

UMA AVENTURA: UM PROJETO DE ESCRITA IMPLEMENTADO NO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Andreia Filipa Andrade Rodrigues

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 em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

UMA AVENTURA: UM PROJETO DE ESCRITA IMPLEMENTADO NO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Andreia Filipa Andrade Rodrigues

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 em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Especialista Encarnação Silva

2019

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi proposta a elaboração do presente Relatório Final (RF).

O RF encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte, apresentar-se-á a intervenção pedagógica realizada no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico. Seguidamente, será apresentada uma análise crítica referente à prática ocorrida em ambos os contextos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a intervenção ocorreu numa turma do 4.º de escolaridade numa instituição privada e no 2.º CEB ocorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, numa instituição pública.

A segunda parte do RF inclui uma dimensão investigativa, sendo que se pretende avaliar se a implementação de ateliês de escrita criativa pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual de uma turma do 4.º ano, nomeadamente, no âmbito da competência narrativa.

Sendo a competência escrita essencial na vida de qualquer ser humano, dada a Sociedade do Conhecimento em que se vive é crucial desenvolver nos alunos um conjunto de competências de escrita que permitam que se torne num indivíduo culto e com um papel ativo na sociedade. Como tal, considerou-se interessante investigar se a implementação de ateliês de escrita criativa seria uma boa estratégia para o desenvolvimento da competência textual narrativa, pois, geralmente, é a mais trabalhada com os alunos. Dessa forma, começou por se fazer uma recolha inicial, a partir de uma instrução dada. Analisaram-se essas produções, tendo-se identificado alguns problemas, sobretudo no que se refere à extensão das mesmas. Posteriormente, implementaram-se três ateliês de escrita criativa, sendo que em cada um deles foram apresentadas propostas de escrita consideradas interessantes e desafiantes para o público em causa. Mais tarde, fez-se uma recolha final, sendo a instrução igual à da recolha inicial.

Para se analisarem os dados recolhidos recorreu-se à construção de grelhas e gráficos que permitiram concluir que a implementação de ateliês de escrita criativa melhoraram a qualidade das narrativas de aventuras do 4.º ano na maioria dos indicadores definidos.

Palavras-chave: Ateliês; Escrita Criativa; Narrativa de aventuras; Competência textual.

ABSTRACT

This final report was proposed within the scope of the Curricular Unit Supervised Teaching Practise II. It is structured in two parts.

In the first part, we will present the pedagogical intervention carried out in the 1st and 2nd Basic Education Cycle. Then, a critical analysis will be presented regarding the practise that occurred in both contexts. In the 1st Basic Education Cycle the intervention occurred in a 4th grade class in a private institution and in the 2nd Basic Education Cycle occurred in two 5th grade classes, in a public institution.

The second part of the final report includes an investigative property and is intended to evaluate if the implementation of creative writing workshops can contribute to the development of textual competence in students of a fourth-grade class, specifically, narrative competence.

Considering that written competence is essential in the life of any human being, given the Knowledge-based Society in which we live, it is crucial to develop in students a set of writing skills that allow them to become educated individuals with an active role in society. As such, we considered it interesting to investigate whether the implementation of creative writing workshops would be a good strategy for the development of textual narrative competence, since this competence is usually the most trained and developed with students. In this way, an initial survey initiated, beginning with a specific given instruction. These developments were analysed, and some problems were identified, namely in respect to their extension. Subsequently, three creative writing workshops were implemented, each of which presented writing proposals considered interesting and challenging for the target audience. Later, a final survey was made, using the same instruction given initially.

In order to analyse the collected data, we created graphs and chats that allowed us to conclude that the implementation of creative writing workshops improved the quality of the narratives of 4th graders in most of the evaluated indicators.

Keywords: Ateliers; Creative Writing; Adventure narrative; Text competence

AGRADECIMENTOS

Chega assim o final de uma etapa de estudos marcada por muitas noites sem dormir, muitos trabalhos para realizar, muitos conteúdos para estudar... e muitas aprendizagens realizadas.

Este relatório final marca assim a realização de um sonho que me acompanha desde a minha infância, ser professora. Certamente, sem a presença de várias pessoas na minha vida nunca teria sido possível chegar até aqui, por isso do fundo do meu coração quero agradecer a todos os que estiveram presentes ao longo de toda esta etapa da minha vida e que devem partilhar comigo esta minha vitória, pois é tanto vossa como minha.

Em primeiro lugar, quero agradecer às pessoas mais especiais da minha vida, àqueles que são o meu sol todas as manhãs e com quem sempre posso contar:

Obrigada à minha mãe por ter insistido tanto para eu não desistir dos estudos e por me mostrar o caminho para um futuro mais promissor, tal como sempre sonhou para mim.

Obrigada ao meu pai por ter estado sempre tão presente no meu percurso formativo, desde o primeiro dia em que entrou comigo de mão dada e me levou à minha primeira sala de aula até aos dias de hoje em que me diz que sou capaz de tudo e que nasci para ser professora.

Obrigada à minha avó São por ter feito de mim uma mulher com garra e que vai à luta, mesmo nos dias menos bons. Obrigada por me ter cosido tantos emblemas na minha capa e por estar sempre ao meu lado e pronta para me dar bons conselhos.

Obrigada ao meu avô Luís por acreditar sempre em mim e por me ensinar que só tentando é que se consegue atingir bons resultados. Obrigada por estar sempre lá para mim, por todos os chazinhos que fazia sempre que eu estava doente. A vida não me podia ter abençoado com avô melhor.

Obrigada ao meu tio por acreditar nas minhas capacidades e me apoiar sempre nas minhas decisões.

Obrigada ao meu namorado Luís por ao longo destes cinco anos ter sido tão compreensivo todas as vezes que lhe disse que não podia sair, porque tinha de fazer coisas para a faculdade. Obrigada por todas as palavras de carinho, incentivo, admiração e por me ter ajudado sempre nos trabalhos sempre que eu precisava de apoio.

Obrigada ao meu priminho Rafael por todas as vezes em que participou nos trabalhos que realizei para a faculdade e por me lembrar diariamente da eterna criança que viverá sempre dentro de mim.

Obrigada ao meu Balu, pelos carinhos e pelas lambidelas de incentivo, enquanto me acompanhava durante todo este percurso.

Obrigada às minhas estrelinhas, avó Maria, avó Jesus e avô Levi, que continuam a brilhar bem lá em cima, apoiando-me e dando-me força para todos os momentos e ocasiões.

Seguidamente, gostaria de agradecer às pessoas que entraram na minha vida durante esta etapa de cinco anos e que de alguma forma fizeram diferença na minha vida.

Obrigada a todas as minhas amigas por tantas horas que falaram comigo por chamada, por aturarem o meu mau feitio e pessimismo. Obrigada por todos os conselhos, por me fazerem rir mesmo nos dias mais difíceis, por acreditarem sempre em mim e por todo o apoio que me deram. Os amigos são a família que escolhemos. E graças à *ESELx* ganhei amigas para a vida.

Obrigada a todos os docentes e funcionários da *ESELx* por todas as aprendizagens e valores que me proporcionaram tanto pessoal como profissionalmente e por todo o apoio dado.

Obrigada à Professora Especialista Encarnação Silva por ter sido uma orientadora muito presente e por todo o apoio que me deu durante esta fase final. A professora Encarnação foi incansável, não há palavras para agradecer todo o apoio que me deu e sempre, de forma tão rápida. Não poderia ter escolhido melhor orientadora, obrigada por tudo.

Obrigada às Orientadoras Cooperantes com quem tive o prazer de trabalhar, por toda a disponibilidade, apoio e conselhos. Obrigada por me terem ensinado tanto e por me ajudarem a melhorar profissionalmente.

Obrigada a todas as crianças com que tive a oportunidade de trabalhar nos diversos contextos educativos por todas as relações fortes estabelecidas, pelos momentos de partilha e amizade e por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

Muito obrigada a todos por me terem ajudado a concretizar este sonho!

ÍNDICE GERAL

Resumo	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Índice de Figuras	10
Índice de tabelas.....	11
Lista de abreviaturas.....	12
Introdução.....	1
1. Parte I – Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º CEB.....	3
1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB ..	3
1.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	3
1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	4
1.1.3. Caracterização do grupo turma.....	5
1.1.4. Problematização dos dados do contexto.....	6
1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB ..	8
1.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	8
1.2.2. Prática educativa	9
1.2.3. Caracterização do grupo turma.....	10
1.2.4. Problemática e objetivos	11
1.3. Análise crítica da prática ocorrida no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.....	13
2. Parte II – O impacto da realização de ateliês de escrita criativa na qualidade das narrativas de aventura	19
2.1. Apresentação do estudo	19
2.2. Fundamentação teórica	20
2.2.1. À volta da escrita	21
2.2.2. O texto narrativo	27
2.2.3. A criatividade na escrita	31
2.3. Metodologia	33
2.3.1. Princípios éticos.....	33
2.3.2. Caracterização da amostra	34
2.3.3. Questão de investigação e objetivo do estudo	34
2.3.4. Opções metodológicas.....	35
2.3.5. Design de intervenção	38
2.4. A intervenção em sala de aula: os ateliês implementados	39

2.5. Apresentação e análise dos resultados.....	44
2.5.1. Resultados ao nível do título das narrativas de aventuras	44
2.5.2. Resultados ao nível da introdução das narrativas de aventuras.....	46
2.5.3. Resultados ao nível dos episódios das narrativas de aventuras	49
2.5.4. Resultados ao nível da conclusão das narrativas de aventuras	51
2.5.5. Resultados ao nível da criatividade das narrativas de aventuras	54
2.5.6. Resultados ao nível da coesão das narrativas de aventuras.....	59
2.5.7. Resultados ao nível da coerência das narrativas de aventuras.....	60
2.5.8. Discussão dos resultados obtidos	61
2.6. Conclusões	68
3. Reflexão final	71
Referências	75
Anexos	81
Anexo A. Grelha síntese dos instrumentos de regulação e pilotagem.....	82
Anexo B. Grelha das rotinas em sala de aula	89
Anexo C. Avaliação diagnóstica do grupo turma do 1.º CEB	96
Anexo D. Gráficos referentes à avaliação diagnóstica do grupo turma do 1.º CEB ...	100
Anexo E. Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 1.º CEB.....	104
Anexo F. Gráficos de avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB	106
Anexo G. Gráficos de avaliação dos objetivos do PI do 1.º CEB.....	108
Anexo H. Entrevista à OC do 2.º CEB.....	110
Anexo I. Abordagem multinível	113
Anexo J. Grelhas de avaliação diagnóstica do 2.º CEB	114
Anexo K. Potencialidades e Fragilidades identificadas no grupo turma do 2.º CEB ..	125
Anexo L. Estratégias globais de intervenção no 2.º CEB	127
Anexo M. Gráficos da avaliação do 2.º CEB	128
Anexo N. Enunciado da Recolha inicial	133
Anexo O. Enunciado da Recolha final.....	134
Anexo P. Indutor do 1.º ateliê de escrita criativa	135
Anexo Q. Indutor do 2.º e do 3.º ateliês de escrita criativa	136
Anexo R. Textos melhorados no momento de trabalho de texto	138
Anexo S. Grelhas de análise das narrativas de aventuras	146
Anexo T. Gráfico referente ao título das narrativas de aventuras.....	161
Anexo U. Gráfico referente à introdução das narrativas de aventuras	162

Anexo V. Gráfico referente aos episódios das narrativas de aventuras	163
Anexo W. Gráfico referente à conclusão das narrativas de aventuras	164
Anexo X. Gráfico referente à criatividade das narrativas de aventuras	165
Anexo Y. Gráfico referente à coesão das narrativas de aventuras.....	166
Anexo Z. Gráfico referente à coerência das narrativas de aventuras	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo sintaxe dos princípios do Movimento de Escola Moderna	4
Figura 2. Enunciado do 1.º ateliê de escrita criativa.....	39
Figura 3. Enunciado do 2.º ateliê de escrita criativa.....	40
Figura 4. Enunciado do 3.º ateliê de escrita criativa.....	41
Figura 5. Exemplos de títulos adequados às narrativas de aventuras (recolha inicial)	43
Figura 6. Resultados obtidos no âmbito da categoria: títulos das narrativas de aventuras.....	43
Figura 7. Resultados obtidos no âmbito da categoria: introdução das narrativas de aventuras.....	44
Figura 8. Exemplo de uma introdução das narrativas de aventuras (recolha inicial) ...	45
Figura 9. Exemplo de uma introdução das narrativas de aventuras (recolha final).....	46
Figura 10. Resultados obtidos no âmbito da categoria: episódios das narrativas de aventuras	47
Figura 11. Resultados obtidos ao nível dos números de episódios que integram as narrativas de aventuras	48
Figura 12. Resultados obtidos no âmbito da categoria: conclusão das narrativas de aventuras.....	49
Figura 13. Exemplo de uma conclusão das narrativas de aventuras (recolha inicial) ..	50
Figura 14. Exemplo de uma conclusão das narrativas de aventuras (recolha inicial) ..	50
Figura 15. Exemplo de uma introdução das narrativas de aventuras (recolha inicial) .	52
Figura 16. Exemplo de uma introdução das narrativas de aventuras (recolha final)....	52
Figura 17. Resultados obtidos no âmbito da categoria: criatividade das narrativas de aventuras	53
Figura 18. Resultados obtidos no âmbito da categoria: coesão das narrativas de aventuras	54
Figura 19. Resultados obtidos no âmbito da categoria: coerência das narrativas de aventuras	55
Figura 20. Exemplo de uma produção inicial das narrativas de aventuras	58
Figura 21. Exemplo de uma produção final das narrativas de aventuras	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Problemática, objetivos gerais e específicos do PI (1.º CEB)	6
Tabela 2. Estratégias globais de intervenção (1.º CEB)	7
Tabela 3. Problemática e objetivos do PI (2.º CEB)	11
Tabela 4. Fases e tarefas referentes ao estudo realizado.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
FUC	Ficha de Unidade Curricular
FV	Fichas de Verificação
MEM	Movimento de Escola Moderna
MTP	Metodologia do Trabalho de Projeto
UC	Unidade Curricular
OC	Orientadora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PIT	Plano Individual de Trabalho
PO	Período de Observação
PTT	Projeto de Trabalho de Turma
RF	Relatório Final
SPCE	Sociedade Portuguesa da Ciência e da Educação
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

No âmbito da UC PES II, integrada no curso do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB foi proposta a elaboração do presente RF, com vista à obtenção do grau de Mestre.

De acordo com a Ficha de Unidade Curricular (FUC), a UC apresenta como objetivos de aprendizagem: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB, nomeadamente, as estruturas de gestão, os modos de organização e funcionamento; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, assim como propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; e, por último, (v) refletir sobre a ação.

O presente RF encontra-se dividido em duas partes distintas. Assim sendo, na primeira parte serão apresentadas duas descrições sintéticas referentes à prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. Ou seja, será apresentada a caracterização das finalidades educativas e dos princípios orientadores da ação pedagógica ao nível do contexto e do grupo de ambos os ciclos. Para além disso, também será explicitada a problematização sumária dos dados do contexto e será, ainda, identificada a problemática de intervenção em ambos os ciclos, nomeadamente, os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais de integração curricular, as atividades apresentadas e os processos de avaliação e regulação. Posteriormente, será apresentada uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, sendo que se irá proceder a uma comparação e reflexão fundamentada acerca dos aspetos identificados nos pontos anteriores.

Na segunda parte do RF serão apresentados cinco capítulos. No primeiro capítulo, irá proceder-se à apresentação do estudo desenvolvido, nomeadamente, a influência de ateliês de escrita criativa na produção dos textos narrativos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. No segundo capítulo, será feito o enquadramento teórico do estudo apresentado. Em seguida, no terceiro capítulo, será indicada a metodologia, sendo apresentados os objetivos do estudo, as questões de investigação, a caracterização sumária do contexto, as opções metodológicas tomadas ao longo do processo, a caracterização dos participantes e, para finalizar, será ainda apresentada uma abordagem aos princípios éticos seguidos durante todo o

processo. No quarto capítulo, serão apresentados os resultados do estudo, bem como a discussão alusiva aos mesmos e, posteriormente, apresentar-se-ão as conclusões a que se chegar.

No final do RF será ainda apresentada uma reflexão final em que serão discutidos alguns aspetos, nomeadamente: o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão.

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

Nesta primeira parte do trabalho, será feita a apresentação sumária das práticas desenvolvidas no âmbito da PES II, compreendendo uma intervenção em contexto de 1.º CEB com a duração de nove semanas e uma intervenção em 2.º CEB também com a duração de nove semanas. Far-se-á também uma apreciação crítica do trabalho desenvolvido. Organiza-se esta parte em três subcapítulos: (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB; (ii) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB; e (iii) análise crítica da prática ocorrida no 1.º e no 2.º CEB.

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

No decorrer deste subcapítulo apresenta-se: (i) a caracterização do contexto do 1.º CEB em que ocorreu a PES II; (ii) os princípios orientadores da ação pedagógica desenvolvida; (iii) as finalidades que estiveram subjacentes; (iv) o grupo turma; (v) a problematização sumária dos dados do contexto; e (vi) a identificação das problemáticas de intervenção.

1.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica do 1.º CEB foi realizada numa instituição privada, localizada na área da Grande Lisboa, mais especificamente, na freguesia de Alvalade.

A área circundante caracteriza-se pelo típico tráfego automóvel da zona Lisboeta, assim como pela presença de alguns serviços disponíveis.

Segundo o Site da instituição (2018-19), o colégio apresenta como missão “educar na qualidade e nos valores”. Relativamente a educar na qualidade, o colégio dinamiza continuamente práticas pedagógicas orientadas para o sucesso educativo e para o equilíbrio do desenvolvimento integral das crianças, num ambiente equilibrado e estável. Quanto a educar nos valores, o PE do colégio centra-se em princípios educativos que dão prioridade à autonomia, à consciência, à responsabilidade, ao saber estar e ao saber ser, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos alunos.

Relativamente à oferta educativa, o colégio apresenta as valências de creche, jardim de infância, 1.º e 2.º CEB.

1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

De acordo com o Projeto Educativo (PE) (2018-19), a instituição sob a qual decorreu a prática pedagógica segue o Movimento de Escola Moderna (MEM), pois acredita que este modelo dá respostas aos desafios das aprendizagens do século XXI.

Na *Figura 1* apresentam-se os princípios caracterizadores do MEM:

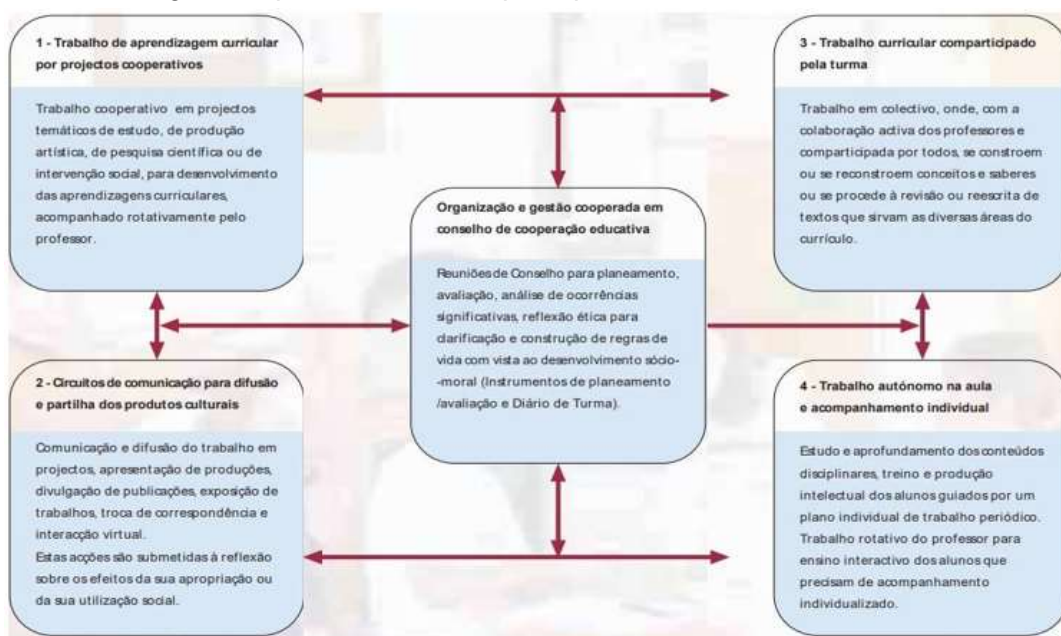


Figura 1. Modelo Sintaxe dos Princípios do Movimento de Escola Moderna. Retirado de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

Nesse sentido, de acordo com o Projeto de Trabalho de Turma (2018-19), a OC: (i) garantia uma gestão participada do tempo, espaço e recursos com o intuito de promover a responsabilização, autonomia e interajuda (cf. Anexo A); (ii) organizava situações de aprendizagem recorrendo a atividades e materiais diversificados, de forma, a responder aos diferentes ritmos de aprendizagem (cf. Anexo B); (iii) valorizava situações de interação e de expressão oral e escrita, rentabilizando as questões emergentes do quotidiano escolar e da vida dos alunos; (iv) estimulava o raciocínio matemático através de situações desafiantes, promotoras da utilização e

partilha de estratégias diversas. Além disso, a OC também promovia a prática democrática, a partir dos momentos de Conselho de Turma realizados semanalmente.

No que diz respeito à avaliação, esta era sobretudo de cariz formativo, sendo considerado todo o trabalho desenvolvido pelos alunos e todas as suas produções. O trabalho desenvolvido no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) ao longo de uma semana era avaliado através do Plano Individual de Trabalho (PIT), a partir da auto e heteroavaliação. Para além disso, os alunos também eram avaliados, a partir da realização de Fichas de Verificação (FV) alusivas aos conteúdos programáticos trabalhados, uma vez que estas permitiam verificar se os alunos tinham atingido ou não os objetivos apresentados nas Listas de Verificação.

1.1.3. Caracterização do grupo turma

A turma sob a qual decorreu a prática pedagógica frequentava o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

O grupo turma era constituído por 16 alunos, 5 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade. Quatro dos alunos da turma não tinham nacionalidade portuguesa: três tinham nacionalidade brasileira e uma tinha nacionalidade angolana.

Dois dos alunos do grupo turma foram avaliados pela Psicóloga no início do ano letivo. Segundo o PTT (2018-19), o relatório realizado pela técnica revelou que uma das alunas apresentava “alterações no processamento auditivo central; alterações nas funções executivas, nomeadamente, atenção, memória e planeamento; perturbação específica da leitura e escrita (Dislexia de grau severo, de subtipo visuoauditivo com Disortografia)” (p.9). Além disso, a Psicóloga diagnosticou que outro dos alunos da turma revelava pouca confiança e fraca autoestima o que, conseqüentemente, prejudica o seu desempenho (PTT, 2018-19, p. 10).

Durante o Período de Observação (PO) procedeu-se à avaliação diagnóstica dos alunos, para se conseguir caracterizar o grupo turma. Dessa, forma, contruíram-se grelhas de observação referentes às competências sociais e às diversas áreas que integram o currículo do Ensino Básico (cf. Anexo C). Posteriormente, procedeu-se à construção de gráficos (cf. Anexo D) e, em seguida, construiu-se uma tabela que permitiu sistematizar as potencialidades e fragilidades identificadas no grupo turma (cf. Anexo E).

Assim sendo, ao nível das competências sociais, identificou-se que o grupo turma era autónomo, assíduo e pontual. Os alunos eram bastante participativos e curiosos. Contudo, eram pouco responsáveis e muito faladores.

Em relação à área curricular de Português, o grupo turma revelou-se muito participativo nos momentos de oralidade, não apresentando dificuldades dignas de registo. Porém, ao nível da produção escrita, os alunos revelaram dificuldades em escrever textos organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. Para além disso, verificou-se que eram pouco criativos nas suas produções textuais e progrediam muito rapidamente do início para o fim dos textos, sendo as suas narrativas pouco desenvolvidas. O grupo turma também revelou dificuldade na leitura em voz alta, uma vez que esta era realizada com pouca fluidez.

Na área curricular de Matemática, o grupo turma revelou facilidade em analisar e interpretar informação de natureza estatística. Em contrapartida, revelou dificuldades em exprimir oralmente e por escrito, ideias matemáticas, explicar raciocínios, procedimentos, conclusões e em recorrer à utilização do cálculo mental.

No âmbito do Estudo do Meio, o grupo revelou facilidade em organizar-se por grupos, segundo os temas delineados para os trabalhos de projeto. Além disso, os alunos também revelaram facilidade em planificar o trabalho a desenvolver durante o momento de trabalho de projeto.

Quanto às Expressões Artísticas e à Expressão Físico-Motora, o grupo turma revelou-se bastante motivado e envolvido em todas as atividades.

1.1.4. Problematização dos dados do contexto

Após a análise das potencialidades e fragilidades identificadas no grupo turma surgiram a problemática, os objetivos gerais e específicos, tal como se pode observar na *tabela 1*:

Tabela 1

Problemática, objetivos gerais e específicos do PI (1.º CEB)

Problemática	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
	1. Desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático para efetuar	1.1) Recorre ao cálculo mental como forma de chegar ao resultado das

Que estratégias se devem implementar, de forma a melhorar as principais fragilidades identificadas?	cálculos entre números inteiros não negativos.	adições e subtrações apresentadas, explicitando as estratégias utilizadas nos vários itens.
	2.Desenvolver a competência textual, com particular enfoque na competência narrativa.	2.1) Escrever um texto narrativo sobre uma aventura, respeitando todas as instruções dadas.

Posteriormente, foram definidas as estratégias globais de intervenção por área curricular, tal como se pode observar na *tabela 2*:

Tabela 2

Estratégias globais de intervenção por área curricular (1.º CEB)

Português	Matemática	Estudo do Meio
<p><u>Foi dada continuidade...</u></p> <p>-Aos momentos de trabalho de texto e aos momentos coletivos de trabalho da língua.</p> <p><u>Implementara-se...</u></p> <p>-Ateliês de escrita criativa.</p> <p><u>Durante este momento, proporcionaram-se recursos-guia que permitiram aos alunos produzirem textos mais criativos, coerentes e coesos.</u></p>	<p><u>Foi dada continuidade...</u></p> <p>-Aos momentos de Matemática coletiva e de resolução de problemas (desafios e problemas da semana).</p> <p><u>Implementara-se...</u></p> <p>-Rotinas de cálculo mental, com o intuito de desenvolver as estratégias de cálculo mental e a capacidade de raciocínio dos alunos.</p>	<p><u>Foi dada continuidade...</u></p> <p>-À elaboração de projetos.</p> <p><u>Implementara-se...</u></p> <p>-A realização de atividades experimentais;</p>
<p>Obs. Sempre que possível as áreas das expressões foram desenvolvidas de forma integrada para se tornarem mais significativas.</p> <p><u>-O par de estágio interveio em algumas sessões das áreas de Educação Física-Motora e Música, sempre que os professores o permitiram.</u></p>		

Para se avaliar as aprendizagens dos alunos recorreu-se à avaliação formativa e sumativa. Todos os ficheiros realizados pelos alunos em TEA, os problemas da semana, os desafios e as fichas formativas foram avaliados, de forma formativa,

através do PIT, do *feedback* dado durante os momentos de apoio individualizado aos alunos e durante as correções realizadas, em grande grupo.

Recorreu-se também à avaliação sumativa como forma de avaliar as rotinas de cálculo mental e as FV. Mais tarde, construíram-se grelhas e gráficos que permitiram analisar os dados recolhidos (cf. Anexo F). Dessa forma, verificou-se que no âmbito da Matemática, a turma apresentou sempre uma média bastante positiva e alcançou positivamente os indicadores referentes à multiplicação e divisão por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01 e 0,001, bem como à área e ao perímetro de figuras planas.

No que se refere a Português, os resultados são globalmente positivos em todos os conteúdos avaliados.

Quanto aos objetivos do PI verificou-se que o **objetivo desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático para efetuar cálculos entre números inteiros não negativos** foi alcançado parcialmente, uma vez que não houve uma evolução significativa, o que pode estar relacionado com o aumento do grau de dificuldade das tarefas propostas (cf. Anexo G). Em relação ao objetivo **desenvolver a competência textual, com principal enfoque na competência narrativa** verificou-se que a turma alcançou o objetivo apresentando uma evolução considerável em alguns indicadores, assim como uma média bastante elevada. Como este objetivo está relacionado com a investigação levada a cabo, o mesmo será avaliado com detalhe nesse âmbito.

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

No decorrer deste subcapítulo apresenta-se: (i) a caracterização do contexto do 2.º CEB em que ocorreu a PES II; (ii) os princípios orientadores da ação pedagógica desenvolvida; (iii) as finalidades que estiveram subjacentes; (iv) o grupo turma; (v) a problematização sumária dos dados do contexto; e (vi) a identificação da problemática de intervenção.

1.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB realizou-se numa escola pública que integra um agrupamento localizado na área da Grande Lisboa. De acordo com o PE (2015-18), a missão desse agrupamento é: “contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma

cidadania interveniente e responsável.” O objetivo central consiste, por sua vez, em promover o sucesso escolar, assente numa cidadania consciente e solidária (PE, 2015-18).

A Escola Básica em que decorreu o estágio foi inaugurada em 1951, situa-se na freguesia de Alvalade e tem como valências o 2.º e o 3.º CEB (PE, 2015-18). De acordo com o PE (2015-18), a escola apresenta uma dimensão considerável e é constituída por um edifício central, três corpos independentes, campos de jogos, pátio e jardim. Importa salientar que a área abrangente pela escola engloba uma grande diversidade de grupos socioeconómicos.

1.2.2. Prática educativa

De acordo com a entrevista (cf. Anexo H) e a observação direta, verificou-se que a OC implementou, em matemática, várias rotinas, nomeadamente: (i) a tarefa a pares; (ii) a questão de aula; (iii) o de cor e salteado (rotina de cálculo mental cronometrada). A OC costuma pedir aos alunos que façam em aula (autonomamente ou a pares), bem como para Trabalho de Casa (TPC) alguns exercícios e problemas do manual, posteriormente, apenas corrige alguns desses exercícios com recurso à utilização do quadro.

Relativamente a CN (5.ºI), durante o período de observação, foi possível verificar que a OC costuma realizar atividades experimentais em sala de aula, sendo que, em seguida, costuma pedir aos alunos que façam o relatório a pares. Além disso, recorre habitualmente à utilização do *PowerPoint*, uma vez que lhe permite desenvolver os conteúdos programáticos planeados, a partir de uma conversa guiada com os alunos.

Em CN, o OC do 5.ºH privilegia a correção integral do TPC no quadro, para que os alunos corrijam nos seus cadernos. A partir da observação direta, verificou-se que quando o OC inicia a apresentação de novos conteúdos programáticos, geralmente, fá-lo a partir de um diálogo com os alunos (pergunta-resposta). O OC utiliza regularmente o quadro para fazer sistematizações de vários conteúdos programáticos e privilegia a utilização do manual escolar.

A partir da observação direta, verificou-se que o OC costuma realizar atividades experimentais nas suas aulas. Após a realização dessas atividades, o OC costuma realizar no quadro, em grande grupo, o respetivo relatório. Através da

observação direta verificou-se que o OC recorre à projeção de vídeos. Durante o PO não se verificou nenhum tipo de trabalho realizado em pequenos grupos.

1.2.3. Caracterização do grupo turma

A intervenção foi realizada em duas turmas do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB.

O grupo turma do 5.º I era constituída por 21 alunos, 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os alunos desta turma apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos de idade e apenas um dos alunos era repetente. Além disso, duas alunas eram abrangidas por medidas seletivas, de acordo com a abordagem multinível, apresentada no Decreto-Lei n.º 54/2018 (cf. Anexo I).

A turma do 5.º H era constituída por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Os alunos desta turma apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade. Nesta turma, apenas dois alunos eram abrangidos por medidas adicionais e seletivas, de acordo com a abordagem multinível (Decreto-Lei n.º 54/2018). Desse modo, uma das alunas era abrangida pelas medidas adicionais, uma vez que apresentava dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição, o que exigia a proposta de recursos adicionais significativos face ao seu processo de aprendizagem. O outro aluno era abrangido pelas medidas seletivas, dado que evidenciava necessidades de suporte à aprendizagem que não tinham sido supridas em resultado da aplicação das medidas universais. Nesta turma, 5 alunos eram de etnia cigana e 4 eram de origem africana. Apenas um destes alunos tinha nacionalidade brasileira, os restantes tinham todos nacionalidade portuguesa, havendo 3 alunos de etnia cigana e 2 de origem africana.

Durante o Período de Observação (PO) procedeu-se à avaliação diagnóstica dos alunos, para se conseguir caracterizar os grupos turma, de uma forma mais completa. Dessa, forma, contruíram-se grelhas de observação referentes às competências sociais e à Matemática e às Ciências Naturais (cf. Anexo J). Posteriormente, foram construídos gráficos que permitiram analisar os dados recolhidos. De seguida, construiu-se uma tabela com o intuito de sistematizar todas as potencialidades e fragilidades identificadas no grupo turma (cf. Anexo K).

Ao nível das competências sociais identificou-se como potencialidade o facto de os alunos respeitarem a OC e os colegas. Como fragilidade identificou-se que em

ambas as turmas os alunos revelaram-se pouco motivados face às atividades apresentadas e são pouco participativos. Ao nível do trabalho de grupo, em ambas as turmas, os alunos revelaram dificuldades em respeitar algumas das competências essenciais do trabalho em grupo.

Na área curricular de matemática, ambas as turmas revelaram facilidade em calcular adições em expressões numéricas com numerais mistos. Em contrapartida, ambas as turmas revelaram dificuldades em: (i) efetuar multiplicações e divisões por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01 e 0,001; (ii) recorrer a estratégias de cálculo mental que lhes permita calcular a percentagem referente a um determinado valor dado; (iii) resolver problemas que envolvam percentagens; e, ainda, (iv) desenvolver o raciocínio matemático, durante os momentos de comunicação matemática.

Relativamente à área curricular de Ciências Naturais, em ambas as turmas os alunos foram capazes de: (i) compreender as propriedades do ar, a partir da realização e análise de atividades práticas realizadas em sala de aula e de (ii) compreender que o oxigénio é o gás responsável por manter a vela acesa. Quanto às fragilidades, identificou-se em ambas as turmas que os alunos revelaram dificuldade em: (i) compreender os termos científicos: comburente, combustão e combustível e (ii) compreender que não é o oxigénio que acende a vela.

1.2.4. Problemática e objetivos

Após terem sido identificadas as potencialidades e fragilidades de ambos os grupos turma do 2.º CEB, foi possível definir-se as questões-problema que, conseqüentemente, deram origem aos objetivos do PI e, subsequentemente, permitiram que fosse definida uma problemática, tal como é possível observar na *tabela 3*:

Tabela 3

Problemática e objetivos do PI do grupo turma do 2.º CEB

Problemática: Que estratégias se devem implementar nas turmas, de modo a que algumas das fragilidades identificadas possam ser melhoradas?	
Questões-problema	Objetivos do PI
-Que estratégias devem ser implementadas, de modo a desenvolver competências essenciais para trabalhar em grupo? -Que estratégias devem ser implementadas,	-Desenvolver as competências essenciais para trabalhar em grupo. -Desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático (comunicações matemáticas).

de modo a desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático dos alunos?	
--	--

É importante referir que uma vez que o PI abrangia alunos com medidas adicionais e seletivas houve necessidade de implementar práticas de diferenciação pedagógica. Dessa forma, foi dado uma apoio mais individualizado a esses alunos e foram adaptadas várias atividades e recursos face às suas necessidades. Além disso, esses alunos foram sempre acompanhados por professoras de Educação Especial.

Com o intuito de se atingirem os objetivos definidos no PI foram delineadas várias estratégias e atividades (cf. Anexo L). Dessa forma, para **desenvolver as competências essenciais para trabalhar em grupo**, propôs-se, sempre que possível, trabalhar em pequenos grupos, nomeadamente, aquando da realização das tarefas matemáticas. No âmbito das Ciências Naturais, propôs-se a realização de um pequeno trabalho, segundo a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP). Durante todas as aulas, os conteúdos programáticos foram sempre trabalhados, a partir da realização de pequenos trabalhos de pesquisa em grupo. Em ambas as turmas, verificou-se que os alunos se apresentavam bastante motivados face à aprendizagem dos vários conteúdos programáticos, a partir da realização dos diversos trabalhos em grupo. As apresentações e discussões orais em sala de aula também contribuíram para uma partilha e sistematização das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Para atingir o objetivo **desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático**, foram realizados jogos matemáticos, a partir da Escola Virtual e foram realizadas regularmente tiras de cálculo mental e momentos de comunicação matemática, de forma a promover o desenvolvimento do raciocínio dos alunos e a partilha de estratégias.

Para avaliar as aprendizagens dos alunos recorreu-se à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

No âmbito da avaliação diagnóstica fez-se inicialmente um teste que permitiu analisar os conhecimentos prévios dos alunos face ao tópico “ângulos, paralelismo e perpendicularidade”. Uma percentagem considerável dos alunos de ambas as turmas revelou desconhecer: (i) o conceito de ângulo; (ii) a sua classificação; (iii) a diferença entre ângulos convexos e côncavos; (iii) o que é uma reta, uma semirreta e um segmento de reta. Posteriormente, realizaram-se várias tarefas exploratórias sobre esse tópico programático, sendo que a avaliação realizada foi sobretudo de cariz

formativo. Os alunos tiveram sempre feedback e apoio ao longo da realização dessas tarefas, sendo que se procedeu à correção integral das mesmas, em grande grupo, de forma a promover a comunicação matemática e a explicitação de raciocínios dos alunos. Além disso, os alunos realizaram uma Ficha de avaliação sumativa. Também se procedeu à avaliação sumativa para se avaliar todas as tarefas realizadas a pares, as questões de aula e a rotina de cálculo mental.

Em Ciências Naturais, os alunos realizaram um teste de avaliação diagnóstica onde foi possível analisar-se os seus conhecimentos prévios, relativamente à temática “a importância do ar para os seres vivos”. Além disso, também se fez um jogo inicial de cariz diagnóstico sobre a temática “diversidade de seres vivos e suas interações com o meio”. Quanto à avaliação formativa, sempre que os alunos estavam a trabalhar em pequenos grupos foi dado apoio individualizado e *feedback*. É importante referir que no final de cada sessão era feito um balanço do trabalho realizado por parte dos alunos. Relativamente à avaliação sumativa, utilizou-se esta forma de avaliação para avaliar: (i) as questões de aula; (ii) o pequeno trabalho de projeto, realizado segundo a MTP; (iii) os trabalhos de grupo e as apresentações realizadas sobre os diversos conteúdos programáticos estudados; e, por último, (iv) a ficha de avaliação sumativa.

Para se avaliarem os objetivos do PI procedeu-se à análise dos dados recolhidos e, subsequentemente, construíram-se gráficos para analisar os resultados obtidos (cf. Anexo M). Dessa forma, foi possível verificar-se que o objetivo **desenvolver competências essenciais para trabalhar em grupo** apenas foi alcançado pela turma do 5.º H. Em relação ao objetivo **desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático** verificou-se que o objetivo não foi alcançado na íntegra por ambas as turmas, uma vez que os alunos que participavam nas aulas eram sempre os mesmos. No entanto, verificou-se que o 5.º H revelou um progresso notório e o 5.º I não revelou evolução.

1.3. Análise crítica da prática ocorrida no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico

Neste capítulo procura-se refletir sobre a prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB. Comparando o trabalho desenvolvido é possível constatar que existem várias diferenças. Nesta reflexão incide-se, fundamentalmente, sobre os seguintes aspetos: (i) a relação pedagógica; (ii) a organização do espaço; (iii) a gestão do

tempo; (iv) o processo ensino-aprendizagem; (v) o processo de regulação e avaliação; e (vi) a diferenciação pedagógica.

Uma das primeiras diferenças identificadas foi ao nível da relação pedagógica.

De acordo com Ranguetti (2013), a relação pedagógica é o “conjunto de relações pedagógicas que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa” (p.3). Enquanto no 1.º CEB vigora o regime de monodocência (uma professora que gere os vários momentos do currículo em sala de aula), no 2.º CEB vigora o regime de pluridocência (um professor por cada uma das áreas disciplinares) (Decreto-Lei n.º 139/2012). Analisando os dois contextos, considera-se que foi criada uma relação mais próxima e profunda com os alunos do 1.º CEB do que com os alunos do 2.º CEB. Refletindo sobre esse aspeto, considera-se que podem estar em causa diversos fatores explicativos, nomeadamente: (i) o facto de em 1.º CEB vigorar o regime de monodocência permite que o professor passe várias horas diárias com os seus alunos contribuindo para o estabelecimento de uma relação de maior proximidade e em que os laços afetivos se estreitam. Esta situação não acontece no 2.º CEB, uma vez que os alunos têm um professor por cada disciplina e essa disciplina não integra diariamente o currículo nem excede o período máximo de 90 minutos, dificultando, assim, o estabelecimento de uma relação afetiva mais aprofundada; e (ii) por outro lado, a faixa etária em que os alunos se encontram também é diferente. Os alunos do 2.º CEB começam a entrar na idade da adolescência e, conseqüentemente, privilegiam os momentos fora da sala de aula com os seus amigos e, não tanto, a preocupação de criar relações afetivas com os seus professores. Há uma grande preocupação em integrar-se em grupos de pares com quem se identificam.

Os alunos do 1.º CEB também revelaram maior união e proximidade a nível do grupo turma comparativamente com os alunos do 2.º CEB. No 1.º CEB foi possível observar, por diversas vezes, uma preocupação constante com os colegas, estando a interajuda bastante presente no quotidiano do grupo. Em contrapartida, no 2.º CEB, não se verificou essa mesma relação, antes, pelo contrário, por diversas ocasiões verificaram-se rivalidades e conflitos graves entre os alunos da turma.

Outro dos aspetos distintos entre ambos os ciclos é a organização do espaço da sala de aula. No 1.º CEB, a sala de aula estava organizada por áreas. Além disso, as mesas estavam sempre organizadas em grupos e na parede estavam afixadas várias produções dos alunos, bem como, instrumentos reguladores da avaliação. Ou

seja, a sala de aula estava organizada, de forma a que os alunos pudessem ser autónomos e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

No 2.º CEB cada mesa era constituída por dois lugares, sendo que estas estavam dispostas em filas e viradas para o quadro. Nas paredes da sala estavam afixados quadros de cortiça vazios. A secretária do professor estava disposta de frente para os alunos e localizava-se ao lado do quadro. Em cada sala havia um quadro de ardósia, um quadro branco e um projetor. Além disso, também havia um computador que era de uso exclusivo do professor.

O facto de a sala ser sempre a mesma no 1.º CEB facilita a criação de um espaço que é sentido como um espaço de partilha, um espaço que é de todos porque há marcas dos trabalhos feitos pelas crianças e as crianças são envolvidas na organização do espaço. A sala é sentida como “a nossa sala”. No 2.º CEB cada disciplina tem uma sala diferente e, por vezes, a mesma disciplina, de acordo com o dia decorre em salas diferentes. Este facto dificulta a criação de um espaço de pertença e a criação de materiais de referência que possam ser utilizados para situações de consulta.

Ao nível da gestão do tempo também foram notórias algumas diferenças em ambos os ciclos. Apesar de tanto no 1.º como no 2.º CEB haver um documento regulamentar de gestão do tempo (1.º CEB – agenda semanal; 2.º CEB – horário escolar) esse processo era realizado, de forma diferente.

No 1.º CEB a gestão do tempo era realizada, de forma mais flexível, isto é, apesar dos vários momentos e rotinas estarem presentes na agenda semanal, a OC geria o tempo, tendo em conta as necessidades e os ritmos dos seus alunos (Silva, 2009).

Outra situação que originava, por vezes, alterações ao nível da gestão do tempo era quando a OC se apercebia de que os alunos precisavam de ter mais horas de TEA ou de uma área curricular em específico para se sentirem mais preparados. Nesse caso, era feita uma adaptação à agenda semanal substituindo os momentos planeados por outros que faziam, nesse dado momento, mais falta aos alunos, tendo em conta as suas necessidades.

Já no 2.º CEB a gestão do tempo não podia ser feita, de forma tão flexível, uma vez que iria influenciar e perturbar o funcionamento das aulas seguintes, devido ao regime de pluridocência. Para além disso, no 2.º CEB existia uma pressão muito maior sobre os professores a esse nível. Essa pressão devia-se a vários fatores, tais como:

(i) as turmas do mesmo ano de escolaridade terem de ir praticamente ao mesmo ritmo, tendo em conta que as Fichas de Avaliação deviam ser feitas em conjunto pelos professores de cada um dos departamentos. Além disso, também foi revelado pelos OC do 2.º CEB, em conversas informais, que os próprios encarregados de educação exerciam uma pressão muito grande caso os filhos não estivessem ao ritmo das outras turmas, pois não queriam que os seus educandos saíssem prejudicados, ficando atrasados na matéria; e (ii) a realização das Provas de Aferição ou dos Exames Nacionais que implica que os professores tenham dado todos os conteúdos programáticos.

A gestão do tempo tem implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No 1.º CEB sentiu-se que a maior preocupação da OC era garantir que todos os alunos compreendessem os conteúdos programáticos desenvolvidos. Além disso, a OC apenas avançava para um novo conteúdo, após ter verificado que os alunos tinham realizado realmente aprendizagens significativas. Em contrapartida, a OC do 2.º CEB, apesar de revelar preocupação com as aprendizagens realizadas pelos alunos avançava para novos conteúdos programáticos, sabendo que havia alunos que ainda não tinham compreendido um conteúdo trabalhado anteriormente, pois sentia-se constrangida a avançar na matéria para acompanhar o ritmo das outras turmas.

Esta questão do tempo é bastante complexa. Ora se, por um lado, se deve respeitar os diferentes ritmos de cada aluno, por outro lado também tem de se estabelecer um limite de tempo para poder progredir nas aprendizagens e avançar para a fase seguinte da aula.

O processo de ensino e aprendizagem foi outro dos tópicos que se considerou importante destacar na presente análise crítica, uma vez que é bastante distinto em ambos os ciclos, facto que se deve sobretudo ao tipo de gestão curricular seguido em cada um dos contextos educativos. No 1.º CEB, o colégio seguia o modelo pedagógico proposto pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) que preconiza, entre outros, os princípios da cooperação, da autonomia e da participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento (Niza, 2015).

No 1.º CEB era privilegiada a descoberta e a autonomia na regulação e aquisição de novas aprendizagens por parte dos alunos. Isto é, são os alunos o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este modelo pretende

desenvolver cidadãos ativos que sejam capazes de fomentar as suas opiniões e de chegar a consensos, partindo de uma atitude democrática (Niza, 2015).

No 2.º CEB a escola seguia um modelo mais tradicional. O processo de ensino e aprendizagem era mais centrado no professor. Dos alunos esperava-se uma atitude mais passiva, sendo recetores dos conhecimentos que lhes iam sendo transmitidos, sobretudo, de forma expositiva, pelos professores. O professor era o detentor do papel mais ativo no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da prática pedagógica no 2.º CEB tentou recorrer-se a estratégias que fomentassem um papel mais ativo por parte dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem, de forma a que as aprendizagens realizadas fossem mais significativas para os alunos. Como tal, sempre que possível fomentou-se a realização de trabalhos em pequenos grupos, discussões, em grande grupo, realização de pequenos trabalhos de projeto em que os alunos adquirissem conhecimentos, a partir das suas pesquisas, entre outras estratégias.

Ao nível do processo de regulação e avaliação também se verificaram alguns contrastes.

No 1.º CEB foi privilegiada a avaliação formativa. Os alunos tinham um papel bastante ativo neste processo de regulação e avaliação, pois participavam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho a desenvolver, no planeamento da ação, na construção dos critérios de avaliação, apropriando-se dos instrumentos de avaliação (Niza, 2015). A modalidade de avaliação privilegiada era de carácter qualitativo assente numa perspetiva formativa. Periodicamente, os alunos realizavam FV, para validarem a aquisição de aprendizagens sobre determinado conteúdo programático. Todo esse processo de avaliação era baseado numa interação entre toda a turma, sempre numa perspetiva construtivista. De acordo com Barbosa, Pereira, Lins e Mical (2016), “Na teoria Socioconstrutivista de Vygotsky, quando a criança interage socialmente com o meio passa a criar experiências que ajudam no seu processo de desenvolvimento” (p.111). Vygotsky definiu dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. No nível de desenvolvimento real a criança já é capaz de desenvolver uma determinada tarefa sozinha, sem a ajuda de nenhum adulto. Em contrapartida, no nível de desenvolvimento potencial, a criança só consegue realizar uma determinada tarefa com a ajuda de alguém mais velho, pois ainda não alcançou maturidade suficiente para ser capaz de realizá-la sozinha (Braga, Barbosa, Marques e Ellkennedy, 2016).

Em contrapartida, no 2.º CEB era privilegiada a avaliação sumativa, a partir das tarefas e das Fichas de Avaliação realizadas pelos alunos, ou seja, não era tão valorizado o percurso dos alunos, comparativamente com o 1.º CEB (Fonseca, 2012). Importa frisar que era dado um grande ênfase à avaliação obtida nas Fichas de Avaliação, sendo que estas valiam 70% da nota final que era atribuída aos alunos (PE, 2015-18).

A diferenciação pedagógica consiste em prestar atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular (Tomlinson e Allan, 2002). Niza (2015), acrescenta ainda que as atividades pedagógicas diferenciadas visam a obtenção de êxito por parte de todos os alunos e tem como referência os documentos normativos regulamentares do processo de aprendizagem dos alunos do ensino básico.

No decorrer da prática pedagógica foi possível verificar que apesar da diferenciação pedagógica estar presente em ambos os ciclos do ensino básico, existia uma grande discrepância em relação à forma como era aplicada.

No 1.º CEB a diferenciação pedagógica era realizada através: (i) do PIT, uma vez que este era adaptável, tendo em conta as necessidades de cada aluno; (ii) do TEA, pois durante este momento cada aluno tinha a oportunidade de trabalhar os conteúdos em que sentia mais necessidade, sendo ele próprio o responsável por regular o seu plano de trabalho (Abreu, 2006). Além disso, durante este momento a OC também prestava um apoio mais individualizado aos alunos que revelassem necessidade; (iii) do Trabalho de Projeto, dado que durante este momento os alunos trabalhavam em pequenos grupos e acediam ao conhecimento, de forma autónoma (Henrique, 2011).

No 2.º CEB a estratégia de diferenciação pedagógica que, geralmente, se verifica consistia na adaptação das fichas de trabalho disponibilizadas aos alunos que constituem o grupo turma (Henrique, 2011). Dessa forma, verificou-se a existência de diferenciação pedagógica no 2.º CEB através da adaptação das Fichas de Avaliação e do acompanhamento que foi dado pelas professoras de Educação Especial aos alunos abrangidos por medidas seletivas ou adicionais. Dessa forma, nos restantes alunos abrangidos pelas medidas universais, de acordo com o *Decreto-Lei n.º 54/2018* não se verificou qualquer tipo de estratégia de diferenciação pedagógica, pois não foi aplicada nenhuma estratégia de diferenciação ao nível das propostas por parte da OC atendendo às diferentes necessidades ou dificuldades desses alunos.

Tendo em conta o contexto educativo em que foi realizada a prática pedagógica do 1.º CEB, verificou-se que seria perfeitamente possível adaptar as estratégias de diferenciação pedagógica do 1.º CEB ao 2.º CEB. O que se verificou, nesse contexto educativo, pois no 2.º CEB desse colégio aplicavam-se essas mesmas estratégias.

Concluindo, apesar das práticas pedagógicas em ambos os ciclos terem sido bastante distintas, ambas apresentaram potencialidades. Esta análise foi bastante importante na minha formação, uma vez que permitiu comparar e refletir sobre diversos aspetos fundamentais na atividade docente.

Uma vez que cabe ao professor gerir o processo de ensino e aprendizagem é importante criar um ambiente pedagógico promotor de aprendizagens em sala de aula e aplicar estratégias que vão ao encontro das especificidades de cada contexto.

Por conseguinte, o MEM proporciona vários momentos significativos que dão resposta aos desafios das aprendizagens do século XXI e coloca à disposição do professor estratégias facilitadoras do desenvolvimento dos alunos, quer no que se refere às aprendizagens, quer no que se refere à gestão de comportamentos, quer ainda no que se refere ao envolvimento dos alunos na superação das suas dificuldades. Pelo que se observou, este modelo pedagógico apresenta bastantes potencialidades e algumas estratégias podem ser transpostas também para o contexto de 2.º CEB.

2. PARTE II – O IMPACTO DA REALIZAÇÃO DE ATELIÊS DE ESCRITA CRIATIVA NA QUALIDADE DAS NARRATIVAS DE AVENTURA

2.1. Apresentação do estudo

A escrita é uma das principais competências básicas e transversais a todo o currículo e a toda a escolaridade. Além disso, esta competência é essencial ao longo da vida de um ser humano, pelo que qualquer aluno deve aprender a saber escrever (Sousa, 2015).

Durante o Período de Observação (PO) da prática pedagógica no 1.º CEB, a partir de conversas informais com a OC, assim como da avaliação diagnóstica realizada ao grupo turma, verificou-se que os alunos do 4.º ano revelavam várias dificuldades ao nível da produção escrita. Os temas dos textos produzidos pelos

alunos apresentavam pouca diversidade, sendo que, principalmente, no caso dos rapazes, as suas produções escritas eram, essencialmente, sobre jogos para a *PlayStation* ou sobre jogadores de futebol (com principal incidência no relato de jogos de futebol). Os textos escritos pelos alunos do 4.º ano eram, maioritariamente, sobre temas do mundo real, sendo que, raramente, os alunos escreviam sobre o mundo da fantasia. As suas produções escritas eram muito pouco criativas e apesar de escreverem sempre textos narrativos, o grupo turma não respeitava a estrutura que esse tipo de texto deve apresentar.

Segundo Morais (2001), cabe ao professor criar um ambiente propício que permita encorajar os alunos a desenvolver a independência e a criatividade durante a produção dos seus textos. O professor deverá também mostrar entusiasmo, disponibilizar materiais estimuladores da criatividade e utilizar recursos que apelem à fantasia, promovendo a melhoria das produções escritas dos seus alunos (Azevedo, 2007).

Tendo em consideração as premissas apresentadas anteriormente, bem como identificada a fragilidade do grupo turma ao nível da produção de textos, pensou-se que a implementação de ateliês de escrita criativa poderia ser uma boa estratégia para diminuir e/ou quiçá colmatar essa fragilidade. Dessa forma, surge a problemática de investigação:

Será que a implementação de ateliês de escrita criativa pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual de uma turma do 4º ano, nomeadamente, no âmbito da competência narrativa?

Ao longo do 1.º CEB o texto narrativo é, geralmente, um dos mais trabalhados, uma vez que este tipo de texto é muito rico no que concerne à sua estrutura e ao seu vocabulário (Pereira, 2016). Assim sendo, no seguimento da problemática seguiu-se a questão operacional deste estudo que consiste em compreender e avaliar se os ateliês de escrita criativa podem ter impacto na qualidade das narrativas de aventuras produzidas por alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade.

2.2. Fundamentação teórica

Neste subcapítulo apresenta-se um enquadramento teórico do estudo. Serão privilegiados os seguintes tópicos: (i) a importância da escrita na sociedade atual; (ii) a complexidade do ato de escrita; (iii) a dimensão processual da escrita; (iv) as

características do texto narrativo; (v) narrativas de aventuras; e (vi) a criatividade na escrita.

2.2.1. À volta da escrita

2.2.1.1. A importância da escrita na sociedade atual

De acordo com Nunes (2013), a escrita é fundamental à vida do ser humano, pois é um processo que permite a existência da comunicação com os outros, através da transmissão de mensagens escritas. Para Delgado-Martins e Ferreira (2006), a escrita é um processo de transferência de uma mensagem verbal interiorizada para o código escrito. A leitura e a escrita são duas competências que estão interligadas, por esse motivo, não devem ser separadas. Segundo Niza, Segura e Mota (2011), “A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura)” (p. 15).

Na perspectiva de Maurer (citado por Silva e Rodrigues, 2011), com a origem da globalização, a utilização da leitura e da escrita está recorrentemente assente em diferentes suportes, principalmente em meios digitais, e pode apresentar diversas finalidades. Enquanto no passado as pessoas liam essencialmente recursos impressos (por exemplo: livros, panfletos, ...), atualmente, lê-se todo o tipo de recursos dada a facilidade de divulgação que a evolução da internet e dos meios tecnológicos desencadearam na sociedade. Segundo Mata (2008), o conhecimento das crianças acerca das funções da linguagem escrita e da leitura vai-se estruturando, tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita deve ser utilizada.

Escrever permite registar o discurso oral, pensamentos, idealizações e imaginações, pelo que esta ferramenta se caracteriza como sendo uma prática recorrente do quotidiano (Barbeiro, 1999). De acordo com Martins e Sá (2008), “Vivemos numa sociedade que se alimenta da circulação da informação, nomeadamente da informação escrita, e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso a esta, bem como de capacidade de uso dessa mesma informação” (p. 235). Dessa forma, o século XXI caracteriza-se pela existência de uma Sociedade de Conhecimento, dado o crescente desenvolvimento a que se tem vindo a assistir no âmbito das competências relacionadas com processamento da informação escrita (Balula e Martins, 2010).

Segundo Silva (2017), “Nos dias de hoje a leitura é o caminho para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo” (p.8). Além disso, o conhecimento gerado, a partir da leitura e da escrita, permite: (i) aproveitar o potencial do mundo virtual para conseguir as mudanças estruturais que a sociedade reclama; (ii) transformar informação em eficiência e produtividade; (iii) aceder aos serviços e conteúdos suportados por infraestruturas digitais; (iv) criar uma nova dinâmica económica e social associada à mobilidade. Ou seja, cada vez mais a sociedade depende da criação, transmissão, disseminação e utilização do conhecimento (Balula, 2007).

A capacidade de se utilizar a informação escrita é crucial, uma vez que esta se revela um fator facilitador no acesso à cultura comum e à sua partilha, na mobilidade social. A incapacidade de o fazer conduz, conseqüentemente, à exclusão social (Martins e Sá, 2008).

Desse modo, dado que tanto a leitura como a escrita assumem um papel determinante na atualidade, impõe-se uma atenção redobrada no seu ensino e aprendizagem, sendo responsabilidade do professor criar estratégias que valorizem a aprendizagem dessas duas competências. Conseqüentemente, tende a promover-se o seu desenvolvimento muito para além da mera alfabetização (Balula e Martins, 2010). Segundo Silva (2017), “A formação de cidadãos, não se limita a conceitos preestabelecidos que torna inevitável o ato de pensar” (p.8).

2.2.1.2. A complexidade do ato de escrita

Desde os tempos mais remotos que as diversas formas de escrita representavam o ponto nevrálgico de disseminação do conhecimento. Na atualidade verifica-se que a escrita está cada vez mais presente, desempenhando um papel central em diferentes âmbitos (Miranda, 2013).

De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), “a evolução da escrita foi significativamente condicionada pela evolução das tecnologias e estas evoluíram em função das diferentes épocas do desenvolvimento da espécie, mas também em função das necessidades impostas pelos contextos culturais de cada uma das civilizações” (p.7). A escrita, enquanto sistema comunicativo, transformou-se em algo tão desafiante que ao se ter consciência das suas limitações, relativamente ao oral, explorou-se e desenvolveu-se possibilidades tecnológicas da inscrição. Hoje em dia o que se consegue, a partir da escrita jamais se conseguiria, a partir da oralidade.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a escrita integra três dimensões: (i) a dimensão gráfica; (ii) a dimensão ortográfica; e (iii) a dimensão compositiva.

Dimensão gráfica da escrita

De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), “quem escreve tem de dominar dois tipos de características gráficas do sistema: as intrínsecas e as extrínsecas” (p.42). Dessa forma, as características intrínsecas integram o alfabeto dual (maiúsculas e minúsculas), os estilos de letra, o espaçamento de palavras, as formas da letra, “negro”, tamanhos, sublinhados e a cor. Já as características extrínsecas integram a linha interrompida, a lista, os quadros, as configurações ramificadas e a pontuação.

Assim sendo, as características intrínsecas e extrínsecas são deveras importantes para a transmissão de conteúdos, sendo que também substituem algumas marcas da oralidade. Por conseguinte, para que mantenham a sua significância, a sua utilização deve ser gerida alguma moderação (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011).

Em suma, Barbeiro e Pereira (2007), referem que a dimensão gráfica é relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

Dimensão ortográfica da escrita

A aprendizagem inicial da escrita deve ser marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. Dessa forma, à entrada para o 1.º CEB deve destacar-se o desafio representado pelo domínio sistemático e explícito da norma ortográfica (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011).

Assim sendo, durante esse momento de aprendizagem formal, deve tender-se para duas vertentes, nomeadamente: (i) as conceções que os alunos possuem quanto à escrita (a sua utilidade, os seus elementos e a sua respetiva organização, por exemplo); e (ii) a capacidade de os alunos operarem com fonemas implícitos na representação da escrita. No caso de serem identificadas limitações ao nível dessas vertentes, cabe ao professor proporcionar aos alunos experiências de escrita que tornem significativa a sua aprendizagem (limitação ao nível do ponto i) ou construir um apoio mútuo entre a descoberta da forma escrita e a tomada de consciência da forma fonológica que a escrita representa (limitação ao nível do ponto ii) (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011).

De acordo com Barbeiro, Viana e Baptista (2011), “o desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento – colocando a escrita ao serviço da aprendizagem – e na vertente criativa” (p. 50).

Concluindo, Barbeiro e Pereira (2007), referem que a dimensão ortográfica se refere às normas que estabelecem a representação escrita das palavras.

Dimensão compositiva da escrita

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a dimensão compositiva é relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto. Ao contrário das dimensões anteriormente apresentadas esta dimensão nunca será completamente automatizada, dado que cada texto impõe novos desafios, assim como apresenta várias possibilidades alternativas, no que diz respeito à sua construção.

Desse modo, esta dimensão implica: (i) a ativação de conteúdos; (ii) a decisão sobre a sua integração ou não; (iii) em caso afirmativo, a articulação com outros elementos do texto; e (iv) dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando a exigência de coesão e de coerência.

Importa ainda referir que quanto mais cedo as crianças automatizem a competência gráfica e ortográfica mais rapidamente irão dedicar-se à competência compositiva (Daniel e Machuqueiro, 2016).

Em conclusão, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), desenvolver a competência compositiva implica: (i) desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto; e (ii) aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar.

2.2.1.3. A dimensão processual da escrita

A escrita é um processo cognitivo que culmina com a produção de uma composição escrita, envolvendo a mobilização de diferentes estratégias que abarcam, ações que vão sendo realizadas desde o momento em que se decide escrever o texto até à fase de reescrita da última versão do mesmo (Rodrigues, 2012).

De acordo com Cassany (1993), existem vários modelos que procuram explicar o processo de escrita, tais como: (i) o de Flower e Hays; (ii) o modelo de Bereiter e Scardamalia; e (iii) o modelo de Hays e Nash, inspirado no modelo de Flower e Hays.

No presente enquadramento teórico será dado destaque ao modelo de Flower e Hays.

Carvalho (2012), acrescenta que o modelo Flower e Hayes põe em causa a conceção do ato de produção de um texto escrito como sucessão de três fases: (i) pré-escrita; (ii) escrita; e (iii) reescrita.

De acordo com Carvalho (2012), o modelo Flower e Hayes integra três domínios: (i) o do contexto da tarefa; (ii) o da memória de longo prazo do escrevente; e (iii) o do processo de escrita propriamente dito.

Segundo esse modelo, a escrita pressupõe vários processos e atividades cognitivas que, conseqüentemente, irão desencadear três subprocessos complexos e múltiplos, organizados hierarquicamente, nomeadamente: (i) a planificação; (ii) a textualização; e (iii) a revisão (Cassany, 1993).

Planificação

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), é imprescindível começar a trabalhar as competências referentes à planificação desde cedo, uma vez que esta constitui um processo diferenciador ao nível do domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do seu percurso escolar.

Daniel e Machuqueiro (2016), referem que a planificação permite organizar toda a comunicação, escolher o tipo de texto a que se adequa e gerar um plano. Este subprocesso da escrita é mobilizado no sentido de:

- Estabelece objetivos e antecipa efeitos;
- ativar e selecionar conteúdos;
- organizar a informação, tendo em conta a estrutura do texto;
- programar a própria realização da tarefa (Barbeiro e Pereira, 2007).

Dessa forma, Carvalho (2013), conclui que durante este subprocesso se vai construindo uma representação mental que será usada na escrita, embora de uma forma mais abstrata, a partir do recurso a esquemas de ideias ou palavras-chave, por exemplo. É ainda durante esta fase que se desenvolvem as ações mais específicas ao nível da **geração de ideias** (recolha de informação da memória a longo prazo – o escrevente irá extrair as que considera mais relevantes e que se poderão apresentar já de forma organizada ou ainda dispersa em unidades às quais será necessário dar

sentido), da **organização da informação** (estruturar as ideias, a partir de decisões referentes, por exemplo, à sequência do texto) e **definição dos objetivos** (influencia as escolhas do escrevente quanto à informação a recolher como à organização que esta deverá apresentar).

Textualização

A textualização refere-se à redação propriamente dita, nomeadamente, à geração de expressões linguísticas que serão, posteriormente, organizadas em frases, parágrafos e quiçá secções, originando o texto (Barbeiro e Pereira, 2007). Para Rodrigues (2012), a textualização é a materialização de pensamentos internos que têm como propósito a sua eternização, tornando-se, assim, acessíveis a outros, mediante a seleção de um registo adequado.

De acordo com Rodrigues (2012), durante a fase deste subprocesso, o escrevente deverá elaborar o conteúdo do texto, desenvolvendo cada parte que apresentou *a priori* durante a planificação, isto é, deverá traduzir esse desenvolvimento em forma linguística. Este processo deverá ser realizado, tendo em conta as regras de coesão e coerência (Silva, 2008), uma vez que estas são mecanismos textuais que irão assegurar, durante o desenvolvimento textual, os elos estabelecidos entre os vários elementos (Barbeiro, 1999).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), os alunos devem dar resposta às exigências de: (i) explicitação de conteúdo; (ii) formulação linguística; e (iii) articulação linguística.

Dessa forma, os alunos devem explicitar o conteúdo, uma vez que durante o momento de planificação a maioria das ideias deve ter sido registada, de forma genérica, pelo que nesta fase deverão ser explicitadas, de modo a que o leitor aceda ao conhecimento. Ao nível da formulação linguística, os autores referem que a explicitação desse conteúdo deverá ser realizada em ligação à sua expressão. E, para finalizar, ao nível da articulação linguística, Barbeiro e Pereira (2007), defendem que um texto constitui uma unidade em que as frases se interligam entre si, criando relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Assim sendo, Daniel e Machuqueiro (2016), concluem que a textualização corresponde à fase de redação do texto, sendo que devem ser consideradas as características inerentes à tipologia escolhida.

Revisão

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), esta componente processa-se através: (i) da leitura; (ii) da avaliação; e (iii) da correção e/ou reformulação daquilo que foi escrito. Torna-se importante salientar que a revisão pode ser realizada faseadamente, assumindo uma posição global ao longo de todo o processo e pode ainda ocorrer durante diferentes momentos dos vários subprocessos (Cassany e Sanz, 2013), sendo que a revisão final do texto se revela imprescindível (Barbeiro e Pereira, 2007).

Dessa forma, a revisão do texto é encarada como uma reflexão do texto produzido, pelo que tem como objetivos: (i) tomar decisões referentes à correção e/ou reformulação do texto; (ii) reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades suscetíveis de serem exploradas quer no processo de reescrita quer na produção de novos textos (Barbeiro e Pereira, 2007).

A revisão textual, no decorrer do ensino básico, implica o domínio de um conjunto de competências, tais como: (i) a competência gráfica; (ii) a competência ortográfica; e (iii) a competência compositiva (Aleixo, 2010).

Concluindo, o principal objetivo do subprocesso revisão consiste na reflexão realizada por parte do escrevente, de forma a que este seja capaz de compreender as imperfeições cometidas ao longo do texto, reformulando-as (Cassany e Sanz, 2013).

2.2.2. O texto narrativo

2.2.2.1. Características do texto narrativo

A principal finalidade do texto narrativo é relatar um acontecimento ou contar uma história. Desta forma, a narrativa deve apresentar uma pluralidade de ações (momentos de avanço) e descrições (momentos de pausa), sendo que essa sequência de acontecimentos deve ser relatada, a partir de um narrador e deve estar organizada, de acordo com a estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão) (Neves, 2007). Importa ainda referir que o texto narrativo pode apresentar factos reais ou imaginários (Lopes e Costa, 2002).

Ao analisar as especificidades do texto narrativo é de extrema importância apresentar as características da narrativa. Segundo Gancho (2010), podem-se identificar cinco características da narrativa, nomeadamente: (i) o enredo; (ii) as personagens; (iii) o tempo; (iv) o espaço; e (v) o narrador.

O enredo

O enredo também conhecido por: trama, intriga e ação, é o conjunto dos factos apresentados numa história. Segundo Neves (2007), o enredo é constituído por várias ações principais ou secundárias, dependendo da importância que apresentam na narrativa, sendo que estas podem surgir por encadeamento, encaixe a alternância.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (2006), o encadeamento é um processo de organização de ideias por sequências, ou seja, trata-se de uma sucessão cronológica dos acontecimentos. O encaixe permite que uma história possa integrar outras histórias, isto é, permite a existência de histórias secundárias dentro de uma história principal, podendo ter narradores diferentes. E a alternância é quando um narrador pode contar, simultaneamente, várias histórias, sendo que no final todas as ações se concentram num único desfecho.

De acordo com Gancho (2010), é necessário compreender o elemento estruturador do enredo, isto é, o conflito. Dessa forma, importa referir que o conflito apenas é gerado quando qualquer componente da história (personagens, factos, ideias e emoções) se opõe a outro, gerando uma tensão que organiza os factos apresentados na história e prende a atenção do leitor.

Consequentemente, será o conflito que irá desencadear as várias partes que integram o enredo: (i) a exposição (apresentação/introdução) coincide com a fase inicial da história em que são apresentados os factos iniciais, as personagens e, por vezes, a localização ao nível o tempo e do espaço; (ii) a complicação (desenvolvimento) é a parte onde se desenvolve o (s) conflito (s); (iii) o clímax (momento culminante), quando o conflito atinge o pico de tensão máximo; e o desfecho (desenlace/ conclusão) em que se apresenta a resolução do (s) conflito (s) (Gancho, 2010). De acordo com Neves (2007), o enredo diz-se fechado quando se conhece o final da história ou aberto, no caso de a narrativa não apresentar um final.

As personagens

De acordo com Lopes e Costa (2002), “As personagens são seres imaginários, criados pelo autor, que se caracterizam pelo seu papel na acção, o qual determina o seu retrato” (p. 182). É possível distinguir-se numa narrativa três tipos de personagens: (i) o herói ou protagonista (personagem principal) que será a personagem que irá desencadear a ação com o propósito de atingir um determinado objetivo; (ii) o adversário ou antagonista (personagem secundária) que será , à partida,

a personagem que se irá opor ao herói, impondo obstáculos à sua ação; e (iii) o coadjuvante (personagem secundária) que será a personagem que irá ajudar o herói;

Neves (2007), acrescenta que as personagens podem ser dinâmicas, quando apresentam diferentes comportamentos ao longo da narração (personagem modelada ou redonda) ou estáticas, caso não se modifiquem no decorrer da ação (personagem plana). Existem também personagens que representam um grupo específico (personagem-tipo).

Segundo Mocho e Boaventura (2005), numa narrativa deve-se caracterizar as personagens ao nível físico e psicológico. Desse modo, ao nível da caracterização física deve-se apresentar elementos referentes ao aspeto exterior das personagens e ao nível da caracterização psicológica deve-se apresentar elementos referentes ao aspeto interior (sentimentos e personalidade). A utilização de adjetivos é fundamental para caracterizar as personagens que integram a narrativa.

O tempo

Esta característica da narrativa refere-se à duração da ação e ao desenrolar dos acontecimentos (Neves, 2007).

De acordo com Gancho (2010), os factos apresentados numa narrativa podem estar relacionados com o tempo a vários níveis, tal como por exemplo: (i) à época em que se passa a história (a época da história pode ou não coincidir com a data em que a mesma foi escrita ou publicada); (ii) à duração da história (pode desenrolar-se num curto período de tempo ou prolongar-se ao longo de vários anos); (iii) ao tempo cronológico (indica a sucessão cronológica de acontecimentos); e (iv) ao tempo psicológico (refere-se às lembranças e vivências das personagens, sendo influenciado pelo seu estado de espírito num determinado momento).

O espaço

Gancho (2010), refere que o espaço é lugar onde se desenrola a ação numa narrativa. No caso de a ação ser concentrada (existência de poucos factos na narrativa) certamente haverá pouca variedade de espaço. Por outro lado, caso a narrativa apresente várias peripécias haverá uma maior afluência de espaços.

O espaço tem como funções principais situar as ações das personagens, bem como estabelecer com elas uma interação, influenciando as suas atitudes,

pensamentos e ações ou sofrendo eventuais transformações (Gancho, 2010). No texto narrativo, o espaço deve ser descrito detalhadamente, tal como as personagens.

O narrador

De acordo com Gancho (2010), “Não existe narrativa, sem o narrador, pois ele é o elementos estruturador da história” (p.19). Ribeiro e Ribeiro (2006), acrescentam que o narrador tem a função de contar a história.

Existem vários tipos de narrador: (i) o narrador onisciente ou onipresente (conhece intimamente as personagens e todo o enredo pormenorizadamente. Utiliza, maioritariamente, a narração na 3.^a pessoa, podendo também narrar na 1.^a pessoa); (ii) o narrador participante ou presente (conta a história na 1.^a pessoa, do ponto de vista da personagem que é, e apenas conhece os seus próprios pensamentos e ações, pois tem conhecimentos limitados sobre a história); e (iii) o narrador não participante ou ausente (limita-se a contar a história, não se envolvendo nela. A sua narrativa é imparcial e objetiva, uma vez que não conhece o íntimo das personagens. A narrativa é feita na 3.^a pessoa).

2.2.2.2. Narrativas de aventuras

As narrativas de aventuras caracterizam-se por um conjunto de ações desenvolvidas por um protagonista (enredo das narrativas de aventuras), geralmente um herói valente, que vive várias aventuras, nomeadamente, situações surpreendentes (Castelucci, 2013).

A ação é, portanto, um elemento crucial nas narrativas de aventuras. O herói das narrativas de aventuras ultrapassa inúmeros obstáculos que surgem ao longo da história, sendo que se envolve numa sequência de peripécias que, regra geral, lhe permitem escapar do perigo.

De acordo com Castelucci (2013), geralmente, as narrativas de aventuras apresentam a seguinte estrutura: (i) apresentação ou situação inicial (o narrador explica algumas circunstâncias da história – espaço e tempo, por exemplo); (ii) complicação (fase de apresentação de adversidades ou conflitos em que as personagens são envolvidas); (iii) ação das personagens (motivadas pela complicação e pelos objetos das personagens); (iv) desfecho ou resolução (apresentação da resolução da adversidade ou conflito); e (v) situação final (estabelece-se uma nova situação).

Nas narrativas de aventuras o suspense é um fator muito importante, pois prende o leitor ao texto. Dessa forma, é importante proceder-se à descrição pormenorizada dos espaços nas narrativas de aventuras, uma vez que essa é uma forma de criar suspense.

2.2.3. A criatividade na escrita

Existem várias definições de criatividade, uma vez que não há uma definição consensual, pois este conceito caracteriza-se como sendo complexo e multifacetado. Contudo, todas as definições apresentadas são válidas e complementares (Cardoso, 2011).

De acordo com Sartori e Fialho (2009), a criatividade é um atributo que está presente em qualquer indivíduo e que pode ser desenvolvida, pois pode ser estimulada ou inibida. Importa ainda referir que a criatividade resulta da interação do indivíduo com o meio que o rodeia, mais especificamente, dos conhecimentos que o indivíduo já possui (fatores intrapsíquicos) com o meio que o rodeia, nomeadamente, a cultura, as regras da sociedade, entre outros (fatores de ordem social).

Já o dicionário online da Língua Portuguesa – Priberam (2018), apresenta como definições do conceito de criatividade: “1. Capacidade de criar, de inventar; 2. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo; 3. [Linguística] Capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente”.

Quando a criatividade não é estimulada pode dar origem a “bloqueios”, devido ao receio de escrever e de falhar ou do desinteresse sentido pelo trabalho que se está a desenvolver (Mancelos, 2011). Os autores Santos e Serra (2011), estabelecem a comparação entre a criatividade e um músculo, pois definem-na como sendo algo possível de se desenvolver e que quanto mais se exercitar mais eficiente e adaptável às mudanças se irá tornar.

Corrêa (2005), categoriza sete componentes básicas para a criatividade, mais especificamente: (i) a promoção de atitudes criadoras; (ii) a dinamização de potencialidades ao nível individual; (iii) o favorecimento da originalidade, nomeadamente, a apreciação por algo novo; (iv) o desenvolvimento da inventiva, da expressão individual, assim como da curiosidade e da sensibilidade; (v) a promoção

do respeito pelos problemas; (vi) a promoção da receptividade a novas ideias; e (vii) o desenvolvimento da autonomia.

Segundo Matos (2005), “existe uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade, que deverá ser explorada em termos pedagógicos e que poderá fazer a diferença “como ensinar a escrever”” (p.40). Cardoso (2011), acrescenta que o principal objetivo da escrita criativa é induzir o escrevente a escrever de um modo mais livre, espontâneo e original, isto é, de um modo mais criativo.

Para Mancelos (2011), a escrita criativa

“consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (...) ou não literários (...)” (p.13).

No 1.º CEB, a escrita criativa proporciona, de uma forma lúdica e divertida, um ambiente favorável ao nível da escrita e da leitura, possibilitando, por sua vez, a construção de histórias de várias tipologias e géneros (Matos, 2005).

Durante os momentos de escrita criativa, cabe ao professor aplicar diversas estratégias de ensino e aprendizagem, com o intuito de proporcionar aos alunos momentos que estimulem a sua vontade de escrever (Machado, 2012). Segundo Cassany, Luna e Sanz (2013), o processo de escrita deve ser mais valorizado do que o produto final em si, pelo que o professor deverá encorajar os seus alunos a elaborar textos: (i) apresentando as suas ideias, de forma organizada; (ii) fazendo a revisão dos mesmos; (iii) em que autocorrijam os seus erros. Os alunos devem ser incentivados a fazer bem e não em fazer depressa, enfatizando tanto a parte autocorretiva e o produto final como todo o processo envolvido no trabalho de escrita do texto (Cassany, Luna e Sans, 2003).

Segundo Cardoso (2011), enquanto os alunos estão a escrever os seus textos, o professor deverá circular pela sala, assumindo um papel orientador, nesse momento, através de questões que deve ir colocando aos alunos, de forma a estimular as ideias dos escreventes, fazendo-os chegar sozinhos à resolução dos problemas com que se irão deparando.

Para além disso, é crucial que o professor transmita aos alunos que todos conseguem ser criativos, uma vez que esse aspeto é intrínseco a qualquer ser humano, sendo que para desenvolverem a sua criatividade, apenas têm de refletir sobre os temas e desenvolvê-los, uma vez que com o trabalho e a prática irão

aperfeiçoando as suas capacidades criativas (Matias, 2007). Os autores Cassany, Luna e Sanz (2003), acrescentam ainda que não existe uma receita exclusiva para se ensinar a escrever, cada aluno tem de encontrar o seu próprio estilo de escrita.

Em conclusão, ao nível da avaliação, na escrita criativa privilegia-se a utilização de vocabulário diversificado que permita explorar e descobrir novos trajetos do imaginário dos escreventes (Machado, 2012). Caetano (2010), acrescenta que os quatro critérios de avaliação utilizados para avaliar este tipo de escrita são: (i) a fluência; (ii) a flexibilidade; (iii) a elaboração; e (iv) a originalidade.

2.3. Metodologia

No presente subcapítulo apresenta-se: (i) os princípios éticos do processo de investigação; (ii) a questão de investigação e o objetivo do estudo; (iii) as opções metodológicas, mais especificamente, a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados; e (iv) a caracterização da amostra.

2.3.1. Princípios éticos

No decorrer de uma investigação é da responsabilidade do investigador respeitar um conjunto de princípios que contribuem para a construção da sua identidade profissional, assim como para a melhoria da qualidade da investigação (Sousa e Baptista, 2014).

Dessa forma, durante o processo de investigação, teve-se em consideração os princípios enunciados na Carta Ética, elaborada pela Sociedade Portuguesa das Ciências de Educação (SPCE). Assim sendo, importa referir que: (i) todos os participantes foram informados sobre a investigação que se iria desenvolver, tanto em relação ao processo de investigação como à divulgação de resultados; (ii) os direitos dos participantes foram respeitados e garantidos no processo de investigação; (iii) protegeram-se os participantes da investigação de quaisquer danos ou prejuízos que pudessem decorrer dos resultados dos dados recolhidos; e (iv) os participantes foram informados dos resultados finais da investigação (Sousa e Baptista, 2014). De acordo com a SPCE (2014), todos os princípios supracitados integram um “quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência” (p.6).

De forma a garantir e a preservar a identidade dos participantes sempre que forem referidos dados da sua participação no estudo, estes irão apresentar-se codificados com a letra A, de alunos, e ser-lhes-á atribuído um número entre 1 e 16.

2.3.2. Caracterização da amostra

Nesta investigação participaram 16 alunos, 11 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

Importa referir que os participantes neste estudo realizaram as tarefas propostas em momentos letivos negociados previamente com a OC.

2.3.3. Questão de investigação e objetivo do estudo

Após ter sido definido o objeto de estudo realizaram-se várias pesquisas sobre o tema, com o intuito de delinear um percurso de investigação. Dessa forma, como já tinha sido referido no subcapítulo 2.1. do presente relatório final, definiu-se a problemática de investigação:

Será que a implementação de ateliês de escrita criativa pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual de uma turma do 4º ano, nomeadamente, no âmbito da competência narrativa?

Na sequência da problemática atrás referida, formou-se a questão orientadora deste estudo: *Qual o impacto da implementação de um projeto de ateliês de escrita criativa na qualidade de narrativas de aventuras produzidas por um 4.º ano de escolaridade?*

Os **objetivos** que se pretendiam atingir foram os seguintes:

- Conceber e implementar um conjunto de três ateliês de escrita criativa que visem ajudar os alunos a produzir narrativas de aventuras;
- Melhorar a competência narrativa dos alunos;
- Avaliar o impacto da implementação dos ateliês na qualidade das narrativas de aventuras produzidas pelos alunos.

2.3.4. Opções metodológicas

2.3.4.1. Natureza do estudo

A investigação realizada foi desenvolvida, de acordo com uma abordagem de caráter misto, pois conjugou-se os métodos quantitativos, procurando sempre dar uma componente interpretativa, com os métodos qualitativos. De acordo com Coutinho (2013), tem-se assistido, cada vez mais, à integração dos métodos qualitativos e quantitativos, de forma a torná-los complementares.

O presente estudo insere-se no paradigma investigação-ação, uma vez que a investigação foi orientada para a “solução de problemas”, “recolha sistemática de dados, reflexão e análise das ações orientadas, segundo os dados obtidos” (Amado, 2014, p. 188). De acordo com Sousa e Baptista (2014), a investigação-ação é uma metodologia que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (p. 65). Para Santos (2016), este paradigma “constitui-se como uma estratégia para conhecer, avaliar e até alterar uma prática educativa, no sentido de conduzir ao sucesso dos alunos” (p.17).

Sousa e Baptista (2014), referem que a investigação-ação pode caracterizar-se como prática ou crítica. A investigação levada a cabo neste estudo pode também considerar-se prática ou crítica, uma vez que a investigadora conduziu o processo de investigação e procurou implementar soluções que visassem a melhoria da fragilidade identificada inicialmente no grupo turma do 4.º ano de escolaridade, mantendo sempre uma atitude crítica, de acordo com o que é preconizado por Sousa e Baptista (2014).

2.3.4.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Durante o período sob o qual incidiu a investigação, recorreu-se a vários métodos e técnicas de recolha e análise de dados que se consideraram apropriados, tendo em conta o objetivo do estudo.

Numa primeira fase, nomeadamente, no momento da recolha de dados, recorreu-se ao método de investigação qualitativa, uma vez que este permite a análise da produção de escritos (Sousa e Baptista, 2014). Realizaram-se cinco recolhas: (i) a recolha inicial (Cf. Anexo N); (ii) três recolhas durante os ateliês de escrita criativa; e (iii) uma recolha final (Cf. Anexo O).

Durante a recolha inicial foi apenas dada uma instrução no enunciado pedindo aos alunos que produzissem uma narrativa de aventuras em que integrassem um herói à sua escolha.

Nos momentos dos ateliês de escrita criativa os enunciados apresentavam várias diretrizes que os alunos deveriam seguir, sendo que essas indicações tinham como intuito “guiar” os alunos durante o momento de escrita.

Além disso, foram realizadas várias outras atividades, para além da escrita das narrativas de aventuras que tinham como intuito desenvolver a criatividade nas produções dos alunos, assim como motivá-los para o processo de escrita. Assim sendo, no primeiro ateliê utilizou-se como indutor a obra literária de “O Cuquedo” da autora Clara Cunha (Cf. Anexo P). No segundo ateliê utilizou-se como indutor os quantos-queres de histórias criados pelos alunos e, por último, no terceiro ateliê o indutor utilizado foi personagens de contos tradicionais (Cf. Anexo Q).

Após a realização de cada um dos ateliês de escrita criativa selecionou-se uma das narrativas de aventuras com base em várias características que se pretendiam melhorar, tendo em conta a melhoria da qualidade das narrativas de aventuras produzidas pelo 4.º ano de escolaridade. Dessa forma, procedeu-se ao melhoramento, em grande grupo, de três das narrativas de aventuras produzidas em cada um dos três ateliês durante o momento de trabalho de texto (cf. Anexo R).

Para finalizar, a recolha final apresentava uma instrução exatamente igual à da recolha inicial.

Construíram-se grelhas de análise, em que se estabeleciam as categorias a analisar, tendo em conta o enquadramento teórico apresentado no **subcapítulo 2.2.**, mais especificamente: (i) o título; (ii) a introdução; (iii) os episódios; (iv) a conclusão; (v) a criatividade; (vi) a coesão; e (vii) a coerência. De seguida, tendo em conta, as categorias sobre as quais iria incidir a análise das narrativas de aventuras, definiram-se vários indicadores para cada um desses tópicos, tendo ainda em consideração os vários aspetos apresentados no subcapítulo do enquadramento teórico, com o intuito de afunilar a análise dos dados recolhidos. Dessa forma, apresentam-se, em seguida, esses mesmos indicadores:

Categoria: Título

- Dá um título ao texto;
- Dá um título adequado ao texto;

Categoria: Introdução

- Introduz o herói;
- Caracteriza o herói;
- Localiza no espaço;
- Localiza no tempo;
- Apresenta um problema;

Categoria: Episódios

- Apresenta mais do que um episódio;
- Descreve o local onde se passa o episódio;
- Inclui uma ou mais personagens, para além do herói;
- Inclui uma situação complicada de resolver;
- A situação apresentada está relacionada com o problema apresentado na introdução;

Categoria: Conclusão

- Apresenta a resolução da situação complicada;
- Refere como tudo acabou;

Categoria: Criatividade

- O herói é um ser extraordinário;
- São apresentadas características fantásticas para o herói;
- Os lugares descritos são do universo da fantasia;
- Recorre a adjetivos para descrever espaços;
- Recorre a adjetivos para descrever personagens;
- O problema apresentado é um problema que não é habitual;
- As aventuras descritas envolvem algum suspense;
- O final é inesperado;
- O título é aliciante;

Categoria: Coesão

- Utiliza marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro;
- Utiliza, de forma adequada os tempos verbais;
- Utiliza adequadamente parágrafos;
- Estrutura corretamente as frases;

Categoria: Coerência

- Os episódios estão bem articulados entre si;

- A história é globalmente coerente;

Mais tarde, preencheram-se as grelhas (Cf. Anexo S), sendo que a avaliação foi realizada com base em parâmetros qualitativos (mais especificamente: sim, não, às vezes e precisa melhorar). Dessa forma, durante esta primeira fase recorreu-se à utilização de métodos e técnicas qualitativos.

Numa fase seguinte, com o intuito de se analisar os dados recolhidos, a partir das grelhas, procedeu-se à construção de gráficos de barras. Desse modo, foram construídos sete gráficos, um gráfico para cada um dos aspetos destacados na primeira fase de análise, aquando da construção das grelhas, tendo em conta as cinco recolhas realizadas. Dessa forma, a partir da análise desses gráficos proceder-se-á à realização de uma análise face à descrição evolutiva dos alunos, sendo possível discriminar os momentos em que foi notória a evolução ou regressão, tendo em conta determinado indicador. Para além disso, foram construídos outros gráficos de barras que irão permitir analisar cada um dos aspetos destacados nas grelhas, somente no momento da recolha inicial e final das narrativas de aventuras. Desse modo, será possível verificar se houve evolução ao nível da qualidade das narrativas de aventuras entre a recolha inicial e final. Tendo os aspetos mencionados anteriormente em consideração, é possível concluir que esta parte do estudo apresenta uma componente quantitativa (Freixo, 2013).

A análise descritiva realizada através dos vários gráficos apresentados irá dar resposta à questão de investigação já apresentada no **subcapítulo 2.3.2**. *Qual o impacto da implementação de um projeto de ateliês de escrita criativa na qualidade de narrativas de aventuras produzidas por um 4.º ano de escolaridade?*

2.3.5. Design de intervenção

Na *tabela 4* apresentam-se as várias tarefas realizadas, no decorrer das diversas fases do estudo:

Tabela 4

Fases e tarefas referentes ao estudo realizado

Fases	Tarefas
	-Análise documental das produções dos alunos -Observação direta nos momentos de apresentação de

Observação/planificação	produções -Identificação da fragilidade -Realização da recolha inicial de textos dos alunos -Construção da grelha de análise dos textos -Análise dos textos -Definição da questão de partida e objetivos do estudo -Construção dos ateliês a implementar
Intervenção	-Implementação dos ateliês -Realização da recolha final
Avaliação	-Análise da recolha inicial -Análise dos textos produzidos nos três ateliês -Análise da recolha final -Tratamento e organização dos resultados -Apresentação de resultados

2.4. A intervenção em sala de aula: os ateliês implementados

Durante o período em que se realizou a investigação foi possível implementar-se três ateliês de escrita criativa.

Dessa forma, no primeiro ateliê, realizado no dia 2 de maio, a investigadora começou por introduzir a hora do conto, apresentando a história de “O Cuquedo” da autora Clara Cunha. Durante esse momento, a estagiária contou com a intervenção dos alunos, pois foi estimulada a sua participação aquando dos momentos repetitivos do conto. Posteriormente, procedeu-se ao momento de escrita. Assim sendo, a investigadora começou por distribuir o enunciado, apresentado na *figura 2*, em que os alunos iriam produzir o seu texto:

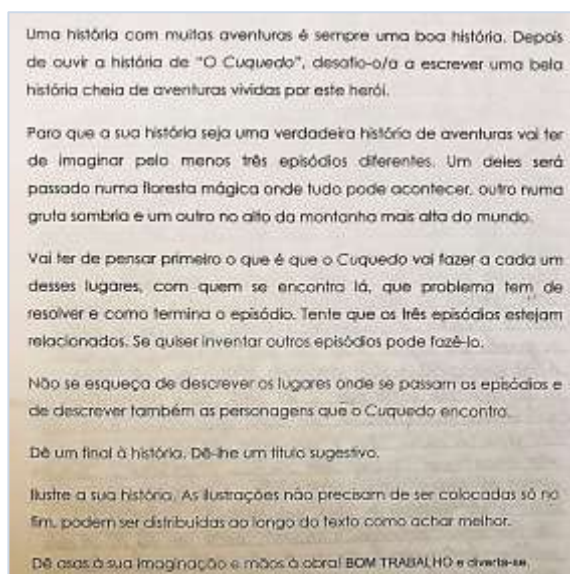


Figura 2. Enunciado do 1.º ateliê de escrita criativa.

Para facilitar a leitura do texto da *figura 2*, faz-se, a seguir, a sua transcrição.

Transcrição da instrução do guião do 1.º ateliê:

Uma história com muitas aventuras é sempre uma boa história. Depois de ouvir a história de “O Cuquedo”, desafio-o/a a escrever uma bela história cheia de aventuras vivenciadas por este herói.

Para que a sua história seja uma verdadeira história de aventuras vai ter de imaginar pelo menos três episódios diferentes. Um deles será passado numa floresta mágica onde tudo pode acontecer, outro numa gruta sombria e um outro no alto da montanha mais alta do mundo.

Vai ter de pensar primeiro o que é que o Cuquedo vai fazer a cada um desses lugares, com quem se encontra lá, que problema tem de resolver e como termina o episódio. Tente que os três episódios estejam relacionados. Se quiser inventar outros episódios pode fazê-lo.

Não se esqueça de descrever os lugares onde se passam os episódios e de descrever também as personagens que o Cuquedo encontra.

Dê um final à história. Dê-lhe um título sugestivo.

Ilustre a sua história. As ilustrações não precisam de ser colocadas só no fim, podem ser distribuídas ao longo do texto como achar melhor.

Dê asas à sua imaginação e mãos à obra! Bom trabalho e divirta-se!

Neste ateliê foi sugerido aos alunos que ilustrassem a sua história. No entanto, na fase de análise esse aspeto não foi tido em consideração, uma vez que a OC não conseguiu despender mais tempo para estes momentos.

No segundo ateliê, realizado no dia 14 de maio, foi pedido aos alunos que em pequenos grupos (constituídos por quatro elementos) construíssem quatro quantos-queres para as suas histórias, nomeadamente: (i) o quantos-queres das personagens; (ii) o das ações; (iii) dos espaços; e (iv) o do tempo. Durante esta fase foi dada a liberdade de escolha aos alunos, relativamente às opções que queriam integrar em cada um dos quantos-queres. Posteriormente, os vários quantos-queres produzidos pelos alunos foram recolhidos e, de seguida, a estagiária distribuiu, aleatoriamente, os quantos-queres pelos grupos.

Seguidamente, foi distribuído o enunciado, apresentado na *figura 3*, em que os alunos iriam realizar a sua produção escrita:

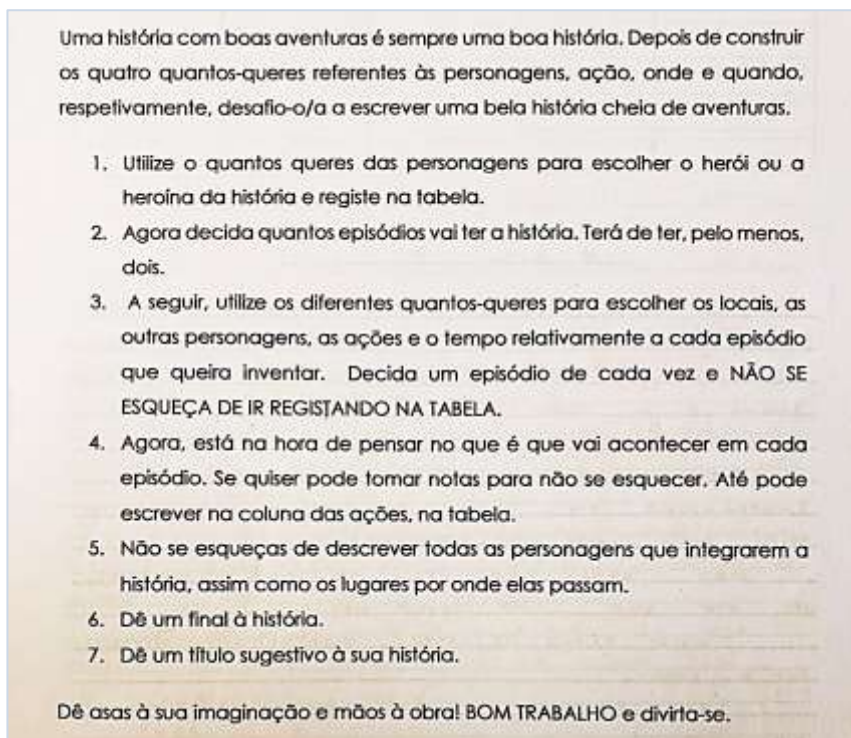


Figura 3. Enunciado do 2.º ateliê de escrita criativa.

Para facilitar a leitura do texto da *figura 3*, faz-se, a seguir, a sua transcrição.

Transcrição da instrução do guião do 2.º ateliê:

Uma história com muitas aventuras é sempre uma boa história. Depois de construir os quatro quantos-querer referentes às personagens, ação, onde e quando, respetivamente, desafio-o/a a escrever uma bela história cheia de aventuras.

1. Utilize o quantos-querer das personagens para escolher o herói ou a heroína da história e registre na tabela.
2. Agora decida quantos episódios vai ter a história. Terá de ter, pelo menos, dois.
3. A seguir, utilize os diferentes quantos-querer para escolher os locais, as outras personagens, as ações e o tempo relativamente a cada episódio que queira inventar. Decida um episódio de cada vez e não se esqueça de ir registando na tabela.

4. Agora, está na hora de pensar no que é que vai acontecer em cada episódio. Se quiser pode tomar notas para não se esquecer. Até pode escrever na coluna das ações, na tabela.

5. Não se esqueça de descrever todas as personagens que integrarem a história, assim como os lugares por onde elas passam.

6. Dê um final à história.

7. Dê um título sugestivo à sua história.

Dê asas à sua imaginação e mãos à obra! Bom trabalho e divirta-se.

Por último, no terceiro ateliê, realizado no dia 28 de maio, começou por se pedir aos alunos que retirassem de um saco um papel que continha a fotografia e o nome do herói que iria integrar a sua história (personagens do mundo da fantasia).

De seguida, distribuiu-se o enunciado, apresentado na *figura 4*, onde os alunos iriam produzir a sua narrativa:

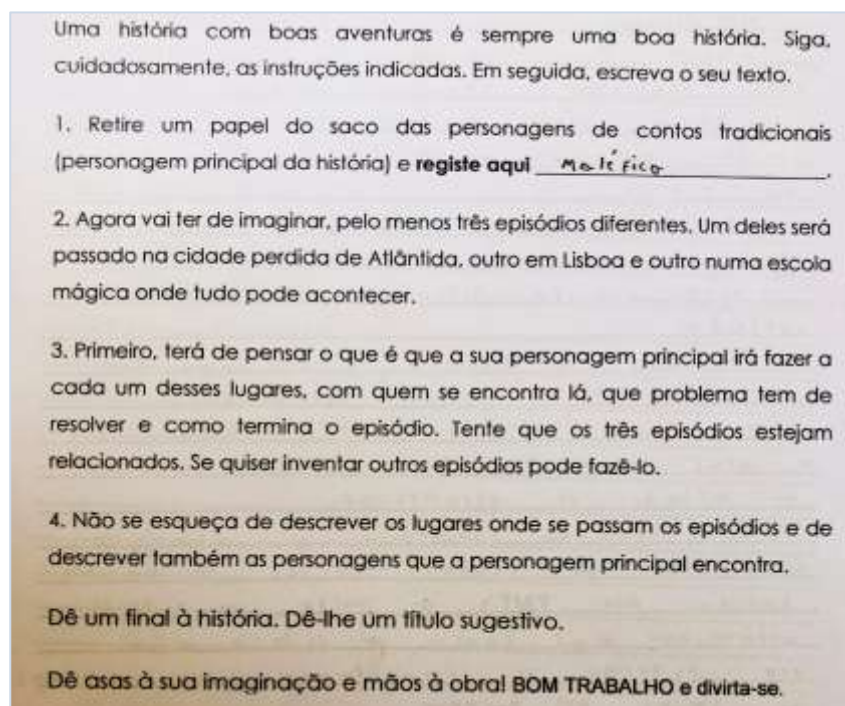


Figura 4. Enunciado do 3.º ateliê de escrita criativa.

Para facilitar a leitura do texto da *figura 4*, faz-se, a seguir, a sua transcrição.

Transcrição da instrução do guião do 3.º ateliê:

Uma história com boas aventuras é sempre uma boa história. Siga, cuidadosamente, as instruções indicadas. Em seguida, escreva o seu texto.

1. Retire um papel do saco das personagens de contos tradicionais (personagem principal da história) e **registre aqui** _____.
 2. Agora vai ter de imaginar, pelo menos três episódios diferentes. Um deles será passado na cidade perdida de Atlântica, outro em Lisboa e outro numa escola mágica onde tudo pode acontecer.
 3. Primeiro, terá de pensar o que é que a sua personagem principal irá fazer a cada um desses lugares, com quem se encontra lá, que problema tem de resolver e como termina o episódio. Tente que os três episódios estejam relacionados. Se quiser inventar outros episódios pode fazê-lo.
 4. Não se esqueça de descrever os lugares onde se passam os episódios e de descrever também as personagens que a personagem principal encontra.
- Dê um final à história. Dê-lhe um título sugestivo.
- Dê asas à sua imaginação e mãos à obra! Bom trabalho e divirta-se.

Durante as propostas de escrita apresentadas nos três ateliês de escrita criativa nunca foi estabelecido qualquer tipo de limite ao nível da dimensão das narrativas de aventuras produzidas pelos alunos do 4.º ano.

Como se pode depreender das instruções de escrita dadas, há uma grande preocupação em orientar os alunos no sentido de produzirem histórias cada vez mais extensas, havendo instruções explícitas que levam à inclusão de diversos episódios e há incentivo a que as personagens realizem ações. Por outro lado, também se pretende tornar os textos mais interessantes e criativos através da inclusão de espaços fantásticos, de personagens fantásticas e de situações inusitadas.

Entende-se criatividade, aqui, num sentido muito escrito de levar os alunos a criarem situações inesperadas e insólitas, saindo um pouco dos relatos do quotidiano.

Os vários ateliês foram organizados em momentos, sendo que, primeiro era proposta a realização de várias atividades estimulantes para o processo escrito e contando com a participação e o envolvimento de todos os alunos. Em seguida, distribuía-se o enunciado da tarefa e lia-se com os alunos as instruções referidas no mesmo. Posteriormente, eram retiradas todas as dúvidas apresentadas pelos alunos e, mais tarde, dava-se início ao momento de escrita propriamente dito. A estagiária

circulava pela sala, dando orientações aos alunos caso estes necessitassem, sendo sua preocupação constante proporcionar aos alunos um ambiente propício face ao momento de escrita.

Em conclusão, teria sido bom ter-se podido implementar mais ateliês de escrita criativa, no entanto, isso não foi possível, porque a OC não conseguiu disponibilizar mais tempo para esse efeito.

2.5. Apresentação e análise dos resultados

No presente subcapítulo irá proceder-se à apresentação e análise dos resultados obtidos neste estudo. Esta análise irá incidir numa vertente evolutiva, de forma a compreender se houve realmente evolução nas várias categorias em análise com o intuito de concluir se os ateliês de escrita criativa tiveram influência na melhoria da qualidade das narrativas de aventuras dos alunos do 4.º ano. Os resultados obtidos serão apresentados, a partir de gráficos, sendo estes referentes a cada uma das categorias em análise, tal como já foi apresentado no **subcapítulo 2.3.4.2**.

2.5.1. Resultados ao nível do título das narrativas de aventuras

Tanto na recolha inicial como na recolha final verificou-se que todos os alunos do 4.º ano tinham atribuído um título ao seu texto. Contudo, na recolha inicial verificou-se que nem todos os textos apresentavam um título adequado. Importa referir que para analisar com rigor este critério considerou-se que um título não era adequado ao texto sempre que este não estivesse relacionado de todo ou estivesse pouco relacionado com o conteúdo apresentado nas narrativas de aventuras.

A título de exemplo, observe-se na *Figura 5*, três títulos, considerados adequados, que uns alunos do 4.º ano atribuíram às suas narrativas de aventuras

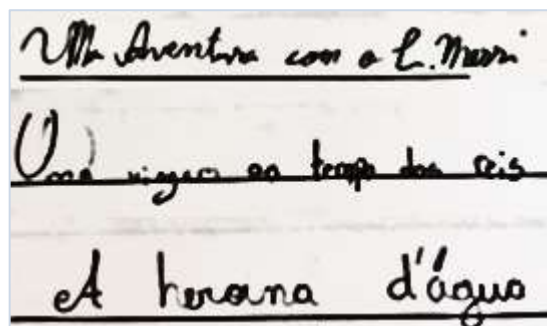


Figura 5. Exemplos de títulos adequados às narrativas de aventuras (recolha inicial).

Para facilitar a leitura do texto da *figura 5*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição dos títulos

1. Uma aventura com *Leonel Messi*
2. Uma viagem ao tempo dos reis
3. A heroína d'água

Ao analisar-se a *Figura 6* foi possível observar que os 16 alunos do 4.º ano cumpriram o indicador **“Dá um título ao texto”**, tanto na recolha inicial como na recolha final. Em relação ao indicador **“Dá um título adequado”** verificou-se que na recolha inicial apenas 8 alunos tinham dado um título adequado à sua narrativa, 7 não deram um título adequado ao seu texto e 1 dos alunos deu um título considerado adequado, mas que ainda precisava de ser melhorado. Contudo, em função da análise da recolha final, verificou-se que todos os alunos do 4.º ano deram um título adequado ao seu texto.

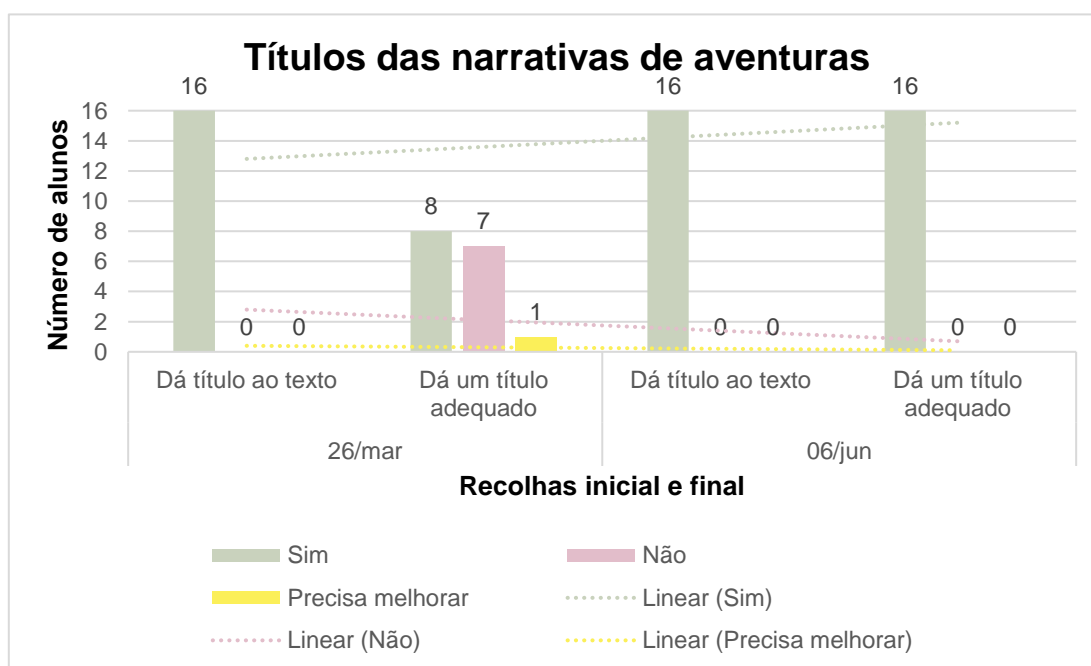


Figura 6. Resultados obtidos no âmbito da categoria: título das narrativas de aventuras.

A partir da análise do gráfico construído com base nos resultados obtidos nas cinco recolhas efetuadas pôde-se concluir que os alunos do 4.º ano sempre deram um

título ao texto. A evolução positiva verificou-se em relação ao segundo indicador, tendo havido uma evolução bastante significativa, uma vez que a partir da quarta recolha todos os alunos da turma já foram capazes de dar um título adequado ao seu texto (cf. Anexo Q).

2.5.2. Resultados ao nível da introdução das narrativas de aventuras

Seguidamente, na *Figura 7* pode-se observar os resultados da turma do 4.º ano, em relação à introdução das narrativas de aventuras.

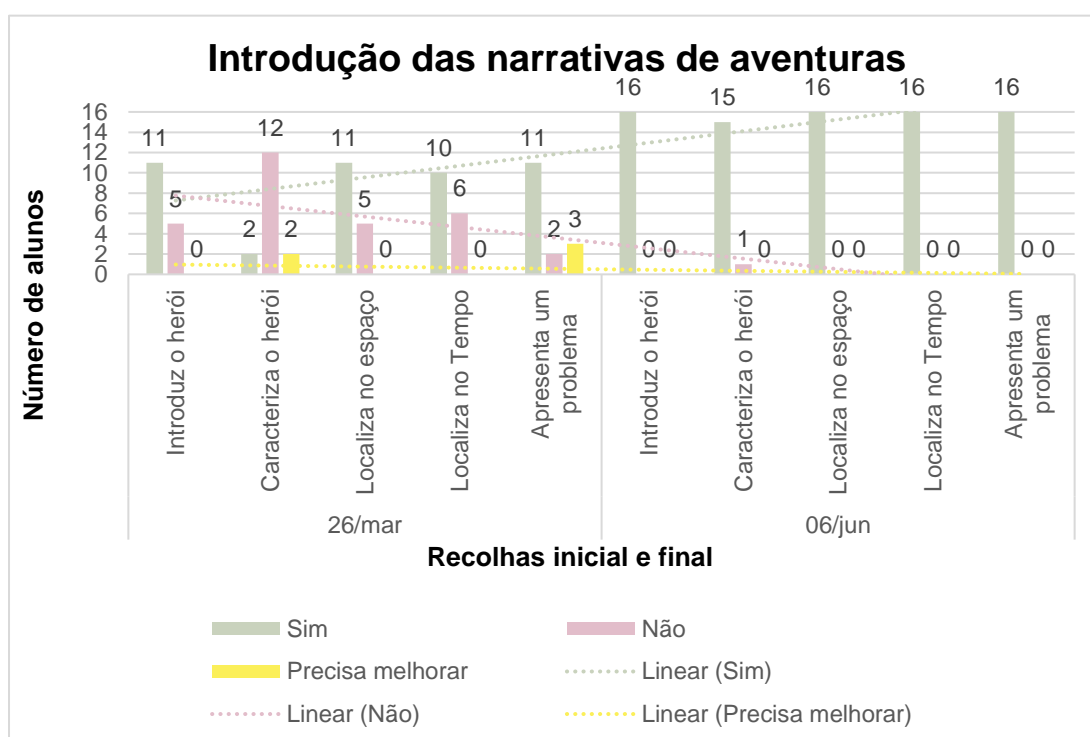


Figura 7. Resultados obtidos no âmbito da categoria: introdução das narrativas de aventuras

Os alunos melhoraram significativamente em todos os indicadores definidos, sendo que na recolha inicial apenas 11 alunos **introduziram o herói na narrativa, localizaram a sua história no espaço e apresentaram um problema**. Na recolha inicial também se verificou que 10 alunos **localizaram no tempo** a sua história. Ao observar os resultados obtidos na recolha final, verificou-se que apenas 1 aluno não **caracterizou o herói** da sua história. De resto, os alunos do 4.º ano cumpriram todos os indicadores discriminados no gráfico, ou seja, houve uma evolução bastante significativa.

Os heróis apresentados nas narrativas de aventuras dos alunos do 4.º ano, na recolha inicial, foram, sobretudo, familiares, amigos ou colegas de turma e ídolos do futebol e dos jogos eletrónicos.

Na recolha final, verificou-se que os alunos já integravam mais nas suas narrativas de aventuras personagens do mundo da fantasia. Contudo, alguns dos alunos continuaram a optar por escolher para herói das suas narrativas um amigo ou colega de turma.

Aquando da análise realizada às produções dos alunos verificou-se que uns alunos introduziram e caracterizaram o herói da sua história na introdução do seu texto, enquanto outros apenas introduziram o herói sem que fosse feita qualquer tipo de apresentação do mesmo.

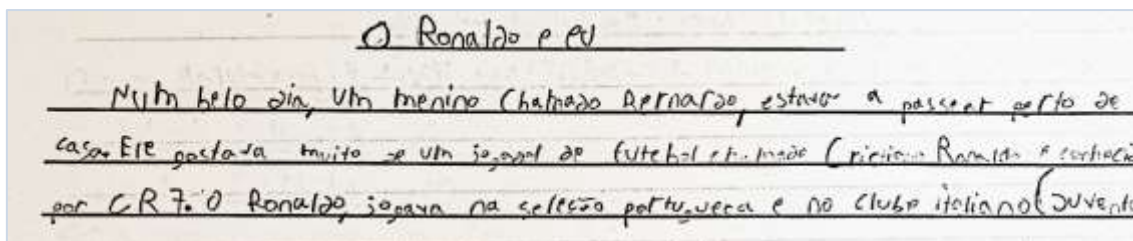


Figura 8. Exemplo de uma introdução das narrativas de aventuras (recolha inicial).

Para facilitar a leitura do texto da *figura 8*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da introdução

O Ronaldo e eu

Num belo dia, um menino chamado Bernardo, estava a passear perto de casa. Ele gostava muito de um jogador de futebol chamado Cristiano Ronaldo e conhecido por CR7. O Ronaldo jogava na seleção portuguesa e no clube italiano *Juventus*.

Na *Figura 8*, apresenta-se uma introdução de uma das narrativas de um dos alunos do 4.º ano em que o autor introduz o herói na sua história, no entanto, não apresenta qualquer tipo de caracterização ao nível dos traços físicos e psicológicos da personagem.

Durante a análise das recolhas verificou-se que, na maioria das produções, alguns alunos, do sexo masculino, introduziram como herói um jogador de futebol. Dessa forma, os autores privilegiaram nos seus textos a descrição dos jogos de

futebol (a maioria do texto consistia num autêntico relato do jogo), em relação à apresentação de um problema e de uma situação complicada que o herói deveria solucionar. Este problema foi sobretudo verificado nas recolhas iniciais, tendo-se verificado inexistente aquando da análise das recolhas finais.

Na *Figura 9* apresenta-se uma das narrativas de aventuras, referente à recolha final, de uma das alunas do 4.º ano.

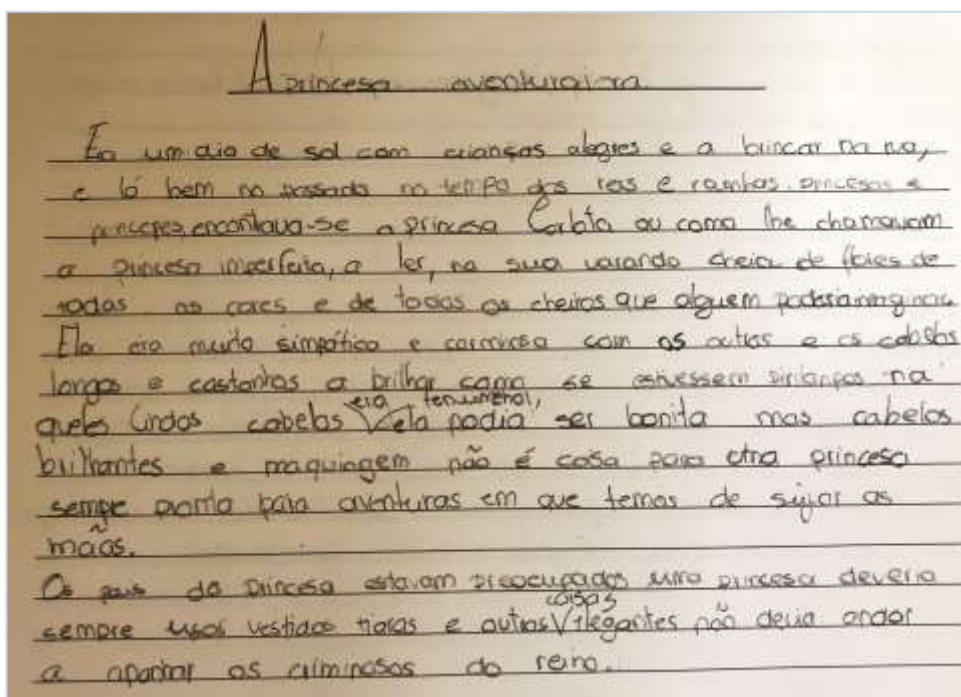


Figura 9. Exemplo de uma introdução das narrativas de aventuras (recolha final).

Para facilitar a leitura do texto da *figura 9*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da introdução

A princesa aventureira

Era um dia de sol com crianças alegres e a brincar na rua, e lá bem no passado no tempo dos reis e das rainhas, príncipes e princesas, encontrava-se a princesa Carlota ou como lhe chamavam a princesa imperfeita, a ler, na sua varanda cheia de flores de todas as cores e de todos os cheiros que alguém poderia imaginar.

Ela era muito simpática e carinhosa com os outros e os cabelos longos e castanhos a brilhar como se estivessem pirilampus naqueles lindos cabelos era

fenomenal, ela podia ser bonita, mas cabelos brilhantes e maquilhagem não é coisa para uma princesa sempre pronta para aventuras em que temos de sujar as mãos.

Os pais da princesa estavam preocupados uma princesa deveria sempre usar vestidos, tiaras e outras coisas elegantes não deveria andar a apanhar criminosos pelo reino.

Tal como é possível observar, a partir da análise ao texto apresentado, a aluna introduz a heroína da sua história, a princesa Carlota (princesa imperfeita). Em seguida, a autora desta produção apresenta a caracterização física e psicológica da sua heroína. Além disso, a aluna também localizou a sua história no tempo e no espaço e, posteriormente, apresentou como problema o facto de esta princesa não ser como as outras, pois só queria apanhar criminosos. Desta forma, verifica-se que a aluna cumpre todos os indicadores exigidos, apresentando uma introdução bastante completa.

Ao analisar-se os dados do gráfico, referente a esta categoria, que apresenta os resultados obtidos nos vários indicadores previamente apresentados, verificou-se que ao longo de todas as recolhas os resultados obtidos pelos alunos ao nível dos vários indicadores foram sempre progredindo no sentido positivo (Cf. Anexo R).

2.5.3. Resultados ao nível dos episódios das narrativas de aventuras

A análise feita com base nos dados da *Figura 10* permitiu verificar que em relação ao indicador **apresenta mais do que um episódio**, na recolha inicial, 14 alunos apresentaram mais do que um episódio e 2 apresentaram um único episódio. Em contrapartida, verificou-se que os alunos melhoraram nesse indicador, pois na recolha final, 15 alunos, a grande maioria da turma, apresentaram mais do que um episódio. Quanto ao indicador **descreve o local onde se passa o episódio** verificou-se, na recolha inicial, que 14 alunos não cumpriram esse indicador e 2 alunos cumpriram-no, mas ainda precisam de melhorar a sua descrição. Na recolha final, 7 alunos descreveram o local, 3 descreveram o lugar, mas precisavam de melhorar a sua descrição e 6 alunos não apresentaram essa descrição. Em relação ao indicador **apresenta mais personagens, para além do herói**, na recolha inicial, 15 alunos cumpriram esse indicador e apenas 1 aluno só apresentou o herói. Além disso, na recolha final, 12 alunos incluíram uma **situação complicada para resolver** e 4 não incluíram nenhuma situação complicada. Em análise ao último indicador **a situação**

apresentada está relacionada com o problema apresentado na introdução, apenas se verificou esse aspeto em 9 narrativas, pouco mais de metade da turma. Na recolha final assistiu-se a uma melhoria bastante significativa face aos três últimos indicadores apresentados. Assim sendo, verificou-se que 16 alunos incluíram: **uma ou mais personagens, para além do herói, uma situação complicada para resolver e uma situação relacionada com o problema apresentado na introdução**.

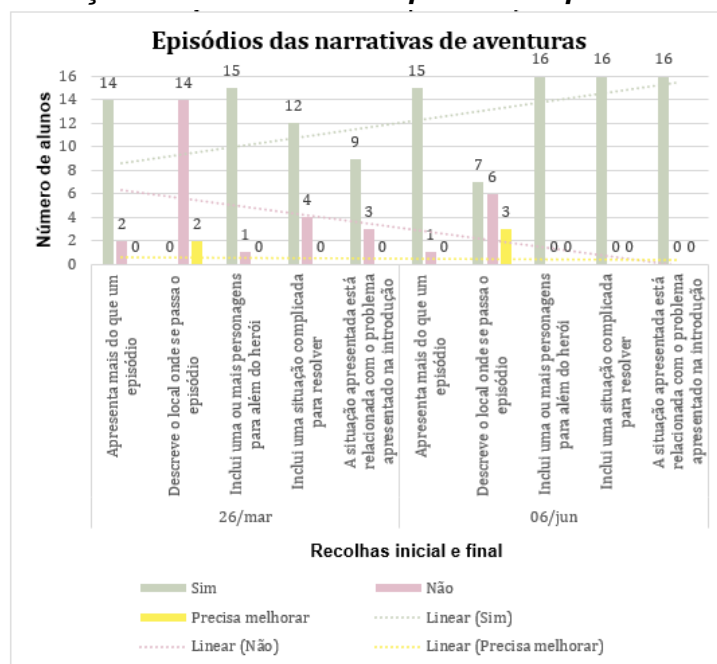


Figura 10. Resultados obtidos no âmbito da categoria: episódios das narrativas de aventuras.

A partir da análise realizada aos gráficos dos resultados obtidos em todas as recolhas, verificou-se que houve uma evolução constante em todos os indicadores analisados (Cf. Anexo S).

De acordo com a Figura 11 verifica-se que a tendência dos alunos do 4.º ano é apresentar nas suas narrativas de aventuras dois episódios. Além disso, também se verifica que em ambas as recolhas ainda houve alunos a apresentar apenas um episódio. A partir da análise dos dados apresentados no gráfico verifica-se que a turma do 4.º ano, apesar de em dois dos ateliês de escrita criativa se ter insistido, para que os alunos apresentassem sempre pelo menos três episódios nas suas narrativas, esse indicador não sofreu nenhuma melhoria significativa. Na recolha inicial apenas um aluno apresentou mais de três episódios e na recolha final apenas um aluno apresentou três episódios.

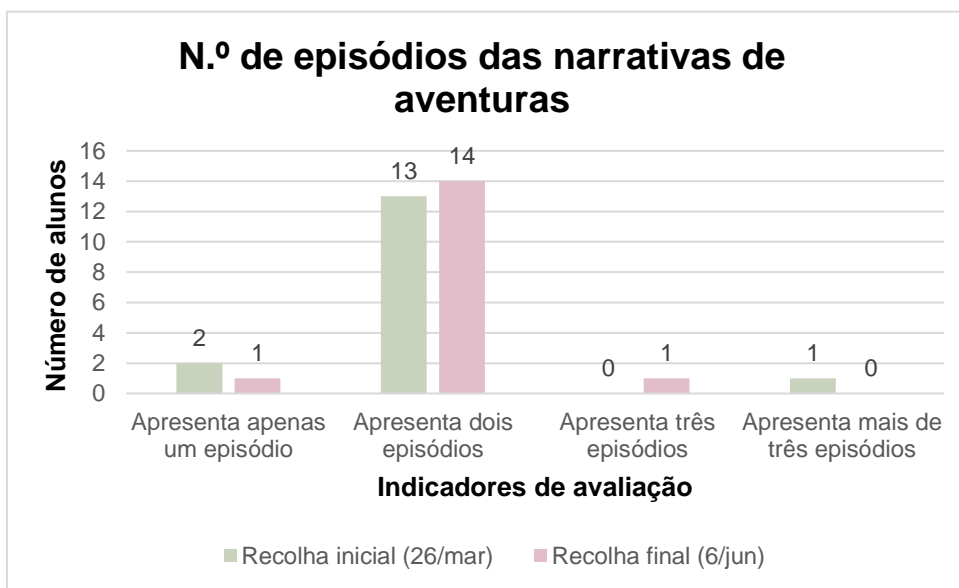


Figura 11. Resultados obtidos ao nível do número de episódios que integram as narrativas de aventuras.

2.5.4. Resultados ao nível da conclusão das narrativas de aventuras

Na Figura 12 apresentam-se os resultados obtidos na recolha inicial e final face aos indicadores em análise, referentes à categoria conclusão das narrativas de aventuras.

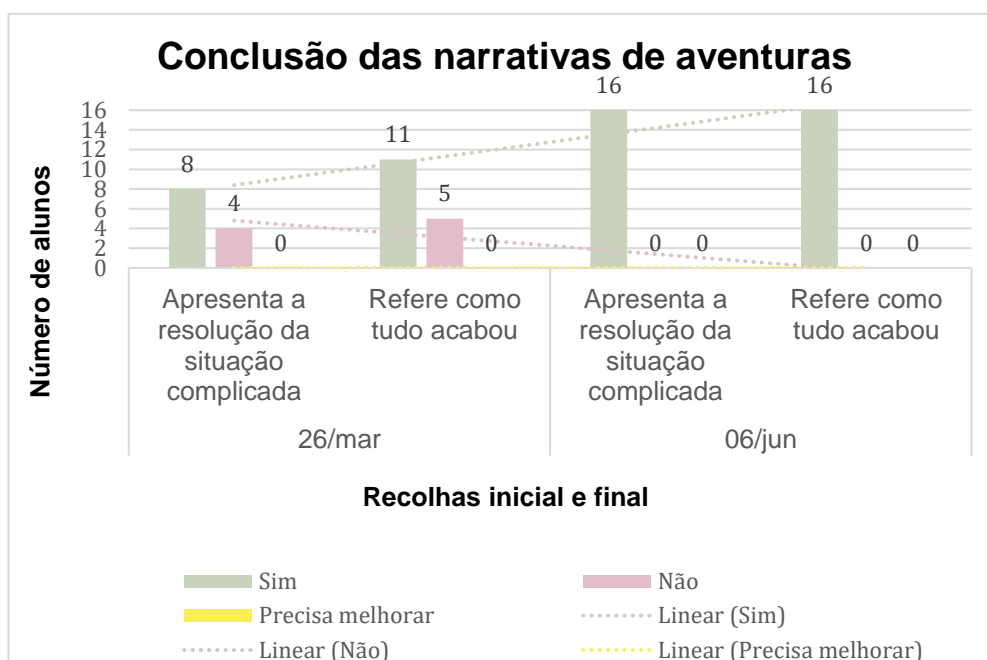


Figura 12. Resultados obtidos no âmbito da categoria: conclusão das narrativas de aventuras.

Tal como é possível observar, metade dos alunos da turma, na recolha inicial, **apresentaram a resolução da situação complicada**. Além disso, apenas 11 alunos **referiram como tudo tinha acabado**. Ao analisar a recolha final, conclui-se que houve uma melhoria bastante significativa, uma vez que toda a turma cumpriu ambos os indicadores apresentados nesta categoria.

Na *Figura 13* apresenta-se como evidência uma conclusão de uma recolha inicial de um dos alunos do 4.º ano. Nesta conclusão, tal como é possível observar, o autor não apresenta a resolução da situação complicada nem refere como tudo acabou, apesar de esse ser um dos critérios apresentados no guião do ateliê de escrita criativa.

Ao longo da prática pedagógica foi possível observar que os alunos escreviam histórias por capítulos, ou seja, esse aspeto pode ter influenciado este indicador, uma vez que os alunos estavam habituados a trabalhar sem a exigência de se ter de apresentar um desfecho à história, a partir da resolução da situação complicada e referindo como a história termina. Esta hipótese pode, eventualmente, explicar o facto de na recolha inicial o número de alunos que não cumpriu esta exigência ter sido elevada.

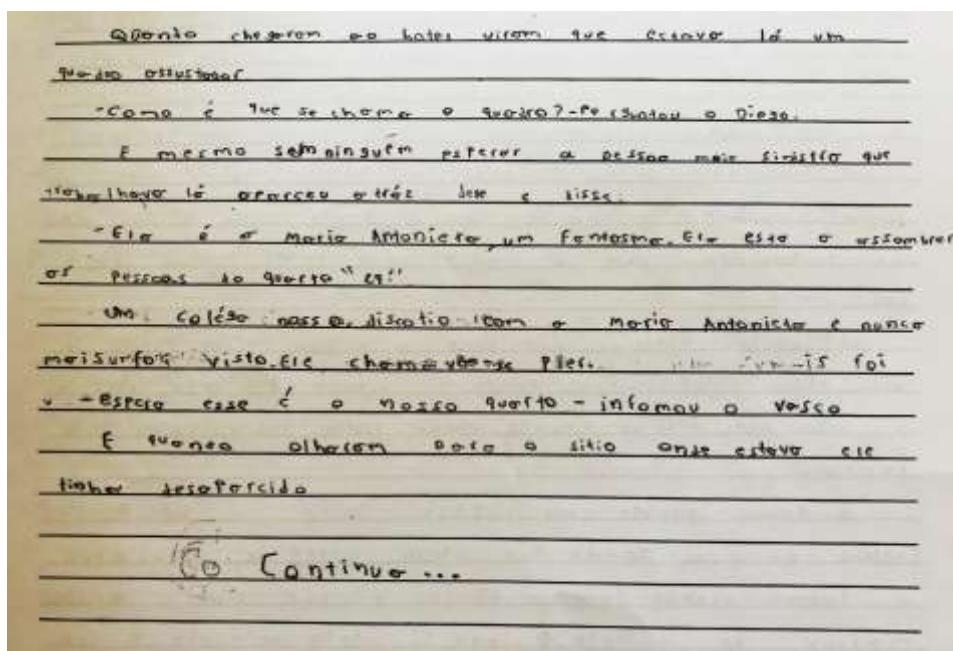


Figura 13. Exemplo de uma conclusão das narrativas de aventuras (recolha inicial).

Para facilitar a leitura do texto da *figura 13*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da conclusão

Quando chegaram ao hotel viram que estava lá um quadro assustador.

-Como é que se chama o quadro – perguntou o Diogo.

E mesmo sem ninguém esperar a pessoa mais sinistra que trabalhava lá apareceu atrás dele e disse.

-Ela é a Maria Antonieta, um fantasma. Ela está a assombrar as pessoas do quarto “29”.

Um colega nosso discutiu com a Maria Antonieta e nunca mais foi visto. Ele chamava-se *Pier*.

-Espera, esse é nosso quarto - informou o Vasco.

E quando olharam para o sítio onde estava ele tinha desaparecido.

Continua...

Seguidamente, na *Figura 14* é possível observar uma conclusão de uma recolha final, onde a autora apresenta a resolução à situação complicada apresentada, assim como refere como tudo terminou, apresentando uma conclusão adequada à narrativa de aventuras.

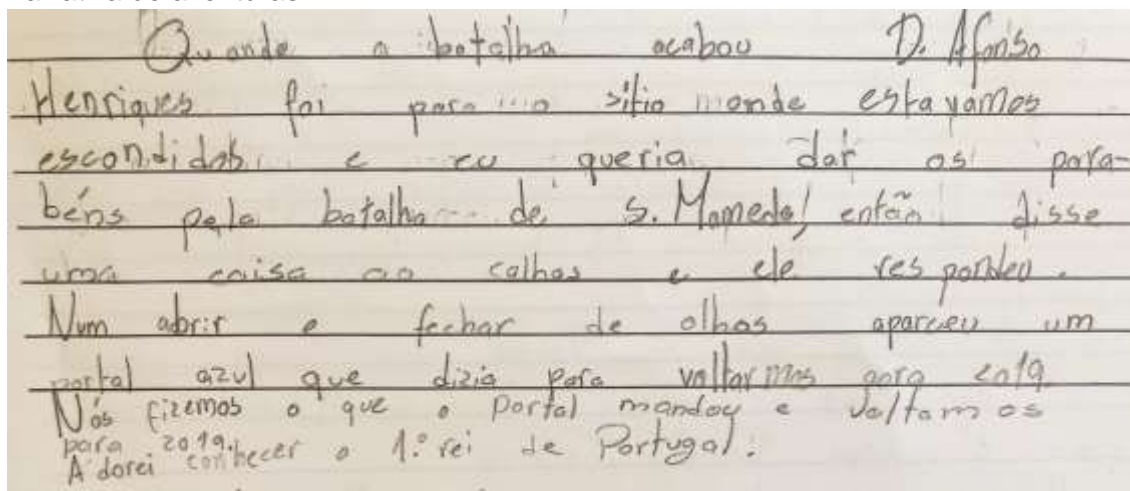


Figura 14. Exemplo de uma conclusão das narrativas de aventuras (recolha inicial).

Para facilitar a leitura do texto da *figura 14*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da conclusão

Quando a batalha acabou D. Afonso Henriques foi para o sítio onde estávamos escondidos e eu queria dar os parabéns pela batalha de S.Mamede, então disse uma coisa ao calhas e ele respondeu.

Num abrir e fechar de olhos apareceu um portal azul que dizia para voltarmos para 2019. Nós fizemos o que o portal mandou e voltamos para 2019.

Adorei conhecer o 1.º rei de Portugal.

Além disso, a análise ao gráfico que apresenta os resultados referentes às cinco recolhas permitiu verificar que houve evolução tanto ao nível da apresentação da **resolução da situação complicada** como no indicador **refere como tudo acabou** da 1.ª para a 2.ª recolha (Cf. Anexo T). No entanto, entre a 3.ª e a 4.ª recolha assinalou-se uma regressão nos resultados obtidos, novamente, em ambos os indicadores em análise. Ainda assim, na última recolha toda a turma conseguiu cumprir com sucesso ambos os indicadores.

2.5.5. Resultados ao nível da criatividade das narrativas de aventuras

Durante as várias produções de narrativas de aventuras a maioria dos alunos do 4.º ano não apresentou a descrição dos espaços onde decorriam os episódios. Importa referir que nas sessões de trabalho de texto se trabalhou muito o aspeto da descrição de lugares e da caracterização a nível físico e psicológico das personagens, a partir de algumas narrativas de aventuras produzidas pelos alunos.

Os alunos do 4.º ano apresentavam-se, inicialmente, muito “presos” ao mundo real nas suas narrativas de aventuras. Contudo, esse aspeto foi-se desenvolvendo à medida em que se iam implementando os ateliês de escrita criativa, uma vez que um dos seus pressupostos era desenvolver a criatividade dos alunos. Geralmente, diz-se que as crianças vivem no mundo da fantasia e que têm um imaginário excecional. No entanto, a maioria dos alunos revelou numa fase inicial dificuldade em entregar-se ao universo da fantasia. Tal como foi apresentado *a priori*, no enquadramento teórico, a criatividade assemelha-se a um músculo que deve ser treinado, para que se desenvolva cada vez mais (Santos e Serra, 2011). O professor deve permitir que as crianças deem azo à sua imaginação, com o intuito de as motivar para a escrita,

desenvolvendo a sua criatividade. Na recolha final, verificou-se que os alunos já recorriam ao mundo da fantasia e que a sua criatividade estava mais desenvolvida.

De seguida, nas *Figuras 15 e 16*, apresentam-se dois excertos das narrativas de aventuras, onde é possível observar que os alunos do 4.º ano, na recolha final, já recorreram muito mais ao universo da fantasia, integrando nos seus textos heróis como seres extraordinários e com características fantásticas e espaços do universo da fantasia.

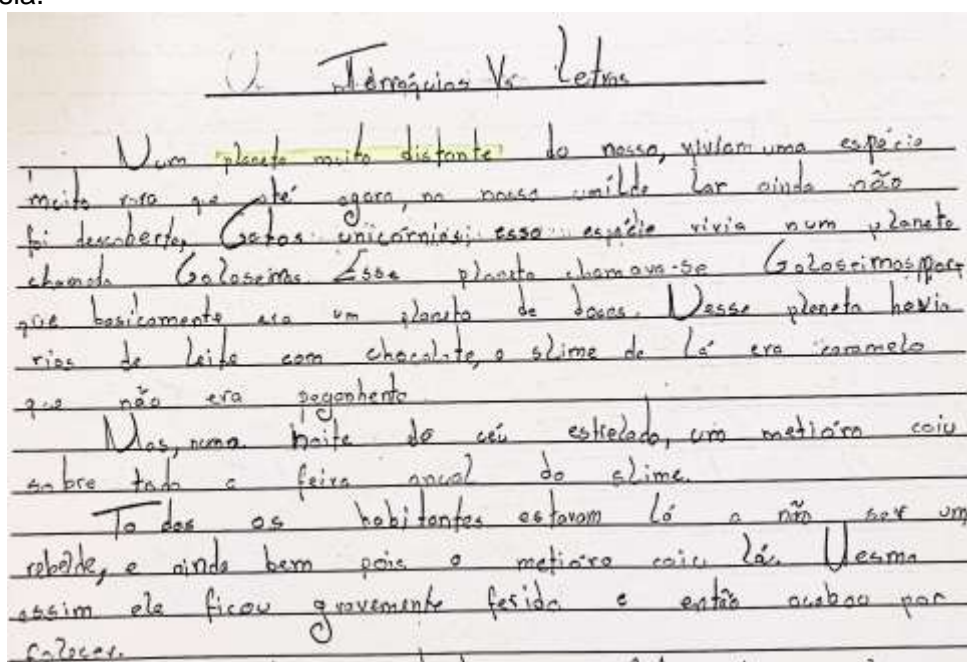


Figura 15. Exemplo de uma introdução de uma narrativa de aventuras (recolha final).

Para facilitar a leitura do texto da *figura 15*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da introdução

Terráquios vs. Letras

Num planeta distante do nosso, viviam uma espécie muito rara que até agora, no nosso umilde lar ainda não foi descoberta. Gatos unicórnios, essa espécie vivia num planeta chamado Guloseimas. Esse planeta chamava-se Guloseimas, porque basicamente era um planeta de doces. Nesse planeta havia rios de leite com chocolate, o slime de lá era caramelo que não era pegajento.

Mas, numa noite de céu estrelado, um metióro caiu sobre toda a feira anual de slime.

Todos os habitantes estavam lá a não ser um rebelde, e ainda bem pois o metióro caiu lá. Mesmo assim ele ficou gravemente ferido e então acabou por falecer.

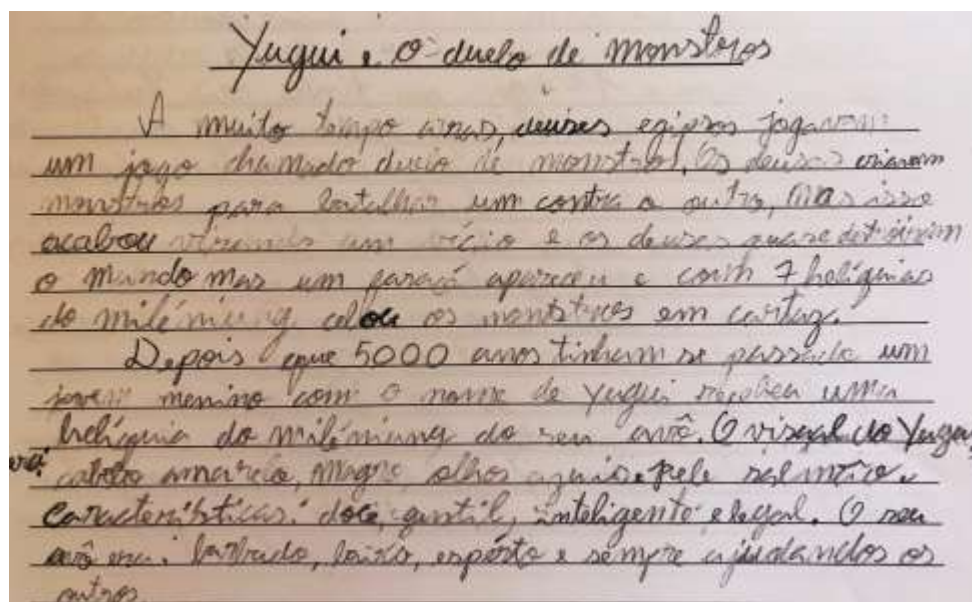


Figura 16. Exemplo de uma introdução de uma narrativa de aventuras (recolha final).

Para facilitar a leitura do texto da figura 16, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da introdução

Yugui e o duelo de monstros

A muito tempo atrás, deuses egípcios jogavam um jogo chamado duelo de monstros. Os deuses criavam monstros para batalhar um contra o outro, mas isso acabou virando um vício e os deuses quase destruíram o mundo mas um faró apareceu e com 7 helíquias do miléniurg celou os monstros em cartaz.

Depois que 5000 anos tinham se passado um jovem menino com o nome de Yugui recebeu uma helíquica do miléniurg do seu avô. O visual do Yugui era cabelo amarelo, magro, olhos azuis e pele salmão. Características: doce, gentil, inteligente e legal. O seu avô era: barbudo, baixo, esperto e sempre ajudando os outros.

Ao se analisar a Figura 17 foi possível concluir que na recolha final os alunos melhoraram os seus textos ao nível da maioria dos indicadores apresentados, à

exceção dos indicadores ***recorre a adjetivos para descrever espaços e personagens e o problema apresentado é um problema que não é habitual*** em que os resultados obtidos foram piores comparativamente com os resultados obtidos na recolha inicial.

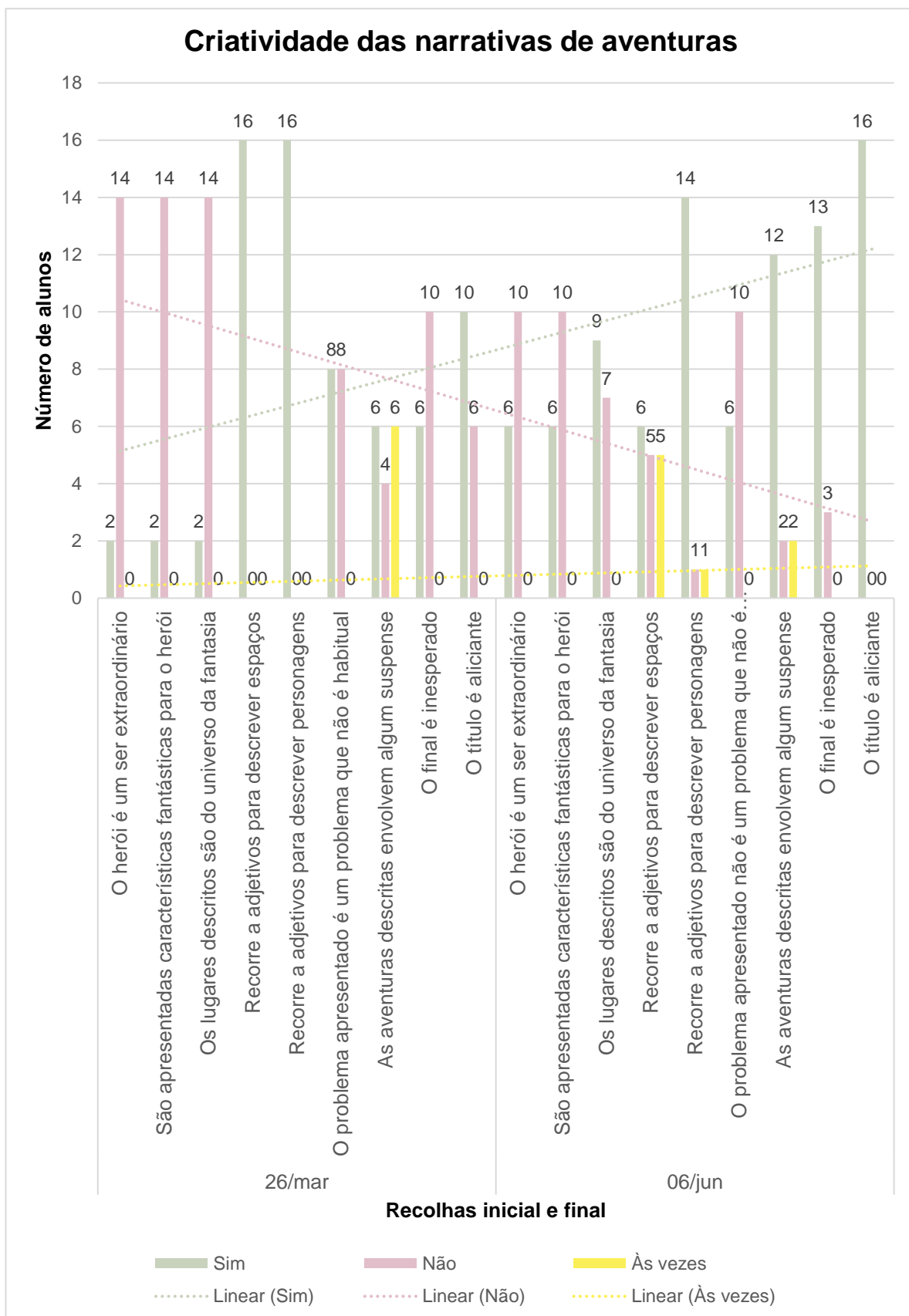


Figura 17. Resultados obtidos no âmbito da categoria: criatividade das narrativas de

aventuras.

A partir da análise realizada aos dados do gráfico que apresenta os resultados das cinco recolhas realizadas, verificou-se que não houve alteração significativa (Cf. Anexo U).

2.5.6. Resultados ao nível da coesão das narrativas de aventuras

A partir da análise da *Figura 18*, é possível observar que, na recolha inicial, apenas 1 aluno **utilizou marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro**. Além disso, 9 alunos **utilizaram de forma adequada os tempos verbais**, apenas 1 **utilizou adequadamente os parágrafos** e 4 alunos **estruturaram corretamente as frases**. Na recolha final, verificou-se que os resultados obtidos melhoraram em todos os indicadores em análise.

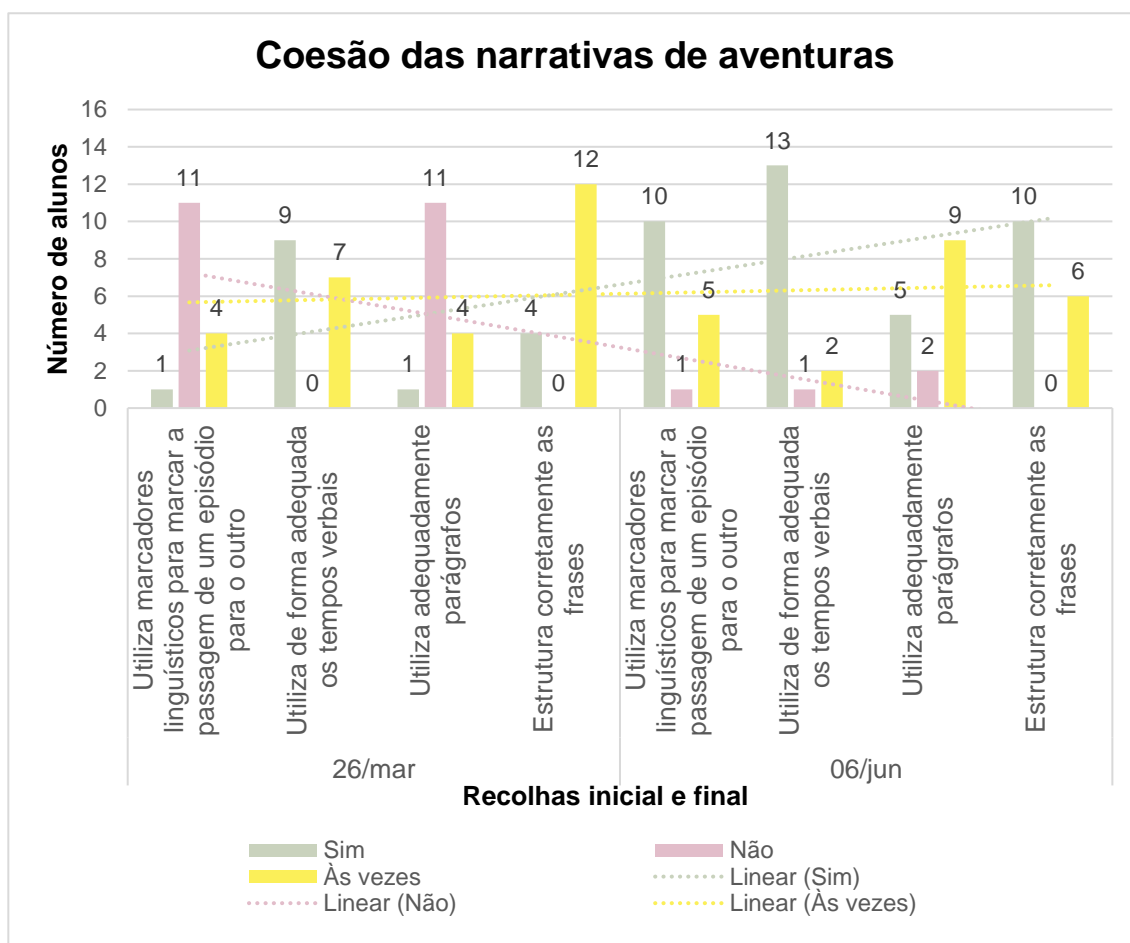


Figura 18. Resultados obtidos no âmbito da categoria: coesão das narrativas de aventura.

Durante o período de intervenção foi trabalhado com os alunos os tempos verbais (Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Presente e Futuro). Num dos momentos de trabalho de texto os alunos analisaram, em pequenos grupos, algumas das narrativas que estavam na biblioteca da sala de aula. Posteriormente, os alunos descobriram que o tempo verbal mais utilizado para escrever as narrativas era o Pretérito Imperfeito. Em coletivo, refletiu-se sobre a razão pela qual as narrativas eram escritas no Pretérito Imperfeito e concluiu-se que a utilização deste tempo verbal permite que as histórias apresentem um caráter intemporal. Esta atividade, provavelmente, contribuiu para a evolução verificada no indicador **utiliza de forma adequada os tempos verbais**.

Nos momentos de trabalho de texto, também foi explicado aos alunos, a partir das suas produções iniciais, como se faziam parágrafos, uma vez que se verificou, inicialmente, que a maioria da turma os utilizava, de uma forma aleatória e sem significado. O que terá, eventualmente, contribuído para a melhoria verificada ao nível dos resultados obtidos nas recolhas finais, relativamente ao indicador **utiliza adequadamente parágrafos**.

Concluindo, o momento de trabalho de texto foi crucial para a melhoria dos resultados obtidos em vários indicadores, uma vez que foram esclarecidas dúvidas, assim como trabalhados diversos aspetos textuais importantes, a partir das próprias narrativas produzidas pelos alunos, sendo feito em cada um desses momentos o melhoramento de uma dessas narrativas em coletivo.

Para se verificar se houve ou não evolução ao longo das recolhas realizadas, recorreu-se à análise dos gráficos que integram os resultados de todas as recolhas (Cf. Anexo V). Contudo, não foi possível se verificar a existência de nenhuma evolução nem regressão significativas ao longo das recolhas.

2.5.7. Resultados ao nível da coerência das narrativas de aventuras

Após a análise realizada à *Figura 19*, apresentada seguidamente, verificou-se que a recolha final apresentou melhorias bastante significativas, face aos indicadores **os episódios estão bem articulados entre si e a história é globalmente coerente**. Na recolha inicial, apenas 7 alunos tinham articulado bem os episódios entre si e apresentado uma história globalmente coerente, enquanto na recolha final 13 alunos

já conseguiram articular bem os episódios entre si e todos os alunos do 4.º ano já conseguiram construir uma história globalmente coerente.

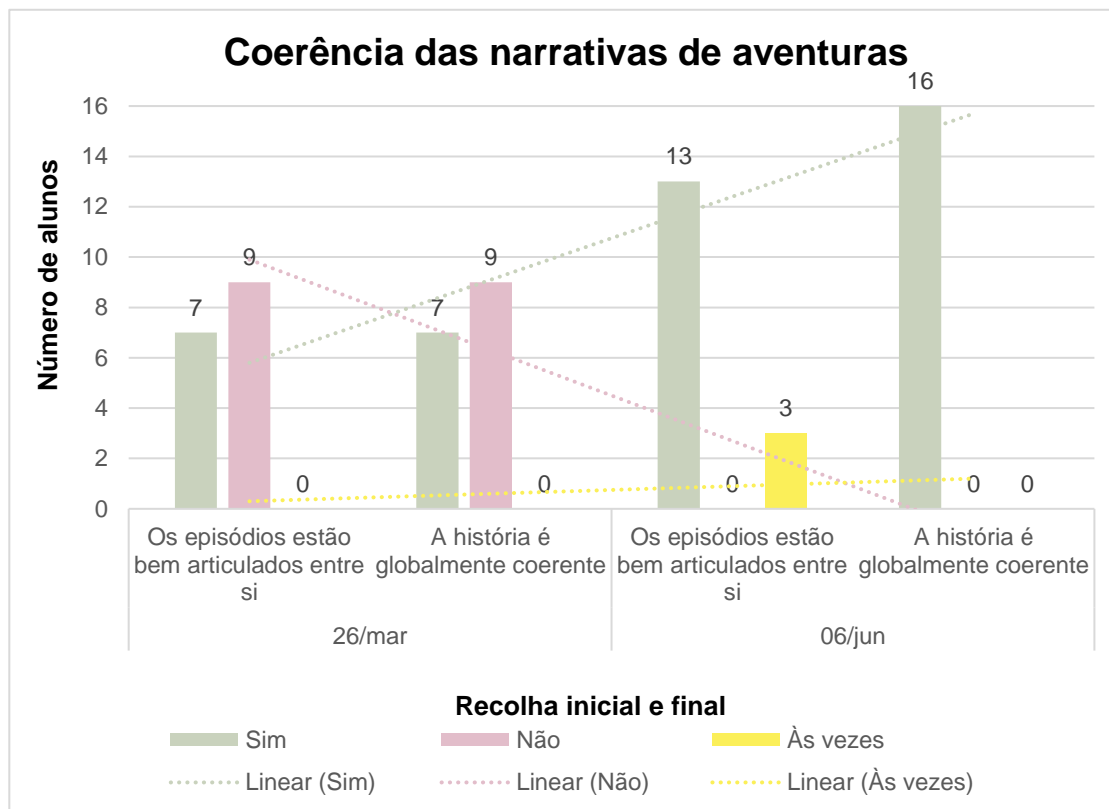


Figura 19. Resultados obtidos no âmbito da categoria: coerência das narrativas de aventuras.

O gráfico que apresenta os resultados obtidos nas cinco recolhas realizadas revela que houve uma evolução significativa em relação a ambos os indicadores. No entanto, verifica-se que na 3.ª recolha os resultados em ambos os indicadores sofreu uma pequena redução face aos restantes valores apresentados, contudo, essa redução é pouco significativa (Cf. Anexo X).

2.5.8. Discussão dos resultados obtidos

A partir da análise realizada nos subcapítulos anteriormente apresentados, conclui-se que os alunos do 4.º ano melhoraram as suas narrativas de aventuras em relação a todos os indicadores referentes às categorias: (i) **título**; (ii) **introdução**; (iii) **episódios**; (iv) **conclusão**; (v) **coesão**; e (vi) **coerência**.

Em relação à categoria **criatividade** verificou-se que os alunos não conseguiram melhorar as suas narrativas de aventuras em relação aos três indicadores: (i) **recorre a adjetivos para descrever os espaços**; (ii) **recorre a adjetivos para descrever as personagens**; e (iii) **problema apresentado é um problema que não é habitual**. Tal como foi mencionado no **subcapítulo 2.2.**, a criatividade apesar de estar presente em todos os indivíduos deve ser desenvolvida ao longo do tempo, ou seja, possivelmente, seria necessário a turma do 4.º ano ter mais ateliês de escrita criativa, pois ao desenvolver-se este atributo poderia vir a verificar-se resultados mais satisfatórios ao nível dos indicadores apresentados (Sartori e Fialho, 2009). Acrescenta-se ainda o facto de ser importante enfatizar nas produções dos alunos tanto a descrição de personagens como de lugares, uma vez que tal como foi referido em **2.2.** são duas das características da narrativa (Gancho, 2010).

Importa ainda referir que se verificou uma evolução significativa dos resultados obtidos nas cinco recolhas realizadas ao nível dos indicadores em análise nas categorias: (i) **título**; (ii) **introdução**; (iii) **episódios**; (iv) **conclusão**. Nas restantes categorias em análise, os resultados obtidos não apresentavam uma tendência significativa que permitisse destacar períodos de regressão ou de evolução nas recolhas realizadas, mas houve melhoria da recolha inicial para a recolha final.

Os resultados obtidos revelaram que a implementação do projeto de ateliês de escrita criativa melhorou significativamente várias categorias textuais. Por conseguinte, verificou-se que as narrativas de aventuras dos alunos do 4.º ano apresentaram uma melhoria considerável ao nível da qualidade apresentada.

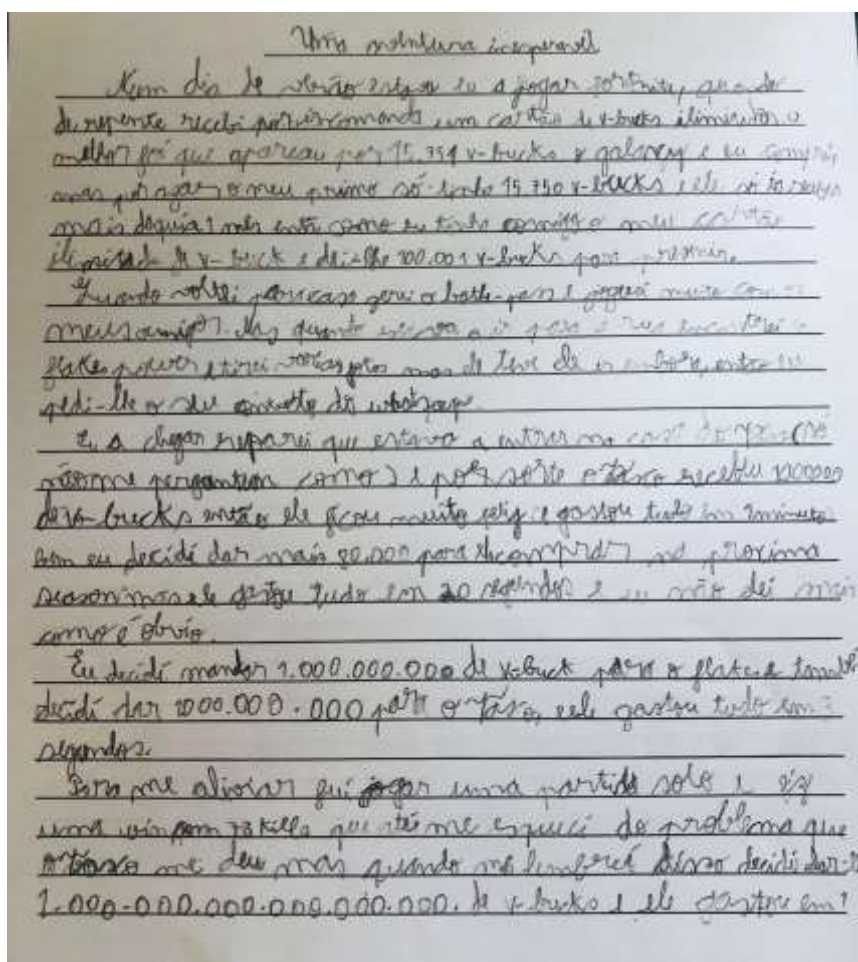
Importa referir que se tivesse sido possível implementar-se mais ateliês de escrita criativa talvez fosse possível identificar maior evolução nas categorias: (i) **criatividade**; (ii) **coesão**; e (iii) **coerência**. Por outro lado, o facto de os resultados da turma ao nível dessas categorias não ter revelado uma melhoria tão significativa como nas restantes, poderá estar relacionada com a ausência da planificação ou revisão do texto. Tal como se pode verificar, com base no enquadramento teórico apresentado *a priori*, a planificação é uma fase essencial no processo de escrita, pois permite organizar as ideias de uma forma esquematizada, levando o escrevente a criar um fio condutor entre os vários momentos chave destacados (Carvalho, 2013). Além disso, como se compreendeu anteriormente a revisão do texto é essencial, pois permite aos alunos refletir sobre o seu texto, identificando as incorreções e reformulando-as (Cassany, Luna e Sanz, 2013). Ao apresentar o texto em voz alta à turma, vários

alunos sentiram dificuldades, pois aperceberam-se dessas incorreções nos seus textos, revelando, desse modo, não os terem revisto, algo que como já se compreendeu é fundamental na escrita.

Em suma, nas produções recolhidas inicialmente, verificou-se que os textos produzidos pelos alunos do 4.º ano apresentavam títulos pouco adequados e pouco aliciantes. O local onde se passavam os episódios não era descrito nos textos, os alunos não localizavam a história no espaço e no tempo e apenas, em alguns casos, era apresentada a resolução da situação complicada, apresentada inicialmente na história, assim como o desfecho da mesma. Além disso, também se verificou que, na maioria das produções iniciais, os alunos não caracterizavam o heróis. Os heróis e os espaços apresentados não faziam parte do mundo da fantasia, as aventuras tinham pouco suspense e o final apresentado era o esperado.

Nas produções iniciais foi possível verificar-se que os alunos não utilizavam marcadores linguísticos e utilizavam os parágrafos aleatoriamente. A história apresentada globalmente, na maioria das produções iniciais, era pouco coerente.

A título de exemplo, a Figura 20, apresenta uma das produções iniciais das narrativas de aventuras.



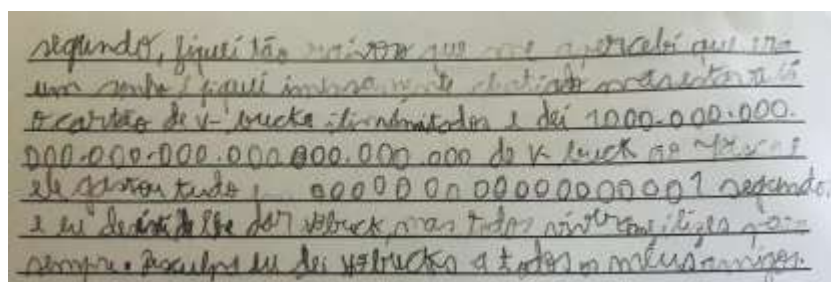


Figura 20. Exemplo de uma produção inicial de uma narrativa de aventuras do 4.º ano.

Para facilitar a leitura do texto da *figura 20*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da produção inicial

Uma aventura inesperável

Num dia de verão estava a jogar Fortnite, quando de repente recebi por incomenda um cartão de v-bucks ilimitados o melhor foi que apareceu por 15.351 v-bucks o galaxy e eu comprei mas por azar o meu primo só tinha 15 750 v-bucks e ele só ia receber mais daqui a 1 mês então como eu tinha comigo o meu cartão ilimitado de v-bucks e dei-lhe 100.001 v-bucks para prevenir.

Quando voltei para casa zerei o battle-passe e joguei muito com os meus amigos. Mas quando estava a ir para a rua encontrei flakes power e tirei vários pontos mas ele teve de ir embora então eu pedi-lhe o seu cointado do urbotsop.

Eu a chegar reparei que estava a entrar na casa do Vasco (só não me perguntar como) e por sorte o Vasco recebeu 100 000 de v-buscks então ele ficou muito feliz e gastou tudo em 1 minuto bem eu decidi dar mais 80 000 para ele comprar na próxima season mas ele gastou tudo em 20 segundos e eu não dei mais por isso como é obvio.

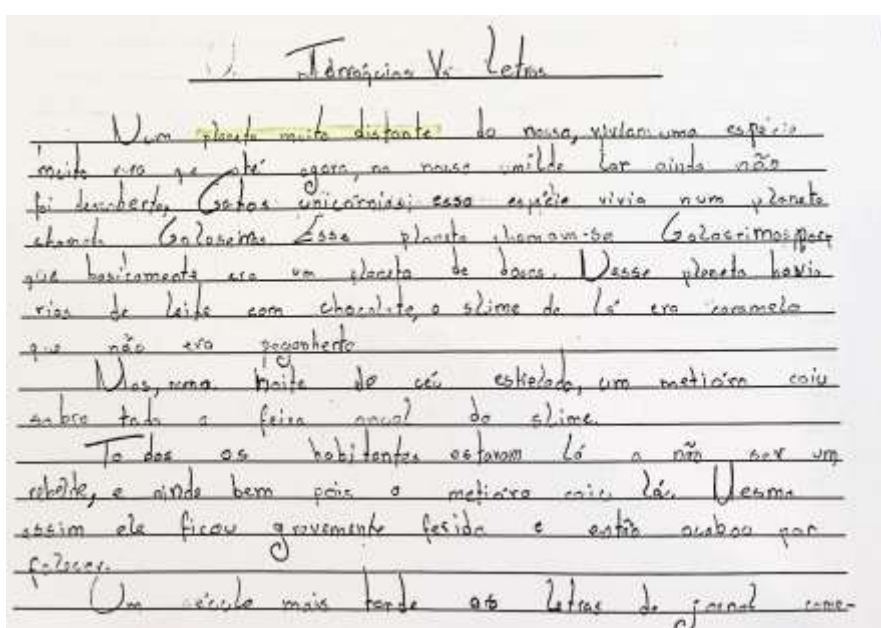
Eu decidi mandar 1 000 000 000 de v-bucks para o flakes e também decidi dar mais 1 000 000 para o Vasco e ele gastou tudo em segundos.

Para me aliviar fui jogar uma partida solo e fiz uma ivy com 73 kills que até me esqueci do problema que o Vasco me deu mas quando me lembrei disso decidi dar-lhe 1 000 000 000 000 000 000 de v-bucks e ele gastou tudo em 1 segundo, fiquei tão raivoso que me apercebi que era um sonho e fiquei imensamente chatiado e estava lá o cartão de v-bucks ilimitados e dei 1 000 000 000 000 000 000 000 000 de v-

bucks ao Vasco e ele gastou tudo em 0000000000001 segundos e eu deixei de lhe dar v-buscks, mas todos viveram felizes para sempre. Desculpa eu dei v-bucks a todos os meus amigos.

Em contrapartida, nas produções finais, verificou-se que as narrativas de aventuras dos alunos do 4.º ano progrediram a vários níveis. Todos os alunos atribuíram um título adequado e aliciante ao seu texto, localizaram a sua história no espaço e no tempo e caracterizaram o herói apresentado. Além disso, nas produções finais já se verificou a descrição dos locais onde se passavam os episódios. Na recolha final também se verificou que os alunos do 4.º ano já apresentavam a resolução da situação complicada e do problema apresentado na sua história, dando um desfecho inesperado à sua história. Ao nível gramatical verificou-se, na recolha final, uma melhoria bastante significativa ao nível da utilização de parágrafos e as frases apresentavam estavam bem estruturadas. Importa referir que esta melhoria também se deve ao facto de estes aspetos terem sido trabalhados ao longo de todo o período de intervenção durante o momento de trabalho de texto. Nas produções finais verificou-se que as histórias apresentadas eram globalmente coerentes.

A título de exemplo, a Figura 21, apresenta uma das produções finais das narrativas de aventuras.



souber a ganhar vida e a descolarem-se das suas páginas, o único objecto que não foi esmagado foi esse jornal.

A primeira letra que se descolou foi a C e por isso foi chamada a herança de todos.

Forem anos o fim até conseguiram restaurar o planeta, e quando acabaram pensavam que iria ser paz para sempre. Haveriam surtos ou epidemias?

No dia seguinte, a letra C (o nome da herança), recebeu uma queixa:

- Miss C, tenho uma queixa, nós restauramos o planeta mas por a sanção e que tem um lag, eu ando a dormir de lado da ponte de chocolate.

- Permite a situação, pede ao g para se dirigir ao minha casa às 10:30 - Respondeu ela num tom de líder sério.

Às 10:30 o g chegou a casa da Miss C e perguntou-lhe com uma cara de espanto:

- Porque é que me chamaste?

- Precisa que vás a um sítio qualquer buscar 700 toneladas de 20000 m de titânio. Respondeu ela amigavelmente.

O g demorou um mês até conseguir trazer tudo, mas ele foi buscar o titânio à Terra, e então as terraquias invadiram a Galoseimas declarando guerra nesse mesmo dia ao aniversário.

Os terraquias tinham armas duríssimas, enquanto as letras tinham gomas de dois metros duras.

Foi só levar durante 100 anos e as armas das letras estiveram totalmente destruídas por isso passaram ao plano B.

As montaram armadilhas por todo o planeta secretamente, mas as terraquias perceberam isso quando viram um monte de caramelo moído disso.

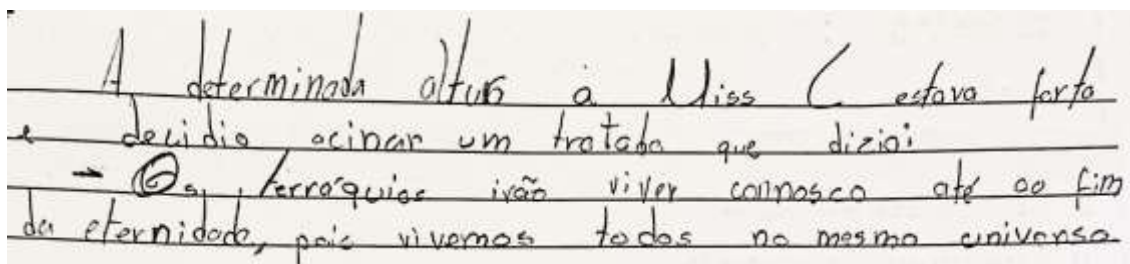


Figura 21. Exemplo de uma produção final de uma narrativa de aventuras do 4.º ano

Para facilitar a leitura do texto da *figura 21*, faz-se, a seguir, a sua transcrição, respeitando a ortografia utilizada pelo autor.

Transcrição da produção final

Terráquios vs Letras

Num planeta distante do nosso, viviam uma espécie muito rara que até agora, no nosso umilde lar ainda não foi descoberta. Gatos unicórnios, essa espécie vivia num planeta chamado Guloseimas. Esse planeta chamava-se Guloseimas, porque basicamente era um planeta de doces. Nesse planeta havia rios de leite com chocolate, o slime de lá era caramelo que não era pegajento.

Mas, numa noite de céu estrelado, um metióro caiu sobre toda a feira anual de slime.

Todos os habitantes estavam lá a não ser um rebbelde, e ainda bem pois o metióro caiu lá. Mesmo assim ele ficou gravemente ferido e então acabou por falecer.

Um século mais tarde as letras do jornal começaram a ganhar vida e a decolar-se das páginas, (o único objeto que não foi esmagado foi esse jornal).

A primeira letra que se deslocou foi o L e por isso foi coroada a heroína de todos.

Foram anos a fiu até conseguirem restaurar o planeta, e quando acabaram pensavam que iria ser paz para sempre. Estariam sertos ou errados?

No dia seguinte, a Miss L (o nome da atual heroína), recebeu uma queixa.

-Miss L, tenho uma queixa, nós restauramos o planeta mas só a senhora é que tem um lar, eu ando a dormir de baixo da ponte de chocolate.

-Percebo a situação, pede ao g para se dirigir a minha casa às 10:30. – Respondeu ela num tom de Lider sério.

Às 10:30 o g chegou a casa da Miss L e perguntou-lhe com uma cara de espanto:

-Porque é que me chamaste?

-Preciso que váz a um citio qualquer buscar 700 000 pedaços de 20000 m de titânio. – Respondeu amigavelmente.

O g demorou um mês até conseguir trazer tudo, mas ele foi buscar o titânio à Terra, e então os terráqueos invadiram a Guloseimas declarando guerra nesse mesmo dia até ao anoitecer.

Os terráqueos tinham armas duríssimas, enquanto as Letras tinham gomas de dois metros duras.

Foi só terror durante 100 anos e as armas das letras estavam totalmente destróidas por isso passaram ao plano B.

Eles montaram armadilhas por todo o planeta secretamente, mas os terráqueos perceberam isso quando viram um monte de caramelo muvedísso.

A determinada altura a Miss L estava farta e decidiu acinar um tratado que dizia:

-Os terráqueos irão viver connosco até ao fim da eternidade, pois vivemos todos no mesmo universo.

Quanto aos episódios apresentados, não se verificou uma alteração significativa, dado que a maioria dos alunos do 4.º ano apresentou tanto na produção inicial como na produção final apenas dois episódios.

Concluindo, as atividades de escrita devem ser intrínsecas no quotidiano dos alunos, pois só dessa forma será possível desenvolver a sua competência textual.

2.6. CONCLUSÕES

No início deste estudo definiu-se a problemática **“Será que a implementação de ateliês de escrita criativa pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual de uma turma do 4.º ano, nomeadamente, no âmbito da competência narrativa?”**. Dessa forma, neste subcapítulo pretende-se dar resposta à mesma, tendo por base todo o trabalho desenvolvido ao longo do presente RF.

Para além disso, irá proceder-se à análise dos três objetivos definidos para este estudo, de forma a compreender se foram atingidos.

Na fase inicial do estudo foram definidos os objetivos: (i) **conceber e implementar um conjunto de três ateliês de escrita criativa que visem ajudar os alunos a produzir narrativas de aventuras**; (ii) **melhorar a competência narrativa dos alunos**; e (iii) **avaliar o impacto da implementação dos ateliês na qualidade de aventuras produzidas pelos alunos**.

O primeiro objetivo definido foi cumprido, uma vez que foram implementados três ateliês de escrita criativa na turma do 4.º ano que, por sua vez, proporcionaram a elaboração de tarefas desafiadoras, versáteis e auxiliares no desenvolvimento da competência narrativa dos alunos do 4.º ano.

O segundo objetivo definido também foi cumprido, uma vez que os resultados apresentados no subcapítulo anterior revelaram melhorias bastante significativas ao nível das várias categorias analisadas. Contudo, verificou-se que os alunos continuaram a revelar ainda algumas dificuldades na inclusão da descrição de personagens e lugares nas suas narrativas de aventuras, pelo que esse aspeto deveria ser mais trabalhado, mesmo assim os resultados obtidos na recolha final foram substancialmente melhores em relação aos resultados obtidos, a partir da recolha inicial.

Por fim, o terceiro objetivo foi cumprido, pois as grelhas, os gráficos construídos *a posteriori* e a análise de todos os dados recolhidos permitiram avaliar que os ateliês contribuíram para a qualidade das aventuras produzidas pelos alunos, uma vez que, tal como se pode verificar em **2.5.8.**, os alunos desenvolveram um conjunto de competências fundamentais à escrita de narrativas de aventuras. Os três ateliês implementados, para além de contribuírem para o desenvolvimento de competências de escrita, também permitiram desenvolver a criatividade dos alunos do 4.º ano.

De um modo geral, a partir dos resultados apresentados no subcapítulo anterior, tal como já foi referido, foi possível observar-se uma melhoria bastante significativa ao nível dos resultados apresentados na recolha final, comparativamente aos resultados obtidos na recolha inicial. Além disso, também foi possível verificar que os alunos apresentaram uma evolução gradual na maioria dos indicadores das categorias em análise. Por conseguinte, conclui-se que a implementação dos três

ateliês de escrita criativa contribuíram para o desenvolvimento da competência textual da turma do 4.º ano, no âmbito da competência narrativa.

Ao nível dos constrangimentos sentidos durante o estudo importa referir o tempo que foi proporcionado pela OC, uma vez que se tivesse sido dada a oportunidade de se realizarem mais ateliês, possivelmente, ter-se-ia verificado uma evolução mais significativa ao nível dos vários indicadores das categorias: **(i) criatividade; (ii) coesão; e (iii) coerência.**

Poderia também ter havido um investimento maior ao nível do processo de escrita, nomeadamente, na fase da planificação. Era intenção da autora que a planificação fosse trabalhada de forma muito intencional, havendo mesmo um momento de planificação seguido de partilha das ideias planificadas, para que as mesmas pudessem ser enriquecidas com contributos dos alunos e das docentes, seguindo-se depois a textualização. Estes momentos não aconteceram, porque a agenda semanal da turma estava muito definida.

Destaca-se o contributo dos ateliês para a melhoria da capacidade de os alunos refletirem sobre os seus textos e conseqüente melhoria. Dado o constrangimento sentido ao nível do tempo, a OC propôs que a revisão dos textos, em coletivo, fosse realizada durante o momento de Trabalho de Texto, contemplado na agenda semanal do grupo. Desse modo, a autora do estudo escolhia, semanalmente, uma narrativa de aventuras produzida por um dos alunos e fotocopiava o texto original, para que cada aluno ficasse com um exemplar. Além disso, o texto original era projetado no quadro. Posteriormente, os alunos tinham 15 minutos para reverem o texto, individualmente, identificando os aspetos que considerassem menos conseguidos no mesmo. Em seguida, realizava-se uma discussão em coletivo, em que os alunos apresentavam contributos para o melhoramento do texto em questão. Simultaneamente, a autora procedia às correções no texto que estava a ser projetado.

Mais tarde, os alunos reescreviam o texto melhorado, nos seus cadernos.

Os ateliês pressupunham um trabalho antes da escrita e depois da escrita que foi muito pouco desenvolvido, tendo os ateliês sido muito orientados com base nos guiões construídos para a produção dos textos e nos momentos de trabalho de texto.

Como fator motivacional tinha-se previsto, também, que os alunos transformassem os seus textos em livros que poderiam depois ser apresentados ou às famílias ou a outras turmas. Desta forma, o trabalho de escrita ganharia um significado acrescido e a escrita teria uma dimensão funcional. No entanto, isto não foi possível.

Ainda assim, e concluindo, o estudo realizado foi bastante interessante e permitiu aprofundar aprendizagens importantes no âmbito da escrita. Além disso, revelou a importância de criar hábitos de escrita nas rotinas dos alunos, visando o desenvolvimento de diversas competências ao nível textual.

Os ateliês de escrita criativa apresentam-se, dessa forma, como uma estratégia que pode ser eficaz no desenvolvimento da competência textual e podem ser implementados nos vários contextos educativos, uma vez que para além de motivarem os alunos a escrever textos, dão um contributo muito importante no desenvolvimento de várias competências, visando, por conseguinte, a qualidade das produções dos alunos, neste caso, ao nível da competência narrativa.

Esta estratégia parece apresentar também muitas potencialidades para ser utilizada no âmbito do Estudo Autónomo, visto que os guiões são bastante detalhados e ajudam os alunos na dimensão processual do texto, pois as próprias instruções, de forma implícita (e às vezes explícita) levam os alunos a planificar o texto. Podem ser também implementados, de uma forma mais orientada como já se referiu anteriormente, compreendendo um momento de planificação primeiro individual e depois partilhada de um momento final de discussão e melhoria das ideias apresentadas.

3. REFLEXÃO FINAL

A elaboração do presente RF marca o fim de um ciclo de estudos e aprendizagens que vieram a ser realizados durante um período de cinco anos de formação na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Além disso, marca também o começo de uma nova etapa, esperada e ansiada desde o começo desta aventura, mais especificamente, o ingresso na carreira docente.

Desse modo, considera-se fundamental refletir sobre dois aspetos, nomeadamente: (i) no contributo da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; e (ii) na identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A prática pedagógica ocorrida nos contextos de 1.º e 2.º ciclos foi crucial no decorrer da formação, uma vez que permitiu aos estagiários aceder a um conjunto de competências e aprendizagens inerentes à profissão docente (Santos, 2014). Dessa

forma, foi possível mobilizar-se as aprendizagens teórico-práticas realizadas durante o período de formação na ESELx, face à realidade da educação básica ao nível dos seus aspetos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais (Mesquita e Soares, 2011).

Os contextos educativos nos quais tiveram lugar as práticas pedagógicas do 1.º e 2.º Ciclos apresentaram diferenças a vários níveis. Considera-se esse aspeto benéfico na formação de professores, uma vez que permitiu ter contacto e proximidade com diferentes contextos, o que permitiu: (i) conhecer diferentes modelos pedagógicos; (ii) vivenciar os processos de ensino e aprendizagem diversificados; (iii) observar diferentes formas de gestão do tempo e do espaço; (iv) operacionalizar diferentes modos de gestão do currículo; e (v) conhecer e experimentar os processos de regulação e avaliação das aprendizagens,

Enquanto no contexto do 1.º CEB era seguido o MEM, no contexto do 2.º CEB era seguido um modelo com características, geralmente, associadas a uma escola mais tradicional. A diferença entre os modelos pedagógicos adotados pelos dois contextos educativos contribuiu, para que se estabelecesse uma comparação entre ambos, refletindo sobre os aspetos favoráveis e menos favoráveis de cada um. Como foi referido no **subcapítulo 1.1.** do presente RF o MEM adota práticas pedagógicas muito próprias, o aluno é o centro de todo processo de ensino e aprendizagem, logo deve desempenhar um papel ativo no mesmo (Niza, 2015).

Em contrapartida, o modelo de escola tradicional permitiu observar as alterações realizadas no currículo dos alunos abrangidos pela abordagem multinível a, segundo o *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Além disso, permitiu que se refletisse, de que forma se deveria adaptar os recursos construídos para esses alunos, em função das suas necessidades e visando a realização de aprendizagens significativas.

Tendo em conta a intervenção realizada no 1.º e 2.º ciclos, após refletir sobre a questão dos diferentes modelos pedagógicos observados, conclui-se que um professor deve aplicar as estratégias que considerar adequadas em prol da realização de aprendizagens significativas, por parte dos alunos (Martins, 2011).

Em ambos os contextos foi de extrema importância o Período de Observação (PO), pois a observação direta, o seu registo nos instrumentos previamente definidos, o olhar crítico e o pensamento reflexivo foram cruciais para a evolução pessoal e profissional.

O contacto estabelecido com ambas as OC's contribuiu para a realização de aprendizagens inerentes à carreira docente. Para Gonçalves, Guerreiro e Martins

(2015), “o contacto diário permite a troca de ideias/experiências e a melhoria de conhecimentos” (p. 2). A relação estabelecida com as OC’s permitiu a realização de um trabalho cooperativo, aspeto que se considera importante de destacar, uma vez que este é um dos pilares fulcrais na carreira docente. O trabalho cooperativo realizado com as OC’s, permitiu o desenvolvimento da capacidade de ouvir e aceitar críticas, bem como de refletir criticamente sobre a própria prática. De acordo com Santos (2010-11), o ato de refletir favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, permitindo-lhe melhorar o seu desempenho pedagógico. Todo este processo foi importante, pois teve-se a oportunidade de aprender com profissionais experientes que transmitiram importantes conselhos, práticas e estratégias em sala de aula. Gonçalves, Guerreiro e Martins (2015), acrescentam que “a relação entre todos contribui para o aperfeiçoamento das práticas e aprofundamento das metodologias de ensino” (p.2). Em ambos os contextos foi possível aprender a profissão, destacando-se o empenho dos OC’s em contribuir, para que isso fosse uma realidade, pela preocupação em permitir que se experimentasse e que se refletisse.

A relação criada com os alunos em ambos os contextos também foi muito importante, pois conseguiu-se estabelecer uma relação equilibrada de afetos e respeito. Segundo Tassoni (2000), “a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se um elemento inseparável do processo de construção do conhecimento” (p.7).

Uma das maiores preocupações sentidas no decorrer das práticas foi o facto de os alunos poderem fazer alguma pergunta a que não se soubesse dar resposta, no imediato. Com as experiências de estágio que foram sendo proporcionadas pela ESELx, compreendeu-se que é crucial haver uma preparação das aulas ao nível da planificação e da mobilização de conhecimentos científicos que a mesma envolve, pois irá transmitir maior segurança e confiança ao professor. Além disso, é necessário desmistificar a ideia que o professor é detentor de todo e qualquer tipo de conhecimento, quando em pleno século XXI se tem consciência que esse aspeto não é verdadeiro. O professor deve assumir-se como o indivíduo responsável pela gestão dos vários momentos que preconizam uma aula e mais do que ser transmissor de conhecimentos deve envolver e motivar os alunos a serem os próprios detentores do seu conhecimento, ou seja, colocar os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem. Ao assumir esta postura o professor transmite que a busca pelo conhecimento é incessante e que está ao dispor de qualquer um.

Considera-se importante salientar que o nível de maturidade e segurança sentido ao nível da prestação das práticas pedagógicas realizadas no 1.º e 2.º CEB melhorou comparativamente com o que se sentiu ao longo dos estágios realizados em anos anteriores, ou seja, sentiu-se um crescimento ao nível pessoal e profissional.

Ao nível da investigação realizada, considera-se que esta foi uma mais-valia no percurso formativo, uma vez que permitiu desenvolver competências inerentes à profissão docente, nomeadamente competências investigativas. Além disso, a investigação realizada permitiu aprofundar o conhecimento alusivo à importância e aos benefícios que a escrita criativa acarreta no desenvolvimento das competências de escrita e leitura. Segundo Neto (2014), o professor deve desempenhar o papel de professor-investigador, sendo capaz de se organizar perante uma situação problemática, questionando-se, de forma intencional e sistemática com o intuito de compreender e solucionar os problemas que lhe forem colocados.

Concluindo, as práticas pedagógicas realizadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois proporcionam um conjunto de experiências e aprendizagens essenciais ao ingresso na carreira docente.

Há dificuldades, de ordem diversa, que ainda se antecipam, como por exemplo, na preparação da ação, sobretudo quando se pensa em grupos com grande diversidade e na gestão de grupos em que os conflitos sejam muito frequentes.

Contudo, a formação nesta área não acaba aqui, pois tal como a ESELx incute nos estudantes é necessário apostar numa formação contínua, visando a melhoria das competências profissionais, bem como o crescimento profissional resultante da partilha entre os vários grupos de docentes. Tal como foi anteriormente mencionado, o professor deve assumir um papel de investigador com o intuito de implementar estratégias atuais e inovadoras que acarretem benefícios no processo de ensino e aprendizagem consoantes as características do seu grupo turma. Assim, chega-se ao fim desta etapa com a consciência de que nem tudo será fácil, mas também com a vontade de identificar as dificuldades que venham a surgir e procurar soluções, numa perspetiva de aprender e investir no desenvolvimento profissional ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

Abreu, M. (2006). O Tempo de Estudo Autônomo na aprendizagem da língua estrangeira: treinar, consolidar, aprofundar conhecimentos e competências. *Escola Moderna*, (27 (5)), 8-51.

Aleixo, C. (coord.) (2010). *Roteiro Avaliação de Textos – da aferição das aprendizagens à sala de aula* (1.ª ed.): Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação* (2.ª ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, M. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do Ensino Básico* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://pt.scribd.com/document/36846006/Maria-lvete-Azevedo>

Balula, J. P. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português* (Dissertação de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Balula, J. P. R. & Martins, L. M. L. (2010). Ler e escrever no século XXI – Apontamentos de um percurso não-formal. Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/495/1/Balula%26Martins%282010%29.pdf>

Baptista, A. Viana, F. L.. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbeiro, L. F. (1999). Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metal *Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbosa, M. Pereira, P. Lins, L. & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na concepção socioconstrutivista para o Ensino Fundamental I. *Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes*, 2 (1), 108-144.

Barroqueiro, D. (2018-19). *Plano de Turma – 4.º ano*. Consultado presencialmente no colégio.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Ensenar lengua*. Barcelona: GRAÓ
Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas – metodologia projectual*. Lisboa: ESC – Engenharia e Sistema de Computação LDA.

Cardoso, D. M. F. (2011). *Detectives de Palavras – Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto). Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1080/2/TM-ESEPF-AL_DanielaCardoso2011.pdf

Carvalho, J. A. (2012). *Escrita – percursos de investigação*. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Carvalho, M. S. (2013). *(Des)Construindo a Escrita: A Expressão Escrita na sua Dimensão Processual*. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29054/1/Marta%20Sofia%20Miranda%20Carvalho.pdf>

Castelucci, J. (2013). O gênero narrativa de aventura no processo de letramento. *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-Pedagógicas, 2*, 1-21. Paraná: Secretaria de Educação.

Corrêa, E. M. S. L. (2005). *Expressões integradas no Jardim-de-infância*. Consultado em <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/correa/Expressoes.htm>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Daniel, F. & Machuqueiro, H. (2016). *A dimensão processual da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17625/1/Relat%c3%b3rio%20da%20Componente%20de%20Investiga%c3%a7%c3%a3o%20de%20Est%c3%a1gio%20III%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%20Corrigida%20para%20Entregar.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129/2018 – 1.ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº129/2012 – 1.ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Delgado – Martins, M. R. & Ferreira, H. G. (2006). *Português corrente*. Alfragide: Editorial Caminho.

Dicionário de Língua Portuguesa – Priberam. (2018). Consultado a 25 de junho de 2019 em <https://dicionario.priberam.org/induzir>

Fonseca, K. (2012). *Práticas de Avaliação Formativa: perspectivas de professores do 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23961/1/Karla%20Hayd%c3%aa%20Santos%20Oliveira%20da%20Fonseca.pdf>

Freixo, M. J. V. (2013). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gancho, C. (2010). *Como analisar narrativas*. Consultado em <http://files.letrasunip2010.webnode.com.br/200000008-989c398f4e/Como%20Analisar%20Narrativas.pdf>

Gonçalves, A. Guerreiro, C. & Martins, C. (2015). Processo de supervisão: Perceções de professores cooperantes do 2.º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 1-5.

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187.

Lopes, M.C. & Costa, M. M. (2002). *Gramática de Língua Portuguesa – 5.º e 6.º anos*. Lisboa: Plátano Editora, S. A.

Machado, S. I. M. (2012). A escrita criativa no 1.º Ciclo. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3911/1/Escrita%20Criativa%20no%201%20Ciclo_Susana%20Machado.pdf

Mancelos, J. (2011). *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, M. E. O. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar*, 13, 235-245.

Martins, A. F. M. (2011). Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: Estudo de Caso. Consultado em file:///C:/Users/andre/Downloads/ulfpie039734_tm_tese.pdf

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Matias, J. (2007). *Como desenvolver a criatividade*. Consultado em <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/DesenvolverCriatividade.pdf>

Matos, J. C. G. (2005). *Escrita Criativa*. Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad_2EscritaCriativa.pdf

Mesquita, N. A. & Soares, M. H. F. B. (2011). A formação pela pesquisa: o estágio como espaço da construção dos saberes. In Gonçalves, A. V. Pinheiro, A. S. & Ferro, M. E. (Ed.), *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares* (pp. 285-300). Dourados: Editora UEMS.

Miranda, B. B. (2013). *As dimensões da escrita*. Consultado em <https://humanidadesdigitais.org/2013/06/21/as-dimensoes-da-escrita-2/>

Mocho, A. M. & Boaventura, O. (2005). *O essencial para o Básico*. Porto: Edições ASA.

Morais, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/320355022_Conceito_e_avaliacao_da_criatividade

Neto, E. (2014). Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27.

Neves, F. (2007-19). *Texto narrativo: estrutura e elementos da narrativa*. Consultado em <https://www.normaculta.com.br/texto-narrativo/>

Niza, S. (2015). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Editora Tinta da China.

Niza, I. Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa do português no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Nunes, C. M. P. (2013). *Estratégias de Abordagem à Escrita Criativa em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Consultado em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3114/1/DissertMestradoCatarinaMachadoPamplonaNunes2013.pdf>

Pereira, I. G. (2016). *A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20589/1/Ines%20Pereira.pdf>

Projeto Educativo (2015-18). Consultado a 5 de junho de 2019, em http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Doc_orientadores/PROJETO%20EDUCATIVO.pdf

Ranguetti, D. S. (2013). Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*, (3), 2-5.

Ribeiro, M. C. e Ribeiro, J. F. (2006). *Ponto por ponto – 3.º Ciclo do Ensino Básico – 8.º ano*. Porto: Edições ASA.

Rodrigues, M. M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1786/1/Os%20subprocessos%20do%20processo%20da%20escrita.pdf>

Santos, J. (2010-11). A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5742/1/ulfpie039847_tm.PDF

Santos, M. F. & Serra, E. (2011). *Quero ser Escritor: Manual de Escrita Criativa para todas as idades*. Mirandela: Oficina do Livro.

Santos, D. S. (2014). *A importância do estágio para a vida académica e profissional do aluno*. Consultado em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/iniciacao-profissional/a-importancia-do-estagio-para-a-vida-academica-e-profissional-do-aluno/58044>

Santos, A. R. P. (2016). *Avaliação da Consciência Sintática à entrada no 1.º Ciclo*. Consultado em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6819/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o_An%20Rita%20Santos_27n.pdf

Sartori, V. & Fialho, F. A. P. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do conhecimento, 1-19.

Silva, E. (2008). A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática. In O. S. e. A. Cardoso (Ed.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (1.ª ed., pp. 101-133). Lisboa: FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, M. G. & Rodrigues, R. B. (2011). *Fala e escrita: a importância da comunicação contemporânea*. Consultado em <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3011521>

Silva, G. P. (2017). A importância da leitura para a Formação Social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2 (1), 540-549.

Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM. (2019). Consultado a 16 de junho de 2019, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

Sousa, O.C. (2015). *Textos e Contextos leitura, escrita e cultura letrada*. Editora: Média XXI,

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.

SPCE. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Tassoni, E. (2000). *Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno*. Comunicação apresentada na 23.^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo A. Grelha síntese dos instrumentos de regulação e pilotagem

Tabela 1

Instrumentos de regulação e pilotagem

Instrumentos (regulação e pilotagem)	Objetivos	Descrição do funcionamento	Forma de avaliação
<u>Mapa de Tarefas</u>	Permitir a cada criança ir tomando consciência que o seu desempenho em determinada tarefa condiciona a dinâmica do grupo, levando-os assim a uma progressiva responsabilização pelas tarefas comuns.	Consiste numa tabela de dupla entrada, onde quinzenalmente são marcadas as tarefas pelas quais os alunos são responsáveis.).	Avaliadas semanalmente, perante o desempenho que cada um demonstrou na sua tarefa. A avaliação é feita coletivamente e registada pelo presidente da semana.
<u>Mapa de Presenças</u>	Servir de registo da assiduidade dos alunos	A marcação diária é feita por dois alunos responsáveis por esta tarefa, e são contempladas três opções: presenças, ausências, atrasos.	

<p align="center"><u>Registo do Tempo</u></p>	<p>Levar os alunos a ir tomando consciência dos estados do tempo.</p>	<p>Consiste numa tabela onde diariamente pode ser atualizado pelos alunos responsáveis.</p>	
<p align="center"><u>Registo da apresentação de produções</u></p>	<p>Regular o tipo e o número de produções apresentadas por cada criança e pelo grupo, estimulando a comunicação oral e escrita, pela partilha de informações com sentido.</p>	<p>Esta tabela é preenchida pelo presidente, que gere este momento, de acordo com uma legenda combinada e afixada, explicitando o tipo de comunicações.</p>	<p>Mensalmente, é feita uma análise coletiva deste registo.</p>
<p align="center"><u>Plano semanal e plano diário</u></p>	<p>Fornecer aos alunos e ao professor uma visão geral das rotinas e das atividades a realizar durante a semana. Ao elaborar este plano de trabalho, os alunos podem ir tomando consciência do tempo que dispõem para trabalhar e geri-lo da melhor forma, para trabalhar as suas necessidades.</p>	<p>É uma listagem das atividades a realizar ao longo de uma determinada semana, de acordo com as necessidades e as combinações efetuadas pela professora e pelas crianças. Estas atividades estão previstas no PCT, e estão de acordo com as rotinas instituídas.). Este plano é flexível, e passível de ser alterado, sempre que se veja necessário. Todas as semanas, a</p>	<p>Avaliado no final de cada dia, e no fim da semana. A avaliação é feita em coletivo.</p>

		professora distribui um registo relativo ao plano semanal a cada aluno, de forma a que cada um possa registar o que foi combinado. É afixado na sala outro exemplar (A4)	
<u>Regras da sala de aula</u>	Levar os alunos a interiorizarem algumas regras fundamentais de ordem e bem-estar, facilitadoras do trabalho e dos relacionamentos.	São criadas a partir da resolução de conflitos no Conselho e são referidas e reformuladas sempre que for necessário. Estão afixadas na sala de aula, no placard de organização.	A partir do diário de turma e pelo balanço no final de cada dia. A avaliação é feita coletivamente, a partir da análise de situações concretas e relevantes.
<u>Diário de turma</u>	Promover a regulação dos conflitos através da análise das situações que os produziram, da reflexão crítica sobre as normas instituídas para a sala de aula. Mediar conflitos, evitando a passagem ao ato de vingança Permitir uma distanciação do	Funciona durante a semana, como suporte à negociação e à regulação da vida na turma e na escola. Neste registo são escritas opiniões, críticas, esclarecimentos, justificações e sugestões dos alunos, da professora, e também de alunos ou professores de outras salas de aula do Colégio.	Em reunião de Conselho, pela leitura e discussão do seu conteúdo.

	<p>momento de conflito, promovendo uma reflexão mais calma sobre as situações que lhe deram origem.</p>	<p>Divide-se em três partes: “<i>Goste</i>”, “<i>Não gostei</i>”, “<i>Proponho</i>”.</p>	
<p><u>Atas</u></p>	<p>Utilizar este tipo de escrita como memória das decisões tomadas. Levar as crianças a implicar-se e a respeitar a vida social (e a ordem de trabalho da turma), de um modo cada vez mais consciente e responsável.</p>	<p>Funciona como registo de compromissos, decisões, sugestões, emergentes do momento da Reunião de Conselho. Encontram-se expostas na sala de aula, perto do diário de turma. São escritas pelos alunos e lidas: – No fim do Conselho em que foram escritas, para aferir decisões, à sexta-feira – À segunda-feira, sempre que seja necessário relembrar as decisões tomadas – No início de cada Conselho, à sexta-feira, para que seja possível avaliar</p>	<p>No início de cada reunião de Conselho, é lida e discutida sendo possível proceder a algumas alterações.</p>

		como foram cumpridas	
<u>Plano de desenvolvimento curricular</u>	Levar os alunos a tomarem consciência de aprendizagens já realizadas ou de dificuldades a serem ultrapassadas	São preenchidas de acordo com o registo de cada aluno, através da autoavaliação feita para cada área disciplinar.	Periodicamente, através de pontos de situação
<u>Plano Individual de trabalho (PIT)</u>	Permitir à criança ir tomando consciência do seu percurso escolar, das suas dificuldades e do seu ritmo de trabalho, importante para a planificação de cada uma. Promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade das crianças relativamente à gestão do seu tempo de trabalho Permitir a diferenciação do trabalho de aprendizagem	É elaborado (preenchido) por cada criança, após a avaliação do PIT anterior e da construção de um novo Plano Semanal, partindo das necessidades sentidas, das sugestões apresentadas pela professora e pelos colegas.	O PIT é avaliado diariamente pela criança, no registo das atividades cumpridas e todas as sextas-feiras, aquando da avaliação coletiva. A professora faz igualmente uma avaliação, de acordo com os critérios combinados.
<u>Registo coletivo de avaliação do PIT</u>	Regular o trabalho e o percurso de cada aluno e o de todos, no Tempo de Estudo Autónomo.	É preenchida à sexta-feira, de acordo com as avaliações de cada um, no PIT.	Mensalmente, é feita uma análise coletiva deste registo.
	Permitir a todos a manipulação de	Durante o TEA, os alunos podem inscrever-se para	A avaliação da utilização destes materiais está

<u>Computador e impressora</u>	instrumentos informáticos para a escrita de textos	escrever textos no computador. Os textos são impressos e colados no caderno do autor. O autor faz a revisão do seu texto.	diretamente relacionada com o trabalho que é produzido com a sua utilização. Assim, a avaliação é feita semanalmente, aquando da avaliação do PIT, à Sexta-feira.
<u>Internet</u>	Permitir a todos a pesquisa em meios atualizados, contribuindo assim para a alfabetização informática do grupo.	Sempre que necessário, os alunos podem recorrer à internet, disponível para efetuar pesquisas oportunas para os projetos em desenvolvimento (durante o TEA ou tempo de projetos).	
<u>Livros</u>	Promover o prazer de ler Servir de suporte a trabalhos e projetos, facilitando a pesquisa e diversificando o material disponível.	Os livros encontram-se na biblioteca da sala, que pode ser frequentada durante o TEA, ou para pesquisas durante o tempo de projetos	
<u>Ficheiros</u>	Desenvolver o treino dos conteúdos programáticos	De acordo com o que assinalaram no Plano Individual de Trabalho, as crianças utilizam os vários ficheiros consoante as	

		necessidades, dúvidas ou dificuldades que vão sentindo em momentos coletivos.	
--	--	---	--

Anexo B. Grelha das rotinas em sala de aula

Tabela 2

Rotinas em sala de aula do 4.º ano

Rotinas		Objetivos	Descrição	Forma de avaliação
Português	<u>Trabalho de texto</u>	<p>Promover a aprendizagem das várias componentes da língua, através da reflexão sobre a sua própria escrita, que as descobertas e a própria revisão de texto propicia.</p> <p>Promover a apropriação do modelo de leitura e escrita de textos</p>	<p>Num processo regulado, sempre feito a partir dos textos das diferentes crianças, elas vão vendo valorizadas as suas produções durante estes momentos, de onde decorre o trabalho de melhoramento e análise da escrita.</p> <p>O professor gere estes momentos, com a contribuição ativa de todas as crianças. Cada uma tem o seu registo em suporte papel (com a fotocópia do texto original), de modo a analisar e a registar também todas as alterações combinadas.</p> <p>O professor prepara,</p>	<p>A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento.</p>

			<p>antecipadamente também, o texto original para ser projetado no quadro interativo. Fazem-se descobertas no texto, até se descobrir, em conjunto, aquela mensagem oculta, mas de sentido autêntico. Comenta-se o texto, sugerem-se alterações, questiona-se o autor e reescreve-se o texto, respeitando um plano de escrita combinado (reflexão antecipada sobre a estrutura e organização geral do texto).</p>	<p>A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento.</p>
	<p><u>Momentos coletivos do trabalho da língua</u></p>	<p>Promover o trabalho específico de várias componentes relacionadas com a gramática da língua e com a ortografia de palavras, a partir de uma reflexão aprofundada das produções escritas da turma.</p>	<p>O professor gere estes momentos, com a contribuição ativa de todas as crianças. Cada uma tem o seu registo em suporte papel. É feita a análise mais aprofundada de aspetos importantes da língua, para o desenvolvimento do conhecimento explícito da mesma, a partir do trabalho de texto realizado e das</p>	

			necessidades demonstradas pelas crianças. A elaboração de listas de palavras a partir de um determinado som ou tema é uma das atividades centrais de análise da língua no primeiro ano de escolaridade.	A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento.
	<u>Momentos de leitura</u>	Desenvolver o gosto pelos livros e pela leitura. Levar os alunos a contactar com referenciais do que é “ler bem”, ou seja, ler com entoação, ritmo e expressividade Dar um sentido social às leituras individuais.	Durante os momentos de “Leitura”, é trabalhada coletivamente uma obra, a partir da leitura da mesma. Neste momento, estabelecem-se situações de interação, onde são realizados pequenos recontos, inferências, comentários, e reflexão sobre o vocabulário utilizado.	
Matemática	<u>Momentos de matemática coletiva</u>	Dar a oportunidade aos alunos de verem sistematizadas dúvidas, de construírem e resolverem problemas e de trabalharem novos conteúdos programáticos.	Ocorre, pelo menos, 1 vez por semana, com duração variável, onde todos participam na atividade em desenvolvimento, de modo a trabalharem importantes competências matemáticas e conteúdos específicos. Os alunos têm registos relativos a estes momentos, adequados ao que se trabalha. Geralmente, o momento é organizado em: análise da atividade, exploração individual ou a pares, discussão e registo de conclusões	

			coletivas.	
	<u>Momentos de resolução de problemas</u>	Dar a oportunidade aos alunos de resolverem problemas contextualizados, adequados às suas vivências e ao que é necessário trabalhar	Ocorre, pelo menos, uma vez por semana, sendo um momento muito interativo, onde é interpretado o enunciado do problema, os alunos elaboram as suas estratégias de resolução e utilizam-nas, partilham raciocínios e discutem-se opiniões. São argumentadas posições, de modo a que seja construída uma produção coletiva, fruto desta troca de ideias. Os alunos têm um registo individual (para a sua resolução) e outro para o registo das conclusões coletivas, com uma organização semelhante à da produção coletiva (cartaz).	
Estudo do Meio	<u>Projetos e sistematização das aprendizagens</u>	Permitir aos alunos aprender com prazer um vasto leque de conhecimentos sobre si e os outros, sendo eles próprios, sempre que possível orientadores desse trabalho. Dar um sentido social a todo esse processo de aprendizagem. Trabalhar conteúdos específicos do programa, a partir de necessidades dos alunos, ou sistematizando o	Organiza-se a partir das questões de interesse colocadas pelos alunos, enquadradas paralelamente no Programa de Estudo do Meio, explícito nas Listas de Verificação afixadas na sala, para o qual são desenvolvidos projetos em pequenos grupos. Cada grupo tem uma capa onde guarda os registos referentes à organização do trabalho e as suas produções durante todo o	

		<p>que foi compreendido com a comunicação dos projetos.</p>	<p>processo. Para a sistematização de aprendizagens, o grupo elabora o resumo do projeto com as informações mais importantes e disponibilizam-no para toda a turma.</p>	
<p><u>Tempo de Estudo Autónomo (TEA)</u> <u>Avaliação do plano (sexta-feira)</u></p>		<p>Promover, para além do trabalho autónomo, o respeito pelo trabalho dos parceiros, as interações de ajuda entre pares simétricos e assimétricos, opondo assim a cooperação à competição. Promover hábitos de estudo e treino de conteúdos importantes. Promover a autoconsciência do seu próprio desenvolvimento, de forma a que cada aluno possa mobilizar-se para melhorar.</p>	<p>Todos os dias da semana, os alunos dispõem de uma hora de T.E.A., onde realizam as atividades marcadas à Segunda-feira, durante a programação do trabalho da semana, num Plano Individual de Trabalho.). Os alunos têm à sua disposição uma grande variedade de atividades, sendo que devem adequar o que escolhem fazer às suas necessidades individuais, com vista ao seu desenvolvimento. Durante a avaliação do plano, alguns alunos refletem coletivamente sobre o seu trabalho individual durante a semana. É feita uma reflexão coletiva sobre a forma de melhorar o trabalho de alguns alunos (apoios, parcerias, trabalhos específicos, ...). Regista-se a avaliação de cada um, no registo preparado para o efeito.)</p>	<p>Através do PIT, e pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento. Há uma autoavaliação, heteroavaliação e uma avaliação por parte da professora, no momento de Avaliação do Plano.</p>

<u>Expressões</u>		Permitir que as crianças desenvolvam competências artísticas, relacionadas com o trabalho na área da expressão musical, plástica e dramática	Em cada semana, é trabalhada uma expressão, a partir de atividades propostas pela professora ou pelas crianças, de forma a interessar todos os alunos, desenvolvendo diferentes competências.	A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento
<u>Música</u>		Permitir que as crianças desenvolvam competências motoras e físicas, adequadas ao seu desenvolvimento.	Uma vez por semana, a professora desta área organiza atividades para o trabalho destas competências, diversificando propostas.	
<u>Educação Física</u>		Permitir que as crianças desenvolvam competências motoras e físicas, adequadas ao seu desenvolvimento.	Uma vez por semana, o professor desta área organiza atividades para o trabalho destas competências, no interior do colégio (ginásio) ou no exterior (recreio), diversificando propostas. Estes momentos são divididos em: aquecimento, tarefas, retorno à calma. Em determinadas sessões, alguns alunos poderão propor-se para planear e organizar a aula seguinte, mediante um registo específico para o efeito.	
Áreas transversais	<u>Apresentação de produções</u>	Promover a interação dos conhecimentos dos alunos, ao serem levantadas questões, problematizadas ideias, conceções e confrontadas opiniões.	É um momento diário, em que as crianças, mediante inscrição prévia e uma regulação feita através de uma tabela de registo, têm oportunidade de mostrar alguns dos trabalhos que fazem	

		Estimular e dar sentido ao desenvolvimento (e aperfeiçoamento) da comunicação oral, da leitura e da produção escrita.	por iniciativa própria, ou em casa ou na sala de aula, contando situações experimentadas e lendo textos produzidos. É o presidente (tarefa semanal de um menino diferente) que gere este momento e se certifica da diversidade tipológica de produções apresentadas)	
	<u>Organização da semana (em conselho)</u>	Organizar o trabalho a desenvolver durante a semana, através do preenchimento do plano semanal. Permitir que os alunos tomem consciência do que é esperado deles, em cada semana.	É um momento coletivo de organização, partilha de intenções e interesses, explicitando o trabalho a realizar, negociando o que é mais importante para a turma.	Feita através da avaliação coletiva das tarefas realizadas na semana anterior por cada aluno, e do trabalho já realizado.
	<u>Reunião de conselho</u>	Promover a participação “democrática” direta, bem como de organização e regulação da vida na turma.	Este momento começa pela leitura da ata produzida na Reunião da semana anterior e, posteriormente, o Presidente e o secretário, leem o Diário de Turma. Em cada crítica ou registo, é feita a discussão necessária, de forma a resolver e a partilhar as ideias importantes. Registam-se as decisões, elaborando a ata desse mesmo Conselho.	No fim do momento, é feito o balanço.

Anexo C. Avaliação diagnóstica do grupo turma do 1.º CEB

Tabela 3

Avaliação diagnóstica referente às competências sociais

Grelha de Observação dos Conteúdos trabalhados																
Descritores	Alunos															
	AE	BL	BS	CM	DC	DM	EF	JÁ	MC	MB	MS	RF	SS	TM	TT	VQ
Competências Sociais																
Autonomia e Responsabilidade																
É autónomo no seu trabalho	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É assíduo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É pontual	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Cumprir as regras da sala de aula	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É responsável pelo seu material	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É responsável pela sua tarefa	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participação																
Participa de forma voluntária	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participa com ideias pertinentes	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Solicita a palavra para intervir	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relação com o outro																
Respeita as intervenções dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Estabelece facilmente relações com os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Trabalho em grupo																
Respeita a opinião dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participa em discussões de grupo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Delega tarefas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Coopera com os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Motivação e interesse pela aprendizagem																
Executa as atividades que são propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Tabela 4

Avaliação diagnóstica referente a Português

Mostra interesse pelas atividades que são propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Português																
Português (oralidade)																
Partilha opiniões, de forma audível	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Apresenta uma boa articulação.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Assegura o contacto visual com a audiência.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Produz discursos orais breves com vocabulário variado e frases complexas.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Português (leitura)																
Faz uma leitura fluente e segura que evidencie a compreensão do sentido dos textos.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Manifesta ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ouvidas.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Português (escrita)																
Escrever textos organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Português (gramática)																
Flexão dos verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e imperativo.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA

Tabela 5

Avaliação diagnóstica referente a Matemática

Tipos de frases (imperativo, declarativo, exclamativo e interrogativo).	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Matemática																
Matemática (números e operações)																
Algoritmo da divisão inteira.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Matemática (organização e tratamento de dados)																
Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Comunicar raciocínios, procedimentos e conclusões, utilizando linguagem própria da estatística, baseando-se nos	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA

Tabela 6

Avaliação diagnóstica referente a Estudo do Meio

dados recolhidos e tratados.																
Estudo do Meio																
Estudo do meio (o passado do meio local)																
Conhecer factos e datas importantes para a história (3.ª Dinastia).	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Conhecer factos e datas importantes para a história (4.ª Dinastia).	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Legenda																
Com frequência			Algumas vezes						Raramente							
Não Observado	NO		Observação Direta				O D		Produções dos Alunos				PA			

Anexo D. Gráficos referentes à avaliação diagnóstica do grupo turma do 1.º CEB

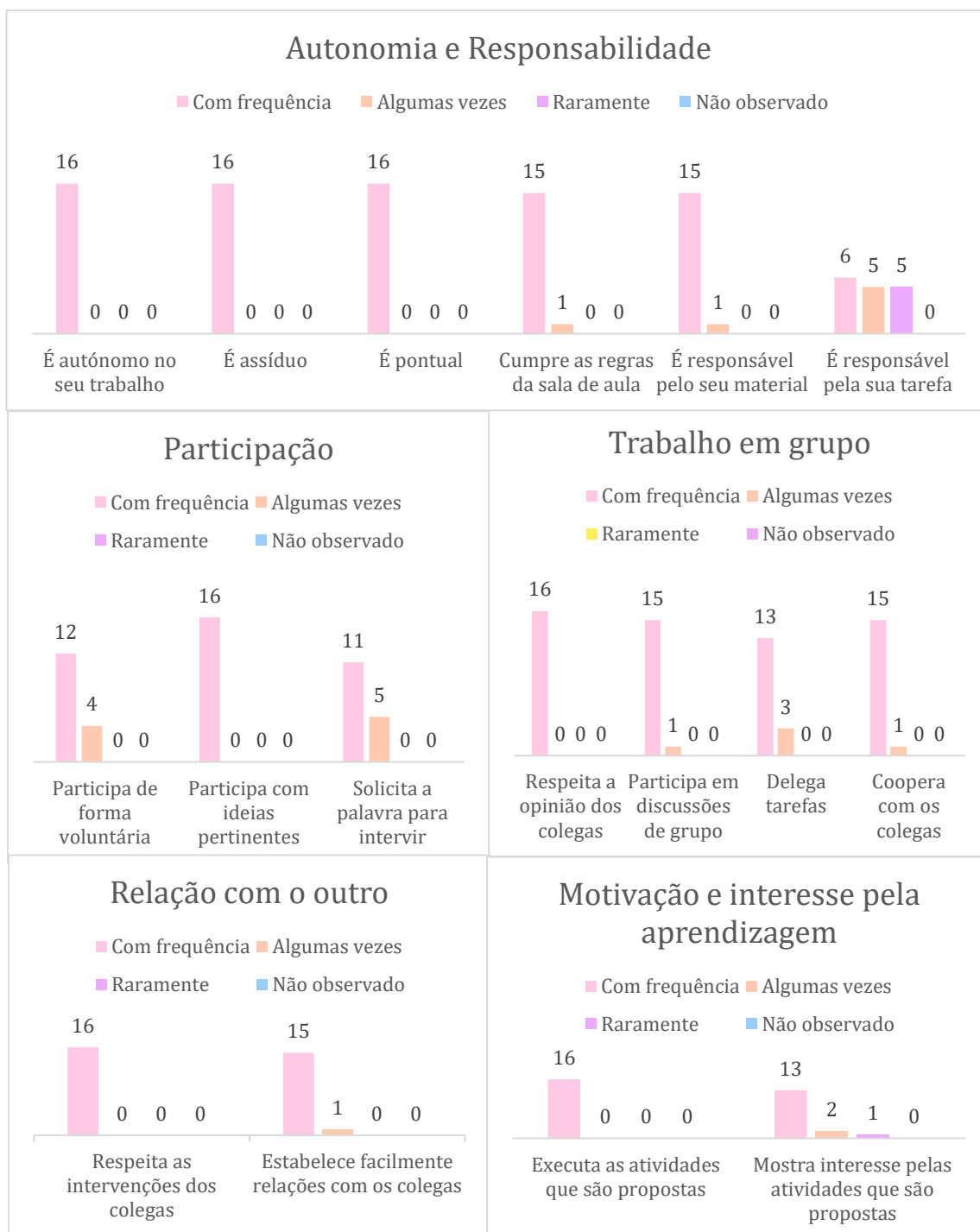


Figura 1. Resultados da avaliação diagnóstica referente às competências sociais da turma do 4.º

ano. Dados recolhidos durante o período de observação da Prática de Ensino Supervisionada 2019.

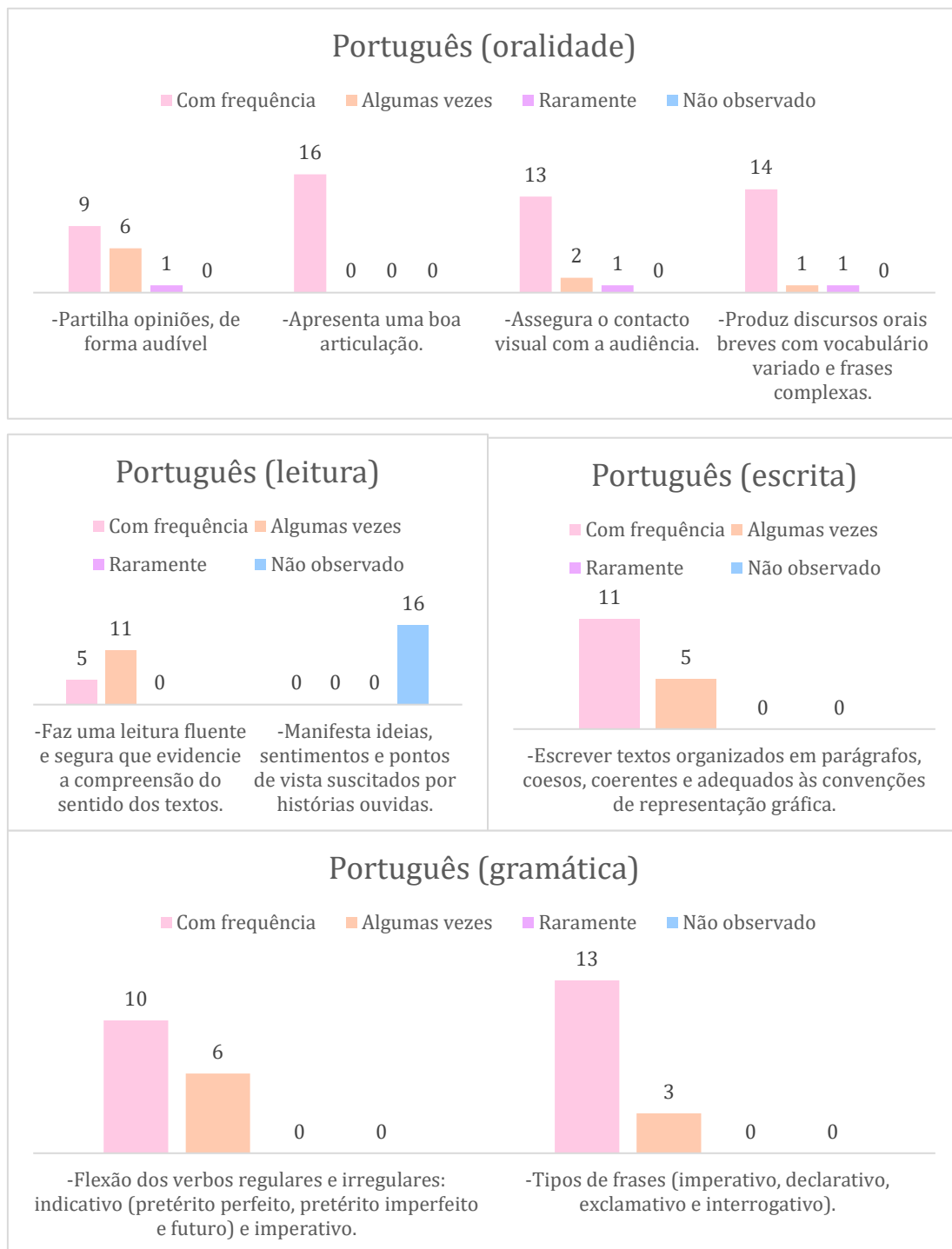


Figura 2. Resultados da avaliação diagnóstica referente à área curricular de Português do 4.º ano. Dados recolhidos durante o período de observação da Prática de Ensino Supervisionada 2019.

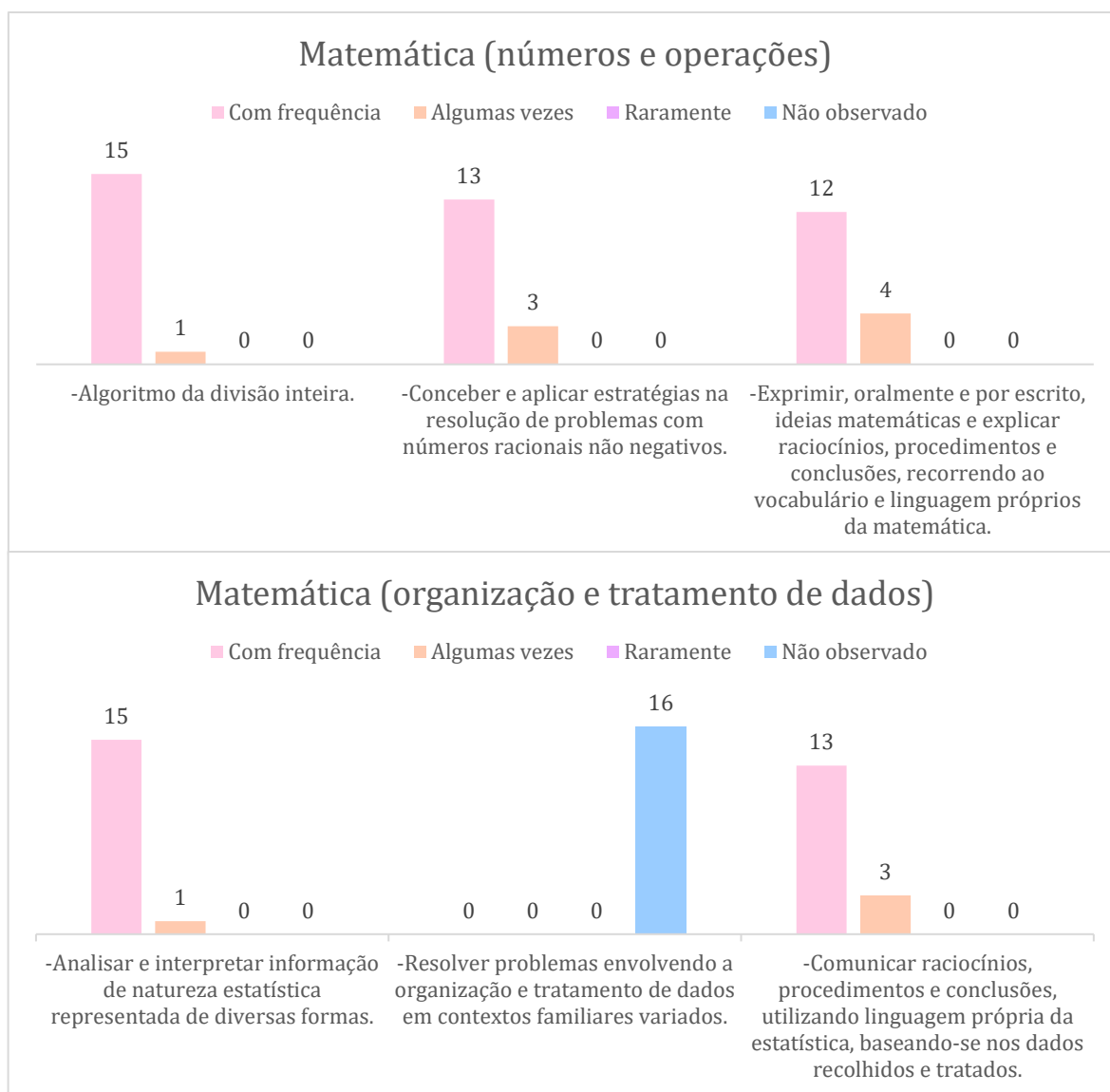


Figura 3. Resultados da avaliação diagnóstica referente à área curricular de Matemática do 4.º ano. Dados recolhidos durante o período de observação da Prática de Ensino Supervisionada 2019.

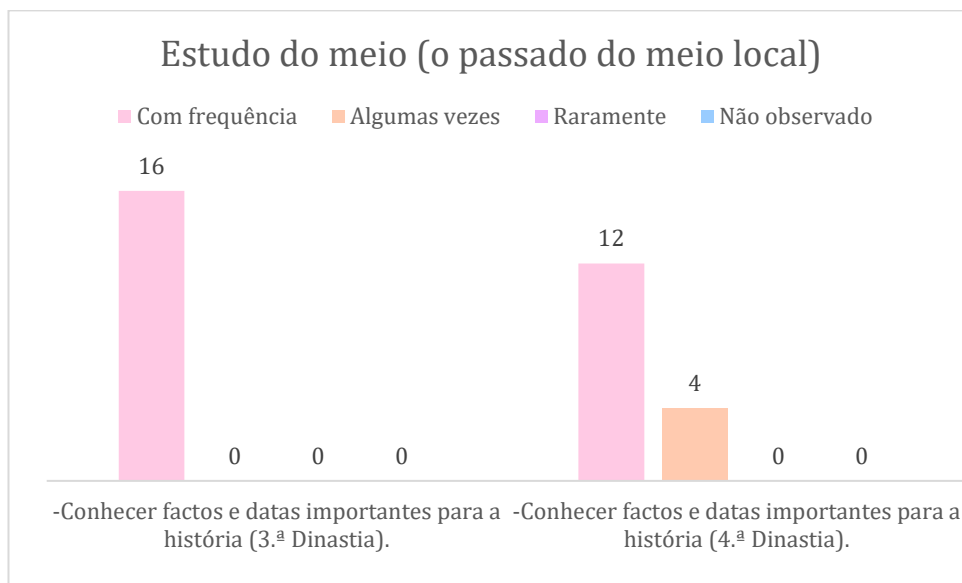


Figura 4. Resultados da avaliação diagnóstica referente à área curricular de Estudo do Meio da turma do 4.^o ano. Dados recolhidos durante o período de observação da Prática de Ensino Supervisionada 2019.

Anexo E. Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 1.º CEB

Tabela 7

Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 4.º ano

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> -Os alunos são autónomos; -São assíduos e pontuais; -Participam nos diversos momentos e rotinas propostos, apresentando ideias pertinentes; -Colaboram com os colegas (interajuda); -Revelam motivação e interesse no decorrer do processo ensino-aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> -Revelam-se pouco responsáveis (não cumprem ou não sabem a tarefa pela qual ficaram responsáveis – Conselho de Turma); -Raramente solicitam a palavra para intervir; -Revelam pouco respeito pela intervenção dos colegas; -São muito faladores e distraídos;
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam uma boa articulação; 	<ul style="list-style-type: none"> -Revelam dificuldades em partilhar opiniões, de forma audível; -Têm dificuldade em fazer uma leitura fluente e segura; -Revelam dificuldades em escrever textos organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica; -Revelam-se pouco criativos nas suas produções textuais (escrevem quase sempre sobre os mesmos temas);
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - São capazes de analisar e interpretar informação de natureza estatística; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldade em exprimir oralmente e por escrito, ideias matemáticas, explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. -Revelam dificuldades em recorrer ao vocabulário e linguagem próprios da Matemática; -Revelam dificuldades em recorrer ao cálculo mental;

<p>Estudo do Meio</p>	<p>- Conhecem factos e datas importantes para a história (3.^a dinastia); -Revelam facilidade em organizarem-se, segundo os temas dos projetos; -Revelam facilidade na elaboração da Planificação do Projeto a desenvolver;</p>	<p>- Não têm nenhum momento dedicado à realização de atividades experimentais;</p>
<p>Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora</p>	<p>-Revelam-se bastante motivados e envolvidos em todas as atividades propostas nas diversas expressões.</p>	<p>-Revelam-se muito faladores.</p>

Anexo F. Gráficos de avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB

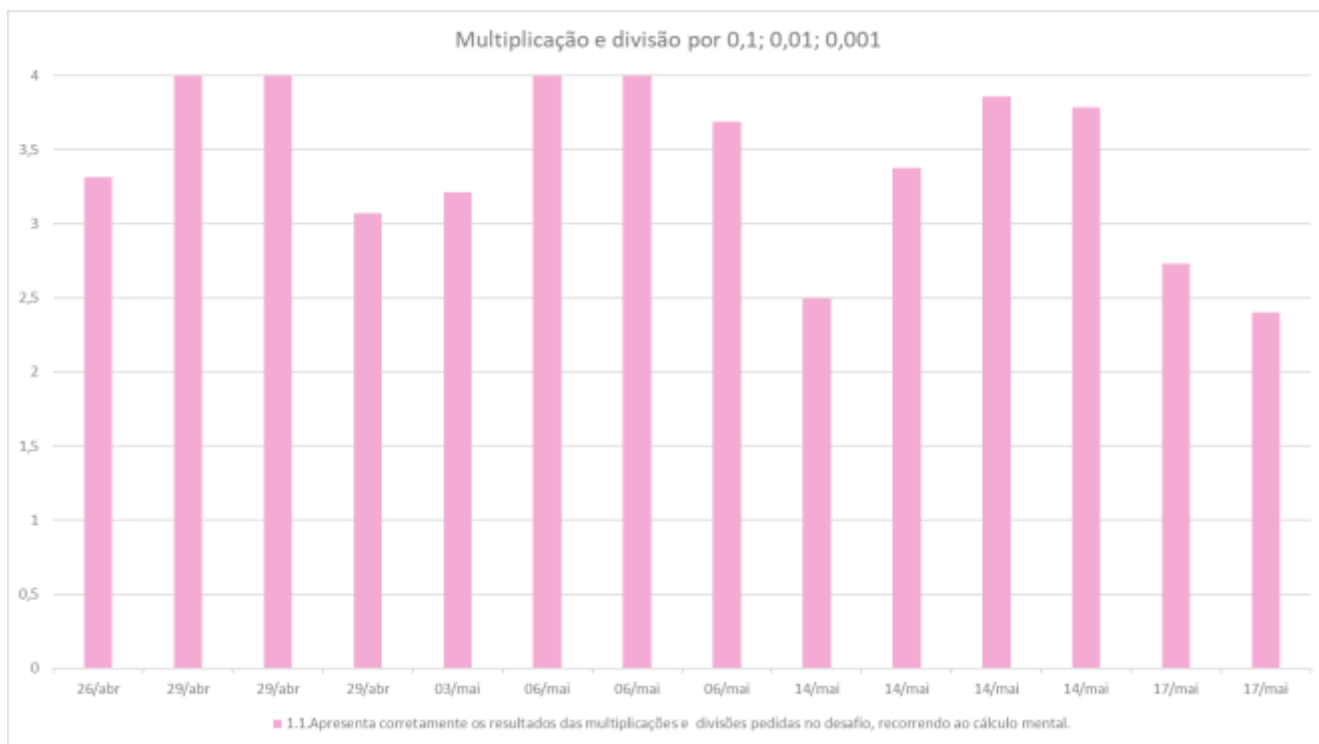


Figura 5. Médias das avaliações obtidas nas rotinas de cálculo mental realizadas semanalmente.



Figura 6. Médias obtidas ao nível dos desafios e da Ficha de Verificação realizada sobre Perímetros e Áreas

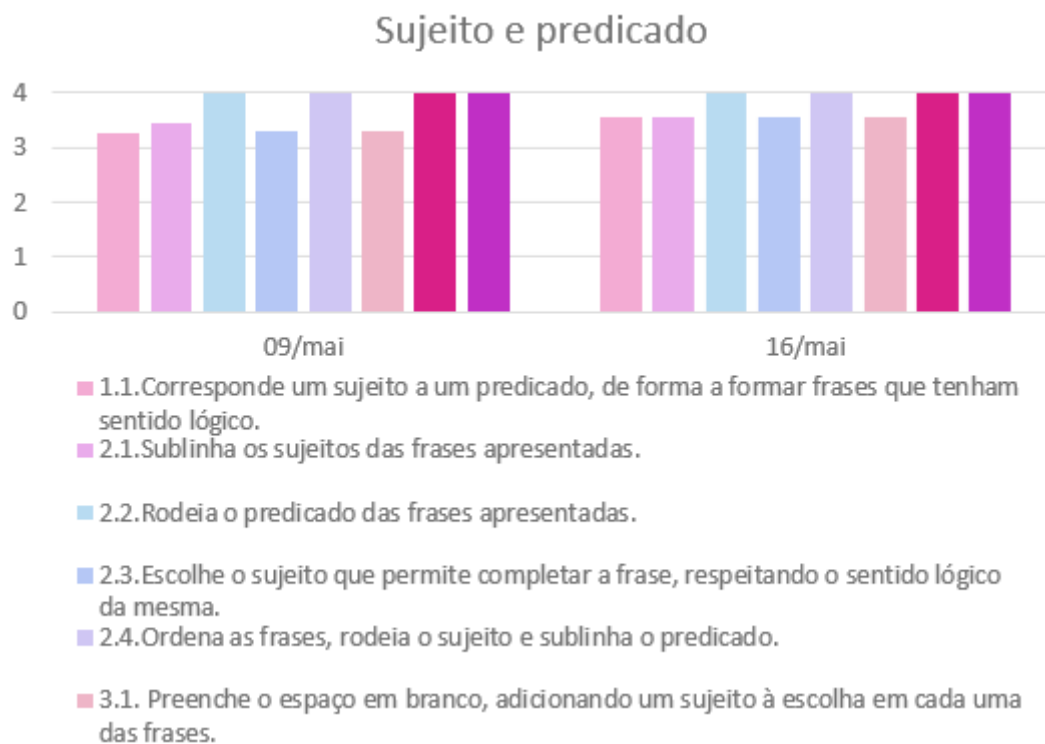


Figura 7. Médias obtidas ao nível dos desafios e da Ficha de Verificação realizada sobre Sujeito e Predicado

Anexo G. Gráficos de avaliação dos objetivos do PI do 1.º CEB

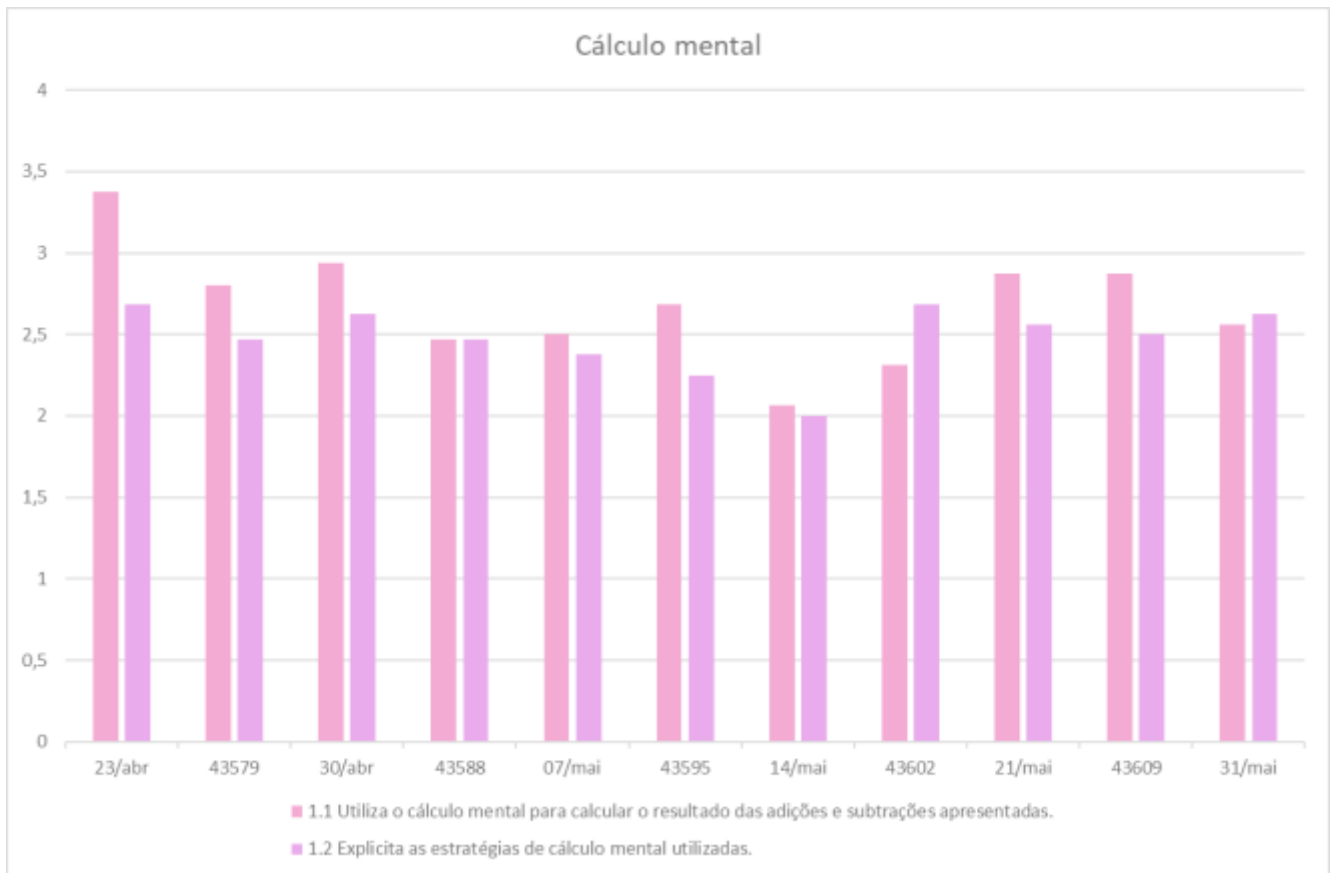


Figura 8. Médias referentes às tarefas de cálculo mental

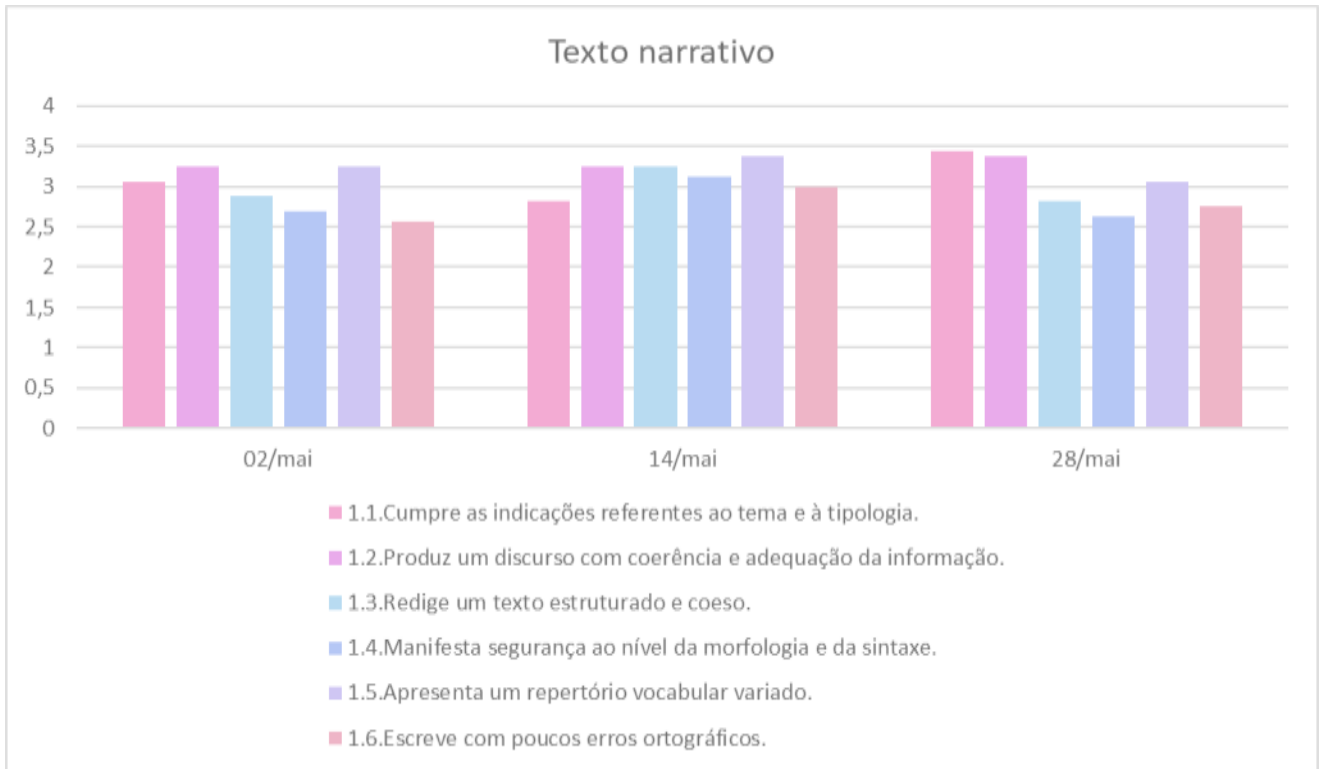


Figura 9. Médias referentes à produção de textos narrativos

Anexo H. Entrevista à OC do 2.º CEB

Boa tarde professora, a realização da presente entrevista tem como objetivo recolher informações referentes ao seu percurso profissional, ao funcionamento da instituição, bem como dos grupos que está a acompanhar atualmente.

Antes de iniciarmos esta entrevista importa referir que iremos garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados de todos os intervenientes.

Começemos por falar um pouco do seu percurso profissional

Há quanto tempo é professor do 2.º CEB?

(OC): Aproximadamente 15 anos.

Há quanto tempo leciona nesta instituição?

(OC): Este é o segundo ano.

Há quanto tempo acompanha este grupo de alunos?

(OC): É o primeiro ano.

Relativamente ao seu envolvimento nesta escola

A professora colaborou na realização do projeto educativo do agrupamento?

(OC): Não.

Qual é a sua opinião relativamente ao projeto educativo do agrupamento?

(OC): Está bem estruturado e adequado á comunidade onde está inserido.

Existe trabalho colaborativo entre os agentes educativos deste agrupamento? E desta escola?

(OC): Na minha opinião existe pouco trabalho colaborativo entre os agentes educativos do agrupamento. Em relação à escola, existe algum trabalho colaborativo, nomeadamente entre as áreas disciplinares, contudo, considero que seja um trabalho residual.

Se sim, em que âmbito existe esse trabalho colaborativo entre os agentes educativos?

(OC): O trabalho colaborativo entre os docentes das áreas disciplinares resume-se à partilha de alguns recursos didáticos, avaliação do processo educativo, nomeadamente cumprimento programático e análise dos resultados académicos dos alunos e à planificação de atividades do âmbito do Plano Anual de atividades.

Com que frequência há reuniões com os membros da equipa das áreas disciplinares que leciona?

(OC): Mensalmente.

Quanto ao seu cargo como diretora de turma

Que tipo de responsabilidades/tarefas tem de realizar, enquanto diretora de turma?

(OC): Enquanto diretora de turma sou responsável por criar o elo entre os alunos, os encarregados de educação e os membros da equipa educativa. Desse modo, todos os alunos que envolvem a minha direção de turma passam, necessariamente, por mim. Além disso, justifico as faltas dos alunos e convoco reuniões de pais sempre que considero necessário.

Ao nível da preparação das aulas

Como é que a professora organiza as atividades de ensino e aprendizagem?

(OC): Faço uma planificação muito sucinta numa folha, colocando os tópicos gerais do que vou realizar na aula. A nível de materiais já tenho vários recursos preparados de outros anos. Quando considero necessário faço uma adaptação dos mesmos, tendo em conta as especificidades que cada turma apresenta.

Que tipo de propostas ou tarefas de aprendizagem costuma apresentar aos seus alunos?

(OC): Tarefas a pares; Questões de aula; Rotina de cálculo mental; Fichas formativas.

Agora falando um pouco sobre o funcionamento em sala de aula

Que estratégias considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?

(OC): Considero fundamental a estratégia de ensino exploratório e o trabalho em grupo (ou pares)

Estabeleceu algumas rotinas em sala de aula? Se sim, quais?

(OC): Sim, as rotinas associadas à abertura e término da aula; Criação de momentos de trabalho individual, pares e discussão em grande grupo.

Que tipo de recursos utiliza habitualmente em sala de aula?

(OC): Depende dos conteúdos trabalhados: Fichas de trabalho(tarefas); Apresentações de PPT; Computador; Quadro interativo; Material manipulável.

Qual é a sua perspetiva em relação à utilização do manual escolar?

(OC): Geralmente, utilizo o manual, por respeito sobretudo aos pais e ao Estado que gastaram dinheiro para o poderem adquirir. Na minha opinião, o manual escolar não deve ser um recurso guia das aulas, isto é, não devemos dar as aulas seguindo o manual, mas sim aproveitar o que este recurso tem de bom para proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais rica e significativa.

De que forma utiliza o manual escolar com os seus alunos?

(OC): Utilizo sobretudo para lhes enviar exercícios para TPC e também seleciono alguns desses exercícios para os alunos realizarem durante a aula a pares ou individualmente.

Para finalizar, falemos sobre as turmas que a professora acompanha (5.ºH e 5.º I)

Quais são as principais preocupações da professora face ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?

(OC): A aprendizagem significativa dos conteúdos, a interajuda entre pares e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo ensino-aprendizagem e no dos colegas.

Quais as potencialidades e fragilidades que considera importantes ao nível da caracterização da turma do 5.ºH? E do 5.ºI?

(OC): O 5.º H é uma turma que revela bastantes problemas ao nível da assiduidade, sobretudo os alunos de etnia cigana. É uma turma com bastantes dificuldades de aprendizagem ao nível da matemática, são pouco participativos, raramente fazem os TPC e têm dificuldades em trabalhar em grupo. A turma do 5.º I apresenta um grande potencial, vários dos alunos integram o quadro de honra. Os alunos são bastante participativo, curiosos e responsáveis. Realizam os TPC frequentemente. Contudo, são faladores e apresentam algumas dificuldades em trabalhar em grupo.

Existe aprendizagem cooperativa? De que forma?

(OC): Sim, através da realização de tarefas a pares ou pequenos grupos.

De que forma é feita a avaliação dos alunos?

(OC): Os alunos foram informados dos critérios de avaliação no início do ano. Ao longo dos períodos são constantemente informados da avaliação obtida nas diferentes propostas e tarefas desenvolvidas nas aulas. No final de cada período é feito o balanço do trabalho desenvolvido, salientando-se os progressos obtidos.

Faz reunião de pais? Se sim, com que frequência?

(OC): Para além das planeadas pela organização da Escola, sempre que necessário.

Desta forma, concluímos a realização desta entrevista, agradecendo desde já a colaboração e a disponibilidade da professora.

Anexo I. Abordagem multinível



Fonte: Ministério da Educação - DGE

Figura 10. Pirâmide representativa das abordagens multinível (*Decreto – Lei n.º 54/2018*)

Anexo J. Grelhas de avaliação diagnóstica do 2.º CEB

Tabela 8.

Grelha de avaliação diagnóstica do 5.º H

Competências sociais																				
Descritores	Alunos																			
	AS	CS	CC	FB	FO	FG	GG	HB	IG	JO	LS	MA	MR	MC	MF	MM	QP	RD	RM	RL
Autonomia e responsabilidade																				
É autónomo no seu trabalho	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
É assíduo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É pontual	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
É responsável pelo seu material	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Participação																				
Participa de forma voluntária	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Relação com o outro																				
Respeita a vez de falar dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Respeita a professora e os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Trabalho em grupo																				
Respeita a opinião dos colegas	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO

Participa em discussões de grupo	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Coopera com os colegas	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Motivação e interesse pela aprendizagem																				
Envolve-se nas atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Mostra interesse em realizar as atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Tabela 9.

Grelha de avaliação diagnóstica das competências sociais do 5.º I

Competências sociais																					
Descritores	Alunos																				
	AP	AS	AM	BF	BB	CM	DC	DM	DR	FL	GS	GR	GM	JS	JV	MS	MS	RV	RS	RQ	TC
Autonomia e responsabilidade																					
É autónomo no seu trabalho	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É assíduo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É pontual	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É responsável pelo seu material	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participação																					
Participa de forma voluntária	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relação com o outro																					
Respeita a vez de falar dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Respeita a professora e os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Trabalho em grupo																					
Respeita a opinião dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Participa em discussões de grupo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Coopera com os colegas	NO	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Motivação e interesse pela aprendizagem																						
Envolve-se nas atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Mostra interesse em realizar as atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Tabela 10.

Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática do 5.º H

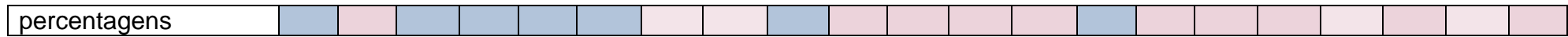
Matemática																				
Descritores	Alunos																			
	AS	CS	CC	FB	FO	FG	GG	HB	IG	JO	LS	MA	MR	MC	MF	MM	QP	RD	RM	RL
Números racionais não negativos																				
Expressões numéricas com numerais mistos	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO
Percentagens																			NO	NO
Cálculo mental (“De cor e salteado”)	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO
Problemas com números racionais não negativos																				
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de dízimas	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de percentagens	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Tabela 11.

Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática do 5.º I

Matemática																					
Descritores	Alunos																				
	AP	AS	AM	BF	BB	CM	DC	DM	DR	FL	GS	GR	GM	JS	JV	MS	MA	RV	RS	RQ	TC
Números racionais não negativos																					
Expressões numéricas com numerais mistos	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO	PA	PA
Percentagens	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Cálculo mental (“Decor e salteado”)	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Problemas com números racionais não negativos																					
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de dízimas	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA



Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Tabela 12.

Grelha de avaliação diagnóstica de Ciências Naturais do 5.º H

Ciências Naturais																				
Descritores	Alunos																			
	AS	CS	CC	FB	FO	FG	GG	HB	IG	JO	LS	MA	MR	MC	MF	MM	QP	RD	RM	RL
A importância do ar para os seres vivos																				
Identifica as propriedades do ar e alguns dos seus constituintes	OD	OD	NO		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	PA	OD	NO	NO
Refere propriedades antrópicas que contribuem para a poluição do ar	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Sugere medidas que contribuem para a preservação da qualidade do ar	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes			Raramente
Não observado	NO	Observação Direta		OD	Produções dos Alunos
					PA

Tabela 13.

Grelha de avaliação diagnóstica de Ciências Naturais do 5.º I

Ciências Naturais																					
Descritores	Alunos																				
	AP	AS	AM	BF	BB	CM	DC	DM	DR	FL	GS	GR	GM	JS	JV	MS	MS	RV	RS	RQ	TC
A importância do ar para os seres vivos																					
Identifica as propriedades do ar e alguns dos seus constituintes	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Refere propriedades antrópicas que contribuem para a poluição do ar	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Sugere medidas que contribuem para a preservação da qualidade do ar	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Anexo K. Potencialidades e Fragilidades identificadas no grupo turma do 2.º CEB

Tabela 14

Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	
<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeitam a vez de falar dos colegas. -Respeitam a professora e os colegas. -Respeitam a opinião dos colegas. <p>Na turma do 5.º I:</p> <ul style="list-style-type: none"> -São autónomos. -São responsáveis pelo seu material. 	<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participam pouco, de forma voluntária. -Revelam pouco interesse nas atividades propostas. <p style="text-align: center;"><u>Trabalho de grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Participam pouco em discussões de grupo. -Cooperam pouco uns com os outros.
Matemática	
<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -São capazes de calcular adições em expressões numéricas com numerais mistos. <p>Na turma do 5.º I:</p> <ul style="list-style-type: none"> -São capazes de calcular mentalmente metade da metade (= um quarto) de um valor inteiro dado. 	<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revelam dificuldades em multiplicar e dividir por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01 e 0,001. -Revelam dificuldades em recorrer a estratégias de cálculo mental que lhes permita calcular a percentagem referente a um determinado valor dado. -Revelam dificuldades em resolver problemas que envolvam percentagens. -Revelam dificuldades em desenvolver o seu raciocínio matemático, aquando de comunicações orais. <p>Na turma do 5.º H:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revelam dificuldades em calcular subtrações em expressões numéricas com numerais mistos. -Revelam dificuldades em calcular mentalmente metade da metade (= um quarto) de um valor inteiro dado.

Ciências Naturais

Nas duas turmas:

-São capazes de compreender as propriedades do ar, a partir da realização e análise de atividades práticas realizadas em sala de aula.

-Compreendem que o oxigênio é o gás responsável por manter a vela acesa.

Nas duas turmas:

-Revelam dificuldade na compreensão dos termos científicos: comburente, combustão e combustível.

-Revelam dificuldades em compreender que não é o oxigênio que acende a vela.

Na turma do 5.º H:

-Revelam dificuldades em compreender as propriedades do ar, a partir da realização e análise de atividades práticas realizadas em sala de aula

Anexo L. Estratégias globais de intervenção no 2.º CEB

Tabela 15

Estratégias globais de intervenção no 2.º CEB

Matemática	Ciências Naturais
<p style="text-align: center;"><u>Continuidade de estratégias metodológicas da OC:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tarefas a pares. -Questão aula (verificar se os alunos estão a realizar aprendizagens significativas). -De cor e salteado (cálculo mental, de forma mais rotineira -uma/duas vezes por semana). -Tarefas exploratórias -Trabalho em grupo. -Estimular/incentivar momentos de comunicação matemática. -Elaboração de apontamentos como auxiliares de estudo dos alunos, em casa. <p style="text-align: center;"><u>Implementar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Jogos matemáticos. -Atividades diferenciadas e adaptadas para os alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais segundo o <i>Decreto-Lei n. º54/2018</i>. 	<p style="text-align: center;"><u>Continuidade de estratégias metodológicas da OC:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Atividades experimentais. -Apresentação de vídeos. -Elaboração de apontamentos, esquemas/ mapas conceituais como auxiliares de estudo dos alunos, em casa <p style="text-align: center;"><u>Implementar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Atividades ABRP (Atividades Baseadas na Resolução de Problemas). -Pequeno projeto alusivo ao domínio: diversidade dos animais. -Estimular, sempre que possível, o trabalho em grupo. <ul style="list-style-type: none"> -Atividades diferenciadas e adaptadas para os alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais segundo o <i>Decreto-Lei n. º54/2018</i>.

Anexo M. Gráficos da avaliação do 2.º CEB

5.ºH - matemática

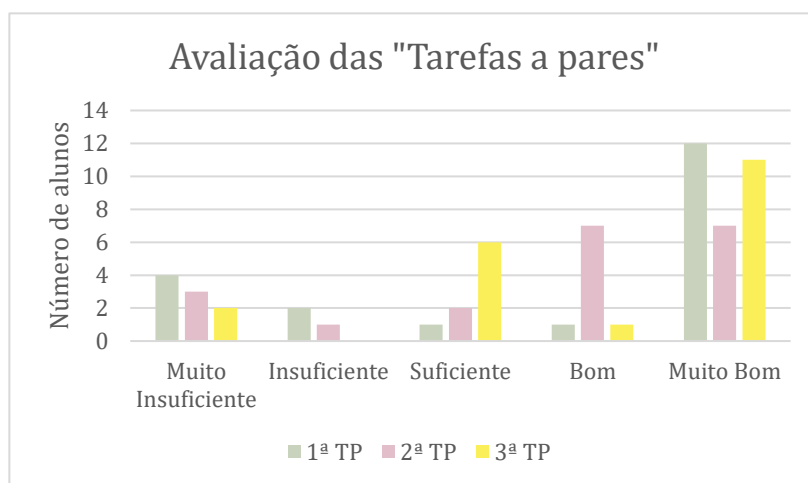


Figura 11. Avaliação das tarefas a pares. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

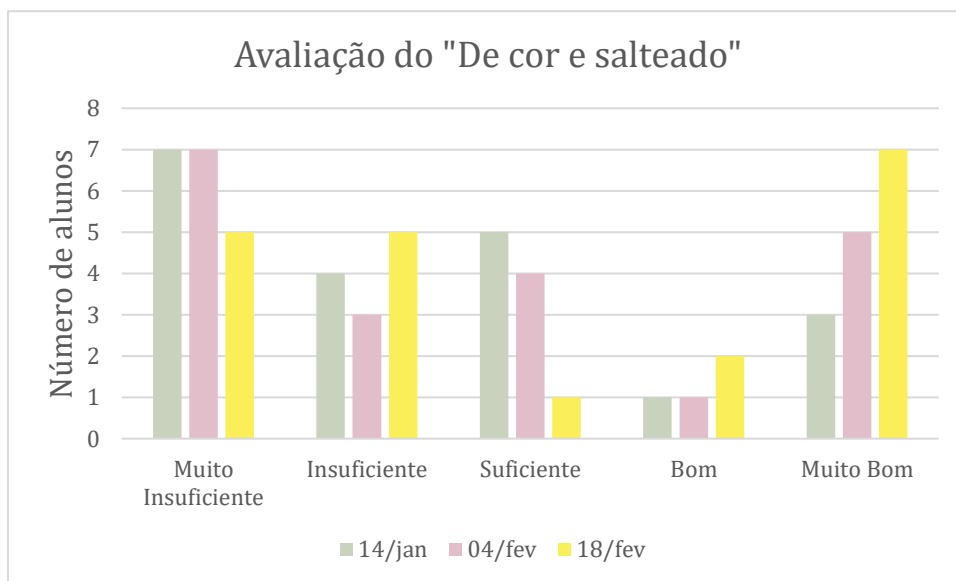


Figura 19. Avaliação das tarefas de cálculo mental. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

5.ºH – ciências naturais

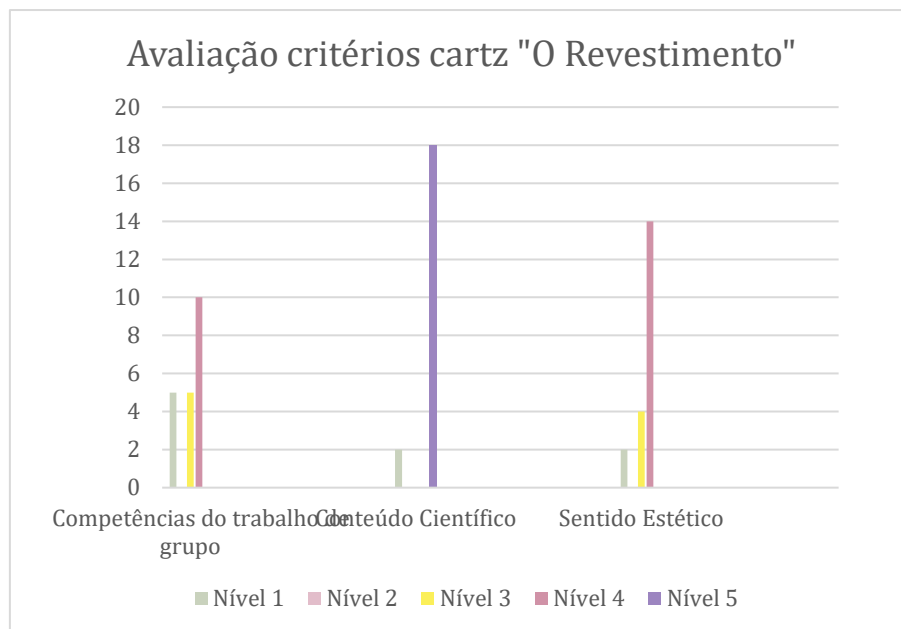


Figura 13. Avaliação do cartaz sobre o revestimento. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

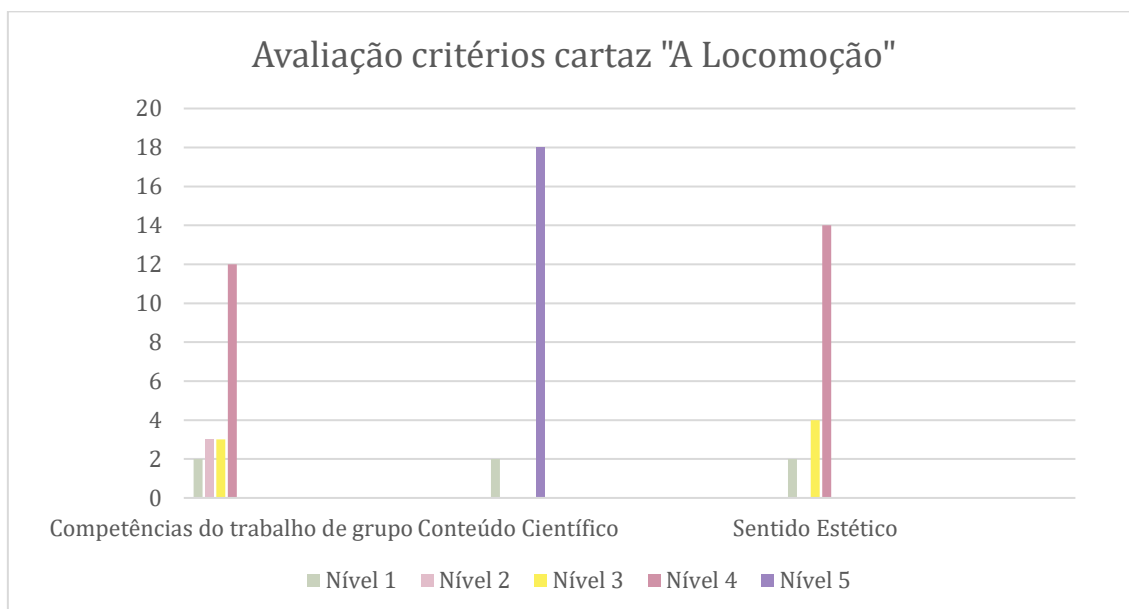


Figura 14. Avaliação do cartaz sobre a locomoção. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

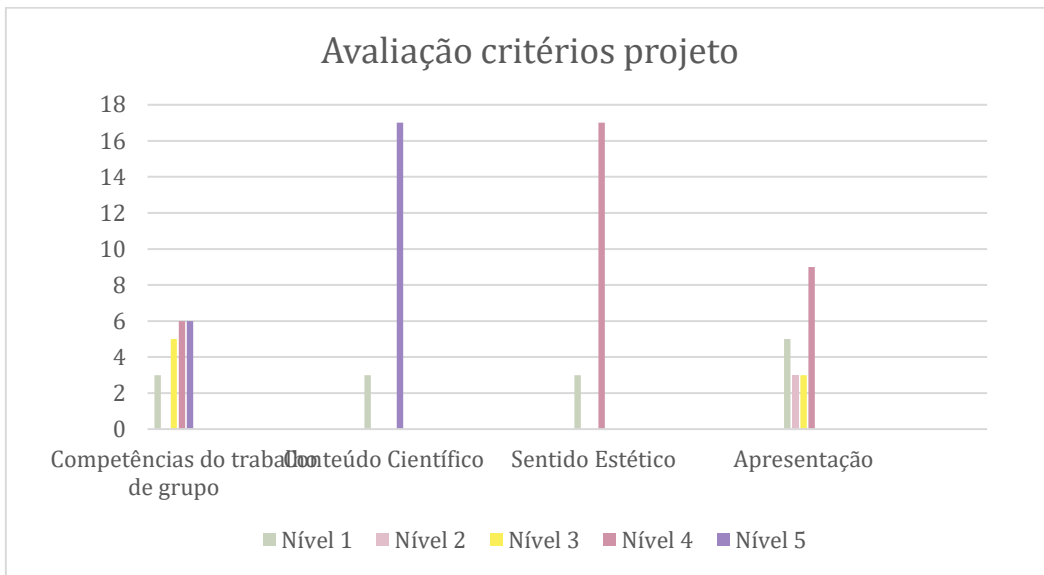


Figura 15. Avaliação do projeto sobre a diversidade dos animais. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

5.º - matemática

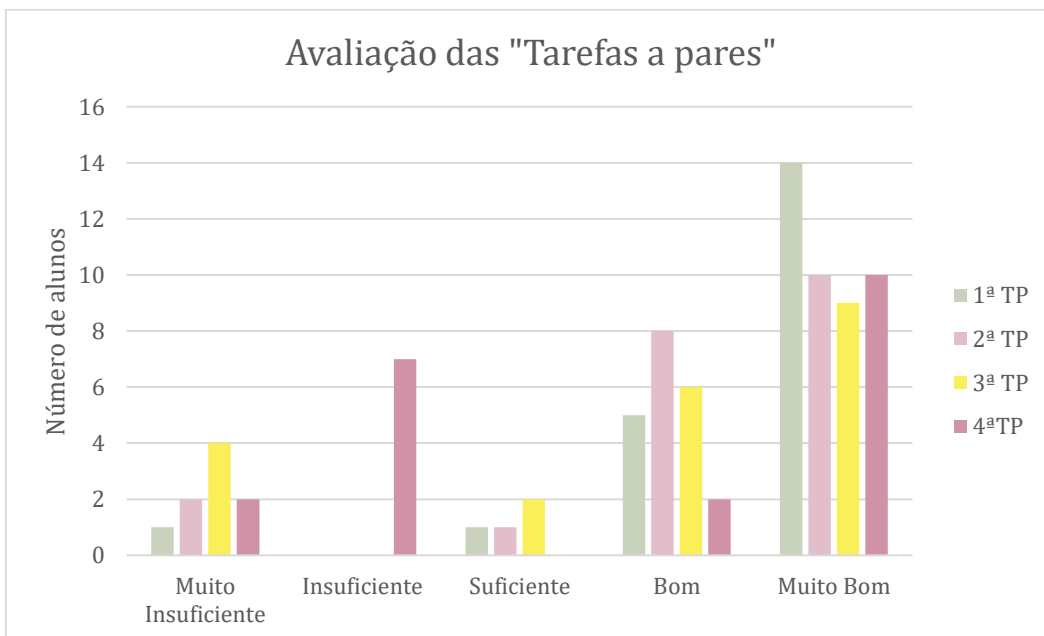


Figura 16. Avaliação das tarefas a pares. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

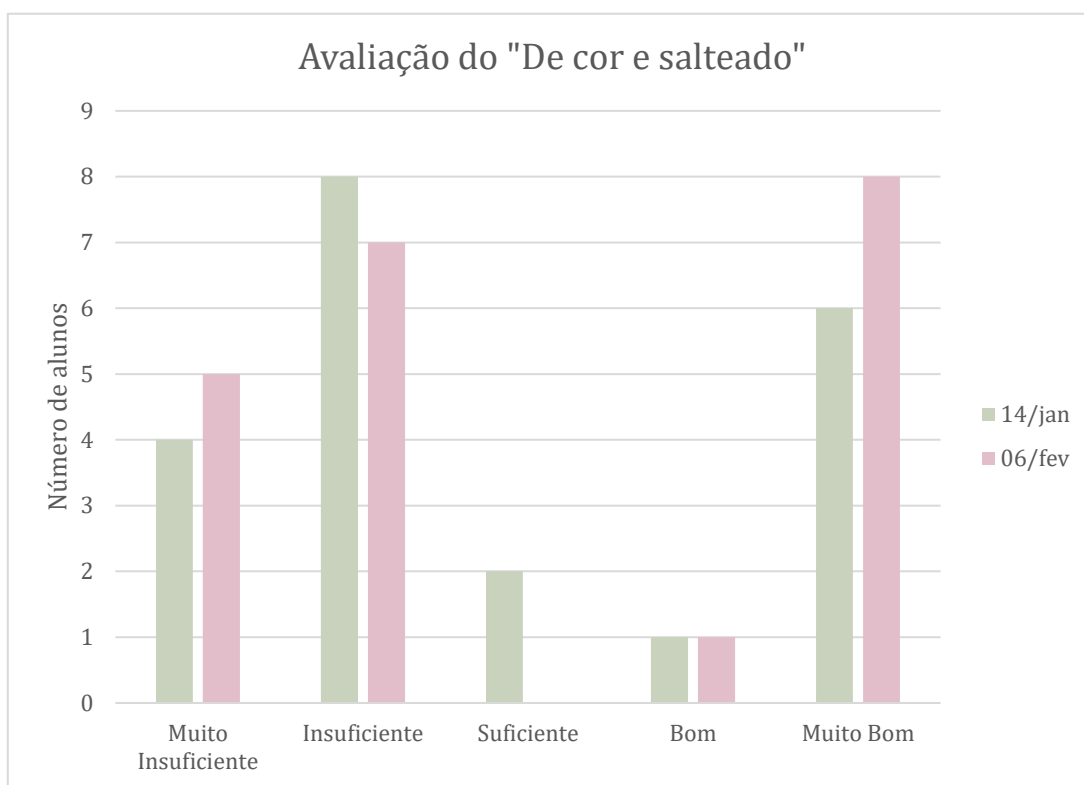


Figura 17. Avaliação das tarefas de cálculo mental. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

5.ºI – ciências naturais

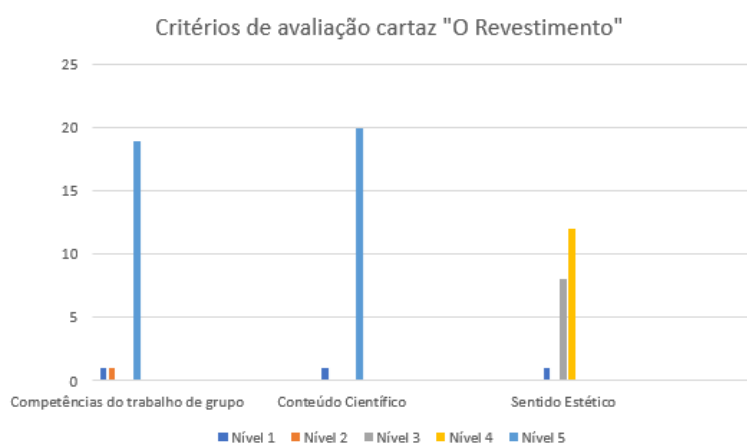


Figura 18. Avaliação dos cartazes sobre o revestimento. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

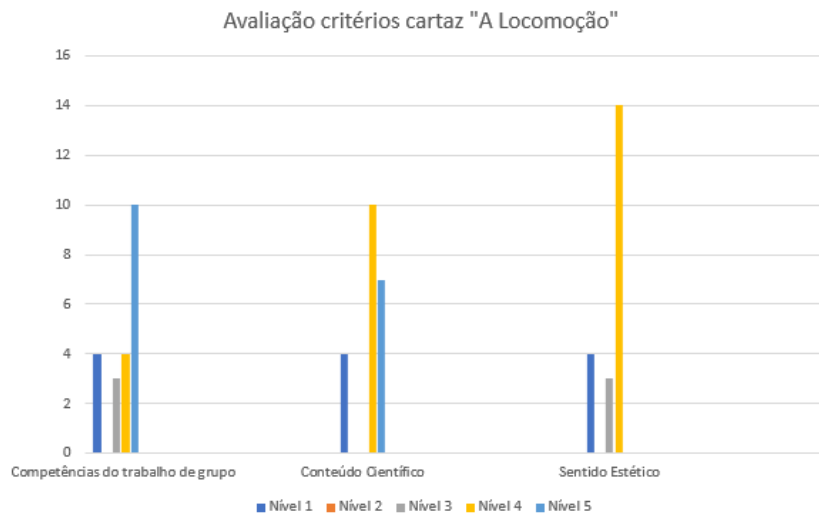


Figura 19. Avaliação do cartaz sobre a locomoção. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

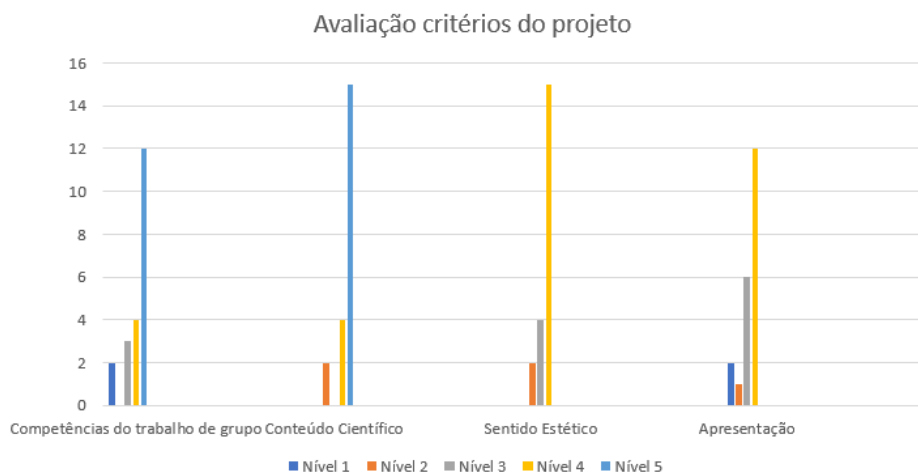


Figura 20. Avaliação do projeto sobre a diversidade dos animais. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019

Anexo P. Indutor do 1.º ateliê de escrita criativa

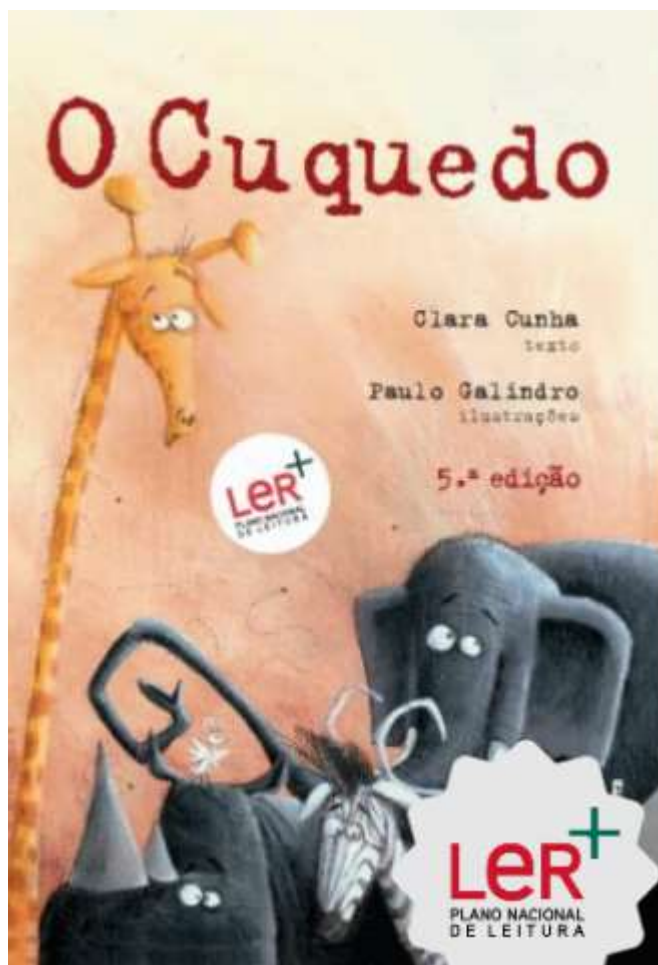


Figura 21. Obra literária “O Cuquedo” da autora Clara Cunha

Anexo Q. Indutor do 2.º e do 3.º ateliês de escrita criativa

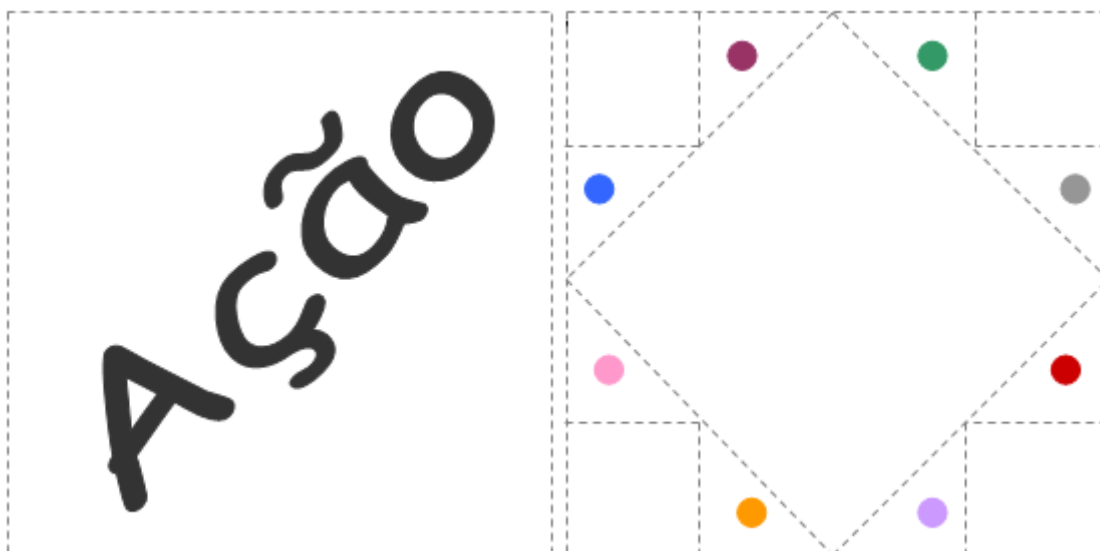


Figura 22. Quantos-queres das histórias (ação)

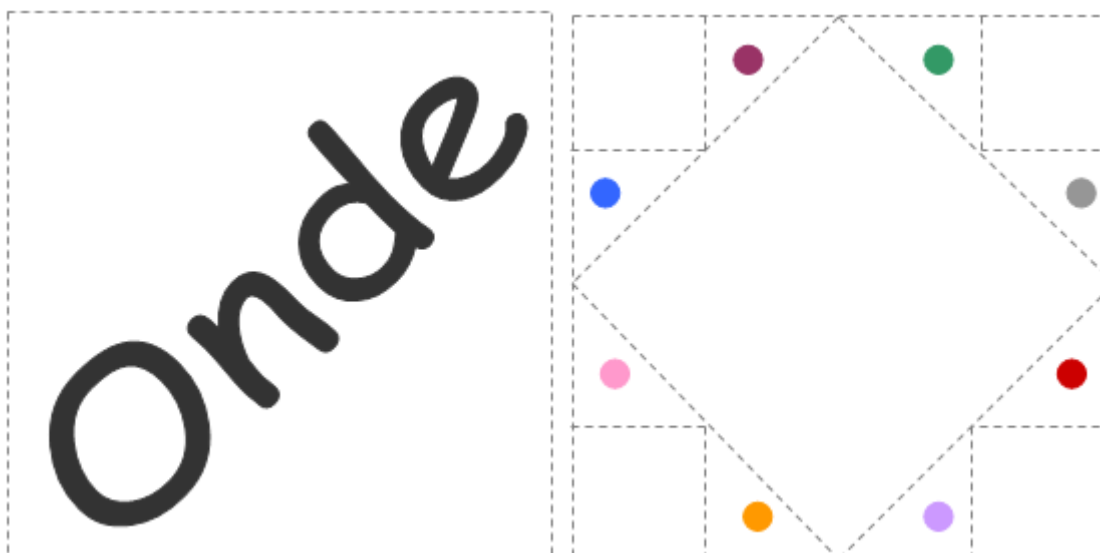


Figura 23. Quantos-queres das histórias (onde)

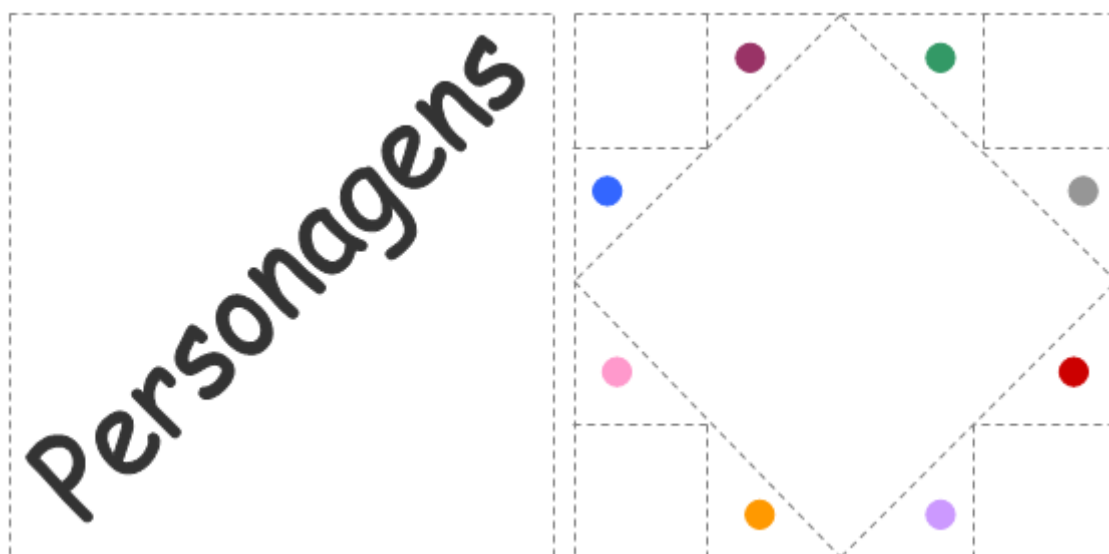


Figura 24. Quantos-queres das histórias (personagens)



Figura 25. Quantos-queres das histórias (quando)

Anexo R. Textos melhorados no momento de trabalho de texto

Narrativa de aventuras produzida no 1.º ateliê – Texto original (A13)

O cuquedo e o Rinoseronte

Era uma vez um animal chamado Cuquedo que encontrou-se com o seu melhor amigo que era um rinoseronte eles foram dar um passeio a floresta mágica onde todo pode acontecer. O Cuquedo e o Rinoseronte foram andando pela floresta e de nada o Rinoseronte desapareceu. E o Cuquedo tinha uma bomba de mão cheiro por isso atirou a planta carnívora a bomba de mão cheiro.

E a planta carnívora cospio o Rinoseronte e o Rinoseronte disse.

-Obrigado por me salvares Cuquedo teria morrido lá dentro se tu não me salvasses.

-O Cuquedo disse vamos mas é embora da qui.

-O Rinoseronte disse concordo com essa ideia.

Depois de irem a floresta mágica onde todo pode acontecer foram a uma gruta sombria. E então lá foram eles os dois felizes. Quando chegaram lá virão que estava muito escuro a sorte é que o Cuquedo trouxe duas lanternas. Eles foram lá para o fundo da gruta mas com muito medo mesmo com as lanternas.

Depois o Rinoseronte sentou-se em cima de um dragão que ela pensava que era um sofá. Quando o Cuquedo viu o dragão.

Ele disse ao dragão.

-Eu conheço disse o Cuquedo és o meu amigo dragão. E depois o dragão viu a cara do Cuquedo e os dois reconheceram-se.

E eles os três disseram em coro claro que sim.

E foram os três para a montanha mais alta do mundo. E sobirão sobirão e sobirão e almoçarão e jantarão.

E finalmente chegaram a montanha mais alta do mundo. E lá encontram um orso polar que era amigo do Cuquedo. E eles ficaram muito felizes porque visitaram todas as coisas previstas.

Narrativa de aventuras produzida no 1.º ateliê – Texto melhorado (A13)

O Cuquedo e os seus amigos

Era uma vez um animal chamado Cuquedo. O Cuquedo é um animal que tem cinco pontas bem grandes e afiadas, à noite brilha tanto como a luz do sol, os seus olhos são estrelas bem pequeninas e a sua boca é muito grande. Ele utiliza sempre óculos de sol pretos.

Certo dia, o Cuquedo, enquanto passeava pela floresta mágica, encontrou o seu melhor amigo, o Rinoceronte. O Rinoceronte tem duas orelhas pequeninas, dois chifres, um maior do que o outro, a sua pele é muito rugosa e tem uma cauda pequena.

Durante o passeio dos dois amigos pela floresta mágica, onde tudo pode acontecer, o Rinoceronte desapareceu de repente. O Cuquedo ficou muito assustado, porque não viu como o Rinoceronte tinha desaparecido e, por isso, decidiu investigar. Ao longo da sua investigação, o Cuquedo começou a explorar o local onde tinham acabado visivelmente as pegadas do seu amigo. Esse local tinha o chão coberto por terra e à volta do chão havia plantas carnívoras. Essas plantas eram muito grandes e assustadoras. O Cuquedo pensou que uma delas poderia ter devorado o seu amigo, então continuou a investigar até ver uma planta bem gordinha quase a rebentar. Muito discretamente aproximou-se da planta e lançou uma bomba de mau cheiro que a destruiu por completo. O Rinoceronte foi cuspidado de imediato.

-Obrigado por me salvares – disse o Rinoceronte agradecido.

-Vamos sair daqui – respondeu o Cuquedo apressado.

Os dois amigos continuaram o seu passeio até que chegaram à gruta sombria. Bastante curiosos decidiram entrar, estava muito escuro. A sorte é que o Cuquedo tinha duas lanternas, mas mesmo assim eles continuaram assustadíssimos.

Já cansado, o Rinoceronte sentou-se em cima de uma pedra..., mas afinal não era uma pedra, era sim um dragão. Quando o Cuquedo viu o Dragão disse-lhe:

-Eu conheço-te! És o meu amigo. Foste tu que me salvaste quando no outro dia estava em apuros.

O dragão reconheceu-o.

Os três amigos ansiosos por uma nova aventura puseram-se a caminho da montanha mais alta do mundo. Subiram, subiram e subiram até que ficaram

esfomeados e fizeram um piquenique a meio caminho. Durante as aventuras pela montanha, encontraram o Urso Polar, um grande amigo do Cuquedo. Juntos decidiram continuar a passear por ali, conseguiram visitar tudo o que tinham previsto, por isso estavam muito contentes.

No final do dia, os amigos jantaram no pico mais alto da montanha e planearam novas aventuras para o dia seguinte.

Narrativa de aventuras produzida no 2.º ateliê – Texto original (A8)

O Diogo e o Bilú

Numa manhã soalheira, um herói chamado Diogo Martins e o seu amigo Bilú. Eles estavam na casa branca que se situa na América e é a casa do presidente da Câmara. A casa é alta, é branca e tem um jardim enorme Etc...

Um dia, o Diogo e o Bilú foram fazer um passeio pelo centro da América mas quando estavam lá viram imensas coisas destruídas: carros, casas, supermercados e barcos. Eles estavam a tentar descobrir

O que se passou?

Depois chegaram lá uma pessoa e disse com medo

-Aconteceu aqui um tsunami!

E exclamaram eles:

-a sério!!

-Sim – disse a pessoa muito triste.

-Ok obrigado por nos dizer – disseram eles em coro.

E depois eles voltaram para a Câmara municipal para se obrigarem se acontece isso de novo. Porque a casa branca é muito forte para não acontecer nada ao Presidente de mal depois eles voltaram para a rua mas começaram a ouvir muito barulho e tiveram muito medo porque podia ser outro tsunami e era outro tsunami e o Diogo M teve uma ideia vamos toda a gente do País vai fazer uma barreira e o tsunami não vai passar, e não passo. Eles conseguiram que o tsunami não passasse.

Depois no ano de 1700 o Diogo M encontrou outro amigo chamado Diogo Alves os 2 eram muito bons a arranjar amigos novos depois na casa do Matias olharam para a janela e viram que havia um coelho rodeado de raposas eles foram lá para salvar salvar o coelho mas ele não era normal ele falava e estava a gritar – socorro, socorro as raposas estão a em corralarme.

-Ok. – disse o Diogo a corre com os seus amigos o Diogo pegou no coelho e trepou as arvores e os rapazes fugiram e eles salvaram o coelho e o coelho ficou muito feliz.

Narrativa de aventuras produzida no 2.º ateliê – Texto melhorado (A8)

Numa manhã soalheira um herói poderoso, alto, atlético e muito bonito chamado Diogo Martins e o seu amigo Bilú, um ser baixo, pequeno e gordito estavam a passear pela zona central da América. Os dois amigos ficaram incrédulos, pois tudo à sua volta estava destruído!

-O que será que aconteceu aqui?! – pensou em voz alta Diogo.

Preocupados com aquela situação, os dois amigos decidiram investigar. Enquanto procuravam pistas pela zona encontraram um habitante.

-Olá, sabes o que se passou aqui? Onde estão todos? O que aconteceu? – perguntou o Diogo apressadamente e curioso ao habitante.

-Houve um tsunami na escala 8.5 de Richter e tudo aqui ficou destruído. Os habitantes estão todos em pânico a tentar procurar sobreviventes e a tentar resgatar alguns dos seus bens. – explicou tristemente o habitante.

-Obrigado caro amigo. Vamos tentar falar com o Presidente e ver em que podemos ajudar – disse Diogo muito preocupado.

Horas depois Diogo e Bilú chegaram à Casa Branca, local onde se iriam proteger caso houvesse um novo tsunami. A Casa Branca era muito grande, tinha segurança em todos os pisos, em todas as divisões da casa e era equipada pela mais recente tecnologia e tinha um jardim enorme com uma grande variedade de plantas e com muitos esconderijos e armadilhas para os intrusos. O Presidente fez questão de os receber e pôr a par da situação pedindo a sua ajuda, pois poderia haver um novo tsunami.

Mais tarde, Diogo e Bilú foram para a rua. Passado alguns minutos, os dois amigos começaram a ouvir muito barulho. Avistava-se um novo tsunami. Enquanto isso, o Diogo teve uma ideia:

-Bilú e se todos os habitantes da América se juntassem para formarmos uma barreira que impedisse o tsunami de passar?

-Que ótima ideia! – exclamou o Bilú eufórico.

E assim foi, a mensagem espalhou-se pela América, todos os habitantes deram as mãos, incluindo o Presidente. Formou-se um cordão tão forte que o tsunami não resistiu. A América estava salva, pois a união faz a força!

Passado longos anos, no ano de 1700, o Diogo encontrou o seu amigo Diogo Alves. Diogo Alves era um rapaz alto, de cabelo loiro e olhos azuis, geralmente, usava uns óculos graduados e tinha aparelho nos dentes. Era um rapaz muito educado, simpático e aventureiro. Os dois amigos decidiram fazer uma visita ao seu amigo Matias, um rapaz de cabelo e olhos castanhos, muito brincalhão, desorganizado e bastante desastrado. Assim que chegaram a casa do Matias, Diogo Alves tocou à campainha:

- Plim Plao Plim Plao..

-Quem é? – perguntou o Matias curioso.

-Olá Matias, é o Diogo Martins e o Diogo Alves.

-Ok. Abro já. – respondeu o Matias.

Entretanto os dois amigos entraram, todos se cumprimentaram, mas algo se passava...

-Matias que cara de caso é essa? – perguntou Diogo Alves.

O pequeno rapaz ao ouvir esta pergunta murmurou:

-Andam a acontecer coisas muito estranhas aqui.

-O quê? – perguntou Diogo Martins muito admirado.

-Aproximem-se da janela com cuidado para não fazerem barulho – pediu delicadamente Matias.

Diogo Alves e Diogo Martins aproximaram-se da janela e não viram nada de mais, os campos continuavam verdejantes, os animais faziam a sua vida normal e as crianças passeavam alegremente pelo prado. Porém, ao aproximar-se da janela, Mateus era tão desastrado que tropeçou numa tábuca de madeira que estava no chão, espirrou e a janela partiu-se.... quando os três amigos se aproximaram novamente da janela viram um coelho que estava preso e precisava de ajuda. Não hesitaram e foram lá fora salvá-lo.

-Finalmente tiraram-me daqui, já não era sem tempo! – exclamou o coelho muito irritado.

Os três amigos ficaram boquiabertos a olhar para o coelho.

-Uau sim eu falo, sou um coelho falante e depois? Isso é motivo para ficarem assim pasmados a olhar para mim?! – disse o coelho indignado.

-Desculpa. É que nunca tínhamos ouvido um coelho falar – explicou Diogo Alves.

Os três amigos sentaram-se a falar com o coelho e Matias explicou-lhe as coisas estranhas que aconteciam sempre que espirrava. O coelho branquinho bem peludo e sabichão disse logo ao Matias que ele estava a adquirir poderes mágicos e que era esse seu descontrolo que criava seres magníficos com poderes fantásticos tal como ele. Matias e os dois amigos ficaram incrédulos.

Diogo Martins disse a Matias que ele tinha de ir para uma escola mágica onde deveria aprender a controlar e a desenvolver as suas capacidades mágicas.

Muitos anos mais tarde, Diogo Martins e Diogo Alves vieram a saber através do Correio da manhã, programa televisivo criado e com bastantes audiências, que Matias se tinha tornado num feiticeiro incrível e muito poderoso, sendo mundialmente conhecido por viver em conjunto com vários animais falantes.

Narrativa de aventuras produzida no 3.º ateliê – Texto original (A5)

A grande aventura de o Corcunda de Notre Dame

Era uma vez uma pessoa chamada Tomás, Tomás era mais conhecido como Corcunda de Notre Dame. Nesse dia estava o Tomás em Lisboa (a cidade onde vivia).

Mas de repente encontrou uma escola de magia chamada nick heist. Ele tentou entrar para a escola e por sorte conseguiu.

Depois de lá entrar foi para um estudo de respiração aquática e espacial.

Quando lá chegou fez muitos trabalhos e estava a ser muito aborrecido por estar a demorar muito e divertido por estar a aprender feitiços. Tomás gostava muito da sua escola nova e estava ansioso por aprender todos os feitiços e se tornar imortal à falta de ar. Tomás estava já a acabar o seu estudo e por isso quando acabou já sabia que o seu destino seria Atlântis (que também é chamada de Atlântida a cidade subaquática).

Atlântis era reinado por gigante que destruíam tudo o que lá entrava mas Tomás por sorte encontrou o seu amigo o João Peixinho e então Tomás disse:

-Olá João podes ajudar-me a entrar no Castelo?

-Sim, mas eu depois vou logo embora, mas ajudo-te. – Disse João Peixinho.

Então lá foram eles o João distrai-lhes e Tomás entrava, e correu tudo bem. Lá no final encontrou um baú cheio de joias e uma saída de emergência que só abria por dentro. Ele conseguiu escapar e usou todo esse dinheiro para por na escola que

esteve a dar um quarto de todo o dinheiro ao João. E no final os dois foram caçar mais tesouros.

Narrativa de aventuras produzida no 3.º ateliê – Texto melhorado (A5)

A grande aventura do Corcunda de Notre Dame

Era uma vez um menino de onze anos chamado Tomás. O seu cabelo e os seus olhos eram castanhos cor de avelã, Tomás era um menino que jogava computador horas a fio e, por isso, desenvolveu um problema nas costas. Dada a curvatura acentuada que Tomás tinha nas costas, os seus colegas de escola apelidaram-no de Corcunda de Notre Dame.

Tomás vivia numa pequena cidade urbana, capital de Portugal, Lisboa. Essa cidade tinha muitos prédios, estradas e carros. E tinha tanta poluição que até as estrelas que há anos atrás existiam tinham fugido do céu! O rapazinho vivia numa pequena casa na zona de Marvila com a sua mãe Leonor, o seu pai tinha falecido quando Tomás tinha apenas quatro anos de idade.

Certo dia, Tomás quis dar um novo rumo à sua vida e queria ir em busca do seu sonho: ser feiticeiro. Para isso, Tomás pesquisou no seu computador onde poderia se formar enquanto feiticeiro. Após longas horas de pesquisa, Tomás descobriu uma escola de magia em Londres e candidatou-se via online para receber uma bolsa de estudos. Passado umas horas a escola enviou um e-mail a Tomás a confirmar que o menino tinha sido aceite na escola.

Tomás viajou de avião, com a permissão da mãe, até Londres. Quando lá chegou viu a escola dos seus sonhos, finalmente, após longas horas de viagem Tomás tinha chegado a Logodini. De seguida, instalou-se no seu quarto novo e fez dois novos amigos, João Peixinho e António Dinis, os seus companheiros de quarto.

No dia seguinte, Tomás teve a sua primeira aula com a professora Doventri. Durante esta aula Tomás aprendeu novos feitiços, mas o feitiço que o fascinou mais foi o de conseguir respirar debaixo de água. Duas horas depois ouviu-se o toque de saída. Tomás combinou com João e António que iria à sala de poções guardar os seus novos materiais no cacifo e que depois iria ter com eles ao pátio interior. Enquanto caminhava pelos corredores o rapazinho começou a sentir os seus pés completamente encharcados chac chac chac ouvia-se esse barulho perturbador das solas dos sapatos sempre que estas entravam em contacto com o chão coberto de água. Entretanto Tomás ouvira uma voz a murmurar: Atlantis urbem dracones nisi timendorum Ursolari. (Salvem Atlantis cidade dos seres marinhos). Tomás correu em

direção ao seu quarto e contou aos seus amigos o que tinha acontecido. Ansiosos por viver uma nova aventura os três amigos foram discretamente para a sala da professora Doventri onde lançaram um feitiço que lhes permitia respirar debaixo de água e ir para Atlantis. Atlantis, cidade subaquática de Atlântica, estava agora escura e sem cor, os seres marinhos estavam tristes e não havia qualquer tipo de música no reino. Os três amigos tinham de lutar com Ursolari a terrível bruxa do mar para voltar a trazer luz e alegria àquele reino. Ursolaris era uma raia gigante bem feia e com uma cauda muito comprida, a bruxa tinha o poder de dar choques elétricos e de transformar os seres do mar em fitoplâncton. Após uma hora de batalha os três amigos saíram vitoriosos e conseguiram salvar todos os habitantes de Atlantis.

Como agradecimento o rei de Atlantis, o ser maior e mais forte do reino que erguia sempre o seu reluzente tridente na sua mão esquerda, concedeu a realização de um desejo aos três amigos e ofereceu-lhes um baú cheio de relíquias muito valiosas. Os amigos pensaram e pensaram até que Tomás pediu gentilmente ao rei:

-Podes oferecer-nos uma concha do mar para podermos continuar a comunicar convosco do nosso mundo e enviar-nos de volta para a nossa escola?

-Claro que sim meus amigos! – exclamou o rei alegremente - Atiari, afnefe bulock que estes três amigos regressem à escola sem que ninguém se tenha apercebido que eles se ausentaram.

E num piscar de olhos os amigos estavam novamente no seu quarto a dormir nas suas camas e a sonhar com uma nova aventura.

Anexo S. Grelhas de análise das narrativas de aventuras

Tabela 16

Análise dos textos produzidos – Recolha inicial (26 de março de 2019)

Alunos	Categorias		Título		Introdução			Episódios					Conclusão		
	Indicadores de desempenho		Dá título ao texto	Dá um título adequado	Introduz o herói	Caracteriza o herói	Localiza no espaço	Localiza no Tempo	Apresenta um problema	Apresenta mais do que um episódio	Descreve o local onde se passa o episódio	Inclui uma ou mais personagens para além do herói	Inclui uma situação complicada para resolver	A situação apresentada está relacionada com o problema apresentado na situação	Apresenta a resolução da situação complicada
A1	S	N	N	N	S	S	PM	S	N	S	S	S	N	N	N
A2	S	S	S	N	S	S	PM	S	PM	S	S	S	N	S	S
A3	S	PM	S	PM	S	S	PM	S	N	S	S	S	S	N	N
A4	S	S	N	N	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S	S
A5	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	---	---	N
A6	S	N	S	PM	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
A7	S	S	S	N	N	N	S	S	N	S	S	S	S	N	N
A8	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S
A9	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S
A10	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
A11	S	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	----	----	----	N
A12	S	S	S	N	N	N	N	S	N	S	N	----	----	----	S

A13	S	N	N	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S
A14	S	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	----	----	S
A15	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A16	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S
Legenda:	S – Sim		N – Não		PM – Precisa de Melhorar			---- Não se aplica						

Categorias		Criatividade								Coesão				Coerência		
Alunos	Indicadores de desempenho	O herói é um ser extraordinário	São apresentadas características fantásticas para o herói	Os lugares descritos são do universo da fantasia	Recorre a adjetivos para descrever espaços	Recorre a adjetivos para descrever personagens	O problema apresentado é um problema habitual	As aventuras descritas envolvem algum suspense	O final é inesperado	O título é aliciente	Utiliza marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro	Utiliza de forma adequada os tempos verbais	Utiliza adequadamente parágrafos	Estrutura corretamente as frases	Os episódios estão bem articulados entre si	A história é globalmente coerente
		A1	N	N	N	N	N	N	AV	S	S	N	S	N	AV	N
A2	N	N	N	N	N	N	AV	N	S	AV	S	N	S	N	N	
A3	N	N	N	N	N	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	S	
A4	N	N	S	N	N	N	S	N	S	N	S	AV	S	S	S	
A5	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	AV	AV	N	N	
A6	S	N	N	N	N	N	S	S	S	AV	S	N	AV	N	S	
A7	N	N	N	N	N	S	AV	S	N	N	AV	N	AV	S	S	
A8	N	S	N	N	N	N	S	N	N	AV	AV	AV	AV	N	N	
A9	N	N	S	N	N	S	S	S	N	N	AV	AV	AV	N	N	
A10	N	N	N	N	N	S	AV	N	S	N	AV	N	AV	S	S	
A11	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	AV	N	N	
A12	N	N	N	N	N	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	
A13	N	N	N	N	N	S	AV	N	N	N	AV	N	AV	N	N	
A14	N	N	N	N	N	S	N	N	S	N	AV	N	AV	N	N	
A15	S	S	N	N	N	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	
A16	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	AV	N	AV	S	N	

Legenda: S – Sim N – Não AV – Às Vezes

Tabela 17

Análise dos textos produzidos – 2.ª Recolha (2 de maio de 2019)

Alunos	Categorias		Título		Introdução				Episódios					Conclusão	
	Indicadores de desempenho		Dá título ao texto	Dá um título adequado	Introduz o herói	Caracteriza o herói	Localiza no espaço	Localiza no Tempo	Apresenta um problema	Apresenta mais do que um episódio	Descreve o local onde se passa o episódio	Inclui uma ou mais personagens para além do herói	Inclui uma situação complicada para resolver	A situação apresentada está relacionada com o problema apresentado na situação	Apresenta a resolução da situação complicada
A1	S	S	S	PM	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A2	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A3	S	S	S	PM	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A5	S	S	S	N	PM	N	S	S	S	N	S	N	----	----	N
A6	S	S	S	N	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N
A8	S	N	S	N	S	S	S	S	S	PM	S	N	----	----	S
A9	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A10	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A11	S	S	S	S	S	N	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A13	S	N	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	S
A14	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	----	----	S

A15	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A16	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
Legenda:	S – Sim			N – Não			PM – Precisa de Melhorar			---- Não se aplica				

Alunos	Criatividade									Coesão				Coerência	
	Indicadores de desempenho	O herói é um ser extraordinário	São apresentadas características fantásticas para o herói	Os lugares descritos são do universo da fantasia	Recorre a adjetivos para descrever espaços	Recorre a adjetivos para descrever personagens	O problema apresentado é um problema habitual	As aventuras descritas envolvem algum suspense	O final é inesperado	O título é aliciente	Utiliza marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro	Utiliza de forma adequada os tempos verbais	Utiliza adequadamente parágrafos	Estrutura corretamente as frases	Os episódios estão bem articulados entre si
A1	S	S	S	N	S	N	S	N	N	N	S	AV	S	S	S
A2	N	N	S	N	S	N	N	N	N	S	AV	AV	S	S	S
A3	S	S	S	S	S	S	N	N	N	AV	AV	AV	S	S	S
A4	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S	AV	S	S	S	S
A5	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	AV	N	AV	N	N
A6	N	N	S	AV	AV	S	N	N	N	AV	S	N	S	S	S
A7	N	N	S	AV	AV	S	S	N	S	AV	S	AV	AV	N	N
A8	S	N	S	AV	N	N	N	N	N	N	AV	N	AV	S	S
A9	N	N	S	S	S	N	S	N	S	S	S	AV	S	S	S
A10	N	N	N	N	N	S	S	N	S	AV	AV	N	AV	N	N
A11	S	S	N	AV	AV	S	N	N	S	AV	AV	AV	S	S	S
A12	N	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A13	N	N	S	N	N	N	S	S	N	N	AV	N	AV	N	N
A14	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	AV	N	AV	N	N
A15	N	N	S	S	S	N	S	S	N	AV	S	AV	S	S	S
A16	N	N	N	S	S	N	S	S	N	S	AV	S	S	S	S

Legenda: S – Sim N – Não AV – Às Vezes

Tabela 18

Análise dos textos produzidos – 3.ª Recolha (14 de maio de 2019)

Alunos	Categorias		Título		Introdução			Episódios					Conclusão		
	Indicadores de desempenho		Dá título ao texto	Dá um título adequado	Introduz o herói	Caracteriza o herói	Localiza no espaço	Localiza no Tempo	Apresenta um problema	Apresenta mais do que um episódio	Descreve o local onde se passa o episódio	Inclui uma ou mais personagens para além do herói	Inclui uma situação complicada para resolver	A situação apresentada está relacionada com o problema apresentado na situação	Apresenta a resolução da situação complicada
A1	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	N	N
A2	S	S	S	PM	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A3	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A4	N	---	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N
A5	N	---	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S
A6	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A7	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N
A8	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S
A9	N	---	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S
A10	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S
A11	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S
A12	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A13	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A14	S	S	S	N	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S

A15	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A16	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N
Legenda:	S – Sim			N – Não			PM – Precisa de Melhorar			---- Não se aplica				

Categorias		Criatividade								Coesão				Coerência		
Alunos	Indicadores de desempenho	O herói é um ser extraordinário	São apresentadas características fantásticas para o herói	Os lugares descritos são do universo da fantasia	Recorre a adjetivos para descrever espaços	Recorre a adjetivos para descrever personagens	O problema apresentado é um problema habitual	As aventuras descritas envolvem algum suspense	O final é inesperado	O título é aliciente	Utiliza marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro	Utiliza de forma adequada os tempos verbais	Utiliza adequadamente parágrafos	Estrutura corretamente as frases	Os episódios estão bem articulados entre si	A história é globalmente coerente
		A1	S	N	S	N	S	N	S	---	S	AV	S	AV	S	S
A2	S	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	
A3	S	N	S	N	AV	N	S	S	N	AV	S	S	S	S	S	
A4	N	N	AV	N	S	S	AV	S	---	N	S	S	S	AV	S	
A5	N	N	S	N	N	N	AV	S	---	N	S	N	AV	N	N	
A6	S	N	S	N	S	S	N	N	N	AV	S	S	AV	S	S	
A7	S	N	N	N	S	S	N	S	N	AV	S	AV	AV	N	N	
A8	N	N	N	S	N	S	N	N	N	AV	AV	AV	AV	N	N	
A9	S	N	N	N	S	S	N	S	---	S	S	AV	S	N	N	
A10	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	AV	AV	N	S	S	
A11	S	N	S	N	N	N	S	S	S	N	AV	N	N	N	N	
A12	S	N	N	N	N	N	AV	S	N	S	S	S	S	N	N	
A13	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	AV	N	N	N	N	
A14	N	N	N	AV	AV	N	S	N	S	N	AV	N	AV	N	N	
A15	S	N	S	N	N	N	N	N	S	AV	S	AV	S	S	S	
A16	N	N	N	N	S	N	S	S	N	S	S	S	AV	AV	S	

Legenda: S – Sim N – Não AV – Às Vezes

Tabela 19

Análise dos textos produzidos – 4.ª Recolha (28 de maio de 2019)

Alunos	Categorias		Título		Introdução			Episódios					Conclusão		
	Indicadores de desempenho		Dá título ao texto	Dá um título adequado	Introduz o herói	Caracteriza o herói	Localiza no espaço	Localiza no Tempo	Apresenta um problema	Apresenta mais do que um episódio	Descreve o local onde se passa o episódio	Inclui uma ou mais personagens para além do herói	Inclui uma situação complicada para resolver	A situação apresentada está relacionada com o problema apresentado na situação	Apresenta a resolução da situação complicada
A1	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S
A2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	S	S	N	S	S
A3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	N	N	N
A5	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	PM	S
A6	S	S	S	N	S	S	S	S	S	PM	S	N	----	----	S
A7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S
A8	S	S	S	S	N	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A9	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
A10	S	S	S	PM	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N
A11	S	S	S	PM	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A13	S	S	S	PM	S	S	S	S	PM	N	S	S	N	S	S
A14	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

A15	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A16	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Legenda:	S – Sim			N – Não			PM – Precisa de Melhorar			---- Não se aplica				

Categorias		Criatividade								Coesão				Coerência		
Alunos	Indicadores de desempenho	O herói é um ser extraordinário	São apresentadas características fantásticas para o herói	Os lugares descritos são do universo da fantasia	Recorre a adjetivos para descrever espaços	Recorre a adjetivos para descrever personagens	O problema apresentado é um problema habitual	As aventuras descritas envolvem algum suspense	O final é inesperado	O título é aliciente	Utiliza marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro	Utiliza de forma adequada os tempos verbais	Utiliza adequadamente parágrafos	Estrutura corretamente as frases	Os episódios estão bem articulados entre si	A história é globalmente coerente
		A1	S	S	S	N	N	N	N	S	N	AV	S	AV	AV	N
A2	S	N	S	AV	S	N	AV	N	S	S	S	S	S	S	S	
A3	S	S	S	S	S	N	AV	S	S	S	S	AV	AV	S	S	
A4	S	N	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	N	
A5	S	N	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	S	N	N	
A6	S	N	S	AV	N	N	S	S	S	AV	AV	S	S	S	S	
A7	S	S	S	S	S	S	AV	S	N	AV	AV	AV	AV	AV	N	
A8	S	N	S	AV	S	S	N	S	S	AV	AV	AV	AV	S	S	
A9	S	N	S	S	S	N	N	S	S	AV	S	AV	S	S	S	
A10	S	S	S	AV	AV	N	S	S	N	AV	AV	AV	AV	N	N	
A11	S	S	S	N	AV	S	S	N	S	AV	AV	AV	AV	S	S	
A12	S	S	S	AV	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	
A13	S	N	S	N	AV	S	S	N	N	N	AV	AV	AV	N	N	
A14	S	N	S	S	S	S	AV	S	S	AV	S	AV	AV	AV	N	
A15	S	N	S	N	S	N	AV	N	S	AV	S	S	S	AV	S	
A16	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	AV	S	S	S	

Legenda: S – Sim N – Não AV – Às Vezes

Tabela 20

Análise dos textos produzidos – Recolha Final (6 de junho de 2019)

Alunos	Categorias		Título		Introdução			Episódios					Conclusão		
	Indicadores de desempenho		Dá título ao texto	Dá um título adequado	Introduz o herói	Caracteriza o herói	Localiza no espaço	Localiza no Tempo	Apresenta um problema	Apresenta mais do que um episódio	Descreve o local onde se passa o episódio	Inclui uma ou mais personagens para além do herói	Inclui uma situação complicada para resolver	A situação apresentada está relacionada com o problema apresentado na	Apresenta a resolução da situação complicada
A1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A8	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A9	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
A10	S	S	S	S	S	S	S	S	S	PM	S	S	S	S	S
A11	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A13	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S
A14	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A15	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

A16	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Legenda:	S – Sim			N – Não			PM – Precisa de Melhorar							

Categorias		Criatividade								Coesão				Coerência		
Alunos	Indicadores de desempenho	O herói é um ser extraordinário	São apresentadas características fantásticas para o herói	Os lugares descritos são do universo da fantasia	Recorre a adjetivos para descrever espaços	Recorre a adjetivos para descrever personagens	O problema apresentado é um problema habitual	As aventuras descritas envolvem algum suspense	O final é inesperado	O título é aliciente	Utiliza marcadores linguísticos para marcar a passagem de um episódio para o outro	Utiliza de forma adequada os tempos verbais	Utiliza adequadamente parágrafos	Estrutura corretamente as frases	Os episódios estão bem articulados entre si	A história é globalmente coerente
		A1	S	N	N	N	AV	N	S	S	S	S	S	S	S	AV
A2	S	S	S	AV	S	N	S	N	S	S	S	AV	S	S	S	
A3	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
A4	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
A5	N	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	
A6	S	N	S	S	S	N	AV	S	S	AV	S	AV	AV	S	S	
A7	N	N	S	AV	S	S	N	S	S	S	S	AV	S	AV	S	
A8	N	N	S	S	S	N	N	S	S	AV	N	N	AV	S	S	
A9	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	AV	AV	S	S	
A10	N	S	N	AV	S	S	S	S	S	AV	AV	AV	AV	S	S	
A11	S	S	N	AV	S	N	S	S	S	AV	S	AV	S	AV	S	
A12	N	N	N	AV	S	S	S	S	S	S	S	AV	S	S	S	
A13	N	N	N	N	N	S	AV	S	S	N	AV	N	AV	S	S	
A14	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
A15	N	N	N	S	S	N	S	S	S	AV	S	AV	S	S	S	
A16	N	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	AV	AV	S	S	

Legenda: S – Sim N – Não AV – Às vezes

Anexo T. Gráfico referente ao título das narrativas de aventuras

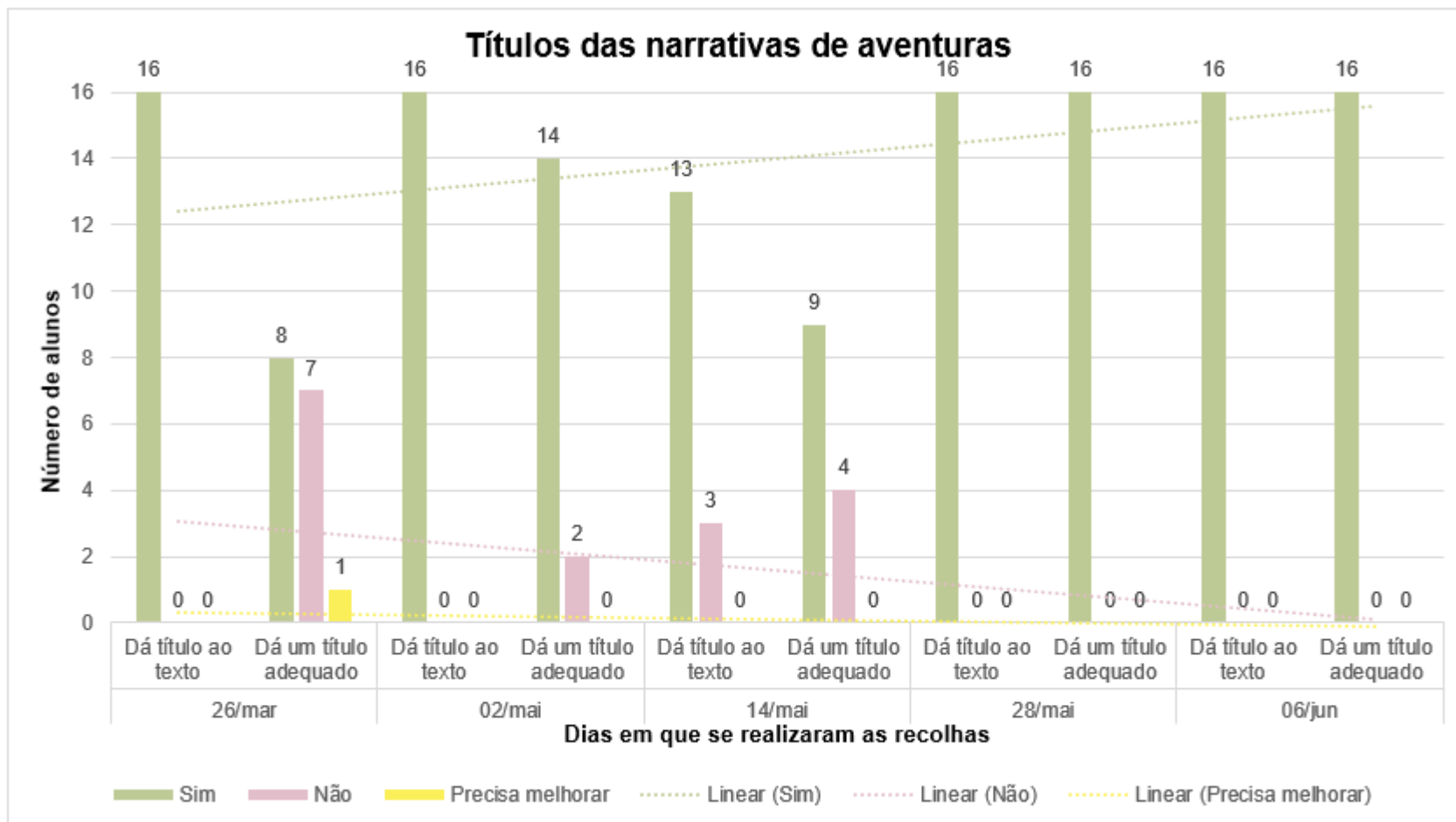


Figura 21. Resultados obtidos ao nível do título nas cinco recolhas.

Anexo U. Gráfico referente à introdução das narrativas de aventuras

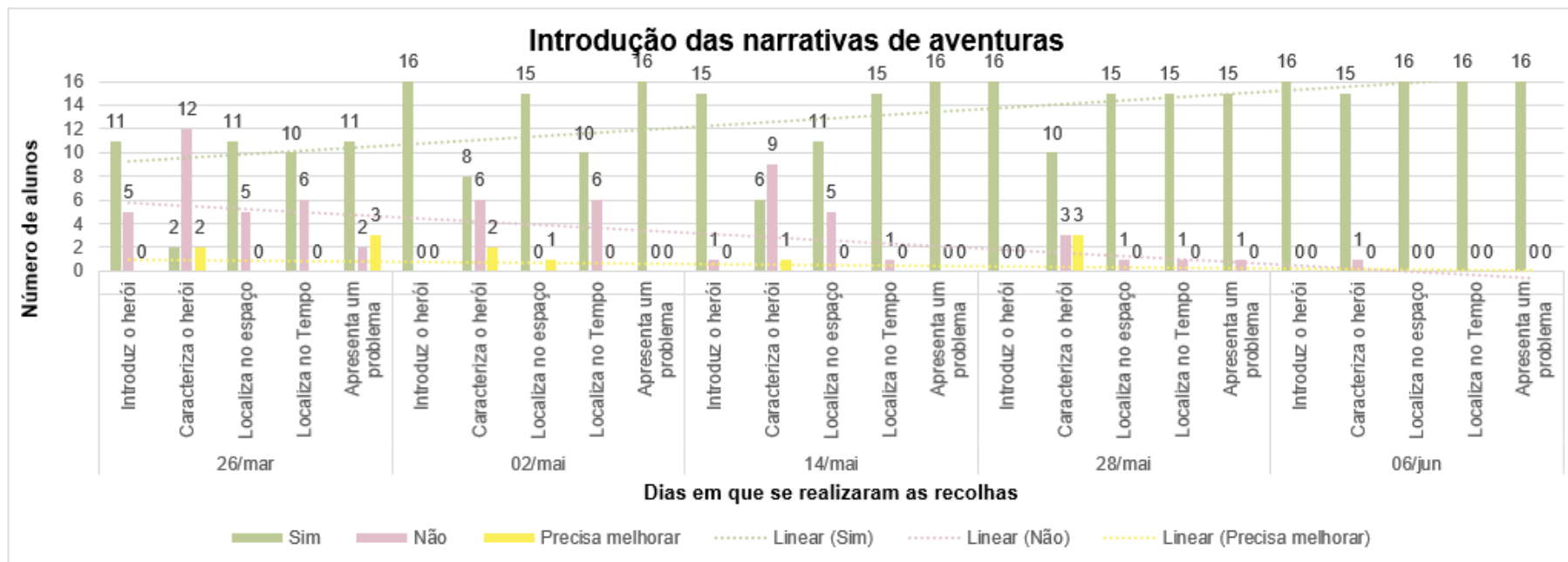


Figura 22. Resultados obtidos ao nível da introdução nas cinco recolhas.

Anexo V. Gráfico referente aos episódios das narrativas de aventuras

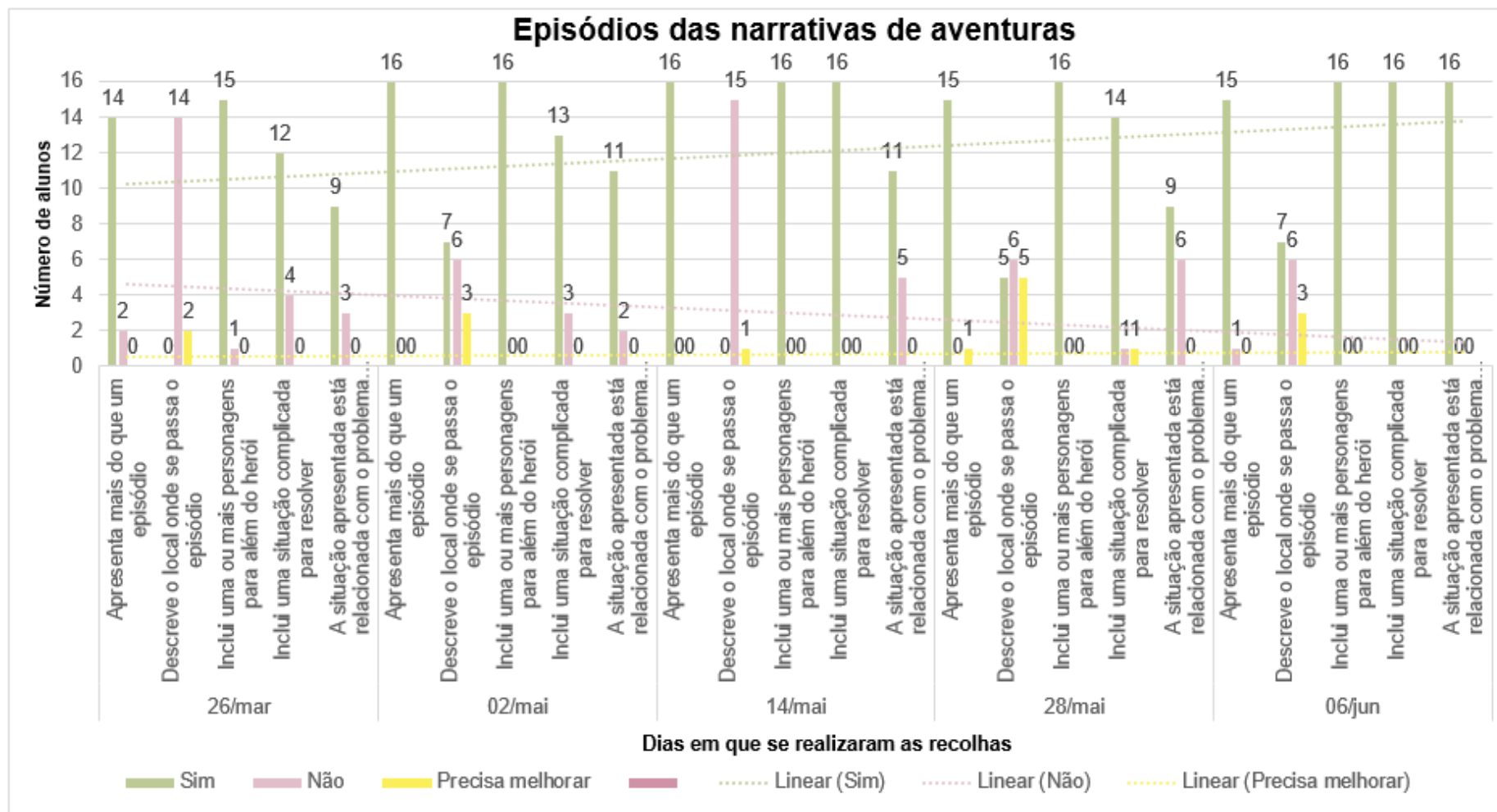


Figura 23. Resultados obtidos ao nível dos episódios nas cinco recolhas.

Anexo W. Gráfico referente à conclusão das narrativas de aventuras

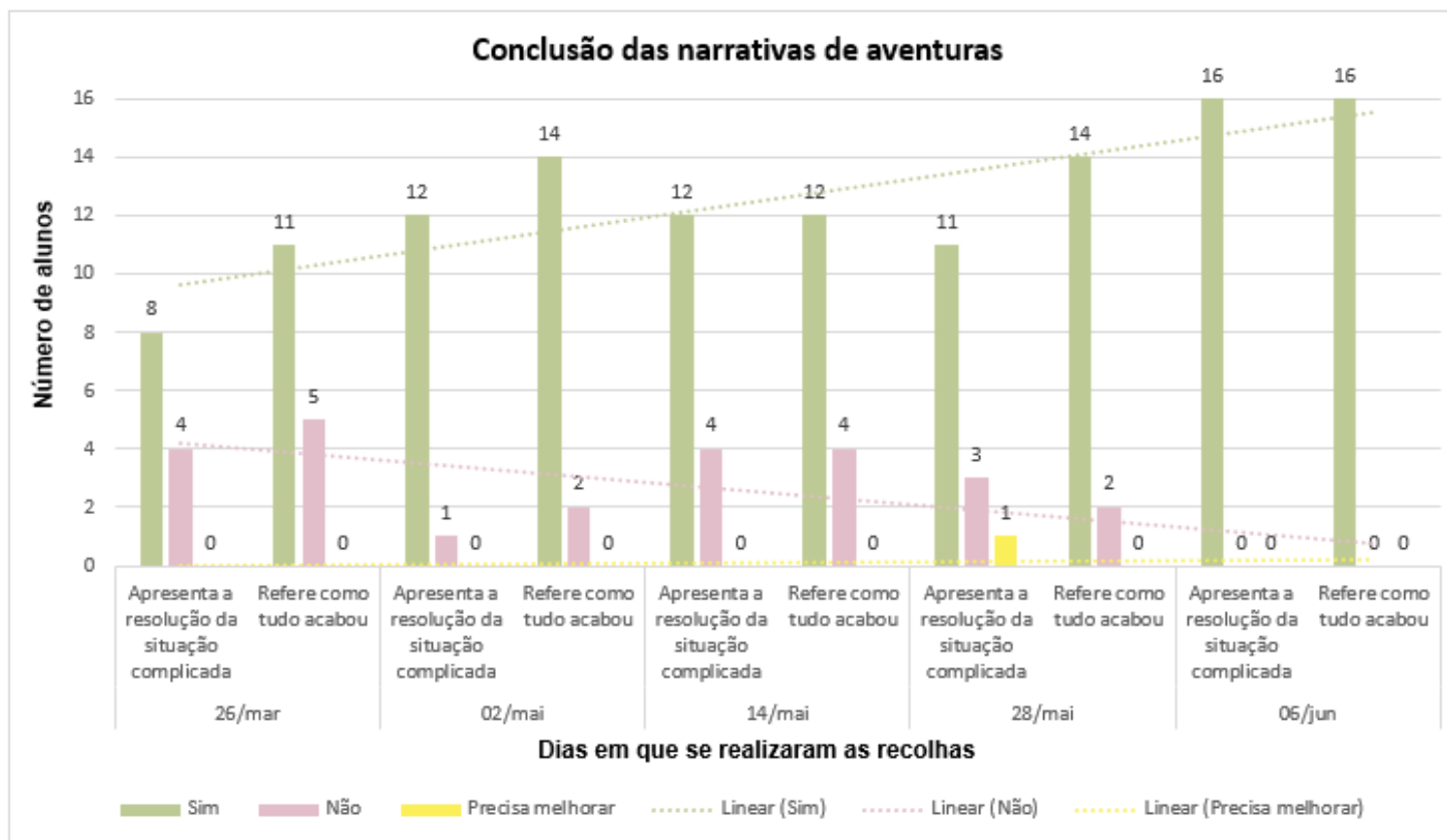


Figura 24. Resultados obtidos ao nível da conclusão nas cinco recolhas.

Anexo X. Gráfico referente à criatividade das narrativas de aventuras

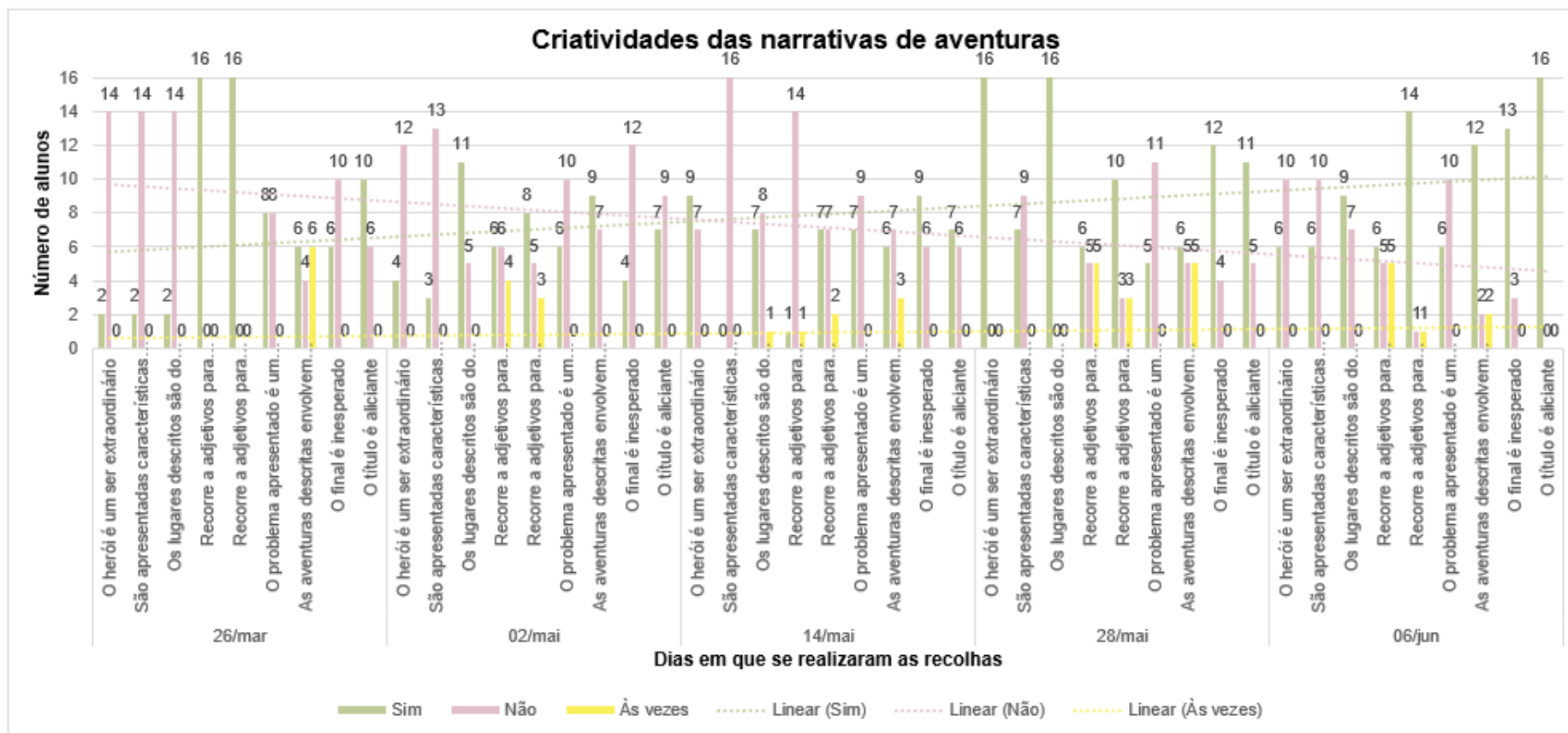


Figura 25. Resultados obtidos ao nível da criatividade nas cinco recolhas.

Anexo Y. Gráfico referente à coesão das narrativas de aventuras

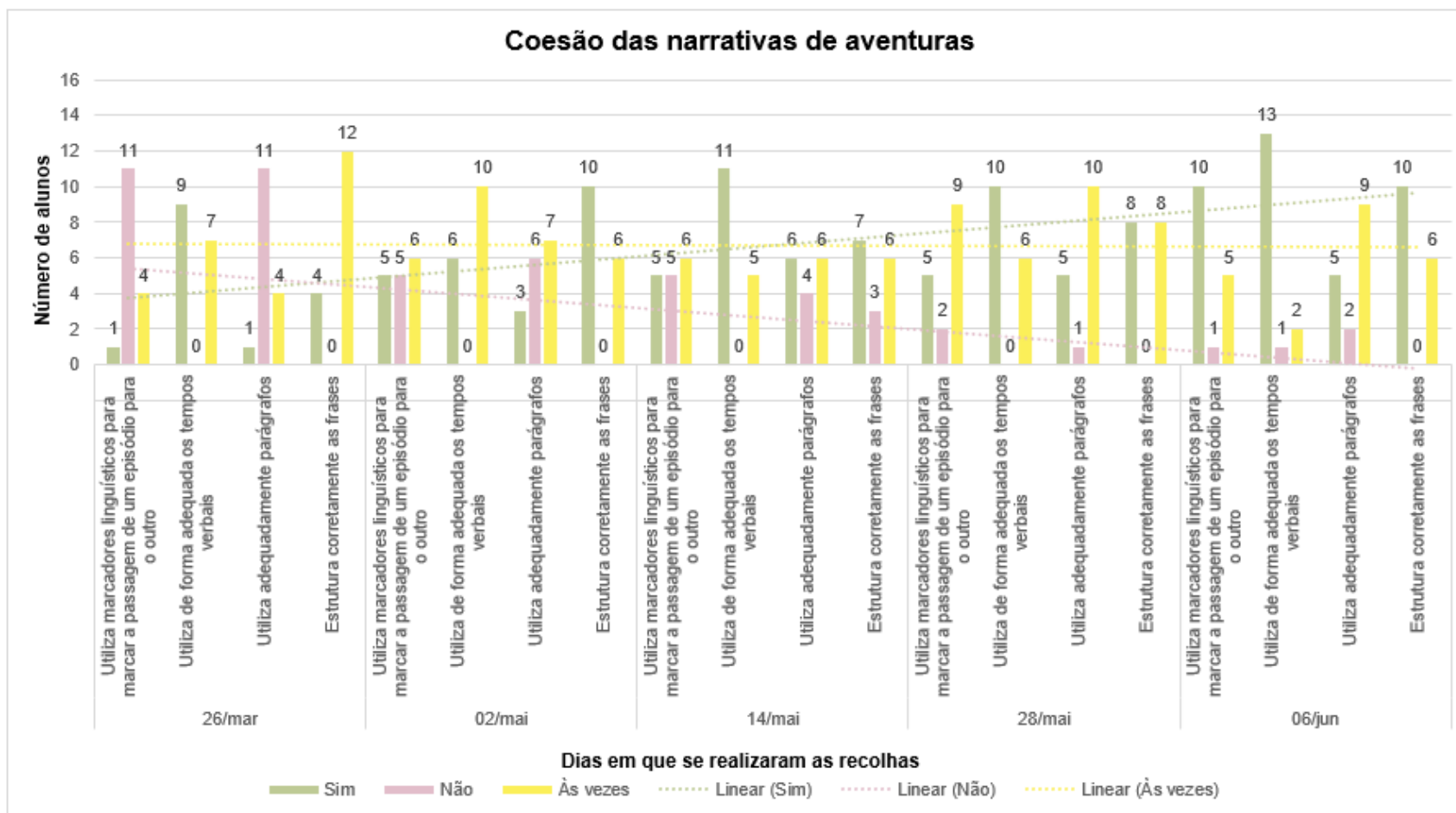


Figura 26. Resultados obtidos ao nível da coesão nas cinco recolhas.

Anexo Z. Gráfico referente à coerência das narrativas de aventuras

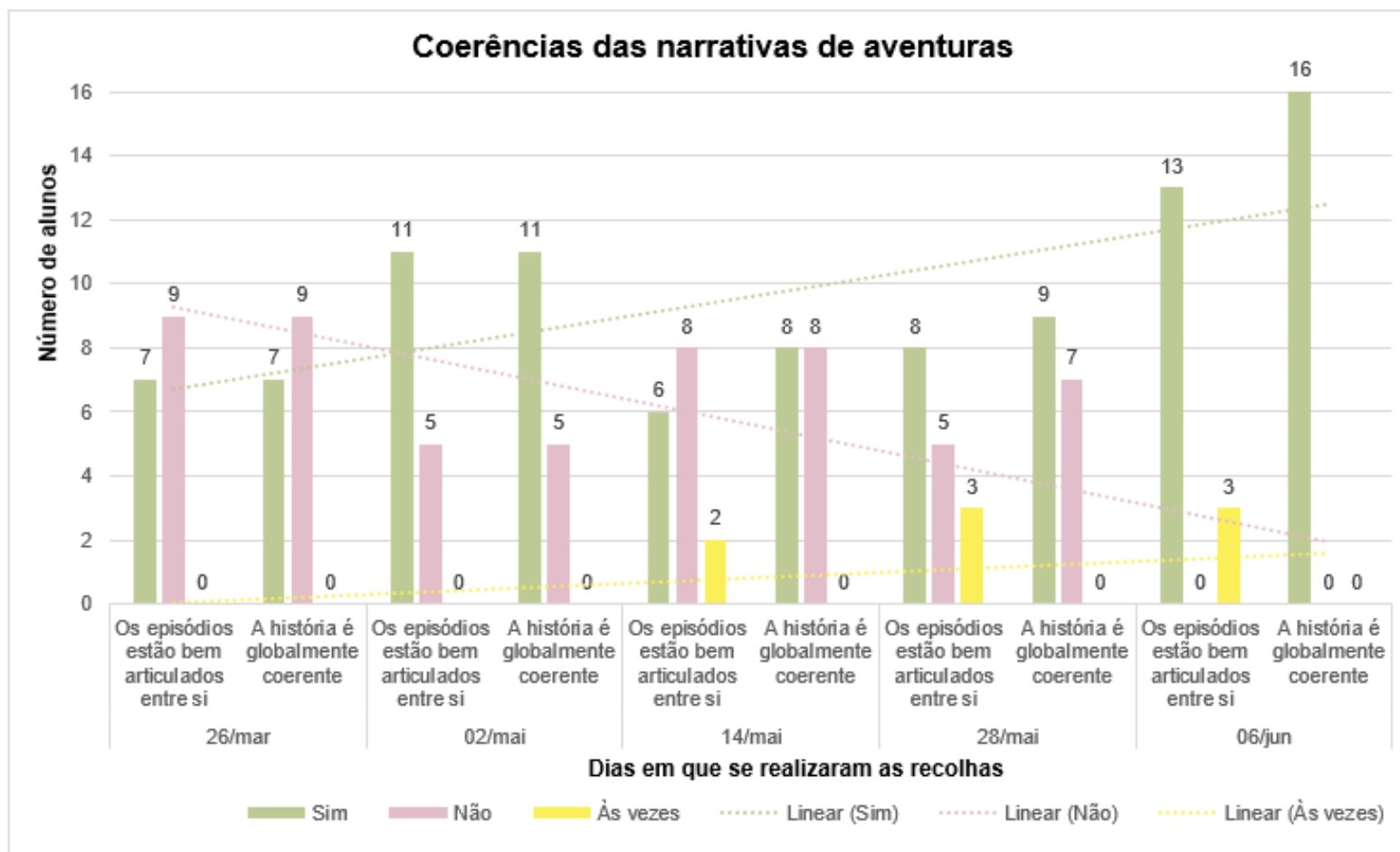


Figura 27. Resultados obtidos ao nível da coerência nas cinco recolhas.