem ser outros verbos, adjetivos, nomes, orações, à esquerda ou à direita do verbo de enunciação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição da estrutura sintática

ANEXO G - Exemplos de
textos com mistura de
marcas de DD e DI

|' '' | ''

Excertos de textos dos alunos do 4.º ano – Corpus 1: Mistura de marcas de Discurso
Direto e Indireto.

O passarinho verde
Era uma vez um rei que tinha três filhas, a
filha mais nova disse: que a senhora dela era
beijar o passarinho verde. O seu pai rei mãe
acreditou na que a sua filha disse. A
filha mais nova foi pra seu quarto e ali ela

Na outra vez um rei que perguntou às suas filhas o
que elas tinham no bolso.
A filha mais velha disse:
- Eu tenho que forte amuleto de morte por um gigante
te.
A filha do meio disse: que forte amuleto
de morte por um dragão de sete cabeças
e a filha disse: que forte amuleto que beijar a minha
mãe e beijando.

No dia seguinte as meninas acordaram e a mais velha jogou-se à frente e
disse: eu tenho que tu tinhas lutado contra um monstro a coisa do meio disse
que tu tinhas lutado com um (do) (do) dragão de sete cabeças e que no fim
tinhas te corado e a mais nova disse: que - tu tinhas me beijado a mão em ordem
de respeito.
Logo o rei não gostou do desígnio por a menina no ramo mais alto na árvore
mais alta.
Entretanto chegou um passarinho verde (e) a menina (disse) disse: levamos da qual a
passarinho pegou nela e foram a um palácio sem ninguém.

Excerto de textos dos alunos do 6.º ano – Corpus 2: Mistura de marcas de Discurso

Direto e Indireto.

Passaro Verde

Tinha um rei e três filhas ele disse quando ele voltar ao reino ele quer saber os sonhos das filhas quando ele voltou ele perguntou-os sonhos e a filha mais velha disse:

- Que um monstro estava a magou de-morte

O pai disse mas tu sobreviveste.

A do meio disse que ele tava com feridas deitas por um dragão de três cabeças.

A mais pequena disse:

Que tu me tinhas beijou a mão.

Ele disse (...) eu que sou o rei e depois ele a mandou da janela e depois o passaro verde a agarrou e tinha posto ela

Um dia um foi a batalha e falou para as três filhas: quando eu voltar quero saber com o que sonharam e o rei foi a batalha.

Um tempo depois o rei voltou é perguntou as três filhas “qual foi o sonho que elas tiveram.

A irmã mais velha contou

ANEXO H - Exemplos de
textos com repetição do
verbo *dizer* e com
adjunção

| " | | " |

Textos de alunos do 4.º ano – Corpus 1: recurso ao verbo *dizer* e a adjunção.

Era uma vez três meninas eram filhas de um rei, até que um dia o rei disse:

- Vai à caça, quando chegar quero que voses me contem os vossos sonhos.

Quando chegou ele disse:

- Como careu os vossos sonhos, e o que foram. ^{repetiu} disse ele.

A filha mais velha disse:

- Eu sonhei que um rostre te tinha ameaçado de morte. disse ela.

O rei disse:

- É ameaça mas eu trato disso.

Então a filha do meio disse:

- Sonhei que lutavas com um dragão de sete cabeças. O pai disse-lhe
- É lutai mas corai-me

Até que a irmã mais nova se chegou perto do seu pai e (disse) disse:

- Eu sonhei que me tinhas beijado a mão.

O rei ferioso disse:

- Eu nunca te ia beijar a mão, porque que és mais importante do que eu.

O rei engado pegou na filha dela e (disse) e levou-a para o quarto mais alto do castelo da jarda mais alta alium e anorden a promessa lá para baixo.

A promessa aterrou no rio e rio aí ficou seco e a menina não se afogou. até que apareceu um pássaro verde e disse:

- Não tinhas medo. disse ela

A promessa não precisou.

O pássaro disse:

- Levarei-te para a árvore mais grande, para o tecto mais grande. É lá vósam. Ela quando lá chegou ela conseguia ver um dos quartos.

um castelo velho onde não morava ninguém, lá ficou
meses e dias. Até que percebeu que o passarinho estava
vendo, e cada vez mais magro. Então ela disse:

- Que posso fazer para te ajudar? (-).

- Nada, tens de me matar - disse o pássaro.

- Não, eu não posso matar-te! - exclamou a princesa.

O pássaro levou uma faeta de cabelo dourado e, entregou
a princesa, ela não queria fazer nada ao pássaro.

Mas acabou por matar o pássaro. Apareceu um impudido
que disse:

- Salva-te-me daquela maldição, vamos casar-mos hoje.

No casamento todos os reis estavam lá, e, entre eles
o pai da princesa. Todos beijaram a mão da princesa
e, quando chegou a vez do pai dela, a princesa disse:

- Tu que me atiraste pela janela.

- Desculpa por tudo - disse o rei perdoando-se.

A princesa desculpou-o e ele beijou sua mão.

Dizem que os irmãos ficaram a olhar pela janela
esperando um passarinho verde.

X

com um montão de sete cargas... a princesa disse-lhe
que sonhara que o seu pai (o rei) lhe beijaria a mão. O (Rei) rei raioso
disse que nunca beijará a mão dela. E com toda sua raiva, fechou a prin-
cesa num quarto, bem no topo do reino. Com toda sua força fechou a
porta, que nunca mais conseguiu abrir a porta. Passou-se dias, semanas,
meses e anos sem ter o que fazer.

Porém sempre tinha o que beber e comer, com a ajuda de passarinhos verde e
reluzente. Mas um dia o passarinho advertiu dizendo para matar-lhe as
mãos dela. A Princesa chorou demasiado e o passarinho continuou a dizer a
mesma coisa.

Textos de alunos do 6.º ano – Corpus 2: recurso ao verbo *dizer* e a adjunção.

Tinha um rei com três filhas que estava a ir para a caça e antes de ir ele foi ter com as princesas e disse que quando ele voltaria queria ouvir os sonhos que ela tiveram.

Quando o rei voltou ele perguntou os sonhos das filhas a mais velha lhe disse:

-Um monstro o ameaçou de morte-disse ela.

-Pois foi mas consegui escapar-disse o rei

-eu sonhei que você tinha umas feridas de morte feitas por m dragão de três cabeças-disse a filha do meio.

-Pois foi mas me curei-disse o rei

Chegou a vez da filha mais nova e ela o disse:

-Sonhei que o senhor me beijava a mão com afeito de autoridade- disse ela.

O pai se chateou e a amando a pela a janela mais alta do castelo. Quando a princesa estava a cair um pássaro verde a salvou e a pôs num ramo da árvore mais alta do castelo.

Os dias passaram e o pássaro todos os dias lhe mandavam comida para ela não morrer de fome. Um dia o rei foi outra vez a caça, e as filhas foram abrir a janela onde a mais nova tinha sido jogada, elas tentaram abrir duas vezes mas a janela não se mexia à terceira tentativa a janela abriu.

Quando o pássaro voltou para dar comida a princesa ela lhe disse:

-Leva-me daqui, tenho medo que as minas irmãs digam o rei que eu sigo viva. O passaro a levou num castelo vazio, onde todos os dias o passaro lhe dava comida.

Um dia o pássaro endueceu e a princesa chorava, o passaro cada vez perderia a cor das penas e estava a ficar magro.

-Diz me o que tenho de fazer- dizia ela a chorar.

-tens de me matar- disse ele.

-não!-disse ela triste

-tens de me matar- repetiu ele

- Nunca faria essa coisa!- disse ela outra vez.

Mas o pássaro não a estava a ouvir, ele lhe deu uma faca e não vez mais nada.

A princesa não tinha outra tentativa, e matou o pássaro.

que o pai ficou com uma ferida enorme após batalhar com um Dragão de 7 cabeças” ele **respondeu** “e batalhei mais me curei”. A terceira e a mais nova das filhas **disse** “eu sonhei que o pai tinha beijado a minha mão”. **o pai furioso ad** **ouvir o sonho da filha mais nova gritou** “Como ousa pensar que eu beijei as suas mãos como ousa pensar que voce é mais importante que eu?” e pegou em sua filha mais nova e tomado de raiva jogou a menina em um rio pela janela a agua do rio secou fazendo com que a princesa não se afogou e então apareceu um passaro verde que sobrevoava por ali pegou na princesa e a levou para o topo de uma arvore que se encontrava ali perto e durante muito tempo levava agua e alimento para princesa, ate que um dia as irmãs da princesa foram ate a janela e viram a irmã a prinsa então **disse** ao passaro que a leva para outro lugar ja que ali não era seguro pois as irmãs a tinham visto. o passaro então levou a princesa para um palacio, vazio a princesa ficou ali durante muito tempo assim ate o passaro ficar mui-