



Maria Teresa Martins Dias Simões

A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Motivar para escrever

Trabalho final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professor Doutor João Paulo Rodrigues Balula

Julho de 2012

María Teresa Martins Dias Simões

A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Motivar para escrever

Trabalho final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professor Doutor João Paulo Rodrigues Balula



Julho de 2012

# Declaração

## Declaração

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

O candidato,

Viseu, 6 / 07 / 2012

Maria Teresa Horta dos Santos  
(Assinatura legível)

## Dedicatória

Aos meus alunos,  
grandes impulsionadores das minhas relações com o saber.

## **Agradecimentos**

No final de mais uma etapa, impõe-se um sincero agradecimento ao Professor Doutor João Paulo Rodrigues Balula, na qualidade de meu orientador, pela serenidade, pela orientação científica, pela disponibilidade, compreensão, pelo auxílio na resolução de obstáculos e pela prossecução deste trabalho.

Mas também:

Aos professores que orientaram as disciplinas do ano curricular, pelas perspectivas e caminhos desbravados.

Aos meus colegas, mestrandos, que partilharam comigo mais esta etapa.

À minha família que de várias formas sempre contribuiu para que a realização deste trabalho fosse possível.

Aos pais dos meus alunos pelo envolvimento nas atividades desenvolvidas.

Aos meus alunos, pois foram os grandes protagonistas e incitadores na realização do presente trabalho, sem os quais o mesmo não seria possível. Todo o trabalho partilhado contribuiu para crescermos e compreendermos alguns percursos a seguir.

A todos quantos, de algum modo, me apoiaram, com palavras de incentivo.

A TODOS, O MEU MAIS SINCERO AGRADECIMENTO.

## Resumo

A literacia é, atualmente, uma questão educativa fundamental que problematiza o papel da escola e a responsabiliza. É importante que, desde cedo, o aluno se aproprie de competências de escrita. Com o presente estudo verificámos que é possível a alteração de comportamentos dos alunos face à mesma, mediante a apresentação de estratégias motivadoras que apelem à criatividade. Nele, recorremos a uma amostra de uma turma de alunos do 3.º ano de escolaridade, onde todas as atividades de escrita foram planeadas de forma interdisciplinar, dando sentido às aprendizagens.

Ao longo do trabalho, o envolvimento dos alunos em atividades de escrita percorreu as fases de planificação, textualização, revisão e publicação. Aplicando-a como um processo, pretendemos que os alunos se apropriassem, conscientemente, de mecanismos que lhes permitam ultrapassar constrangimentos e possam usufruir do prazer que a escrita pode proporcionar.

Como se pretendeu estimular a criatividade, optou-se por trabalhar o texto narrativo, o poético e o de teatro nas implementações do estudo. Em todas as atividades os alunos compreenderam que os seus textos teriam uma função a desempenhar. A motivação para escrever foi alicerçada na publicação e na apresentação que se prolongou no desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura. Os alunos leram em diversos contextos, para diferentes públicos e para diferentes fins.

O envolvimento da família tornou-se primordial na motivação dos alunos. A valorização dos textos escritos e a colaboração em alguns trabalhos de ilustração e pesquisa foi fundamental. O sucesso escolar dos alunos é fruto de um trabalho partilhado entre a escola e a família.

Os resultados finais do estudo evidenciam que, para esta amostra, a aprendizagem da escrita processual favoreceu, de forma muito positiva, o desenvolvimento de competências, quer cognitivas, quer atitudinais. A análise dos dados revelou ainda que os alunos gostaram de aprender num ambiente colaborativo, o que contribuiu para desenvolver uma relação positiva dos alunos com a escrita. Assim, parece-nos importante realçar a simbiose atingida entre o saber escrever e o gostar de escrever.

**Palavras-chave:** Escrita criativa, Ensino da escrita, Escrita processual, Motivação.

## Abstract

Literacy is currently a fundamental educational issue, which problematizes the role of school, making it responsible for the teaching/learning process. From a very early age it is important that pupils acquire some writing skills. Through the presentation of motivating strategies that appeal to creativity, we verified that it is possible to change pupils' behaviour towards writing. In this study we used a sample from a 3<sup>rd</sup> year class, where all writing activities were planned in an interdisciplinary way, making learning meaningful.

Throughout this research work, pupils' involvement in writing activities went through the phases of planning, textualization, revision and publication. Considering this as a process, pupils were supposed to consciously acquire mechanisms that would allow them to overcome constraints, so that they could enjoy the pleasures offered by writing.

As creativity was supposed to be stimulated along the study, we decided to work with narrative texts, poetic texts, and plays. In all the implemented activities pupils understood that their texts would have a function to perform. The motivation to write was rooted in the publication and presentation, which was then extended into the development of reading comprehension skills. Pupils read in diverse contexts, to different audiences and for different purposes.

Family's involvement became crucial in pupils' motivation. The importance parents gave to the written texts and their collaboration in some illustration and research works were fundamental. In fact, pupils' academic success is the result of a work shared between the school and the family.

The final results of the study show that, for this sample, the learning of writing seen as a process strongly favoured the development of both cognitive and attitudinal skills. The analysis of the data also revealed that pupils liked to learn in a collaborative environment, which contributed to the positive relationship they developed towards writing.

Therefore, it seems important for us to highlight the symbiosis achieved between knowing how to write and enjoying writing.

**Keywords:** Creative writing, Teaching of writing, Collaborative learning, Writing as a process, Motivation.

# Índice

<b>Declaração</b>	<b>i</b>
<b>Dedicatória</b>	<b>ii</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>iii</b>
<b>Resumo</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract</b>	<b>v</b>
<b>Índice</b>	<b>vi</b>
<b>Índice de gráficos</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de anexos</b>	<b>x</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I – A literacia</b>	<b>7</b>
<b>1.1 - Introdução</b>	<b>9</b>
<b>1. 2 – O conceito de literacia</b>	<b>9</b>
1. 2. 1 - Estudos sobre literacia	10
1. 2. 2 – Breve reflexão sobre os estudos	12
<b>CAPÍTULO II – A Escrita</b>	<b>15</b>
<b>2. 1 - Introdução</b>	<b>17</b>
<b>2. 2 – A competência de escrita no contexto atual</b>	<b>18</b>
<b>2. 3 – Modelos de escrita</b>	<b>20</b>
<b>2. 4 – Componentes da produção textual</b>	<b>23</b>
2. 4. 1 – Planificação	24
2. 4. 2 – Textualização	25
2. 4. 3 – Revisão	26
2. 4. 3. 1 – Da correção do professor à revisão do aluno	27
2. 4. 3. 2 – O papel da leitura no processo de revisão	28
2. 4. 4 – Publicação	29
<b>2. 5 – A escrita criativa</b>	<b>30</b>

<b>CAPÍTULO III - A transversalidade da compreensão na leitura</b>	<b>33</b>
<b>3. 1 – Introdução</b>	<b>35</b>
<b>3. 2 – Conceito de compreensão na leitura</b>	<b>36</b>
3. 2. 1 – Fatores determinantes das dificuldades na compreensão de textos	38
3. 2. 2 - A importância da compreensão da leitura no ensino básico	39
<b>3. 3 – A interação dos processos de leitura e escrita</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO IV – Construir e partilhar aprendizagens</b>	<b>43</b>
<b>4. 1 - Introdução</b>	<b>45</b>
<b>4. 2 – Aprendizagem colaborativa</b>	<b>46</b>
4. 2. 1– O papel do professor	48
4. 2. 2 - Escrita colaborativa	49
<b>4. 3 - Aspectos afetivos, emocionais e sociais da atividade de escrita</b>	<b>51</b>
<b>4. 4 - Relação escola/família</b>	<b>53</b>
4. 4. 1 - Abordagens na relação escola/família	53
4. 4. 2 – Participação da família na escola	55
<b>Parte II – Estudo Empírico</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO V - Metodologia</b>	<b>59</b>
<b>5. 1 - Introdução</b>	<b>61</b>
<b>5. 2 - Objetivos do estudo</b>	<b>62</b>
<b>5. 3 - Questões de investigação</b>	<b>62</b>
<b>5. 4 - Participantes</b>	<b>63</b>
<b>5. 5 - Tipo de investigação</b>	<b>64</b>
<b>5. 6 - Descrição do contexto de estudo</b>	<b>64</b>
<b>5. 7 - Descrição da experiência</b>	<b>65</b>
5. 7. 1 - Atividades de escrita do texto narrativo	66
5. 7. 2 - Atividades de escrita do texto poético	71
5. 7. 3 - Atividade de escrita do texto de teatro	74
<b>5. 8 – Tratamento e análise da informação</b>	<b>76</b>

<b>CAPÍTULO VI - Análise e discussão de dados</b>	<b>77</b>
<b>6.1 - Introdução</b>	<b>79</b>
<b>6.2 – Apresentação, análise e discussão de dados</b>	<b>79</b>
6. 2. 1 – Caracterização da amostra	79
6. 2. 2 – Relação afetiva do aluno com a escrita	81
6. 2. 3 – Identificação dos locais onde o aluno gosta de escrever	85
6. 2. 4 – Preferências dos alunos nas atividades de escrita	87
6. 2. 5 – Preferências dos alunos na escrita das diferentes tipologias textuais	89
6. 2. 5. 1 – Tipologias textuais trabalhadas nas implementações	90
6. 2. 5. 1. 1 – Texto narrativo	90
6. 2. 5. 1. 2 – Texto de poesia	92
6. 2. 5. 1. 3 - Texto de teatro	94
6. 2. 5. 2 – Preferências dos alunos pela escrita de outras tipologias textuais	95
6. 2. 5. 2. 1 – Texto instrucional	95
6. 2. 5. 2. 2 – Texto informativo	96
6. 2. 5. 2. 3 – Carta	98
6. 2. 5. 2. 4 – Recado	98
6. 2. 5. 2. 5 – Bilhete	99
6. 2. 6 – Preferência quanto ao tema livre ou tema proposto	100
<b>Conclusões</b>	<b>103</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>113</b>

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Caracterização da amostra quanto ao sexo.....	80
Gráfico 2 – Caracterização da amostra quanto à idade.....	81
Gráfico 3 - Gosto manifestado pelos alunos em relação à escrita.....	82
Gráfico 4 – Sentimentos dos alunos quando lhes pedem para escrever. ....	84
Gráfico 5 – Locais onde os alunos gostam mais de escrever.....	85
Gráfico 6 – Espaço da casa onde os alunos preferem escrever.....	86
Gráfico 7 – Preferência na forma de escrever na escola.....	88
Gráfico 8 – Preferências de escrita do texto narrativo.....	91
Gráfico 9 – Preferências de escrita do texto de poesia.....	92
Gráfico 10 – Preferências de escrita do texto de teatro.....	94
Gráfico 11 – Preferências de escrita do texto instrucional.....	96
Gráfico 12 – Preferências de escrita do texto informativo.....	97
Gráfico 13 – Preferências em escrever uma carta.....	98
Gráfico 14 – Preferências em escrever um recado.....	99
Gráfico 15 – Preferência em escrever um bilhete.....	100
Gráfico 16 – Preferência dos alunos pelo tema livre ou tema proposto.....	101

## Índice de anexos

Anexo I - Questionário .....	1
Anexo II - Planificação da fase 1 do texto narrativo .....	3
Anexo II. a - Trabalho resultante da implementação da fase1 .....	5
Anexo III - Planificação da fase 2 do texto narrativo .....	16
Anexo III. a - Canção “A saquinha das surpresas” .....	19
Anexo III. b - Ficha de planificação do texto narrativo .....	20
Anexo III. c - Ficha de autoavaliação .....	21
Anexo III. d - Ficha de códigos de correção de textos .....	22
Anexo III. e - Trabalhos resultantes da implementação da fase 2 do texto narrativo .....	23
Anexo IV - Planificação da fase 3 do texto narrativo .....	29
Anexo IV. a - Ficha de trabalho .....	32
Anexo IV. b - Ficha de planificação do texto narrativo .....	33
Anexo IV. c - Trabalhos resultantes da implementação da fase 3 .....	34
Anexo IV. d - Textos “Nós na Rádio” .....	42
Anexo IV. e - Ilustrações “Nós na Rádio” .....	44
Anexo IV. f - Exposição de trabalhos na rádio local .....	49
Anexo V - Planificação dos textos poéticos .....	50
Anexo V. a - Ficha de trabalho “Chuva de ideias” .....	57
Anexo V. b - Ficha de trabalho “Comemorações do Dia da Árvore” .....	58
Anexo V. c1 - Ficha de trabalho “Brincar com as palavras” .....	59
Anexo V. c2 - Ficha de trabalho “Brincar com as palavras” .....	60
Anexo V. d - Texto “É tão bom não ter juízo” .....	61
Anexo V. e – Trabalhos resultantes das implementações do texto poético .....	62
Anexo V. f - “Antologias” de poesia .....	97
Anexo VI - Planificação do texto de teatro .....	98
Anexo VI. a - Ficha de registo de organização de informação .....	102
Anexo VI. b – Guião de planificação do texto de teatro .....	103
Anexo VI. c – Trabalho resultante da implementação do texto de teatro .....	105
Anexo VI. d - Personagens para dramatizar o texto de teatro .....	108
Anexo VI. e - Dramatização do texto de teatro “O 25 de abril” .....	109
Anexo VII - Programa do Sarau “Imaginámos e Criámos” .....	111
Anexo VIII - Exposição de trabalhos .....	112

## Introdução

A relevância do ensino da escrita está associada ao papel que assume no desenvolvimento cognitivo e expressivo, fundamentais para a integração do aluno na sociedade e na qualidade de pensamento que lhe permite construir.

O desenvolvimento das competências de escrita é uma das grandes preocupações da escola de hoje. Vencer o desafio da escrita exige um domínio de saberes complexos e interligados. Aprende-se a escrever, escrevendo e reescrevendo, individualmente, a pares ou em grupo, sendo necessário envolver os alunos numa mestria de motivação e vontade de aprender.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 29) definem escrita como “Processo complexo de produção de comunicação. Não sendo uma atividade de aquisição espontânea e natural, exige ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada.”

É neste contexto, enquanto professora responsável pela promoção e desenvolvimento de práticas de escrita, que este estudo pretende desenvolver uma reflexão sobre a importância da escrita, a complexidade das suas dimensões e a abordagem da escrita na escola.

A escola não pode promover só atividades que impliquem escrita. Deve promover estratégias que envolvam o aluno na escrita (Vilas-Boas, 2001). No presente estudo propomo-nos promover atividades de escrita, com carácter transversal.

O presente trabalho divide-se em duas partes compostas por seis capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à literacia, onde se apresenta o conceito e alguns estudos efetuados, seguindo-se uma breve reflexão. Vivemos numa sociedade que valoriza o escrito mas, na escola, o diagnóstico efetuado apresenta dificuldades graves no domínio da produção escrita (Pereira, 2000; 2008). O fraco nível de competências de escrita tem sido evidenciado em estudos e provas nacionais e internacionais (Benavente, 1996; Ministério da Educação, 2001b, 2004, 2007; Serrão, 2011a, 2011b). A escola deverá contribuir para elevar os níveis de literacia, tornando os alunos capazes de ler, escrever, analisar e interpretar estabelecendo conexões e fazendo inferências.

No segundo capítulo, procuramos fazer o enquadramento teórico sobre a problemática da escrita. Para que o ensino da escrita seja mais eficaz, devemos contemplar as componentes da produção textual: a planificação, a textualização, a

revisão e a publicação, não devendo ser entendidas de forma linear. Todo o trabalho percorrido deve ser desenvolvido com rigor e competência, implicando um papel ativo entre professores e alunos. É ainda abordado o papel do professor e da leitura no processo de revisão.

A divulgação dos trabalhos permite uma relação entre fatores emocionais e fatores sociais, que contribuem para que os alunos sintam valorizados os textos produzidos e se motivem para novas escritas.

A escrita criativa permite ao aluno integrar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações e padrões. Estes são fatores que seduzem e envolvem a criança e que, aproveitados, contribuem para estabelecer uma relação positiva com a escrita.

No terceiro capítulo, é abordada a transversalidade da compreensão na leitura pela relação que estabelece com a expressão escrita. A leitura é uma mais-valia para a escrita, pois é fonte de informação e ajuda o aluno na compreensão de modelos de organização textual. As crianças que leem livros com estruturas mais elaboradas tendem a usar estruturas frásicas mais complexas nos seus escritos. Assim, o nível de desempenho na competência da leitura está intimamente ligado com a escrita. Como refere Periquito (2003, p. 193) “a fluência do processo de leitura, além de rentabilizar a adequação ao discurso, rentabilizará, sobretudo a escrita”. A interação entre ambas é uma realidade que abordamos de forma sumária e complementamos com a análise de alguns fatores que influenciam a compreensão de textos.

No quarto capítulo – *Construir e partilhar aprendizagens* – são abordadas as vantagens da aprendizagem colaborativa, ao nível da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e de competências, quer ao nível das relações sociais quer pessoais. É importante que a escola desenvolva atividades que contribuam para o aluno gostar de aprender. É, ainda, apresentado um subcapítulo sobre o papel ativo do professor neste tipo de aprendizagem e, um outro, sobre a importância deste tipo de trabalho no desenvolvimento de competências de escrita.

As emoções e os sentimentos vivenciados pelos alunos, nas atividades de escrita desenvolvidas ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são cruciais na relação que cada um estabelecerá, futuramente, com ela. Qualquer pessoa será capaz de estreitar a sua relação com as palavras, pois, como afirma DiNizo (2008, p. 30), “A boa notícia é que a escrita pode ser ensinada e aprendida. Mas só a persistência no aprendido garante a perícia”. Assim, fica veiculada a necessidade de prática contínua e motivadora para que os alunos se tornem mais responsáveis pela sua escrita.

Ainda, no capítulo quatro, é feita uma breve apresentação da importância das relações da escola com a família, assim como a forma que estas abordagens podem apresentar. A participação da família na escola desenvolve atitudes positivas nos alunos e contribui como estímulo das aprendizagens e, conseqüentemente, para o seu sucesso educativo.

A segunda parte deste trabalho, o estudo empírico, encontra-se dividida em dois capítulos. No quinto capítulo – Metodologia - explicitamos os objetivos do estudo, alicerçados no problema que serviu de base ao nosso trabalho. São, ainda, apresentadas as questões da investigação; uma breve caracterização da turma participante no estudo; uma abordagem ao tipo de investigação e descrito o contexto do estudo. Na descrição da experiência, são referidos os procedimentos realizados nas implementações de escrita do texto narrativo, texto de poesia e texto de teatro. Com este trabalho pretendeu-se apoiar os alunos num percurso de escrita de forma a adquirirem um conjunto de estratégias subjacentes à produção textual.

O aluno foi motivado a escrever numa perspetiva construtivista do processo de ensino/aprendizagem da escrita, colocando a sua ênfase num trabalho colaborativo, com a professora e com os colegas.

No sexto capítulo, é efetuada a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos no início do estudo (13 de janeiro) e no seu final (8 de junho) através de um questionário.



## **Parte I – Enquadramento Teórico**



## **CAPÍTULO I – A literacia**

O valor que as crianças atribuem às atividades de leitura e escrita encontra-se associado à importância que lhes é conferida e com os motivos para investir em diferentes tipos de literacia que, por sua vez, são influenciados pelos incentivos que delas poderão receber.

Mata (2008)



## **1.1 - Introdução**

A literacia é um dos grandes desafios que se coloca à escola na atualidade. O domínio da língua de forma ativa e contextualizada é decisivo e impõe à escola a tarefa de ensinar. A escola deve desenvolver nos alunos capacidades que vão para além do uso “normal” de cada aluno, deve permitir que o modo de comunicação verbal se eleve, sendo necessário para tal o contacto com uma pluralidade de textos. Assim, educar para a literacia é confrontar os alunos com diversas utilizações da língua, em que sejam capazes de ler, escrever, analisar e interpretar, estabelecendo conexões e fazendo inferências.

Para Azevedo (2006), a educação para a literacia exige uma tomada de consciência da necessidade de compreender a função social da língua, exercitando-a de modo autêntico e elevado, numa consciência de confirmar uma visão integrada e globalizadora da pluralidade de contextos e funções em que a língua tem lugar, pelo que se torna necessário o contacto com diversos tipos de textos.

## **1.2 – O conceito de literacia**

O termo literacia surgiu, inicialmente, ligado às competências de leitura, mas o seu conceito foi-se alargando e contempla a escrita e o cálculo, traduzindo a capacidade de usar e mobilizar competências, no sentido de se relacionar com as múltiplas exigências pessoais e sociais.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) define literacia como “a capacidade de compreender e usar a informação escrita nas atividades do quotidiano, em casa, no trabalho, na sociedade, a habilidade de desenvolver conhecimento e atingir objetivos” (Nascimento & Pinto, 2006, p. 26).

Para Azevedo (2006), não existe uma única forma de garantir o sucesso em literacia, até porque é hoje reconhecida a existência de múltiplas literacias que devem ser exercitadas tendo em conta as diversas práticas sociais.

## 1. 2. 1 - Estudos sobre literacia

Os primeiros estudos da avaliação das competências de literacia realizaram-se nos anos 70 do século passado, nos Estados Unidos da América, tendo como objetivo a avaliação da aquisição de competências específicas por parte da população escolar, alargando-se, mais tarde, à população adulta. Estes estudos pretendiam identificar as franjas da população que não tinham adquirido as competências mínimas para exercer uma participação em sociedade.

Posteriormente, sob coordenação do *Statistic Canadá* com o apoio da OCDE, desenvolveu-se o primeiro estudo internacional de literacia onde participaram nove países: Canadá, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça (cantão francês e alemão) e os Estados Unidos. Em 1996, juntaram-se mais cinco países: Austrália, Bélgica, Reino Unido, Nova Zelândia e Irlanda do Norte. Numa terceira fase, juntam-se mais nove países: Portugal, Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Suíça (cantão italiano).

Em Portugal, na década de 90, foi efetuado o Estudo Nacional de Literacia (ENL), coordenado por Ana Benavente (Benavente, 1996). Esta pesquisa decorreu ao mesmo tempo que a primeira fase do estudo internacional de literacia, sendo este o referencial metodológico e empírico no estudo nacional. A literacia era entendida como um conjunto de capacidades de utilização de informação escrita no dia a dia (Benavente, 1996). A metodologia consistiu na avaliação direta das competências de leitura, de escrita e de cálculo através da aplicação duma prova constituída por tarefas do domínio pessoal, social e profissional. A amostra desse estudo abrangeu 2449 sujeitos da população nacional, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade e permitiu a recolha de um vasto conjunto de dados, distribuídos por três vertentes ou eixos fundamentais: a distribuição da população por níveis de literacia, as práticas declaradas de leitura, de escrita e de cálculo na vida pessoal e profissional, assim como a avaliação dessas competências.

Em 2000, 2003 e 2006, Portugal participou no *Programme for International Student Assessment* (PISA), cujo objetivo era avaliar “a capacidade de os jovens

usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real” (Gave, 2001b) e não tanto no domínio de um currículo escolar específico.

No primeiro estudo, realizado em 2000, a sua incidência relacionou-se com o domínio da leitura, onde foram colocados mais itens que nos domínios de matemática e de ciências. Em Portugal, o estudo envolveu 149 escolas (138 públicas e 11 privadas), num total de 4604 alunos (Gave, 2001b). Aqui, avaliaram-se a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos conhecimentos e das suas competências em diferentes situações; as atitudes dos alunos sobre si próprios e sobre a escola, bem como a sua atitude face à aprendizagem e ao estudo.

Nos anos 2003 e 2006, a metodologia seguida no estudo de 2000 repetiu-se, mas, desta vez, foram contempladas as áreas da matemática e das ciências, tendo sido reduzidos os itens a avaliar relativamente à leitura. Em 2003 o estudo envolveu 153 escolas (141 públicas e 12 privadas) num total de 4608 alunos (Gave, 2004). Em 2006, estiveram envolvidas 173 escolas (155 públicas e 18 privadas) num total de 5109 alunos, com idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 e dois meses (Gave, 2007). Os testes PISA, em 2009, foram aplicados a 6823 alunos de 214 escolas (Serrão, 2011a).

No ano 2009 os itens mais avaliados foram referentes à leitura, pretendendo-se verificar o nível de desempenho dos alunos portugueses. O PISA define literacia da leitura como “a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” OCDE (2010, citada por Serrão, 2011a).

Tendo em conta estudos nacionais, apresentados no Decreto-Lei n.º 546/2007, “todos os projectos internacionais em que Portugal participou (*Reading Literacy - IEA*, 1992, *PISA 2000 e 2003*), nos estudos nacionais (*A Literacia em Portugal*, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, os exames nacionais do 9.º ano (2005)” demonstram a necessidade de melhorar o ensino do português na educação básica. A confirmar esta necessidade estão os resultados do PISA 2009 onde verificamos que Portugal é o quarto país que mais progride a português e matemática e o segundo país que mais progride a ciências. É de referir que, neste estudo, participaram 65 países dos quais 33 pertencentes à OCDE.

Neste contexto, foi-se sentindo a necessidade de aprofundar a investigação e a alteração de práticas nesta área, de que é bom exemplo o PNEP (Programa Nacional

de Ensino do Português), que visava o melhoramento das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico. Este programa promoveu a formação dos docentes, disponibilizando materiais de apoio com a apresentação de novas estratégias de ensino e aprendizagem, de forma a melhorar o sucesso dos alunos

O lançamento do Plano Nacional de Leitura constituiu outra iniciativa da responsabilidade de Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares e reiterou o objetivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses. Três fatores são apontados como justificação para a implementação deste Plano:

- a) A conceção da leitura como um bem essencial;
- b) A conceção da leitura como o alicerce da sociedade do conhecimento;
- c) O reconhecimento de Portugal nos estudos sobre literacia (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

A valorização do desenvolvimento da literacia emergente tem vindo a ganhar terreno no panorama nacional e na comunidade educativa e científica, como meio de facilitar a criação de condições enriquecedoras e facilitadoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita, bem como de práticas que fomentem o gosto pela leitura.

## **1. 2. 2 – Breve reflexão sobre os estudos**

O *Estudo Nacional de Literacia* (ENL), demonstrou as baixas taxas do nível de leitura da população portuguesa relativamente a outros países (Benavente 1996). Neste estudo, verificou-se que o nível de literacia é proporcional à escolaridade; que o uso das práticas de leitura, escrita e cálculo variam muito e de formas diversas na vida quotidiana. O recurso à escrita é, habitualmente, utilizado para o preenchimento de documentos e para enviar recados, verificando-se, assim, ser menos usada do que o cálculo e a leitura.

Os dados do PISA (2000, 2003 e 2006) mostram que “o desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia de leitura atingiu o valor de 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 e negativa relativamente a 2003” (Pinto - Ferreira, Serrão & Padinha, 2007, p. 42). No relatório de Pinto-Ferreira, Serrão e Padinha (2007) é ainda mencionada a “redução da

percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1<sup>1</sup> (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006). Efetivamente, os resultados apresentados demonstram uma ligeira melhoria nos níveis de proficiência 3, 4 e 5, mas o desempenho da literacia da leitura continua longe do pretendido.

As diferenças registadas entre o estudo PISA de 2000 e de 2006, no que respeita à leitura, apresentam uma redução dos níveis de desempenho dos alunos portugueses. Apesar de se verificar uma ligeira melhoria na leitura, os alunos portugueses não acompanham a melhoria dos alunos de outros países.

Esta tendência mantém-se no estudo efetuado em 2009, no qual os alunos apresentam uma melhoria significativa em relação a 2000, mas continuam muito abaixo dos resultados atingidos pelos outros países participantes (nível 6 – 0,8%, nível 5 – 7,6%). Os resultados portugueses no nível 2 ou abaixo foram de 17,6%, verificando-se um decréscimo de 8,6% em relação a 2000. No nível 5 e acima, o desempenho dos alunos situou-se, em 2009, em 4,8% com um aumento de 0,6% (Serrão, 2011b).

Estes dados, não sendo surpreendentes, são preocupantes e não deixam de questionar o papel da escola. Na realidade, quando avaliada a competência em literacia dos estudantes portugueses com 15 anos, esta situa-se em níveis claramente inferiores aos dos outros estudantes com a mesma idade e idêntico nível de estudos de outros países da OCDE.

---

<sup>1</sup> Segundo a tabela apresentada por Pinto-Ferreira, Serrão e Padinha (2007, p. 66) um aluno de nível de desempenho 1 “demonstra possuir um conhecimento científico muito limitado conseguindo aplicá-lo a situações muito simples e já suas conhecidas. Apenas consegue apresentar explicações científicas óbvias e resultante de evidência científica”.



## **CAPÍTULO II – A Escrita**

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência”

(Calkins, 1989, p.15)



## 2. 1 - Introdução

Aprender a utilizar a língua de forma abrangente inclui, naturalmente, ser capaz de ler, de escrever e de interpretar com eficácia as representações gráficas e simbólicas do mundo contemporâneo. A literacia é uma componente essencial da educação e ela corresponde a um direito básico, contemplando-se o domínio da escrita.

Escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem específica e que requer treino sistemático e consciente, sendo necessário trabalhar a escrita de forma organizada e racional (Pereira, 2002). A linguagem escrita é complexa e, por isso, é necessário muito tempo para que a sua aprendizagem se processe. Figueiredo (1994) adianta que saber escrever não é um privilégio inato, mas antes um processo apurado que se atualiza numa atividade cognitiva e metacognitiva que envolve operações de natureza diversa. Por isso, “A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 29).

A passagem da linguagem oral para a linguagem escrita assume um carácter específico, uma vez que são aspetos muitas vezes não coincidentes. Amor (2002, p. 20) apresenta a escrita como uma atividade que assume um papel privilegiado em termos de desenvolvimento cognitivo, na medida em que ocorrem como forma de objetivar e de estruturar o pensamento e a flexibilidade linguística, incluindo a escrita que traduz os fenómenos do oral. Para Rebelo (1990, p. 91), escrever significa que o sujeito é capaz de transmitir e comunicar pensamentos, sentimentos, utilizando signos linguísticos através de um código dominado por si e pelos outros.

A escrita vai para além do conhecimento da correspondência entre alfabeto e sistema fonológico, pois como refere Cassany (1999, p. 47),

aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares, o tomar consciencia de las diferentes pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos más corrientes de oralidad y escritura. (...) aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales.

A aquisição de uma aprendizagem tão complexa tem que ser desenvolvida com uma aprendizagem escolarizada, numa perspectiva vygotskiana em que o ensino precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo. Pereira (2000, p. 327) considera que, “durante os três ciclos de escolaridade obrigatória, a atividade de escrever é um saber interminável enquanto processo que se constitui”.

Procurar compreender um processo tão complexo como a escrita, levou à criação de modelos que reproduzissem mais claramente o aspeto dinâmico das várias componentes envolvidas. Pereira considera o modelo Hayes e Flower o mais divulgado. Este apresenta o processo de escrita subdividido em três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão. As formas como estas fases da escrita são trabalhadas são cruciais para desenvolver nos alunos o gosto de escrever. Tendo em conta a idade e a fase de aprendizagem dos alunos do 1.º ciclo, deve ser dada particular atenção ao acompanhamento destes alunos pelo professor e à conceção de materiais que facilitem a escrita. Para concluir todo o percurso de escrita, consideramos igualmente importante a publicação dos textos da criança.

Como antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de interesse que muitas vezes a escola propõe, o uso da escrita criativa constitui uma estratégia para despertar nos alunos o gosto por este tipo de atividade.

## **2. 2 – A competência de escrita no contexto atual**

A escrita desenvolvida na sala de aula, segundo Pereira (2002), é relevada para segundo plano e, quando realizada, reduz-se a pedir aos alunos que escrevam uma composição sobre determinado tema, para depois ser avaliada pelo professor.

Durante anos, a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, excetuando algumas inovações, consistia em o professor apresentar aos alunos determinados temas sobre os quais teriam que escrever um texto. O professor corrigia os textos produzidos e entregava-os, alertando para um ou outro erro, geralmente sintático ou ortográfico e o aluno reescrevia novamente o seu texto, ilustrando-o. Pereira (2008, p. 91) refere-se a este facto, afirmando que os professores “constatavam os sintomas, mas não identificavam a doença, nem se prescrevia nenhum remédio específico”. As consequências deste método de ensino têm sido estudadas por diversos autores, e

estão enraizadas na escola, onde se nota uma desmotivação para a criação de textos escritos, pois “a maioria dos alunos apresenta dificuldade na expressão escrita” (Amaro, 1997, p. 268).

A escrita é, normalmente, vista como um produto final estático. O trabalho intermédio é desvalorizado, ou mesmo ignorado. Este tipo de ensino não valoriza nem o aluno nem o desenvolvimento das suas capacidades, nem o processo de ensino-aprendizagem. Para Pereira (2002, p. 50), deveria definir-se como objetivo “a construção de uma racionalidade didática que permita ao aluno desenvolver, ao longo da sua vida escolar, capacidades de escrita diversificadas”.

A escrita tem-se revelado uma das áreas de maior dificuldade para os alunos, mas esta faz parte das suas vidas e, hoje mais do que nunca, usam-na frequentemente. As alterações tecnológicas que emergiram ocuparam o seu espaço e adaptaram a comunicação escrita. As exigências atuais do uso da escrita vão desde o preenchimento de impressos, formulários, e-mails até à constante atualização profissional, veiculada pela língua escrita (Cassany, 1999). A escrita é, assim, um meio fundamental para a organização da comunidade, em todos os domínios, pois toda a organização burocrática tem por base o suporte escrito.

Para o aluno aprender a escrever, o seu ensino não se pode limitar a atividades pontuais. Viver a escrita implica que o aluno seja capaz de exercer um controlo sobre a tarefa de escrita a realizar e alcançar a significação quer seja social, escolar ou pessoal que essa tarefa possui (Pereira, 2008). A escola deve promover estratégias explícitas de aprendizagem da escrita, mas segundo Pereira (2008, p. 24), “na escola, nem sempre que se lê ou se escreve se está a aprender a ler ou a escrever”. Assim sendo, torna-se necessário premiar um ensino estruturado pois, segundo a mesma autora (2008, p. 24), “muitos alunos “escrevem” na escola, moldando a linguagem segundo determinados modelos valorizados pelo professor (...) o que não significa que tenham, de facto, adquirido muitas das (sub) competências essenciais para a produção verbal escrita”. A este propósito, Geraldi (1997), citado por Pereira (2008, p. 24), apresenta “a escrita na escola como redação que prepara o aluno para depois (um depois que possivelmente não acontecerá) escrever”. A escola, segundo estes autores, não está a cumprir a sua função.

Torna-se indispensável pensar na escrita como primordial para o progresso do aluno, devendo esta ser trabalhada de forma interdisciplinar, abordando os diferentes tipos de textos. É necessário que se ensine os alunos a escrever e se lhes ensine formas de descobrir o que escrever sobre os temas – *brainstorming* ou recolha de

informação em livros, *sites* e revistas. A escrita deve ser dividida em pequenas tarefas para cada um dos processos englobados no ato de escrita: planificação, textualização e revisão.

No sentido de ajudar os professores na alteração de práticas na área da escrita, o PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), que visava o melhoramento das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 546/2007) foi um bom contributo. Para acompanhamento do programa publicaram-se algumas brochuras, sendo uma (Barbeiro & Pereira, 2007) dedicada à dimensão textual da escrita, como aliás, o seu próprio nome indica: “O ensino da escrita: dimensão textual”. Este programa permitiu atualizar os professores relativamente a novas metodologias que lhes permitem trabalhar de forma mais eficiente o Programa de Português do Ensino Básico, que entrou em vigor, para o primeiro e segundo anos de escolaridade, no ano letivo de 2011/2012.

## **2. 3 – Modelos de escrita**

Para compreender os processos mentais que ocorrem no ato de escrever, alguns autores desenvolveram modelos descritivos e analíticos que, ao longo do tempo, foram sendo objeto de reformulações, alargando os domínios de estudo.

A escrita processual foi descrita por vários autores por valorizar o acompanhamento dos alunos em todas as etapas que conduzem ao texto final (Williams, 1998; Hayes e Flower, 1980 e 1996). Para Pereira (2002), o modelo mais divulgado na literatura da especialidade é o de Hayes e Flower (1980), que descreve os processos mentais desencadeados pela atividade de escrita do mesmo modo que engloba o contexto situacional de redação e ainda a memória a longo prazo. O processo de escrita subdivide-se em três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação corresponde à representação mental do conhecimento, das proposições que se pretendem concretizadas por meios linguísticos na fase da redação ou textualização. Escrito o texto, inicia-se um processo de revisão e avaliação, podendo ocorrer reformulações, correções e substituições (Pereira, 2000; Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Pereira (2002), só o último texto deverá ser avaliado; todo o trabalho anterior não servirá para atingir uma classificação, tendo outro objetivo:

o aluno ir regulando o seu próprio processo de aquisição da competência escritural/discursiva e contribuindo, assim, para a sua autoavaliação e para o consequente despoletar de estratégias pessoais, com vista à superação das dificuldades da aprendizagem (Pereira, 2002, p. 54).

Posteriormente, Hayes (2000) atualiza o seu modelo de 1980 para um modelo mais recente que acrescenta a componente “indivíduo” à componente anterior: “contexto da tarefa”. O autor dá maior ênfase à memória de curto prazo na escrita, incluindo as representações linguísticas e visuo-espaciais em todo o processo. Dá, ainda, relevância à motivação e ao afeto. Os processos cognitivos do modelo anterior (planificação, tradução e revisão), são reformulados e substituídos por interpretação de texto, reflexão e produção de texto.

A componente da tarefa incorpora dois aspetos: o contexto social e o contexto físico. O contexto social influencia a tarefa porque o que escrevemos, como escrevemos e para quem escrevemos está dependente do contexto em que estamos inseridos e nas informações que esse contexto nos comunica. Assim, o meio em que nos inserimos modela a forma como escrevemos (Hayes, 2000).

O contexto físico compreende o texto já produzido e o meio através do qual escrevemos, sendo diferente, por exemplo, escrever um texto no papel ou no computador.

Outra componente deste novo modelo é a memória de curto prazo que, segundo o autor, é o recurso a que acedemos para guardar informação e levar a cabo os processos cognitivos (Hayes, 2000). Nesta, encontramos memórias fonológicas, visuo-espacial e semântica. Na memória de longo prazo, o autor inclui esquemas de tarefas, conhecimento do tópico, conhecimento linguístico, conhecimento do leitor alvo e conhecimento do tipo de texto. Assim, os esquemas da tarefa clarificam como levar a bom termo determinada tarefa, incluindo a tarefa sobre os seus objetivos, os processos necessários para a mesma, a sua sequência e os critérios que determinam o êxito da tarefa. Na componente indivíduo, contempla-se a motivação/afeto e os processos cognitivos. Nestas, Hayes (2000, p. 22) identifica três processos: interpretação de texto, reflexão e produção de texto. No processo de interpretação de texto, o autor cria representações internas da informação. No processo de reflexão, irá elaborar novas representações, partindo das anteriores. Por último, o processo de produção do texto relaciona-se com o transporte destas representações para o contexto da tarefa e com a relação afetiva estabelecida com o texto.

Este novo modelo realça a interação existente entre a leitura e a escrita. A leitura disponibiliza material para se escrever e é ao mesmo tempo uma competência à qual o aluno tem de recorrer durante o processo de escrita.

Um outro modelo com interesse para a didática da escrita e da língua é o *process model* de Williams que, ao encarar a escrita como um processo, o descreve em diferentes fases (Pereira, 2002). A primeira fase será a pré escrita, que passa pela geração de ideias e conhecimentos relativos ao assunto em questão. A ativação do conhecimento prévio é importante, quer em relação ao tema, quer em relação aos procedimentos necessários para concluir o texto (Barbeiro, 1999). Segundo Pereira (2002), Williams inclui, aqui, processos como a discussão, organização e escrita livre. O autor sugere também a escrita de diários, para fomentar a reflexão dos alunos sobre o que leem. Por fim, considera duas estratégias para esta fase: fala-escrita (os alunos fazem a comparação oralmente, sem suporte escrito) e metáfora (para ajudar os alunos a gerar ideias e informação, fazendo uso de comparações e imagens).

A fase seguinte consiste na planificação, refletindo sobre o material produzido à luz do objetivo do texto, de aspetos retóricos, argumentativos, entre outros. Só após esta fase se começa a primeira versão do texto. Pereira (2002) refere que, para Williams, é importante que os alunos tenham consciência que esta primeira versão não necessita de ser perfeita, nem muito bem organizada; é um esboço, um roteiro que os ajudará a chegar ao texto final. Nesta fase, os alunos poderão usar o computador, pois o texto é mais fácil de ler e os erros de ortografia ou gramática são automaticamente assinalados.

Segue-se uma fase de pausa e leitura do texto produzido, que antecede a revisão – “a avaliação do que foi sendo escrito (ou representado), relativamente à adequação comunicativa” (Barbeiro, 1999, p. 62). Após a avaliação do trabalho, o autor pode decidir reformular o texto – reordenando, substituindo ou inserindo novos elementos. Esta fase pode dividir-se em duas subfases: revisão do conteúdo e revisão dos aspetos formais. Na primeira, o enfoque será a clareza do texto e as ideias nele expressas e só depois se deverá trabalhar as áreas mais formais, como a ortografia, a gramática, questões de pontuação ou relacionadas com os conetores.

A fase da revisão não é restrita à fase final do processo, devendo acompanhar toda a fase do mesmo. Esta forma de escrita vive de avanços e recuos entre as diversas fases.

Depois da revisão estar finalizada, o texto estará pronto para ser partilhado, atingindo a fase final do processo com a sua publicação.

Este modelo pressupõe que o produto final seja o resultado da interação entre todas estas fases, não sendo obrigatório que cada tarefa de escrita passe por todos estes passos. O que é relevante neste modelo é o acompanhamento prestado aos alunos ao longo de todo o processo de escrita, e não apenas no produto final. Os alunos partilham o seu trabalho em pequenos grupos colaborativos e o professor intervém ao longo do processo, ajudando e guiando como facilitador.

Na escrita processual de Williams, a sala de aula é encarada como um *Workshop*, enfatizando-se assim, a vertente colaborativa (Pereira, 2002). Este trabalho colaborativo apresenta alguns obstáculos, pois pode provocar algum desconforto pelos comentários efetuados aos textos pelos colegas. É importante criar ambientes confortáveis de trabalho, em que os alunos tenham confiança uns nos outros. Apesar deste obstáculo, a verdade é que este tipo de trabalho oferece inúmeras vantagens, das quais se destacam uma maior motivação e empenho por parte dos alunos e uma maior riqueza de interações, contribuindo para a interiorização de valores e capacidades. O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento de diversas competências dos alunos, quer ao nível do processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível social, quer ao nível da escrita. Os alunos que sentem maiores dificuldades ao escrever, beneficiam bastante com esta forma de trabalho. A aprendizagem colaborativa será analisada em capítulo próprio.

## **2. 4 – Componentes da produção textual**

Ao longo do processo de escrita, realizam-se inúmeras atividades que, segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 19) incluem:

- 1 – Ativar conhecimento sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo, efetuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, selecionar e organizar a informação, elaborar planos que projetam a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases;
- 2 – Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã;
- 3 – Avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando.

O modelo de Hayes e Flower traduz uma visão interativa entre os subprocessos de planificação, redação e revisão. Estes não representam fases estanques ou lineares, como referem Barbeiro e Pereira (2007, p. 19):

As atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por outro lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito.

Cassany, Luana e Sanz (2000) traçam o perfil do bom escritor onde se incluem os seguintes aspetos: o bom escritor lê muito, sendo a leitura o principal veículo do código escrito; tem consciência do público-alvo, considerando o que o recetor já sabe, qual a melhor forma de apresentar os seus argumentos, etc. Planifica o texto, estabelecendo objetivos para este, e relê o texto à medida que o escreve, verificando se está de acordo com os objetivos traçados. Reformula o conteúdo do texto, acrescentando ideias novas que surjam. Recorre a estratégias de apoio (gramáticas ou dicionários) que contenham a informação que necessita.

As componentes planificação, textualização e revisão, segundo uma perspetiva cognitivista, não devem ser entendidas como fases, mas como componentes cuja ativação poderá ser alterada.

## **2. 4. 1 – Planificação**

A planificação é uma componente que deve intervir na elaboração dos textos. Segundo Carvalho (1999), podem ser considerados vários tipos de planificação: uma mais geral, antes do início da redação e outra mais específica, à medida que o texto vai sendo escrito. A este propósito, Carvalho (1999, p. 63) define a complexidade de relações entre essas duas dimensões:

Este plano considera momentos que vão desde a formulação da proposição, que consiste na identificação da próxima unidade significativa, à sua transcrição ou passagem para o papel, e passa pela sua estruturação, pela escolha do ato discursivo, isto é, a análise da sua adequação ao efeito que se pretende obter com o texto, pela

consideração do que foi dito antes e do que será dito depois, do que é novo e do que já foi referido, pelas escolhas de natureza lexical, pelas decisões do âmbito gramatical e pelo armazenamento na memória.

No processo de planificação, são definidos os objetivos, são mobilizados os conhecimentos e selecionados conteúdos; a informação é organizada em relação com a estrutura do texto e programa-se a realização da tarefa. Sendo esta complexa, é necessário que o professor disponibilize tempo para esta ser desenvolvida pelos alunos. A planificação pode ser feita coletivamente, com a participação de toda a turma. Assim, todos são chamados a participar e a colaborar com os seus conhecimentos. A parte da textualização poderá ser feita individualmente ou em grupos mais reduzidos, consoante os objetivos do professor.

Barbeiro e Pereira (2007) defendem que as capacidades ligadas à planificação devem ser trabalhadas desde cedo, devendo o professor contemplar o tempo necessário à sua realização.

Pereira (2005, p. 9) define planificação como “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto”. A mesma autora adianta que a planificação apresenta vários subprocessos: “produção de ideias, organização das ideias, e precisão dos objetivos a perseguir com o texto” (p. 9).

A planificação não para quando encontramos uma lista de ideias, uma forma de o organizar, e uma finalidade para o texto. O próprio texto, depois de escrito, pode originar novas ideias e novas formas de o organizar. A planificação requer um esforço cognitivo que percorre todo o processo de produção, estando na base do sucesso da escrita.

## **2. 4. 2 – Textualização**

A textualização exige que o aluno seja capaz de dar respostas, de tomar decisões, é a fase da transformação das ideias em linguagem visível. Esta operação é mencionada por alguns autores por redação, pelo que se considera sinónima de textualização.

A operação da redação corresponde ao momento da transposição das ideias que, para Barbeiro (1999, p. 61), “não se pode limitar à transposição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior”

para o plano da linguagem escrita. Esta apresenta ao aluno novas exigências ao nível da explicitação e da organização das ideias, pois é o momento de desenvolvimento da comunicação. Amor (2003, p. 117) aponta quatro regras de boa formulação textual: a regra da repetição (presença de elementos em estreita recorrência), a regra da progressão (aumento semântico renovado); a regra da não contradição (que se traduz na não introdução de novos elementos, contradizendo conteúdos ou pressupostos anteriores) e a regra da relação (coesão e a coerência textual).

O aluno, à medida que vai escrevendo, deve responder às tarefas que, segundo Barbeiro e Pereira (2007, p.20), são as seguintes: *explicitação do conteúdo* (explicar bem as ideias planificadas para que o leitor possa compreender a mensagem transmitida); *formulação linguística* (a explicitação de conteúdos deverá ser feita em relação à sua expressão) e a *articulação linguística* (o texto deve ser concebido como uma unidade em que as frases se interrelacionam, estabelecendo ligação linguística e harmonia lógica).

Ao longo do processo de escrita, os alunos têm de tomar inúmeras decisões: correções e reformulações fazem surgir novas ideias, dúvidas; consultam-se materiais, fazem-se pausas, escrevem-se algumas frases rapidamente e, por vezes, surgem muitas dificuldades em continuar o texto. Todo este percurso é facilmente esquecido pelos alunos quando atingem o produto final (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 27).

### **2. 4. 3 – Revisão**

A etapa da revisão é muito importante, pois contribui sobremaneira para o aluno aprender a escrever. Os alunos aprendem a olhar para o seu texto como alterável, em vez de estático e vão desenvolvendo o seu sentido crítico em relação ao seu próprio trabalho e ao dos outros.

A revisão é a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação. Como refere Barbeiro (1999, p. 62), “a revisão acarreta em si a virtualidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do domínio da escrita”. Esta corresponde ao momento de leitura do texto elaborado, com vista a avançar com um novo momento de escrita, ou para avaliar o texto anteriormente escrito em relação ao objetivo pretendido e efetuar a sua reformulação, se necessário. A revisão surge, assim, ligada ao objetivo inicial, mas não necessita de se limitar ao plano previamente traçado, pois

este é um processo dinâmico. “Esta é marcada principalmente pela reflexão em relação ao texto produzido” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 21), devendo servir para “reforçar a descoberta e consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 21).

#### **2. 4. 3. 1 – Da correção do professor à revisão do aluno**

A produção escrita não pode ter sempre o mesmo fim: ser corrigida pelo professor. Na opinião de Barbeiro (1999, p. 104), “a avaliação do texto final é vista como tarefa e competência do professor e a possibilidade real do aluno retomar um texto nunca acontece, pois ele tem que o entregar ao professor logo após a revisão final, que no caso dos alunos mais novos se traduz numa breve leitura”.

Se o trabalho do professor se traduz numa mera classificação, pode levar à inibição na escrita pois, o aluno que tem dificuldades sabe que vai cometer erros e que vai ser julgado, não vai arriscar muito, limita-se a escrever palavras fáceis e a expor as ideias de forma simples.

Segundo Cassany (2000), é necessário investir numa correção processual que implique que:

- Se dê importância ao processo em vez do produto, corrigindo-se os rascunhos e não apenas a versão final;
- Se dê ênfase ao escritor em vez do escrito;
- Se dê ênfase ao conteúdo e à forma;
- O professor colabore com o aluno em vez de ser só juiz;
- Que haja uma flexibilidade na norma de correção respeitando cada aluno, cada estilo, cada texto;
- A correção seja feita como revisão e melhoramento de textos e processo integrante da composição escrita.

Este tipo de correção processual contraria o ensino tradicional da escrita, na qual os alunos escrevem sobre um tema apresentado pelo professor e este limita-se a avaliar o produto final. Assim, nem o professor tem acesso ao processo de escrita do aluno, nem este usufrui do acompanhamento do professor.

Para que o aluno desenvolva as capacidades no domínio da escrita é indispensável dedicar tempo à revisão dos textos escritos pelos alunos: a pares, individual ou coletivamente, muitas são as possibilidades de proceder a modificações em determinado momento do texto e/ou no todo (Pereira & Azevedo, 2005).

#### 2. 4. 3. 2 – O papel da leitura no processo de revisão

A relação entre a leitura e a escrita tem, no processo de revisão, um papel importante devido ao seu caráter avaliativo do próprio texto e de regulação do processo. O papel da leitura é valorizado, devido ao seu contributo para desenvolver o próprio ato da escrita de três formas diferentes:

- a) Ler para escrever – permite, a quem lê, ter matéria para colocar em prática a sua escrita;
- b) Ler para compreender as instruções – trata-se de uma leitura especializada que permite, ao aprendente, interpretar de forma correta as diretrizes da escrita em contexto escolar;
- c) Ler para avaliar – é uma leitura obrigatória para a revisão do que foi escrito (Pereira, 2005).

Também Reuter (1996, p. 157) propõe uma categorização de acordo com a posição assumida pela leitura, relativamente à escrita: antes, durante e depois.

- a) **Ler antes de escrever** – esta estratégia é a mais utilizada em ambiente escolar e, assim, a leitura pode ter vários objetivos e ser integrada em diversas situações. Este tipo de leitura pode estimular nos alunos vontade em escrever (através de textos que agradam e que interessam ao leitor), fornecendo materiais úteis para a escrita;
- b) **Ler durante a escrita** – esta leitura poderá ser feita pela releitura do que se está a escrever, devendo ser incentivada de uma forma geral ou mais específica: 1) dar tempo suficiente para a escrita de um texto; 2) fazendo uma avaliação formativa que ajude o desenvolvimento da competência de escrita; 3) o professor indicar ao aluno os textos que deverá ler e as modalidades de leitura.
- c) **Ler depois de escrever** – é o menos utilizado, em contexto escolar, e não se refere à releitura-revisão do seu próprio texto, mas

relaciona-se com o que os alunos escreveram antes do trabalho de leitura e análise, e só os fazer ler após esta escrita em função dos problemas encontrados.

Também Hayes (2000) privilegia a leitura, integrada no esquema da tarefa de revisão e no âmbito do processo de avaliação do texto, como uma forma de tomada de consciência do texto a resolver. Trata-se de uma leitura com características específicas, sendo direcionada para a deteção de problemas e respetivas soluções. Algumas dificuldades de revisão estão relacionadas com dificuldades de compreensão da leitura.

#### **2. 4. 4 – Publicação**

O ensino/aprendizagem da produção da escrita tem sido uma preocupação constante no âmbito da educação em geral e do ensino da língua portuguesa em particular. Os discursos curriculares compreendem a escrita numa perspetiva comunicativa e dinâmica como se pode verificar nos Programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009, p. 26):

- - Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.
- Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

O prazer da escrita só se atinge quando o aluno se envolve na atividade que executa. Como referem Barbeiro e Pereira (2007), as experiências gratificantes em relação ao produto escrito estão relacionadas com a partilha e a realização de funções. É importante integrar os textos produzidos pelos alunos num contexto onde sejam valorizados. Assim, o professor deve favorecer a promoção da escrita para destinatários autênticos e reais, permitir a socialização dos escritos dos alunos. Não faz sentido que os escritos se circunscrevam à sala de aula, pois existem inúmeras

formas de os divulgar (jornal escolar, página eletrónica do agrupamento, jornal de parede, jornal de turma, blog, rádio, ...) cabendo ao professor em diálogo com os alunos decidir a melhor forma de o fazerem.

A valorização das aprendizagens de escrita motivam os alunos pelo gosto de aprender, tornando mais fácil o caminho a percorrer para atingir as competências de escrita.

## **2. 5 – A escrita criativa**

Por vezes, a escola produz nos alunos alguns bloqueios que os impedem de aceder a uma aprendizagem eficaz da escrita. Esses bloqueios traduzem-se na falta de vontade de escrever, pela imagem negativa que o aluno tem de si enquanto escrevente. Uma grande parte dos alunos escreve quase sempre o mesmo, da mesma maneira, não se apercebendo da forma pouco coerente com que constrói os seus textos (Amor, 2003). Estes bloqueios são produzidos, entre muitos outros aspetos, pela falta de tarefas que consciencializem os alunos sobre o que é um texto, como se organiza de uma forma global, qual a sua finalidade e a quem se dirige.

Pereira (2005) alerta para o facto das dificuldades da aprendizagem da escrita se centrarem exclusivamente na escola. Amor (2001, p. 113) aponta três grandes causas para a identificação das dificuldades: a de ordem pessoal, que se refere não só à forma como o aluno escreve, mas também à forma como planifica o texto, como ele se vê naquilo que escreve; a de ordem processual, referente à complexidade do processo da escrita e à sobrecarga cognitiva que a mesma representa; e, por fim, as de ordem sociocultural, que se referem à forma como, no quotidiano, os alunos veem a escrita.

A constatação desta dificuldade coloca ao professor a tarefa de procurar estratégias que modifiquem a situação. Esta pressupõe a ativação dos processos de criatividade que podem levar à produção textual de forma mais fácil e imediata, não devendo esquecer-se a necessidade de consciencializar os alunos de que escrever “exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 2003, p. 131).

A criatividade, segundo Martins (2000, p. 8), é “a capacidade de procurar respostas aos desafios que nos são colocados”. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, p. 6), no seu artigo 7.º, defende que um dos propósitos do Ensino Básico será “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”.

Também no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001a), se refere a importância da criatividade, afirmando-se que no final do Ensino Básico o aluno deve “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (p. 15), o que implica “identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspetiva crítica e criativa” (p. 24) e valorizar a realização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade” (p. 24). Este documento apresenta, ainda, as competências específicas de cada disciplina, e também aqui a criatividade tem um papel importante. Relativamente à língua portuguesa, os alunos devem ser capazes de “expressar-se oralmente e por escrito de forma confiante, autónoma e criativa” (p. 31).

A escrita criativa joga-se num tempo e num espaço em que é permitido ao aluno integrar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações e padrões, o seu modo de ser e estar, bem como os seus instrumentos linguístico-textuais e metatextuais, sem censura. Esta liberdade de expressão que é concedida ao aluno não se pode excluir do trabalho de reflexão. Estas estratégias aumentam o conhecimento sobre os processos de produção e reconstrução, recursos linguísticos envolvidos, características dos textos entre outros aspetos da produção textual (Amor, 2003).

Barbeiro (2001, p. 65) defende que “a expressão escrita, pelas características do processo que lhe dá origem, surge, a determinada altura, como um instrumento fundamental que pode desenvolver a criatividade. O processo de escrita poderá ser orientado para a produção de algo novo, para a transformação dos conhecimentos do sujeito e, por essa via, para a transformação do próprio sujeito”. Assim, a expressão escrita poderá desenvolver a criatividade, mas também poderá ajudar ao aperfeiçoamento da escrita.

A criatividade necessita de ser exercitada, trabalhada através de meios lúdicos para que as narrativas emirjam: “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada,

para que surjam ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (Norton, 2001, p. 25).

De acordo com Gil e Cristóvam-Bellman (1999, p. 20) a ação criativa pressupõe:

- Abertura a novas experiências – o contrário de bloqueamento e a capacidade de tolerância ao que é ambíguo;
- Capacidade de avaliar factos;
- A capacidade de jogar com elementos e conceitos da realidade;
- A capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas;
- A capacidade de combinar partículas da realidade de forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual.

Assim, entendemos escrita criativa como uma escrita que implica criatividade, imaginação, fantasia, recorrendo-se com frequência a situações lúdicas para desencadear o processo de criação de um texto.

## **CAPÍTULO III - A transversalidade da compreensão na leitura**

O interesse e o prazer pela leitura e escrita constroem-se através de experiências associadas a situações de interação positivas.

Mata (2008)



### 3. 1 – Introdução

Na educação básica, segundo Reis (2009), existem cinco competências nucleares a desenvolver através do ensino aprendizagem da língua portuguesa: a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.

No que se refere à leitura, é necessário desenvolver nos alunos competências de compreensão na leitura, mas também motivação para a mesma de forma a criar hábitos de leitura que conduzam à autonomia neste domínio da comunicação. Só assim, no futuro, serão capazes de ler de forma fluente, selecionando estratégias adequadas aos seus objetivos.

A leitura assume no sucesso educativo do aluno uma transversalidade crucial já que, em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, é indispensável ler e compreender o que se lê. Para ensinar a compreender é necessário ensinar estratégias explícitas para saber retirar a informação. Como refere Sim-Sim (2007, p. 15) “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhe sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo de texto”.

Segundo Amor (2001, citada por Valadares, 2003, p. 35) “esta competência deve ser entendida como transversal ao currículo, sendo para tal necessário que se criem e se motivem situações de leitura em todas as disciplinas e não apenas na de língua portuguesa, que se dinamize o funcionamento das bibliotecas e que se proporcionem situações fomentadoras do gosto pela leitura”.

Através da leitura os alunos tornam-se mais capazes de responder à sociedade em constante mutação.

## 3. 2 – Conceito de compreensão na leitura

A leitura é condição indispensável no sucesso pessoal e social de qualquer indivíduo. Segundo Balula e Martins (2010, p. 1), “a leitura apresenta-se, cada vez mais, como uma atividade determinante em toda a vida do indivíduo, quer no que diz respeito à sociedade em geral, quer no que diz respeito à escola em particular”.

Hoje, mais do que nunca, é indispensável saber ler e escrever de forma eficiente para a realização de inúmeras funções no quotidiano “como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extrato bancário ou o horário de comboios, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel ou preencher a declaração de impostos, usufruir do prazer de ler um romance ou estudar para um exame” (Sim-Sim, 2007, p. 7).

Para Sim-Sim (2007, p. 14), “ler é compreender, é obter informação, aceder ao significado do texto.” Por outro lado, para André (1996, p. 22) “ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das vivências mais recentes e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais”. Ainda segundo Constance Weaver (1998, citada por Sá, 2004, p. 14), “ler implica também compreender e, para isso, é necessário não só extrair sentido do texto, mas também ser capaz de emprestar sentido ao texto lido, invocando, a propósito do seu tema, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir”.

A investigação das últimas décadas, segundo Sim-Sim (2007, p. 8), “mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto com boa literatura”. O ensino da decifração tem por base o treino da consciência fonológica e a aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa (Sim-Sim, 2007).

A compreensão da leitura resulta de atividades mais complexas, pois o leitor tem de atribuir significado ao que lê e, perante o mesmo texto diferentes leitores fazem diferentes leituras. Ainda, neste contexto, Balula (2010, p. 2), afirma que “a leitura é uma atividade complexa durante a qual o leitor deve coordenar diferentes processos: reconhecer os termos, construir o significado das frases e dos textos, reter o que já leu, entre outros”.

O grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento de capacidades que permitam ler um texto de forma fluente, o que implica precisão,

rapidez e expressividade na leitura (Sim-Sim, 2007). O aluno lê com rapidez quando consegue reconhecer instantaneamente a palavra, podendo assim, centrar a sua atenção e memória no conteúdo da frase/texto e efetuar uma leitura expressiva.

Segundo Sim-Sim (2007, p. 11), a compreensão de textos atinge-se através da junção de quatro vetores: “A eficácia na rapidez e na precisão da identificação das palavras; O conhecimento da língua de escolarização; A importância individual da leitura; As experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor”.

O ensino da compreensão da leitura deve assentar em estratégias específicas para a sua aprendizagem. Esta deve ser iniciada muito antes da criança ser exposta à alfabetização, ou seja, antes da criança aprender a decifrar, através da exploração da linguagem escrita, recorrendo-se à exploração oral do conteúdo de histórias, por exemplo. O caminho a percorrer para atingir um bom nível da compreensão da leitura começa desde cedo e prolonga-se com o ensino da decifração e continua ao longo da escolaridade. “As estratégias que o professor utiliza, apresenta e trabalha, para promover e facilitar a compreensão textual, podem variar de acordo com as características dos textos e podem também ser concretizadas recorrendo a diversas técnicas auxiliares de identificação, seleção e focalização dos aspetos fundamentais do texto” (Balula, 2007, p. 87).

As estratégias aplicadas no 1.º ciclo, segundo Sim-Sim (2007, pp. 13-14), devem permitir que na sua conclusão, o aluno seja capaz de:

- Apreender o sentido global de um texto.
- Identificar o tema central e aspetos acessórios.
- Distinguir entre ficção/não ficção; causa efeito; facto/opinião.
- Localizar a informações específicas e usá-la para cumprir instruções.
- Sintetizar partes do texto.
- Reconhecer os objetivos do escritor.
- Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e conhecimentos exteriores ao texto.
- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto.
- Extrair conclusões do texto lido.
- Seguir instruções escritas para realizar uma ação.
- Inferir o significado de uma palavra desconhecida na estrutura interna e no contexto.
- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.
- Ler automaticamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.

Para que os descritores de desempenho de leitura sejam atingidos, os alunos devem ter contacto com diferentes tipos de texto e aprender a usar estratégias específicas para cada tipologia textual. Na brochura “O ensino da leitura: a compreensão de textos”, editada no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português, são apresentadas estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura de um texto, estratégias a utilizar durante a leitura e as estratégias a utilizar depois da leitura, assim como estratégias específicas para desenvolver a compreensão na leitura das diferentes tipologias textuais.

Para Sim-Sim (2007, p. 25), “um leitor fluente sabe que para estudar é necessário saber salientar a informação determinante, tirar notas e fazer esquemas de textos informativos. Sabe também fruir silenciosamente o prazer de um texto narrativo, ou tirar partido da leitura oralizada para “sentir” a sonoridade de uma poesia ou “ouvir” um bom texto de teatro”.

### **3. 2. 1 – Fatores determinantes das dificuldades na compreensão de textos**

A compreensão da leitura é um processo “complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos de estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registada através da escrita” (Sim-Sim, 2007, p. 11).

O conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto é determinante, assim como o domínio lexical. Para ajudar a ultrapassar estas dificuldades, Sim-Sim (2007, p. 10) apresenta “duas ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura: conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida e desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças”. O aumento do léxico nas crianças permite que estas acedam ao significado de palavras desconhecidas mais rapidamente através da sua análise interna, melhorando, conseqüentemente, a compreensão da leitura.

A investigação de estudos internacionais e nacionais de desempenho sobre literacia têm mostrado que “muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto e, perante textos de complexidade variada, não são capazes de colher a informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para

estudar, trabalhar e até mesmo fruir o prazer da leitura recreativa” (Sim-Sim, 2007, p. 24). Isto leva-nos a concluir que é necessário formar leitores. Segundo Balula (2010, p. 2), formar leitores é “ensinar a compreender um texto, é ensinar a reconhecer e a dar sentido e interesse ao texto, o que supõe necessariamente o trabalho, o prazer e a emoção da leitura”.

### **3. 2. 2 - A importância da compreensão da leitura no ensino básico**

Em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, as competências da compreensão da leitura são necessárias para aprender os conteúdos das diversas áreas. Assim sendo, cabe à escola desenvolver estratégias de ensino explícito que ajudem o aluno a percorrer o caminho que o conduzirá à leitura autónoma e fluente. Segundo Balula (2010, p. 4), “A escola continua, ao longo do Ensino Básico, a desempenhar o seu papel na formação de leitores, a começar pelo ensino formal da decifração. O gosto, a fluência e a confiança na leitura adquirem-se com o apoio contínuo, sustentado, diversificado, seguro e positivo daqueles em que as crianças confiam, em momentos e situações agradáveis”.

Neste sentido, Sim-Sim, Duarte, e Ferraz (1997, p. 11), afirmam “a educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançadas de educação e de formação”.

Em Portugal, no contexto da educação básica, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa ocupa lugar de destaque com a atribuição de oito horas semanais, no 1.º ciclo.

Todas as áreas do saber utilizam a expressão escrita como veículo de comunicação e promoção do saber, logo a leitura estimula a descoberta e a propagação do conhecimento. É consensual a ideia de que cabe à escola o papel de principal mediadora na gestão da informação recebida através da leitura, transformando-a em conhecimento. Quanto mais diversificado for o material a que o aluno tem acesso, mais apto estará, quer na escola, quer fora dela para resolver os problemas do quotidiano que passam pela escrita.

Ainda, segundo Sim-Sim, Duarte, e Ferraz (1997, p. 28), “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”.

Como é referido nos atuais programas (Reis, 2009), o aluno deve ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento) e para apreciar textos variados.

### **3. 3 – A interação dos processos de leitura e escrita**

Aprender a usar e interpretar a língua inclui ser capaz de ler, de escrever e de interpretar, com eficácia, as representações gráficas e simbólicas do mundo que nos rodeia.

Como é referido no programa de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, (Ministério da Educação, 1990, p. 107), “ao entrar para a escola, todas as crianças construíram já ideias acerca da escrita e da leitura. Importa, assim, que elas experimentem, ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura”. Também nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) se faz referência à necessidade do professor estar atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos.

Esta conceção de aprendizagem precoce da leitura também está presente nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997, pp. 65-66), onde se pode ler que “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita”. Também esta referência pretende alertar para a necessidade de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Nesta fase, não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. Esta abordagem poderá ser vista numa perspectiva de literacia, enquanto competência global para a escrita, no sentido da interpretação e do tratamento da

informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita.

A criança ao entrar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é confrontada com aprendizagens diversificadas que lhe permitem, entre outras competências, desenvolver a leitura e a escrita. Em cada ciclo de escolaridade, a criança vai avançando, pretendendo-se que vá reconstruindo os conhecimentos já sistematizados.

Pereira (2008, p. 48) afirma que “ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora”. Reuter (1998, citado por Pereira, 2008, p. 48), refere “todo e qualquer exercício de escrita consciente e com uma finalidade comunicacional pressupõe a leitura como componente da sua atividade e não o contrário”. Na realidade, para reescrever ou rever um texto escrito é necessário lê-lo, compreender o conteúdo do texto e identificar algumas das suas falhas.

Sylvie Plane (1994, citada por Pereira, 2008, p. 50) refere que “os textos a ler podem servir de referência para a aprendizagem da escrita de diferentes maneiras. Podem servir para enriquecer a cultura pessoal do aluno, fornecendo elementos que lhe são úteis”. Esta relação biunívoca entre a leitura e a escrita é explicada pela aquisição da fluência do processo de leitura que, além de rentabilizar a adequação ao discurso, rentabilizará, sobretudo, a atividade de escrita (Pereira, 2005).

A influência da leitura na expressão escrita exerce-se enquanto fonte de informação e enquanto modelo de organização textual: as crianças que leem livros com estruturas mais elaboradas tendem a usar estruturas frásicas mais complexas nos seus escritos. Com base neste pressuposto, Carvalho (2003) elaborou um estudo para analisar as diferenças entre alunos que preferiam ler outros tipos de texto ou banda desenhada. Da análise dos resultados, foi possível verificar diferenças nos textos elaborados pelos alunos que preferiam ler outros tipos de texto. Estes apresentavam trabalhos mais complexos e mais longos do que o outro grupo de alunos. Assim, Carvalho (2003, p. 45) explica a importância da leitura na escrita afirmando:

A leitura permite a tomada de consciência da informação que o texto deve incluir. Porque desenvolve no indivíduo a capacidade de comunicar na ausência da realidade, com o conseqüente aumento do poder de abstração. Também, porque aumenta o grau de familiaridade com os padrões estruturais de um texto escrito. Pela leitura, vai-se conseguindo uma progressiva

interiorização e automatização destes aspetos, automatização essa que acaba por dar origem a uma escrita mais fluente.

Também Contente (2000) refere que os alunos ao criarem hábitos de leitura frequentes vão despertando e assimilando as estruturas frásicas e lexicais do texto, o que contribui para o desenvolvimento de uma escrita mais fácil.

Relativamente ao papel da leitura e da escrita na escola, Balula (2007, p. 80) refere que “a leitura funciona como meio alternativo de acesso ao conhecimento, para além da informação veiculada oralmente pelo professor”.

Acompanhada pela leitura, a evolução ao nível da escrita vai sendo marcada pela automatização de aspetos diversos, em níveis cada vez mais aprofundados. A progressiva aquisição e desenvolvimento da capacidade de escrita estão intimamente ligados ao desenvolvimento cognitivo da criança. Carvalho (1999, p. 76) explica que “A compreensão do funcionamento do sistema de escrita implica determinados padrões de raciocínios que só se adquirem na fase operacional-concreta e que se inicia por volta dos seis/sete anos. Nesta fase, a criança torna-se capaz de refletir e construir a sua lógica”.

Ser capaz de ter em conta o leitor e a situação referida, no espaço e no tempo, da comunicação escrita requer um determinado desenvolvimento cognitivo para superar o grau de abstração e o esforço mental exigidos. Carvalho (1999, p. 77) identifica essas fases como sendo “próprias da fase das operações formais em que o pensamento hipotético-dedutivo permite a transposição do plano da manipulação concreta para o plano das ideias expressas numa linguagem, torna possível a dedução de conclusões a partir de hipóteses e não da observação do real”. O mesmo autor resume estudos efetuados, que indiciam a influência da escrita no desenvolvimento do pensamento lógico.

## **CAPÍTULO IV – Construir e partilhar aprendizagens**

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer amanhã sozinha.”

Vygotsky (1978, p. 89)



## 4. 1 - Introdução

A aprendizagem colaborativa deve ser aplicada a todos os níveis de ensino, pois apresenta benefícios cognitivos e contribui para o desenvolvimento de atitudes. Neste sentido, Freitas e Freitas (2003) defendem que este tipo de aprendizagem estimula o conflito sociocognitivo, dando aos alunos um papel mais ativo na sua própria aprendizagem e favorece o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, a discussão entre colegas desenvolve a competência comunicativa, a capacidade de aceitar diferentes pontos de vista e de partilhar ideias e, como consequência disso, a tolerância e o respeito pelo outro.

Num ambiente colaborativo, os alunos têm maior protagonismo na sua aprendizagem e o professor deixa de ser um simples transmissor de informação, passando a ser mediador que facilita a construção de conhecimento. Na função de facilitador, o professor deve contribuir para o êxito da aprendizagem dos alunos, permitindo que estes se tornem mais autônomos na sua aprendizagem e sejam capazes, no futuro, de resolver os problemas individualmente. Este tipo de trabalho é uma mais-valia na aprendizagem da escrita, pois, segundo Barbeiro (1999, p. 77), “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito”.

O interesse e o prazer de escrever estão associados ao valor afetivo, emocional e social que as tarefas de escrita proporcionam ao aluno. O interesse e o prazer estão relacionados com a presença de sentimentos de envolvimento, de estimulação e de prazer durante os momentos de leitura e escrita.

A promoção da literacia da leitura e da escrita deve ser coordenada pela escola e apoiada pela família, disponibilizando materiais e ambientes motivadores. A escola deverá estimular e rentabilizar os recursos da comunidade e das famílias em particular, contribuindo para uma valorização de todos enquanto agentes educativos.

## 4. 2 – Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é um conceito decorrente da pedagogia de hoje. Falar da colaboração no ensino, obriga a referenciar Vygotsky e a teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta, inicialmente, focalizou-se em crianças mas alargou-se a níveis etários superiores, uma vez que a sua teoria colaborativa é facilmente adaptada a todos os contextos. Vygotsky defende que, para além de tudo o que o indivíduo é capaz de fazer sozinho, existe uma variedade de conhecimentos e capacidades a que só conseguirá aceder ajudado por alguém mais competente.

A teoria de Vygotsky tem por base a interação entre membros mais experientes e outros menos experientes, quando ligada ao processo de internalização. É ao longo do processo interativo que as crianças aprendem como abordar e resolver problemas variados.

Assim, e de acordo com esta teoria, o trabalho desenvolvido em colaboração irá conduzir a um desenvolvimento eficaz dos alunos, proporcionado pela interação com o professor ou com os colegas que possuem outras capacidades, sendo esta interação o ponto-chave da aprendizagem.

A experiência de trabalho colaborativo consiste em formar pequenos grupos de trabalho entre os alunos, de forma a levá-los a maximizar a sua aprendizagem. Para que haja verdadeira colaboração, são necessários outros elementos, para além da divisão da turma em grupos, pois como é sabido, esta estratégia não é sinónimo de colaboração. A dinâmica do grupo é fundamental para que a colaboração funcione, assim como a existência de um objetivo comum partilhado por todos os membros do grupo (Hill & Hill, 1990). Assim, cada membro do grupo pode contribuir com o seu trabalho para que o objetivo seja atingido. Segundo os mesmos autores, é importante que todos os alunos acreditem que todos os membros do grupo estão ligados e dependentes uns dos outros. O grupo só terá sucesso se todos os membros trabalharem em conjunto. Todos os membros do grupo devem ter tarefas definidas e serem responsáveis por elas, percebendo que o fracasso de um elemento também é seu (Freitas & Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

A responsabilidade individual dos alunos no trabalho de grupo deve ser inculcada desde o início. Desta forma, desenvolve-se no aluno o sentido de responsabilidade e autonomia.

Outro aspeto destacado pelos autores é a interação positiva e ativa criada entre os membros do grupo, que deverá conduzir à promoção mútua de sucesso através da partilha de recursos, da interajuda e do encorajamento mútuo. O trabalho de grupo desenvolve inúmeras competências sociais como negociar, ouvir, ou resolver conflitos (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009). Ainda, Pajolàs (2001), citado por Fontes e Freixo (2004) destaca como competências sociais que deverão ser desenvolvidas e utilizadas de forma sistemática:

- Saber esperar pela sua vez;
- Não levantar demasiado o tom de voz;
- Pedir ajuda sempre que necessita;
- Ajudar os colegas de equipa, sempre que seja solicitado;
- Encorajar os companheiros de equipa;
- Argumentar o seu ponto de vista sem imposições;
- Aceitar os argumentos e as propostas dos colegas de equipa, quando estas são melhores;
- Aceitar as decisões da equipa, relativamente ao funcionamento desta;
- Repartir os papéis e cada um aceitar o papel que lhe cabe desempenhar na equipa;
- Repartir as tarefas e cada um aceitar desempenhar as que lhe cabem realizar, segundo a decisão tomada por toda a equipa.

No trabalho colaborativo, quando se estabelece uma dependência recíproca entre os membros do grupo, os alunos irão esforçar-se mais, obter melhores resultados, sentir um maior apoio e desenvolver a autoestima.

Hill e Hill (1990) distinguem vários benefícios na aprendizagem colaborativa:

- Aprendizagem com carácter, dinâmica e agradável. O aluno gosta de aprender num local onde não há vencedores nem vencidos, onde todos trabalham para um objetivo comum e todos são importantes no sucesso do grupo;

- Desenvolvimento de competências de liderança. Os alunos têm maior capacidade de perceber a perspetiva dos outros e de desenvolver melhor as competências de interação, do que aquelas que trabalham individualmente ou em ambientes competitivos;

- Promoção de atitudes positivas. Os alunos começam a encarar a escola, as disciplinas e os professores de uma forma mais positiva e, ao interagirem com outros colegas com diferentes competências, encaram-nas de forma mais positiva;

- Promoção da autoestima. As atividades de cooperação, quando comparadas a um trabalho de carácter competitivo, desenvolvem níveis de autoestima muito mais elevados;

- Aprendizagem inclusiva. A criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa no espaço da sala de aula promove uma atitude de carinho e respeito pelos outros;

- Competências para o futuro. Estas atividades são enriquecedoras no convívio com os colegas da escola e, mais tarde, com os colegas de emprego.

As interações são importantes no encaminhamento dos alunos para a apropriação das competências de escrita (César, Torres, Caçador & Candeias, 1998).

## **4. 2. 1– O papel do professor**

A aprendizagem colaborativa provoca algumas mudanças nos papéis dos principais intervenientes no processo de ensino/aprendizagem – o professor e os alunos. O professor neste processo torna-se um mediador, facilitador das aprendizagens. Auxilia o aluno a relacionar informação nova com as suas experiências e conhecimentos, encoraja a superar dificuldades, isto é, abre caminhos para que o aluno aprenda a aprender.

O professor torna-se facilitador de todo o processo, criando ambientes ricos, atividades que favoreçam a aprendizagem e a oportunidade para o trabalho colaborativo. Neste tipo de trabalho, o professor desenvolve nos alunos competências de saber ouvir, respeitar a opinião do outro, tratar-se com respeito, justificar as suas opções, desenvolver o pensamento crítico e criativo e de participar num diálogo franco e aberto. Os resultados atingidos serão muito mais positivos e a escola e o professor estão a cumprir a função social e instrucional.

O trabalho colaborativo é muitas vezes rejeitado pelos professores e remetido para tarefas extra-aula, pois este tipo de aulas tendem a provocar maior agitação e barulho, principalmente em turmas numerosas. Para alguns professores este aumento de barulho significa indisciplina ou falta de controlo. Na realidade, para que haja negociação, diálogo e interação no grupo, tem de haver algum ruído que não se deve confundir com indisciplina. Para além deste facto, existe a ideia de que este tipo de trabalho exige ao professor maior tempo de preparação.

Apesar da autonomia e independência fomentada pelo trabalho colaborativo, este não é, de forma alguma, sinónimo de um menor envolvimento do professor. O trabalho de grupo deve ser cuidadosamente orientado pelo professor, não se devendo confundir este facto com o trabalho dos alunos. A orientação dos alunos durante a escrita deve ocorrer, devendo o professor desempenhar o seu papel de facilitador. Durante a escrita colaborativa, além de ajudar os alunos, o professor, pode participar na própria atividade, escrevendo com os alunos ou apresentando-lhes os seus próprios textos como modelo de processo de escrita.

#### **4. 2. 2 - Escrita colaborativa**

A colaboração da escrita resulta da convicção expressa por Hayes (2000) de que a escrita é, primordialmente, uma atividade social. Esta sua característica remete-nos para a principal intenção da escrita – a intenção de comunicar.

Escrevemos para comunicar com outros seres humanos. O que escrevemos, a forma como o fazemos e para quem o fazemos, são aspetos ditados pelo contexto social em que vivemos, dependendo das condições sociais que nos foram transmitidas (Hayes, 2000).

Murray (1992) divide a escrita colaborativa em dois tipos, o tipo de escrita em que a interação ocorre no papel e aquele em que a interação é oral. Geralmente, os comentários feitos no primeiro são relacionados com o conteúdo e com aspetos linguísticos (erros, gralhas, construções gramaticais). Segundo a mesma autora, existem diversas estratégias para que o trabalho de escrita colaborativa atinja o sucesso pretendido:

1 – O grupo deve possuir um objetivo comum, centrado na produção de um produto comum;

2 – No grupo, devem existir diferentes tipos de conhecimento, para que a comunicação seja verdadeira e para que haja necessidade de negociar o conteúdo, o estilo, entre outros. Este conhecimento diferenciado poderá ser construído com o desenvolvimento de atividades de *information gap*, em que os membros do grupo não possuem parte da informação que necessitam, tendo de recorrer a outros colegas.

3 – O grupo deve ter oportunidade de se distanciar do texto (escrevendo diversas versões e afastando-se em termos temporais).

Este último aspeto foi previsto por Williams (1998, citado por Pereira, 2002), quando o autor recomendava um momento de pausa antes de efetuar a leitura do texto para as revisões. Estes rascunhos, versões dos textos, são adotados como instrumentos didáticos da composição, pois permitem analisar os procedimentos seguidos pelo aluno, servem como materiais de apoio à revisão e como base de ideias para outros textos.

Santana (2003) pretendeu verificar se a revisão de textos realizada sistematicamente e em colaboração contribuiria para a aprendizagem dos próprios processos de escrita pelos alunos, através da reflexão sobre a língua. Santana concluiu que a consciência da tarefa de revisão aumentou significativamente nas crianças que trabalharam a pares. Isto leva-nos a pensar que os alunos se podem apropriar dos processos complexos da revisão de textos. Confirmou também que as interações sociais são fundamentais na reconstrução interna de representações e no enfrentar da complexidade de problemas de escrita. Estes resolvem-se com mais facilidade se forem desenvolvidos de forma partilhada e negociados em processos de revisão de textos, em que o autor e o leitor confrontam perspetivas de papéis, no sentido de melhorarem a construção textual. Ainda segundo Santana (2003, p. 207), “as crianças menos competentes beneficiam particularmente da vivência de situações de cooperação em tarefas de revisão de textos significativos, as quais parecem construir andaimes do seu percurso de aprendizagem”.

No âmbito de um estudo do processo de revisão, Aleixo (2005) efetuou uma investigação que tinha como objetivo compreender a evolução dos processos individuais de revisão ao longo de um ano. A autora pretendeu compreender a evolução da consciência da tarefa de revisão por cada aluno quanto ao modo como melhorava os seus textos. Neste estudo, Aleixo concluiu da pertinência dos estudos apontarem para os benefícios cognitivos da integração das produções escritas de crianças e escritores inexperientes em situações de análise conjunta.

A complementarem as conclusões anteriores, Pereira e Azevedo (2005, p. 11) afirmam que “as interações, em torno da resolução de problemas da escrita, têm-se revelado muito produtivas na progressão da aprendizagem dos mecanismos (meta)discursivos e (meta)pragmáticos dos textos”.

Com base nas conclusões dos diversos estudos apresentados podemos concluir que a partilha do trabalho é uma estratégia que ajuda os alunos a ultrapassar dificuldades no domínio da expressão escrita. Em conjunto, os alunos podem vivenciar

ambientes ricos e interativos de aprendizagem, em torno da escrita, no sentido de lhes possibilitar a sua progressão neste domínio.

### **4. 3 - Aspetos afetivos, emocionais e sociais da atividade de escrita**

Se considerarmos a quantidade de informação escrita que rege a nossa sociedade, poderemos afirmar que o texto escrito organiza e mantém as sociedades. O facto de vivermos numa sociedade do escrito e, ainda, a complexidade a que o mundo da escrita tem estado sujeito – configuração de novos géneros de escrita, propagação de novas formas de escrever, criação de novas oportunidades e necessidades para escrever bastariam para equacionarmos a escrita na sua vertente pessoal e social.

A linguagem escrita possui uma dimensão social que a escola não pode ignorar enquanto instituição formadora de cidadãos, pois escrever é uma atividade de tipo social, comunicativo, inserida num meio cultural que lhe dá sentido.

Assim, torna-se necessário que a escola, desde cedo, desenvolva ambientes favoráveis para atividades de escrita, que ajudem a superar os problemas encontrados perante a complexidade do processo de escrita.

As emoções e os sentimentos vividos pelos alunos marcam, futuramente, a relação que estes estabelecem com a escrita. Autoavaliações positivas contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de eficácia e motivam as crianças para manter o envolvimento em atividades similares e criarem expectativas positivas face ao futuro no domínio da leitura e da escrita (Martins & Niza, 1998; Mata, 2006).

Para a superação de alguns dos obstáculos no domínio da escrita, o apoio do professor e colegas de turma, num trabalho colaborativo, poderá ser uma ajuda positiva, assim como a valoração de todos os êxitos e conquistas. Todo este percurso, como referem Barbeiro e Pereira (2007, p. 16), “permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos”.

As experiências de escrita gratificante promovem no aluno uma sensação de domínio de escrita, o que os conduzirá a escreverem por iniciativa própria. “Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os

cadernos de escrita, nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

A motivação para escrever está relacionada com a atribuição de funções ao produto escrito. Estas poderão ser diversificadas: “estudo por parte dos alunos, quando se trate de matérias curriculares, ou pode ser objeto de divulgação, por exemplo no jornal escolar, ou na página da escola na Internet. Para facilitar o estudo (...) pode ser afixado num cartaz ou pode ser impresso para distribuir um exemplar a cada aluno” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 36). O texto do aluno deve estar integrado num contexto em que lhe seja atribuído valor, efetuando assim, uma simbiose entre fatores sociais e emocionais. “Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

A valoração que se dá ao uso da linguagem escrita está intimamente ligada com a motivação para escrever.

A motivação e os afetos são decisivos na produção escrita, pois influenciam a predisposição para realizar a tarefa de escrever. Hayes, referido por Cassany (1999), cita vários estudos que comprovam como os valores positivos – confiança na aprendizagem e emoções positivas estão relacionadas com o sucesso da produção escrita. Em contrapartida, as situações forçadas e desagradáveis em torno destas atividades devem ser evitadas, na medida em que podem conduzir a uma diminuição do prazer associado à leitura e escrita (Mata, 2008).

## **4. 4 - Relação escola/família**

Qualquer comportamento humano é resultante das interações entre o indivíduo e o meio ambiente desde o seu nascimento. Estas, segundo Dias (1999), denominam-se socialização.

Os agentes de socialização mais importantes para o indivíduo são a família e a escola. Assim, é necessário que se estabeleça uma relação dialética entre ambas, de forma a criar-se uma empatia que possa gerar uma responsabilidade mútua na promoção do sucesso educativo. A relação entre a escola e a família torna-se um elemento “funcional e dinâmico constituindo-se como um elemento estruturante dos dois contextos” (Dias, 1999, p. 43).

Tanto a escola como a família têm a ganhar com estas interações. Os pais/família veem reforçado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos filhos. A escola terá tendência para enriquecer as suas práticas, porque ao sentir-se mais seguro, o professor estará disponível para estabelecer a cooperação (Dias, 1999, pp. 42-43).

Esta relação deverá estabelecer-se o mais cedo possível, porque os contactos efetuados pela família com a escola fazem com que esta tenha informação e orientação que pode repercutir-se positivamente na motivação dos alunos, na assiduidade, na prevenção de problemas de disciplina e no seu sucesso educativo (Miguéns, 2005, p. 97). A família tem grandes responsabilidades na criação de condições para a existência de uma boa comunicação entre a escola e o seu educando. A escola deve estimular esta relação e valorizar o papel da família enquanto agente educativo.

### **4. 4. 1 - Abordagens na relação escola/família**

Se contemplarmos que uma mesma situação difere, tendo em conta os contextos e os seus intervenientes, talvez faça sentido existirem várias abordagens sobre a relação entre a escola e a família. Relativamente a esta problemática, Marques apresenta três abordagens de envolvimento dos pais (Davies, Marques &

Silva, 1997, pp. 30–38): a comunicação escola/família; a abordagem interativa; a abordagem de parceria.

### **1 – A comunicação escola/família**

Nesta abordagem, os professores clarificam e informam o que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos, podendo assumir três formas:

- a) “Reforço, pelos pais, do que os professores querem que os alunos façam em casa” – seja na ajuda de trabalhos de casa, seja conversando sobre aspetos da vida escolar. Estas interações permitem que os filhos interiorizem atitudes facilitadoras do sucesso educativo;
- b) Os professores esperam que os pais contribuam para que os filhos sejam bem comportados na escola, e que tenham atitudes favoráveis à aprendizagem;
- c) Transferência para os filhos de um conhecimento cultural que os ajude a vencer na escola. Esta herança cultural relaciona-se com a maneira de ser, de estar, de comunicar e de pensar.

Estes programas visam principalmente, tornar os pais bons educadores e mostrar-lhes como podem colaborar na tarefa educativa dos filhos.

### **2 – A abordagem interativa**

Nesta abordagem é dada uma valorização especial às culturas minoritárias. Pretende-se que os alunos “sejam fluentes quer na cultura de origem, quer na cultura dominante, sabendo usar ambas, de acordo com a situação e contextos” (Davies, Marques & Silva, 1997, p 33).

### **3 – A abordagem de parceria**

Esta abordagem caracteriza-se pela existência nas relações entre a escola e a família, de elementos das duas abordagens anteriores. Os pais são considerados pelos professores como educadores capazes de contribuir para o sucesso dos filhos. A cultura de escola é vivida de forma diferente. Professores, pais e instituições da comunidade têm como missão educar, exigindo um acordo entre todos (Davies, Marques & Silva, 1997).

#### 4. 4. 2 – Participação da família na escola

O conceito de participação, para Miguéns (2005, p. 73), é definido como “fazer parte integrante, acompanhar solidariamente, ter ou tomar parte, ter a certeza de, ter as qualidades comuns a algo... neste caso a escola, a Vida na Escola”.

Segundo Pinto e Teixeira (2003, p. 180), é possível distinguir três tipos de pais:

- a) Os pais informados: têm conhecimento do que acontece na escola (contactam a escola menos vezes para saberem informações sobre o seu educando e sobre a vida da escola);
- b) Os pais colaboradores: vão para além da receção de informações sobre o seu educando e sobre a vida da escola, prestando serviço efetivo à escola. Não determinam nada, mas participam na realização de algumas atividades. Fazem parte da escola mas não são parceiros, pois as decisões são da responsabilidade da escola.
- c) Os pais parceiros: participam ao nível da tomada de decisões. Nestes, segundo o autor, existem três níveis de parceria: o da participação na resolução de problemas na escola, o da tomada de decisão em assuntos referentes aos filhos e o da decisão relativamente à organização da escola.

Para Joyce Epstein (citada por Sá 2004, p. 11) a participação dos pais deve seguir uma determinada tipologia, sendo apresentados cinco tipos:

Tipo 1 – As obrigações básicas dos pais: ligadas às responsabilidades básicas como saúde e segurança e à criação de condições em casa para favorecer a aprendizagem escolar;

Tipo 2 – As obrigações básicas da escola: frequência e forma como a escola vai informando a família dos progressos efetuados pelo educando e as atividades desenvolvidas na escola. Trata-se, assim, de uma comunicação escola-família.

Tipo 3 – Envolvimento dos pais na escola: pais que se disponibilizam para participar com os professores ou administradores da escola em atividades de sala de aula, desportivas ou de outro tipo como festas e desfiles.

Tipo 4 – Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa: caracteriza-se pela adoção de estratégias facilitadoras de aprendizagem, podendo ser de iniciativa dos pais, por sugestão do professor ou por iniciativa da criança. Os programas desenvolvidos podem ter como objetivo leituras suplementares; envolvimento dos pais na resolução de fichas de trabalho ligadas às aprendizagens

escolares; contratos entre professores e pais, onde estes se disponibilizam a criar um espaço adequado para estudo, uma supervisão dos trabalhos de casa, ...

Tipo 5 – Envolvimento dos pais no governo da escola: os pais participam na tomada de decisões da escola através de organizações próprias (Associação de Pais) ou em órgãos importantes (Assembleia Geral de Escola, Conselho Pedagógico). O associativismo dos pais é uma forma muito importante de interação direta entre a escola e a família.

Os primeiros quatro níveis da tipologia consistem em criar um espaço de estudo à criança, ajudá-la em casa na aprendizagem escolar, ou a participar na escola em reuniões convocadas pelos professores ou outras situações. O outro nível corresponde tanto à capacidade de tomada de decisão, como à de influenciar a definição de uma política de âmbito nacional (Sá, 2004, p. 111).

Em síntese, os pais devem participar ativamente na educação dos filhos, em casa e na escola, devem envolver-se na tomada de decisões e em atividades voluntárias. Num trabalho conjunto, a escola e os pais devem encontrar formas de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de todas as partes envolvidas. É necessário ter sempre presente que a qualidade dos relacionamentos é mais importante do que a quantidade.

Bronfrenbrenner enfatiza que os três sistemas que influenciam a criança em desenvolvimento são: a família, a escola e o ambiente exterior a estes dois contextos (Pinto & Teixeira, 2003). A importância e a influência da família como agente educativo são inquestionáveis. O estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre pais, filhos e escola promovem padrões de interação positivos, que contribuem para um bom desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

É importante que a escola valorize a contribuição e acompanhamento dos pais nas tarefas escolares, que considere relevantes todos os aspetos que visam o desenvolvimento da criança. É de igual forma importante, a valoração que os pais fazem da escola e a forma como o transmitem aos filhos. Um envolvimento comum abre caminho para a criança gostar da escola e ter prazer em aprender.

## **Parte II – Estudo Empírico**



## **CAPÍTULO V - Metodologia**

“Para além da turma, a intervenção pode alargar-se à escola e à comunidade envolvente, na forma de projetos de divulgação dos textos dos alunos”.

(Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9)



## 5. 1 - Introdução

O estudo que desenvolvemos pretendeu que os alunos se tornassem mais conscientes da necessidade de se apropriarem de competências de escrita. Ensinar a escrever não se pode limitar a atividades pontuais. Viver a escrita implica que o aluno seja capaz de exercer um controlo sobre a tarefa de escrita a realizar e alcançar a significação quer seja social, escolar ou pessoal que essa tarefa possui (Pereira, 2008).

Atualmente, defende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência da escrita pressupõem um ensino explícito, metódico e supervisionado, nos quais se contemplam as variáveis presentes na composição textual (situação, objetivo, tarefa a executar, destinatário, técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade (Pereira & Azevedo, 2003).

Procurou-se desenvolver atividades estruturadas que facilitassem uma boa relação afetiva dos alunos com a escrita textual. “As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a ação, para recordar, para fazer um pedido ou exigências, para refletir, para aprender e para criar” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 29).

As atividades desenvolvidas pretenderam estimular a criatividade e valorizar as produções efetuadas através da sua divulgação, pretendendo-se assim aumentar a autoestima dos alunos. Como referem Barbeiro e Pereira (2007, p. 16), “as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções”. Os mesmos autores afirmam ainda que “Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade” (2007, p. 16). A divulgação das produções textuais dos alunos foi uma estratégia que os motivou a fazer melhor e a efetuarem a revisão aos seus escritos.

Para que este objetivo fosse atingido, optou-se pela produção de textos narrativos, poéticos e de teatro que foram a base de verificação das alterações sentidas pelos alunos e expressas nas respostas aos questionários antes da implementação das atividades, a 13 de janeiro, e no fim da implementação, a 8 de junho.

## **5. 2 - Objetivos do estudo**

Para a prossecução do presente trabalho foram definidos objetivos gerais e específicos.

Como objetivo geral pretendeu-se, com o presente estudo, contribuir para a avaliação de alteração de comportamentos dos alunos face à escrita, mediante a apresentação de estratégias inovadoras que apelassem à sua criatividade.

Foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Promover estratégias motivadoras que impliquem os alunos na escrita;
2. Proporcionar aos alunos a construção de diversos tipos de texto, seguindo o processo de escrita;
3. Desenvolver atividades potenciadoras de escrita colaborativa para estimular a criatividade;
4. Proporcionar estratégias que conduzam os alunos à escrita de forma criativa;
5. Promover atividades de reflexão crítica sobre textos produzidos pelos próprios alunos.

## **5. 3 - Questões de investigação**

De acordo com os objetivos formulados, procurámos obter resposta para as seguintes questões:

Em que medida um programa de intervenção assente na tomada de consciência de estratégias de aprendizagem explícitas e supervisionadas, contribui para desenvolver nos alunos o gosto pela escrita?

Em que medida a tomada de consciência dos alunos da publicação dos seus textos motiva os alunos para escrever?

## 5. 4 - Participantes

No presente estudo participaram 18 alunos do 3.º ano de escolaridade. A turma funcionava em horário normal e era constituída por 7 rapazes e 11 raparigas com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Tinha um aluno com uma retenção no 2.º ano de escolaridade e um aluno que entrou com adiamento escolar e se encontrava ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

Os passatempos preferidos dos alunos eram os seguintes: ver televisão, jogar computador, estudar, brincar, passear, jogar à bola e ler.

Dezassete alunos integravam a turma desde o 1.º ano de escolaridade, tendo recebido o aluno retido no 2.º ano de outra turma da escola.

A turma em estudo, por razões variadas, nos anos letivos anteriores, teve vários professores. Este facto contribuiu para que a turma apresentasse, na generalidade, alguns problemas na leitura e na escrita. A turma manifestava ainda falta de interiorização de regras comportamentais, dentro e fora da sala de aula, o que se repercutia nas suas aprendizagens. Estes aspetos foram considerados nas estratégias e metodologias planeadas para as implementações.

A análise ao Projeto Curricular da Turma permitiu apurar que a maioria dos alunos é proveniente de um meio socioeconómico médio e médio alto. Apenas um aluno é oriundo de um meio económico baixo. Relativamente às habilitações literárias dos pais, verificou-se que dois são mestres, oito são licenciados, dez concluíram o décimo segundo ano, seis têm o décimo ano, sete têm o nono ano e três têm o quarto ano de escolaridade.

## **5. 5 - Tipo de investigação**

O estudo aqui apresentado é exploratório, essencialmente de cariz descritivo sobre as atividades implementadas em contexto de sala de aula.

De acordo com Coutinho (2006, p. 5), “os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções das aprendizagens dos participantes no processo de ensino aprendizagem”. A perspetiva teórica subjacente à investigação qualitativa é a de que os alunos podem ser ativos na construção do seu saber. O professor investigador assume um papel ativo como agente de mudança, interessado em agir sobre a sua área de investigação, de forma a alterar as suas práticas pedagógicas ao nível da produção textual, para que os alunos desenvolvam competências neste domínio, motivando-os para a escrita.

O recurso a este tipo de investigação, possibilita uma relação muito próxima entre o investigador e o objeto de estudo, já que é a ele que cabe a recolha de dados. Permite, ainda, a tomada de uma maior consciência dos problemas, mas também o seu empenho na resolução dos mesmos. Para Coutinho (2006), o investigador procura conhecer o objeto de estudo através das perspetivas dos participantes.

Para aferir o envolvimento dos alunos nas atividades de escrita e verificar as suas representações sobre a escrita e a evolução que essas representações tiveram, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas. Estes questionários foram aplicados no início e no fim da intervenção.

## **5. 6 - Descrição do contexto de estudo**

Um estudo que pretenda a avaliação de alteração de comportamentos dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à escrita faz mais sentido quando desenvolvido na sala de aula.

O facto de a autora do estudo lecionar na turma em análise facilitou o trabalho desenvolvido. A turma, tal como já foi referido, era constituída por 18 alunos com um

nível de aprendizagem bastante homogéneo. Os alunos eram participativos e gostam de vivenciar situações diversificadas, como é característico desta faixa etária.

Para que o estudo fosse possível, o diretor do Agrupamento expressou a sua anuência em resposta ao pedido efetuado.

Este grupo de crianças respondeu inicialmente a um questionário seguido de um plano de intervenção em que foram feitas oito produções textuais (3 textos narrativos, 4 textos poéticos e 1 texto dramático). No final, os alunos responderam ao mesmo questionário para análise e confronto de resultados. Esta intervenção decorreu de janeiro a junho de 2011.

## **5. 7 - Descrição da experiência**

O programa de intervenção teve início em 13 de janeiro. Nesta data, os alunos responderam a um questionário (anexo I) para aferir o seu envolvimento nas atividades de escrita e verificar as suas representações sobre a escrita. Para se verificar a evolução operada em cada aluno, após as implementações das atividades programadas para operacionalização do presente estudo, os alunos voltaram a responder ao mesmo questionário no fim do programa de intervenção.

O Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de janeiro, no seu artigo 3.º, alínea c), refere-se “a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação dos saberes.” Temos assim, uma visão integradora das aprendizagens que o regime de monodocência existente no 1.º ciclo facilita. Como referem Barbeiro e Pereira (2007, pp. 13-14), “o 1.º ciclo constitui um contexto privilegiado para efetuar a integração de saberes, pelo facto de o mesmo professor lecionar as diferentes áreas disciplinares”.

As atividades desenvolvidas foram planeadas de forma a integrarem um desenvolvimento curricular interligado e complementar nas diferentes áreas curriculares.

Antes da abordagem de escrita de cada um dos tipos de texto contemplados no estudo (texto narrativo, texto poético e texto dramático) efetuaram-se leituras e análises a textos para os alunos se apropriarem da estrutura e funcionalidade de cada um.

Consciente de que a competência de escrita não é resultante da aquisição de outras competências, mas resulta de um conhecimento processual e de uma intervenção pedagógica programada (Carvalho, 1999; Pereira, 2002, 2005; Barbeiro & Pereira, 2007), foram elaborados materiais facilitadores para a escrita dos diferentes textos.

### **5. 7. 1 - Atividades de escrita do texto narrativo**

Antes da proposta de escrita, os alunos leram o texto “O palhaço Verde” de Matilde Rosa Araújo para análise da estrutura do texto narrativo. Na introdução salientou-se a existência das respostas às questões “Onde?”, “Quando?” e “Quem?” e alertou-se para a importância do uso de alguma adjetivação para descrever os espaços e as personagens. No desenvolvimento, analisou-se o desenrolar da ação, respondendo-se a três questões: “O que aconteceu às personagens?”; “Porquê?”; “E como se começa a resolver a situação?”. Na conclusão, a ênfase foi para as seguintes questões: “Qual o final da história?” “O final da história está de acordo com o “problema” apresentado no desenvolvimento?”

O texto foi dividido nas três partes constituintes e sublinhou-se a adjetivação, as expressões utilizadas para iniciar parágrafos, a utilização de conectores.

Em grupo, os alunos, elaboraram cartazes com a enumeração de espaços possíveis, personagens tempos e ações. Foram, ainda, exploradas diferentes fórmulas de abertura e de encerramento de textos narrativos e do uso de conectores discursivos. Este trabalho prévio revestiu-se de grande importância para as tarefas propostas.

Tal como contemplado no Programa de Português do Ensino Básico, pretendeu-se evoluir progressivamente de um trabalho mais colaborativo, orientado pelo professor, para um trabalho mais autónomo e individual.

A implementação das três fases de produção textual do texto narrativo, que se apresentam, permitiu que os alunos se apropriassem da estrutura do texto narrativo, identificando as suas componentes (introdução – situação inicial; desenvolvimento - complicações, ações/reações, resolução; conclusão – regresso à estabilidade).

A primeira proposta de escrita, designada por fase 1 (anexo II), realizou-se no plano da escrita colaborativa entre alunos e professora, pretendendo-se a construção de um texto narrativo a partir da sequência das imagens apresentadas no livro “O sapo

apaixonado”, de Max Velthuijs. A seleção deveu-se à exploração interdisciplinar dos conteúdos programáticos que a obra permite, a saber:

- Formação Cívica - cumprimento de regras (saber ouvir, saber intervir, estar atento, ...), reflexão sobre valores (o amor, a amizade, a cooperação);
- Estudo do Meio - classificar e comparar animais segundo as suas características internas e externas e modos de vida;
- Matemática - leitura de números, resolução de situações problemáticas, organização de espaço;
- Língua Portuguesa – texto narrativo; componentes da narrativa: personagens (principal e secundária(s), espaço, tempo e ação; estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão; planificação de textos, textualização e revisão de textos (Reis, 2009, pp. 44, 45).

O tempo de duração da atividade foi de dois dias letivos, num total de dez horas de trabalho.

A atividade foi apresentada aos alunos motivando-os para a construção de um pequeno livro a partir das imagens do livro “O sapo apaixonado” de Max Velthuijs. As imagens sugestivas e o facto de os alunos não conhecerem a história foram importantes para a elaboração do texto.

Na operacionalização da atividade, o quadro foi dividido em duas partes: uma para efetuar a planificação e a outra para a textualização. A parte referente à planificação estava já devidamente estruturada para as três partes do texto. A dimensão do quadro facilitou a tarefa.

Assim, iniciou-se um breve diálogo sobre as imagens, seguindo-se a planificação, elaborada no quadro com a colaboração de todos os alunos. Após esta etapa, passou-se à textualização. Nesta fase, à medida que o texto foi sendo construído, os alunos foram incentivados a rever o que já tinha sido escrito, a consultar a planificação e a continuar a sua escrita. No final, o texto foi lido pela professora e feita a sua revisão.

No dia seguinte, a aula iniciou-se com a leitura do texto produzido e procedeu-se à escrita do texto no computador. Utilizando as imagens do livro apresentado, construiu-se uma brochura (anexo II.a). Seguiu-se a leitura da história original e verificaram-se as respetivas diferenças.

É de referir que este trabalho foi exposto na sala de aula e os pais e encarregados de educação tiveram oportunidade de o ler. Este foi, ainda, mostrado a toda a comunidade educativa, na exposição realizada no final do ano letivo.

A atividade correspondente à fase 2 (anexo III) foi desenvolvida em grupos de quatro alunos, organizados previamente. Assim, quando os alunos chegaram à sala de aula já conheciam o seu grupo e, pelo número apresentado nas mesas, identificaram o seu local de trabalho.

O nome da atividade, “Histórias do baralho”, foi atribuído por esta ter como ponto de partida as cartas retiradas das diferentes saquinhas.

A atividade foi desenvolvida durante dois dias letivos, com uma duração de dez horas na sala de aula e uma hora no programa “Nós na Rádio”, na rádio local. Nesta atividade foram trabalhados diversos conteúdos programáticos relacionados com diversas áreas:

- Expressão Musical – entoação de canções; batimentos rítmicos;
- Língua Portuguesa – comunicação oral, escrita, leitura;
- Expressão Plástica – ilustração;
- Estudo do Meio – construção de cadeias alimentares;
- Matemática – operação com números naturais;
- Formação Cívica – partilha de materiais, interajuda, respeito pela opinião do colega.

A aula começou com a apresentação de uma saquinha de trapos, seguindo-se um breve diálogo com os alunos, sobre o seu possível conteúdo. Foi projetada a letra da canção “A saquinha das surpresas” (anexo III.a) que foi lida e entoada.

No decorrer da canção, os alunos verificaram a existência de mais sete saquinhas. Seguiu-se a análise do conteúdo de cada uma das saquinhas e efetuou-se a sua identificação. As saquinhas ficaram assim enumeradas:

- 1 - Assim começa a história;
- 2 – Heróis; Lugar onde vivem os heróis;
- 3 - Missão que o herói vai efetuar;
- 4 - Local onde é cumprida a missão;
- 5 - Bons que ajudam o herói;
- 6 - Maus que atrapalham o herói;
- 7 - Objetos que ajudam o herói.

A aula prosseguiu com um diálogo sobre o tipo de tarefas que poderiam ser desenvolvidas. Prontamente, foi sugerida a leitura de uma história ou a escrita de um texto. A professora informou que, em grupo, iriam escrever um texto narrativo que seria, posteriormente, lido pelos autores na rádio local, no programa “Nós na Rádio”. Os textos destinavam-se ainda a ser apresentados às outras turmas, publicados no

Portal do Agrupamento e o mais votado seria publicado no “Hermínios”, jornal do Agrupamento. Os alunos ficaram muito interessados pelo destino que os textos teriam e pela novidade de fazer um programa na rádio local.

De seguida, cada grupo, na sua vez, retirou uma carta de cada bolsinha. Feita a sua análise, preencheram a ficha de planificação do texto (anexo III.b). Seguiu-se a textualização e a professora foi colaborando com os diferentes grupos, apelando à revisão sempre que necessário e à consulta da grelha de planificação. No final, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (anexo III.c) com o objetivo de serem orientados para possíveis falhas e conseguirem aperfeiçoar o texto.

Na sessão seguinte, a professora distribuiu os textos corrigidos com códigos (anexo III.d) a cada um dos grupos que o reescreveram no seu computador, tendo ainda acrescentado a ilustração (anexo III.e). No final, todos os textos foram apresentados à turma e colocados no placar da sala para possíveis leituras. O texto que, depois de analisado criticamente, foi mais votado foi publicado no jornal do Agrupamento. Todos os outros textos foram lidos para as outras turmas e divulgados no portal do Agrupamento.

Por questões organizacionais da rádio local, o programa “Nós na Rádio” só teve início no dia 30 de março, altura em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os estúdios e participar num programa em direto. Neste programa, os alunos explicaram aos ouvintes como realizaram a atividade na sala de aula e leram os seus textos.

É de referir que muitos encarregados de educação, avós e outras pessoas conhecidas dos alunos tiveram oportunidade de os ouvir e de manifestarem o seu agrado pela iniciativa. Esta parte do trabalho foi, na realidade, importante para a turma e para cada um. Este foi o momento em que os alunos sentiram de forma bem marcada que “contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

Na fase 3 (anexo IV), a professora começou por informar os alunos de que os textos elaborados seriam lidos às restantes turmas da escola, seriam publicados na página eletrónica do Agrupamento e lidos na rádio.

A professora explicou que a atividade seria realizada a pares. Constituídos os pares, a professora distribuiu uma folha com 4 frases soltas escritas (anexo IV.a). Com estas folhas, os alunos iriam produzir um texto narrativo. Após a leitura das frases, os alunos recortaram-nas e colaram-nas nos espaços que consideraram mais conveniente

na ficha de planificação (anexo III.b). Os grupos, de forma criativa, completaram os espaços referentes à estrutura da narrativa, seguindo-se a fase de textualização, de acordo com a planificação efetuada. Tal como anteriormente, os alunos foram fazendo a revisão do texto, sempre que consideraram oportuno, seguindo-se a autoavaliação com o preenchimento da respetiva ficha do trabalho (anexo III.c). Alguns grupos, depois da autoavaliação voltaram a rever o seu texto, aperfeiçoando-o.

Realizadas estas etapas da escrita textual, os alunos entregaram o texto à professora para correção.

No dia seguinte, a professora entregou os textos aos alunos para rerelem e, seguindo a simbologia colocada, efetuarem a sua revisão, seguindo-se a sua reescrita no computador.

Os textos resultantes da atividade foram criativos e os alunos ficaram surpreendidos com as opções de disposição das frases dos diferentes grupos. A primeira frase, por começar por “Era uma vez”, foi colocada por todos no início. Nas restantes, houve imaginação e integraram-nas de formas diferenciadas.

Depois de concluídos os textos (anexo IV.c) foram lidos na sala e nas restantes turmas da escola, divulgados no portal do Agrupamento e apresentados no programa “Nós na rádio”.

O tema dos textos serviu de mote para abordar, de forma interdisciplinar, temáticas de várias áreas:

- Estudo do Meio – estudo das características de algumas rochas e sua utilidade;
- Matemática – exercícios com medidas de comprimento;
- Expressão Plástica – ilustração dos textos;
- Língua Portuguesa – leitura e escrita criativa;
- Educação Física – jogos de cooperação.

O programa de rádio serviu de mote para a elaboração de outros textos. Assim, para registo da atividade, os alunos elaboraram textos e ilustraram a experiência (anexos IV.e; IV.f). Estes trabalhos foram, depois, expostos nos estúdios da rádio local (anexo IV.f).

Tal como aconteceu anteriormente, a família esteve atenta e elogiou a iniciativa e os trabalhos dos alunos. Na realidade, as idas à rádio revestiram-se de grande importância para os alunos e para a escola, permitindo mostrar à sociedade atividades reais de sala de aula e desmistificando alguns aspetos relacionados com a escola de hoje.

## 5. 7. 2 - Atividades de escrita do texto poético

A poesia é um ótimo meio para estimular o amor pela língua materna. Permite romper com as barreiras meramente informativas e constitui-se como ponto de partida para uma escrita criativa (Lourenço, 2000). O jogar com as palavras permite captar e conservar o prazer das mesmas, pois “a dicção é metade do pensamento, o resto é vocabulário, que as cantilenas de palavras fornecem ao leitor um ‘outro’ vocabulário” (Jean, 1995, p. 123). Neste seguimento e, segundo o mesmo autor, a leitura em voz alta é fundamental, sustentando-se assim, o seu valor educacional.

A abordagem do texto poético efetuou-se com leituras de diversas tipologias de poesia. Estas leituras motivaram os alunos para a sua produção textual. Fazemos melhor o que gostamos de fazer e este percurso estabeleceu-se entre o ler e o compreender, o recitar, o memorizar, o jogar com rimas, a exploração do vocabulário, a exploração de sentimentos, emoções que sentimos quando lemos, a exploração do vocabulário metafórico. Souza (2006) aponta muitas vantagens na exploração da poesia em contexto de sala de aula, salientando-se a brevidade da leitura e discussão de um poema completo para dar início a uma aula, ou a variedade de textos que possibilita a descoberta duma série vasta de temas e estilos. A poesia é ainda relevante, segundo o autor, para ensinar a escolha de palavras, desenvolvendo a fluência oral e escrita e ajudando os alunos a compreender o modo, o tom e o sentido das emoções do que leem e do que escrevem.

As implementações decorreram durante a semana da poesia, instituída pelo Projeto “LER+”. Nesta semana, os alunos foram motivados pela construção de uma pequena “antologia”. Todas as poesias escritas foram ilustradas e compiladas, tendo sido distribuídas aos alunos para levarem para casa e, assim, poderem partilhar a sua leitura com os pais.

Como habitualmente, todas as produções dos alunos foram afixadas no placar da sala de aula. Foi feita uma seleção de alguns textos para serem lidos a algumas turmas da escola. Esses textos também foram apresentados na rádio local, no programa “Nós na rádio”, e divulgados na exposição de trabalhos de final de ano. Alguns dos trabalhos foram ainda publicados no jornal “Hermínios”.

A primeira atividade, designada por fase 1 (anexo V), ocorreu no dia das comemorações do Dia da Árvore, a 21 de março. Como na aula anterior foi lido o acróstico “A nossa visita de estudo” da autoria dos alunos da EB1 da Nossa Senhora

da Conceição, os alunos ficaram entusiasmados com este tipo de poesia e tomaram consciência da importância da publicação.

No período da manhã, os alunos vivenciaram diversas atividades no Parque Biológico da cidade, juntamente com alunos de outras escolas, organizadas pela Câmara Municipal. No período da tarde, após um breve diálogo e organização dos materiais recolhidos, foi proposto aos alunos a elaboração de uma chuva de ideias sobre o que aprenderam, o que sentiram, o que viram, o que mais gostaram e o assunto que gostariam de aprofundar.

Para a elaboração da chuva de ideias, a professora distribuiu uma ficha que os alunos preencheram (anexo V.a). De seguida, selecionaram uma palavra ou mais para elaborar o seu acróstico. Antes da escrita, os alunos preencheram a ficha de registo “Comemorações Dia da Árvore” que serviu de preparação/planificação para a escrita do acróstico (anexo V.b). A revisão do texto foi sendo efetuada com o apoio da professora. Os alunos leram os acrósticos aos colegas da turma que foram sugerindo alterações para melhorarem os textos. Esta parte da aula foi muito interessante, pois os alunos falaram de assuntos diferentes e quando abordaram o mesmo, fizeram-no de forma diferente. Este facto motivou os alunos que se mantiveram muito atentos e participativos nas sugestões que apresentaram aos colegas. Após esta fase, cada um fez a revisão ao seu texto, processando-o no computador. Na área de Expressão Plástica, fizeram a respetiva ilustração.

Como os alunos sabiam que todos os dias iriam fazer uma poesia diferente, chegaram à escola entusiasmados com a continuação da construção da antologia. A atividade correspondente à fase 2 ficou conhecida por todos com o nome de “Jogo com rimas”. Estando a trabalhar a semana da poesia, a aula foi iniciada com a leitura de uma poesia de Maria Alberta Meneses, “Sólidos geométricos”, para fazer a introdução da área de matemática. O objetivo desta atividade era “Comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classificá-los”. Cumprido o objetivo, voltou-se à poesia, retirando algumas palavras com as quais foram enumeradas outras palavras com as mesmas terminações. De seguida, a professora distribuiu a ficha selecionada por cada aluno (anexos V.c1; V.c2) em que, depois de ser preenchida, os alunos deveriam sublinhar as palavras que serviriam para escrever um poema.

Cada aluno, aplicando algumas das palavras da tabela da ficha escreveu o seu poema com apoio da professora. As palavras da lista poderiam, se os alunos assim o desejassem, aparecer no meio dos versos, mas no final de cada verso tinham de constar palavras da lista elaborada. Feita a primeira versão do texto, este foi lido à

turma que colaborou no seu aperfeiçoamento. Com as sugestões dadas, cada um reescreveu o poema no computador e ilustrou-o. Por falta de tempo e a pedido dos alunos, as ilustrações foram concluídas em casa com a colaboração dos pais. No final, os poemas voltaram a ser lidos aos colegas que ficaram entusiasmados pela colaboração prestada e pelos resultados atingidos.

Na apresentação da tarefa para a construção da “antologia”, a professora informou os alunos que iriam trabalhar individualmente e em grupo. Ao chegarem à sala de aula, todos verificaram que iriam trabalhar em grupo pela disposição das carteiras. Assim, para formar os grupos cada aluno tirou de uma saquinha um ovinho que tinha dentro uma adivinha. Lida a adivinha, tinham que se dirigir para a mesa que tinha a respetiva solução e ficaram assim os grupos formados. Um aluno, que inicialmente revelava algumas dificuldades na escrita, pediu para escrever sozinho. Este pedido foi atendido pela professora, pois era sinal de que o aluno tinha aumentado a sua autoconfiança.

Para além da resposta à adivinha, cada mesa tinha o poema de Luísa Ducla Soares “É tão bom não ter juízo” e, como proposta de trabalho (fase três), estava uma atividade de elaboração de um poema inspirado no de Luísa Ducla Soares (anexo V.d).

Os alunos, depois de lerem o texto e dialogarem sobre ele, enumeraram algumas “asneiritas” de forma rimada para depois começarem a textualização da poesia. O ambiente na sala de aula era de diversão e trabalho. A imaginação era muita e motivava alguns risos contagiantes. Após a escrita, os grupos apresentaram as suas poesias e, como habitualmente, a turma deu algumas sugestões de melhoramento. Discutidas as sugestões, os grupos organizaram-se, dividindo as tarefas de ilustração e de escrita. A versão final das poesias foi colocada no placar da turma.

Na fase quatro, foi elaborada uma “antologia”. Os alunos trabalharam a pares, com exceção de um grupo constituído por três elementos. A organização dos pares resultou da vontade dos alunos. O quadro da sala de aula estava repleto de poemas que permitiam a sua continuidade: “Ó Maria Nova”, “Arre burrinho”, “Se tu visses o que eu vi” “Que está?” e “Ó Geraldo”. Estas foram lidas e cada grupo escolheu livremente a poesia que pretendia continuar. Durante a fase da textualização, sempre que necessário, os alunos dos diferentes grupos, colaboraram entre si, sugerindo palavras para continuar o texto. Este tipo de poesia, pela sua simplicidade, motivou os alunos na pesquisa de palavras que rimassem com a pretendida. Para além da ajuda dos

colegas, os alunos recorreram também, à consulta de dicionários para enriquecer os poemas.

O ambiente de trabalho vivido na sala de aula foi alegre e entusiasmante. A poesia cria realidade de vida, é pensamento e imaginação, é linguagem e constitui-se como fonte de enriquecimento que apresenta um valor intrínseco (Dias, 2008).

A poesia foi lida à turma e sempre que houve apresentação de novas sugestões o grupo anotou-as e introduziu-as. No final, reescreveram a poesia no computador e ilustraram-na. Mais uma vez, alguns alunos concluíram a ilustração em casa com a colaboração dos pais.

Como algumas das poesias apresentadas fazem parte do nosso património oral, na área de Expressão Física jogaram-se alguns jogos tradicionais: o “lencinho”, a “a cabra cega” e a “Barra do Lenço”.

A concluir esta semana, repleta de produção de poesia, foram selecionados alguns poemas para serem lidos nas diferentes turmas da escola.

Tal como previsto, todos os textos produzidos foram organizados numa pequena “antologia” (anexo V. e) e distribuídos a todos os alunos. Para a organização da antologia, cada aluno adquiriu um portefólio onde foram colocados todos os textos. Como as fotocópias eram a preto e branco, os alunos propuseram pintar as ilustrações, o que fizeram com gosto, confirmando o grande interesse e o prazer que a atividade proporcionou (anexos V.f).

Os textos produzidos foram também divulgados no placar de sala de aula, na rádio local, na exposição de trabalhos de final de ano da escola, no portal do Agrupamento e alguns no jornal “Hermínios”.

### **5. 7. 3 - Atividade de escrita do texto de teatro**

A leitura do texto de teatro desenvolve os alunos em múltiplos aspetos, pelo que a escola não deve esquecer este tipo de texto. Segundo Sim-Sim (2007, p. 49) “a leitura do texto de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos”. Deve o professor estar consciente desta realidade e trazê-lo para a sala de aula. Este tipo de texto é colocado num plano secundário nos manuais escolares, ainda em vigor, para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, à data das implementações.

Para despertar o interesse dos alunos por este tipo de texto apelou-se aos conhecimentos prévios que cada um tinha sobre o assunto. Dialogou-se sobre as suas experiências de idas ao teatro, das dramatizações efetuadas na escola, no ATL/AEC's. Explorou-se o vocabulário relacionado com os espaços físicos, com a representação, com os códigos usados na relação atores/público.

Aproveitando-se o único texto de teatro existente no manual dos alunos, leu-se “Maria Cuco e D. Carriça” de António Mota. O vocabulário era simples e o texto cativava para a sua leitura. Assim, esta foi feita de forma oralizada para treino das falas, treino da voz, de expressões e de gestos. Os alunos memorizaram as falas, ajudaram na elaboração dos adereços para a sua dramatização. Esta atividade foi preparatória para a escrita de um texto de teatro.

O terceiro período do ano letivo iniciou-se no dia 26 de abril. Impunha-se falar da importância histórica do dia 25 de abril (anexo VI). A aula começou com a apresentação da capa do livro “A flor de abril”, de Pedro Olavo Simões, com ilustração de Abigail Ascenso, para os alunos efetuarem a antecipação do conteúdo do mesmo. Foi feito um esquema no quadro, com base no conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Relacionou-se o tema do livro com o feriado vivido no dia anterior. A história foi lida pela professora e recontada, parceladamente, por todos os alunos da turma.

A história motivou os alunos para o aprofundamento do tema, tendo recorrido à Internet para recolherem mais informação que foi partilhada, analisada e organizada por todos (anexo VI. a).

A escrita do texto de teatro “Dramatizar abril” permitiu um trabalho interdisciplinar muito enriquecedor e motivador. Assim, trabalharam-se conteúdos e desenvolveram-se competências relacionadas com as diferentes áreas.

Relativamente ao Estudo do Meio, foi possível desenvolver o conhecimento de factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado e realizar atividades de pesquisa, seleção e organização de informação sobre o 25 de abril. De forma interdisciplinar, na área de Língua Portuguesa, com a informação recolhida elaborou-se, de forma coletiva, o texto de teatro “Dramatizar abril”.

Depois de uma primeira preparação do tema passou-se à planificação (anexo VI. b) com a colaboração da turma inteira. Esta foi feita no quadro e os alunos foram também preenchendo a sua própria grelha.

A fase da textualização decorreu no dia seguinte e foi feita no quadro, seguindo a planificação. Sempre que necessário foi feita a revisão ao texto até se obter o texto final (anexo VI. c).

Na área de Expressão Plástica construíram-se os fantocheiros, personagens, adereços dos cenários. Por iniciativa dos alunos, os pais colaboraram na construção de alguns fantoches e adereços para os fantocheiros (anexo VI. d). Os alunos manifestavam grande entusiasmo e propuseram apresentar o trabalho às outras turmas da escola. Foi ainda dedicado um dia para, na sala de aula, se treinar a leitura, a voz e a representação do teatro, pois todos queriam representar com a apresentação do seu fantoche (anexo VI. e). Por fim, o trabalho foi apresentado a duas turmas da escola: uma turma do 3.º ano e uma turma do 4.º ano, sendo assim trabalhada a área de Expressão Dramática.

Na área de Matemática efetuaram-se os cálculos de perímetros e áreas com as caixas de papelão para elaboração dos fantocheiros. Com a fita métrica mediram-se e cortaram-se os tecidos para forrar as caixas na área de Expressão Plástica.

O texto produzido foi divulgado no placar de sala de aula, no programa de rádio “Nós na rádio” e na exposição de trabalhos realizada durante o mês junho, na escola, aberta a toda a comunidade educativa.

## **5. 8 – Tratamento e análise da informação**

Devido à natureza do estudo, apresenta-se a descrição das implementações em contexto de sala de aula bem como a análise e interpretação dos resultados obtidos através do inquérito efetuado no princípio e no fim da implementação da experiência.

Os dados quantitativos foram processados no programa Excel, sendo apresentada a informação obtida nos dois momentos de avaliação em gráficos de barras. Para uma representação mais esclarecedora dos dados recolhidos, os gráficos são complementados com o número de alunos a que correspondem. As percentagens obtidas relativamente às respostas dadas às diferentes questões são apresentadas na parte descritiva.

## **CAPÍTULO VI - Análise e discussão de dados**

As emoções e os sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são importantes para construir a relação com a escrita.

(Barbeiro & Pereira, 2007)



## **6.1 - Introdução**

Neste capítulo, são apresentados os resultados do estudo que foi descrito no capítulo anterior. Tal como referenciado, pretendeu-se com este projeto promover estratégias motivadoras que implicassem os alunos na escrita para desenvolvimento do gosto pela mesma. Para que os objetivos traçados fossem atingidos foi necessário envolver os alunos numa partilha de aprendizagem, motivação e vontade de aprender, valorizando, em todos os momentos, os trabalhos realizados através da sua divulgação e da envolvimento da família.

Neste sentido, perante o tipo de textos apresentados nos Programas de Português do Ensino Básico, optou-se por trabalhar com o texto narrativo, o texto poético e o texto dramático para atingir os objetivos traçados.

## **6.2 – Apresentação, análise e discussão de dados**

Para aferir as alterações verificadas nos alunos, estes responderam ao mesmo questionário (ver anexo I) no início (13 de janeiro de 2011) e no final da implementação do projeto (8 de junho de 2011). Os resultados obtidos nos dois momentos apresentam-se em gráfico de barras, seguindo-se a análise e discussão desses dados.

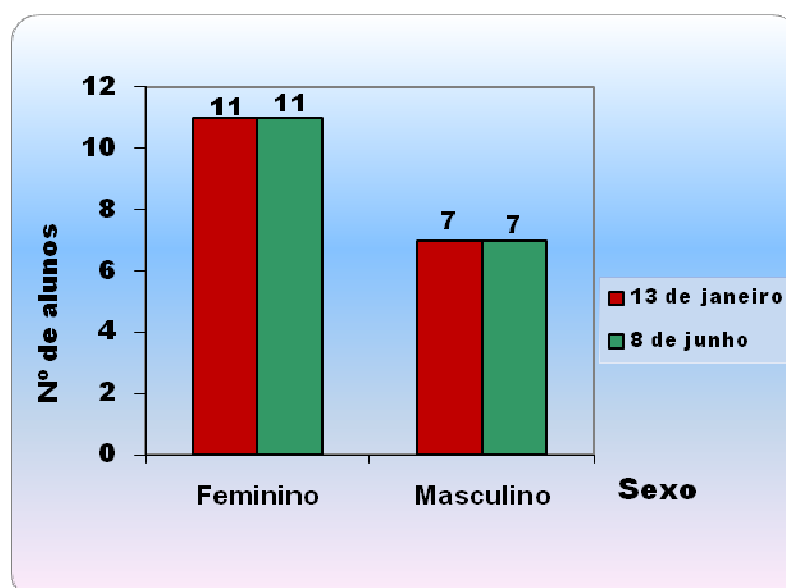
### **6. 2. 1 – Caracterização da amostra**

A turma que participou no presente estudo era constituída por 18 alunos do 3.º ano de escolaridade, constituída por 7 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. O horário de funcionamento desta turma era o normal, tendo um período de atividade de manhã e outro de tarde.

Um dos alunos estava abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, mas optou-se por o integrar no estudo, pois é um aluno que oralmente tem um bom desempenho. Considerámos também que a criança, ao nível da produção textual, poderia evoluir. Como refere Vygotsky (1978, p. 98), “auxiliada por outra pessoa toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha”. Também Cassany (1999) partilha da opinião de que a interação constitui um meio fundamental para o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores utilizados na escrita.

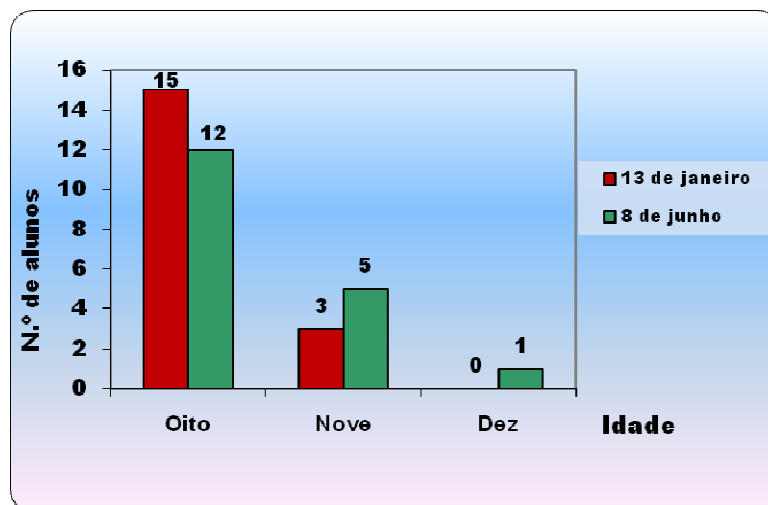
A turma manteve, ao longo do ano, a mesma constituição como se pode verificar no gráfico 1.

**Gráfico 1 - Caracterização da amostra quanto ao sexo.**



A questão 2 do questionário era relativa à idade. Como as implementações decorreram entre janeiro e junho, as idades dos alunos apresentam as alterações que o gráfico 2 traduz e que são as normais.

**Gráfico 2 – Caracterização da amostra quanto à idade.**



Assim, verifica-se que, no final da implementação do projeto, 12 alunos tinham 8 anos, 5 alunos tinham 9 anos e 1 aluno tinha 10 anos.

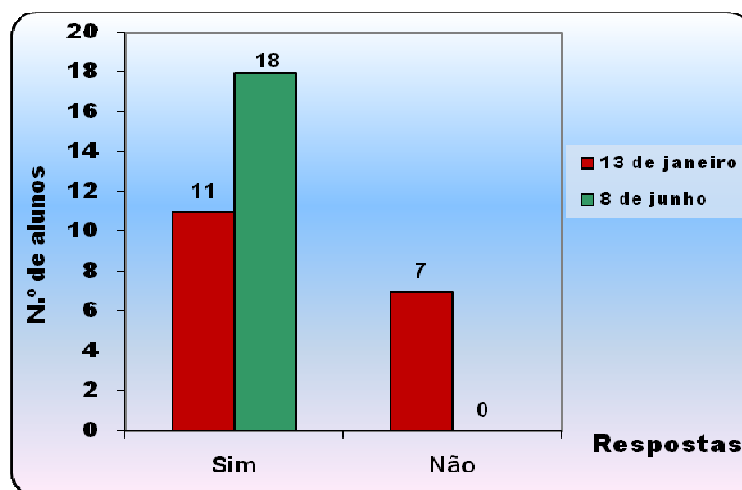
## **6. 2. 2 – Relação afetiva do aluno com a escrita**

O autoconceito que o aluno tem sobre si, enquanto escritor, depende da avaliação das capacidades pessoais e do progresso na aquisição das competências de escrita. A partir das experiências vividas, os alunos autoavaliaram-se, tendo-se verificado que os caminhos percorridos e os resultados atingidos contribuíram para favorecer a sua relação positiva com a escrita, uma vez que autoavalições positivas contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de eficácia e motivam as crianças para manter o envolvimento em atividades similares e criam expectativas positivas face ao domínio da escrita (Martins & Niza, 1998; Mata, 2006).

Para verificar as alterações operadas com as implementações efetuadas, os alunos responderam à questão “*Gostas de escrever?*”, sendo apenas possível responder *sim* ou *não*. Os dados relativos às respostas dos alunos são os apresentados no gráfico 3, seguindo-se a análise das justificações apresentadas na resposta ao item 3.1 – “*Justifica a tua opção*”.

As respostas à questão 4 (“*Como te sentes quando te pedem para escreveres?*”) contribuíram para ajudar a esclarecer as duas questões anteriores. Os dados relativos às respostas a esta questão são apresentados no gráfico 4.

**Gráfico 3 - Gosto manifestado pelos alunos em relação à escrita.**



Assim, as respostas à questão mostram que, no início da experiência, 11 alunos (61,1%) respondem que gostavam de escrever, enquanto 7 alunos (38,9%) assinalam não gostar de escrever.

A justificar o facto de não gostar de escrever estão as razões que se passam a descrever. No topo das razões estão os erros ortográficos, assinalados por 3 alunos (16,7%). Dois alunos (11,1%) referem que não gostam de escrever porque ficam com calos. Com apenas uma referência temos: a escrita aborrece; a escrita cansa; não saber escrever depressa; dificuldade em escrever; a falta de imaginação.

Após as implementações anteriormente descritas, os 18 alunos da turma (100%) referem gostar de escrever, o que nos permite afirmar que as atividades desenvolvidas foram do agrado dos alunos.

As justificações apresentadas pelos alunos que, no início da experiência, dizem gostar de escrever, são o facto da escrita ser uma fonte de prazer, assinada em 3 alunos (16,7 %). Por outro lado, a escrita como fonte de aprendizagem é mencionada por 6 alunos (33,3%), estando subjacente o aprender a ler, lendo-se o que se escreve.

No final da experiência, todos os alunos afirmaram gostar de escrever, apresentando as justificações que a seguir se apresentam. Assim, 9 alunos (50%) mencionam a escrita como forma de desenvolver a imaginação e a criatividade, sendo

esta uma forma de escrever para criar (Barbeiro & Pereira, 2007). Para 8 alunos (44,4%) a escrita é uma atividade de prazer. Através destas dimensões da escrita registadas pelos alunos, verificamos uma ligação positiva com a escrita que é ampliada quando 7 alunos (39,9%) referem gostar de escrever para mostrar, estando aqui subjacente a divulgação dos textos efetuada ao longo das implementações. Os alunos viram a sua escrita valorizada no meio escolar e social com destinatários concretos. Esta valorização também poderá ser encontrada nas respostas de 6 alunos (33,3%), quando referem a importância de guardar os textos, tornando as suas escritas perenes.

Também é possível verificar, a partir da informação obtida, a importância da ligação da família às atividades desenvolvidas, já que 3 alunos (16,7%) fazem referência, explicitamente, ao ler e mostrar à família. Por outro lado, a importância da escrita como meio de comunicação é referida por 4 alunos (22,2%).

A leitura aparece ligada à atividade de escrita quando os alunos referem especificamente a leitura, mas devemos contemplar aqui também o “mostrar”. De facto, os alunos “mostraram” os seus escritos de formas variadas, ora através das leituras efetuadas na sua sala de aula, ora ao lerem nas salas das outras turmas da escola, ora quando leram na rádio local e também quando leram com a família em casa e na escola, no sarau “Criámos e Imaginámos”. Esta dimensão é referida por 9 alunos (50%).

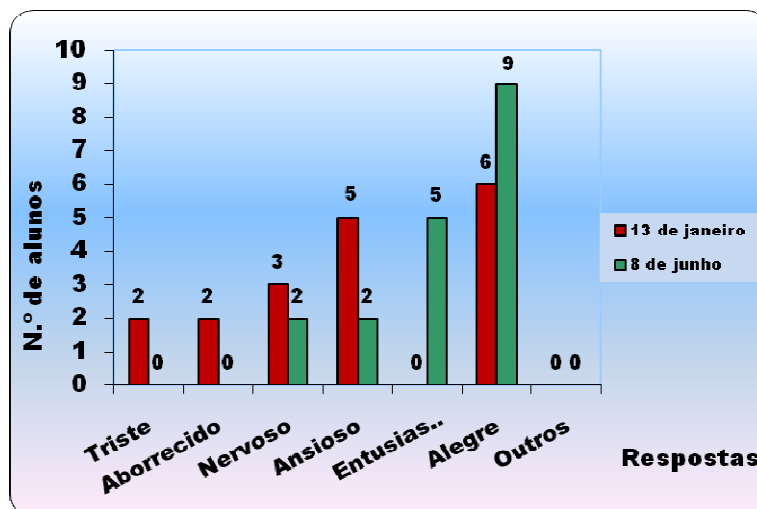
A escrita, para 9 alunos (50%), permite novas aprendizagens, contribuindo, assim, para o sucesso escolar, mencionado especificamente por 2 alunos (11,1%). Por fim, a escrita colaborativa é mencionada por 1 aluno (5,6%).

As justificações dadas no final da intervenção são mais completas e revelam uma maior consciência da utilidade e necessidade de escrever. Os alunos apresentam uma grande variedade de razões para gostarem de escrever, tendo a maioria deles apresentado na sua resposta mais do que uma razão.

Foi ainda perguntado aos alunos como se sentiam quando lhes pediam para escrever (Questão 4), sendo-lhes apresentadas as seguintes alternativas: *triste*, *aborrecido*, *nervoso*, *ansioso*, *entusiasmado*, *alegre* e *outros*.

O gráfico 4 mostra o resultado das respostas dadas pelos alunos em ambos os momentos em que foram inquiridos.

Gráfico 4 – Sentimentos dos alunos quando lhes pedem para escrever.



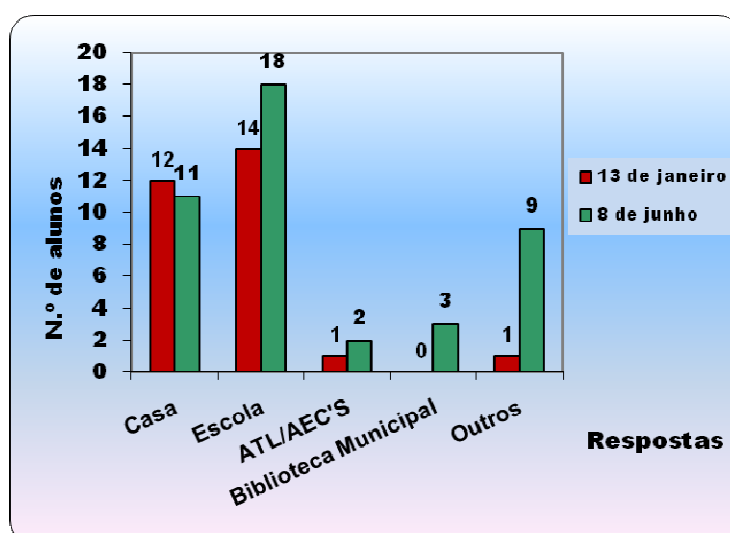
Através da análise da informação verificamos que os sentimentos negativos ou menos positivos decresceram, enquanto os mais positivos apresentam um grande aumento. Assim, antes da implementação da experiência, *triste* e *aborrecido* é mencionado por 2 alunos (11,1%). Depois da experiência, estes dois sentimentos que transmitem uma relação negativa com a escrita não são mencionados. Do mesmo modo, a referência a *nervoso* também diminuiu. A maior descida (3 alunos) verificou-se relativamente a *ansioso*.

Por outro lado, o aparecimento da referência a *entusiasmado*, referido por 5 alunos (27,8%), é um dado bastante positivo, assim como a subida verificada relativamente a *alegre*. Pelos resultados obtidos, poderemos afirmar que os alunos manifestaram, no final da implementação das atividades, uma relação bastante positiva com a escrita. Esta alteração parece resultar das estratégias seguidas. A aprendizagem colaborativa, seguida em muitas das atividades, promoveu o aumento da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos no seio do grupo, aumentando a autoestima e autoconfiança dos alunos. Esta metodologia permitiu a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem ajudando-os a melhorar o seu aproveitamento escolar e a sua relação com a escola. Já estudos efetuados por Fontes e Freixo (2004) inferem desta vantagem.

### 6. 2. 3 – Identificação dos locais onde o aluno gosta de escrever

Com a questão 5 – *Assinala com um X os locais onde gostas mais de escrever.* - foram apresentadas as seguintes opções: *casa, escola, ATL/AEC's Biblioteca Municipal e outros.* Sempre que o aluno apresentasse outros espaços teria de justificá-lo. Com esta questão, pretendeu-se verificar se os locais onde os alunos gostavam de escrever se alteravam. Se todos fazemos mais vezes atividades onde obtivemos sucesso, também é verdade que os espaços se diversificam mais facilmente. Os resultados obtidos foram organizados no gráfico 5.

**Gráfico 5 – Locais onde os alunos gostam mais de escrever.**



Verifica-se que em janeiro, 12 alunos (66,7%) referem gostar de escrever em casa, 14 alunos (77,8%) manifestam gosto de o fazer na escola, 1 aluno (5,6%) menciona gostar de o fazer no ATL/AEC's. Na opção outros locais 1 aluno (5,6%) refere a casa da avó.

Comparando os dados de janeiro com os dados de junho, verificamos que apenas o local "em casa" diminui 5,6%, correspondente a 1 aluno. O gosto pela escrita na escola sobe 22,2%, no ATL /AEC's 5,5%, na biblioteca municipal 16, 7% e em outros locais 44,4%.

Digno de realce é o facto de todos os alunos (100%) referirem a escola como local onde mais gostam de escrever. Para que tal se tenha verificado, contribuíram as atividades desenvolvidas e os caminhos percorridos na aquisição do processo de escrita.

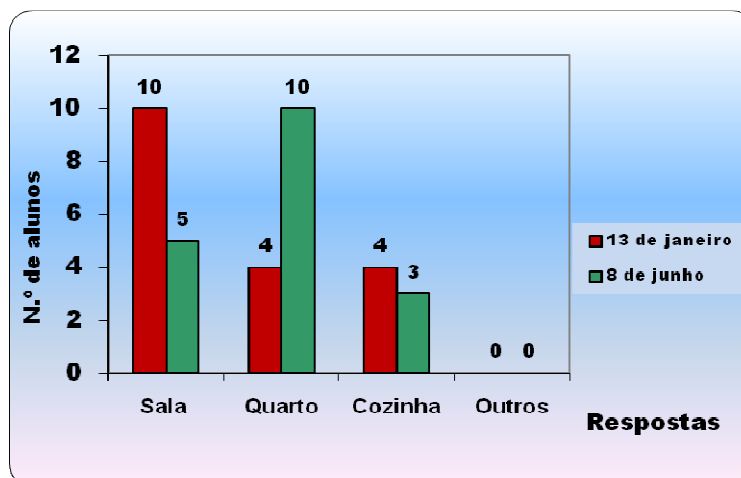
Ao longo do ano letivo, a escola, em parceria com a família, desenvolveu o projeto “Ler no Plural”, tendo este como objetivo promover hábitos de leitura nos alunos. Neste sentido, o espaço da biblioteca municipal começou a ser mais frequentado e aproveitado pelos alunos para escrever.

Em junho, os locais onde os alunos gostavam de escrever diversificaram-se. Este facto relaciona-se com a motivação, autonomia e autoconfiança que cada aluno foi desenvolvendo com a escrita.

A par das atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos foram entusiasmados a ter os seus diários. Outro fator que permitiu que os alunos usufríssem de outros locais para escrever foram as condições atmosféricas, pois 8 alunos (44,4%) referem espaços ao ar livre: rua (1 aluno – 5,6%), floresta (1 aluno – 5,6%), jardim pessoal (2 alunos – 11,1%) e parque infantil (4 alunos – 22,2%). A proximidade da escola ao parque infantil contribui para a sua frequência depois das aulas, onde para além das brincadeiras, o espaço permite outras atividades. É neste contexto que 4 alunos (22,2%) referem gostar de escrever nesse local. Um outro espaço referido por 1 aluno (5,6%) foi o Centro de Saúde, lugar onde trabalha um familiar, sendo este espaço aproveitado pelo aluno para escrever.

Perante a questão 5.1 – *Quando escreves em casa, qual o local onde mais gostas de o fazer?* Os alunos poderiam assinalar apenas um dos seguintes locais: *sala, quarto, cozinha e outros*. Se os alunos optassem pela resposta outros deveriam escrever o local. Os resultados obtidos apresentam-se no gráfico 6.

**Gráfico 6 – Espaço da casa onde os alunos preferem escrever**



Assim, os resultados organizados no gráfico 6 mostram que em janeiro 10 alunos (55,6%) preferiam escrever na sala, 4 alunos (22,2%) no quarto e 4 alunos (22,2%) na cozinha. Em junho, a preferência de escrever na sala baixa (27,8%), correspondente a 5 alunos, ocorrendo um decréscimo de 5,6% (1 aluno) para o gosto de escrever na cozinha. Em junho 10 alunos (55,6%) preferem escrever no quarto, verificando-se, por conseguinte, um aumento de 33,3% na preferência dos alunos por este local.

A análise dos dados mostra-nos que os alunos começam por optar pelo gosto de escrever num local mais pessoal e privado, sendo este mais um fator que poderá demonstrar alguma autonomia e autoconfiança nas suas tarefas de escrita.

#### **6. 2. 4 – Preferências dos alunos nas atividades de escrita**

Com o objetivo de saber como o aluno gosta mais de escrever, foi colocada a questão 5.2 - *Como gostas mais de escrever na escola?* O aluno teria de assinalar com um “X” o quadrado que apresentava a situação que mais lhe agradava, tendo as seguintes opções: sozinho, em grupo, com um colega e coletivamente.

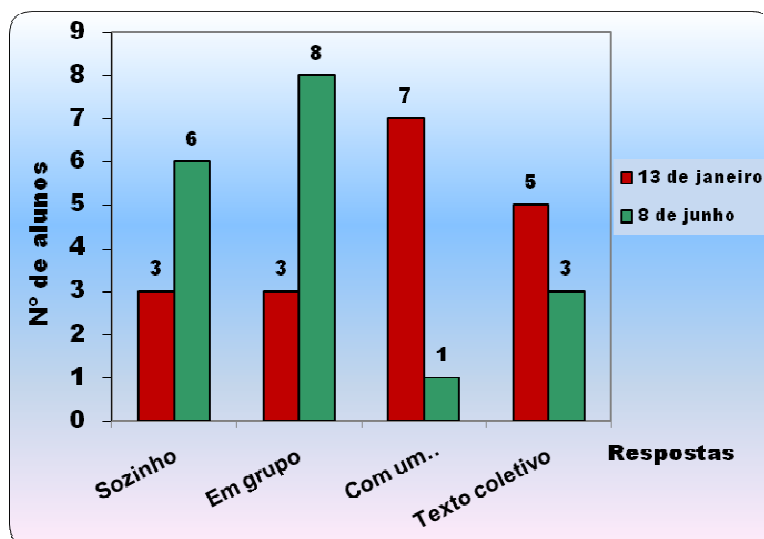
A interação com o professor e com os colegas desenvolve inúmeras competências, quer ao nível intelectual, quer pessoal. Estas interações proporcionam troca de ideias e uma complementaridade de saberes que enriquece os alunos. Estas

duas dimensões são uma mais-valia na progressão das aprendizagens dos alunos com vista à sua autonomia na escrita.

No presente estudo, o caminho percorrido desenvolveu-se num ambiente favorável, contribuindo para a ultrapassagem de dificuldades na escrita com auxílio da professora e dos colegas, tendo sido valorizados todos os progressos efetuados e definidas as funções do produto escrito. A par do domínio da escrita, pretendeu-se que as atividades permitissem a vivência de momentos emocionais reconfortantes que motivassem os alunos a caminhar para uma escrita individual.

Os resultados obtidos a partir das respostas à questão 5.2 são os que se apresentam no gráfico 7 e que são analisados de seguida.

**Gráfico 7 – Preferência na forma de escrever na escola.**



Perante o gráfico 7, podemos verificar que as respostas obtidas em janeiro foram muito diferentes das verificadas junho. Em ambos os momentos, aquando do preenchimento dos questionários, os alunos manifestaram a sua dificuldade em assinalar apenas uma preferência.

Nas respostas registadas em janeiro, a maior preferência é escrever com um colega, sendo esta a que tem um maior declínio, correspondendo a uma diferença de 33,3 por cento nas respostas obtidas em junho. Já nas respostas obtidas em junho, regista-se a preferência pela escrita de textos em grupo, sendo mencionada por 8 alunos (44,4%), verificando-se um aumento de 27,7% em relação a janeiro. Também a escrita de textos individualmente tem uma subida nas preferências dos alunos de

16,7%. Em janeiro, é mencionada por 3 alunos (16,7%) e em junho por 6 alunos (33,3%).

A escrita do texto coletivo cai 11,1%, correspondente a um decréscimo de 2 alunos.

A partir da análise dos resultados, verificamos que em junho a preferência dos alunos recai na escrita em grupo. Relativamente a este tipo de trabalho, Barbeiro (1999, p. 77) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito”. Assim, nas atividades em grupo, os alunos partilham saberes e ultrapassam dificuldades, favorecendo a sua progressão no domínio da escrita. Este aspeto refletiu-se na vertente emocional que os alunos estabeleceram com a escrita, já anteriormente referida por Barbeiro e Pereira (2007). Estas aquisições contribuíram para os alunos progredirem para uma escrita individual.

## **6. 2. 5 – Preferências dos alunos na escrita das diferentes tipologias textuais**

No questionário respondido pelos alunos, foram contempladas as diferentes tipologias de textos que constam no atual Programa de Português do Ensino Básico. Apesar de não serem trabalhadas todas as tipologias textuais nas implementações deste projeto, foram trabalhadas no decorrer do ano letivo. As respostas obtidas permitem aferir a evolução no gosto que os alunos foram desenvolvendo com a escrita.

Na análise será efetuada, inicialmente, a abordagem às tipologias de textos trabalhados nas implementações e posteriormente as restantes.

Para conhecermos o tipo de texto que os alunos mais gostam de escrever apresentou-se a questão 6 – *Escolhe e assinala o(s) tipo(s) de texto(s) que mais gostas de escrever*. Nesta questão, os alunos deveriam assinalar com um “X” os textos que mais gostavam de escrever seguindo a escala: *não gosto, gosto pouco, gosto e gosto muito*. Os resultados a esta questão são os que se seguem, tendo-se optado pela apresentação para cada tipologia textual para facilitar o seu estudo.

### **6. 2. 5. 1 – Tipologias textuais trabalhadas nas implementações**

Com as atividades do presente projeto, pretendeu-se promover a aprendizagem da escrita, com base num ensino explícito, envolvendo as diferentes fases da produção textual (planificação, textualização, revisão e publicação)

Pretendeu-se estimular a criatividade e valorizar as produções efetuadas pelos alunos através da sua divulgação.

Pretendeu-se estimular a criatividade e valorizar as produções efetuadas pelos alunos através da sua divulgação.

Nas implementações do projeto optou-se pela produção de textos narrativos, poéticos e de teatro. Como nada aparece do nada, é imprescindível proporcionar experiências e vivências positivas que facilitem a aprendizagem dos alunos.

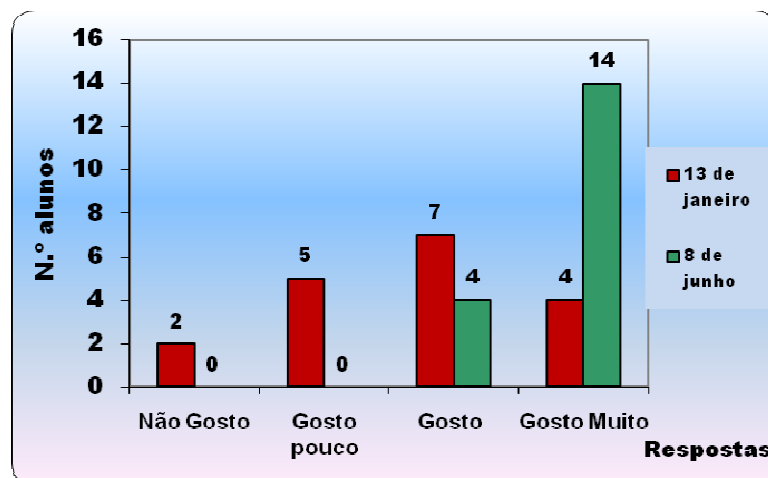
#### **6. 2. 5. 1. 1 – Texto narrativo**

A escola deve incentivar os seus alunos a participarem ativamente em experiências que proporcionem relações afetivas com os textos, o que implica conceder-lhes tempo e oportunidades para uma aventura individual ou partilhada. Se, desde muito cedo, a criança gosta de ouvir e, posteriormente, de contar histórias, é este um recurso que a escola terá de aproveitar para estimular a leitura e a escrita dos seus alunos.

A aquisição oral da estrutura narrativa ocorre por volta dos 4/5 anos de idade, conjuntamente com as emoções gratificantes geradas por este tipo de texto. Estes elementos são essenciais, levando as crianças, desde muito cedo, a gostar de ouvir histórias (Sim-Sim, 2007).

Na escola, é importante que este gosto continue a ser estimulado e seja aproveitado para desenvolver nos alunos o gosto pela escrita de textos narrativos. As respostas obtidas na preferência dos alunos escreverem este tipo de texto é a que se apresenta no gráfico 8.

**Gráfico 8 – Preferências de escrita do texto narrativo.**



A partir da análise ao gráfico 8, verificamos que, em janeiro, sobre a escrita de textos narrativos, 2 alunos (11,1%) responderam não gostar de escrever, 5 alunos (27,8%) gostam pouco, 7 alunos (38,9%) gostam e apenas 4 (22,2%) afirmam gostar muito.

Após as implementações, as respostas foram muito diferentes e os alunos referem gostar e gostar muito de escrever este tipo de texto. Assim, 4 alunos (22,2%) dizem gostar de os escrever e 14 alunos (78,8%) gostar muito de o fazer.

Nas respostas obtidas em junho realça-se o facto de terem desaparecido as respostas nos itens *Não gosto* e *Gosto pouco*.

A exploração de histórias, de obras completas que agradaram aos alunos, com a análise das ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, fomentando o raciocínio inferencial e a valorização dos conteúdos dos textos lidos motivaram os alunos para a sua leitura. O projeto “Ler no Plural” ajudou a estimular a curiosidade e o gosto pela leitura deste tipo de textos.

A par da leitura, os alunos foram motivados para a sua escrita. A aprendizagem efetuada na compreensão de textos narrativos foi uma mais-valia no ensino explícito da sua escrita. Essa aprendizagem da estrutura deste tipo de texto centrou-se no domínio das suas componentes: as personagens que têm objetivos e motivos para realizarem determinados atos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a personagem principal (Sim-Sim, 2007, p. 37).

Ao escreverem, os alunos sabiam que os seus textos sairiam da sala de aula e encontrariam fora dela destinatários reais. Este facto, aumentou a sua motivação e empenho tendo trabalhado com mais afinco. As fases da escrita (planificação, textualização e revisão) dos textos eram efetuadas com gosto, estando bem presentes nos textos elaborados e nas ilustrações.

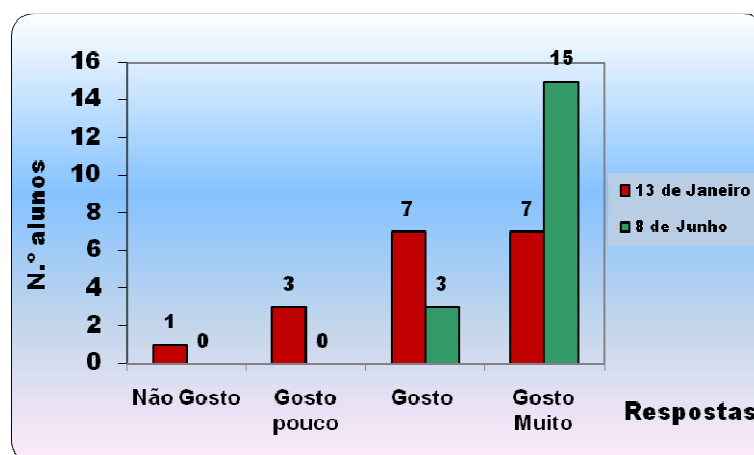
#### 6. 2. 5. 1. 2 – Texto de poesia

A poesia tem um valor educacional inigualável, devendo desenvolver-se desde idades muito precoces. Assim, desde muito cedo este tipo de texto poderá contribuir para desenvolver nas crianças processos de compreensão, de fruição estética, de criatividade e de transformação de sentimentos.

A poesia cria realidade de vida, é pensamento e imaginação, é linguagem e constitui-se como fonte de enriquecimento que apresenta um valor intrínseco (Dias, 2008). Características como o ritmo, a rima, o som das palavras, o desenvolvimento da memória, as metáforas, as implicações do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção são aspetos a ter em conta no gosto que este tipo de texto provoca nos alunos.

As preferências por este tipo de texto são as que se apresentam no gráfico 9.

**Gráfico 9 – Preferências de escrita do texto de poesia.**



Através das respostas recolhidas e organizadas no gráfico 9 verificamos que em junho as preferências registadas foram as seguintes: em *gosto* 3 alunos (16,7%) e 15 alunos (83,3%) *gosto muito*. Estas contrastam com as respostas de janeiro que oscilam entre o *Não gosto* e o *gosto muito*. Assim, antes das implementações, 1 aluno (5,6 %) responde não gostar de escrever, 3 alunos (16,7%) gostar pouco, 7 alunos (38,9%) gostar e 7 alunos (38,9%) gostar muito de escrever.

Após as implementações os alunos alteraram as suas preferências. Na realidade, os estudos mostram que as crianças têm um gosto natural para “brincar” desde cedo, com a linguagem, devendo assim, a poesia fazer parte das suas experiências de aprendizagem mesmo antes de entrar na escola (Dias, 2008). Para Seixo (2000, p. 50) “falar de poesia consiste em escrever poesia, outra ou a partir dessa, escrever ao lado da poesia, ou sobre (ou sob) a poesia (...) porque só a escrita trabalha o sentido que se considera, desenvolve ou reformula”. Uma das implementações que foi do agrado dos alunos efetuou-se a partir de poemas que permitem continuidade. Os alunos a partir de poemas já existentes escreveram o seu.

A escrita de poesia permitiu uma abordagem da vertente lúdica da escrita, realizada na descontração, na alegria e no prazer.

Os alunos escreveram acrósticos a partir das vivências das “Comemorações do Dia da Árvore”, pois este tipo de texto permite o desenvolvimento da sensibilidade afetiva, relacional e social. Piqueras (2000, p. 85) defende que a poesia torna o ser humano mais sensível, “entendendo por sensibilidade a capacidade especial para perceber e sentir a música, a arte, a beleza ...até chegar a descobrir a magia que determinadas palavras encerram em si mesmas e quando se deixam acariciar pelos outros”. Segundo este autor, os alunos definem e concebem a poesia como uma forma de expressar sentimentos e pensamentos.

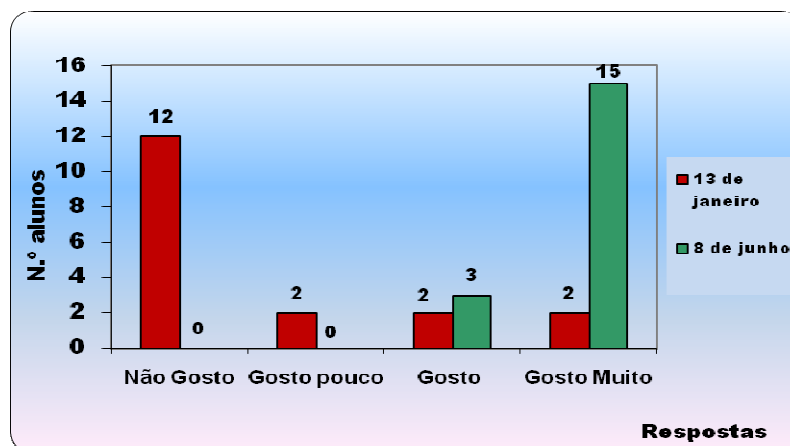
Durante as implementações, os alunos saborearam o gosto do ritmo e da sonoridade da língua, recitaram os seus poemas em diversos contextos (turma, outras turmas da escola e na rádio local), criaram uma pequena “antologia” com os poemas da turma. Cada aluno teve direito à sua antologia que levou para casa para ler em família.

### 6. 2. 5. 1. 3 - Texto de teatro

O texto de teatro caracteriza-se estruturalmente, por ser constituído por um texto principal, isto é, pelas réplicas, pelos atos linguísticos realizados pelas personagens que comunicam entre si e por um texto secundário, formados por didascálias ou indicações cénicas.

As preferências dos alunos por este tipo de texto apresentam-se no gráfico 10.

**Gráfico 10 – Preferências de escrita do texto de teatro.**



O texto de teatro pelas suas características, não é muito frequente nos manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Talvez, por este facto, os resultados apresentados no gráfico 10 referentes a janeiro mostrem que 12 alunos (66,7%) afirmaram não gostar de o escrever. Ainda em janeiro, 2 alunos (11,1%) responderam gostar pouco, 2 alunos (11,1%) gostar e 2 alunos (11,1%) gostar muito.

As implementações exigiram um grande envolvimento dos alunos que foram desde a mobilização do conhecimento prévio, à pesquisa, recolha, seleção e organização de informação sobre o tema, textualização, revisão e desempenho de funções – a dramatização do texto para diferentes públicos (na turma, nas outras turmas e leitura na rádio local).

Para que a dramatização fosse possível os alunos, com ajuda dos pais, elaboraram os fantoches e alguns adereços para colocar nos fantocheiros elaborados na escola com a colaboração de todos.

O treino das falas, as posteriores dramatizações permitiram uma interiorização deste tipo de textos que os alunos aprenderam a gostar de escrever, nas respostas obtidas em junho, 3 alunos (16,7%) referem gostar de escrever este tipo de texto e 15 alunos (83,3%) respondem que gostam muito de o fazer.

A valoração de todo o trabalho desenvolvido, até se chegar à fase de apresentação do produto, contribuiu para que os alunos compreendessem a necessidade de seguirem o ciclo de escrita.

#### **6. 2. 5. 2 – Preferências dos alunos pela escrita de outras tipologias textuais**

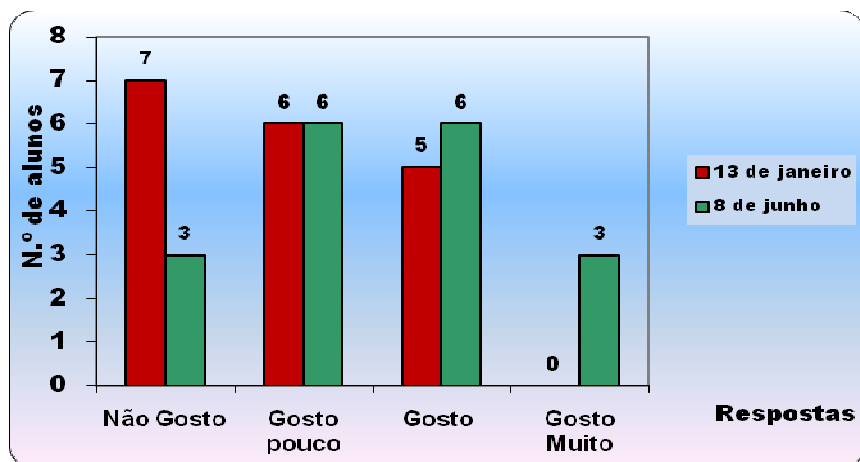
Apesar de nas implementações deste projeto constarem apenas textos narrativos, poéticos e de teatro, considerou-se positivo verificar, de igual forma, as alterações verificadas nos alunos, relativamente à escrita de outros textos contemplados nos Programas de Português do Ensino Básico.

##### **6. 2. 5. 2. 1 – Texto instrucional**

Os textos instrucionais, em muitos casos, apresentam a informação formatada em esquemas, diagramas, tabelas, gráficos, acompanhados de pequenos textos ou frases simples ou palavras com funções explicativas (Sim-Sim, 2007).

Este tipo de texto não é muito frequente nos manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em vigor no decurso do presente estudo, pelo que a sua escrita não é de igual forma muito frequente. A justificar este facto estão as respostas obtidas e apresentadas no gráfico 11.

**Gráfico 11 – Preferências de escrita do texto instrucional.**



Relativamente ao texto instrucional as preferências assinaladas em janeiro confirmam o que foi dito: 7 alunos (38,9%) não gostam de escrever, 6 alunos (33,3%) gostam pouco e 5 alunos (27,8%) gostam.

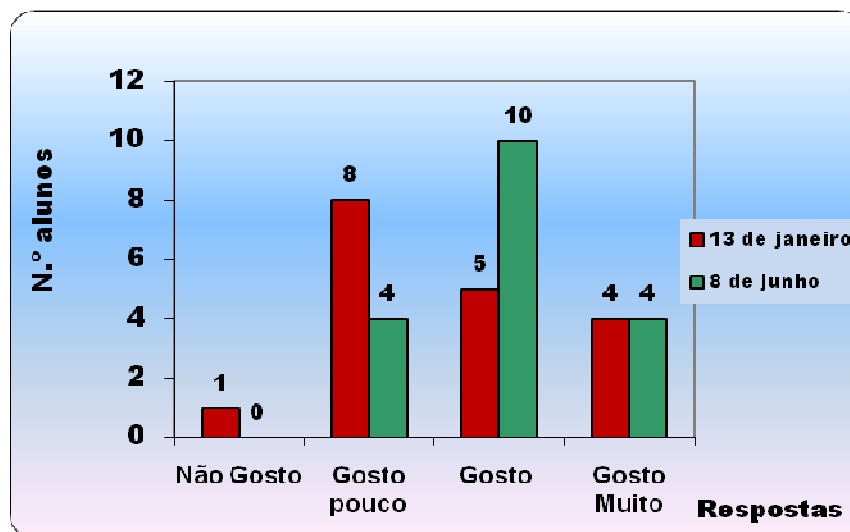
Nas respostas obtidas em junho verifica-se uma ligeira melhoria. Assim, 3 alunos (16,7%) referem não gostar de escrever este tipo de texto, 6 alunos (33,3%) gostam pouco, 6 alunos (33,3%) gostam e 3 alunos (16,7%) gostam muito de o fazer.

Os resultados obtidos mostram que a escrita é um processo moroso que necessita de tempo de apropriação para se gostar de escrever o tipo de texto em causa.

#### **6. 2. 5. 2. 2 – Texto informativo**

O texto informativo não ficcional descreve, explica e transmite informação factual ou opinião sobre um determinado assunto (Sim-Sim, 2007). O recurso à escrita deste tipo de texto foi uma mais-valia no aprofundamento de alguns dos temas estudados na sala de aula. Pela sua função utilitária, e criação de um dossiê de consulta com temas tratados, os alunos compreenderam que a escrita foi benéfica para toda a turma. Esta constatação é facilmente perceptível através dos dados apresentados no gráfico 12.

**Gráfico 12 – Preferências de escrita do texto informativo.**



Em janeiro, como se pode verificar no gráfico 12, relativamente à escrita do texto informativo, 1 aluno (5,6%) refere não gostar, 8 (44,4%) gostam pouco, 5 alunos (27,8%) gostam e 4 alunos (22,2%) gostam muito. Nas respostas obtidas em junho, nenhum aluno referiu não gostar, ainda temos 4 alunos (22,2%) a gostarem pouco, 10 alunos (55,6%) gostam e 4 (22,2%) gostam muito.

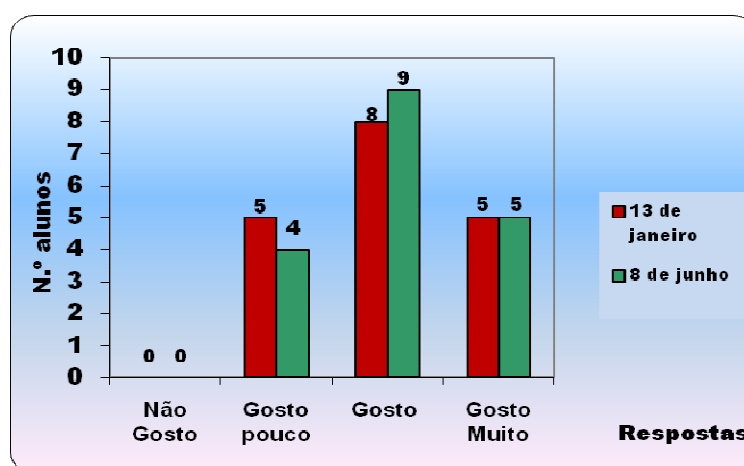
A escrita efetuada relativamente a este tipo de texto cumpriu o ciclo de escrita, tendo o objetivo de escrever para aprender. A escrita de textos interligada com a área de Estudo do Meio permitiu que os alunos escrevessem para partilhar com os colegas e com a família o conhecimento adquirido. Este tipo de escrita, para além da mobilização do conhecimento prévio, necessita que os alunos aprendam a recolher, a selecionar e a organizar informação para depois efetuar a escrita de texto e a revisão textual com vista ao seu melhoramento. O desempenho deste conjunto de tarefas não é fácil e exige uma aprendizagem explícita por parte dos alunos em múltiplos domínios.

Numa análise comparativa entre as respostas de janeiro e junho, verificamos como muito positivo o desaparecimento da resposta não gosto, o decréscimo de 50% no item *gosto pouco* e uma subida de igual valor no item *gosto*. O número de alunos que mencionaram *gostar muito* de escrever este tipo de texto manteve-se estável.

### 6. 2. 5. 2. 3 – Carta

A carta é um tipo de texto utilizado para estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções. Esta, apesar de obedecer a uma estrutura específica, não coloca muitas dificuldades aos alunos. As preferências apresentadas no gráfico 13 mostram que a escrita da carta não apresentou muitas oscilações nas preferências dos alunos nas respostas dadas em janeiro e junho.

**Gráfico 13 – Preferências em escrever uma carta.**



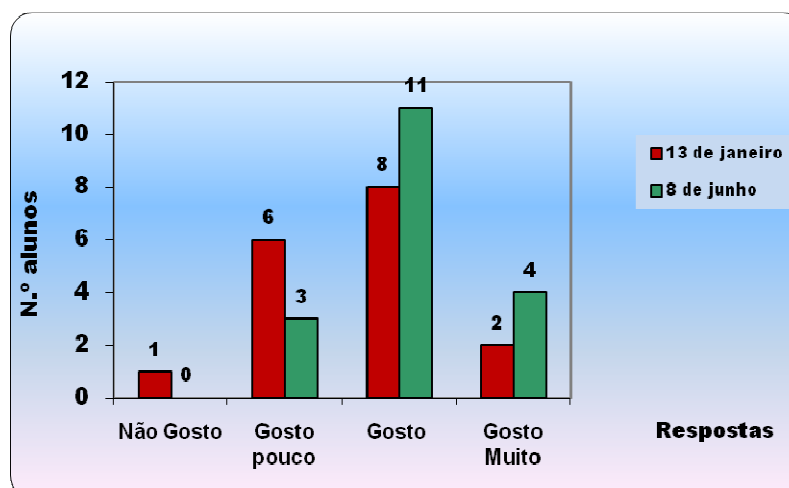
Assim, perante os resultados obtidos verificou-se que em janeiro, 5 alunos (27,8%) gostam pouco de escrever este tipo de texto, verificando-se um decréscimo de 5,6%, correspondente a um aluno, em junho. Na resposta gosto, assinalada por 8 alunos (44,4%), em janeiro sobe para 50%, correspondente a 9 alunos.

### 6. 2. 5. 2. 4 – Recado

O recado foi um recurso bastante utilizado no intercâmbio de alguma informação entre a família e a escola. Os alunos, ao longo do ano, para além de serem os seus portadores, colaboraram na sua elaboração. Pela evolução positiva nas

respostas obtidas em junho, verificamos que os alunos gostaram desta colaboração como se pode verificar no gráfico 14.

**Gráfico 14 – Preferências em escrever um recado.**

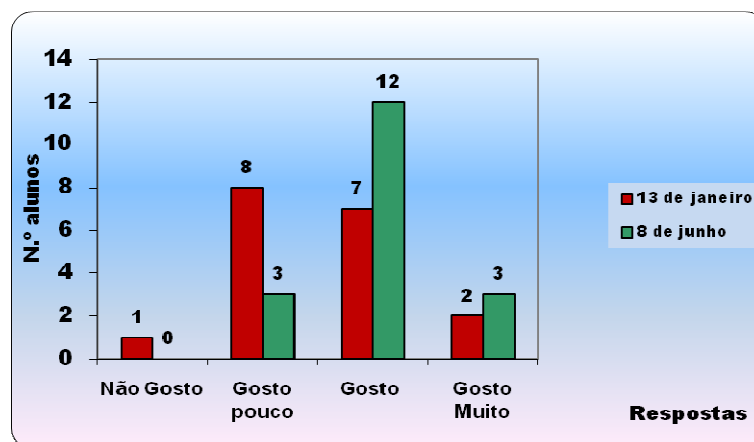


Assim, de 6 alunos (33,3%) que afirmavam gostarem pouco de escrever recados houve uma diminuição para 3 alunos (16,7%). O item *gosto*, assinalado por 8 alunos (44,4%), sobe para 11 alunos (61,1%). Também o item *gosto muito* apresentou um aumento de 50%, porquanto as duas preferências apresentadas em janeiro sobem para 4 em junho.

#### **6. 2. 5. 2. 5 – Bilhete**

O bilhete foi um recurso utilizado ao longo de todo o ano letivo entre todos. Na sala havia “A caixinha de bilhetes” e todos podiam mandar bilhetes, a professora para os alunos, os alunos para a professora e os alunos para alunos havendo sempre a responsabilidade de quem recebia ter de responder. Esta dinâmica contribuiu para a alteração das respostas obtidas, em janeiro e junho como se pode verificar no gráfico 15.

**Gráfico 15 – Preferência em escrever um bilhete.**



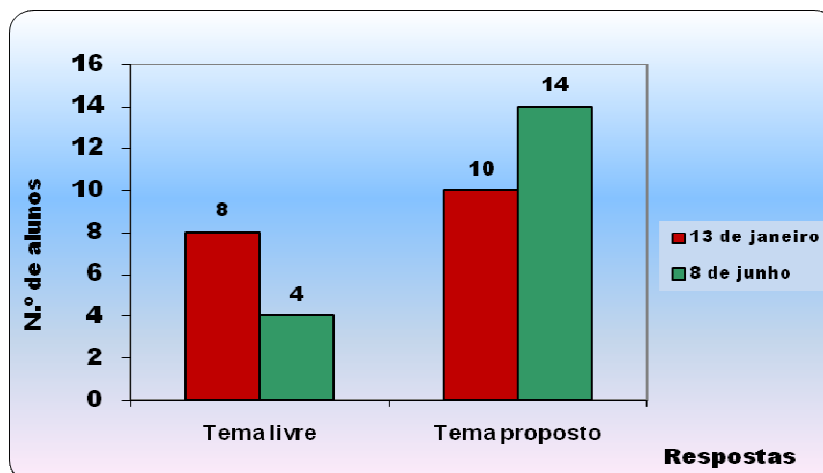
O gráfico 15 mostra as preferências dos alunos na escrita de bilhetes. Assim, em janeiro, 1 aluno (5,6%) respondeu não gostar de escrever bilhetes, 8 alunos (44,4%) disseram que gostam pouco, 7 alunos (38,9%) que gostam e 2 alunos (11,1%) que gostam muito. Em junho, já não se verificou nenhuma resposta no item não gosto, o item gosto pouco desce para 3 alunos (16,7%), o gosto sobe para 12 alunos (66,7%) e o gosto muito sobe para 3 alunos (16,7%).

### **6. 2. 6 – Preferência quanto ao tema livre ou tema proposto**

Para conhecer as preferências dos alunos pelo tema livre ou proposto, foi colocada a questão 7 – *Quando escreves o que preferes?* O aluno deveria assinalar um “X” na resposta que melhor se ajustava ao seu gosto e justificar posteriormente a sua opção.

As respostas obtidas são apresentadas no gráfico 16.

**Gráfico 16 – Preferência dos alunos pelo tema livre ou tema proposto.**



Antes das implementações deste projeto, 8 alunos (44,4%) disseram preferir um tema livre e 10 alunos (55,6%) um tema proposto.

Em junho, apenas 4 alunos (22,2%) preferiram o tema livre e 14 alunos (77,8%) o tema proposto.

Nas justificações apresentadas, em janeiro, pela preferência do tema livre, os alunos referiram: 1 aluno (5,6%) gosta do tema, 4 alunos (22,2%) a liberdade e direito de opção por seleção do tema, 3 alunos (16,7%) ser divertido.

O tema proposto é preferido por 10 alunos antes das implementações. As justificações assinaladas pelos alunos são: ter mais imaginação (4 alunos: 22,2%) e ser mais fácil escrever (6 alunos: 33,3%).

A preferência pelo tema livre, em junho, teve um decréscimo de 50 por cento, relativamente a janeiro. Assim, este foi preferido por 4 alunos (22,2%) que nas suas justificações apresentaram a originalidade de poder criar textos diferentes dos colegas (1 aluno – 5,6%) e de gostar de os ler aos colegas e à família; a imaginação é referida por 3 (16,7%) dos alunos e 1 aluno (5,6%) afirmou gostar do tema livre por já saber o que escrever.

Em junho, 14 alunos (77,8%) referiram, explicitamente, gostar do tema proposto porque gostaram dos temas propostos pela professora. A aprendizagem colaborativa é mencionada por 2 alunos (11,1%), a aprendizagem da escrita com as atividades propostas é mencionado por 8 alunos (44,4%) e a organização de conhecimento, a pesquisa para enriquecimento do texto é referido por 2 alunos (11,1%).

As alterações verificadas nas preferências dos alunos tiveram por base o seu envolvimento nas atividades. Mesmo nas atividades não contempladas nas implementações, os resultados obtidos em junho foram sempre mais positivos relativamente a janeiro. Assim, verificamos que as condições, criadas na sala de aula, são fundamentais para desenvolver nos alunos competências de escrita, através da ativação de mecanismos e estratégias que tornam os alunos mais motivados e mais responsáveis pela sua escrita.

## Conclusões

A escrita é um meio poderoso de comunicação e de aprendizagem. Tal como a leitura, a sua aquisição não é espontânea, necessita de um ensino explícito e sistemático. Requer um trabalho contínuo e supervisionado com estratégias precisas e diversificadas, nas quais os alunos façam uso da língua em diversas situações, que os leve a “produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação” (Reis, 2009, p. 26).

Através do estudo empírico, pretendemos avaliar se os alunos submetidos a um plano de intervenção com estratégias motivadoras no plano da escrita alteraram a sua relação com a escrita. Contudo, conhecer só a sua relação com a escrita, por si só, não chega. É necessário que esse conhecimento se traduza em atuações didáticas motivadoras capazes de implicar o aluno por inteiro. Estamos convictos da necessidade dos alunos se apropriarem de competências de escrita. Não negligenciamos a complexidade desta missão – dado que a relação com a escrita se configura em todos os lugares por onde o aluno se move e em que existe. Do ponto de vista relacional é fundamental que o aluno nutra o gosto de escrever. Assim, gostar de escrever deverá caminhar de mãos dadas com o saber escrever.

Ao longo das sessões, desenvolvemos a escrita como um processo, conduzimos os alunos a uma consciencialização do ato de escrever com “fases” distintas: planificação, textualização, revisão, reescrita e publicação dos textos. Na realidade, é necessário efetuar o acompanhamento do aluno no processo de escrita em todas as suas fases que conduzem ao texto final, em que as diferentes operações, processos e mecanismos de escrita sejam treinados e em que a avaliação incida sobre o processo textual e não apenas sobre o produto.

O facto do trabalho desenvolvido permitir um trabalho colaborativo, mas também individual, facultou o desenvolvimento do raciocínio interpessoal e intrapessoal, pois este tipo de metodologia estimula a reflexão sobre o trabalho a pares ou em grupo, mas também a capacidade de analisar o seu próprio trabalho.

As implementações do estudo foram iniciadas em 13 de janeiro de 2011 e concluídas em 8 de junho de 2011, ficando circunscrita a um período de mais ou menos 5 meses. A duração do estudo criou os alicerces a sedimentar, pois a aprendizagem da escrita exige tempo de manutenção que permita uma integração

plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade (Barbeiro & Pereira, 2007).

Os resultados obtidos demonstram alguma eficácia no âmbito da metodologia aplicada ao longo do plano de intervenção. Para além da evolução bastante positiva traduzida em termos numéricos, estes são complementados com as justificações obtidas nas respostas abertas. A crescer temos a motivação e o gosto que os alunos demonstraram na realização dos textos e na complementaridade que pode ser apreciada no pormenor das ilustrações dos mesmos e do orgulho na divulgação dos trabalhos.

Uma das grandes alavancas na motivação e envolvimento dos alunos pela aprendizagem da escrita está relacionada com a atribuição de funções ao produto da escrita. O facto de os alunos saberem que os seus escritos teriam um público concreto trouxe uma maior responsabilidade e uma motivação acrescida. De entre os meios utilizados para a divulgação dos textos a participação no programa “Nós na Rádio”, realizado na rádio local, num programa em direto, foi para todos os alunos inesquecível. Para além da leitura dos textos produzidos os alunos tiveram oportunidade de explicar as estratégias seguidas até chegar ao texto final. Os programas proporcionaram excelentes momentos reflexivos em que os alunos explicavam os caminhos percorridos. O *feedback* obtido em direto e, posteriormente, foram também grandes responsáveis pelo desenvolvimento do gosto de escrever que no final do projeto atingiu os 100%, pois todos os alunos mencionaram gostar de escrever.

Os próprios alunos sugeriram estratégias de divulgação dos seus textos e de outros trabalhos. O sarau “Imaginámos e Criámos” (anexo VII) foi realizado por vontade expressa dos alunos que trouxeram à escola os pais, encarregados de educação e outros familiares para os verem, ouvirem e no fim poderem visitar a exposição dos seus trabalhos. O orgulho de pertença em todos aqueles textos produzidos e apresentados estava bem patente nos rostos de todos os alunos.

O envolvimento familiar foi outra alavanca na motivação dos alunos nas atividades escolares, onde integrámos, logicamente a escrita. As famílias foram estimuladas a acompanhar os seus educandos, e compreenderam a importância da sua envolvimento na aprendizagem e sucesso dos mesmos. No sarau, realizado à noite, na sala de aula dos seus educandos, apareceram em grande número e aplaudiram-nos. Apesar de não ser a primeira vez que alguns dos textos eram lidos em público o orgulho de como o faziam era sempre renovado. Esta foi uma

cumplicidade entre ambas as partes, pois, no programa “Nós na Rádio”, os alunos tiveram oportunidade de divulgar todos os textos que fizeram parte das implementações deste projeto. Mas este evento foi aproveitado para apresentar outros trabalhos. Na realidade, os alunos, no final do sarau puderam acompanhar os pais numa visita guiada à exposição de trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

A família é, sem dúvida, o motor das aprendizagens “as escolas eficazes comunicam com a família, esperam que os pais reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e exigem que elas apoiem os filhos no estudo (Davies, Marques & Silva, 1997, p. 37).

A vertente lúdica esteve presente ao longo de todo o trabalho. A escrita do texto narrativo a partir de imagens, de cartas, de frases soltas, motivou os alunos com a criatividade, imaginação e fantasia que estes materiais possibilitam para desencadear o processo de construção de um texto.

A experimentação de jogos de escrita com textos poéticos, a partir de textos lidos ou situações vivenciais ou irreais na construção de acrósticos, poesias de continuidade, quer em grupo, quer individualmente, permitiu “criar” um ambiente lúdico rico em aprendizagem.

A aprendizagem da escrita pressupõe o domínio de técnicas, mas também pressupõe a criação de uma empatia com este tipo de atividade. As estratégias seguidas ao longo de todas as implementações foram cruciais no desenvolvimento dos afetos com a escrita.

Outro fator relevante, neste projeto, foi a interdisciplinaridade desenvolvida. As atividades foram sempre realizadas de forma integrada e contextualizada com as outras áreas disciplinares e não disciplinares. Esta interdisciplinaridade foi facilitada pela organização de trabalho de monodocência existente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O investimento da escola no melhoramento das práticas de escrita nos alunos foi perspectivado de forma abrangente englobando hábitos de leitura, boas práticas de oralidade que não deixaram de fora as relações pedagógicas aluno/professor e aluno/aluno. Aqui, deve salientar-se a importância do projeto “Ler no Plural” em que os alunos, a escola e as famílias partilharam e falaram de leituras.

Como vimos anteriormente, a leitura é necessária para reescrever ou rever um texto escrito, é necessária para compreender o seu conteúdo, sendo de igual modo, um excelente meio para a criança desenvolver o seu léxico.

Viver a escrita pressupõe, por isso, que o aluno seja capaz de exercer um controlo sobre a tarefa de escrita a realizar e alcançar a sua significação (social, escolar, pessoal) que essa mesma tarefa possui.

Pressupõe, efetivamente “criar laços afetivos” com a palavra, vontade de aprender a escrever, sentir que o desafio inquietante e exigente para escrever vale a pena, pois, a partir daí, ser-lhe-á permitido fazer coisas com a palavra escrita e, condição não menos importante, ser-lhe-á igualmente permitido ser autor, fazendo a ponte com a sua linguagem privada e com os saberes que já possui sobre o código escritural (Pereira, 2008, p. 96).

Para desenvolver a relação com a escrita, proporcionaram-se aos alunos atividades de descoberta desta forma de expressão, quer em termos comunicacionais, quer criativos e expressivos. Esta relação foi alicerçada no desenvolvimento de estratégias no processo de escrita, onde os alunos geraram novas relações com a escrita e compreenderam a sua utilidade pessoal e social.

## Bibliografia

- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a Voz da escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amaro, G. (1997). *Qualidade em educação: a avaliação externa das aprendizagens dos alunos em Portugal*. *Inovação* 10 (2, 3) 259-275.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2002). Didática da língua materna. In G. Funck. (Org. Coord.). *(Re)pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições Salamandra, 5 – 24.
- Amor, E. (2003). *Didática e fundamentos – fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- André, A. (1996). *Iniciação à leitura – Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia – Para uma Visão global e integrada da língua materna. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didáctica*. Consultado a 28 de novembro de 2011 em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/716>
- Balula, J. P. R. (2010). *Formar leitores na Sociedade do Conhecimento*. Consultado a 28 de novembro de 2011 em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/496>
- Balula, J. P. R., & Martins, L. M. (2010). *Ler e escrever no século XXI. Apontamentos de um percurso de educação não-formal*. Consultado a 28 de novembro de 2011 em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/495>
- Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.). *Atas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Ensinar a escrever*. Teoria e Prática. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 53-67.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Departamento da Educação. Instituto de Educação de Psicologia. Universidade do Minho.

- Barbeiro, L. B., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Benavente, A., (coord.), Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *A Escrita – percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D., Luana, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- César, M., Torres, M., Caçador, F., & Candeias, N. (1998). *E se eu aprender contigo? A interação entre pares e a apreensão de conhecimentos matemáticos*. Consultado a 19 de setembro de 2011 em <http://www.spce.org.pt/sem/Mce.pdf>
- Contente, M. (2000). *A leitura e a escrita*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. P. (2006). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Consultado a 19 de setembro de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/6491>
- Davies, M., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Di Nizo, R. (2008). *Escrita criativa: o prazer da linguagem*. São Paulo: Summus Editorial.
- Dias, J. C. (1999). *A problemática da relação família-escola e a criança com necessidades educativas especiais*: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração de pessoas com deficiência.
- Dias, S. (2008). *O que é a poesia?* Coimbra: Pé de Páginas Editoriais.
- Figueiredo, O. (1992). *Escrever da teoria à prática*. In J. Fonseca (dir.) (1994). *Pedagogia da escrita – perspetivas*. Porto: Porto Editora, 155-172.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *A aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Livros Horizontes.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Asa.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa: primeiro guia da escola do espetador*. Porto: Porto Editora
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Lee Gregg; Erwin Steinberg: *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA.
- Hill, S., & Hill, T. (1990). *The collaborative classroom: a guide to co-operative learning*. Amadale Vic: Eleanor Curtain Publishing.
- Jean, H. R. (1995). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leão, M. & Filipe, H. (2005). *70+7 Propostas de escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, E. (2000). Como falar de poesia. *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 25–26.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Texto Editora: Lisboa.
- Marques, R. (2001). *Educar com pais*. Editorial Presença: Lisboa.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e desoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadoras de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade – Propostas de trabalho*. Porto: Edições Asa.
- Miguéns, M. I. (2005). *Educação e Família*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (1990). *Ensino Básico - Programa do 1.º Ciclo*. Algueirão: Executado nas Oficinas Gráficas da Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: DEB – Núcleo de Ensino Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000. Primeiro relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (Gave) - Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003. Primeiro relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (Gave) - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Pisa 2006. Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional da Ministério (Gave) - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2007). *Plano Nacional de Leitura*. Consultado a 10 de fevereiro de 2012 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/apresentacao.php?idDoc=1>
- Nascimento, Z., & Pinto, J. M. C. (2006). *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa: escrita criativa, atividade lúdica*. Lisboa: Temas e debates.
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa
- Pereira, L. A. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. A. (2005). O ensino da escrita na escola: um objeto plural. *In atas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Universidade do Minho. pp. 55-56.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora Lda.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, C. A., & Teixeira, M. (2003). *Pais e escola – parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *Competências científicas dos alunos portugueses*. Consultado a 9 de Julho de 2010 em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatório\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatório_nacional_pisa_2006.pdf)
- Piqueras, P. H. (2000). La poesía se fue del aula, però vuelve. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 168, 85 – 89.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Reis, G. V. (2003). O ensino/aprendizagem da textualização escrita. In *Palavras*, n.º 24. Lisboa: APP, 15-20.
- Reis, C. (Coord.), (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa – uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Lusografe.
- Santana, M. I. (2003). *A função epistémica da escrita – da revisão de textos à reflexão sobre a escrita dos alunos do terceiro ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Seixo, M. A. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 49-52.
- Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., & Gomes, A. (org.) (2001). *Ensinar a escrever - teoria e prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Serrão, A. (2011a). *PISA 2009 – O desempenho dos alunos portugueses*. Ovar Consultado a 2 de março de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/271.html>
- Serrão, A. (2011b). *PISA 2009 – O desempenho dos alunos portugueses a leitura*, Encontros temáticos do Ensino Básico no âmbito da Língua Portuguesa. Faro. Consultado a 2 de março de 2012 em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=Apres\\_pisa\\_faro.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=Apres_pisa_faro.pdf)
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. E. (2005). A literatura para a infância nos manuais do Ensino Básico: apontamentos de um estudo. In *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre a literatura para crianças e jovens*. Actas (pp. 87-103). Lisboa: Editorial Caminho.
- Souza, R. (2006). J. A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Coord.). *Língua maternal e Literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 47-56). Lisboa: Edições Lidel.
- Valadares, L. (2003). Transversalidade da Língua Portuguesa. *Coleção Cadernos do CRIAP*. n.º 35. Porto: Edições Asa.

Vigotsky, L. S. (1978). Zone of proximal development. Consultado a 19 de Setembro de 2011 em <http://www.nap.edu/html/howpeople1/ch4b12.html>

Vigotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: por uma prática diferente*. Lisboa: Edições ASA.

## **Legislação**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro. Diário da República n.º 8/07 – 2ª Série

## **ANEXOS**



## Anexo I - Questionário

### Escola Básica do 1º Ciclo

#### Questionário

O presente questionário será utilizado no curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, frequentado pela tua professora. Pretende-se conhecer a relação que tens com a escrita e quais as tuas preferências quando escreves.

Não é necessária a tua identificação, porque as tuas respostas são anónimas e confidenciais.

O teu contributo é importante. Lê atentamente o questionário e responde de forma sincera e verdadeira.

1 – **Sexo:** Masculino

Feminino

2 – **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

Ano de escolaridade

3 – **Gostas de escrever?**

(Assinala a tua opção com um X no quadrado correspondente.)

Sim

Não

3.1 – **Justifica a tua opção.**

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – **Como te sentes quando te pedem para escreveres?**

(Coloca um X na resposta que melhor expressa os teus sentimentos.)

Triste

Ansioso

Aborrecido

Entusiasmado

Nervoso

Alegre

Outro(s): \_\_\_\_\_

5 – **Assinala com um X os locais onde gostas mais de escrever.**

Casa

Escola

ATL/AEC's

Biblioteca Municipal

Outro(s) lugar(es)

Qual(is)? \_\_\_\_\_

**5.1 – Quando escreves em casa, qual o local onde mais gostas de o fazer?**

Sala

Quarto

Cozinha

Outro(s) lugar(es)

Qual(is)? \_\_\_\_\_

**5.2 – Como gostas mais de escrever na escola?**

(Assinala com um X o quadrado que apresenta a situação que mais te agrada.)

Sozinho

Com um colega

Em grupo

Texto coletivo

**6 – Escolhe e assinala o(s) tipo(s) de texto(s) que mais gostas de escrever.**

<b>Tipo de texto</b>	<b>Não gosto</b>	<b>Gosto pouco</b>	<b>Gosto</b>	<b>Gosto Muito</b>
Narrativo				
Instrucional				
Poesia				
Informativo				
Teatro				
Carta				
Recado				
Bilhete				

**7 – Quando escreves o que preferes?**

Tema livre

Tema proposto

**Justifica a tua resposta.**

---

---

**Obrigada pela tua colaboração.**

## Anexo II – Planificação da fase 1 do texto narrativo

### Planificação

#### FASE 1-Texto Narrativo Atividade – Construir uma história a partir de imagens de um livro

Ano de Escolaridade: 3º  
2011

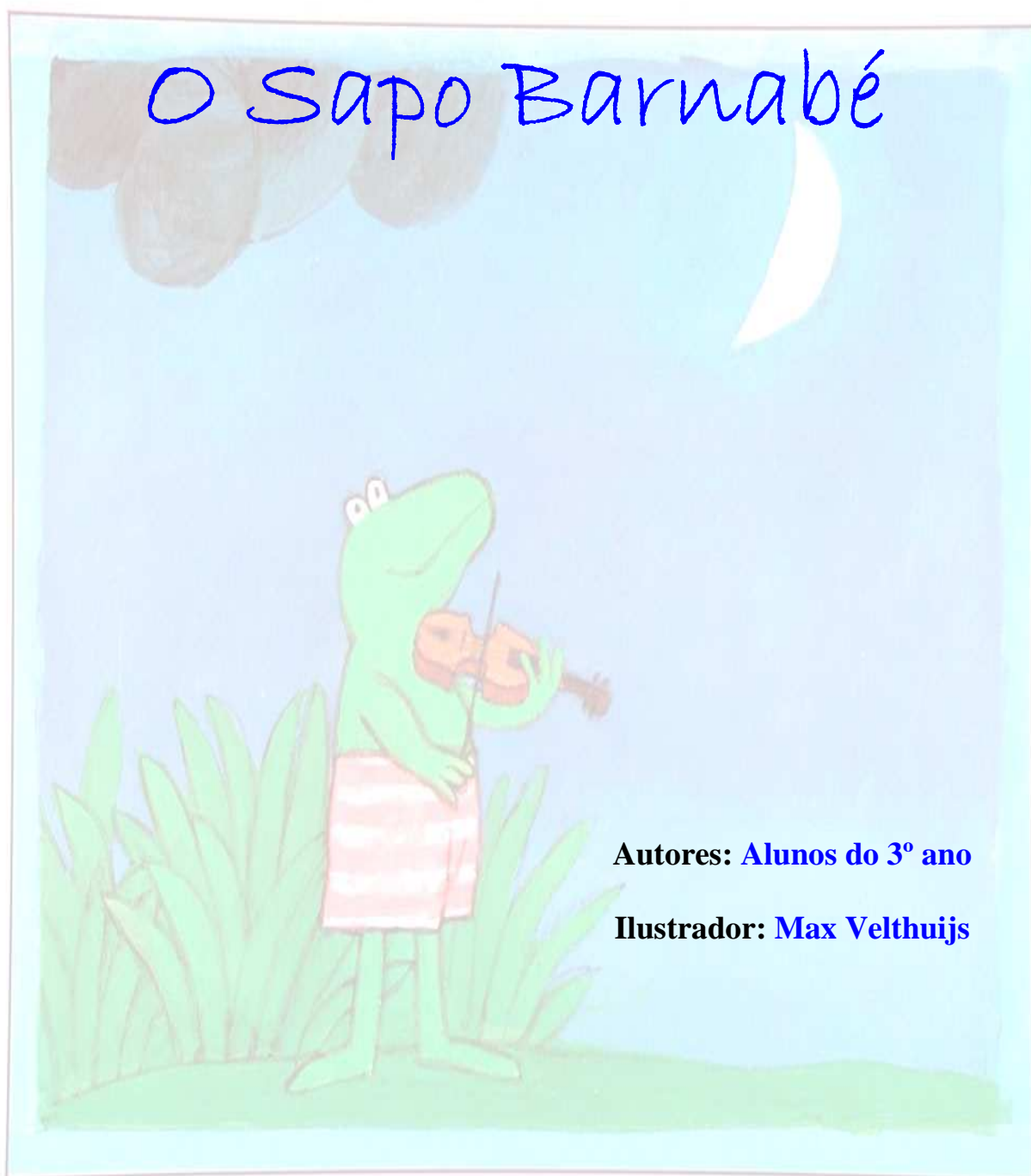
15 e 16 de fevereiro de

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/ sequência	Avaliação
<p><b>Língua Portuguesa Escrita:</b></p> <p>Texto narrativo</p> <p>Componentes da narrativa: personagens (principais e secundária(s)), espaço, tempo e acção</p> <p>Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p><b>Tic:</b> Escrita de texto</p>	<p>Planificar textos de acordo com o objectivo</p> <p>Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...</p> <p>Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: Identificar erros; Acrescentar, apagar, substituir, Reescrever o texto. Utilizar correctamente o computador para processar textos</p>	<p><b>Elaboração de um texto narrativo com a colaboração de todos os alunos:</b></p> <p>⇒ <b>Análise de uma sequência de imagens para construir uma história:</b></p> <p>⇒ Diálogo sobre as imagens apresentadas;</p> <p>⇒ <b>Planificação do texto narrativo contemplando os vários momentos apresentados pelas imagens.</b></p> <p>⇒ <b>Escrita do texto narrativo segundo a planificação efectuada, acrescentando a adjetivação necessária;</b></p> <p><b>Revisão do texto</b></p> <p>⇒ Leitura do texto;</p> <p>⇒ Reescrita do texto</p> <p>Escrita do texto no computador</p> <p>Magalhães</p> <p>⇒ <b>Preenchimento de uma ficha de Autoavaliação.</b></p>	<p>Imagens</p> <p>Quadro</p> <p>Livro</p> <p>Papel</p> <p>Computador</p> <p>Fichas</p>	<p>1.º dia 90 minutos</p>	<p>- Observação direta</p> <p>- Fichas de trabalho</p> <p>Textos elaborados</p> <p>Ficha de Autoavaliação</p>

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p><b>Expressão Plástica:</b> Recorte Colagem Plastificar</p> <p>Orientação Espacial</p> <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>Expressão Oral: Articulação, acento entoação</p> <p>Interação oral</p> <p><b>Matemática</b> Números naturais: Relações numéricas</p> <p><b>Estudo do Meio</b> <b>Seres vivos</b></p>	<p>Utilizar a plastificadora</p> <p>Desenvolver do sentido estético Organizar a informação na folha</p> <p>Comparar histórias Usar a palavra de forma clara audível</p> <p>Produzir frases complexas</p> <p>Realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados</p> <p>Comparar e classificar animais segundo as suas características externas</p>	<p><b>Elaboração de uma brochura com o texto produzido</b> ⇒ Recorte das caixas de texto e colagem do texto às imagens apresentadas; ⇒ Plastificação das folhas; ⇒ Construção da capa da brochura: Seleção da imagem Organização do espaço para colocação do título, autores, ilustrador</p> <p><b>Comparação das duas histórias.</b> ⇒ Leitura das histórias original; ⇒ Diálogo sobre as principais diferenças; ⇒ Diálogo sobre os valores transmitidos pelas duas histórias.</p> <p><b>Ordenação de números:</b> ⇒ Construção de frisos com os comprimentos dos saltos efetuados pelo sapinho – ordem crescente e ordem decrescente ⇒ Resolução de situações problemáticas construídas pelos alunos a partir dos dados anteriores.</p> <p><b>Comparação e enumeração das características dos animais da história:</b> ⇒ O seu revestimento; ⇒ A sua alimentação; ⇒ A sua deslocação</p>	<p>Plastificadora</p> <p>Livro –“O sapo apaixonado”</p> <p>Quadro Giz Lápis Papel</p>	<p>2.º dia 90 minutos</p> <p>1.º e 2.º dias</p>	<p>Vocabulário utilizado</p>

Anexo II. a – Trabalho resultante da fase 1 do texto narrativo

Brochura: Implementação – Fase 1

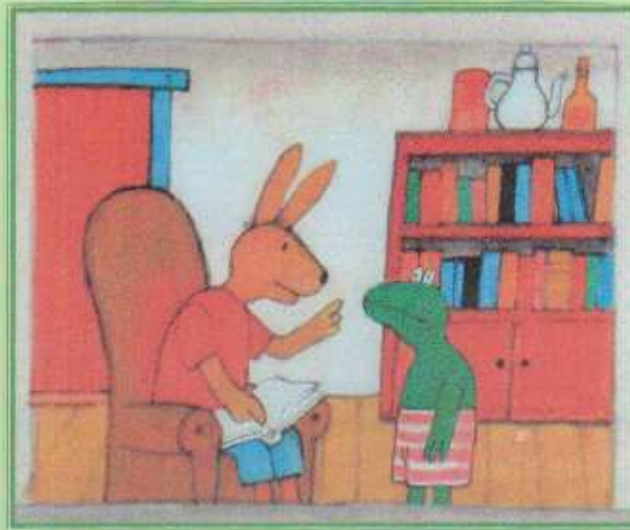




O sapinho Barnabé continuou à procura de alguém disponível.



Passou na lura do coelho Janota que o mandou entrar.



- Sabes Barnabé, tenho muito que estudar! Vou ter exame de condução.



Como não quis incomodar, resolveu ir treinar os seus saltos em altura.



- Ai Barnabé, assustaste-me!



- Desculpa, estava só a treinar!
- Hoje não é o meu dia de sorte, vou para casa.



Em casa lembrou-se da sua amiga Clarinha e fez-lhe um desenho.



- Espero que ela goste!



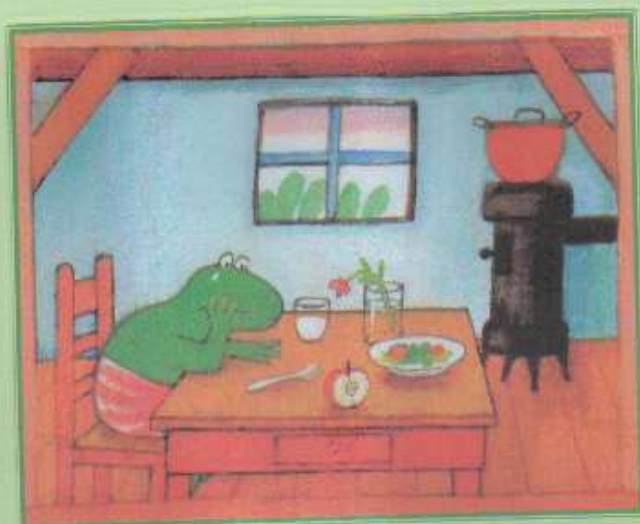
-Quem terá saudades minhas? O desenho não está assinado.



O sapinho continuava triste e a sentir-se só. Resolveu ir apanhar um lindo ramo de flores do bosque e foi deixá-las no tapete da entrada da casa da Clarinha.



- Flores! Quem as terá deixado?



- Nem a Clarinha quer brincar comigo! Sinto-me mesmo infeliz!



- Como não tenho ninguém para brincar, amanhã começo a treinar para ir às Olimpíadas da Sapolândia.



No dia seguinte, logo de manhã muito cedinho, começou os treinos.



O Sebastião, o Janota e Clarinha ficaram espantados ao ver o Barnabé junto das nuvens. Nem queriam acreditar!

De repente, Barnabé caiu e gritou muito alto. Clarinha num pequeno voo foi ter com ele.



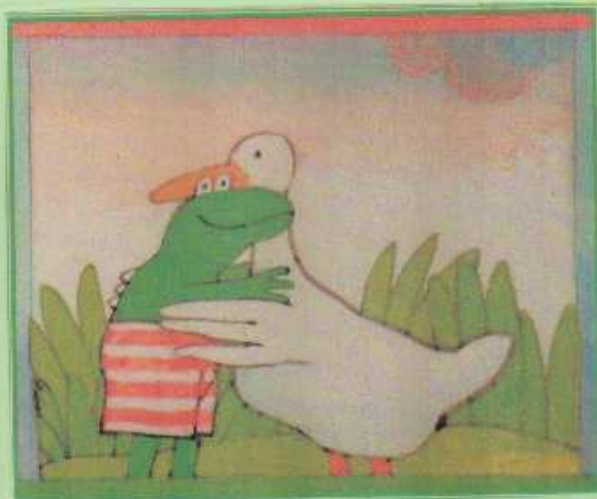
- Estás magoado, Barnabé?
- Estou todo partido!
- Põe-te no meu dorso que eu vou tratar de ti em minha casa.



Clarinha fez um chá de ervas aromáticas para o seu amiguinho.



Quando se sentiu melhor, os dois aproveitaram os belos dias de primavera para andarem de barco na lagoa do bosque. Clarinha percebeu finalmente, que os presentes que tinha recebido eram do sapinho Barnabé.



A partir daquele dia, Barnabé nunca mais se sentiu só. Todos os dias agradecia a Clarinha por ser tão sua amiga.

Fim

Anexo III – Planificação da fase 2 do texto narrativo

**PLANIFICAÇÃO**

**FASE 2-Texto Narrativo Atividade – Histórias do Baralho**

Ano de Escolaridade: 3º

23 e 24 de fevereiro de 2011

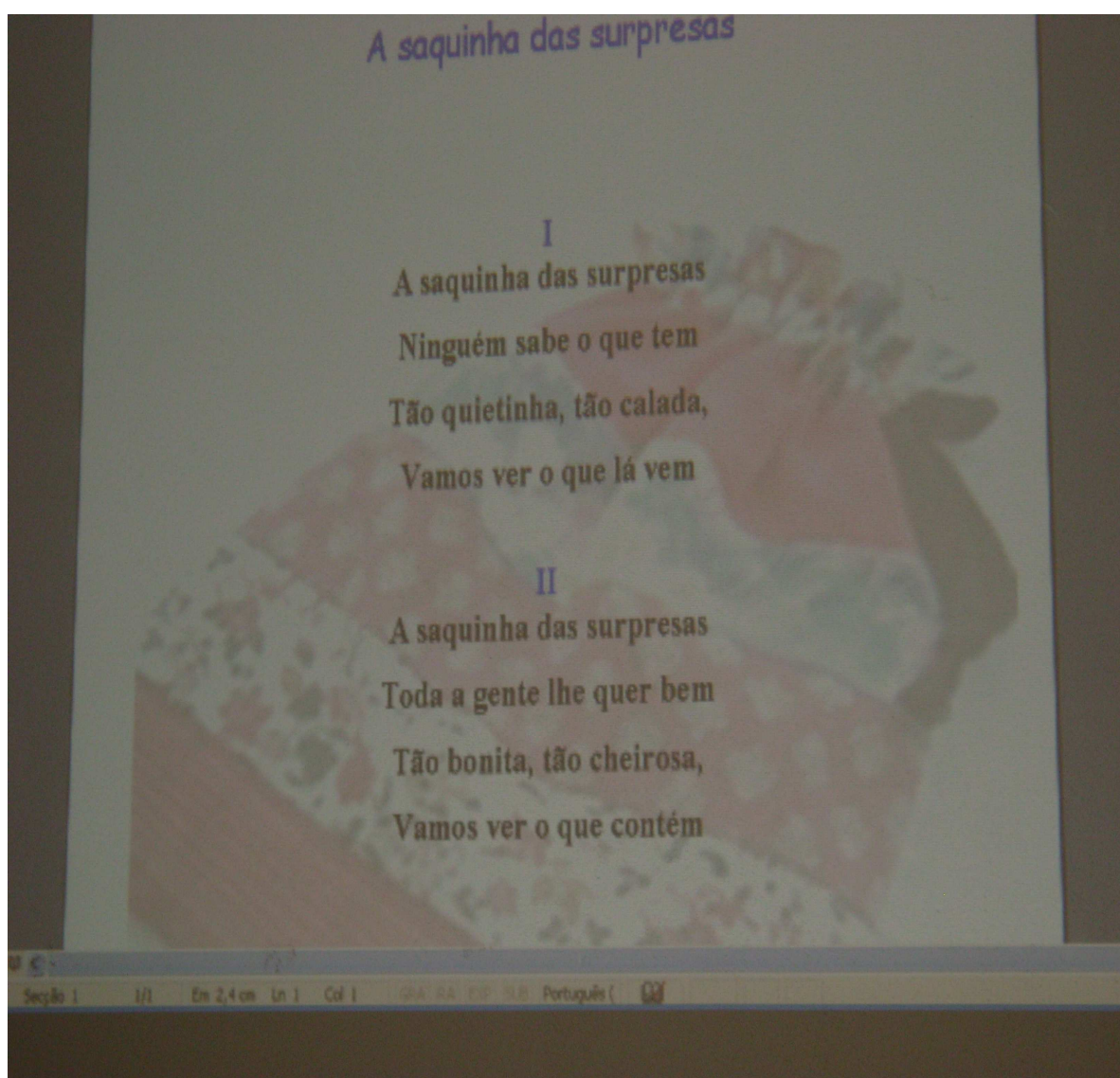
Área/Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p><b>Expressão Musical</b> Cantar canções</p> <p><b>Língua Portuguesa</b> Texto narrativo</p> <p>Componentes da narrativa: personagens (principal(ais) e secundária(s)), espaço, tempo e ação</p> <p>Expressão Oral</p>	<p>Reproduzir pequenas melodias</p> <p>Participar em actividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos</p> <p>Justificar opiniões</p> <p>Planificar textos de acordo</p>	<p>A sala de aula já está organizada para receber os 4 grupos de trabalho anteriormente formados.</p> <p><b>Motivação:</b> ⇒ Apresentação da “A saquinha” diálogo com os alunos, sobre o seu possível conteúdo; Entoação da canção “A saquinha das surpresas” ⇒ Descoberta do conteúdo da saquinha e verificação da existência de outras saquinhas; Justificação da opinião apresentada Análise do conteúdo de cada uma das saquinhas e efectuar a sua identificação: 1 - Assim começa a história, 2 - Heróis, Lugar onde vivem os heróis, 3 - Missão que o herói vai efectuar, 4 - Local onde é cumprida a missão; 5 - Bons que ajudam o herói, 6 - Maus que atrapalham o herói, 7 - Objectos que ajudam o herói. ⇒ Diálogo sobre o tipo de tarefa que poderá ser desenvolvida;</p>	<p>Livros</p> <p>Papel</p> <p>Cola</p> <p>Cartolina</p> <p>Sacas de pano</p>	<p>1.º dia 90 minutos</p>	<p>- Observação direta</p>

Área/Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p>Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p><b>Expressão Plástica</b> Ilustração</p> <p>Leitura</p> <p><b>Formação Cívica</b></p> <p><b>Estudo do Meio</b> Seres vivos do ambiente próximo</p>	<p>com o objectivo</p> <p>Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...,</p> <p>Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: Identificar erros; Acrescentar, apagar, substituir, Reescrever o texto.</p> <p>Ilustrar criativamente textos</p> <p>Cooperar e respeitar</p> <p>Construir cadeias alimentares</p>	<p>A professora informa que os textos elaborados serão lidos no programa de rádio “Nós na Rádio”</p> <p>(Cada grupo retira, na sua vez, uma carta de cada bolsinha); ⇒ Preenchimento de uma tabela com os elementos retirados da saquinha; ⇒ <b>Elaboração da planificação do texto em ficha distribuída;</b></p> <p>⇒ <b>Escrita do texto narrativo segundo a planificação efetuada;</b></p> <p>⇒ <b>Preenchimento de uma ficha de Autoavaliação</b></p> <p><b>Revisão do texto</b> ⇒ Leitura do texto; ⇒ Autocorreção seguindo a simbologia colocada pela professora; ⇒ Reescrita do texto</p> <p>⇒ Ilustração do texto. <b>Apresentação dos textos à turma</b></p> <p><b>Criação de cadeias alimentares</b> ⇒ Diálogo sobre alguns dos animais das histórias (alimentação, habitat,... ⇒ Enumeração de outros animais; ⇒ Elaboração de cadeias alimentares.</p>	<p>Papel Lápis</p> <p>Ficha</p> <p>Figuras de animais</p> <p>Ficha</p>	<p>2.º dia 90 minutos</p>	<p>- Fichas de trabalho</p> <p>- Textos elaborados</p> <p>- Ficha de Autoavaliação</p>

<b>Área/Conteúdos</b>	<b>Competências/Descritores de Desempenho</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duração/sequência</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Matemática</b> Números e operações	Operação com números naturais  Ler em voz alta para diferentes públicos	<b>Resolução de problemas</b> ⇒ Conceção e pôr em prática estratégias de resolução; ⇒ Explicação das ideias e processos; ⇒ Justificar os resultados  <b>Divulgação dos textos na rádio local em data a definir.</b>		3.º dia 60 minutos	- Estratégias seguidas  - Argumentos apresentados

### Anexo III. a - Canção “A saquinha de surpresas”

Imagem 1 – Canção “A saquinha das surpresas”



Anexo III. b – Ficha de planificação do texto narrativo

**Texto Narrativo - Planificação**

<b><i>(Situação inicial)</i></b> <b><i>Introdução</i></b>	Onde?
	Quando?
	Quem?
<b><i>(Situação de instabilidade)</i></b>  <b><i>Desenvolvimento</i></b>	O que se passou ou aconteceu às personagens?
	Que acontecimentos importantes ou problemas modificaram a situação?
	Como se começou a resolver a situação?
<b><i>(Regresso à estabilidade)</i></b> <b><i>Conclusão</i></b>	Final da história?

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo III. c – Ficha de autoavaliação

### Ficha de autoavaliação de um texto narrativo

Texto: \_\_\_\_\_

#### Segui o plano da narrativa

##### Situação inicial - INTRODUÇÃO

Respondi às questões:

	Sim	Não
Onde?		
Quando?		
Quem?		
Utilizei os adjetivos para descrever as personagens?		
Utilizei os adjetivos para descrever os espaços?		
Utilizei os adjetivos para descrever os objetos?		

##### Situação de instabilidade - DESENVOLVIMENTO

Referi

	Sim	Não
O que se passou ou o que aconteceu às personagens?		
Que acontecimento importante ou problema modificou as coisas?		
Como se começou a resolver a situação?		
Utilizei os adjetivos para descrever as personagens?		
Utilizei os adjetivos para descrever os espaços?		
Utilizei os adjetivos para descrever os objetos?		

##### Regresso à estabilidade - CONCLUSÃO

Referi

	Sim	Não
Apresentei o final da história?		
O final da história está de acordo com o “problema” apresentado?		

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Anexo III. d – Ficha de códigos de correção

**FICHA**  
**CÓDIGO DE CORREÇÃO DE TEXTOS**

—	Existência de erro ortográfico
↵	Necessidade de parágrafo
→	Falta de espaço indicador de parágrafo
P	Falta de pontuação
∞	Frase mal construída
≡	Repetição de palavras ou expressões
≈	Substituição da palavra por um sinónimo
Δ	Sequência incorrecta dos parágrafos
☑	Ideia clara e bem redigida
?	Ideia pouco clara e incompleta
😊	Avaliação geral bastante boa
😐	Avaliação geral razoável
😞	Necessidade de várias alterações

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

# Histórias do baralho

## O Cavaleiro

Há muitos, muitos anos, um cavaleiro que vivia num castelo encantado, casou com uma princesa que se chamava Ana Sofia.

O cavaleiro era um príncipe muito poderoso e tinha poderes mágicos.

Um dia veio um dragão que lançou fogo a todas as casas da aldeia. As pessoas juntaram-se e foram pedir ao cavaleiro para fazer uma poção mágica para chover. Ele aceitou e fez a poção para apagar as chamas e disse:

- Perlímpimpim,  
perlímpimpim, caí chuva, caí chuva!

A chuva caiu e quando as chamas se apagaram as pessoas e o cavaleiro ficaram contentes. Todos agradeceram ao cavaleiro que lhes respondeu:

- Não têm de agradecer, eu só estou a fazer o meu trabalho que é salvar as pessoas todas da cidade.

No dia seguinte o cavaleiro acordou muito contente por ter salvado as pessoas. Os construtores civis fizeram uma estátua ao cavaleiro D. Gonçalo, o cavaleiro do reino da fantasia.

A partir daqui passou a ser o melhor cavaleiro do reino da fantasia.



Autores: dois alunos

# Histórias do baralho

## O Cavaleiro

Num dia cinzento e tempestuoso, no castelo assombrado, o gato das Botas e as três princesas tomavam um chá.

Uma das princesas era a mulher do gato das Botas e as outras duas eram irmãs dela.

As três princesas agradeceram o chá e disseram que iam passear ao longo do caminho. Foram raptadas e levadas para uma caverna assombrada que pertencia ao malvado pirata da perna de pau.

Quando os ladrões as estavam a raptar, um amigo que as estava a vigiar viu para onde elas a levaram.

O amigo do gato das Botas pediu ao senhor que ia a conduzir para parar, mas ele não pôde.

O Gato das botas andava sempre com o mesmo fato, porque este tinha um botão que apitava quando alguém estava em apuros e assim, conseguia salvar toda a gente. E o botão apitou! É que as três

princesas estavam em apuros e de repente apareceu uma matilha de cães que se aproximava muito delas. Foi então que apareceu o gato das botas que salvou as três princesas do pirata da perna de pau.



Autores: seis alunos

# Histórias do baralho

## Um Coelho

Era uma vez um herói muito importante para o Paraíso dos Coelhos. O nosso querido Coelho vive na mata do Cochicho. Ele tinha um telescópio para ver todo o Paraíso dos Coelhos.

O nosso coelho chama-se Delgo.

Um dia, ao olhar pelo telescópio, pensou que nada poderia acontecer no Paraíso dos Coelhos, olhou uma segunda vez e viu uma coisa vermelha e com picos nas costas e disse assim:

- Só devo estar doído! Da primeira vez não vi nada mas, da segunda vez vi tudo!

Fechou o telescópio e foi até ao Paraíso dos Coelhos com o nariz todo empinado e com a cenoura na mão.

Quando lá chegou viu um enorme dragão vermelho com espinhos e asas douradas! O que tinha visto era verdade! O dragão tinha posto a casa de um amigo a arder e colocou o nosso coelho num labirinto mas, como o nosso coelho era esperto e o nosso dragão era burrinho, voou com um paraquedas. Nesse momento apareceu uma fada que deu uma planta ao dragão e ele adormeceu.

O dragão dormiu dois dias e quando acordou, o coelho pôs um chapéu mágico na cabeça e ficou invisível. Puxou o rabo ao danado do dragão malvado que andou às voltas a ver se encontrava o coelho Delgo! O dragão acabou por se cansar e foi-se embora para sempre.

**Autores: três alunos**

# Histórias do baralho

## O Biólogo Marinho

Numa ilha muito distante, num dia de verão com um sol muito brilhante, o biólogo marinho foi tratar dos seus golfinhos no oceano Pacífico. No seu barco de madeira às riscas azuis e vermelhas levou ricos peixes para os alimentar.

Quando ele chegou ao oceano, ao local onde estavam os seus golfinhos, chamou o golfinho bebé para o ensinar a nadar de lado e de forma diferente.

Inesperadamente, apareceu um tubarão gigante e o golfinho disse-lhe que não podia estar no oceano Pacífico. O tubarão disse que podia lá estar, mas o golfinho disse que não e que ele era meio aparvalhado.

O tubarão ficou muito, muito chateado, e de repente preparava-se para dar uma dentada ao bebé golfinho mas, atrás de uma pedra muito grande estavam as sereias bonitas e elegantes que com a varinha mágica disseram:

- Plim, plim, plão, plum, cada estrela faz magia!

De repente, o tubarão ficou em estátua de ouro e o biólogo marinho guardou-a e levou-a para o seu barco.

**Autores: quatro alunos**

Ilustrem agora o vosso texto. Desenhem e pintem com cuidado.



Bom Trabalho!!

# Histórias do baralho

## Um cavaleiro

Era uma vez um cavaleiro que vivia num castelo velho perdido num bosque escuro e muito frio.

Num dia tempestuoso de Inverno, tinha de encontrar a chave de um grande tesouro. Encontrou uma chave falsa, que não abria o tesouro. Sebastião é que tinha a verdadeira chave e não a queria dar. Como era mau e inteligente conseguiu enganá-los e prendeu-os numa garagem muito velha.

Os animais da floresta souberam do acontecido, foram a correr e roeram a porta da velha garagem. Nessa mesma manhã, conseguiram salvar o cavaleiro e encontraram a chave que estava no meio de muito lixo.



O Sebastião ficou ainda mais furioso porque não conseguia encontrar a chave verdadeira no local habitual. Desta vez, não podia fazer nada!

O pequeno e pobre cavaleiro finalmente, abriu o tesouro. Ficou feliz e rico! Como estava rico e era muito generoso, o cavaleiro agradeceu aos seus amigos animais da floresta com uma festa no castelo.

Havia bolo em forma de cavaleiro, doces, bolachas e sumos. O cavaleiro abriu as portas do castelo a todos os habitantes que gostaram muito da festa.

E assim acaba a história de um pequeno, rico e generoso cavaleiro.

**Autores: quatro alunos**

Anexo IV – Planificação da fase 3 do texto narrativo

**PLANIFICAÇÃO**

**FASE 3 -Texto Narrativo Atividade - Retalhos para tecer histórias**

Ano de Escolaridade: 3º

14 e15 de Março de 2011

Área/Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>Texto narrativo</p> <p>Componentes da narrativa: personagens (principais e secundária(s)), espaço, tempo e ação</p>	<p>Planificar textos de acordo com o objetivo</p> <p>Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...</p> <p>Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: Identificar erros; Acrescentar, apagar,</p>	<p><b>Motivação:</b> A professora informa que os textos elaborados serão lidos às restantes turmas da escola e serão publicadas na página electrónica do Agrupamento.</p> <p><b>Retalhos para construir histórias:</b> ⇒ Distribuição de 4 frases soltas com as quais os alunos, <b>a pares</b>, devem produzir um texto narrativo onde estas se integrem. ⇒ Leitura das frases ⇒ Recorte de cada uma das frases ⇒ Colagem das frases nos espaços respetivos na ficha de planificação. ⇒ Preenchimento dos restantes espaços da ficha;</p> <p>⇒ <b>Escrita do texto narrativo segundo a planificação efectuada, acrescentando a adjectivação necessária;</b></p>	<p>Frases</p> <p>Papel</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> <p>Papel</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p>	<p>1.º dia</p> <p>90 minutos</p>	<p>- Observação direta</p> <p>- Fichas de trabalho</p> <p>Textos elaborados</p>

Área/Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Revisão do texto Atividades	Recursos	Duração/ Sequência	Avaliação
<p>Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p><b>Matemática</b> Comprimento e área</p> <p><b>Estudo do Meio</b> Aspetos físicos do meio local</p>	<p>substituir, Reescrever o texto.</p> <p>Ler em voz alta para diferentes públicos</p> <p>Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas.</p> <p>Identificar algumas das características das rochas</p> <p>Reconhecer a utilidade de algumas rochas.</p>	<p>⇒Leitura do texto; Preenchimento de uma ficha de autoavaliação; ⇒Revisão do texto.</p> <p><b>Reescrita do texto</b> ⇒Autocorreção seguindo a simbologia colocada pela professora; O grupo divide tarefas para: ⇒Escrita do texto no computador ⇒ Ilustração do texto.</p> <p><b>Apresentação dos textos à turma</b> ⇒ Leitura dos diferentes textos à turma. ⇒Leitura dos textos nas restantes turmas da escola.</p> <p><b>Exercícios com medidas de comprimento.</b></p> <p><b>Caraterísticas e utilidade do granito e do xisto</b> ⇒Diálogo sobre algumas das rochas encontradas na horta do coelho:</p>	<p>Computador Lápis de cor</p> <p>Réguas Lápis Fitas métricas</p> <p>Amostras: Granito e xisto</p>	<p>2.º dia 90 minutos</p> <p>1.º e 2.º dia</p>	<p>Ficha de Autoavaliação</p>

Área/Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/ Sequência	Avaliação
		<p>⇒ Manuseamento de amostras de xisto;</p> <p>⇒ Enumeração de aplicações das 2 rochas;</p> <p>⇒ Elaboração de um mapa conceptual com as características e utilidade do granito e do xisto</p> <p><b>Divulgação dos textos na rádio local em data a definir.</b></p>	Rádio local	3.º dia	

## Anexo IV. a – Ficha de trabalho

### FICHA de Escrita

#### Atividade - Retalhos para tecer histórias

- 1 – Lê as frases;
- 2- Recorta as frases pela caixa de texto;
- 3 – Ordena as frases e cola-as na folha de planificação de texto;
- 4 – Completa os espaços da ficha de planificação;
- 5 – Elabora um texto narrativo.

Fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre.

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho.

Na horta voltaram a crescer couves viçosas e tenrinhas para a sopa do coelhinho branco.

Chamou todos os animais da floresta para o ajudarem.

Anexo IV. b – Ficha de planificação do texto narrativo

Texto Narrativo - Planificação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<u>Partes em que se organiza o texto</u>	<u>Breve resumo de cada uma das partes a desenvolver</u>
<i>(Situação inicial -Onde? Quando? Quem? ) Introdução</i>	
<i>(Situação de instabilidade - ações que surgem como consequência do elemento perturbador; resolução)  Desenvolvimento</i>	
<i>(Regresso à estabilidade)  Conclusão</i>	

## ANEXO IV. c Trabalhos resultantes da fase 3 do texto narrativo

### Atividade - Retalhos para tecer histórias

#### O coelhinho Branco

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho.

A horta murchou e o coelhinho cavou, plantou e regou. Na horta voltaram a crescer couves tenrinhas e viçosas para a sopa do coelhinho.



Um dia encontrou na horta um animal e assustou-se muito. Ele era muito grande e feio, tinha o pelo castanho. Fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre. Chamou todos os animais da floresta para o ajudarem. O animal grande e feio assustou-se quando viu aproximarem-se tantos animais. Fugiu com tanta velocidade que nunca mais foi visto nas redondezas.

Depois deste dia o coelhinho viveu feliz e descansado.



Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

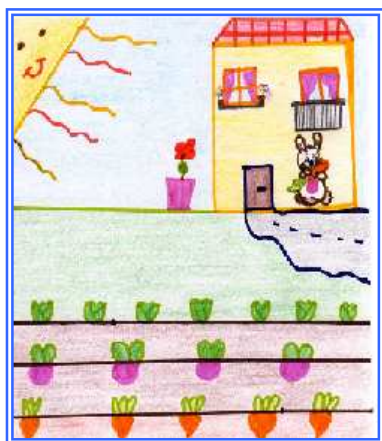
### O coelhinho Branco e a horta

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho. No fim de comer o seu caldinho foi dar um passeio até à floresta.

No caminho encontrou o lobo mau. Fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre. Ela perguntou-lhe o que se tinha passado e ele explicou-lhe o que tinha



acontecido. Logo a sua comadre lhe disse para ir chamar os outros animais da floresta. Ele lá foi e chamou todos os animais da floresta para o ajudarem.



Todos fizeram um plano! Juntaram-se e foram ter com o lobo, que já tinha estragado a horta. Todos os animais disseram:

- Mas que azar o do coelhinho Branco! Amanhã faz anos e agora não há legumes para fazer o seu bolo.

Logo de seguida, um amigo da floresta disse que se ajudassem a plantar mais legumes conseguiriam fazer uma horta nova. Assim já poderiam fazer uma surpresa ao amigo coelhinho Branco.

O canguru plantou as cenouras, o gato os nabos, o cão da dona Rosa as alfaces, ... e a cadela Belita ficou a regar. No outro dia de manhã, bem cedo, os amigos do coelhinho foram à horta e arrancaram os legumes. À tarde encontraram-se todos e foram até casa do coelhinho Branco e todos gritaram ao mesmo tempo "parabéns coelhinho Branco".

Com a ajuda dos amigos da floresta, *na horta voltaram a crescer couves tenrinhas e víçosas para a sopa do coelhinho.*

Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

### Uma Sopa De Couves

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho.

O coelhinho chegou à sua horta viu o lobo feroz e a sua mulher, a raposa matreira. Ele fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre.

Chamou todos os animais da floresta para o ajudarem. Os animais foram logo a correr preocupados. Todos juntos cercaram a raposa e o lobo e levaram-nos para um local muito longe, junto de um rio muito fundo com uma cascata enorme.

O lobo caiu ao rio e a raposa fugiu a sete pés.

A raposa voltou à horta do coelhinho Branco para roubar as couves viçosas e tenrinhas. O lobo, como sabia nadar, conseguiu voltar para casa. Quando a raposa lá chegou e viu o seu maridinho ficou muito feliz e fez-lhe um caldinho com as couves da horta.

O coelhinho quando chegou à horta viu que o tinham roubado outra vez. Chamou o canguru para o ajudar a semear outras couves e, assim, na horta voltaram a crescer couves tenrinhas e viçosas para a sopa do coelhinho.

A raposa e o lobo nunca mais voltaram à horta para roubar as couves tenrinhas, porque o coelho e os seus amigos construíram uma cerca forte com arame farpado.



Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

### O coelhinho, a horta e a cabra

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho.

Na horta encontrou uma cabra a comer as suas lindas couves e disse:

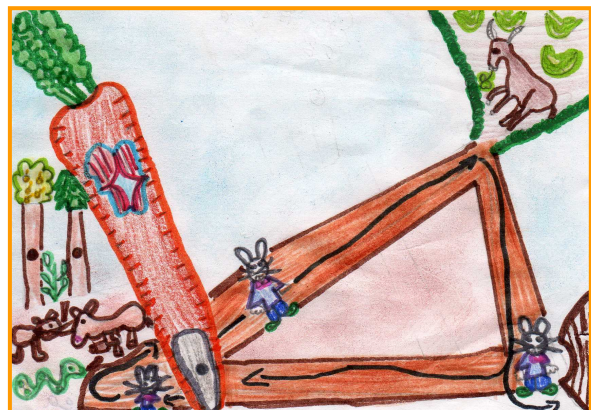
- Sai das minhas couves! Deram-me muito trabalho e preciso delas para o meu caldinho.

A cabra ficou furiosa e zangada e correu com ele da horta. O coelhinho, com medo da cabra, fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre.

- Comadre, comadre, está uma cabra na minha horta!

- Não te assustes coelhinho Branco, ela vai-se embora. Deixa-a comer algumas couvinhas!

O coelhinho chamou todos os animais para o ajudarem a tirar a cabra da horta. Todos resolveram ajudar o pobre coelhinho. A cabra ao avistá-los fugiu a sete pés com o susto que apanhou ao ver tantos animais com paus no ar.



Com o tempo, na horta voltaram a crescer couves viçosas para a sopa do coelhinho Branco que se continuou a deliciar.

Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

### A horta do coelhinho Branco

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho.

O coelhinho chegou à horta e viu as suas couves, alfaces e cenouras murchas.

- Oh, não! Tive tanto trabalho!...

Desesperado, fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre. Quando acalmou, chamou todos os animais da floresta para o ajudarem.

Os animais ajudaram a sáchar, a regar e a arranjar as plantas da horta. Depois de bem regadinhas, as plantas renasceram. Era um regalo olhar para aquela horta!

Passado alguns dias o coelhinho ficou ainda

mais triste, porque a sua horta foi toda destruída por um rebanho de ovelhas. O coelho voltou a chamar todos os animais da floresta para o ajudarem. Todos juntos trataram da terra e voltaram a fazer novas sementeiras. Na horta voltaram a crescer couves tenrinhas e viçosas para a sopa do coelhinho.

O coelhinho continuou a ter legumes para o seu caldinho e assim vivia feliz.



Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

### O coelhinho Branco

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho. A horta era muito vistosa, pois tinha grande variedade de hortaliças.

As alfaces eram viçosas e tenrinhas para a sua sopa.

Um dia, depois de fazer uma bela sopa, já se deliciava com o cheiro e a água já lhe começava a crescer na boca quando murmurou:

- Está pronta! Vou comer um pouco desta sopa deliciosa.

Quando ia começar a comer a sua sopinha, lembrou-se dos animais seus amigos.

A correr, saiu de casa a grande velocidade e chamou todos os animais da floresta para o ajudarem a comer aquela sopa especial.

Aquela sopa era já conhecida de todos!

Quando teve necessidade de colher outros legumes para a sua sopa foi à horta. Ficou assustadíssimo! Uma praga de escaravelhos tinha devorado a horta.

Fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre. Ela acalmou-o com um refresco de laranja bem docinho e depois foram à horta. Os dois cavaram bem a terra e voltaram a semear grande variedade de legumes e hortaliças.

Passado algum tempo, na horta voltaram a crescer couves tenrinhas e viçosas para a sopa do coelhinho.



Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

### O coelhinho Branco

Era uma vez um coelhinho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho.

Apareceu um caçador que o queria matar com a sua espingarda. Fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre e chamou todos os



animais da floresta para o ajudarem. Todos juntos pregaram uma partida ao caçador que se foi embora, mas já lhe tinha destruído grande parte da sua horta com os seus pés gigantes à procura de outros coelhos.

O coelhinho semeou as suas sementes pequeninas de couves e na horta, voltaram a crescer couves tenrinhas e vigosas para a sopa do coelhinho Branco.

Alguns meses mais tarde, apareceu novamente o caçador na horta a tentar apanhá-lo, mas não conseguiu! A comadre viu o caçador com a espingarda e ligou para a polícia que apareceu rapidamente e levou o caçador.

O coelhinho conseguiu viver descansado para sempre! Assim acaba mais uma história do coelho Branco.

Alunos do 3.º ano

## Atividade - Retalhos para tecer histórias

### O Coelhoinho Branco

Era uma vez um coelho Branco que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho. Quando chegou à horta viu que estavam lá as couves deliciosas que ele precisava mesmo para o seu caldinho.

Quando ele ia apanhar as couves viu o lobo Barreiros que roubava sempre



comida. O lobo estava cheio de fome e tinha água a cair-lhe da boca e estava sempre a lamber a beíça.

O coelho Branco ficou com o coração aos saltos - um, dois, três, quatro, cinco, seis e desatou a fugir aos

saltos. Um salto com a perna esquerda, outro com a perna direita e depois com as duas pernas. Fugiu assustado pelos campos e refugiou-se na lura da sua comadre.

Ele viu que não estava lá ninguém e fugiu a gritar, chamou todos os animais da floresta para o ajudarem a afastar das couves para o seu caldinho, o lobo Barreiros. Quando lá chegaram, conseguiram afastar o lobo Barreiros das couves do caldinho



do coelho Branco. Depois de afastarem o lobo, o coelho foi apanhar as couves deliciosas para o caldinho. Depois de feito, deu um prato a todos os animais da floresta em agradecimento por o terem salvo.

Nos dias seguintes, na horta voltaram a crescer couves tenrinhas e vígasas para a sopa do coelho Branco.

Alunos do 3.º ano

## **Anexo IV. d – Textos “Nós na Rádio”**

### **“NÓS NA RÁDIO”**

#### **Histórias de sala de aula**

Hoje, dia 6 de Abril, fomos pela segunda vez à rádio de Gouveia, “Antena Livre de Gouveia”, ao programa “Nós na Rádio” apresentado pelo senhor Carlos Bicker. Este programa permitiu-nos ler histórias feitas na sala de aula, a partir de pequenas frases dadas pela professora. Estas frases são “Retalhos para tecer Histórias”.

As histórias criadas foram apresentadas aos ouvintes, através da sua leitura.

Da primeira vez, que fomos à rádio, no dia 30 de Março, já tínhamos também feito e apresentado outras histórias com o título “Histórias do Baralho”. Desta vez o programa foi com a locução do senhor José Grilo.

A nossa professora ajudou-nos a apresentar as histórias e explicou como realizámos as atividades na escola.

Foi uma experiência nova e muito interessante, pois fomos conhecer uma rádio e transmitir informação às pessoas sobre o que fazem os alunos do 3º ano na sala de aula.

Aluna do 3.º ano

## Na Rádio

Hoje, quarta-feira, dia 6 de abril, nós, os meninos da sala do 3º ano, fomos pela segunda vez, à rádio "Antena Livre de Gouveia" com a nossa professora e com a professora Fátima Veiga, para lermos os textos que tínhamos feito na escola.

Sáímos da escola antes do intervalo da manhã e fomos a pé até à rádio. Quando lá chegámos o senhor Bicker recebeu-nos e mandou-nos para uma sala onde nos sentámos.

O primeiro grupo que ia ler foi para o estúdio onde havia uma mesa com microfones, uma mesa de mistura de som e cadeiras. Os microfones estavam agarrados ao teto.

Os textos que lemos estavam muito engraçados e com muita imaginação, espero que os ouvintes tenham gostado de nos ouvir!

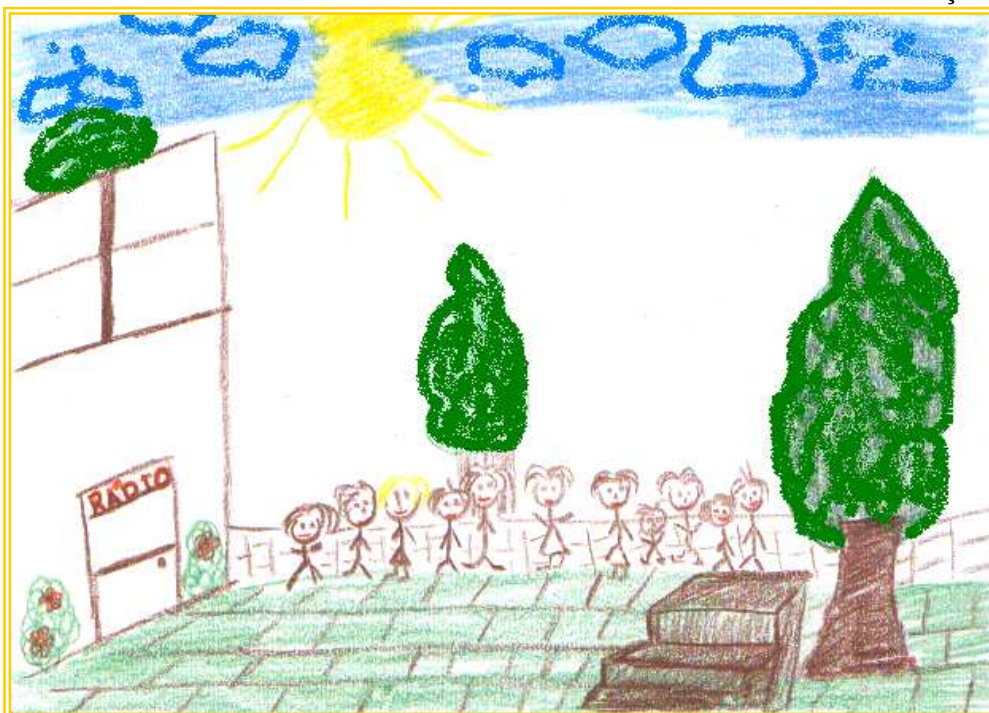
No final do programa voltámos para a escola contentes por participarmos nesta experiência inovadora.

Aluno do 3.º ano

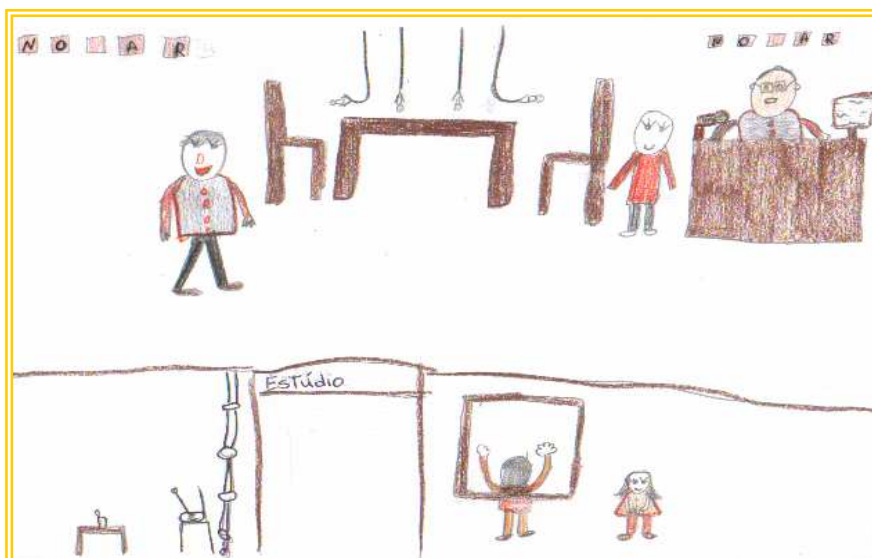
## “NÓS NA RÁDIO”

### Apresentação da atividade – “Histórias do Baralho”

30 de março de 2011



Chegámos à rádio às 10 horas e 15 minutos. Estávamos todos eufóricos.

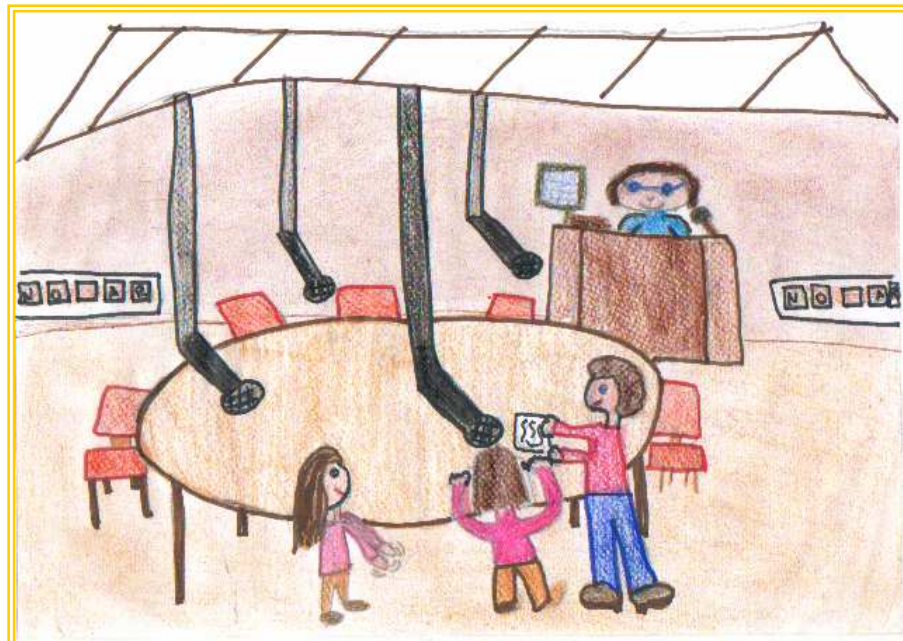


Visitámos as instalações  
O locutor estava no estúdio para nos ajudar.

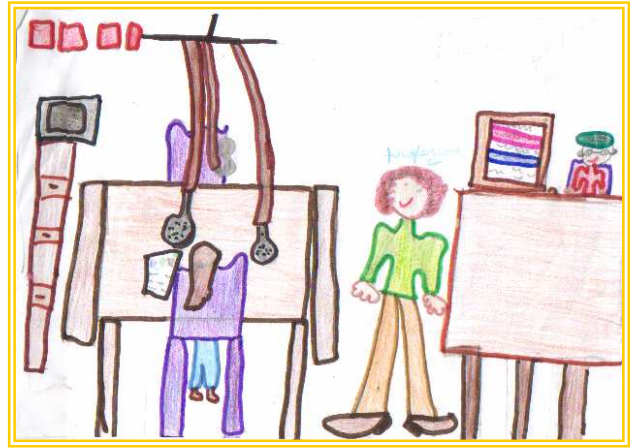


“Fotografia” tirada à mesa de mistura

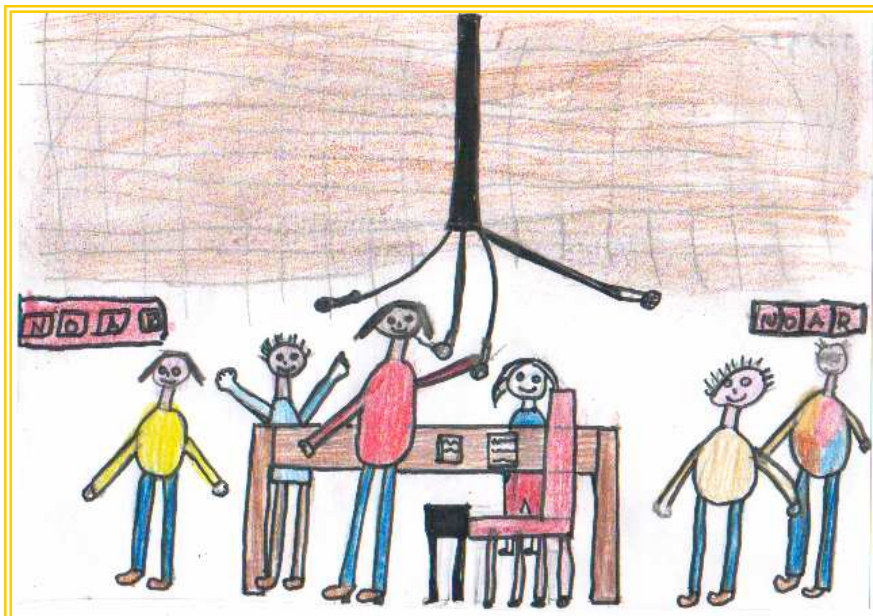
Os autores da história “O Cavaleiro” foram os primeiros a ler.



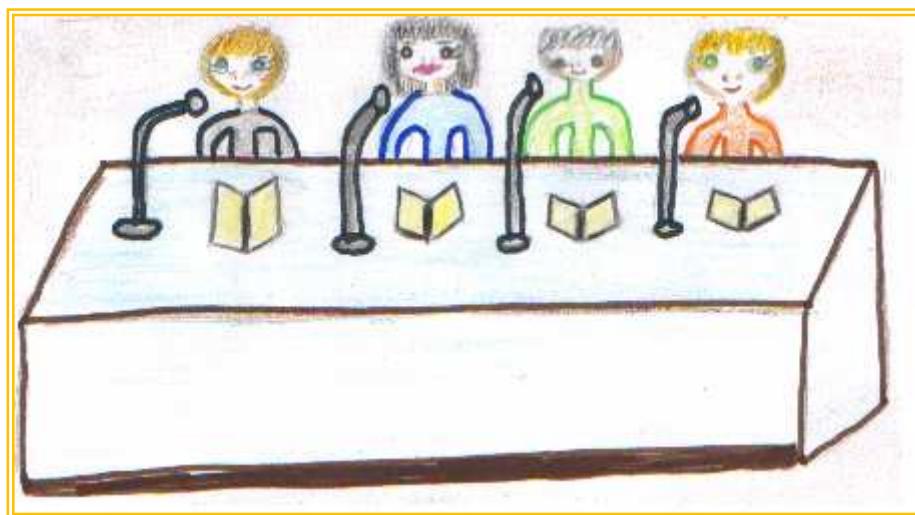
O locutor está prontinho para dar a palavra ao grupo seguinte. A professora dá as últimas dicas.



Leitura da história - "Um Coelho". O grupo esforçou-se muito.



Os autores de "O Cavaleiro" leram muito bem a sua história.

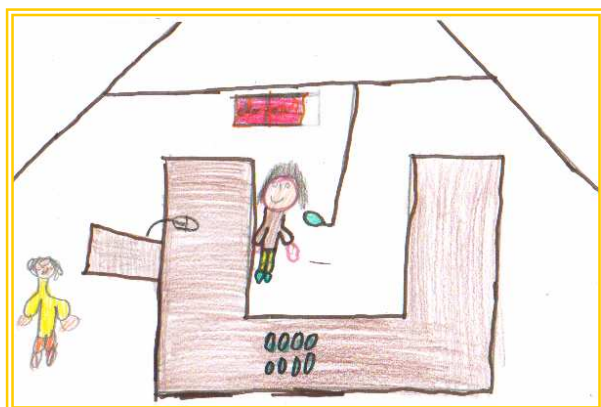


Todos pareciam locutores de verdade ao lerem a sua história - “Um cavaleiro”.



O senhor José anuncia uma música no meio das histórias.

Todos ouvíamos a música selecionada na salinha da entrada.





“Fotografia” tirada por um aluno.



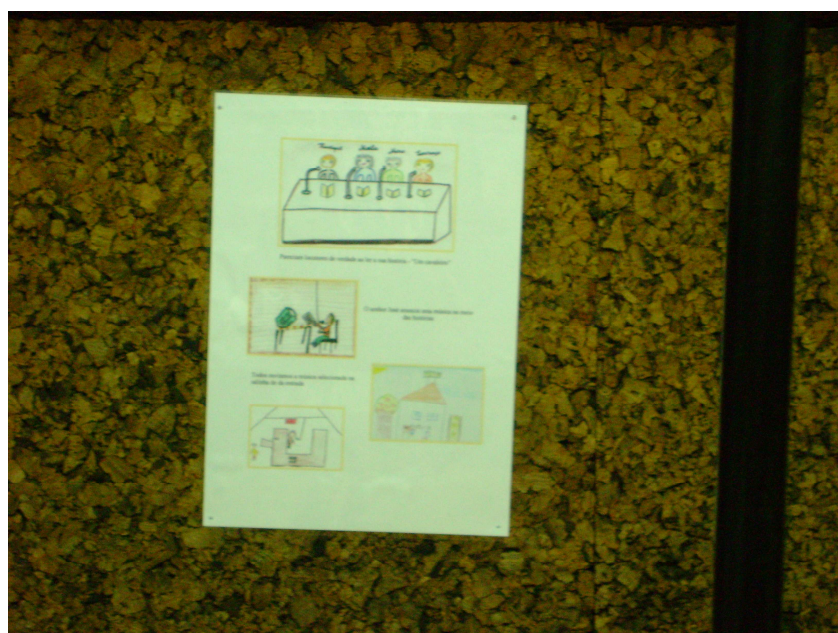
O último grupo apresentou a sua história “O Biólogo Marinho”

## Anexo IV. f – Exposição de trabalhos na rádio local

Imagem n.º 2 – Exposição de trabalhos na rádio local



Imagem n.º 3 – Exposição das “fotografias” dos alunos na rádio local



Anexo V – Planificação dos textos poéticos

**PLANIFICAÇÃO**

**Texto Poético - Atividade - Brincar com a poesia**

Ano de Escolaridade: 3º

21 e 25 de Março de 2011

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
Língua Portuguesa		<b>Construção de uma pequena “antologia” com as poesias de todos os alunos.</b>		<b>1.ª – 21 de março</b> 90 minutos	- Observação direta
Expressão Oral	Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequadas	<b>FASE 1 - Elaboração de acrósticos:</b> ⇒ Diálogo sobre as atividades desenvolvidas nos períodos da manhã no Parque Biológico – organização da Câmara Municipal para comemoração do “Dia da Árvore”;	Papel		
	Escrever textos mediante proposta do professor	⇒ Organização dos materiais trazidos;	Lápis		
	Mobilizar conhecimentos adquiridos para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e de escrever	⇒ Elaboração de uma chuva de ideias com o que aprenderam, o que sentiram, o que viram, o que mais gostaram e o que gostariam de aprofundados;	Borracha		Textos elaborados
Escrita	Cuidar da apresentação final dos textos	⇒ Resolução da ficha de registo – Preparação para a escrita do acróstico.	Computador		

<b>Área - Conteúdos</b>	<b>Competências/Descritores de Desempenho</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duração/ sequência</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Revisão</p> <p>Reescrita Leitura</p> <p><b>Expressão Plástica</b> Ilustração</p>	<p>Ler em voz alta para diferentes públicos</p> <p>Aperfeiçoar os textos: Identificar erros; Acrescentar, apagar ou substituir;</p> <p>Reescrever o texto</p> <p>Cuidar da apresentação dos textos.</p>	<p>⇒ Escrita individual de um acróstico com a(s) palavra(s) escolhidas;</p> <p>⇒ Rever o texto com apoio da professora;</p> <p>⇒ Apresentação do acróstico à turma;</p> <p>⇒ Apresentação de sugestões de alteração dos acrósticos;</p> <p>⇒ Reescrita do acróstico;</p> <p>⇒ Ilustração do acróstico</p> <p>⇒ Colocação dos acrósticos no placar da sala.</p> <p>⇒ Organização do material para a “antologia”</p> <p><b>FASE 2 - Jogo com rimas</b></p> <p><b>Leitura de uma poesia de Maria Alberta Meneres “Sólidos geométricos”</b></p> <p>⇒ Diálogo sobre os sólidos apresentados</p> <p>⇒ Enumeração de outros objetos</p>	<p>Papel</p> <p>Lápis</p> <p>Computador</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Texto</p>	<p>30 minutos</p> <p>2.ª 22 de março</p> <p>90 minutos</p>	<p>Leitura</p> <p>Criatividade</p> <p>Cooperação no grupo</p>
<p><b>Matemática</b> <b>Geometria</b></p> <p>Propriedades e classificação</p>	<p>Comparar e descrever propriedades dos sólidos</p> <p>Classificar sólidos geométricos</p>				

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/ sequência	Avaliação
<p>Língua Portuguesa</p> <p>Vocabulário</p>	<p>Comparar e descrever propriedades dos sólidos</p> <p>Classificar sólidos geométricos</p> <p>Escrever poesia</p> <p>Identificar relações de semelhança de sons</p>	<p>existentes na natureza com a forma dos sólidos apresentados no poema;</p> <p><b>Construção de sólidos geométricos e resolução de uma ficha de trabalho:</b></p> <p>⇒ Construção, em grupo, dos sólidos geométricos: cubo, tetraedro, pirâmide hexagonal; prisma pentagonal;</p> <p>⇒ Preenchimento da ficha de registo com o número de faces, de arestas e de vértices de cada sólido construído (grupo);</p> <p><b>Escrita de uma poesia – Jogo com rimas</b></p> <p>⇒ Escolha de uma das fichas</p> <p>terminações apresentadas no quadro ex. eia; ar; ão ado;</p> <p>⇒ Elaboração de uma lista de palavras com a terminação escolhida;</p>	<p>Exploring Polidron</p> <p>Papel Lápis Ficha</p> <p>Ficha</p>	<p>90 minutos</p>	<p>Resolução da ficha</p> <p>Texto:</p> <p>Criatividade Vocabulário</p>

<b>Área - Conteúdos</b>	<b>Competências/Descritores de Desempenho</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duração/sequência</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Língua Portuguesa</b>  Vocabulário Texto poético Escrita Revisão Reescrita <b>Expressão Plástica</b>  Ilustração	Aperfeiçoar os textos:  Identificar erros; Acrescentar, apagar ou substituir;  Reescrever o texto  Cuidar da apresentação dos textos	⇒ Escrita de um texto em que cada linha termine com uma das palavras da lista. Nota: Não é necessário usar as palavras todas da lista elaborada. ⇒ Apresentação das poesias à turma; ⇒ Apresentação de sugestões de melhoramento da poesia por parte da turma; ⇒ Reescrita da poesia; ⇒ Ilustração da poesia;  ⇒ Colocação das poesias no placar da sala  <b>FASE - 3</b> <b>Elaboração da poesia “É tão bom não ter juízo!”;</b> ⇒ Leitura feita pela professora da poesia “É tão bom não ter juízo!” de Luísa Ducla Soares.	Papel  Lápis    Computador  Lápis de cor    Texto	3. <sup>a</sup> – 23 de março – 90 minutos	Leitura   Cooperação no grupo      Texto:  Leitura

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
Vocabulário					
Escrita	Aperfeiçoar os textos: Identificar erros; Acrescentar, apagar ou substituir;	⇒ Marcação do vocabulário desconhecido da poesia e sua descodificação pelo contexto; ⇒ Análise da sonoridade da poesia; ⇒ Construção de um poema à moda de Luísa Ducla Soares – Manter o princípio dos versos e completar com palavras do aluno;	Papel Lápis		Criatividade Vocabulário
Revisão	Reescrever o texto	⇒ Apresentação de sugestões de melhoramento da poesia por parte da turma ao aluno;	Computador Lápis de cor		Leitura
Reescrita	Cuidar da apresentação dos textos	⇒ Reescrita da poesia; ⇒ Ilustração da poesia; ⇒ Colocação das poesias no placar da sala.		60 minutos	Cooperação no grupo
<b>Matemática</b>		<b>Resolução de uma ficha de trabalho onde reina o disparate:</b>			Empenho
Comunicação matemática:	Interpretar informação e ideias matemáticas de diversas formas	⇒ Análise, em grupo, das questões da ficha; ⇒ Registo dos disparates encontrados;	Ficha Lápis Borracha	45 minutos	Participação

<b>Área - Conteúdos</b>	<b>Competências/Descritores de Desempenho</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duração/ sequência</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Interpretação Representação Expressão Discussão</p> <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>Leitura</p> <p>Escrita</p> <p>Revisão Reescrita</p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>Ilustração</p>	<p>Discutir resultados, processos e ideias matemáticas</p> <p>Escrever poesia</p> <p>Identificar relações de semelhança de sons</p> <p>Aperfeiçoar os textos: Identificar erros; Acrescentar, apagar ou substituir;</p> <p>Reescrever o texto</p> <p>Cuidar da apresentação dos textos</p>	<p>⇒Correção dos erros detetados; ⇒Apresentação das estratégias de resolução.</p> <p><b>FASE - 4</b> <b>“Continuar o poema”</b></p> <p>⇒Apresentação de diversos conjuntos de versos que permitem continuidade; ⇒Continuar a escrever de acordo com as regularidades detectadas; ⇒Apresentação de sugestões de melhoramento da poesia por parte da turma ao aluno; ⇒Reescrita da poesia;</p> <p>⇒Ilustração da poesia.</p> <p>⇒Colocação das poesias no placar da sala.</p>	<p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Computador</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Papel</p>	<p>4.ª 24 de março</p> <p>90 minutos</p> <p>60 minutos</p>	<p>Apresentação dos trabalhos</p> <p>Texto: Criatividade Vocabulário</p> <p>Leitura</p> <p>Cooperação no Grupo</p> <p>Empenho</p> <p>Participação</p>

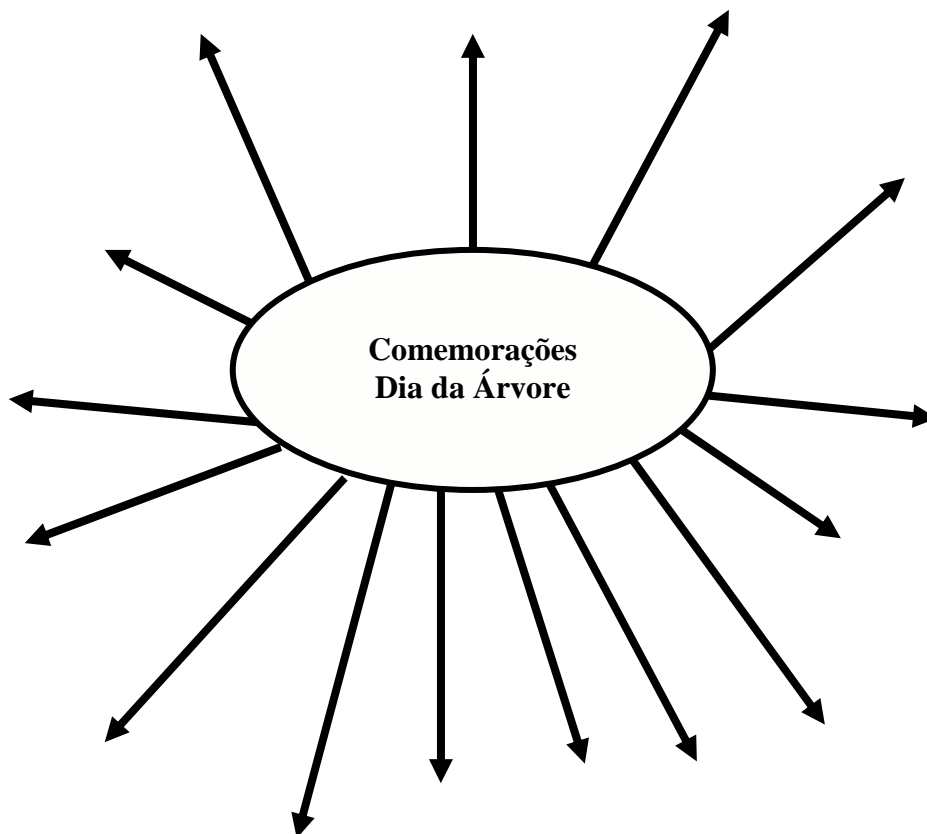
<b>Área - Conteúdos</b>	<b>Competências/Descritores de Desempenho</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Duração/ sequência</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Educação Física</b>	Jogos tradicionais	<b>Realização de jogos tradicionais: “O Lencinho”, “Cabra Cega”, “Barra do Lenço”</b>	Lencinho  Fitas de pano	30 minutos	Cooperação
<b>Língua Portuguesa</b> Leitura	Ler em voz alta para diferentes públicos	<b>Leitura de algumas das poesias às restantes turmas da escola.</b>		<b>5.ª</b> 25 de Março 60 minutos	Empenho
		<b>Leitura de alguns poemas selecionados na turma no programa – “Nós na Rádio” (em direto), na. Rádio local.</b>		<b>6.ª</b> 4 de maio 60 minutos	Participação

**Anexo V. a – Ficha de trabalho “Chuva de Ideias”**

**Ficha - DIA DA ÁRVORE**

Elabora uma “**chuva de ideias**” com as atividades, sentimentos e aprendizagens que vivemos no Parque Biológico.

Acrescenta as setas que achares necessárias.



Escreve aqui o assunto que gostarias de aprofundar.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Anexo V. b – Ficha de trabalho “Comemorações do Dia da Árvore”**

**FICHA DE REGISTO**

**Comemorações Dia da Árvore - Preparação para a escrita do Acróstico**

Eu, das atividades que realizei no Parque Biológico gostei de:

---

---

---

porque \_\_\_\_\_

---

Eu escolhi falar de \_\_\_\_\_

porque \_\_\_\_\_

<b>O que aprendi sobre o tema escolhido.</b>	<b>O que posso relacionar com o tema escolhido (sentimentos, emoções, brincadeiras, ...)</b>
<b>Pesquisa mais informação sobre o tema</b>	

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Anexo V. c1 - Ficha de trabalho “Brincar com as palavras”**

**Ficha – Brincar com as palavras**

**1 – Escreve palavras terminadas em eia, ar e ão e regista-as nos respetivos espaços.**

<b>eia</b>	<b>ar</b>	<b>ão</b>

**2 – Escolhe algumas das palavras que escreveste e elabora uma poesia. Escreve-a neste espaço.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_ **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Anexo V. c2 – Ficha de trabalho “Brincar com as palavras”**

**Ficha – Brincar com as palavras**

**1 – Escreve palavras terminadas em ada, ar e ão e regista-as nos respetivos espaços.**

<b>ada</b>	<b>ar</b>	<b>ão</b>

**2 – Escolhe algumas das palavras que escreveste e elabora uma poesia. Escreve-a neste espaço.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_ **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Anexo V. d – Texto “É tão bom não ter juízo”

É tão bom não ter juízo!



Ser um rapaz com juízo?  
Ah, isso não é preciso!

É tão bom ser diabrete,  
pintar de verde o tapete.  
É tão bom ser um mauzão,  
deitar pimenta no pão.  
É tão bom ser um pirata,  
puxar o rabo da gata.  
É tão bom ser um traquinas,  
despentear as meninas.  
É tão bom ser um travesso,  
vestir tudo do avesso.  
É tão bom ser um marau,  
pôr no lixo o bacalhau.

É tão bom ser desastrado,  
cair no lago calçado.  
É tão bom ser malandrão,  
roer os ossos do cão.  
É tão bom ser um maroto,  
pôr no prato um gafanhoto.  
Tão bom ser insuportável\*,  
pisar um senhor notável.  
Ser sempre inconveniente\*,  
ao careca dar um pente.  
É tão bom ser mau, mau, mau,  
soltar na aula um lacrau.

O pior é quando a mãe  
resolve ser mã também.

Luísa Ducla Soares,  
em José António Gomes (coord.),  
Conto-estrelas em N. Campo das Letras

24

Leram o texto com atenção?

Agora, em grupo, pensem em algumas “asneiritas” ou ideias divertidas para elaborarem um texto à moda de Luísa Ducla Soares. Podem começar por escrever os pares de palavras para o fim dos versos. Quando tiverem algumas ideias comecem a escrever a vossa poesia na folha branca.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Anexo V. e – Trabalhos resultantes das implementações do texto poético

# SEMANA DA POESIA



Autores e Ilustradores: **Alunos do 3.º ano**

**Março de 2011**

## **VER CLARO**

**Toda a poesia é luminosa,  
Até a mais obscura.  
O leitor é que tem às vezes,  
em lugar do sol, nevoeiro dentro de si  
e o nevoeiro nunca deixa ver claro.  
Se regressar outra vez e outra vez  
e outra vez  
a essas sílabas acesas.  
Ficará cego de tanta claridade.  
Abençoado seja se lá chegar.**

Eugénio de Andrade (Os Sulcos da Sede, p. 17)

HOJE FUI AO PARQUE BIOLÓGICO  
 BRINQUEI MUITO  
 HOJE COMEÇOU A PRIMAVERA,  
 PLANTÁMOS ÁRVORES  
 QUANDO CHEGOU A VEZ DE VER OS JAVALIS,  
 QUASE IA VOMITANDO  
 E TODOS NÓS RIMOS NA ÁRVORE DOS SORRISOS



Aluna do 3.º ano



GOSTO DE RECICLAR  
 RECICLAR É DAR E RECEBER  
 EM TODAS AS CASAS SE DEVE RECICLAR  
 O LIXO SE DEVE SEPARAR  
 NA MINHA CASA TODOS RECICLAMOS



NÃO DEVEMOS DEITAR O LIXO NO CHÃO  
 EM CADA RUA DEVER  
 EU GOSTO DA COR VERDE, AZUL E AMARELO IA HAVER OS  
 CONTENTORES

Aluna do 3.º ano



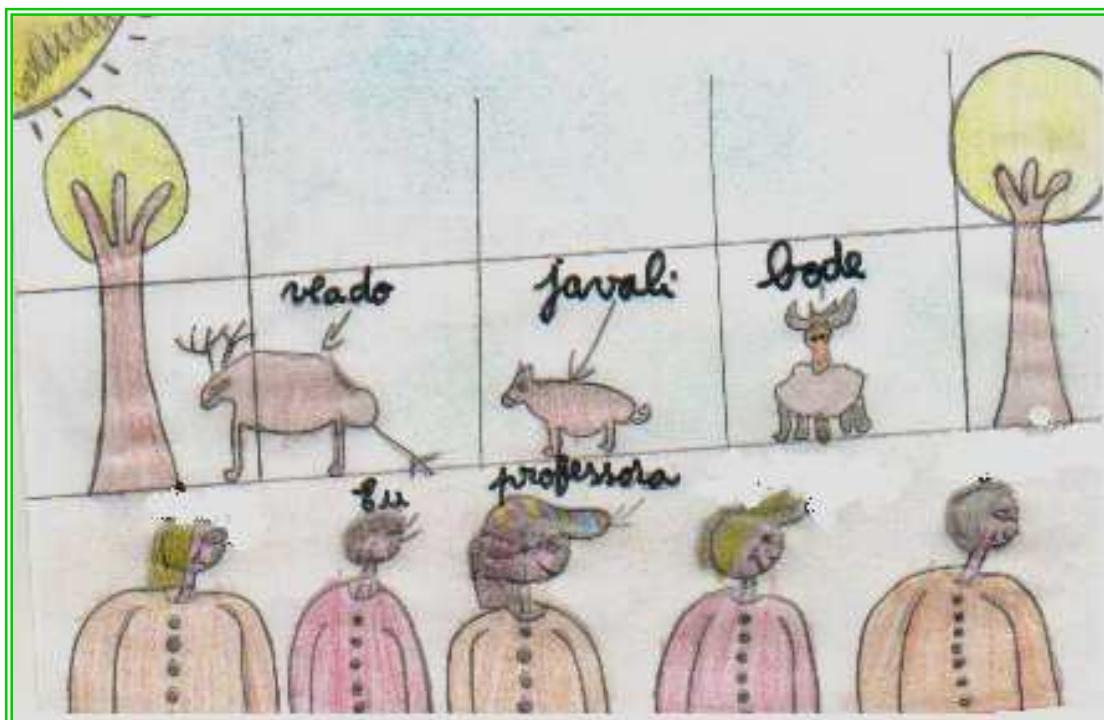
NO DIA DA ÁRVORE FUI AO PARQUE BIOLÓGICO  
VI VÁRIOS TIPOS DE PLANTAS E DE ANIMAIS  
HÁ LÁ VÁRIAS CASAS DE ANIMAIS

DE VEZ EM QUANDO OS ANIMAIS DAVAM-LHES  
PARA COMEREM ALGUMAS FOLHAS

### ÁRVORES

RIMOS MUITO QUANDO VIMOS OS JAVALIS,  
VEADOS COM OS SEUS CHIFRES ENORMES,  
OS PATOS A FAZEREM QUÁ, QUÁ, ALÉM DA  
RAPOSA QUE ESTAVA À ENTRADA  
ERA O MARCO BEM DISFARÇADO!

Aluno do 3.º ano





**CHEGOU A PRIMAVERA  
E TAMBÉM O CALOR  
O INVERNO JÁ ACABOU  
O SOL, O MAR E AS FLORES  
E AS ANDORINHAS  
VOLTAM ALEGRES E DESPERTAM  
AS FÉRIAS ESTÃO MAIS PRÓXIMAS  
NO MAR, NA PRAIA E NA AREIA  
EU VOU BRINCAR**



Aluna do 3.º ano



**CENTRO DE RECUPERAÇÃO  
ESCONDIDO NO PARQUE BIOLÓGICO  
RECOLHE E TRATA ANIMAIS  
VINDOS DA NOSSA FLORESTA  
ANIMAIS SELVAGENS ELETROCUTADOS  
SÃO LÁ AUTOPSIADOS**



Aluna do 3.º ano



**DAS ÁRVORES**  
**RESPIRAMOS**  
**AQUELE AROMA**

**DISTINTO, SUAWE,**  
**AGRADÁVEL...**

**AS ÁRVORES DEVEMOS**  
**REGAR**  
**VALORIZAR**  
**OLHAR A SUA BELEZA**  
**RESPEITAR O SEU ENCANTO**  
**ENGRANDECER A SUA BELEZA**



Aluna do 3.º ano

**O BURRO CHEIRAVA AS NOSSAS MÃOS**  
**RECICLAMOS O LIXO**  
**O CÃO DA SERRA ERA FOFINHO, PELUDO E GRANDE**  
**O HOSPITAL ERA PARA ANIMAIS SELVAGENS**  
**FOMOS AO CERVAS ONDE VIMOS ÁGUIAS E CORUJAS**  
**LÁ TAMBÉM SUBIMOS AO MONTE**  
**PLANTAMOS ÁRVORES**  
**AS PAISAGENS NO MONTE ERAM LINDAS**  
**EM SEGUIDA FOMOS LANCHAR**  
**FOMOS E VOLTAMOS DE AUTOCARRO**



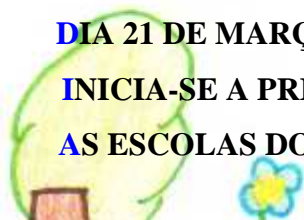
Aluna do 3.º ano



**DIA 21 DE MARÇO**

**INICIA-SE A PRIMAVERA**

**AS ESCOLAS DO CONCELHO**



**FORAM AO PARQUE BIOLÓGICO**

**DEPOIS DE LANCHAMOS FOMOS AO CERVAS**

**VIMOS O HOSPITAL DE ANIMAIS**

**A CORUJA QUE ESTAVA EM RISCO DE MORRER**

**REFLORESTAMOS UM ESPAÇO**

**E FOI UMA GRANDE MANHÃ**

Aluna do 3.º ano

**VIMOS RATOS**

**ENGAIOLADOS**

**VIMOS CORUJAS**

**EM GAIOLAS ENORMES**

**VIMOS UM CÃO RESINGÃO**

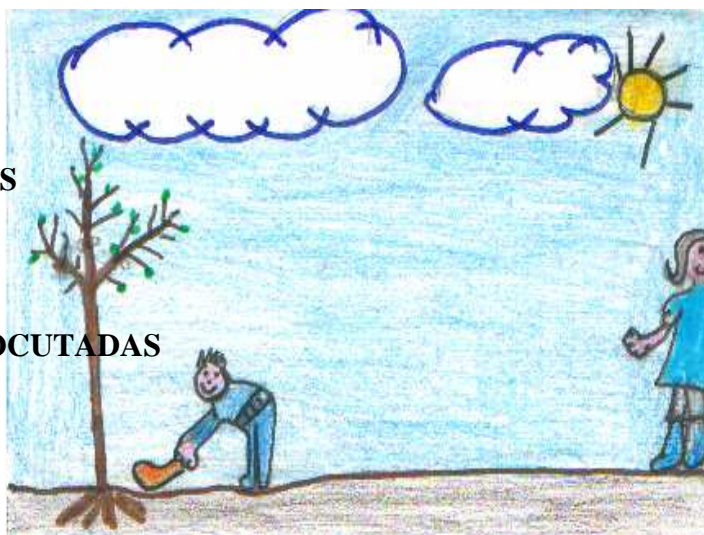
**ERA DA SERRA O LAMBOSÃO**

**VIMOS ÁGUIAS ELETROCUTADAS**

**ESTAVAM GELADAS!**

**VIMOS UM PONÉI**

**RUMINANTE**



Aluno do 3.º ano

Eu **R**eutilizo as folhas para rascunho

O **E**coponto é o local onde os lixos são separados

A **C**ompostagem é um processo de transformação de lixo em adubo

A **I**nceneração é a queima dos lixos

Os **e**Cocentros são os locais de maiores dimensões onde se podem colocar Eletrodomésticos

As **L**ixeiras a céu aberto já não existem

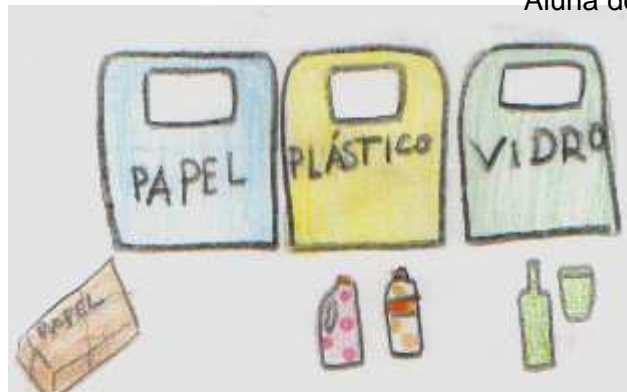
O **A**terro sanitário é o local para onde vão os lixos domésticos

A **G**estão de resíduos permite separar os resíduos

A **ETAR** é a estação de tratamento de águas residuais

Reciclage**M** é o que devemos fazer nas nossas casa para reduzirmos os lixos e formarmos novos produtos

Aluna do 3.º ano



**DIA BONITO**

**IDA AO PARQUE BIOLÓGICO**

**ANDÁMOS ATÉ NOS CANSARMOS**

**NESTE DIA 21 DE MARÇO CHEGA A PRIAMVERA  
E TODOS ÁRVORES PLANTÁMOS**

**É TEMPO DAS AMENDOEIRAS EM FLOR**

**RELVA VERDINHA NOS JARDINS**

**VOZES DE PASSARINHOS NOS CAMPOS**

**OVOS NOS NINHOS**

**NO REGRESSO À ESCOLA**

**ESCREVEMOS EM POESIA**

Aluno do 3.º ano

**VAMOS RECICLAR**

**EMBELEZAR O AMBIENTE**

**JUNTOS CONSEGUIREMOS**

**INCUTIR A TODA A GENTE**

**COLOCANDO O GARRAFÃO NO VIDRÃO**

**AS LATAS NO PLASTICÃO**

**AS PILHAS NO PILHÃO**

**A GENTE PÕE TUDO MAIS BELO**

**ESCUTEM O QUE EU DIGO**

**MANTENHAM O AMBIENTE SEMPRE LIMPO.**



**ÁRVORE**

**RESPONSÁVEL**

**VAIDOSA**

**ORGULHOSA**

**RENOVADORA**

**ELEGANTE**

**DENSA**

**OUVINTE**

**SIMPÁTICA**

**SILENCIOSA**

**ÓTIMA**

**REDONDA**

**RISONHA**

**INOFENSIVA**

**SONHADORA**

**ORIGINAL**

Aluna do 3.º ano

## O João e o cão

Era uma vez um cão  
Que só comia feijão  
Ele tinha uma boa alimentação  
O seu dono chamava-se João  
E só gostava de pão

O João era bonitão  
E namorava com uma sereia  
Que tinha um milhão de fitas na cauda



Ela vivia com o seu amigo ratão  
que se chamava Pilhão

Os quatro iam para a praia  
O João, só queria voar e a sereia só queria nadar!  
O ratão pulava e nadava e o cão só ressonava!

Aluna do 3.º ano

## A fada

Eu vi uma fada  
Que comeu uma empada  
Que estava toda assada  
E a fada ficou estragada  
E encontrou uma espada  
Que estava tapada  
Mas depois ficou destapada



Aluno do 3.º ano

## O cão e o João



O João ficou triste  
com o cão que lhe tirou  
o balão vermelho

Eu vi uma sereia  
a falar de uma baleia

Vi o João  
a jogar com o pião  
No Bairro do Farvão



Vi o João  
A semear o pão

Aluna do 3.º ano

## O menino e o cão

Era um menino  
Que tinha um cão  
que era trapalhão  
e muito comilão  
e gostava de comer leitão com pão!



Era um menino anão  
e também era trapalhão,  
como o seu cão.  
Um dia,  
teve de correr para apanhar o cão!

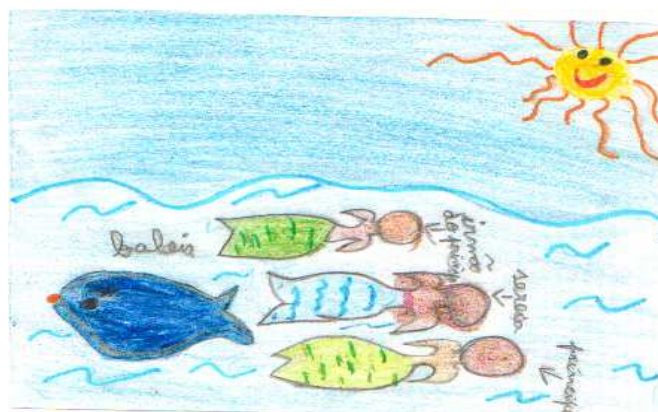
Sabem quem é?  
É o João!

Aluna do 3.º ano

## A sereia

Era uma vez uma sereia  
Que conheceu uma baleia  
Que era muito feia!  
Que comia sempre a ceia...

Ela vivia no mar  
Era lá o seu lar  
Quando saía de lá,  
começava logo a chorar!



Um dia conheceu um príncipe  
Que gostava de melão  
E tinha um irmão  
Que era muito malandrão!

Aluna do 3.º ano

## A sereia e o botão

Era uma vez uma sereia  
Que vivia em Gouveia  
Tinha um amigo João  
Que encontrou um botão

Era mágico, o botão  
Mas que grande confusão!

Aluna do 3.º ano



## A fada

A fada gelada,  
pelo ar de inverno!  
Vi um cão a ladrar.  
Ela cantou uma canção,  
para o acalmar!

Aluno do 3.º ano

## O cão e o João

Um dia apareceu um cão  
Que gostava de fazer pão  
Deu-o também ao João  
Que era muito comilão

O João comeu o pão  
E deu o resto ao cão  
Da sua amiga amada  
que ficou toda inchada!

Aluno do 3.º ano

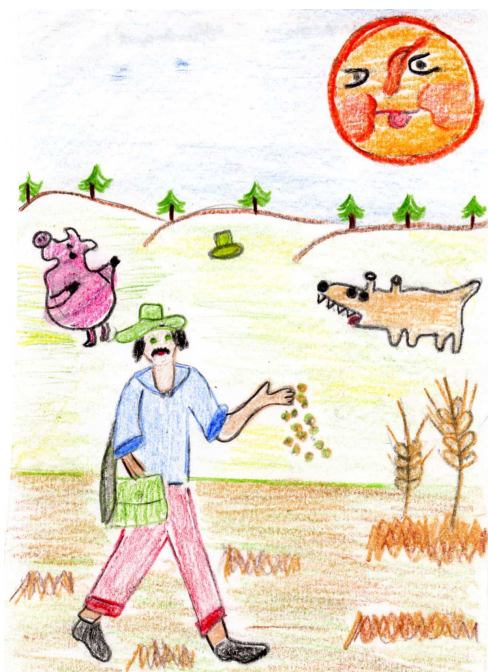
## O agricultor, o leitão e o cão

O agricultor lavra a terra  
A terra para cultivar  
Pega na enxada para cavar  
Sementes de pão para semear

Veio o leitão gordo e glutão  
Com um grande chapelão  
Comeu as cenouras e o pão  
Deixando por comer o melão

Ia o cão a passear  
Quando viu tal leitão  
Começou a ladrar  
E lá caiu o chapelão

Aluno do 3.º ano

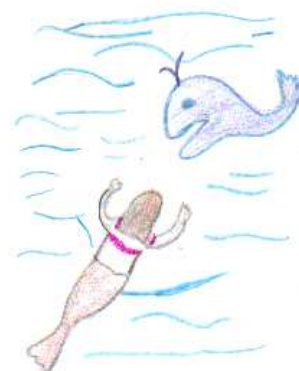


## A baleia e a sereia

No mar vivia a sereia  
que vivia com a baleia  
A Ana estava na aldeia  
E avistou uma colmeia



A Ana estava a cantar  
Na sua casa da aldeia  
Ouviu o João a gritar  
Que tinha medo do cão



Aluna do 3.º ano

## A baleia e a sereia

A bela sereia estava a olhar  
Para a baleia numa noite de luar  
E no campo o João  
Que é um bom cidadão,  
Brinca com a Andreia ao balão e ao pião

E para terminar  
vamos todos olhar  
Para a linda lua  
Que não vai regressar



Aluna do 3.º ano

## O panda, o cão e o gato

Eu vi um panda  
a andar,  
a andar  
a andar,  
a dar comida  
aos filhos.

Eu vi um cão  
a ladrar,  
a ladrar,  
a ladrar.  
Caiu ao lado  
De um porco assustado!

Eu vi um gato  
a miar,  
a miar,  
a miar.  
A dar comida  
Aos gatinhos  
Para ficarem gordinhos.

Aluna do 3.º ano

## Aventuras do meu irmão

O meu irmão brincalhão  
comeu muito sabão  
gostou do seu paladar  
e foi brincar.

Começou a fazer bolas de sabão  
Que começaram a voar  
E o cão quis apanhar.



Aluno do 3.º ano

## Fazer amigas



Era uma vez uma sereia  
E uma baleia,  
Que não se davam bem.  
A sereia aborrece a baleia  
A baleia aborrece a sereia!  
Um dia apareceu uma meia  
E até desta se aborreceram!



O que fazer com estas duas meninas?  
Ambas tão bonitas,  
vou fazer com que se deem bem.

Aluna do 3.º ano

## A sereia assustada

Eu via uma sereia que viu uma alcateia,  
disse “Olá!”, e fugiu com uma baleia!  
Quando regressou com a baleia  
Esta fugiu assustada  
Por ter visto um “papão”!

A sereia fugiu em cima do leão  
Procurou o seu par  
E viu o João na cadeia  
Vigiando a alcateia.



Aluna do 3.º ano

## Rimas

Eu via um cão brincalhão e resmungão

Que se chamava João

Eu fiz uma comida

Com o nome de empadão

e também um rato

muito comilão

e pus-lhe o nome de Ratão!

Eu fui lanchar a casa do Rafael

Que me ofereceu um pastel.



Aluno do 3.º ano

## O cão do João

O João tem um cão chorão

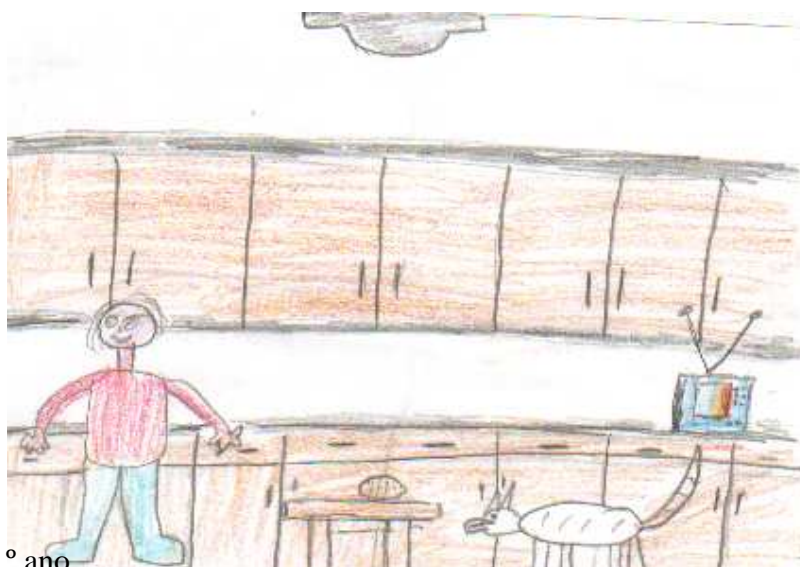
Que mexe no pilhão!

O cão do João

tem paixão por pão.

O João tem um botão

que é de cartão!



Aluno do 3.º ano

## Na praia

Estava eu, o João,  
numa bela praia  
com o meu cão  
a olhar para o mar...  
Quando de repente vi  
uma gaivota a voar  
que estava cansada!  
Poisou na areia molhada.

Logo me deu vontade  
de um desenho pintar  
e de bem cantarolar!



Aluno do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom fazer palhaçadas  
Pôr os outros a dar gargalhadas

É tão bom ter um penteado  
E pôr lá um panado.

É tão bom ter um penteado  
Tipo ovo estrelado.



É tão bom ser cão  
Que só come requeijão.

É tão bom ser idoso  
E caçar um raposo

É tão boa ser sereia  
E estar sempre na plateia

Alunos do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom ser-se doidinho  
E partir a loiça aos bocadinhos



É tão bom jogar à bola  
E não ir à escola



É tão bom partir um braço  
Para não dar um abraço

É tão bom dizer mentirinhas  
Para jogar às escondidinhas

É tão bom sujar a cozinha  
Para fazer a comidinha



É tão bom dormir no chão  
Para não cair em cima do cão

É tão bom ser uma baleia  
Para assustar uma colmeia

É tão bom ser uma porta  
Para fechar lá dentro a mota



Alunos do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom ser parvinho  
E andar bem vestidinho



É tão bom ser mauzão  
E chatear o ladrão



É tão bom ser muito mau  
E estragar um bacalhau

É tão bom ser totó  
E andar de trenó



É tão bom ser malandrão  
E lutar com um dragão

É tão bom ser castigado  
E comer pêssego estragado



É tão bom ser mentiroso  
E estar sempre manhoso

É tão bom ser palhaço  
E não conseguir dar um passo



É tão bom ser foleiro  
E enganar o padeiro

É tão bom ser batoteiro  
Para ficar em primeiro.



Alunos do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom vestir moderno  
E andar despido no inverno



É tão bom ser motorista  
E comer uma tosta mista

É tão bom dar um pontapé  
e mostrar o chulé

É tão bom ser corajoso  
E ser sempre horroroso

É tão boa ser uma ovelha  
E puxar-lhe uma orelha

É tão bom ser aparvalhado  
E ficar sempre molhada

É tão bom ser doidinho  
E parecer ter juizinho

É tão bom cantar  
E pôr a plateia a chorar



Alunos do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom ser palhaço  
E fazer do gato sapato

É tão bom ser malandrão  
Como o cão do tio João



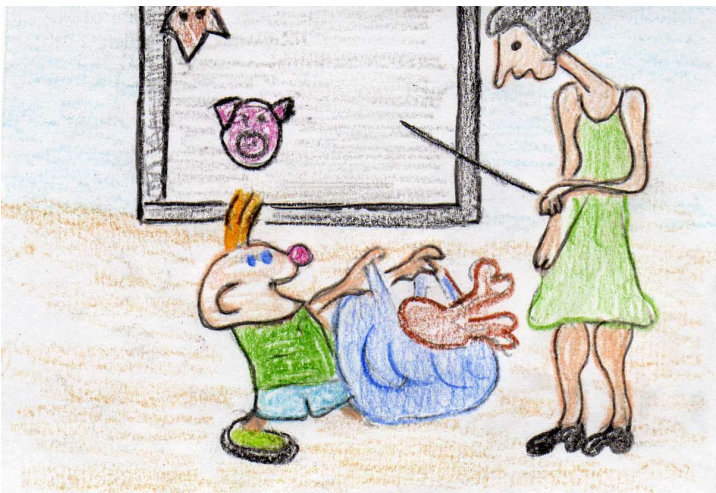
É tão bom ir a casa  
E comer uma jantarada

É tão bom ser mandrião  
Mas ser muito espertalhão

Aluno do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom ser tresmalhado  
E pôr o amigo desdentado



É tão bom ser corajoso  
E ser malandro mal cheiroso

É tão bom ser palhaço  
Para fazer piadas de aço

É tão bom comer pirão  
No meio do furacão

Alunos do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO

É tão bom ser desastrado  
E não ter nenhum cuidado

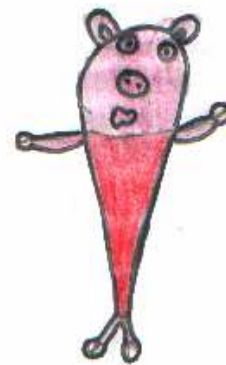


É tão bom ser desastrado  
E ter cara de falhado



É tão bom ser distraído  
E não ver o gato caído

É tão bom ser brincalhão  
E pôr pimentão ao cão



É tão bom ser pimentão  
Ter cara de leitão

É tão bom ser um palhaço  
E ter cara d'aço



Alunos do 3.º ano

## É TÃO BOM NÃO TER JUÍZO



É tão bom ser desastrado  
E comer pão congelado

É tão bom ser traquina  
E tirar o balão à Gina

É tão bom ser traquina  
E pregar sustos ao Professor Pina

É tão bom ser diabrete  
E gritar como um foguete

É tão bom ser diabrete  
E deitar macacos por baixo do tapete

É tão bom ser mauzão  
E deitar pirão na cabeça do João



Alunos do 3.º ano

## Ó Maria Nova

Ó Maria Nova  
Quem te deu a canção?  
Foi o caixeirinho  
Chamado João



Ó Maria Nova  
Quem te deu a banheira?  
Foi o caixeirinho  
Que hasteou a bandeira

Ó Maria Nova  
Quem te deu os balões?  
Foi o caixeirinho  
Que conduz camiões



Ó Maria Nova  
Quem te deu os pães?  
Foi o caixeirinho  
Que veio de Guimarães

Ó Maria Nova  
Quem te deu o beijo?  
Foi o caixeirinho  
Que vende queijo



Ó Maria Nova  
Quem te deu o emprego?  
Foi o caixeirinho  
Que leva o borrego



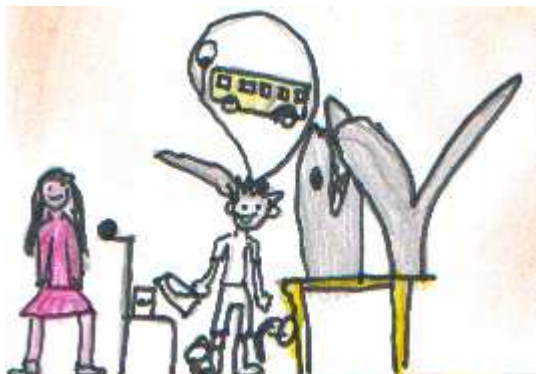
Ó Maria Nova  
Quem te deu o computador?

Foi o caixeirinho  
Que perdeu o motor

Ó Maria Nova  
Quem te deu a cadeira?  
Foi o caixeirinho  
Que comeu a baleia

Ó Maria Nova  
Quem te deu a janela?  
Foi o caixeirinho  
Que levou com a panela

Ó Maria Nova  
Quem te deu os pentes?  
Foi o caixeirinho que perdeu os dentes



Ó Maria Nova  
Quem te deu o pião?  
Foi o caixeirinho  
Que anda de avião

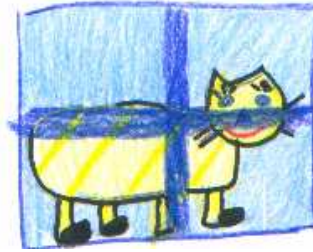
Ó Maria Nova  
Quem te deu a viagem?  
Foi o caixeirinho  
Que nunca para na paragem

Alunos do 3.º ano

## Que está ...

Que está na janela?

Uma gata amarela.



Que está na janela?

Uma gata simples e bela.



Que está na floresta?

Muita gente a fazer festa.

Que está no circo?

Ai meu Deus, agora fico!



O que está no telhado?

Um gato assanhado.

Que está no portão?

Um gato a fazer pirão.

O que está no balcão?

Um cão a comer feijão.



Que está no palácio?

O senhor Horácio.

Que está na varanda?

Um lindo urso panda.



Que está no poço?

Um tronco muito grosso.

Que está aí fora?

É o leite da tia Aurora.

Alunos do 3.º ano

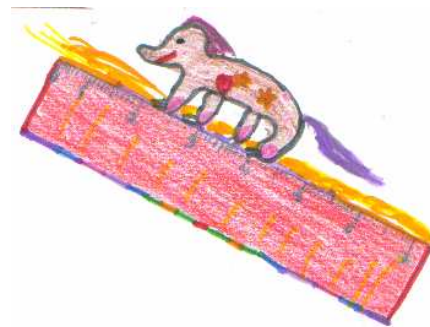
## Que está ...

O que está na minha mão?  
Uma casca de limão.



Que está na cozinha?  
Uma enorme gatinha.

Que está na saca?  
Uma grande faca.

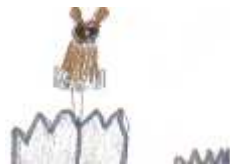


Que está no computador?  
Um grande horror.

Que está na pinha?  
Uma grande linha.

Que está na régua?  
Uma grande égua.

Que está no barrete?  
Um grande pivete.



Que está no portão?  
Um enorme cão.



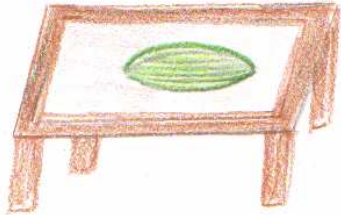
Que está na janela?  
Uma enorme panela.

Que está na porta?  
Uma grande cepa torta.



Alunos do 3.º ano

Que está ...



Que está no balcão?  
Uma fatia de melão.

Que está no balcão?  
Um senhor a fazer pão.

Que está no bosque?  
Um saco no quiosque.

Que está na floresta?  
Uma grande festa.



Que está dentro do castelo?  
Um cão com o martelo.

Que está no galinheiro?  
Um saco com muito dinheiro.

Que está na ilha?  
Um saco com pastilha.

Alunos do 3.º ano

## SE TU VISSÉS O QUE EU VI

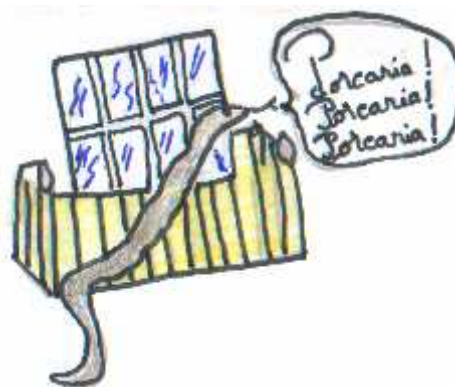


Se tu visse o que eu vi  
No bairro de S. João  
Estava lá um cão  
Que era mesmo porcalhão

Se tu visse o que eu vi  
Para as bandas de Gouveia  
Estava lá uma orquestra  
A tocar uma coisa feia



Se tu visse o que eu vi  
Da varanda da minha tia  
Uma cobra gigante  
Que só dizia porcaria



Se tu visse o que eu vi  
Numa quinta de Leiria  
Uma vaca que miava  
Bem vestida quando ria

Alunos do 3.º ano

## SE TU VISSSES O QUE EU VI

Se tu visses o que eu vi  
À vinda de Castelo Branco  
Um gato enfarruscado  
Sentado num banco

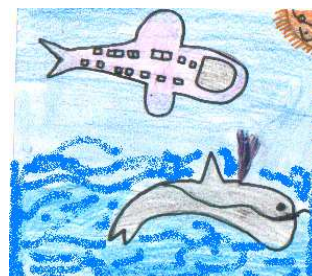


Se tu visses o que eu vi  
Na venda do queijo  
Um porco e porca  
A darem um beijo



Se tu visses o que eu vi  
No quarto da minha irmã  
Uma barata tonta  
A comer uma romã

Se tu visses o que eu vi  
No oceano Pacífico  
Uma baleia a gritar  
- Olha um penico!



Alunos do 3.º ano

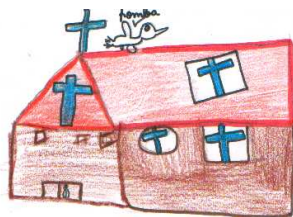
## SE TU VISSES O QUE EU VI

Se tu visses o que eu vi  
À vinda de Marrocos  
Um grande burro morto  
A dormir ao pé de porcos



Se tu visses o que eu vi  
À beira de Marrocos  
Uma linda baleia  
A fugir de porcos

Se tu visses o que eu vi  
No castelo de Guimarães  
Andava lá o morto vivo  
A dar bolo aos cães



Se tu visses o que eu vi  
À beira de Santa Comba  
Um animal malcheiroso  
Com uma grande tromba

Se tu visses o que eu vi  
No centro de Portugal  
O senhor Miguel  
A desejar bom dia ao Normal



Se tu visses o que eu vi  
A caminho de Bandoletes  
Uma desastrada menina  
A semear crepes



Se tu visses o que eu vi  
À beira do pinhal  
Um peixe perdido  
A pensar que era real



Se tu visses o que eu vi  
No caminho de Monção  
O Super-homem  
A lavar o focinho ao cão

Alunos do 3.º ano

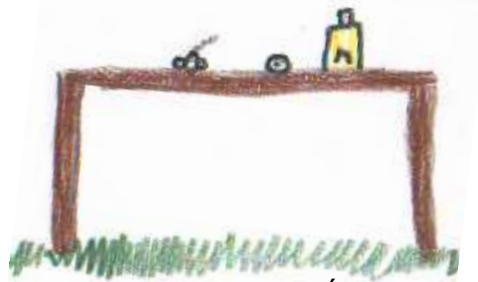
## Ó Geraldo



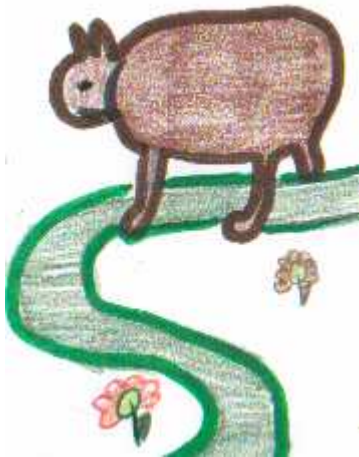
- Ó Geraldo,  
Queres café?  
- Não senhor,  
cheira a chulé.

- Ó Geraldo,  
Queres um pão?  
- Não senhor,  
porque cheira a pimentão!

- Ó Geraldo,  
Queres leite?  
- Não senhor,  
cheira a azeite!



- Ó Geraldo,  
queres um touro?  
- Não senhor,  
não me dá ouro.



- Ó Geraldo,  
queres um gelado?  
- Não senhor,  
que está estragado.



Alunos do 3.º ano

## Anexo V. f – “Antologias” de poesia

### Imagens das “antologias” de poesia

Imagem n.º 4 – As “antologias” de poesia da turma



Imagem n.º 5 - Pormenores da decoração da “antologia” de poesia



Imagem n.º 6 - A criatividade personalizou a “antologia” de cada aluno



Anexo VI – Planificação do texto de teatro

Planificação da Atividade – Texto de Teatro

Ano de Escolaridade: 3º

5 de abril - 26 a 29 de abril

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p>Língua Portuguesa</p> <p>Expressão oral</p> <p>Leitura</p> <p>Expressão dramática</p> <p>Expressão oral</p>	<p>Falar, com progressiva autonomia e clareza</p> <p>Relatar vivências</p> <p>Apropriar-se de novos vocabulários</p> <p>Dramatizar textos e situações</p>	<p><b>Atividade 1 – Despertar o gosto para o teatro</b></p> <p>⇒Diálogo sobre experiências e conhecimento de teatro;</p> <p>⇒Exploração de vocabulário específico de teatro;</p> <p>⇒Identificação de alguns códigos da relação atores/público: bater palmas, bater palmas de pé, apupar, ...;</p> <p>⇒Leitura oralizada do texto – “Maria Cuca e D. Carriça” de António Mota</p> <p>- Comparação de texto de teatro com outros tipos de texto</p> <p>- Treino das falas;</p> <p>- Treino da voz;</p> <p>- Treino de expressões e de gestos;</p> <p>- Dramatização do texto.</p>	<p>Computador</p> <p>Papel</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro</p> <p>Textos</p>	<p>1 – 5de abril</p> <p>90 minutos</p>       <p>20</p>	<p>- Observação direta</p>  <p>Empenho</p> <p>Participação</p>

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>Passado Nacional</p> <p>Pesquisa de informação</p> <p>Organização de informação</p>	<p>Conhecer factos históricos que nacional e o seu significado;</p> <p>Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorrem esses factos;</p> <p>Recontar o que ouviu;</p> <p>Organizar informação;</p>	<p><b>Dramatizar abril</b></p> <p>⇒ Apresentação da capa da história “Flor de Abril” de Pedro Olavo Simões e ilustração de Abigail Ascenso</p> <p>⇒ Antecipação do conteúdo da história;</p> <p>⇒ Recolha do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema do livro – 25 de abril</p> <p>⇒ Ligação do tema da história com o feriado de 25 de abril;</p> <p>⇒ Leitura da história pela professora;</p> <p>⇒ Reconto, coletivo da história;</p> <p>⇒ Pesquisa na Internet de informação sobre o 25 de Abril;</p> <p>⇒ Organização da informação recolhida.</p>	<p>Projector</p> <p>Texto</p> <p>Papel</p> <p>Lápis</p>	<p><b>2 – 26 de abril</b></p> <p>90 minutos</p>	<p>Intervenções</p> <p>Vocabulário</p> <p>Organização do discurso</p> <p>Empenho</p> <p>Participação</p>

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>Escrita</p> <p>Revisão</p> <p>Reescrita Construções</p> <p><b>Expressão Plástica</b> Recorte Pintura</p> <p><b>Expressão dramática</b> <b>Expressão oral</b></p>	<p>Escrever textos mediante proposta do professor;</p> <p>Elaborar textos de acordo com o objetivo</p> <p>Cuidar da apresentação final dos textos</p> <p>Adaptar e recriar materiais</p> <p>Construir fantoches e adereços</p> <p>Recortar as construções elaboradas</p> <p>Pintar livremente</p> <p>Fazer composições com fim comunicativas</p> <p>Dramatizar textos e situações</p>	<p><b>Construção de um texto de teatro – O 25 de abril (Trabalho coletivo)</b></p> <p>⇒ Seleção das personagens para os diferentes atos;</p> <p>⇒ Planificação do texto</p> <p>⇒ Escrita do texto;</p> <p>⇒ Revisão do texto;</p> <p>⇒ Escrita do texto no computador Magalhães.</p> <p>⇒ Construção dos fantocheiros;</p> <p>⇒ Criação das personagens;</p> <p>⇒ Elaboração dos adereços dos cenários para colocar nos fantocheiros;</p> <p><b>Dramatização do texto elaborado na turma</b></p> <p>⇒ Leitura do texto: treino das falas;</p>	<p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Computador Magalhães</p> <p>Papel</p> <p>Lápis</p> <p>Cartolinas Lápis de cor</p> <p>Tesouras Caixas</p> <p>Panos Agrafador</p>	<p><b>3 – 27 de abril</b> 90 minutos</p> <p><b>4- 29 de abril</b> 90 minutos</p>	<p>Intervenções</p> <p>Participação</p> <p>Cooperação</p> <p>Empenho</p> <p>Expres Sividade</p>

Área - Conteúdos	Competências/Descritores de Desempenho	Atividades	Recursos	Duração/sequência	Avaliação
<b>Matemática</b>  <b>Leitura</b>  <b>Expressão dramática</b>	Realizar medições  Determinar perímetros de figuras  Determinar áreas de figuras  Resolver problemas relacionados com perímetros e áreas    Ler em voz alta para diferentes públicos	⇒ Apresentação do texto na turma e às restantes turmas da escola. <b>Dramatização do texto elaborado nas outras turmas da escola</b>  <b>Resolução de problemas de perímetros e áreas para construção dos fantocheiros:</b> ⇒ Medição das caixas para arranjar o tecido para forrar a caixa; ⇒ Cálculo dos perímetros das caixas para cortar os tecidos; ⇒ Marcação do espaço da caixa a retirar para elaborar a abertura do fantocheiro; ⇒ Cálculo da área e do perímetro de cartão retirado à caixa; ⇒ Resolução de uma ficha. <b>Jogo de cartas com áreas e perímetros</b>  <b>Leitura do texto de teatro produzido no programa – “Nós na rádio”</b>	Réguas Fichas Quadro Giz   Cartas	Ao longo da semana         <b>5 - 11 de maio</b> -rádio 60 minutos	Empenho   Participação  Resolução dos problemas  Criatividade

Anexo VI. a – Ficha de registo de organização de informação

FICHA DE REGISTO DE ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO

Tema – 25 de ABRIL

← ANTES

DEPOIS →

DITADURA	DEMOCRACIA - LIBERDADE
<p><b>Marcelo Caetano sucede a António de Oliveira Salazar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eram proibidos os partidos políticos;</li><li>• As pessoas que tinham ideias diferentes eram presas e perseguidas pela PIDE;</li><li>• Eram cortados artigos nas revistas e jornais – lápis azul;</li><li>• Havia guerra nas colónias – Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde, Timor, São Tomé e Príncipe;</li><li>• Os portugueses eram obrigados a ir lutar para a guerra colonial;</li><li>• Eram proibidos os sindicatos;</li><li>• Eram proibidas as manifestações;</li><li>• As pessoas que tinham ideias políticas diferentes iam para o estrangeiro para não serem presas;</li><li>• O povo vivia triste.</li></ul>	<p><b>MFA – Movimento das Forças Armadas – derrubou o governo sem haver guerra – nos canos das espingardas colocaram flores</b></p> <p>O povo apoiou os militares:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os presos saíram das cadeias;</li><li>• Apareceram muitos partidos políticos;</li><li>• As colónias portuguesas tiveram independentes - menos Timor que foi ocupado pela Indonésia;</li><li>• Acabou a censura do lápis azul;</li><li>• Houve eleições livres;</li><li>• Elaborou-se a primeira constituição;</li><li>• Apareceram muitos sindicatos;</li><li>• As pessoas perseguidas voltaram.</li></ul>

Nome:

Data: 26 / 04 / 2011

**Anexo VI. b – Guião de planificação do texto de teatro**

**Guião de planificação do texto de teatro**

Data: 27 / 4 / 2011

<b>Ato</b>	<b>Localização</b>	<b>Cenário/Adereços</b>	<b>Personagens: nome e caracterização</b>	<b>Ações</b>	<b>Assunto para os diálogos</b>
1.º	Gabinete da PIDE	Secretárias Cadeira Candeeiro Estante	Marcelo Caetano Agente da PIDE	Diálogos	<b>Agente da PIDE</b> - Preocupação com os artigos escritos <b>Marcelo Caetano</b> – Satisfação pelo povo, pelo país.
2.º	Campo de guerra	Árvores Rocha	Tropa 1 – Triste, curioso surpreendido  Tropa 2 – Amigo, informado  Tropa 3 – Eufórico e informado	Diálogos	<b>Tropa 1</b> – Saudades da família <b>Tropa 2</b> – Ajuda o colega. Informação da organização do MFA. <b>Tropa 1</b> – Surpresa e reação <b>Tropa 2</b> – Alterações na vida das pessoas <b>Tropa 3</b> – Notícia do fim da guerra; informa os colegas sobre os acontecimentos de Lisboa. <b>Tropa 1</b> – Faz perguntas sobre os acontecimentos. <b>Tropa 3</b> – Esclarece os colegas e fala dos cravos colocados pela florista na espingarda dos soldados. <b>Tropa 1</b> – Continua curioso e pergunta o que aconteceu ao governo. <b>Tropa 3</b> – Responde que o governo caiu e Marcelo Caetano se rendeu.

					<p><b>Tropa 2</b> – Fica satisfeito porque o avô pode voltar de França.</p> <p><b>Tropa 3</b> – Continua eufórico quer dar a notícia do fim da guerra aos restantes soldados.</p>
3.º	Rua de Lisboa	Prédios Árvores	<p>Tropa 1 – Alegre e responsável</p> <p>Tropa 2 – Alegre, responsável, curioso e informado</p> <p>Tropa 3 – Alegre e responsável</p>	<p>Encontro em Lisboa</p> <p>Diálogos</p>	<p><b>Tropa 2</b> – Demonstra estar contente por estar em Lisboa.</p> <p><b>Tropa 1</b> – Concorda com o colega e fala da alegria, da liberdade e manifestações</p> <p><b>Tropa 2</b> – Fala da democracia e do direito a voto.</p> <p><b>Tropa 3</b> - Chama a atenção para as diferenças ocorridas na televisão.</p> <p><b>Tropa 2</b> – Curioso, pergunta aos colegas se já foram a manifestações.</p> <p><b>Tropa 1</b> – Não foi.</p> <p><b>Tropa 3</b> – Reflete sobre a liberdade.</p> <p><b>Tropa 2</b> – Fala da responsabilidade e dos direitos a cumprir.</p> <p><b>Tropa 3</b> – Despede-se para ir trabalhar</p> <p><b>Tropa 1</b> – Despede-se e vai procurar emprego.</p>

## Anexo VI. c – Trabalho resultante da implementação do texto de teatro

### O 25 de Abril

#### I ato

(No gabinete está um agente da PIDE que fala com Marcelo Caetano)

**Agente da PIDE** – Tenho tanto trabalho para hoje! Chegaram tantos artigos que falam da guerra colonial, da falta de alegria do país, da vida dura das nossas gentes, ... Ai se não fosse o nosso lápis azul!

**Marcelo Caetano** – Eu estou contente, o povo continua calmo. Os campos estão bem cultivados e os soldados cumprem bem a sua missão nas nossas colónias.

#### II ato

(O diálogo decorre no campo de guerra entre dois soldados)

**Tropa 1** – Esta guerra nunca mais acaba, eu queria voltar para casa. Estou com tantas saudades da minha família e tenho medo de morrer.

**Tropa 2** – Não te aflijas, a guerra está quase a acabar! Ouvei dizer que está a organizar-se um **Movimento** nas **Forças Armadas** para fazerem uma revolução e acabarem com esta guerra inútil.

**Tropa 1** – O quê? Então a guerra vai acabar? Nós vamos poder dar a nossa opinião sem medo de ir para a prisão?

**Tropa 2** – É isso mesmo! Vamos poder gritar que não queremos lutar. O povo está triste e pobre e por isso alguns dos meus familiares emigraram. O meu avô foi perseguido pela PIDE e fugiu para França. Ele sempre defendeu que todos devemos ter opinião e ser respeitados pelas nossas vontades, que todos os adultos devem votar para eleger os seus representantes.

(Aproxima-se mais um tropa que gesticula e fala de forma eufórica)

**Tropa 3** – Amigos, amigos, ouvi dizer que em Lisboa está a haver uma revolução. As tropas já ocuparam a rádio e a televisão. As pessoas foram para a rua e ajudaram os militares.

**Tropa 1** – Então não houve guerra? O que aconteceu ao governo? O que aconteceu a Marcelo Caetano?

**Tropa 3** – Não foi necessário. Dizem que na espingarda dos soldados uma florista colocou cravos vermelhos. É a liberdade, é a paz!

**Tropa 1** – O que aconteceu ao governo?

**Tropa 3** – Com a revolução o governo já caiu e o Marcelo Caetano rendeu-se.

**Tropa 2** – O meu avô já pode regressar de França, a PIDE acabou.

**Tropa 3** – Finalmente esta guerra vai acabar e nós vamos poder ir para casa! Vamos contar esta alegria aos outros.

### **III ato**

(Passado alguns meses as tropas encontram-se em Lisboa. Tinham acabado a tropa e estão vestidos normalmente.)

**Tropa 2** – Olá amigos, reparem como é bom respirar este ar de Liberdade! Lisboa parece mais bonita, não acham?

**Tropa 1** – Tens razão. As pessoas estão alegres, falam livremente e até fazem manifestações.

**Tropa 2** – Isto acontece porque vivemos em democracia. A partir de agora é o povo que vai decidir quem quer no governo com o seu voto.

**Tropa 3** – Até a televisão está diferente, os noticiários são mais esclarecedores. Há debates e documentários que informam melhor as pessoas.

**Tropa 2** – Vocês já foram a alguma manifestação?

**Tropa 1** – Eu não, mas já vi na televisão.

**Tropa 3** – É bom ter liberdade de falar e ler o que queremos. Finalmente a censura acabou.

**Tropa 2** – Mas é bom não esquecer que a liberdade nos trouxe muita responsabilidade. Todos temos direitos e deveres a cumprir.

**Tropa 3** – É por isso que temos de nos despedir. Eu tenho de ir trabalhar.

**Tropa 1** – Gostei de vos ver. Agora vou continuar a procurar um emprego.

(Os três tropas despedem-se e saem de cena)

Trabalho Coletivo

3.º Ano



**Anexo VI. e - Dramatização do texto de teatro “O 25 de abril”**

**Imagem n.º 10 – Apresentação do teatro: “Escritório do Dr. Marcelo Caetano”**



**Imagem n.º 11 – Apresentação do teatro -  
No campo de guerra (versão 1)**



**Imagem n.º 12 – Apresentação do teatro -  
No campo de guerra (versão 2)**



Imagem n.º 13 – Apresentação do teatro – Encontro em Lisboa

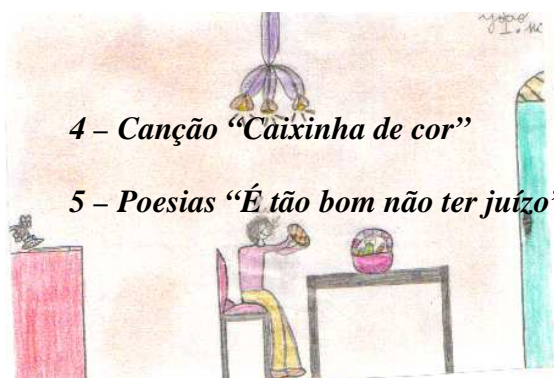


## Anexo VII – Programa do Sarau “Imaginámos e Criámos”

### PROGRAMA SARAU - Imaginámos e Criámos

- 1 – *Hino do Agrupamento*  
2 – *Teatro* – “O 25 de abril”

- 3 – *Poesias*: - “Rimas em ão, ia, ando,...” – **Juliana Cabral**  
- **Inês**  
- **Lourenço**  
- **Marco**  
- **Marília**  
- **João**



- 4 – *Canção* “Caixinha de cor”

- 5 – *Poesias* “É tão bom não ter juízo”:  
- Joana e Beatriz  
- Francisca, Núria e Marco  
- Hugo e Tiago

- 6 – *Poesias de continuidade*: “Ó Maria Nova” – Daniela e Hugo  
“Que está?” - Joana e Inês  
“Que está?” - Beatriz e Henrique  
“Se tu visses o que eu vi” – Francisca e Tiago  
“Se tu visses o que eu vi” – João e Marta  
“Se tu visses o que eu vi” – Juliana Almeida e Marília  
“Ó Geraldo” – Ana e Gonçalo



- 7 – *Textos de teatro*: - “O Circo da Boneca de Trapos” – Juliana Almeida, Francisca, Joana e Henrique;

- “Umás férias,...” – Ana, Núria, Juliana Cabral e Tiago

- 8 – *Visita à exposição*

- 9 – *Obrigado por estarem presente*

20 de junho de 2011

## Anexo VIII – Exposição de trabalhos

A exposição de trabalhos realizou-se durante o mês de junho e esteve aberta a toda a comunidade educativa.

Imagem n.º 14 – Alguns trabalhos de escrita da turma do 3.º ano



Imagem n.º 15 – Cartaz “Nós na rádio” e o livro “O Sapo Barnabé” (trabalhos da turma do 3.º ano)

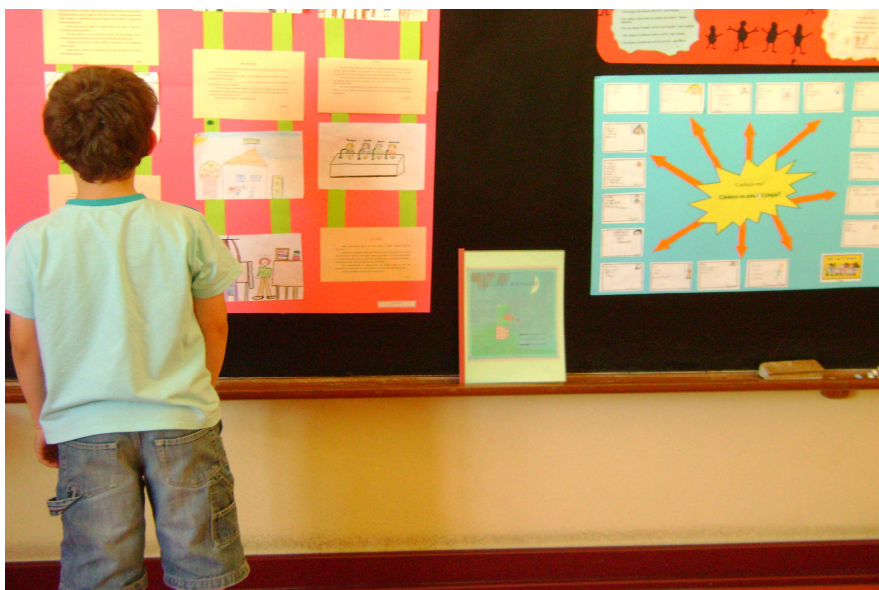


Imagem n.º 16 – Visão geral do cartaz “Nós na rádio”



Imagem n.º 17 – Os trabalhos sobre o 25 de abril

