

O IMPACTO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS

Vanessa Anacleto Pinto

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

2018

O IMPACTO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS

Vanessa Anacleto Pinto

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

Orientador: Professora Doutora Antónia Estrela

2018

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar tenho de agradecer aos pilares da minha vida: aos meus pais. São os melhores exemplos que eu tenho, são a minha inspiração e sem vocês nada disto teria sido possível. Um obrigada do tamanho do mundo não chega. Esta conquista é tanto minha como vossa.

Ao meu irmão, por ter vivido de perto esta aventura comigo, tal como tem vivido todas as outras.

Aos meus tios, à minha prima e à minha restante família por serem um exemplo para mim e por sempre terem acreditado em mim. Obrigada por todos os ensinamentos que me transmitem diariamente.

Às minhas estrelas, que lá de longe, sei que me guiaram durante este percurso. Esta conquista é principalmente para e por ti, avó.

À Ana Carolina, por ser a minha irmã de coração, por estar comigo há tantos anos, nunca ter duvidado de mim e me ter apoiado sempre em tudo.

À Gameiro, à Joana e à Mafalda, por serem a minha família lisboeta, por sempre me terem dado forças para continuar e terem sido um apoio fundamental no decorrer deste percurso. Obrigada por toda a paciência que têm diariamente comigo. Graças a vocês vivi momentos únicos e inesquecíveis.

À Hanna, por todos os abraços, por todos os bons conselhos que me deu, por todas as vezes que me chamou à razão, por me compreender como ninguém, por todas as loucuras e por todos os momentos que me vou lembrar sempre. Tenho a certeza que os nossos laços nunca terão um fim.

À Inês, que com as suas palavras queridas, sempre me incentivou e me deu forças para continuar. Obrigada por todos os conselhos, pela amizade e pela tua genuinidade. És das melhores pessoas que conheço.

À Joana Inês por ter partilhado comigo os dois últimos estágios. Foram seis meses de trabalho árduo e de uma partilha constante, tanto que aprendi contigo e tanto que partilhámos nos últimos meses. Seria um privilégio poder voltar a trabalhar contigo um dia.

À Professora Doutora Antónia Estrela por me ter guiado neste percurso final e por me ter dado tantos conselhos sábios.

Importa, também, destacar a importância que a ESELx teve no meu percurso. Obrigada a todos os professores que me desafiaram e ajudaram a aumentar o gosto por esta profissão. Foi um privilégio ter pertencido a esta instituição.

Aos meus restantes amigos e colegas que se cruzaram comigo durante esta jornada. Cada um de vocês deixou uma marca na minha vida. Obrigada a todos que me proporcionaram os melhores anos da minha vida.

A todos os professores cooperantes e a todas as instituições que nos abriram as portas e nos deixaram aprender com eles. Um sincero obrigada por todas as partilhas.

A todas as crianças com quem tive oportunidade de me cruzar, que me deixaram entrar nas suas vidas, brincar e aprender com elas.

E não poderia deixar de agradecer aos meus atuais alunos, aos meus primeiros alunos, por todos os desafios que me fazem enfrentar diariamente, mas, essencialmente, por me fazerem perceber o porquê de ter escolhido esta profissão, repleta de amor e de gratidão.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós!

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

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

No trabalho é feita uma descrição sintética das práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB. Apresenta-se, ainda, um estudo desenvolvido durante a prática do 2.º CEB, subordinado ao tema *o impacto das condições de produção na escrita de textos narrativos*. Esta investigação visa perceber se o tipo de tarefa e se o ano letivo têm implicações na qualidade das produções de textos narrativos.

Para o estudo optou-se por uma metodologia de natureza mista, essencialmente qualitativa, mas havendo também o recurso a metodologia quantitativa. Foram analisados textos narrativos escritos por alunos do 5.º e do 6.º ano sob diferentes condições de produção, de acordo com quatro categorias propostas por Santos e Barrera (2015), que realizaram um estudo semelhante, mas noutra contexto.

Os principais resultados apontam para o facto de as condições de produção terem impacto na qualidade dos textos narrativos. Assim, os textos com melhor qualidade dizem respeito a produções de alunos que tiveram como condições de produção uma sequência de imagens que remetem para a existência de um conflito e uma situação-problema. A presença de sugestão de conflito parece ser, então, um elemento que favorece a qualidade e complexidade dos textos. Em relação à comparação entre os dois anos de escolaridade, a diferença revelou-se insignificante, existindo, apenas, uma ligeira percentagem de textos com melhor qualidade, do ponto de vista da estrutura da narrativa, no 6.º ano.

Palavras-chave: Escrita; Texto Narrativo; Produção de textos; Condições de Produção.

ABSTRACT

The following report was made regarding the curricular unit Teaching Practice Supervised II, of the Master's Degree in Education of the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle of Basic Education.

In the report there is a summary description of the supervised teaching practices developed in the 1st and 2nd CBE. It also presents a study developed during the practice of the 2nd CBE, regarding the theme *the impact of the conditions of production in the writing of narrative texts*. This research aims to understand if the type of task and the school year have implications on the quality of productions of narrative texts.

For the study it was chosen a methodology of mixed nature, essentially qualitative, but also using a quantitative methodology. Narrative texts written by 5th and 6th grade students under different production conditions were analyzed according to four categories proposed by Santos and Barrera (2015), who carried out a similar study, but in another context.

The main results point to the fact that production conditions have an impact on the quality of narrative texts. Therefore, the texts with the best quality are related to students who had, as production conditions, a sequence of images which refer to the existence of a conflict and a problem situation. As such, the presence of suggestion of conflict seems to be an element that favours the quality and complexity of the texts. In relation to the comparison between the two years of schooling the difference was not very noticeable, there being only a slight percentage of texts with better quality, from the point of view of the structure of the narrative, in the 6th year.

Key words: Writing; Narrative Text; Production of Texts; Conditions of production.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. ^a parte	3
1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB	3
1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	8
1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	12
2. ^a parte	17
2.1. Apresentação do estudo	17
2.2. Fundamentação teórica	18
2.2.1. A escrita	18
2.2.2. Processos da escrita	20
2.2.3. Elementos da narrativa	22
2.2.4. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção	24
2.3. Metodologia	27
2.3.1. Natureza do estudo	27
2.3.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados	29
2.3.3. Procedimentos e técnicas de tratamento de dados	30
2.3.4. Participantes do estudo	33
2.3.5. Princípios éticos do processo de investigação	33
2.4. Resultados	34
2.4.1. A implicação dos diferentes tipos de tarefa na escrita de textos narrativos .	34
2.4.2. A implicação do ano de escolaridade na qualidade do texto narrativo	35
2.4.3. A influência do ano de escolaridade na escrita de textos narrativos e o tipo de condição	36
2.5. Conclusões	38
3. Reflexão final	41
Referências	44
ANEXOS	48
Anexo A. Agenda da turma do 1.º CEB	49
Anexo B. Planificação da atividade da escrita do texto narrativo no 5.º ano	50
Anexo C. Planificação da atividade da escrita do texto narrativo no 6.º ano	52

Anexo D. Condições de produção	55
Anexo E. Grelha de Planificação do texto.....	57
Anexo F. Grelha de verificação do texto narrativo	59
Anexo G. Grelha de autocorreção do texto narrativo.....	60
Anexo H. <i>Corpus</i> e textos analisados	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Implicação das diferentes condições de produção na escrita de textos narrativos.....	34
Figura 2. A implicação do ano de escolaridade na qualidade do texto narrativo.....	36
Figura 3. Qualidade dos textos do 5.º ano em relação ao tipo de condição.....	37
Figura 4. Qualidade dos textos do 6.º ano em relação ao tipo de condição.....	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos gerais e indicadores de avaliação.....	5
Tabela 2. Potencialidades e fragilidades da turma.....	9

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DT	Diretor de Turma
MEM	Movimento da Escola Moderna
OG	Objetivo Geral
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
TTA	Tempo de Trabalho Autónomo

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e é apresentado como trabalho final para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português (PT) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB.

A PES II foi constituída por duas práticas supervisionadas, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB, em que se desenvolveu um estudo que visa perceber se diferentes condições de produção influenciam a qualidade dos textos narrativos. Esta investigação emergiu de uma fragilidade detetada na prática do 2.º CEB e a mesma ocorreu no referido estágio, por isso, os dados recolhidos foram textos narrativos escritos por crianças do 5.º e do 6.º ano.

O relatório encontra-se organizado em duas partes, estando a primeira, relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas na PES II. Primeiramente, é descrita a prática no 1.º CEB; de seguida, a prática no 2.º CEB; e, por último, é apresentada uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A segunda parte do relatório está relacionada com o estudo efetuado e organiza-se da seguinte forma:

i. **Apresentação do estudo:** é apresentado o objeto de estudo e as respetivas questões de investigação;

ii. **Fundamentação teórica:** é composta por uma revisão bibliográfica dos conceitos fundamentais associados ao estudo: a escrita, os processos da escrita, os elementos da narrativa e a escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção;

iii. **Metodologia:** é descrita a natureza do estudo, procedimentos e técnicas de recolha e tratamento de dados, os participantes do estudo e princípios éticos do processo de investigação;

iv. **Resultados:** são referidos e analisados os resultados associados a cada objetivo da investigação, sendo que os dados analisados foram os textos narrativos escritos pelas crianças;

v. **Conclusões:** são referidas, sumariamente, as conclusões do estudo.

No final, é apresentada, uma Reflexão final, em que é referido o contributo da prática pedagógica no 1.º e no 2.º CEB, bem como da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, sendo destacados alguns aspetos significativos e alguns aspetos a melhorar no exercício da profissão docente.

Nos anexos são apresentadas informações complementares a partes referidas e devidamente indicadas no corpo do texto.

1.ª PARTE

1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB

A prática de ensino supervisionada no 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino privado, com valência de pré-escolar e 1.º CEB, localizada no concelho de Lisboa. A escola rege-se pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e os princípios da escola determinam uma dinâmica assente num i) modelo democrático e cooperativo; ii) numa pedagogia diferenciada; iii) num método interativo e iv) em posturas ativas e de suporte por parte de todos. A avaliação, nesta escola, é vista como uma prática reguladora do processo de ensino-aprendizagem, numa vertente em que tanto alunos como professores se responsabilizam pelas aprendizagens, em partilhas e dinâmicas permanentes e constantes.

No Projeto Educativo são ainda referidas as cinco estruturas pelas quais se rege o trabalho curricular de diferenciação pedagógica: trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; trabalho curricular participado pela turma; organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; circuito de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais e trabalho autónomo e acompanhamento individual.

A turma na qual decorreu o estágio era uma turma mista constituída por 5 alunos do 1.º ano, 7 alunos do 3.º ano e 6 alunos do 4.º ano, sendo que dois alunos do 4.º ano foram diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo. Os alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos. Foi possível observar que os alunos tinham um papel muito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, assumindo o professor uma posição de orientador, na medida em que as aulas não eram centradas em si, mas sim nas necessidades e interesses dos alunos, tal como é referido no projeto educativo da escola “O professor é assim um auditor, um animador, um agente cívico, democrático” (Projeto Educativo da Instituição, s.d.). Neste sentido, na sala promovia-se a autonomia e a responsabilidade dos alunos, estando as mesas dispostas em grupos, existindo uma

biblioteca de turma, ficheiros e outros instrumentos de pilotagem, dispostos de forma a permitir um fácil manuseamento por parte das crianças.

Para conhecer mais detalhadamente a turma e identificar as suas potencialidades e fragilidades, houve a necessidade, tal como referem Ketele e Rogiers (1999), de recolher informação junto de múltiplas fontes. Recorreu-se a uma observação direta, à análise documental, principalmente dos Planos Individuais de Trabalho (PIT) e a conversas informais com o professor cooperante. No decorrer das semanas de observação, foi dada a oportunidade de observar o planeamento do 3.º período letivo, num momento coletivo gerido pelo professor titular de turma, em que os alunos expressaram quais os conteúdos e/ou áreas em que sentem mais dificuldades. Assim, foi possível perceber quais as fragilidades da turma.

Através da diagnose efetuada, destacaram-se como potencialidades: a autonomia do grupo, a criatividade, a cooperação e entreajuda, a capacidade de comunicação oral e a boa relação professora/aluno e aluno/aluno. As fragilidades na área do PT, para os alunos do 3.º e 4.º ano, manifestam-se ao nível dos conteúdos gramaticais e no processo da escrita, principalmente no que diz respeito à revisão de texto; na área da matemática, as fragilidades incidiam na resolução de problemas e na comunicação matemática. Destacou-se, também, pouca responsabilidade nos Tempos de Trabalho Autónomo (TTA).

Silva (2013) afirma que, depois de contextualizar rigorosamente a ação e de identificar problemas concretos, faz parte do papel do professor-investigador hipotetizar, ou seja, indicar “a relação entre o problema e a melhor forma de o resolver” (p. 295), para, por fim, delimitar estratégias que incitem ao processo de mudança. Assim sendo, pretendeu-se utilizar as potencialidades mais significativas, nomeadamente, a autonomia, responsabilidade e espírito crítico para ultrapassar algumas das fragilidades identificadas. A análise conjunta das potencialidades e fragilidades possibilitou nomear algumas das questões-problema que orientam a nossa problemática:

- Como promover o ensino da gramática de forma desafiante e didática?
- Como proporcionar momentos de escrita, que contemplem as três etapas da escrita, principalmente a revisão de texto?

- Como promover momentos de comunicação matemática?

Tendo em conta as questões-problema elencadas, surgiram os seguintes objetivos gerais, que se encontram na tabela 1, juntamente com os indicadores de avaliação referentes a cada um.

Tabela 1

Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação
OG1 - Compreender e utilizar regras gramaticais na escrita de diferentes tipos de texto;	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e recolhe informação acerca de um conteúdo gramatical; - Trata a informação recolhida; - Comunica ao grupo o conteúdo estudado de forma correta e coerente; - Aplica regras gramaticais na escrita de textos;
OG2 - Escrever espontaneamente diferentes textos e participar na sua revisão coletiva;	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza escrita de textos em TTA; - Participa ativamente na revisão em grande grupo; - Constrói frases coerentes; - Constrói frases coesas;
OG3 - Resolver problemas e explicitar oralmente as estratégias utilizadas;	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve problemas no âmbito da matemática; - Utiliza diferentes estratégias para resolver problemas matemáticos; - Explica oralmente as estratégias utilizadas na resolução de problemas; - Utiliza vocabulário matemático adequado.

Nota: Retirado do Projeto de Intervenção da PES II no 1.º CEB.

Durante as semanas de intervenção, foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor cooperante. Tendo em conta que o estágio se realizou numa instituição que preconiza os princípios do MEM, seguiu-se a agenda da turma (ver anexo A) de forma sistemática. Durante a semana, existiam diversos momentos de trabalho autónomo, tais como os TTA e os momentos de Investigação Cultural e Científica, em que o professor guia o grupo para o trabalho em desenvolvimento, mas em que o papel principal é da responsabilidade dos alunos. Existiam, também,

momentos de comunicação oral da responsabilidade dos alunos – apresentação de produções – durante as quais estes podem apresentar descobertas que tenham realizado, textos que tenham escrito sozinhos ou em cooperação, leituras e outros assuntos que lhe pareçam pertinentes partilhar com o grupo acerca das suas experiências fora do âmbito escolar. No entanto, existiam momentos coletivos, em que o professor tem um papel mais preponderante, embora vivam da participação ativa dos alunos. Desses momentos destacam-se: revisão coletiva de textos, matemática coletiva, comunicação do problema da semana, estudar tema (estudo do meio).

Na área do PT, as estagiárias tiveram oportunidade de realizar a revisão de dois textos em coletivo, sendo que cada texto teve em média 3 sessões de revisão. Nestes momentos o essencial é a descoberta da escrita: qual a estrutura das narrativas, como escrever textos de forma coerente e coesa, utilizar as regras gramaticais de forma explícita e sintetizar os conteúdos trabalhados.

No que se refere à matemática, os temas a serem abordados foram escolhidos pelos alunos a partir da análise do *Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), três desses assuntos ficaram à responsabilidade das estagiárias e os outros 3 à responsabilidade de alunos da turma que se ofereceram para dinamizar um momento de matemática. Assim, os alunos propuseram tarefas referentes aos conteúdos: dinheiro, unidades de tempo e ângulos. Estes momentos foram preparados em TTA com o apoio de um professor. Por outro lado, os números decimais, os números fracionários e a localização e orientação espacial foram os temas abordados pelas estagiárias. Os dois primeiros conteúdos foram trabalhados de forma expositiva com a turma, enquanto o tema da localização e orientação no espaço foi trabalhado mediante um jogo com a planta de uma cidade fictícia: em pequenos grupos, os alunos, com recurso à planta, tiveram de guiar duas novas residentes do Bairro da Mista, delimitando ou descrevendo itinerários.

Em relação aos momentos de Estudo do Meio, no início do estágio os conteúdos eram tratados através de fichas com a matéria que deveria ser resumida. Para contrariar esta tendência, visto que os alunos estavam pouco cativados para a realização de fichas desta área, decidiu-se levá-los a refletir sobre determinados temas que foram

previamente acordados em conselho de cooperação educativa: as profissões, os astros, o nosso bairro e os descobrimentos portugueses.

No âmbito das ciências naturais, a turma tinha um projeto antigo que não estava concluído, que consistia na elaboração de um ficheiro com experiências. As estagiárias completaram o ficheiro e compraram os materiais necessários para realizarem as experiências. Posto isto, os materiais foram mostrados à turma, foram combinadas com o grupo as regras de utilização do ficheiro e dos materiais, e, por fim, foi feita uma experiência, em conjunto com os alunos, com o objetivo de os fazer contactar com este novo ficheiro.

No que concerne às áreas das expressões, estas eram da responsabilidade de professores específicos de música e de expressão plástica, no entanto, as estagiárias tiveram oportunidade de dinamizar uma sessão de música e outra de expressão plástica. A sessão de música deu continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora, trabalhando-se as sonoridades do mundo, com recurso a um planisfério. Em relação às atividades expressivas, foi apresentada à turma um novo ficheiro dos artistas. Neste ficheiro os alunos encontram vários artistas plásticos, as suas biografias, algumas das suas obras e uma proposta de trabalho sobre cada artista.

Numa escola que preconiza os princípios do MEM, a diferenciação pedagógica e a inovação já estão implícitas nos pressupostos pelos quais se rege. Desse modo, não foi possível inserir muitas alterações e inovações na prática e nas vivências da turma, no entanto, conseguiu-se melhorar uma rotina já existente – a comunicação de problemas matemáticos. Esta rotina, que acontece todas as quartas de manhã, tinha como objetivo corrigir problemas matemáticos entregues no início da semana, durante a qual os alunos confrontavam as suas soluções e estratégias, com a resolução do professor. Sendo um dos objetivos do PI resolver problemas e explicitar oralmente as estratégias utilizadas, propôs-se à turma que nesse momento da agenda fossem eles a mostrar, comunicar e explicitar as estratégias utilizadas para resolver o problema matemático. Tal como fundamentado no PI, um dos objetivos gerais da aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico é “Comunicar oralmente e por escrito, recorrendo à linguagem natural e à linguagem matemática, interpretando, expressando e discutindo resultados, processos e ideias matemáticas” (Ponte et al., 2007, p. 31). Com esta prática que foi

implementada, os alunos ficaram a perceber que existem diversas estratégias para a resolução de um problema matemático e que nenhuma está mais certa que outra. Esta forma de trabalho levou a que muitos alunos começassem a incluir problemas matemáticos no seu PIT e que resolvessem as tarefas a que se propunham com cada vez mais sucesso.

A avaliação dos objetivos do PI foi realizada através de observação direta, no decorrer das sessões, através de grelhas de observação e, também, através da análise de produções dos alunos e dos instrumentos de pilotagem. Em relação ao 1.º objetivo do PI, pretendia-se realizar em conjunto com as crianças uma gramática para a turma, no entanto, no final do estágio, o projeto não estava finalizado, e por esse motivo os resultados não são totalmente visíveis, pois o tempo de intervenção não permitiu dados suficientes para realizar uma avaliação criteriosa. No que diz respeito ao segundo objetivo do PI, foi possível verificar a crescente escrita de textos durante os momentos de TTA. Muitos alunos tinham como apoio preferencial nesses momentos a escrita de textos com professores ou colegas de turma, bem como revisões de textos com ajuda de terceiros. Por fim, e em relação ao terceiro objetivo, observou-se que à medida que a rotina do problema da semana ia sendo cada vez mais familiar para os alunos, melhores eram as suas comunicações e maior era a diversidade de estratégias que foram aparecendo nesses momentos. A comunicação ficou, conseqüentemente, mais rica, embora o vocabulário matemático continue a ser pouco utilizado.

Em suma, apesar de não ter sido possível realizar muitas inovações, considera-se que o balanço final foi positivo, na medida em que as crianças aprenderam e gostaram das atividades propostas pelas estagiárias.

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

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB realizou-se num agrupamento de escolas localizado no concelho de Lisboa, numa escola com valência de 2.º e 3.º CEB. A ação pedagógica, segundo o projeto educativo do agrupamento, centra-se em vários princípios orientadores, tais como: igualdade nas oportunidades; valorização das diferenças e da inclusão; valorização do trabalho e do sentido de responsabilidade. A missão do agrupamento assenta em quatro grandes princípios: promover a qualidade, a

cultura e a imagem do agrupamento; melhorar o desempenho escolar dos alunos; melhorar as acessibilidades, a circulação e a transparência de comunicação; gerir os recursos para uma melhor qualidade.

O estágio decorreu em duas turmas, uma turma do 5.º ano e outra de 6.º ano. Relativamente à primeira, as estagiárias ficaram responsáveis por lecionar as disciplinas de PT e de HGP. A turma era constituída por 27 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, tendo um dos alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE). No que diz respeito à segunda, as estagiárias apenas lecionavam PT. Era constituída por 29 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, e por um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, que apenas estava presente uma vez por semana, durante 45 minutos nas aulas de PT.

À semelhança do estágio no 1.º CEB, as duas primeiras semanas foram um período de observação que permitiu conhecer as práticas pedagógicas dos docentes, as dinâmicas das turmas e, também, as suas potencialidades e fragilidades. Recorreu-se à análise documental, observação direta, notas de campo e conversas informais com as professoras cooperantes para reunir várias informações, que permitiram identificar as potencialidades e fragilidades das turmas. O estágio de observação na turma do 6.º ano iniciou-se mais tarde devido a uma professora cooperante estar de baixa, por isso, os dados recolhidos aquando da realização do PI não foram muitos. No entanto, em conversa com a professora cooperante, percebeu-se que as fragilidades na área do PT eram semelhantes às da turma do 5.º ano, estando elencadas na tabela seguinte.

Tabela 2.

Potencialidades e fragilidades da turma

Fragilidades	Potencialidades
<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no domínio da escrita; • Falta de motivação para a planificação e textualização de textos narrativos; 	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa aplicação da gramática;
<p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em ler e interpretar informação cartográfica sobre a distribuição espacial de um fenómeno; 	<p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa nas aulas; • Curiosidade dos alunos sobre os conteúdos; • Realização constante de comparações entre os conteúdos que estão a ser explorados e vivências pessoais ou filmes visionados;

<u>Ambas as áreas:</u>	<u>Ambas as áreas:</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no domínio da oralidade; • Dificuldade em cumprir regras de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Boa cooperação entre a turma.

Nota: Retirado do Projeto de Intervenção da PES II no 2.º CEB.

Após ser contextualizado o ambiente em que decorreu a ação e de serem identificadas as fragilidades e potencialidades da turma, foram delineadas estratégias que concorreram para uma mudança. Deste modo, foram definidas algumas questões-problema: i) Como melhorar a escrita de textos?; ii) Como desenvolver a leitura e interpretação cartográficas?; iii) Como melhorar a produção de textos orais?

Por conseguinte, foi possível formular uma outra questão mais abrangente, sendo definida como a problemática central do PI: “Como desenvolver e melhorar a produção textual, a oralidade e a leitura e interpretação cartográficas?”. Assim, procedeu-se ao delineamento de hipóteses de ação, em forma de estratégias.

A primeira estratégia está relacionada com a oralidade e diz respeito à introdução regular de momentos de produção de textos orais, tanto nas aulas de HGP como de PT; a segunda estratégia, relacionada com a leitura e interpretação cartográfica, foi a utilização de mapas como recurso privilegiado para o ensino e aprendizagem da HGP; e a terceira estratégia, relacionada com a escrita, foi a ênfase a atividades de escrita criativa e de planificação, textualização e revisão de texto, sendo valorizadas as três etapas fundamentais do processo de escrita (planificação, textualização e revisão).

Deste modo, surgiram os objetivos gerais do PI, que vão ao encontro das hipóteses de ação delineadas:

- A. Melhorar a competência de escrita de textos narrativos;
- B. Melhorar a qualidade da produção de textos orais;
- C. Localizar e analisar em mapas de diferentes escalas fenómenos histórico-geográficos.

Durante as semanas de intervenção foram mobilizadas diferentes estratégias e diversas atividades de modo a ajudarem na melhoria de alguns aspetos do processo de ensino-aprendizagem. Uma das estratégias foi a dinamização de diversos trabalhos em grupo/pares, nas duas turmas e nas duas áreas. Pretendia-se que os trabalhos em grupos fossem, como Reis (2011) defende, um meio de aprendizagem para todos os que nele

intervêm. Neste sentido, tentou-se que todos os elementos do grupo tivessem um papel ativo durante a atividade.

Durante a intervenção foi, também, bastante valorizada a cooperação entre pares. Constantemente, quando os alunos estavam a executar exercícios, era permitido que os realizassem com o colega que estava ao seu lado. Tal como Brufee (citado por Canavarro, s.d.) afirma, a aprendizagem cooperativa é um processo em que a troca de informação entre os intervenientes conduz a uma aprendizagem fundamentada no conhecimento das perspetivas dos outros e na sua própria perspetiva.

Outra estratégia implementada foi a tentativa de redução do papel do adulto, para que a criança tivesse um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se que os alunos tivessem uma aprendizagem mais ativa, com a realização de atividades de exploração e de descoberta, sendo valorizadas as descobertas feitas pelos alunos, seguindo-se assim, um pouco, o modelo de aprendizagem por descoberta de Bruner (1961). Este autor afirma que as crianças criam uma melhor relação com as suas produções e descobertas do que com factos meramente memorizados.

Em relação aos objetivos delineados para o PI, foram dinamizadas diversas estratégias, tendo como fim o alcance dos objetivos.

Para concretizar o **objetivo geral A** (OG), foram desenvolvidas atividades de identificação da estrutura dos elementos constitutivos da narrativa, bem como a produção de dois textos narrativos, um com base no tema “A Natureza” e outro com base num indutor (personagem principal, problema, uma paisagem ou uma sequência de imagens). Ambas as atividades de produção textual foram acompanhadas pela planificação e verificação do texto. Existiu também o estudo da estrutura da carta, bem como a escrita de uma carta, em ambas as turmas.

No que diz respeito ao **OG B**, na disciplina de HGP, foi implementada uma rotina de apresentação da síntese da aula anterior, sendo em cada aula escolhido um par de alunos, aleatoriamente, para apresentar na sessão seguinte a síntese dessa aula. Deste modo, estava a ser desenvolvida a produção de textos orais, bem como a comunicação histórica. Em relação às aulas de PT, foi, apenas, possível inserir uma atividade de produção e apresentação de textos orais, na turma de 6.º ano, sobre a obra literária que

tinham trabalhado. Na turma de 5.º ano, não foi possível devido a constrangimentos de tempo.

Para atingir o **objetivo C**, sempre que possível, nos *PowerPoints* utilizados como suporte às aulas de HGP, eram incluídos mapas sobre os conteúdos a serem lecionados e foram promovidos diversos momentos de análise e interpretação de mapas com os alunos. No final do estágio foi, também, pedido que os alunos realizassem uma ficha em que tinham de identificar, em mapas, fenómenos histórico-geográficos estudados, servindo como revisão de conteúdos para o teste e como objeto de avaliação do PI.

De um modo geral, concluiu-se, após o término do estágio, que foram dinamizadas diversas atividades que iam ao encontro das fragilidades detetadas, no entanto, devido ao pouco tempo de intervenção, não foram visíveis melhorias significativas, principalmente em relação à leitura e interpretação cartográfica, por serem competências que devem ser desenvolvidas contínua e sistematicamente e não são de aquisição rápida e espontânea. Contudo, em relação aos conteúdos lecionados durante o tempo de intervenção, verificou-se, a partir das fichas de avaliação de final de período, que os resultados foram satisfatórios, inferindo-se, assim, que os conteúdos foram apreendidos.

1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Após uma breve descrição das duas práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, importa refletir e comparar as diferenças entre ambas. Tal como Cardona (2005) refere, uma prática reflexiva na profissionalização docente implica, tal como foi proposto por John Dewey “uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p. 113).

As experiências de estágio proporcionadas pelas PES II foram bastante diferentes das anteriores práticas vivenciadas, visto que o estágio em 1.º CEB decorreu num instituto de ensino privado que segue os princípios do MEM, sendo que nunca tinha tido um contacto próximo com esta metodologia, e foi proposto um novo ciclo de ensino para estagiar, o 2.º CEB.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei n.º 49/2005) define o Ensino Básico como um ensino universal, gratuito e obrigatório, que deve ser acessível a todas as crianças e deve permitir o pleno desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, motoras e sócia afetivas. Em relação ao 1.º CEB, é constituído por quatro anos de escolaridade, num regime de monodocência. Contudo, no local em que decorreu o estágio, existia uma coadjuvação entre a professora titular e três professores da área das expressões (físico-motora, musical e artística). Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, no 1.º CEB as Expressões Artísticas e Físico-Motoras têm uma carga semanal mínima de 3 horas, sendo essa a carga existente no referido local de estágio.

Em relação ao espaço, no 1.º CEB, a turma possuía apenas uma sala de aula com várias produções feitas pelos alunos expostas. Na sala existia uma promoção da autonomia e da responsabilidade dos alunos, estando as mesas dispostas em grupos, existindo uma biblioteca de turma, ficheiros e outros instrumentos de pilotagem, dispostos de forma a permitir um fácil manuseamento das crianças.

Já o 2.º CEB é composto por dois anos de escolaridade (5.º e 6.º ano), num regime de pluridocência. Na matriz curricular do 2.º ciclo do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a estrutura curricular possui como áreas disciplinares: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical. Podem existir áreas não disciplinares, mas, no caso do local de estágio, os alunos não possuíam mais nenhuma disciplina.

Neste ciclo, os alunos passam de um currículo globalizante “. . . em que a gestão do tempo se faz num *continuum* natural, vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido” (Ministério da Educação, 2009, p. 73). Ou seja, as crianças deixam de ter um só professor e uma sala, para ter um professor específico de cada área disciplinar e mais que uma sala. Existe também um professor escolhido pelo diretor executivo da escola que é denominado Diretor de Turma (DT). Uma das competências que o DT deve ter, de acordo com a portaria n.º 918/92, é “promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos

alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento”. Durante a prática tivemos a oportunidade de acompanhar uma DT e foi possível comprovar que a professora mantinha um contacto assíduo e regular, tanto com os professores da turma, como com os encarregados de educação, estando sempre a par do sucesso dos alunos e dos seus comportamentos. Conseguimos perceber que ser DT é estar atento à individualidade de cada aluno, ajudando-o a superar as suas fragilidades, em conjunto com os restantes professores e encarregados de educação, mas é também procurar o equilíbrio do grupo, promovendo momentos de cooperação e entreajuda.

No que diz respeito à implicação dos alunos no processo de aprendizagem, notou-se uma grande diferença entre as duas práticas, visto que a escola do 1.º CEB seguia os princípios do MEM, em que os alunos têm um papel muito ativo na construção do saber, enquanto no 2.º CEB, os professores cooperantes adotavam uma postura mais tradicional e transmissiva, tendo assim os alunos um papel mais passivo.

De acordo com o Projeto Educativo da instituição do 1.º CEB, o professor assume o papel de agente cívico e democrático, de animador e facilitador das aprendizagens e dinâmicas. É considerado um elemento constituinte do grupo, de modo a que seja criada “uma verdadeira comunidade de aprendizagem capaz de promover sucessos e reconhecer obstáculos”. Neste sentido, o professor participa em todas as atividades, não se centrando apenas em ser o transmissor de conhecimento. Tal como defende Niza (1998), o professor deve apoiar, estimular e envolver-se nas decisões, com solidariedade e descrição, de modo a corresponder à individualidade de cada criança e aos seus níveis de segurança. No decorrer do período de estágio, foi possível verificar como é que o professor titular da turma adequava o currículo e as atividades às características individuais de cada aluno. Uma das estratégias incidia em, no início de cada período, o professor analisar em conjunto com a turma os programas curriculares das três áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio. Durante esse momento, verificavam-se quais os conteúdos em que os alunos tinham mais dificuldades e encontravam-se estratégias para colmatar as fragilidades, por exemplo, momentos coletivos sobre determinados conteúdos, realização de projetos, entre outros.

Niza (1998) afirma que no MEM “dá-se especial relevo à construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares” (p. 77). Neste sentido e como já foi referido, os alunos tinham um papel muito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, podiam escolher quais os assuntos e a área que queriam trabalhar e como o iam fazer, existiam momentos de Trabalho em Projeto, momentos de apresentação de produções e partilha de conhecimentos, promovendo aprendizagens significativas para os alunos.

No contexto do 2.º CEB, o professor assumia um papel de transmissor de conhecimentos, ou seja, estava presente uma metodologia transmissiva ou tradicional, em que o professor é o principal detentor de conhecimento, transmitindo-o aos alunos de forma expositiva oral, escrita ou com o auxílio de tecnologias da informação. Os alunos assumem um papel mais passivo, absorvendo e registando a informação. Numa aula expositiva é fundamental manter os alunos interessados, levando-os a participar frequentemente. Segundo vários autores, entre eles Behlau, Dragone e Nagano (2004), a voz do professor é um dos seus principais recursos de trabalho.

Segundo Arends (2008), uma das vantagens da metodologia transmissiva diz respeito ao contributo para a construção do conhecimento factual simples e do conhecimento conceptual. Contudo, esta metodologia apresenta diversas desvantagens, como a desvalorização dos interesses e potencialidades das crianças e a sua conseqüente desmotivação.

Durante a prática tentámos implementar algumas inovações e colocar os alunos com um papel mais ativo. Procurou-se que os alunos tivessem uma aprendizagem ativa, com a realização de atividades de exploração e de descoberta, sendo valorizadas as descobertas feitas pelos alunos, seguindo-se assim, em parte, o modelo de aprendizagem por descoberta de Bruner (1961). Bruner afirma que as crianças criam uma melhor relação com as suas produções e descobertas do que com factos meramente memorizados. Tendo estes pressupostos, tentou-se promover aprendizagens por descoberta, através de atividades de carácter exploratório. Para além disso, foram

dinamizados diversos trabalhos em grupo/pares, valorizando-se, assim, a cooperação entre pares.

Por último, um aspeto sobre o qual importa refletir é a avaliação, visto ter sido diferente em ambas as escolas. Em relação ao 1.º CEB, no movimento seguido pelo externato (MEM), os alunos não são avaliados através de fichas de avaliação, existem outros instrumentos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno, como: o conselho de cooperação educativa, o diário de turma, o mapa de tarefas, os mapas de registo de utilização dos ficheiros, o plano anual dos programas curriculares com os registos de evolução dos alunos e o PIT. Segundo Folque (1999), os instrumentos de avaliação e de planificação do ensino e da aprendizagem contribuem para uma organização democrática, partilha de experiências pessoais e para a colaboração partilhada no processo de ensino e de aprendizagem.

Durante as semanas de intervenção, o PIT foi o principal instrumento utilizado para a recolha de dados sobre as aprendizagens dos alunos, sendo analisado todas as semanas. Segundo Niza (1998), o PIT é um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos, tendo em vista o currículo. É uma espécie de mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, em que é possível verificar não só o trabalho de estudo e treino de competências, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma.

No 2.º CEB, as professoras cooperantes já tinham como hábito realizar avaliações sumativas através de fichas de avaliação sumativas. A avaliação sumativa, de acordo com Arends (2008) “tem como objetivo sumariar o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem” (p. 229) e pretender classificar os alunos de acordo com os resultados conseguidos. Assim, tivemos oportunidade de analisar fichas de avaliação das duas áreas.

Em conclusão, as práticas supervisionadas no 1.º e 2.º CEB foram bastante diferentes em diversos aspetos, visto que uma escola se regia por uma metodologia e práticas inovadoras e outra por práticas mais tradicionais, neste sentido, as aprendizagens realizadas revelaram-se muito enriquecedoras, por serem complementares.

2.^a PARTE

2.1. Apresentação do estudo

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da PES II no 2.º CEB, que decorreu entre 10 de janeiro e 9 de março de 2018. Durante a realidade vivenciada durante a PES II, em duas turmas, uma turma do 5.º e outra do 6.º ano, verificou-se uma fragilidade ao nível da escrita de textos narrativos, que consistia na carência de atividades de planificação e revisão de texto e, também, na pouca motivação das crianças para a escrita de textos narrativos.

Perante esta situação, tornou-se relevante tentar perceber como se poderia ultrapassar estas dificuldades. Após a análise de uma investigação realizada por Santos e Barrera (2015), em que compararam a escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção, verificou-se que existem vários estudos deste tipo para o contexto brasileiro, mas não foi encontrado nenhum relativo a alunos portugueses, o que originou a presente investigação, que visa perceber se o tipo de tarefa solicitada influencia a escrita de textos de carácter narrativo. Para além disso, surgiu uma vontade intrínseca do investigador em realizar um estudo relacionado com o domínio da escrita, na área do Português, devido a ser uma área do seu interesse.

Com base no problema identificado, o principal objetivo do estudo é verificar se o tipo de tarefa influencia a qualidade dos textos de carácter narrativo. Um segundo objetivo consiste em tentar perceber se a frequência de um ano letivo mais avançado tem implicações na qualidade das produções de textos narrativos por parte dos alunos. Finalmente, pretende-se apurar efeitos da combinação entre o ano de escolaridade e o tipo de tarefa. Na sequência da formulação destes objetivos, foi definida a seguinte questão-problemática: “será que o tipo de tarefa influencia a escrita de textos narrativos?”.

Em linha de continuidade com a questão-problema e as fragilidades detetadas, foram identificadas as seguintes questões de investigação:

- i. Será que há implicações dos diferentes tipos de tarefa na escrita de textos narrativos?

- ii. O ano de escolaridade tem implicações na qualidade do texto narrativo?
- iii. O ano de escolaridade influencia a escrita de textos narrativos, dependendo do tipo de condição?

Em suma, pretende-se verificar se o tipo de tarefa para a escrita de textos narrativos tem ou não influência na qualidade dos textos produzidos pelos alunos, do ponto de vista da estrutura da narrativa.

2.2. Fundamentação teórica

Nesta seção, pretende-se enquadrar conceitualmente o objeto de estudo. Neste sentido, considera-se importante caracterizar o domínio da escrita e os processos inerentes à escrita, bem como os elementos que constituem a narrativa. Será também abordada a escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção, com a mobilização de alguns estudos relacionados com esta temática.

2.2.1. A escrita

A escrita assume uma importância relevante no nosso quotidiano, sendo considerada uma forma de comunicação prática e de memorização particularmente pertinente, visto que o indivíduo pode exprimir-se sem falar, entrando em relação com o outro, tal como afirmam Vayer e Roncin (citados por Silva, 2017). Quando uma criança aprende a escrever, começa a conseguir desconectar-se dos aspetos sensoriais da fala e, assim, a substituir as palavras por imagens de si mesmas, tal como afirma Vigostky (citado por Azevedo, 2000).

O desenvolvimento linguístico corresponde à atribuição de significados às cadeias fónicas e, posteriormente, às cadeias gráficas. Assim, as crianças reconhecem e identificam aquilo que ouvem, aquilo que leem e aquilo que escrevem. De acordo com Sim-Sim e Ferraz (1997), a escrita não é uma atividade de aquisição espontânea e natural, mas sim um processo complexo de produção de comunicação, tal como a leitura, por isso, é necessário um ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada.

Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares, “constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. . . Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 17). Na verdade, a produção escrita ajuda na aprendizagem e consolidação de géneros textuais diversos, sendo um instrumento fundamental para que os alunos pensem melhor e desenvolvam a sua literacia.

Sim-Sim e Ferraz (1997) afirmam que “são os objetivos da escrita que determinam o formato da produção, que precisa de ser conscientemente ensinado e treinado” (pp. 29-30). Neste sentido, o ensino da expressão escrita não se pode limitar apenas ao ensino da gramática e ao treino da caligrafia e da ortografia, mas também à seleção dos conteúdos a transmitir e à sua organização. Para tal, os professores têm o papel fundamental de criar ambientes facilitadores da produção escrita. Segundo Azevedo (2000), pretende-se que “as escolas proporcionem mais situações de aprendizagem motivadoras de experiências de escrita livre e criativa e que sejam experimentados percursos pedagógicos que permitam à criança apropriar-se . . . de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal” (p. 42).

Niza, Segura e Mota (2011) referem que, nos programas anteriores à década de noventa do século XX, se preconizava o ensino da escrita através da correção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos realizados pelos alunos para esse efeito. A estas perspetivas atomizadas, mecanistas e descontextualizadas, opõe-se, na atualidade, uma conceção da escrita como atividade cognitiva, processo comunicativo e uma atividade contextualizada e informal.

No processo de aprendizagem da escrita, é de extrema importância a interação do professor com o aluno e do aluno com os seus pares, como defende Azevedo (2000). Cardinet (citado por Niza, Segura & Mota, 2011) assume que os alunos necessitam, sobretudo, que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores, porque apenas em ambientes acolhedores os alunos conseguem dar liberdade à escrita. O professor não deve repreender o aluno pelos erros, de forma a que este se sinta

envergonhado perante a turma, pois isso irá contribuir para a desmotivação e desgosto relativamente à escrita.

Amor (1993) refere que o “aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita” (p. 114). No entanto, os alunos têm de entender a escrita como um processo que contém três etapas: planificação, textualização e revisão, e que, se eles seguirem estas etapas, irão, geralmente, ter sucesso nas suas produções. Outro aspeto que pode aumentar o gosto pela escrita é a escrita criativa, devido ao lado lúdico que a mesma apresenta.

Tal como defende Duarte (citado por Azevedo, 2000), dar aos alunos um tema e pedir que escrevam um texto e o professor limitar-se a corrigir faz com que este não observe o processo da escrita e, conseqüentemente, o aluno não ganha consciência das várias fases do processo da escrita. Os alunos “necessitam é de tempo para escrever, para refletir, para rescrever, para comparar rascunhos, textos, enfim, precisam de uma pedagogia que invista numa dinâmica de texto processo e ponha de lado o estafado texto produto” (Vilas-Boas, 2001, p. 9).

Em suma, a escrita é um processo complexo de comunicação, em que os professores e a escola têm um papel fundamental para que exista uma prática frequente e supervisionada. Os alunos devem estar conscientes das várias etapas da escrita e não devem ser avaliados apenas pelo resultado final.

2.2.2. Processos da escrita

A escrita não é uma atividade de aquisição espontânea e natural, mas sim um processo complexo de produção de comunicação, tal como já foi referido anteriormente. Halté, citado por Pereira (2000), considera que o processo da escrita deve passar por três etapas fundamentais: i) **planificação**, que consiste na organização das ideias e na escolha do tipo de texto; ii) **textualização**, em que se redige o texto, tendo em conta as características do tipo de texto escolhido; e iii) **revisão**, na qual é possível detetar erros no texto redigido, acrescentar, suprimir ou reformular informações.

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) delineou como objetivo geral “produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes

etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão” (p. 5), enaltecendo, assim, a importância de os professores ensinarem e encorajarem os alunos a passar pelas três etapas do processo da escrita. Tal como Hedge (2000) defende, “os professores devem encorajar os alunos a passar por um processo de planificação, organização, composição e revisão” (p. 9).

A primeira etapa consiste na planificação, que, segundo Nascimento e Pinto (2006), “é organizar - fazer [com] que os diversos elementos se interliguem e convirjam no texto, de modo a que este alcance a finalidade ou objectivo que moveu o seu autor” (p. 116). Para se planificar um texto, é necessário o escritor considerar e conhecer as estruturas próprias do género textual, gerar e organizar o conteúdo e adaptá-lo à finalidade e ao recetor, tal como refere Carvalho (2001). Deste modo, planificar um texto facilita a sua escrita.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar”. Neste sentido, é importante começar a trabalhar as competências ligadas à planificação desde cedo, consagrando tempo para a aprendizagem desta tarefa.

Esta etapa corresponde à construção da representação interna do saber. Primeiro, selecciona-se a informação necessária, como: o que quero dizer, a quem, com que finalidade, como o vou dizer e, posteriormente, organizam-se as ideias através de mapas, gráficos e/ou esquemas, de modo a estabelecer uma ordem de apresentação dos elementos.

A segunda etapa corresponde à textualização ou redação, ou seja, é a fase da escrita do texto propriamente dito. Durante esta fase, o escritor tem de ter em conta uma diversidade de aspetos que têm de ser processados em simultâneo. Carvalho (2001) considera que uma dificuldade diz respeito à linearização, ou seja, “quem escreve tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos que asseguram a coesão do texto” (p. 76).

A última etapa, a revisão do texto, é uma componente essencial no processo da escrita, tal como afirmam Niza, Segura e Mota (2011). Smith, citado por Azevedo (2000), refere que as crianças devem fazer o mesmo que os escritores experientes, ou

seja, devem primeiro escrever o seu texto e, posteriormente, fazer a sua revisão. Esta etapa pode ser feita com a ajuda de um adulto, principalmente em fases iniciais, que lhes demonstrará como o devem fazer. Tal como Pereira (2000) sublinha, não se pode pedir aos alunos que reescrevam um texto sem terem sido ensinadas técnicas para o fazerem. Torna-se assim essencial criar nos alunos o hábito da revisão e ensiná-los a rever um texto.

Vários autores consideram a revisão de texto como uma atividade reflexiva e metacognitiva, na qual quem escreve atribui um determinado tempo a uma observação sistemática e de melhoria de texto. Deste modo, esta etapa deve ser encarada como um processo dinâmico “cujo significado se forma através das interações entre os participantes envolvidos, o seu nível de conhecimento e o seu saber académico (Alall, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 40).

É de salientar que a revisão do texto não consiste apenas em corrigir a ortografia, alterar concordâncias verbais ou pronominais ou resolver problemas de falta de clareza. “Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 40).

Concluindo, o processo de escrita passa por três etapas e todas elas são fundamentais para a escrita de um texto. Primeiro, a planificação, em que o escritor organiza as ideias; segundo a textualização, em que é redigido o texto e, por último, a revisão, que consiste numa atividade reflexiva, em que se encontram erros e se melhora o texto. É essencial os alunos trabalharem cada uma das etapas na escola.

2.2.3. Elementos da narrativa

O desenvolvimento da competência narrativa faz parte do desenvolvimento da competência discursiva (Bamberg & Moissinac, citados por Sousa, 2010). O texto narrativo é o tipo de texto mais universal, o que se adquire primeiro e o tipo de texto mais utilizado na escola. Sousa (2010) refere que a emergência da competência narrativa se situa por volta dos 4/5 anos, ou seja, quando a criança entra na escola já adquiriu a estrutura básica da narrativa e aos 10 anos conta histórias com bastante competência.

Gonçalves, Guerreiro, Freitas e Sousa (2011) afirmam que aos cinco anos, há crianças que são capazes de construir uma sequência de eventos, no entanto, não fornecem informação suficiente e não apresentam a resolução do problema. Progressivamente, vão evoluindo até que conseguem construir uma narrativa clássica, com início, sequência de eventos e resolução do problema. À medida que vão desenvolvendo a escrita de texto narrativos, observa-se uma preocupação progressiva com a coesão textual, uma maior ênfase na organização dos conteúdos e na conexão entre os acontecimentos e as emoções das personagens. Ao construírem um texto narrativo, “as crianças aprendem a usar mecanismos coesivos, recorrendo a formas linguísticas que funcionam como elos entre os elementos discursivos: 1) construção e retoma em cadeias referenciais; 2) conexão; 3) estatuto informativo da frase” (Gonçalves, Guerreiro, Freitas & Sousa, 2011, p. 51).

Os mesmos autores referem ainda que em textos narrativos, ao introduzirem entidades, tanto no início, como ao longo do texto, inicialmente as crianças utilizam com mais predominância os verbos de existência (e.g. “ser/haver/estar”) e, numa fase mais avançada, surgem outros verbos (e.g. “ver, encontrar, aproximar-se”), sobretudo na introdução de entidades ao longo do texto.

No que diz respeito à construção da referência nominal, de acordo com os autores previamente citados, a partir dos 7 anos, as crianças utilizam artigos indefinidos para mencionar pela primeira vez as entidades (e.g. “um rei”). Quando se trata de uma retoma à referência, as crianças preferem a utilização de grupos nominais definidos (e.g. “o rei”) ou pronomes com função de sujeito (e.g. “ele”). Os tempos verbais que aparecem com mais frequência são o pretérito perfeito simples e o imperfeito, visto que os predicados no pretérito perfeito simples dão a entender a dimensão do acontecer e se usam para narrar o que aconteceu, enquanto os predicados no imperfeito fornecem ao interlocutor informação que permite contextualizar os acontecimentos.

Na construção da narrativa existe, também, o estabelecimento da localização temporal, que é concretizada na elaboração de episódios e na integração linear. Deste processo resultam cadeias causais. Segundo os autores anteriormente referidos, crianças de 5 anos não constroem redes causais, as de 7 anos indicam relações causais entre as

ações das personagens e as circunstâncias que as motivam, já as crianças de 10 anos constroem redes causais que explicam ou justificam as ações.

De acordo com Gonçalves, Guerreiro, Freitas e Sousa (2011), através da análise de textos narrativos, é possível avaliar a competência linguística e comunicativa das crianças, pois revelam a complexidade sintático-semântica e dão informações sobre competências discursivas, nomeadamente ao nível da construção da referência nominal e temporal, da continuidade tópica e da articulação textual de frases complexas. Também permitem a avaliação de competências comunicativas, tais como a capacidade de adaptação ao interlocutor e a diferentes contextos de interação. Os mesmos autores referem que “por ser o primeiro formato textual que as crianças adquirem, deve ser encarado como um meio importante para desenvolver a consciência metatextual” (pp. 53-54).

Em suma, é possível afirmar que a competência narrativa está ligada à competência discursiva e que os textos narrativos são os primeiros a serem adquiridos pelas crianças. Inicialmente os textos narrativos das crianças são bastante simples, com início, alguns episódios, mas sem resolução do problema, existindo uma predominância de verbos de existência e dos tempos verbais pretérito perfeitos simples e imperfeito. Destacam-se ainda relações causais simples; em fases mais avançadas começam a utilizar outros verbos e outros tempos verbais e redes causais que explicam e justificam ações.

2.2.4. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção

Alguns investigadores revelaram interesse em pesquisar sobre a influência das condições de produção na qualidade da escrita de textos narrativos. De acordo com Spinillo (citada por Santos & Barrera, 2015), há investigações que demonstram que histórias produzidas oralmente a partir de um apoio visual, como por exemplo uma sequência de gravuras, são mais elaboradas do que as que não apresentam apoio visual.

Santos e Barrera (2015) elaboraram um estudo que teve como principal objetivo comparar o desempenho de alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, no Brasil, em tarefas de produção escrita de texto narrativo, tendo em conta os tipos de solicitação (tema que sugeria um conflito, sequência de imagens e uma figura isolada). Os autores

pretendiam assim verificar se o tipo de solicitação interferia no grau de elaboração da estrutura da narrativa dos textos produzidos. Participaram no estudo 26 crianças e a cada uma foi solicitado que produzisse uma história a partir dos três diferentes estímulos.

As produções das crianças foram analisadas por dois juízes independentes e, em caso de discordância, por um terceiro juiz. Procederam à análise utilizando 4 categorias criadas por Rego (citado por Santos & Barrera, 2015):

Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens observando o uso de marcadores linguísticos convencionais de início da história. *Categoria II:* além da introdução da cena e dos personagens com início convencional, está presente uma ação que sugere o esboço de uma situação problema. *Categoria III:* possui desfecho com resolução súbita da situação problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Pode apresentar final convencional. *Categoria IV:* histórias completas, com estrutura narrativa elaborada e desfecho da trama explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final convencional. (p. 257)

Foi possível verificar que seis crianças não possuíam um domínio satisfatório do esquema narrativo, não apresentando nenhum dos textos nas categorias III e IV e, apenas, três participantes revelaram um bom conhecimento do esquema narrativo, ao serem incluídas todas as produções nas categorias III e IV. Os resultados demonstraram também que a condição de solicitação influencia a qualidade da estrutura do texto narrativo, visto que o estímulo da sequência de figuras, que explicitava um conflito, originou textos com a estrutura da narrativa bem elaborada. No entanto, com o estímulo da imagem, que não mostrava um indício de conflito, a maioria das produções tem uma estrutura da narrativa pouco elaborada. A partir do estímulo do tema que sugeria um conflito, as crianças também produziram textos narrativos mais elaborados. Deste modo, a conclusão retirada pelos autores foi de que as crianças produzem textos narrativos com características mais elaboradas quando as condições de produção sugerem alguma proposta de situação-conflito.

Silva e Spinillo (2000) também realizaram um estudo em que pretendiam examinar o efeito das condições de produção sobre a escrita de histórias e o papel

desempenhado pelos anos de escolaridade, após a alfabetização. Neste estudo participaram 80 crianças, entre os 7 e os 10 anos, de escolas do Brasil, divididas igualmente em função do ano de escolaridade. Todas as crianças escreveram textos seguindo quatro condições: i) produção livre, escrita de uma história original; ii) oral/escrita, produção oral de uma história original; iii) gravuras, escrita de um texto a partir de uma sequência de quatro imagens, que sugeriam o tema, a cena, os personagens, a meta, uma situação-problema e uma resolução; iv) reprodução, escrita de uma história lida pelo examinador.

A análise das produções baseou-se na classificação original de Rego (citado por Silva & Spinillo, 2000), em 6 categorias: i) não-histórias, consistindo em frases soltas; ii) introdução da cena e dos personagens, com a utilização de marcadores linguísticos convencionais de começo de história; iii) semelhante à anterior, mas apresentando uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema; iv) semelhante à anterior, mas apresentando uma tentativa de resolução da situação-problema; v) desfecho presente, mas não é explicitado como foi resolvida a situação-problema; vi) histórias completas com uma estrutura da narrativa elaborada, em que o desfecho é explicitado.

Os resultados mostraram que as produções escritas não se diferenciam entre a condição 1 e 2 e entre a condição 3 e 4. As diferenças ocorrem entre as condições que não oferecem um apoio (1 e 2) e as que oferecem (3 e 4), ou seja, a sequência de imagens e a reprodução facilitam a escrita de textos narrativos elaborados. Tal como no estudo anteriormente referido, os autores concluíram que não é apenas a presença de uma figura de imagens que favorece a escrita de textos narrativos, mas o facto de a sequência incluir uma situação-problema.

Pessoa, Correa e Spinillo (2010) realizaram também um estudo que pretendia investigar o efeito das condições, produção escrita livre e reprodução escrita, na coerência da redação de textos narrativos nos primeiros anos do ensino fundamental, no Brasil. Participaram neste estudo 108 crianças, 56 eram do 2.º ano e 52 do 3.º ano. A cada criança foi pedido que escrevesse dois textos: uma história livre e a reprodução de um conto infantil. Os textos escritos foram classificados conforme a categorização proposta por Spinillo e Martins (citado por Pessoa, Correa & Spinillo, 2010), que era expressa em quatro níveis.

Os autores, com a análise dos resultados, concluíram que a produção de histórias coerentes varia de acordo com o ano de escolaridade, visto que as crianças do 3.º ano escrevem histórias mais coerentes que as do 2.º ano e verificaram uma diferença em relação à condição de produção, pois as histórias produzidas na condição 2 (reprodução escrita) eram mais coerentes que as escritas a partir da condição 1 (escrita livre).

Nos três estudos analisados, verificou-se que o tipo de condição influencia a qualidade do texto narrativo. É possível inferir que os alunos têm mais dificuldade quando se trata de escrita livre e que condições de produção que transmitem uma situação-problema permitem um melhor desempenho na escrita do texto narrativo.

2.3. Metodologia

No presente subcapítulo serão descritas, de forma sucinta, as opções metodológicas escolhidas, que foram consideradas as mais adequadas para a investigação em questão.

2.3.1. Natureza do estudo

De acordo com os objetivos propostos para o presente estudo, foi utilizada uma metodologia de natureza mista, essencialmente qualitativa, mas havendo também recurso a metodologia quantitativa. Esta opção prende-se com o facto de ser considerada a que mais se adequa ao cariz da investigação. De acordo com Serrano (2004), a utilização de procedimentos de natureza quantitativa integrados com procedimentos qualitativos, numa investigação, é uma mais-valia para aquisição de um olhar crítico e mais amplo da realidade, bem como ajuda a complementar a validade e fiabilidade do estudo.

Segundo Sousa e Baptista (2011) uma investigação qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). Uma investigação de cariz qualitativo é indutiva e descritiva, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados. Pacheco (1995) acrescenta ainda que “mais do que a procura de relações entre o processo e o produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didática” (p. 39). Neste sentido, com o presente estudo,

pretende-se analisar os textos narrativos escritos pelas crianças, de modo a desenvolver ideias e entendimentos sobre de que forma os tipos de condição influenciam a escrita de textos.

Lukas e Santiago (2009) afirmam que uma das vantagens destes estudos é a de informar sobre a realidade educativa, visto que as questões de investigação não se resumem ao “o quê?”, mas sim ao “como?” e “porquê?”. Deste modo, com a presente investigação, é possível partir de uma realidade educativa concreta para poder melhorar as práticas pedagógicas e didáticas no que diz respeito, neste caso específico, à produção os textos narrativos.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da metodologia qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que decorre o estudo; a investigação é descritiva, na medida em que os dados não são quantitativos; os investigadores interessam-se não apenas pelos resultados, mas por todo o processo e os investigadores analisam os dados de forma indutiva.

No que diz respeito à metodologia quantitativa é caracterizada pelo recurso à recolha de dados de natureza quantitativa, com a utilização de técnicas estatísticas e objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação (Ketele & Roegiers, 1999). Moreira (2006) refere que este método se baseia na observação, procura de fenómenos e na objetividade, sendo que é muito orientado para os resultados e para uma possibilidade de generalização.

Algumas das características gerais da perspectiva quantitativa referidas por Coutinho (2014) são: o ênfase em factos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo; a investigação é baseada na teoria; o plano de investigação é estruturado e estático; utilizam-se técnicas de amostragem probabilística e técnicas estatísticas na análise de dados; o investigador preocupa-se com questões de objetividade e o objetivo do estudo é desenvolver generalizações que contribuam para o aumento do conhecimento e que permitam prever, explicar e controlar fenómenos.

Na presente investigação foram utilizados procedimentos próximos da metodologia de investigação-ação, na medida em que foi a partir da análise de uma situação de duas turmas que surgiu a problemática e existiu uma reflexão permanente sobre a mesma. Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação-ação é uma

metodologia que pretende a melhoria de práticas através de uma permanente reflexão, que permite a participação de todos. No entanto, não houve a possibilidade de uma aplicação prática a partir dos resultados, por se tratar de um estágio em que o investigador não continuou a seguir as turmas após o término do período de intervenção, de modo a conseguir implementar novas estratégias para uma melhoria da escrita de textos narrativos. A situação ideal seria que os resultados alcançados pudessem ter um impacto efetivo não só nas práticas da própria investigadora, mas também nas de outros professores.

2.3.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados

Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se como técnica de recolha de dados a análise documental baseada em textos narrativos escritos pelos alunos. Para além do recurso a esta técnica de observação indireta, houve também lugar à utilização de técnica de observação direta, na medida em que a investigadora esteve presente durante a recolha de dados e pôde observar como os alunos agiam perante o desenvolvimento das tarefas.

Tal como Hedge (2000) afirma, os professores devem incentivar os alunos a passar pelas três etapas fundamentais da escrita de textos. Por isso, em ambas as turmas, a escrita do texto passou pelas três etapas: planificação, textualização e revisão.

As duas turmas tiveram uma sessão de 90 minutos para a realização da atividade (ver Anexos B e C). A turma do 5.º ano realizou-a no dia 6 de março de 2018 e a turma do 6.º ano no dia 8 de março do mesmo ano. A sessão desenrolou-se de forma igual para as duas turmas, com os mesmos objetivos e os procedimentos foram efetuados pela mesma ordem. Assim, a sessão iniciou-se com a escrita do sumário da aula anterior (rotina previamente existente nas duas turmas). De seguida, foi distribuído por cada aluno uma imagem e cada uma dizia respeito a uma condição de produção (ver Anexo D). A **Condição 1** era uma **sequência de imagens**, que apresenta uma sucessão de acontecimentos e sugere dois conflitos e a respetiva resolução; a **Condição 2** é uma **personagem principal** escolhida pelo investigador, um super-herói; a **Condição 3** é uma **imagem** de uma paisagem, em que constam duas crianças e dois adultos numa

situação de lazer, num parque; a **Condição 4** reflete uma **situação-problema**, fornecida pelo investigador, “o diamante desapareceu”.

Na turma do 5.º ano, 6 alunos tinham a condição 1, 6 tinham a condição 2, outros 6 tinham a condição 3 e 6 tinham a condição 4. Na turma do 6.º ano, 6 alunos tinham a condição 1, 4 tinham a condição 2, 7 tinham a condição 3 e 6 alunos a condição 4. É de referir que as condições de produção foram iguais para as duas turmas e tentou-se que existisse uma distribuição igual das condições de produção. No entanto, não foi possível visto que alguns elementos das turmas estavam a faltar e, também, porque alguns alunos não conseguiram terminar o texto e por essa mesma razão não o entregaram.

Após a atribuição das condições de produção, foi distribuída uma tabela para cada aluno planificar o seu texto (ver Anexo E). Posto isso, cada um redigiu o seu texto, tendo em conta a planificação. Após terminar de escrever o texto, procedeu-se à revisão do mesmo. Esta etapa foi dividida em duas partes: primeiramente, as produções dos alunos foram trocadas e cada aluno verifica o texto de um colega, tendo como base uma lista de verificação de um texto narrativo (ver Anexo F); posteriormente, o aluno recebe o seu texto e a lista de verificação preenchida pelo colega e faz uma revisão do seu próprio texto, com o auxílio de uma tabela de autocorreção (ver Anexo G). Por fim, redigem novamente o texto com as alterações/correções que consideraram necessárias.

É de referir que cada aluno geriu os 90 minutos de aula da forma que considerou adequada, ou seja, não existia um tempo estipulado para cada uma das etapas do processo de escrita.

2.3.3. Procedimentos e técnicas de tratamento de dados

Os textos narrativos produzidos pelos alunos foram analisados de acordo com as quatro categorias que Santos e Barrera (2015) utilizaram para o seu estudo, que também consistia na escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. De seguida procede-se à descrição de cada uma das categorias e é referido um exemplo, extraído do *corpus* de textos analisados para o presente estudo (ver Anexo H).

Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e das personagens, observando-se o uso de marcadores linguísticos convencionais de início da história. No corpus analisado, não se observou a presença de nenhum exemplo que pudesse ser incluído nesta categoria.

Categoria II: para além da introdução da cena e das personagens com início convencional, está presente uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema. Exemplo:

“Sabado a tarde

Era uma vez, uma mãe e seus filhos. Eles foram fazer um piquenique no parque. Depois a mãe chamou a sua amiga. Depois a amiga perguntou-lhe:

- Quando é o piquenique?

A mãe respondeu:

- Vai ser a tarde depois do almoço.

- Tá bom. - Respondeu a sua amiga.

A sua amiga estava com: um vestido azul-claro com chapéu com um laço e discalça. A mãe está vestida com blusa branca com uma calça azul-clara com riscas brancas com o cabelo amarelo. Um dos seus filhos está vestido com: blusa braca com riscas azuis com calções azul. O outro está vestido com: blusa azul clara e calções branco. No parque tava com: uma relva verde, cadeira banca, uma rede colorida e muitas árvores. Depois comesou a chover e tiveram de arrumar tudo e foram para o carro e depois quando acabou a chuva rodos foram novamente para o parque e ficou tudo feliz.” [5.º ano - Texto 04]

Categoria III: possui desfecho com resolução súbita da situação-problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal, podendo apresentar um final convencional. Exemplo:

“O diamante desaparecido

Certo dia, os irmãos Manuel e Afonso estavam a trabalhar nas minas à espera de encontrarem algo valioso.

Numa tarde, já cansados estavam na mina até que o Afonso encontrou um diamante muito grande e saio no jornal. Os irmãos não eram burros por isso decidiram guarda-lo num cofre. Os ladroes começaram a dizer que queriam roubar o diamante mas só uma ladra é que tinha coragem de ir roubar o diamante. O plano dela era roubar-mo durante a noite quando ninguém estivesse a ver. Quando chegou lá viu um cofre e conseguiu abri-lo com um pé de cabra e tirou o diamante e foi para casa. De manhã os irmãos chegaram na mina e foram conferir se o diamante ainda estava lá. Quando chegaram na sala onde tinha o diamante não acreditaram que o cofre estava aberto e tinham precebido logo que o diamante tinha desaparecido. Decidiram ligar para a policia.

Ao fim de uma semana à procura eles encontraram-no e recuperaram-no e a ladra foi presa pelos atos que fez.” [6.º ano - Texto 08]

Categoria IV: histórias completas, com estrutura narrativa elaborada e desfecho da história explícito. Algumas histórias contêm mais do que um episódio, podendo apresentar final convencional. Exemplo:

“O Pombo e a formiga

Era uma vez, uma formiga que passeava perto do rio quando um vento forte empurrou-a para o rio.

Quando ali passava um pombo que ouviu:

- Socorro!! Socorro alguém me pode ajudar?

O pombo aproximou-se do rio e viu uma formiga e disse:

- Vou buscar um pau grande para te poder ajudar.

O pombo conseguiu ajudar a formiga.

- Obrigado um dia aí de te recompensar.

O pombo e a formiga ficaram na conversa e foi passando o dia.

No dia seguinte ao amanhecer o pombo estava a cantar quando viu uma caçadeira na sua frente.

Era um caçador alto e magro com uma camisola verde e um chapéu azul.

A formiga que por ali passava viu o pombo em perigo, ainda penso gritar mas ninguém o ia ouvir por isso desestiu, ir morder o pé do caçador por isso quando o mordeu o caçador largou a caçadeira e o pombo fugiu.

Quando o pombo se encontrou com a formiga agradeceu-lhe e foi-se embora.” [5.º ano - Texto 03]

Nos trabalhos consultados, nomeadamente no artigo de Santos e Barrera (2015), é referido que as produções das crianças foram julgadas por dois juízes independentes e, em caso de discordância, por um terceiro juiz. No caso do presente estudo não se considerou adequada a avaliação por juízes independentes, ainda que, em caso de dúvida em relação à categorização dos textos, se tenha recorrido à ajuda da orientadora.

2.3.4. Participantes do estudo

Participaram no estudo 24 alunos do 5.º ano do 2.º CEB (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, e 23 alunos do 6.º ano do 2.º CEB (10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos.

As turmas estavam inseridas num agrupamento de escolas, do setor público, localizado no concelho de Lisboa. A escola em que foi implementado o estudo destinava-se ao 2.º e 3.º CEB.

2.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

No decorrer da investigação, procedeu-se a cuidados éticos como a não revelação da identidade da escola e dos alunos, a fim de proteger a sua integridade, as suas informações e garantir a confidencialidade dos dados, assegurando-se assim o direito à privacidade e mantendo-se o anonimato dos participantes com a atribuição de um código a cada aluno, tal como defende Esteves (2008).

É de referir, também, que tanto os alunos como os professores foram informados previamente da realização do presente estudo.

2.4. Resultados

Na presente secção serão apresentados os resultados do estudo que se organizam de acordo com os objetivos orientadores da investigação.

Antes de serem referidos e analisados os resultados de cada objetivo da investigação, importa refletir sobre toda a atividade que deu origem aos textos narrativos observados. Em primeiro lugar, os alunos planificaram os textos e verificou-se que, no geral, os alunos respeitaram a planificação, fazendo alterações sempre que necessário. Após uma primeira versão escrita dos textos, os mesmos foram alvo de uma revisão feita pelos colegas e pelos próprios autores. No que diz respeito a este processo de revisão é de referir que não teve efeitos significativos no que diz respeito à estrutura da narrativa, mas sim na correção linguística. É de realçar também que na reescrita dos textos, no geral, as crianças tiveram em atenção as grelhas preenchidas pelos colegas, fazendo as alterações/correções sugeridas.

2.4.1. A implicação dos diferentes tipos de tarefa na escrita de textos narrativos

A figura 1 mostra as implicações das diferentes condições na redação de textos narrativos e a respetiva categorização.

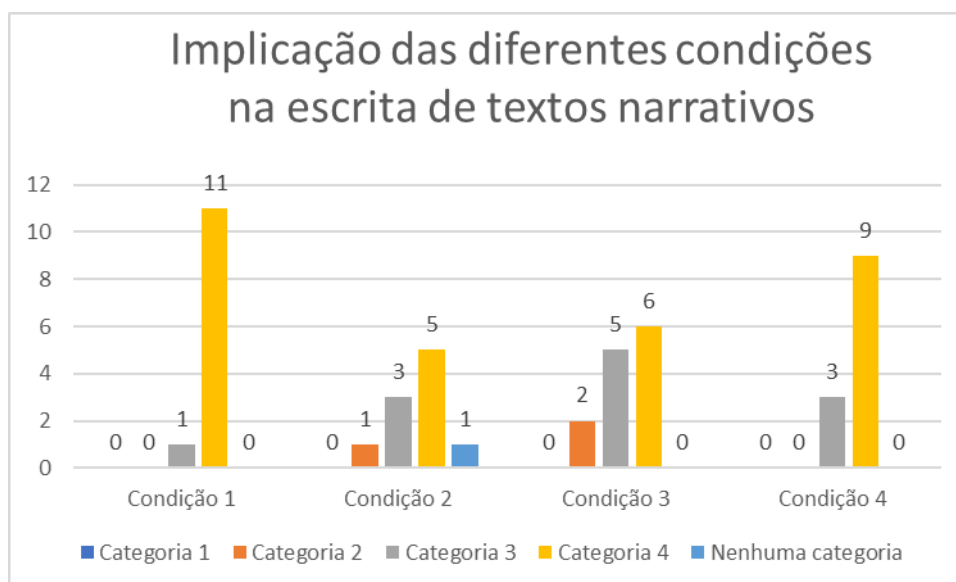


Figura 1. Implicação das diferentes condições de produção na escrita de textos narrativos. Dados recolhidos da análise dos textos escritos pelos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, 2017-2018.

Com base na análise dos textos dos dois anos letivos, como observado na figura 1, em relação à condição 1, referente à sequência de imagens, em 12 textos analisados, não existiu nenhum texto inserido nas categorias 1 e 2 e a grande maioria foi inserida na categoria 4 (91,67%) e apenas um texto na categoria 3 (8,33%).

Quando o tipo de tarefa se trata da condição 2 (personagem principal) verificou-se que houve um texto que não foi inserido em nenhuma das categorias por não se considerar um texto narrativo, mas sim um relato. Dos 10 textos analisados, existe uma predominância na categoria 4 (50%), mas com pouca diferença para os textos inseridos na categoria 3 (30%), existindo, ainda, um texto na categoria 2 (10%).

No que diz respeito à condição 3 (imagem), a distribuição é mais equitativa, visto que dos 13 textos analisados, 15,38% dos textos estão inseridos na categoria 2; 38,46% dos textos inserem-se na categoria 3 e 46,15% na categoria 4.

Em relação à condição 4 (situação-problema), foram analisados 12 textos. A maioria dos textos foi inserida na categoria 4 (75%) e os restantes na categoria 3 (25%), sendo que nenhum pertence à categoria 1 e 2.

É possível inferir que a qualidade dos textos narrativos é melhor quando é fornecida aos alunos a condição 1 ou 4, visto que existe uma maior percentagem de textos inseridos na categoria 4. De entre estas duas condições destaca-se a condição 1, em que 91% dos textos são de categoria 4. No contexto em que os alunos tiveram apenas uma imagem como base (Condição 3), o seu desempenho foi pior, o que se confirma pela menor percentagem de textos inseridos na categoria 4, em comparação com os outros tipos de condição, e a maior percentagem de textos inseridos na categoria 2.

2.4.2. A implicação do ano de escolaridade na qualidade do texto narrativo

Também tentou perceber-se, neste trabalho, a importância da frequência do ano de escolaridade para a qualidade do texto narrativo, tal como mostra a figura 2.

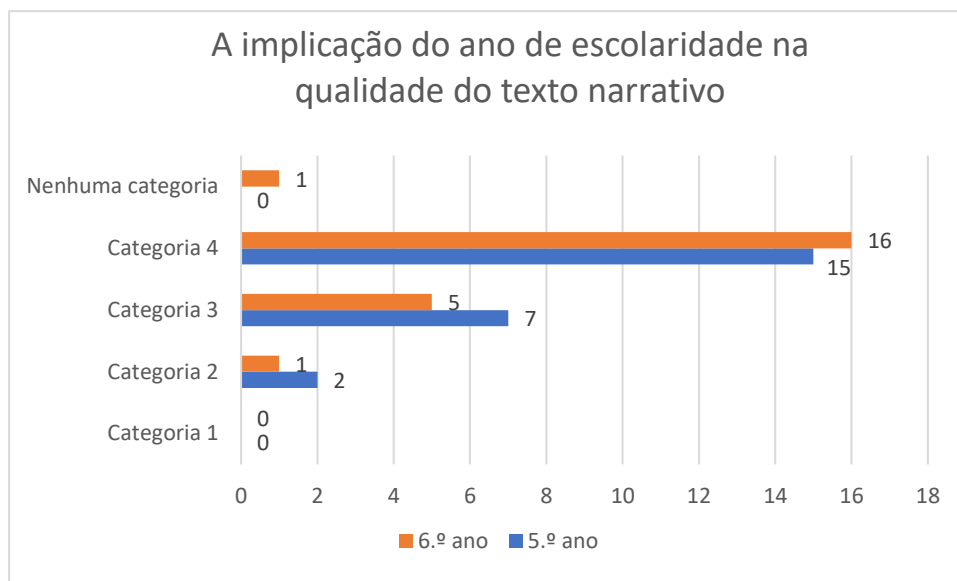


Figura 2. A implicação do ano de escolaridade na qualidade do texto narrativo. Dados recolhidos da análise dos textos escritos pelos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, 2017-2018.

Comparando agora os anos de escolaridade, como é possível observar na figura 2, no 5.º ano não existiu nenhum texto considerado da categoria 1; 8,3% dos textos pertencem à categoria 2; 29,17% dos textos à categoria 3 e 62,5% à categoria 4.

No 6.º ano, houve um texto que não foi considerado texto de categoria narrativa; nenhum texto pertence à categoria 1; 4,34% dos textos pertencem à categoria 2; 21,7% pertencem à categoria 3 e 69,56% pertencem à categoria 4.

Conclui-se, assim, que a diferença entre os anos de escolaridade não é notória, havendo uma percentagem ligeiramente maior de textos de alunos do 6.º ano na categoria 4. No mesmo sentido, há mais textos nas categorias 2 e 3 no 5.º ano do que nas mesmas categorias no 6.º ano.

2.4.3. A influência do ano de escolaridade na escrita de textos narrativos e o tipo de condição

Neste trabalho, também se analisou influência do ano de escolaridade na escrita de textos narrativos, conjugada com o tipo de condição. Na figura 3 é possível observar os resultados da análise.

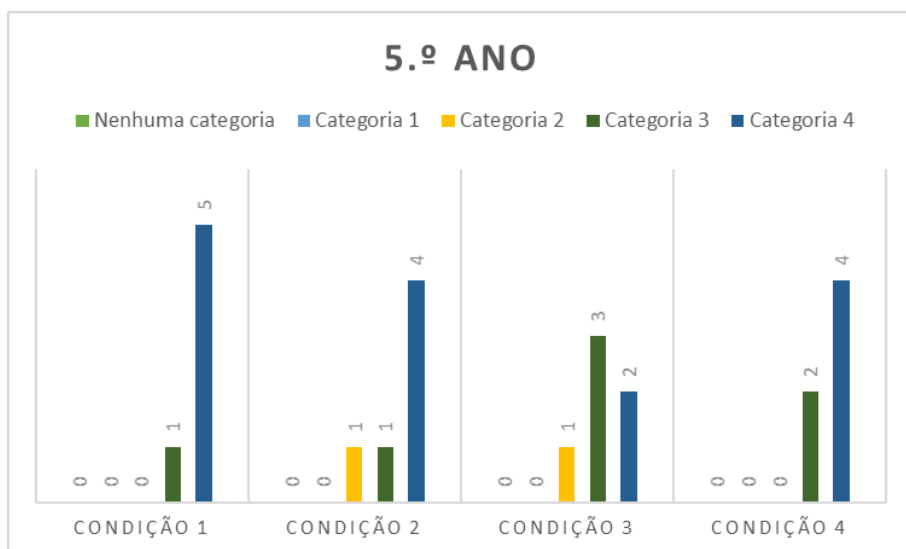


Figura 3. Qualidade dos textos do 5.º ano em relação ao tipo de condição. Dados recolhidos da análise dos textos escritos pelos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, 2017-2018.

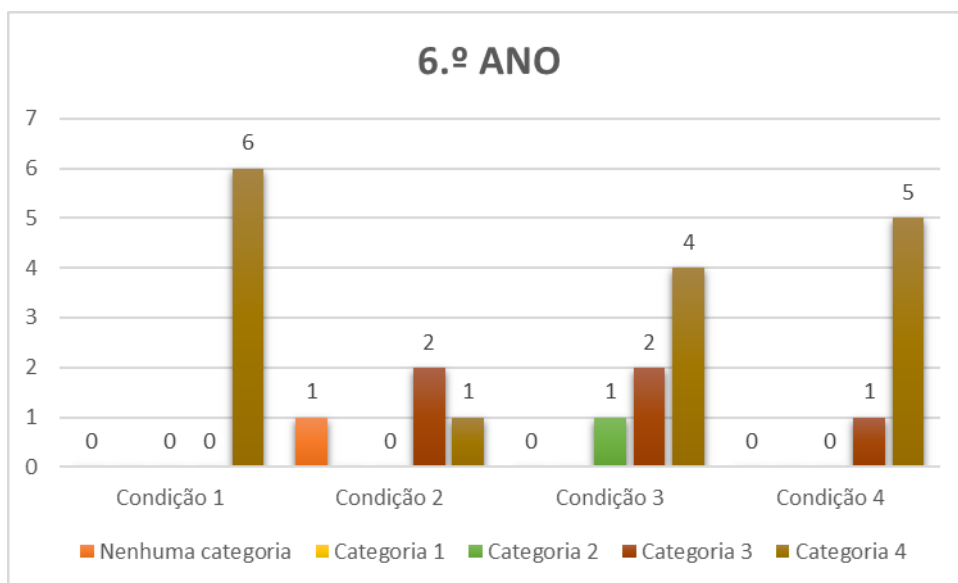


Figura 4. Qualidade dos textos do 6.º ano em relação ao tipo de condição. Dados recolhidos da análise dos textos escritos pelos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, 2017-2018.

No gráfico da figura 3 verifica-se que em relação à condição de produção 1 (sequência de imagens), no 5.º ano, num total de 6 textos analisados, 83,3% dos textos

pertencem à categoria 4 e os restantes à categoria 3, enquanto no 6.º ano, como se observa na figura 4, todos os textos (6) pertencem à categoria 4.

No que diz respeito à condição 2 (personagem principal), no 5.º ano foram analisados 6 textos, sendo que 16,67% pertencem à categoria 2, o mesmo número à categoria 3 e 66,67% à categoria 4, ou seja, existe uma predominância na categoria 4, enquanto no 6.º ano se analisaram 4 textos, existindo um que não foi considerado de categoria narrativa. O maior número de textos pertence à categoria 3 (50%) e 25% dos textos pertencem à categoria 4.

Na condição 3 (imagem) foram considerados 6 textos no 5.º ano. A categoria com maior predominância de textos é a 3 (50%), seguida pela categoria 4 (33,33%) e depois pela categoria 2 (16,67%). Já no 6.º ano foram considerados 7 textos e a categoria com mais textos é a categoria 4 (57,14%), seguida pela categoria 3 (28,57%) e depois pela categoria 2 (14,29%).

No que concerne à condição 4 (situação-problema), foram analisados 6 textos nos dois anos e os resultados são bastante semelhantes, com maior predominância na categoria 4 (66,67% para o 5.º ano e 83,3% para o 6.º ano) e os restantes textos pertencentes à categoria 3, para ambos os anos de escolaridade.

Verifica-se que os alunos do 5.º ano produziram textos narrativos com melhor qualidade com a condição de produção 2 (personagem principal) do que a outra turma, enquanto no 6.º ano, os alunos conseguiram melhores textos que os alunos do 5.º ano com a condição 3 (imagem). Quando se trata da condição 1 (sequência de imagens), no 6.º ano todos os alunos produziram textos de categoria 4, enquanto no 5.º ano ainda existiu uma pequena percentagem a redigir textos com uma resolução súbita da situação-problema (categoria 3). Quando a condição de produção se trata da condição 4, os resultados foram semelhantes para ambas as turmas.

2.5. Conclusões

O presente estudo teve como objetivo verificar o impacto de diferentes tipos de tarefa na escrita de textos narrativos. De uma forma geral, com a presente investigação, é possível inferir que a condição de produção interfere com a qualidade do texto narrativo.

A partir dos resultados analisados, verifica-se que os textos com melhor qualidade dizem respeito a alunos que tiveram, como condição de produção, as condições 1 e 4, respetivamente a sequência de imagens e a situação-problema. De entre estas duas condições, destaca-se a condição 1, em que 91% dos textos pertencem à categoria 4. Estes resultados demonstram que os textos com melhor qualidade surgiram quando as condições de produção propunham uma situação-conflito, seja através de figuras ou mesmo quando é dada a situação-problema. O facto de a sequência de figuras ter propiciado a escrita de textos narrativos mais elaborados pode dever-se à sugestão de sucessão de ações dada pelas imagens que, de certa forma, já indicam a estrutura da narrativa, tal como Santos e Barrera (2015) referiram no seu estudo. Desta forma, conclui-se que quando não é sugerido nenhum conflito, os alunos escreveram textos com menor qualidade.

Em relação à comparação entre os dois anos de escolaridade a diferença não é notória, havendo, apenas, uma percentagem ligeiramente maior de textos de alunos do 6.º ano inseridos na categoria 4. Analisando mais ao pormenor e comparando os dois anos, verificou-se que o 5.º ano produziu textos narrativos com melhor qualidade que os do 6.º ano com a condição 2, enquanto o 6.º ano produziu melhores textos que o 5.º com a condição 3. Em relação à condição 1 houve uma ligeira diferença, no 6.º ano todos os alunos produziram textos de categoria 4, enquanto no 5.º ano ainda existiu um aluno a redigir um texto de categoria 3. No contexto em que a condição de produção é a condição 4, os resultados foram semelhantes para ambas as turmas.

Estes resultados, que revelam poucas diferenças entre as turmas, podem dever-se ao facto de serem dois anos de escolaridade do mesmo ciclo do ensino básico, ou seja, são dois anos bastante próximos. O facto de serem duas turmas do mesmo estabelecimento de ensino, também, pode ter influenciado os resultados. Para além disso, na turma de 5º ano as idades variam entre os 10 e os 13 e na do 6º ano, entre os 11 e os 13, havendo, portanto, alunos da mesma idade em ambas. Assim, ao contrário do que se verificou no estudo de Pessoa, Correa e Spinillo (2010), o fator ano de escolaridade parece não ter relevância neste contexto.

Através deste estudo, é possível inferir a ordem pela qual devem surgir as condições de produção, em situações de escrita de textos narrativos. Primeiramente,

devem ser dadas condições de produção que sugiram uma situação-problema e, apenas, depois, devem ser dadas condições mais abstratas como a personagem principal ou uma imagem.

Em Portugal, há escassez de estudos sobre este tópico, sendo todos os estudos encontrados do Brasil. Caso existissem mais investigações sobre este assunto, poderia verificar-se uma maior consciencialização relativamente à importância que estes dados assumem, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho sobre o texto narrativo. Na verdade, nota-se a necessidade de salientar a importância de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de conhecimentos explícitos relativos à estrutura da narrativa, de modo a desenvolver a competência dos alunos neste domínio específico.

Em trabalhos futuros, as crianças poderiam ser testadas através de mais que uma condição de produção, tal como aconteceu com outros estudos analisados, como os estudos de Pessoa, Correa e Spinillo (2010), Santos e Barrera (2015) e Silva e Spinillo (2000). Devido ao pouco tempo de intervenção, não existiu a possibilidade de cada criança redigir textos a partir de diferentes estímulos.

Num trabalho futuro, também poderia ser testado o impacto que um reconto pode ter na qualidade dos textos narrativos. Todas estas estratégias concorrerão, com certeza, para que a capacidade de escrita de textos narrativos se amplie e evolua em direção ao modelo desejado.

3. REFLEXÃO FINAL

O presente trabalho assinala o final de um longo percurso académico, marcado por um conjunto de aprendizagens que me ajudaram a moldar como futura docente. Importa, portanto, refletir sobre todo o percurso, nomeadamente, sobre as últimas práticas supervisionadas e sobre a presente investigação. Desta forma, irei referir, de forma sucinta, alguns aspetos facilitadores e aspetos menos positivos, bem como sobre alguns desafios propostos e como foram alcançados.

Tal como Day (2001) refere, o ato de refletir em ação e sobre a ação torna-se fulcral no processo investigativo, para se compreender a si próprio enquanto professor e simultaneamente melhorar a qualidade do ensino. Freire (2002) acrescenta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 18).

Primeiramente, irei refletir sobre a prática no 1.º CEB, em que nos foi proposto o desafio de estagiar num externato regido pelo MEM. Durante a licenciatura e o mestrado ouvimos falar várias vezes de práticas inovadoras, principalmente, do MEM, no entanto, nunca tinha tido contacto real com essas práticas. Este estágio permitiu-me perceber como se organiza o trabalho de aprendizagem segundo este modelo, que tal como Niza (1998) afirma, através deste modelo “dá-se especial relevo à construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares” (p. 77). Tive, portanto, oportunidade de ver e aprender práticas, como o TTA, o Conselho de Cooperação Educativa e a Investigação Cultural e Científica, que certamente irei tentar utilizar no meu futuro enquanto docente.

Para além de se tratar de uma escola regida pelo MEM, aliou-se o desafio de estagiar numa turma com diferentes anos de escolaridade (1.º, 3.º e 4.º ano). Apesar de nos ter assutado de início, logo nas semanas de observação, percebemos que não ia ser difícil de lidar com essa questão. Ao existirem alunos mais novos e alunos mais velhos faz com que exista um enorme espírito de partilha de saberes, cooperação e entajuda.

Considero que estagiar na Turma Mista (nome pelo qual é conhecida a turma), foi uma aprendizagem muito rica, na medida em que percebi que ter um grupo com diferentes anos de escolaridade tem muitos benefícios, por exemplo, tal como Collot (2015) afirma, num grupo misto “o número de crianças em situação de dependência relativamente à escrita é reduzida (4 ou 5 no início do ano) e diminui à medida que uns e outros evoluem por si mesmos” (p. 11), o que nos permite mais facilmente adaptar aos métodos de referência de cada um.

No que concerne ao estágio realizado no 2.º CEB, consistiu num grande desafio visto ser a primeira prática neste ciclo de ensino. Aliados a esta questão, surgiram problemas com uma professora cooperante que se encontrava de baixa, sendo que tivemos de mudar de turma, passando a estagiar numa turma de 5.º ano e numa turma de 6.º ano. No início fiquei um pouco assustada com o facto de ir estagiar em dois anos diferentes, mas ao longo da intervenção percebi que foi uma aprendizagem significativa e que o 6.º ano é um complemento e uma continuidade do 5.º ano, não tendo sido muito difícil a gestão desta situação, até porque apenas estávamos a lecionar PT no 6.º ano.

Tivemos o privilégio de poder acompanhar a gestão de direção de turma, de um dos grupos que acompanhámos. Com isto, conseguimos aprender o que é o trabalho de DT. Consideramos que tivemos um bom exemplo de uma diretora de turma, na medida em que acompanhava os alunos, preocupando-se com eles e mantendo um contacto direto e constante com os encarregados de educação e com os outros professores. Deste modo, considero que aprendemos boas práticas, apesar de me assustar um pouco todo o trabalho extra tempo letivo que um DT eficiente ocupa a resolver questões relacionadas com os seus alunos.

Foi durante o estágio no 2.º CEB que surgiu o tema da investigação, devido a uma fragilidade encontrada ao nível da escrita de textos narrativos. Após ter lido várias investigações, nomeadamente a de Santos e Barrera (2015), em que compararam a escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção, e visto não existirem estudos com alunos portugueses, decidi enveredar por este assunto e perceber se o tipo de tarefa solicitada influencia a escrita de textos de carácter narrativo.

O presente estudo foi um processo exigente, mas rico em aprendizagens e permitiu perceber melhor o complexo mundo da escrita. Uma investigação constitui um

“processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 3), neste sentido consegui aprofundar os meus conhecimentos sobre a escrita, percebendo, entre outros, que a escrita não é apenas constituída pela textualização, mas é um processo complexo constituído por três etapas (planificação, textualização e revisão). Tal como defende Cassany (1999), as atividades de escrita no 1.º CEB não se devem resumir à textualização, porém, devem encarar a escrita para além do processo final e fomentar a passagem pelas três etapas da elaboração de um texto.

O estágio caracteriza-se por ser um momento do qual resultam um conjunto de aprendizagens, tanto para a pessoa que o efetua como para todos os intervenientes na ação, como afirmam Sousa e Batista (2011). Neste sentido, considero que aprendi bastante com as práticas desenvolvidas ao longo do mestrado e que, de forma geral, ultrapassei medos e ânsias, conseguindo realizar e ultrapassar com sucesso todos os desafios propostos. Contudo, há aspetos em que tenho de melhorar e investir, sendo um deles é o domínio dos conteúdos. O professor deve ter um conhecimento científico profundo dos conteúdos que leciona, no entanto, em formação inicial, sinto que esse conhecimento ainda não está completamente adquirido, o que dificulta, por vezes, a lecionação. Outro aspeto em que tenho de investir é na minha capacidade exposição oral, no sentido de cativar mais os alunos com o meu discurso, levando-os a estar mais ativos, recetivos e a criar mais empatia com as crianças. Também considero que tenho de investir na integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais, visto me ter confrontado com esta situação neste estágio e não me sentir totalmente preparada.

Em conclusão, considero que a PES II, tal como a PES I e outras experiências práticas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, ajudando a confirmar o meu ensejo em ensinar, conseqüentemente, deixando-me mais motivada e com mais expectativa de exercer a profissão docente. Apesar de este trabalho ditar o término do mestrado, não diria que este seja o terminar da minha formação académica, visto que considero que um professor deve estar em constante atualização e formação para que possa melhorar a sua prática e se tornar cada vez mais um professor completo.

REFERÊNCIAS

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Behlau, M., Dragone, M. L. & Nagano, L. A. (2004). *Voz que Ensina: O Professor e a Comunicação Oral em Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Canavarro, J. (s.d.). *Ciência e Sociedade*. Coimbra. Quarteto.
- Cardona, M. J. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina. pp. 111-120.
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O Ensino da Escrita*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Collot, B. (2015). *Estratégias para ensinar a ler*. Consultado a 15 de novembro de 2018, em <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/lecture.htm>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 240 – 1.ª série*.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 49/ 2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J. & Sousa, O. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos do Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford: University Press.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lukas, J. F. & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1998). A organização Social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.

- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pessoa, A. P. P., Correa, J. & Spinillo, A. (2010). Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Serrazina, L. Guimarães, H. M., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P.A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portaria n.º 918/92 de 23 de setembro. *Diário da República n.º 220/1992 - Série I-B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Santos, M. J. & Barrera, S. D. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(9), 253-260.
- Serrano, G. P. (2004). *Metodologias de investigação em animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. I. P. P. (2017). *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 27, 283-304
- Silva, M. E. L. & Spinillo, A.G. (2000). A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.
- Sim-Sim, I. D. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua materna na Educação Básica: Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: DEB: Ministério da Educação.
- Sousa, M. & Baptista, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.

- Sousa, O. C. (2010). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. C. Sousa & A. Cardoso. *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 13-52.
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo A. Agenda da turma do 1.º CEB

	Segunda-feira ____	Terça-feira ____	Quarta-feira ____	Quinta-feira ____	Sexta-feira ____
9h00	Conselho de Cooperação Educativa	Apresentação de Produções	Música	Apresentação de Produções	Apresentação de Produções
9h15					
9h30	Planeamento da Semana	Revisão de texto (3/4)	<i>Rita Roberto</i>	TTA	TTA
9h45	Organização do trabalho das Aprendizagens	Trabalho de texto (1)	Problema proposto		(Inglês)
10h00				<i>Paula</i>	<i>Mariana/Paula</i>
10h15	<i>(Paula)</i>				
Intervalo da manhã					
11h00	Proposta de Matemática		Revisão de texto (3/4)	Matemática	Acantonamento
11h15					
11h30		Investigação cultural e científica	Trabalho de texto (1)		
11h45					Avaliação do Pit e arrumação
12h00	TTA				Investigação cultural e científica
12h15		<i>Paula/Patrícia</i>	TTA	Gramática/Ortografia	
12h30		Atividades Expressivas			<i>Paula/Patrícia</i>
12h45	<i>Paula</i>	<i>Paula/Patrícia</i>			
Intervalo do almoço				Intervalo do almoço	
14h30	Educação Física B		Matemática	Ingl.	Conselho de Cooperação Educativa
14h45	Escrita / Leitura			Estudar tema	
15h00		TTA			Avaliação do Pit
15h15	Educação Física A				Leitura e discussão do Diário de Turma
15h30	Leitura				
15h45		<i>Paula</i>	<i>Paula</i>	<i>Paula</i>	<i>(Paula)</i>

		3. Rever textos escritos.	lista de verificação para os ajudar.			<p>encadeamento (cron)ológico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;</p> <p>2.6. Utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado;</p> <p>2.7. Cuida da apresentação final do texto;</p> <p>3.1. Verifica se o texto obedece ao género indicado: texto narrativo;</p> <p>3.2. Verifica se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente identificadas;</p> <p>3.3. Corrige o que se revelar necessário, substituindo o que estiver incorreto;</p> <p>3.4. Verifica a correção linguística;</p> <p>3.5. Verifica se o texto contém as ideias previstas na planificação;</p> <p>3.6. Verifica se há repetições que possam ser evitadas.</p>
--	--	---------------------------	--------------------------------------	--	--	---

Anexo C. Planificação da atividade da escrita do texto narrativo no 6.º ano

Ciclo: 2.º Ciclo do Ensino Básico Ano: 6.º Objetivo Geral: - Escrever textos narrativos.				
14ª Sessão – 8 de março				
Competências: Escrita				
Descritores de Desempenho	Descrição da atividade	T	Materiais/ recursos	Indicadores de avaliação
1. Planificar a escrita do texto; 2. Redigir corretamente;	<p>Sumário A sessão inicia-se com a escrita do sumário da aula anterior no quadro, enquanto os alunos escrevem no seu caderno.</p> <p>Escrita de um texto narrativo De seguida, cada aluno irá escrever, individualmente, um texto narrativo, tendo como base um estímulo dado pela professora. Uns alunos irão ter como estímulo a personagem principal; outros terão uma paisagem; outros uma sequência de imagens e os restantes um conflito. Antes de redigirem o texto, os alunos terão de o planificar. E depois de o escreverem, serão trocadas as produções dos alunos para que cada um verifique o texto de um colega, tendo como base uma lista de verificação. Posto isto, irão rever os seus próprios textos e modificar/acrescentar o que for necessário, tendo, também, uma lista de verificação para os ajudar.</p>	5 min. 85 min.	- Material de escrita; - Condições de produção; - Tabela de planificação do texto; - Tabela de autocorreção; - Listas de verificação.	1.1. Regista ideias relacionadas com o tema, hierarquizando-as e articulando-as devidamente; 2.1. Respeita regras de ortografia e pontuação; 2.2. Aplica regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos

<p>3. Rever textos escritos.</p>		<p>90 min.</p>	<p>sintáticos básicos; 2.3. Utiliza e marca adequadamente parágrafos; 2.4. Controla estruturas gramaticais correntes; 2.5. Constrói dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; 2.6. Utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; 2.7. Cuida da apresentação final do texto; 3.1. Verifica se o texto obedece ao género indicado: texto narrativo; 3.2. Verifica se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente identificadas; 3.3. Corrige o que se revelar necessário, substituindo o que estiver incorreto; 3.4. Verifica a correção linguística; 3.5. Verifica se o texto contém as ideias previstas na planificação; 3.6. Verifica se há</p>
----------------------------------	--	---------------------------	---

				repetições que possam ser evitadas.
--	--	--	--	-------------------------------------

Anexo D. Condições de produção

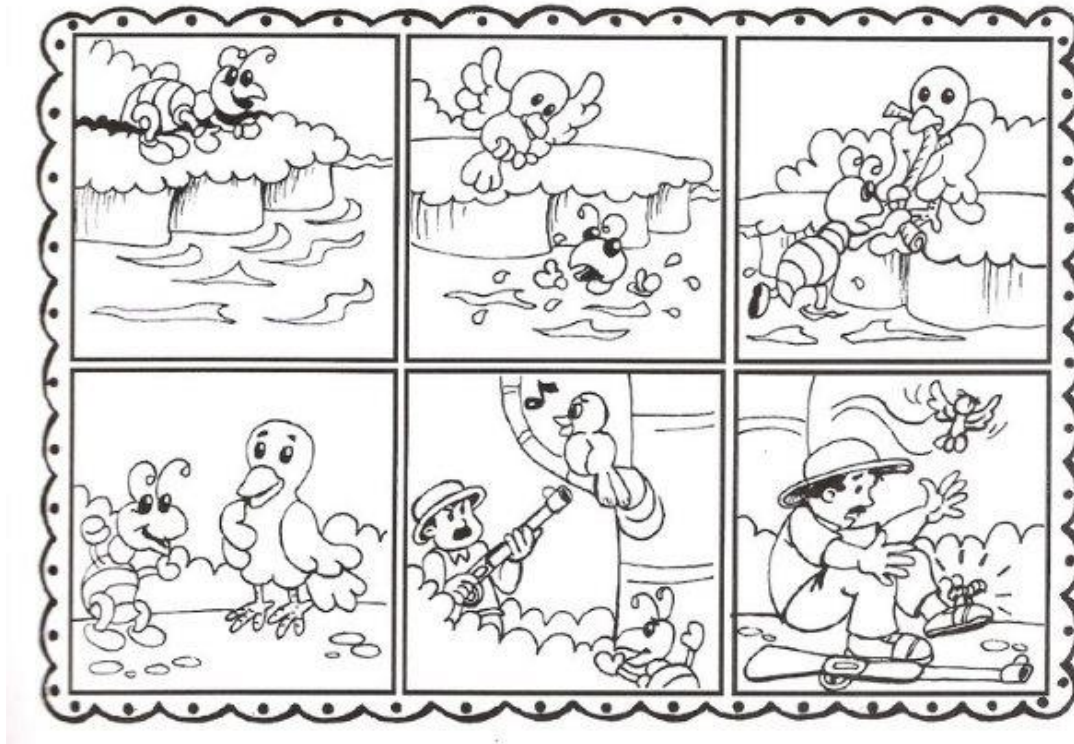


Figura D1. Condição 1: Sequência de imagens.

Personagem principal: Super-herói

Figura D2. Condição 2: Personagem principal.



Figura D3. Condição 3: Imagem.

Problema: O diamante desapareceu.

Figura D4. Condição 4: Situação-problema.

Anexo E. Grelha de Planificação do texto

Planificação do texto:

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Título: _____

Introdução	Quem (personagens principais)	
	Onde (espaço)	
	Quando (tempo)	
Desenvolvimento	Situação inicial	
	Outras personagens (opcional)	
	Problema	
	Peripécias	

Conclusão	Resolução do problema/desenlace	
-----------	---------------------------------	--

Anexo F. Grelha de verificação do texto narrativo

Grelha de verificação de um texto narrativo

Nome:

N.º:

Turma:

Data:

/ /

Verificação do texto da autoria de: _____

Texto narrativo	Sim	Às vezes	Não
O título é curto e adequado?			
É referido o local onde se passa a história?			
É referido quando se passa a história?			
É apresentada a personagem principal?			
É referido um acontecimento que causou o problema da história?			
São relatadas as peripécias que as personagens enfrentam?			
É referido um acontecimento que origina a resolução do problema?			
Os vários momentos da história estão separados em parágrafos?			
Correção linguística			
Há muitas palavras repetidas?			
O texto está coerente e bem ordenado?			
O vocabulário é adequado ao tema?			
As frases estão escritas de forma correta?			
Os sinais de pontuação foram usados de forma correta?			
Há erros ortográficos?			
Há erros de acentuação?			

Outras observações:

Anexo G. Grelha de autocorreção do texto narrativo

Grelha de autocorreção

Nome:

N.º:

Turma:

Data:

/ /

Texto narrativo	Sim	Às vezes	Não
Escrevi um título curto e adequado?			
Referi o local onde se passa a história?			
Referi quando se passa a história?			
Apresentei a personagem principal?			
Referi um acontecimento que causou o problema da história?			
Relatei as peripécias que as personagens enfrentam?			
Referi um acontecimento que origina a resolução do problema?			
Separei os vários momentos da história em parágrafos?			
Correção linguística			
Repeti muitas palavras?			
Escrevi um texto coerente e bem ordenado?			
Recorri a vocabulário adequado ao tema?			
Escrevi frases de forma correta?			
Utilizei os sinais de pontuação de forma correta?			
Respeitei as regras de ortografia?			
Respeitei as regras de acentuação?			

Anexo H. Corpus e textos analisados

João e Super-herói

Éra uma vez um menino chamado João tinha ido da escola para casa, tu levou os pais, ele chegou a casa e foi brincar com os pais porada uma hora chegou um ladrão e eles ficaram assustados deitaram-se na chão até o ladrão tiver tudo que queria, depois amigava os para dizer onde estava a dinheiro mas um Super-herói chegou e disse para ele largar a arma e ele largou e disse, não me faça mal e o super herói disse em não faça mal a esta família e ele disse eu não faço mal, mas tu reavis para a prisão e ele desceu para a prisão e ficou lá durante muito tempo e ninguém ia visita.

Figura H1. 5.º ano - Texto 01 - Condição 2

Éra uma vez, um menino que se chamava João, era muito inteligente e gostava de ler livros, tinha um amigo chamado Super-herói, ele gostava de lutar com os vilões e salvar as pessoas, um dia ele estava a brincar com os amigos e chegou um ladrão, ele ficou muito assustado e correu para casa, mas o ladrão chegou e roubou tudo o que tinha, depois ele chamou os pais e eles ficaram muito tristes, o Super-herói chegou e disse para ele largar a arma e ele largou e disse, não me faça mal e o Super-herói disse eu não faço mal, mas tu reavis para a prisão e ele desceu para a prisão e ficou lá durante muito tempo e ninguém ia visita.

Figura H2. 5.º ano - texto 02 - condição 2

O Pombo e a formiga

Era uma vez uma formiga que passeava perto do rio quando um vento forte empurrou-a para o rio.

Quando ali passava um pombo que ouviu:

- Socorro!! Socorro alguém me pode ajudar?

O pombo aproximou-se do rio e viu uma formiga e disse:

- Vou buscar um pau grande para te poder ajudar.

O pombo conseguiu ajudar a formiga.

- Obrigada um dia aí de te recompensar.

O pombo e a formiga ficaram na conversa e foi passando o dia.

No dia seguinte ao amanhecer o pombo estava a cantar quando viu uma caçadeira na sua frente.

Era um caçador alto e magro com uma camisa verde e um chapéu azul.

A formiga que por ali passava viu o pombo em perigo, ainda pensa gritar mas ninguém o ia ouvir por isso desistiu, ir morder o pé do caçador por isso quando o mordeu o caçador largou a caçadeira e o pombo fugiu.

Quando o pombo se encontrou com a formiga agradeceu-lhe e foi-se embora.

Figura H3. 5.º ano - texto 03 - condição 1

Título: Sábado a tarde

Éra uma vez uma mãe e seus filhos, Eles foram fazer um piquenique no parque. Depois a mãe chamou a sua amiga. Depois a amiga perguntou -

- Quando é o piquenique?

A mãe respondeu:

- Vai ser a tarde depois do almoço.

- Tá bom. - Respondeu a sua amiga.

A sua amiga estava com: um vestido azul-claro com chapéu com um laço e discoteca. A mãe está vestida com blusa branca com uma calça azul-claro com risos brancos com o cabelo amarrado. Um dos seus filhos está vestido com blusa branca com risos azuis com calças azul. O outro está vestido com blusa azul clara e calças brancas. No parque tava com: uma rede verde, cadeira branca, uma rede colorida e muitos arvores. Depois comasou a churrasco e tiveram de arrumar tudo e foram para o carro e depois quando acabou a churrasco todos foram novamente para o parque e ficaram todos felizes.

Figura H4. 5.º ano - Texto 04 - Condição 3

O diamante desaparecido

Há muito, muito tempo, numa floresta escondida, vivia um gnomo. O gnomo Becas. O Becas é um gnomo baixo e magro. Tem o cabelo castanho como o chocolate. Os olhos dele são verdes e as suas orelhas são grandes. Usa um chapéu verde, bicudo e com um quizo na ponta.

Ele tinha uma grande missão. Tinha que guardar um diamante mágico, com a ajuda de um feiticeiro. Esse diamante possuía um grande poder e, por isso, não podia cair nas mãos erradas.

Certo dia, à noite, quando o gnomo e o feiticeiro estavam a dormir, o diamante foi roubado por uma bruxa muito má. A bruxa Mimi.

Quando os dois acordaram, ficaram preocupados por não o verem lá. Foram pela floresta, à

procura do diamante.

Já a meio caminho, encontraram um ogre que não os deixou passar. Tinham que resolver três enigmas.

Passaram pelo ogre e continuaram o caminho. Mais à frente, viram uma casa feita de doces.

Era a casa da bruxa Mimi. Entraram em silêncio e a Mimi estava a dormir.

- Onde estará o diamante? - perguntou o feiticeiro.

O Becas, para não perder tempo, já estava à procura.

- Encontrei, encontrei - sussurrou ele.

- Trá-lo e vamos embora! - exclamou o feiticeiro.

Eles foram para casa e tomaram bem conta do diamante.

Figura H5. 5.º ano - Texto 05 - Condição 4

O herói e o vilão

Um herói chamado flash, ele era grande usava uma roupa vermelha e o seu super poder era ser o homem mais rápido do mundo naquele dia de manhã um vilão atacou a cidade que o herói estava, o vilão que era pequeno usava uma roupa preta e o seu super poder era ser o homem mais inteligente do mundo, o vilão que conseguiu dominar a cidade travou uma super batalha com o herói.

A batalha demorou muito tempo, alguns dos habitantes tiveram coragem e foram ajudar o herói mais acabaram se ferindo, no fim do dia o herói conseguiu vencer o vilão mas ele saiu muito ferido, ele foi para sua casa para se tratar.

Figura H6. 5.º ano - Texto 06 - Condição 2

Super pato e o ladrão de meias

O Donald estava a passear no parque ao pé de casa quando ouviu gritos dos seus vizinhos e foi ver o que se passava. Em todas as meias dos vizinhos tinham desaparecido e as dele também. Então transformou-se em super-pato e foi perguntar à Minnie o que tinha acontecido e ela disse:

- Entrou aqui um ladrão que me roubou as meias! E não foi só a mim foi a todos!

Depois de pensar o super-pato perguntou:

- Como é que ele era?

Ao que a Minnie respondeu:

- Era alto, gordo com roupa preta e branca! E não usava luvas.

Então o Donald foi à procura do ladrão.

Andou, andou, interrogou, perguntou, procurou e descançou até que viu o ladrão mas desapareceu mas o super-pato colheu um chip nas costas e assim foi para o seu covil.

Quando acordou foi à procura dele e encontrou num beco sem saída.

Figura H7. 1.ª parte do texto do 5.º ano - Texto 07 - Condição 2

E perguntou:

- O que é que tu vais fazer com essas meias toda?

E ele respondeu:

- Então tenho meias para a minha perna de pau. E eu queria uma!

Então o super-pato ~~vez-lhe~~
uma meia para a perna de pau.

Ele agradeceu e foi-se embora.

FIM !!

Figura H8. 2.^a parte do texto do 5.º ano - Texto 07 - Condição 2

O pássaro e a formiga

Num dia radiante de sol, logo de manhãzinha, uma formiga estava perto de um rio, quando:

- Splach!!!

A pobre da formiga afogou-se naquele rio, sujo e feio, muito mal tratado.

Por aqueles lados a cantarela e a passera estava um belo e majestoso pássaro, ele escutara uns gritos de pânico:

- Haaaaa!!! Socorro... Socorro!!!

Rapidamente o pássaro veu o mais que pode e veio ao longe a pobre formiga. Quando chegou lá, ajudou-a a sair daquele rio.

A formiga muito grato agradecendo disse-lhe:

- És muito esajoso, simpático, muito obrigado por me teres ajudado.

- Denada. Eu sou o Roni e tu?

- Eu ehamo-me Kotiy.

Passou muito tempo e eles continuavam a brincar, até que o Kotiy, pediu-lhe para cantar. O Roni não pôde evitar e começou a cantarolar. Um caçador chegou lá, com uma espingarda preparou-se para disparar:

- Boom!!!

O Kotiy deu um empurrão ao caçador e a espingarda saiu.

Os dois amigos foram a fugir, e o Roni disse:

- És muito esajoso, simpático, muito obrigado, por me teres ajudado.

Despediram-se e fizeram um compromisso nunca se esquecerem um do outro.

Figura H9. 5.º ano - Texto 08 - Condição 1

A amizade entre uma formiga e um passarinho.

Era uma vez, uma pequena formiga que andava ao pé de um riacho, estava muito feliz pois adorava a natureza.

Adora e cantava mesmo a beira do riacho, até que conheceu uma senhoria e a levou a jogar no lago, mas um pequeno passarinho viu a formiga, foi lá ajuda a sair do riacho.

Então com um pedasso de cordão que havia ali perto dele a tirou do riacho, e a formiga ficou a agradecer o passarinho.

Só que de repente apareceu um cocorão, o passarinho foi para o cima de uma árvore e o cocorão se esquivou das árvores, até que a formiga decidiu agir e lá foi ela para morder o pé do cocorão para eles fugissem e ficarem a salvo, depois disso fugiram ficaram bons amigos.

Figura H10. 5.º ano - Texto 09 - Condição 1

O Roubo do diamante

Numa noite escura e de chuva e muito fria um rato preto como a noite aproveitou enquanto a rainha estava a dormir para roubar o diamante.

Na manhã seguinte a princesa acordou e não viu o seu diamante e soultou um grito que se ouviu na minha casa que ficava no fim do reino na copa de uma árvore centenária. A rainha mandou chamar todo o povo ao Altir (palco de reuniões).

Rainha disse nos:

- Obrigado por terem vindo, Tenho a dizer que o diamante real desapareceu e vou pedir a Três ajudantes que me procurem o diamante eu pos o dedo no ar e a rainha chamou-me e aos me 2 melhores amigos o Lobo Chercont e a rapouza Arquiante.

Nessa noite reunemo-nos na biblioteca o Arquante dice podemos emprimir em 30 o robi gigante e vermelho do dragão Armio, Todos nós concordamos.

No dia seguinte nós saímos, nós chegamos ao covil e pedi ao senhor ratos ratas e nos dicemos fazer a troca do diamante pelo robi do Armio, ele aceito quando nos pegamo o nosso diamante corremos corremos ate a floresta encantada a Princesa salto de alegria e premio nos com um quato dentro da castelo.

Figura H11. 5.º ano - Texto 10 - Condição 4

Na floresta

Numa tarde quente de verão a Mariana e o Antônio, foram dar um passeio pela floresta e levaram várias coisas na mochila em caso de acontecer alguma coisa.

Eles chegaram à floresta e viram que tinha árvores altas e era muito verde à sua volta. Eles olharam um para o outro e seguiram caminho.

A Mariana tinha receio de se perderem, mas de repente pararam e perguntaram um ao outro onde estariam e começaram a ficar desesperados e andaram, andaram para procurar ajuda mas nem sabiam o que fazer naquela situação encontraram várias pessoas pelo caminho, mas as pessoas não estavam dispostas a ajudar e andaram, andaram e encontraram uma casa e foram bater a porta, destinados a irem para casa, bateram e um senhor abriu a porta e disse para entrarem. Estiveram a falar da sua situação enquanto o senhor preparava um café, e ele disse que ia ajudar.

Passado algumas horas já sabiam onde estavam e agradeceram ao senhor pela ajuda e foram para casa com uma enorme gratidão pelo o senhor.

Figura H12. 5.º ano - Texto 11 - Condição 3

A formiga e o pomba

Numa tarde de verão a formiga Alberta estava a passear na floresta, até que chegou a uma beira e não reparou e quando deu por si estava a afogar-se. Começou a gritar:

! Socorro !!!!

Até que um pomba, o Alfredo ouvi-a e foi ajuda-la. Pegou numa raiz que estava ali perdida e estendeu-a em direção a formiga. A formiga Alberta agarra-a e subiu. A partir daquele momento a formiga Alberta estava a deve-lhe a vida. Umas horas depois o caçador apareceu no meio de um arbusto com uma esfingarda preta como a escuridão e um chapéu azul. O Pomba Alfredo estava a cantar numa árvore que nem viu o caçador mas como a formiga Alberta estava a passar por lá e ouviu o seu cantar estridente saltou para o pé do caçador e mordeu e o pomba Alfredo conseguiu fugir.

Figura H13. 5.º ano - Texto 12 - Condição 1

A formiga e a pomba

Um dia de sol uma formiga pequena e a castanha estava com muita sede e foi a um riacho. A pobre formiga escorregou e caiu para dentro de água e gritou:

- Socorro! Socorro! Alguém me ajude não sei nadar!

Uma pomba branca que estava ali a passar ouviu a formiga a gritar e foi ter com ela e disse:

- Meu Deus! O que te aconteceu contigo!?

- Escorreguei e cai no riacho. - respondeu a formiga.

A pomba foi buscar um galho grande e disse:

- Agarra-te no galho para eu te poxar.

A formiga agarrou e a pomba poxou.

A formiga ficou muito agradecida por isso prometeu:

- Se algum dia estiveres em perigo eu vou-te ajudar.

Um pouco depois um caçador apareceu quando a pomba estava numa árvore.

A formiga viu o caçador e tentou avisar a pomba, mas ela não ouviu. Então teve uma ideia. Foi até ao caçador mordeu o pé dele com muita força. O caçador gritou muito alto que até a pomba ouviu e fugiu logo.

Figura H14. 5.º ano - Texto 13 - Condição 1

para o ²Keimstan. Regressaram à cidade.
- grande aventura? - pergunto o ²Keimstan)
- Claro!

Figura H16. 2.º parte do texto do 5.º ano - Texto 14 - Condição 2

O Diamante Perdido

Na noite de sexta-feira 13 de 1981, Jensen decidiu roubar o Diamante mais precioso de Anóbia.

O Jensen matou os guardas que estavam a guardar o Diamante, e entrou dentro do local, roubou o Diamante e foi embora.

Lauren estava a passar e viu Jensen e decidiu seguir-lhe, secretamente para ele não a ver.

Jensen abriu uma passagem secreta e Lauren seguiu-o. Jensen parou de andar e começou a contactar o espírito dos Diamantes porque dizem que se lhe trouxeres um diamante ele dá-te sorte e será teu guarda/Ajudante.

Jensen estava quase a acabar, até que a Lauren tira o diamante do sítio em que estava e começou a correr.

Tudo começou a tremor e Jensen abriu os olhos e viu que o Diamante já não estava lá. Ele tentou escapar daquele sítio mas não conseguiu, pois, já era tarde demais e não havia saída.

Lauren saiu dali e foi diretamente à polícia dar o Diamante para guardarem no banco local.

Figura H17. 5.º ano - Texto 15 - Condição 4

o piquenique

Éra uma vez uma família que tem um menino e três meninas, a mãe, e a tia.

Eles iam almoçar a um jardim de tarde e esse jardim tem árvores um lago e era muito verde.

O que eles iam fazer um piquenique com a família. Levaram uma bola para brincar, uma toalha, cadeiras para descansar. À tarde quando era para descansar e para ir jogar e foi quando o bebê Afonso fugiu e a sua irmã bebe foi chamar a mãe. Depois passaram duas horas e a mãe e a tia ficaram muito preocupadas e chamaram os guardas e a polícia.

Passado 7 horas a mãe disse:-

Estou muito preocupada com o meu filhote.

Passado 2 horas Afonso apareceu. A mãe agradeceu aos guardas e aos policiais e depois ficou toda muito feliz, e eles depois foram todos para casa.

Aquele dia tinha sido muito cansativo.

A primeira coisa que o bebê disse foi :- gu gu ga ga.

Figura H18. 5.º ano - Texto 16 - Condição 3

O Diamante Desapareceu

Há 20 anos no Banco de Richmond um ladrão, muito alto magrinho de cabelo preto e olhos castanhos com o rosto do filme "Maraduke", chamado Bisouski roubou o diamante mais valioso do planeta. O mesmo veio só aos exilados. Mas quando essa informação chegou à polícia de Richmond o agente Andrea pediu ao governo americano para falsificar dinheiro. Quando acabarem de falsificar Andrea ligou a Bisouski para dizer que tinha os 20 milhões para ele.

Combinaram num local sem saída no lado do café "os xadrezes". Mas o ladrão entrou no sítio combinado os carros da polícia entraram pelo beco e dentro prenderam o Bisouski.

Ficaram dois dias inteiros a tentar descobrir onde estava o diamante. A resposta dele foi sempre a mesma, vendi-o. Então a equipa do agente Andrea ficou até hoje à procura do diamante.

Deram o nome de Passado diamante ao diamante.

Só passado no caso é que encontraram o Passado diamante. Estava no fundo do mar, no caixil de Bisouski.

O caso foi resolvido e o ladrão ficou preso o resto da sua vida.

Figura H19. 5.º ano - Texto 17 - Condição 4

O Diamante Desaparecido

Um dia de sol no Egito, numa aldeia pobre, um menino chamado Igeorabdo, que vivia na aldeia pobre de Beirós, encontrou um diamante gigante, muito lindo. Ele foi avisar os seus pais, o que tinha encontrado nos arbustos. Estes quiseram contar ao chefe da aldeia. E quando chegaram à casa dele disseram:

- Chefe, nós encontramos um diamante, estamos ricos de repente!

- Não acredita!?

- Encontramo-o nos arbustos, ao pé da nossa casa.

- Vamos dar a boa notícia a toda a aldeia e vamos o guardar como diamante sagrado!

E lá deram a notícia a todas as pessoas da aldeia e concordaram com a proposta do chefe Igeorabdo.

Após alguns meses mais tarde as pessoas descobriram que alguém roubou o diamante sagrado. As pessoas ficaram enfurecidas e começaram a acusar-se umas às outras. Até que o chefe da aldeia teve de intervir pois já estava feita de tanta confusão e disse para não se acusarem uns aos outros pois iam resolver a situação. E ele tinha a certeza de quem tinha feito o roubo pois ele reparou que um antigo habitante da aldeia tinha desaparecido sem dizer nada. Depois de também juntar algumas provas chegou-se à conclusão que o ladrão tinha sido o antigo habitante da aldeia chamado Xaviere. Depois telefonaram para a polícia a contar tudo o que se tinha passado e eles disseram que essa pessoa era um fugitivo muito procurado, mas felizmente, eles tinham o encontrado e apanhado um pouco e que estavam a tentar desjerter o caso, até vocês telefonarem e nos ajudarem a o desjerter. Por isso vocês não receberão uma indemnização por terem perdido a desjerter o caso e também vos damos o nome do ladrão. Assim a aldeia passou a não ser a mesma.

Figura H20. 5.º ano - Texto 18 - Condição 4

As Meninas e o diamante

Numa tarde de sol duas meninas chamadas Mariana e Sofia estavam a brincar no quarto a jogar co esconde esconde.

Depois delas se cansarem-se foram ver o seu diamante que tinham encontrado no chão do Palácio. Então elas pretendiam investigar se o diamante era verdadeiro ou falso. Quando foram ver para investigar a Mariana disse:

- Ah! Onde está o nosso diamante?!

As meninas tão espantadas foram perguntar à mãe e ao pai. Eles disseram que não sabiam de nada.

Então as meninas saíram rapidamente do Palácio e disseram como encontrariam o diamante e a Sofia disse:

- Vamos procurar pelo palácio inteiro!

Procuraram e procuraram e não encontraram. Então elas pensaram que alguém durante a noite podia as ter roubado. Depois pediram ao mordomo para as levar para a floresta chegaram e procuraram por todo o lado e quando a Mariana estava a procurar um animal disse:

- Olá amigos!!

A Mariana disse:

- Ah Ah Ah!!! Quem és tu??

- Eu chamo-me Fluffy e vocês?

As meninas responderam:

- Eu sou a Mariana e eu sou a Sofia!! Que nome tão fofo!!

O Fluffy disse:

- Obrigado vocês também são fofas! Que andam à procura?

A Sofia disse:

- Nós perdemos o nosso diamante e hoje queríamos ver se era verdadeiro ou falso e já não está aqui!!

O Fluffy respondeu:

- Eu posso vos ajudar os diamantes desaparecem muitas vezes porque a uns bichinhos que adoram diamantes então eles levam-se para uma gruta. Vamos para lá. Então as meninas enco-

ntraram e voltaram felizes

Figura H21. 5.º ano - Texto 19 - Condição 4

A Invasão

Num belo dia Uma menina chamada Sara estava em casa trancada então ela pediu à mãe se podiam ir fazer um piquenique à floresta. A mãe disse que sim e preparou as coisas todas. Na floresta montaram um belo piquenique. A Sara foi brincar para o Mato e numa árvore encontrou um gnomos que quando a viu fugiu a sete pés. A Sara estava com medo e então foi para o pé da mãe contou-lhe o que tinha acontecido ela disse que ela andava a ver demasiadas filmes. Então Sara voltou para o ~~mato~~ ^{mato} e foi ver atrás de outra árvore e viu uma Fada, ela disse -lhe que o vale das fadas estava a ser invadido então ela não exitou em dizer que iria ajudar.

Quando Lá chegou estava uma verdadeira confusão gnomos a lutar com Fadas a Sara disse que iria pensar numa maneira dos parar. Depois de pensar disse:

-Porque é que tem de viver aqui?

Os gnomos ~~responderam~~ responderam que não tinham para onde ir, Sara disse que os gnomos podiam viver na parte de cima e as fadas na parte de baixo da árvore.

Figura H22. 5.º ano - Texto 20 - Condição 3

O Super-Mustarda

Era uma vez um Super-herói chamado Mustarda. Ele era simpático, corajoso e um pouco animado demais. Uma noite muito bonita de lua cheia dois ladrões do fogo foram à cidade, roubar jóias e colocar fogo na cidade, mas felizmente as pessoas da cidade viram pela janela, os ladrões e foram avisar o Super-Mustarda então o Super-Mustarda pulou rápido da cama e foi salvar a cidade quando se apercebeu que não havia mais água para salvar a cidade então o Super-Mustarda teve uma ideia ele usou a sua coisa favorita para apagar o fogo foi a Mustarda. Logo depois pediu ajuda das pessoas para ir buscar baldes de Mustarda, então todos foram e apagaram o fogo. Depois o Super-Mustarda agradeceu a toda a gente e voltou para a cama, e as pessoas também. Depois daquela aventura todos mereciam ir dormir.

Figura H23. 5.º ano - Texto 21 - Condição 2

Os amigos alvoroçados

Durante um dia uma abelha parou num lago para beber água mas, ele ouviu um bater de asas que ouviu e com isso conseguiu que a abelha caísse dentro de água e quando o animal viu que a abelha se estava a afogar decidiu ajudá-la então quando a abelha já estava quase frita por falta de água e quando finalmente o pássaro conseguiu tirá-la de dentro de água a abelha disse:

- Obrigada, tens de fazer uma. E o pássaro disse:

- É a boa. E depois se foi embora.

No dia seguinte um pássaro estava a cantar mas ele não sabia que havia um caçador na floresta, o caçador começou a ouvir o pássaro a cantar mas o pássaro tinha sido enganado pelo caçador mas o pássaro não o tinha visto o caçador estava prestes a disparar a abelha que estava a cantar por ali viu por isso decidiu ajudá-lo picando-lhe no pé e ainda por cima conseguiu escapar o caçador da floresta e os dois animais passaram a ser amigos!

Figura H24. 5.º ano - Texto 22 - Condição 1

Em outra dimensão

Era uma vez um rapaz chamado João que estava com a sua família no parque a fazer um piquenique no verão até que João pegou na sua bola e foi brincar para a floresta.

Quando João chegou a floresta e viu uma coisa no céu era uma arte, pelo menos é o que João pensava quando a arte aproximou-se de João transformou-se em uma bruxa e ela disse:

- Enquanto tu não encontrares o portal, ficarás preso em uma dimensão.

João ficou confuso mas quando fechou os olhos e abriu para ver onde estava, ele estava em uma floresta chamada THARLIGAVAREN.

Continuou a andar e encontrou uma coisa chamada taverna de gnomos, quando entrou, todos os gnomos estenderam-se e ele disse:

- Preciso de ajuda, para encontrar o portal. E os gnomos falaram:

- Foi a bruxa que te fez isso não foi. E João disse:

- Sim.

Os gnomos disseram vamos te ajudar. Então eles partiram da taverna e foram. Quando chegaram lá no portal tinham guardas górgulas então os gnomos disseram:

- Vai nós os seguramos, então João foi entrar no portal e voltou a realidade e para sua família.

A bruxa ficou presa na dimensão da floresta Tharligavaren para sempre.

Figura H25. 5.º ano - Texto 23 - Condição 3

Onde está o Joãozinho?

Em mais uma grande família de 2 filhos, o Manuel e o Joãozinho, foram ao Central park com os pais Jorge e Ana:

- Um elefante na loja de cristais, Dois elefantes na loja de cristais, São 62 elefantes na loja de cristais, ... - Parem ~~na~~! + < !!! Dime ana com a lojeira que no alho - está fora!!!!.

5 min. depois

- Finalmente, gritaram todos em coro com exultos.

Chegaram ao central park que tinha grandes árvores muito verdes e fizeram um piquiquê.

Foram uma cadeira de madeira e lá, um certo e uma bola vermelha.

Estavam tão entretidos a por as coisas que não deram pelo desaparecimento do Joãozinho. ???

- Pai, onde está o Joãozinho? - Dime o Manuel

- Ah não! Dime o pai - Ana perdemos o Joãozinho pela 20ª vez!!

- Perambul - Dime a mãe que a adormecer na toalha - e agora um desafio para ti.

- Mas...

- ZZZZZ

- Manuel vamos procurar o Joãozinho!

- Sim! - Dime o Manuel levantando o braço

O Pai agarra no ramo que tinha no bolso e diz:

- Está aqui um mapa do Central park o único mapa que de se pode perder e aqui

- Dime o mapa apontando - no balcão encoberto!

Enquanto eles estavam a ir para a florista encoberta o Joãozinho encontrou um rapaz que lhe diz:

- Olá meu menino BHAA Querer ajuda BHAA?

- Não obrigado Senhor que chamo a peixe parte.

- Não é esse o meu BHAA nome o meu nome BHAA é Senhor do Sangre!

- Ok senhor me chamo a peixe, adorm.

- Mas... - Dime o Senhor do Sangre!

Depois que viu o Joãozinho e correu até ele.

- Joãozinho estava preocupado estive exatamente 46.35 min.

Então eles voltaram e viveram felizes para sempre.

ÉÉÉ!

FIM

Figura H26. 5.º ano - Texto 24 - Condição 3

Aventuras ao pé do lago

Um dia uma formiga chamada Maria queria ir nadar porque estava com calor. Ora aconteceu que quando entrou no lago começou a ficar afrita porque estava a afogar-se, então começou a pedir socorro:

- Socorro, socorro, ajudem-me!

- Quem é? Quem pediu ajuda? - perguntou um pássaro que andava por lá.

- Sou a formiga Maria e preciso de ajuda, fui dar um mergulho no lago, mas fiquei afrita porque comecei a afogar-me.

O pássaro logo se apercebeu de onde vinha o barulho e foi logo acudir a formiga.

Depois de tirar a formiga do lago apresentou-se:

- Olá, eu sou o pássaro João, e tu deves ser a formiga Maria que estava a pedir socorro. - disse o João

- Sim, sou eu! - disse a Maria envergonhada. - Obrigada por me ajudares.

- Não tens de que - disse o João contente.

Depois disso ficaram imenso tempo a falar, a formiga estava entre os arbustos e o pássaro num ramo de uma árvore. Estavam os dois tranquilos, quando apareceu um caçador a tentar matar o pássaro João, porém falhou. O caçador estava cansado então decidiu comer uma sandes de presunto. Quando se sentou debaixo de uma árvore a formiga mordeu-lhe o pé.

- Au, que dor! - queixou-se o caçador.

- Obrigada! - agradeceu o pássaro.

- Não tens de que - disse a Maria - é para isso que os amigos servem.

E desde esse dia ficaram amigos para sempre.

Figura H27. 6.º ano - Texto 01 - Condição 1

A escolha humana

No ano de 2210 a Terra, mudou pouco porque queriam sobreviver ao fenômeno do derretimento da camada de ozônio. E conseguiram, e já tinham tudo elétrico. Era agora tudo perfeito: havia vagos jardins maravilhosos sem fim, árvores altas até às nuvens que davam para Terra com o elevador-móvel, ouvia-se pássaros gigantes... era tudo gigantesco por causa do exagerado e límpido oxigênio.

Mas houve um dia em que uns "alienígenas" que começaram a tirar o oxigênio, eles eram humanos mas eram mais pequenos e feios. Quando retiraram demasiado oxigênio, os animais tinham ficado mais pequenos e a Dra. Joaquina Sebração, do jardim zoológico, notou nisso: começou a acusar os "alienígenas" e, o dono da empresa científica Evolution, foi reclamar e, os alienígenas, fecharam o seu território com uma cúpula.

Mas eles perceberam do que é que reclamavam, então lançaram uma « bomba » que alterou as plantas e agora produzem muito mais oxigênio.

Um dia, passados seis meses, em 8 de outubro, houve um humano que foi perguntar aos "alienígenas":

- Quem são vocês? - perguntou, mas ninguém respondeu. E de novo:
- Quem são vocês? - interrogou um bocadinho mais alto. E de novo:
- Quem são vocês? - gritou.
- Somos vocês de um universo alternativo.
- Como assim?
- Nós somos vocês mas de um ^{outro} universo que não nos preocupamos com o oxigênio e avançamos na ciência.
- E o que estão aqui a fazer?
- A sugar o vossso planeta... Mas é um demasiado tarde para o protegerem. - respondeu com um tom irónico.

Com estas palavras foi avisar o dono da empresa, e que este avisou todo o planeta. Uma estalheira de elefantes gigantes descobriu a cúpula e foi ideia da Joaquina. E a profissional em ornamento Catherine t desleu aquilo tudo.

Elas ficaram melhores amigas, e quando tiveram filhos, foram com eles a um piquenique a 8 de outubro ao pôr do sol, o que foi maravilhoso.

Figura H29. 6.º ano - Texto 03 - Condição 3

O caso do diamante desaparecido.

Há muitos anos atrás, em Fenude brilhava belo dia de sol, quem reinava Fenude era Karis, o rei Karis, um homem barrigudo com um belo e fofo bigode. Ele divertia-se a ver o seu palhaço Bobô, o pobre tinha de fazer tudo o que o rei queria, para se poder rir.

Quando o palhaço Bobô foi para o primeiro dia de trabalho, estava muito entusiasmado, mas à medida que os anos iam passando ele ia perdendo a alegria.

Um dia mais tarde o palhaço Bobô decidiu roubar o diamante do rei, como ninguém sabia quem tinha roubado então o rei contratou um investigador. O investigador era alto, bem fustado e determinado a descobrir quem tinha roubado o diamante.

O palhaço Bobô cada vez mais preocupado que o apanteiceiro começou a inventar histórias, primeiro começou a dizer que toda a gente era suspeita, e depois fingiu que o castelo estava assombrado, apagava e acendia as luzes do castelo, abria portas e janelas que estavam fechadas. Muitas situações estranhas se passavam por ali.

O investigador um dia apercebeu-se que sempre que uma luz acendia o palhaço Bobô nunca estava lá, e quando estava era sempre o primeiro a chegar. Por isso um dia mais tarde o Holmes espiou-o e reuniu provas suficientes para prender o palhaço Bobô. O rei ao início ficou muito triste mas depois apercebeu-se. O palhaço devolveu o diamante e o rei melhorou as ~~condições~~ a vida do palhaço Bobô.

Figura H30. 6.º ano - Texto 04 - Condição 4

6 super-herói

Hoje eu vou contar uma história de um guarda-redes que se chama Arthur Morais ele agora está no futebol, mas o que eu vou contar é a história do Arthur Morais quando ele era do Benfica e como os seus desejos me inventaram a ser guarda-redes.

Ele é um guarda-redes muito bom, pelo menos para mim. Quando vi na televisão uma grande defesa de penalty com o calcanhete distendi-me muito mais à baliza, e por essa e por outras que, eu quis, ser guarda-redes. Mais tarde decidi ir para o Fogo. Eu defendi várias bolas e também deixei entrar algumas, num jogo goi convocado para a equipa A e não deixamos por um gol porque eu deixei.

O Arthur Morais também tem grandes desejos mas no futuro eu quero ser melhor que ele, espero eu. Falei sobre o Arthur Morais porque um certo tempo de goi um super-herói para o Benfica.

Um super-herói ~~para~~ ~~o~~ não sei aqueles que aparecem nos desenhos animados mas sim aqueles que ergoram e mitam ~~o~~ às vezes.

E eu por acaso já mitei no ergo e no charli Royale.

E também pratico para jogar melhor ergo e outras coisas.

o Fim.

Figura H31. 6.º ano - Texto 05 - Condição 2

Os naquetes perdidos

Esta é a aventura que eu e a minha prima vivemos enquanto passeávamos num parque nos arredores de Lisboa.

O verão de 2017 estava a acabar e parecia que a cada dia que passava, o Sol ia perdendo o seu brilho. Certa manhã, eu e a minha prima recebemos a notícia de que um novo parque de lazer tinha sido inaugurado nos arredores de Lisboa.

Ao ouvirmos aquilo no telejornal da manhã, foi como se algo estivesse dentro de nós. Finalmente, após tantas horas paradas a ver televisão, íamos ter uma nova aventura.

Nessa mesma manhã, pedimos à nossa avó que nos levasse até lá. Ela hesitou, mas acabou por ceder. Quando lá chegámos, reparámos na entrada viçosa que o parque tinha. Em ambos os lados haviam palmeiras e colúncos altos e frondosos. No interior do parque, cresciam fortes os eucaliptos e castalhos. Quando nos sentámos para fazer um piquenique, apercebemo-nos que os naquetes que tínhamos trazido não estavam no coto. Procurámos-las pelo parque inteiro, até nos sentarmos tão cansados que tivemos de parar. Então, sentámo-nos perto de um lago e decidimos comer o que tínhamos nas mochilas. À seguir, pusémos uma toalha no chão e colúncos-la com todo o tipo de iguarias. Também não conseguimos resistir a um bom jogo de futebol.

Aquela pequena pausa começava a tornar-se num verdadeiro piquenique, tudo porque decidimos procurar os naquetes que tínhamos perdido, mas não, por causa da diversão, já os tínhamos esquecido...

Figura H32. 6.º ano - Texto 06 - Condição 3

A Formiga e o Pássaro

Num dia de muito calor, uma formiga pergunta a outras formigas se querem ir dar um mergulho ao rio. Elas dizem-lhe que não, porque formigas pequeninas num rio gigantesco é perigoso. Chateada por ninguém querer ir com ela, decide ir sozinha.

Quando ela chega ao rio, nem pensa duas vezes e mergulha, ignorando o perigo. Estava tudo a correr bem até que ela começa a ser levada por uma corrente muito forte. Grita por ajuda mas ninguém a ouve. Era tão pequena que os seus gritos nem se ouviam. Continua a gritar, cada vez mais alto, até que um pássaro, pousado numa árvore ali perto, ouve os seus gritos. O pássaro dirige-se rapidamente até ao rio e salva a formiga. Tornam-se amigos e a formiga promete ao pássaro que, se algum dia ele precisar de ajuda, ela estará pronta a ajudá-lo. Não demorou muito até isso acontecer.

Logo depois de se separarem, o pássaro dá de caras com um caçador que lhe aponta uma arma. Chama pela formiga e ela aparece. Percebendo o que estava a acontecer, a formiga sobe para o pé do caçador, para tentar fazê-lo parar. O caçador era muito corajoso, mas havia uma coisa de que ele tinha muito medo: as formigas. Assim que ele vê a formiga, foge a sete pés. A formiga, sentindo-se corajosa, vai ter com as outras formigas, conta-lhes o que aconteceu e diz-lhes que é uma aventura que ela nunca irá esquecer.

Figura H33. 6.º ano - Texto 07 - Condição 1

O diamante desaparecido

Um dia, os irmãos Manuel e Afonso estavam a trabalhar nas minas à espera de encontrarem algo valioso.

Numa tarde, já cansados estavam na mina até que o Afonso encontrou um diamante muito grande e saiu ao jornal. Os irmãos não eram burros por isso decidiram guarda-lo num cofre. Os ladros começaram a dizer que queriam roubar o diamante mas só uma ladra é que tinha coragem de ir roubar o diamante. O plano dela era roubar-lo durante a noite quando ninguém estivesse a ver. Quando chegou lá viu um cofre e conseguiu abri-lo com um pé de cobra e tirou o diamante e foi para casa. De manhã os irmãos chegaram na mina e foram conferir se o diamante ainda estava lá. Quando chegaram na sala onde tinha o diamante não acreditaram que o cofre estava aberto e tinham percebido logo que o diamante tinha desaparecido. Decidiram ligar para a polícia.

Após uma semana à procura eles encontraram-no e recuperaram-no e a ladra foi presa pelos atos que fez.

Figura H34. 6.º ano - Texto 08 - Condição 4

O sonho de super-herói.

Esta história passa-se numa linda casa que está num belo monte, numa floresta. É naquele dia do Verão quente.

O Diogo e a sua mãe Helena, estavam a discutir, porque o Diogo estava farto de fazer as tarefas de casa: lavar a loiça, pôr a mesa, fazer a cama, cozinhar, entre outras várias tarefas... E o Diogo disse à mãe:

- Mãe, eu quero um super-herói, quero com muita velocidade, e fazia todas as tarefas em menos de três segundos! - exclamou ele.

- Filho, desculpa, mas é impossível alguma pessoa ganhar super poderes e ser um super-herói, de um momento para outro! - exclamou a mãe.

E o Diogo ficou triste, fugiu do casa desambrado a mãe. Até que apareceu, um velho anão que lhe perguntou:

- Quem, és tu e o que queres?

- Eu sou o Diogo e queria ser um super-herói! - exclamou ele.

- Deixa vontade!!!

E quando, a menina chegou para o anão, tinha desaparecido, mas tinha ganho super poderes, conseguia voar, disparava "laser" pelas mãos e tinha super força. O Diogo mais tarde, acabou por perceber que estava completamente perdido naquela grande floresta. O Diogo correu pelo céu azul, correu e queimou árvores, para encontrar a sua casa, mas não o encontrou, até que apareceu um cão preto que lhe disse:

- Eu sei uma pessoa que sabe o caminho de volta, para a tua casa, o meu dono a conhece, ele sabe tudo!

- Vamos ter com ele!

- BOA! Segue-me!

O Diogo seguiu o cão até ao sítio, e o sítio deu-lhe um mapa mágico. O Diogo foi a casa, abriu a porta e acabou. Afinal o Diogo, estava a lembrar-se e nunca feliz para sempre.

Figura H35. 6.º ano - Texto 09 - Condição 2

Versão Final

Certo dia, uma abelha simpática estava a passear no jardim, junto ao lago, quando de repente, tropeça numa pedra e cai lá dentro. Um pássaro que estava por ali perto a voar, quando ouviu alguém a gritar: - Socorro! - exclamava a abelha.

O pássaro desceu logo a terra firme para a ajudar. Quando pôs o pé viu que era uma abelha e socorreu-a, lançando-lhe um ramo. A abelha agradeceu-lhe, contando tudo o que lhe tinha acontecido.

Eles ficaram a conversar durante algum tempo, até que o pássaro decidiu mostrar as suas habilidades de canto, pois era muito vaidoso. E lá começou ele a cantar, e cada vez que cantava mais, soava cada vez melhor. Ele cantou tanto, que chamou a atenção de um caçador que andava por ali.

O caçador foi ouvindo cada vez mais aquele belo canto, até que o encontrou. Quando o encontrou tentou ser o mais discreto possível. A abelha, como esperta que era, viu o caçador que estava a apontar com a espingarda para o pássaro. Como o pássaro lhe tinha salvo a vida, a abelha queria retribuir, e então chegou perto do caçador e espetou-lhe o ferrão no meio do pé. O pássaro ficou muito grato pela abelha lhe ter salvo a vida.

Figura H36. 6.º ano - Texto 10 - Condição 1

O Piquenique

Era uma vez um menino chamado João que ~~teve~~ vivia com a sua mãe, o seu pai e as suas duas irmãs.

Certo dia, durante as férias de verão, estava o pai de João a trabalhar e ele ~~ele~~ estava em casa apenas com as suas irmãs. João estava a ver televisão porque não tinha nada que fazer, pois a sua irmã mais velha não queria brincar com ele e a sua irmã mais nova estava a brincar com as suas bonecas. João estava muito aborrecido pois não estavam a dar programas de que gostasse então foi perguntar à sua mãe:

- Mãe, podemos ir passear?

- Claro! - disse a mãe de João - na verdade ia mesmo agora dizerte a ti e às tuas irmãs que hoje vamos almoçar a um restaurante.

Mas João não queria ir a um restaurante, apetecia-lhe ir a um sítio aberto. Então pensou em algo que conversasse a sua mãe a ir a outro sítio, mas não se lembrou de nada. Até que após ~~olhar~~ ~~olhar~~ olhar pela janela viu um parque e perguntou:

- E se fôssemos fazer um piquenique?

- Que boa ideia, João! Na verdade até me apetecia mesmo fazer um piquenique.

Então, a mãe de João e as suas irmãs seguiram para o parque que João viu e lá fizeram um piquenique. João ficou a brincar no parque e foi a melhor tarde que João ~~foi~~ passou.

Figura H37. 6.º ano - Texto 11 - Condição 3

O destino do diamante

Há muito, muito tempo, existia um reino chamado: Reino de Diamante. Nesse reino, existia um grande colar com um diamante que passava de rainha para rainha. Quem o tinha, nessa altura, era a rainha Madalena que era bondosa e ajudava sempre quem precisava. O que ninguém sabia, é que ela tinha um segredo a esconder.

Noutra parte, mais modesta do reino, existia uma menina chamada Rita, que vivia com os seus pais. Porém havia uma coisa que a incomodava, nunca soube nada sobre o seu passado. Mesmo não tendo muito, a Rita era uma rapariga feliz e alegre.

Ouve um dia em que a Rainha Madalena foi a essa parte do reino visitar e ajudar quem mais precisava. A rainha levava o seu diamante, mas não reparou que o deixaria cair num jardim perto da casa de Rita.

No dia seguinte, a Rita foi a esse jardim colher flores e frutos e encontrou o diamante perto dum banco de madeira. Pegou nele e observou-o. De repente, veio-lhe uma memória à cabeça: ela era pequena e estava a usar aquele diamante ao pescoço. Ela achou isto muito estranho e foi falar com os pais:

- Pai, Mãe! Vocês nunca me contaram nada do meu passado? Porquê? - exclamou a Rita indignada.

O pai e a mãe viram-se obrigados a contar a verdade:

- Querida, eu e o teu pai queríamos muito ter um filho, por isso nós roubámos-te à rainha Madalena. Disse a mãe à beira das lágrimas.

A filha não esperou mais e foi até ao castelo falar com a rainha Madalena e com o rei Filipe.

Eles confirmaram que tinham perdido a filha pouco depois de nascer e perceberam que a Rita era sua filha.

O rei e a rainha foram falar com os pais de Rita e esclareceram tudo.

A Rita estava muito feliz com a sua verdadeira família.

Figura H38. 6.º ano - Texto 12 - Condição 4

O Super-herói e os Tubarões

Numa magnífica e calma tarde de verão, estava o Super-herói na sua mansão a ver televisão, quando de repente o telefone de emergência tocou. *Síiem bím!*

- Estou sim. - atende o Super-herói.

- Super-herói, precisamos de ti, rápido! Há tubarões na Praia da cidade! - grita o presidente.

- Sim! Eu vou ir e rápido!

O Super-herói com o seu poder, teletransportou-se até à praia. Lá estava na praia mas sem ser uma surpresa, viu logo os tubarões. Era um monte de pessoas a correr, a fugir, a gritar e chorar, mas o Super-herói não tinha medo, foi a correr até um dos tubarões e PUMMM! O tubarão era de aço macio, o que fez com que ele se magoasse imenso. Ele pensou: como é que aquele tubarão era tão duro? Será que é um robô, deve ser. Mas o Super-herói não desistiu e repentinamente o tubarão abriu a boca e disparou um míssil mas ele esquiva-se. O Super-herói quase a render-se mas lembrou-se que tinha um mega canhão bzzzz em casa, por isso ele vai buscá-lo e quando volta à praia explode os tubarões.

Figura H39. 6.º ano - Texto 13 - Condição 2

Troca por troca

Numa tarde de verão, uma formiga que morava num jardim decidiu ir beber água ao rio, pois a vontade era tanta que acabou por cair, muito assustada começou a gritar por socorro.

Por sorte o pássaro mais generoso do jardim ouviu e foi lá ajudá-la, ao início não sabia muito bem o que fazer, mas surgiu-lhe uma ideia.

Foi pegar num pedaço de ramo caído no chão, e com o seu bico pegou na ponta do ramo e a outra parte lançou à formiga para ela conseguir sair do rio.

Já fora do rio e muito longe dali a formiga agradeceu ao pássaro por lhe ter salvo a vida, e ela prometeu-lhe que iria ajudá-lo quando ele precisasse.

Um pouco mais tarde o pássaro foi para o cimo de uma árvore e de nada apareceu um caçador que queria matá-lo, naquele momento o pássaro só pensou em catar de uma forma diferente para que alguém percebesse.

A formiga ao ouvir foi logo a correr para saber o que se estava a passar, então ela ao ver que o caçador queria matar o seu amigo ela começou a beliscar ao caçador de uma forma que ele caiu, o pássaro ao ver que a formiga a tinha salvo agradeceu muito e foi embora.

Figura H40. 6.º ano - Texto 14 - Condição 1

Em busca do diamante desaparecido

Era uma vez um grupo de amigos. O João, o Artur e o Sebastião. Eles adoravam aventuras. Lo que às vezes não os tinham.

Um dia decidiram ir a um Museu. Quando chegaram lá, o João pediu 3 bilhetes para uma visita guiada. Pegaram e lá foram. A senhora explicou sobre os tesouros que haviam lá. Até que passaram numa montanha e não viram nada mais. O Artur perguntou porque não estava lá nada. A senhora respondeu que tinha sido roubado e que precisavam que alguém o recuperasse.

Foi então, nesse momento, que os três amigos ofereceram-se para ir buscar. A senhora ficou radiante e chamou o patrão para lhes dar os equipamentos.

Ele disse que falou com a polícia e lhe disseram que o ladrão escondia o diamante num templo cheio de armadilhas e era muito perigoso.

Mas os três companheiros sabiam superar os desafios. Portanto foram para a floresta onde se situava o templo. Quando chegaram entraram no templo e encontraram o seu 1.º desafio: Passar por um corredor com flechas de veneno. Como eles eram muito astutos baixaram-se e passaram. O 2.º foi uma bola gigante de pedra a tentar esmagá-los. E o 3.º e último passo o mais rápido possível por o chão quase a desabar.

Eles chegaram ao diamante levaram-no ao Museu e entregaram-no. Em troca receberam descontos nos bilhetes.

Figura H41. 6.º ano - Texto 15 - Condição 4

A aventura no Mato

Num dia de verão quando o sol brilhava como um diamante raiado, duas amigas, Cláudia e Flórcia, começaram fazer um piquenique, no parque natural de Jump City, levando os seus filhos como companhia.

As amigas deliciavam-se as comidas, conversavam, riavam, sussurravam e segredavam. O piquenique tinha acabado, Cláudia e Flórcia iam regressar a casa até que se perderam no meio do mato.

Andavam muito, mas muito porém ainda faziam pior. Encorralavam-se cada vez mais.

Tentaram de tudo mas esperança ia cada vez mais escassa, os filhos choravam, as mães lamentavam, até que encontraram um senhor chamado Samuel, ele era um visitante. Este visitava frequentemente o parque.

Na noite Samuel tinha um mapa e emprestou-o às amigas.

As duas conseguiram sair daquele mato, mas como correram tanto que ficaram com fome, por isso fizeram de novo um piquenique.

Gostaram tanto daquela aventura no mato e daquele piquenique, que resolveram combinar fazer mais vezes aquelas refeições inesquecíveis.

Figura H42. 6.º ano - Texto 16 - Condição 3

O diamante desaparecido

Numa noite de verão a rainha foi à sala dos diamantes, onde tinha o seu precioso diamante avaliado por dois mil euros. Quando a rainha ia ver se estava tudo bem reparou que o diamante tinha desaparecido e gritou, assim que o segurança ouviu começou a correr direito à rainha, e perguntou-lhe:

-Minha magestade o que aconteceu? -perguntou-lhe o segurança

-Eu quero que vá chamar **AGORA** a minha sobrinha Sara e lhe pergunte onde está o meu diamante! -ordenou a rainha

O segurança muito apressado foi chamar a Sara. Quando Sara chegou perguntou:

-Onde fica o que aconteceu para lhe deixar assim? -perguntou-lhe

-Sara diz-me onde está o meu diamante espero que não tenhas andado a brincar com ele. -disse a rainha muito zangada.

-Não andei a brincar com ele mas sei como saber quem foi! -disse-lhe

Sara no dia seguinte apresentou-lhe os seus amigos que a iam ajudar na investigação, os aventureiros (Sara, Joana, Miguel, Guilherme) distribuíram-se então pelo palácio para perguntar a todos os empregados e guardas se acharam algo suspeito nessa noite. E toda a gente disse que não tinham visto nada. Foi então que o Guilherme teve a ideia de se distribuírem-se pelo palácio. A Joana ficava no quarto real, A Sara na sala de jantar, o Miguel no quarto do cão e o Guilherme no corredor. Quando a Joana andava no quarto real espreitou por baixo da cama e foi aí que viu uma luz luminosa e quando agarrou era o precioso diamante.

Quando contaram à rainha ela ficou tão feliz que lhes deu uma recompensa, serem aditados os Aventureiros do Ano.

Figura H43. 6.º ano - Texto 17 - Condição 4

Um piquenique atribulado

Numa tarde de verão, dois amigos, a Matilde e a Júlia, decidiram-se juntar para fazer um piquenique e com elas, convidaram os seus filhos, o Pedro e a Edurina.

Escolheram fazer o piquenique no Parque da Serafina, pois já há muito tempo não iam lá.

A meio da tarde, um quaximi roubou-lhes a cesta de comida para avelhar os seus cães recém-nascidos.

Tiveram de ir atrás dele, só que no caminho, o Pedro decidiu vir a correr e exerceu o mesmo fado.

Além disso, a Júlia indicou-lhes mal o caminho e ficaram perdidos no parque.

A noite deles foi terem encontrado o guarda-florestal que vigiava o parque. Ele mostrou-me e ele indicou-lhes o caminho possível para o topo do quaximi. Enquanto se iam embora, o Pedro teve de ficar com o guarda-florestal, que eles perceberam simpático e sincero, para o levar ao hospital. Pois, tinha a medo de perder o pé.

Passado algum tempo encontraram o quaximi e a sua cesta. Como tiveram pena de eles não a deixarem, deixaram-na ficar com o quaximi.

Dois dias depois, o Pedro regressou a casa e teve de fazer fisioterapia durante um mês.

Figura H44. 6.º ano - Texto 18 - Condição 3

Uma aventura na floresta.

No dia de verão, no Brasil a filha da Ana estava muito triste porque queria sair de casa, mas a Ana não sabia o que fazer com ela.

Ligou para a amiga que tinha uma filha da mesma idade para combinarem algo. A amiga teve a ideia de irem a uma floresta que tinha muitos pássaros, um lago com muitas árvores, a Ana assentiu.

Quando se encontraram a Ana perguntou à amiga se ela sabia o caminho e a amiga disse que sim. No caminho viram uma borboleta muito bonita com muitas cores, tantas que a Ana nem conseguiu contá-las, a Ana queria apanhá-la, ela chegou-se devagarinho ao pé da borboleta mas ela fugiu a Ana a filha a amiga e a filha da amiga foram atrás dela. Quando conseguiram apanhá-la não sabiam o caminho de volta. tinham dois caminhos, então a amiga disse para cada uma ir com a sua filha para um deles quando chegaram ao fim de cada caminho já estavam cansadas quando já estavam quase a desistir o filho da Ana viu o lago lá ao fundo.

Sentaram-se e fizeram um belo piquenique.

Figura H45. 6.º ano - Texto 19 - Condição 3

Um piquenique muito agitado

Num dia quente de verão, uma família quis ir fazer um piquenique. Ela era composta por um casal, Yael e Alberta, pela filha mais nova, Prossília, e pelo filho mais velho, Yossã.

Ele não podia participar na atividade pois estava a trabalhar, por isso, convidaram a tia Yvaelina.

Quando chegaram ao parque perto de sua casa, depararam-se com um tempo quente e solarrageo. Pensaram então por um chapéu na cabeça, foram, e Yossã como gosta de experimentar objetos novos, decidiu proteger-se sob o de uma guarda-chuva.

- Agora é um guarda-sol! - dizia ele.

Depois de colocarem a toalha nos quadradinhos na relva, começaram a comer; porém, a meio da refeição repararam que o irmão mais velho não se encontrava com eles. Entraram todos em pânico!

Arreumaram os restos da almocha e correram apressadamente para a vegetação, com o objetivo de encontrar o rapaz desaparecido.

A Prossília começou a chorar. Espantadas, Alberta e Yvaelina olharam para ela e viram uma colmeia na sua cabeça! É que com a correria a tia chocou com uma árvore e uma colmeia que lá se encontrava saiu do seu local e caiu exatamente na pequena.

Após algum tempo a caminhar, estavam a aproximar-se do sítio de onde partiram. Como já estavam tão cansadas nem repararam que o sítio da comida tinha se perdido num banco do parque e com o mínimo susto... o sítio rompeu-se e a comida caiu no chão!

Já tristes e famintos decidiram voltar para casa. Eis que então, o Yossã aparece dentro do rio a nadar!

Viraram todos aliviados e no caminho de regresso, o Yossã trouxe um sermão da sua mãe.

Figura H46. 6.º ano - Texto 20 - Condição 3

Uma nova amizade

Era uma vez uma formiga chamada Pety. Um dia de Verão Pety resolveu ir dar um passeio pela floresta perto do riacho. Ela chegava-se cada vez mais para a frente, cada vez mais... até que caiu lá para dentro e afogou-se. Pety começou a gritar, e a gritar, cada vez mais alto. Uma ave estava a voar e ouviu uns gritos, olhou para baixo e viu que estava uma formiga em apuros, por isso decidiu ir lá salvá-la. Agarrou num ramo e pediu a Pety que também o agarrasse para a conseguir puxar.

Quando estava a salvo, Pety quis conhecer a ave. Por isso perguntou-lhe como se chamava, e a ave disse que o seu nome era Lídia.

Conversaram a tarde inteira e descobriram que tinham muitas coisas em comum!

Ao anoitecer as duas amigas despediram-se e Lídia subiu para um ramo de uma árvore. Até que de repente aparece um caçador com uma espingarda e aponta para Lídia, e Pety vê, por isso foi rapidamente salvá-la. Ela salta para cima do pé do caçador e morde-o, ele cai ao chão e Lídia consegue escapar.

No dia seguinte Lídia vai ter com Pety e diz-lhe:

- Muito obrigada por me teres salvo!

- Ora essa, é isso que os amigos fazem! - exclamou Pety.

Figura H47. 6.º ano - Texto 21 - Condição 1

Um acontecimento

Éra uma vez uma formiga que estava no jardim que de repente caiu para a água do lago. Quando a ~~ta~~ formiga subiu cū para cima a formiga agradeceu ao pássaro e foram passear pelo jardim, quando estavam ao pé da árvore onde o pássaro costuma ~~passar~~ cantarolar, despediu-se da formiga e lá foi o pássaro. Quando um caçador se aproxima a panha - he numa caminhada só. Passado algum tempo o caçador adormeceu, mas nada aconteceu com o pássaro, portanto como tinha receio que o pássaro fugisse pôs - he numa gaiola de plástico. A formiga apareceu para ajudar o pássaro, noeu, noeu, noeu, noeu, até finalmente conseguiu rasgar a gaiola, fugiram para o jardim onde esta história começou. O pássaro teve de escolher outra árvore para cantarolar e a formiga arranhou uma casa para ele e para a sua mãe que vivem felizes para sempre e nunca mais voltaram às redondezas.

Figura H48. 6.º ano - Texto 22 - Condição 1

O Ladroão de diamantes

Éa uma vez numa terra longínqua em Inglaterra ^{de 1899}, uma família da realeza. A mesma tinha um filho chamado Maximilian.

O Maximilian embora parecesse um rapaz bem educado e tal não era pois ele adava diamantes e por isso roubava-os.

Em certa noite, o príncipe, quando se foi despedir do pai e da mãe viu a jóia, a bela jóia que ele tinha no pescoço e por isso concebeu um plano para roubar a jóia. No dia seguinte a jóia tinha desaparecido e o rei Salob pensou que quem o fez tinha sido a mulher. Quando pensou nesta possibilidade quis divorciar-se da mulher, a rainha Cristalina Jacinta. O rei Salob mandou o melhor agente do mundo inspecionar o caso: O agente James Bond. Tal como previsto o agente James Bond encontrou muitas pistas na sala do crime e nesse momento as provas foram entregadas ao D.I.D. (departamento de impressões digitais) para analisar as provas. Mal acabaram de as analisar entregaram-nos ao agente que foi logo ter com o ladroão. O ladroão foi acusado de a toda a gente de Inglaterra embora ele não tenha admitido e por isso ficou em prisão preventiva. Ele acabou por admitir pois não queria aparecer tantos anos de prisão.

Quando o príncipe saiu da prisão ia a casa para o castelo mas os pais não o aceitaram e mandaram-no para o exílio onde não houve problemas e crimes.

Figura H49. 6.º ano - Texto 23 - Condição 4