

**Prática de Ensino Supervisionada - Desenvolvimento da
competência escrita: a escrita como processo de
reinvestimento de saberes**

Rafael Alexandre Caroceiras Alves

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo de Ensino
Básico*

Orientado por

Carlos Manuel da Costa Teixeira

Paula da Felicidade Ferreira Martins

Bragança
novembro, 2022

Agradecimentos

Aos meus orientadores e professores, Doutora Paula Martins e Doutor Carlos Teixeira, pelo apoio incondicional, paciência e tempo dedicado, transmitindo-me os melhores ensinamentos.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança que contribuíram direta ou indiretamente para a superação desta etapa.

Às crianças e aos professores cooperantes dos contextos, nos quais estive inserido que me acompanharam e com quem tive o privilégio de trabalhar, pelo carinho que sempre manifestaram e por partilharem comigo os seus conselhos.

Ao girassol do meu jardim, a minha Ana, a quem agradeço do fundo do coração por todo o amor, paciência, apoio, dedicação e companheirismo. Um obrigado é pouco para o que mereces.

À rosa que o tempo me roubou, a minha avó.

A toda a minha família um especial e sentido agradecimento por todo o carinho.

A todo vós, o meu eterno obrigado!

Resumo

A escrita ocupa um lugar de destaque na sociedade, uma vez que, através desta partilhamos e recebemos informações sobre os mais diversos assuntos. Esta é uma das formas de comunicação mais antigas entre o homem e os acontecimentos que se desenrolam no mundo. A escola tem o papel de assegurar aos alunos o acesso a uma aprendizagem mais significativa, desenvolvendo estratégias que promovam a competência da escrita, por modo a ultrapassar barreiras e resolver problemas com que os alunos se defrontam aquando da elaboração de um texto. Neste enquadramento, surge a presente investigação que procura aprofundar a temática “Desenvolvimento da competência escrita: a escrita como processo de reinvestimento de saberes”, dando resposta aos seguintes objetivos: (i) planificar atividades de escrita que desenvolvam a competência compositiva; (ii) desenvolver nos alunos a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto, (iii) desenvolver a prática da escrita enquanto processo de construção de saberes e (iv) promover o relacionamento de conteúdos interdisciplinares. O presente estudo seguiu uma linha de cariz qualitativo focada, num primeiro momento, na revisão da literatura através de uma recolha e análise de dados de artigos científicos, livros e trabalhos universitários. Em termos de prática pedagógica, os dados foram recolhidos através de observação participante, usando notas de campo, diário de bordo, registos fotográficos e as produções dos alunos. Pretende-se ainda, de uma forma sintética, apresentar as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Estas experiências de ensino e aprendizagem foram sustentadas numa pedagogia ativa e participativa, na qual, os alunos assumiram o principal papel de agentes construtores da sua aprendizagem.

Palavras-chave: escrita; competência; português; história e geografia de Portugal; PES; 1.ºCEB; 2.ºCEB

Abstract

Writing occupies a prominent place in society, since through it we share and receive information about the most diverse subjects. This is one of the oldest forms of communication between man and the events that take place in the world.

The school has the role of ensuring students' access to a more meaningful learning, developing strategies that promote writing skills in order to overcome barriers and solve problems that students face when writing a text. In this context, the present research seeks to deepen the theme "Development of writing competence: writing as a process of knowledge reinvestment", responding to the following objectives: (i) to plan writing activities that develop compositional competence, (ii) to develop in students the ability to generate different possibilities for the construction of the text, (iii) to develop the practice of writing as a process of knowledge construction and (iv) to promote the relationship of interdisciplinary contents. The present study followed a qualitative line focused, at first, on literature review through data collection and analysis of scientific articles, books, and university papers. In terms of pedagogical practice, data was collected through participant observation, using field notes, logbook, photographic records and the students' productions. It is also intended, in a synthetic way, to present the teaching and learning experiences developed throughout the pedagogical internship, within the Supervised Teaching Practice. These teaching and learning experiences were supported by an active and participatory pedagogy, in which students assumed the main role as constructors of their learning.

Keywords: writing; competence; portuguese; history and geography of portugal; PES; 1.º CEB; 2.º CEB;

Siglas e acrónimos

AE- Aprendizagens Essenciais

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

DGE - Direção Geral de Educação

PES - Prática de Ensino Supervisionada

EEA - Experiências de Ensino-aprendizagem

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB - 2.º Ciclo do Ensino Básico

CAF- Componente de Apoio à Família

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Professor Estagiário

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
Siglas e acrónimos	vii
Índice de tabelas	xiii
Índice de figuras	xiii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	4
1.1. A escrita.....	4
1.2. A escrita na escola	5
1.3. Complexidade do processo de escrita.....	9
1.4. As componentes da dimensão textual.....	12
1.5. O papel do professor no ensino da escrita	14
1.6. A escrita na aula de Português: a aliança entre a escrita e a leitura	16
1.7. O Ensino da História e a produção de textos na aula de História e Geografia de Portugal.....	18
2. Opções metodológicas.....	23
2.1. Natureza da investigação	23
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	23
3. Descrição dos contextos e das Experiências de Ensino- Aprendizagem	27
3.1. A ação educativa em contexto de 1.º CEB	27
3.1.1. Caraterização do contexto.....	27
3.1.2. Caraterização do grupo	28
3.1.3. Caraterização do espaço.....	29
3.1.4. Caraterização da rotina/tempo e gestão de sala de aula.....	30
3.1.5. Experiência de Ensino-Aprendizagem em 1.º CEB.....	31
3.1.6. Avaliação do processo	41
3.2. A ação educativa em contexto de 2.º CEB: História e Geografia de Portugal	43
3.2.1. Caraterização do contexto.....	43
3.2.2. Caraterização do grupo	44
3.2.3. Caraterização do espaço.....	44
3.2.4. Experiências de Ensino-Aprendizagem em contexto de 2.º CEB.....	46
3.2.5. Avaliação do processo	50

3.3. A ação educativa em contexto de 2.º CEB: Português.....	56
3.3.1. Caraterização do contexto	56
3.3.2. Caraterização do grupo	56
3.3.3. Caraterização do espaço	56
3.3.4. Experiências de Ensino-Aprendizagem em 2.º CEB.....	57
3.3.5. Avaliação do processo	78
Considerações Finais.....	84
Referências Bibliográficas	86

Índice de tabelas

Tabela 1. Orientações para a produção de textos históricos	20
--	----

Índice de figuras

Figura 1. Ciclo de escrita.....	11
Figura 2. Planta da sala de aula do contexto de 1.º CEB.....	30
Figura 3. Momento de exploração da capa da obra.....	32
Figura 4. Capa da obra “História Cronológica do meu Portugal” de Carlos Letra.....	38
Figura 5. Chuva de ideias realizada por aluno com NEE com o auxílio da professora de NEE.....	39
Figuras 6 e 7. Exemplos de mapas mentais elaborados por dois alunos.....	39
Figuras 8 e 9. Produção escrita de alunos após as sugestões apontadas por outros.....	40
Figura 10. Produção escrita final do mesmo aluno.....	41
Figura 11. Excerto de produção escrita integrando mais que um conteúdo disciplinar (disputa de D. Afonso Henriques com sua mãe D. Teresa pelo Condado Portucalense).....	43
Figura 12. Planta de sala de aula do contexto de 2.º CEB: História e Geografia de Portugal.....	45
Figura 13. Conferência de Berlim.....	47
Figura 14. Mapa Cor-de-Rosa.....	48
Figura 15. Diferenças entre a Monarquia Constitucional e República.....	49
Figura 16. Guião para a atividade escrita- “Regresso ao passado”.....	50
Figura 17 e 18. Exemplo de produção escrita com as características da carta.....	52
Figura 19. Exemplo de produção escrita ausente de elementos característicos do género textual- carta.....	52
Figura 20 e 21. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (crise económica, gastos excessivos da família real e agravamento das condições de vida do povo).....	53
Figura 22. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (Ultimato Inglês).....	53
Figura 23. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (regicídio de 1908).....	54
Figura 24. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (processo revolucionário em Lisboa).....	54

Figura 25. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (fuga do rei e da família real para Inglaterra).....	54
Figura 26. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (opinião sobre o novo regime político).....	55
Figura 27. Planta de sala de aula do contexto de 2.º CEB: Português.....	57
Figura 28. Imagem do estetoscópio utilizada.....	62
Figura 29. Enunciado da atividade escrita.....	63
Figura 30. Exemplo de texto poético elaborado por um aluno.....	64
Figura 31. Exemplo de texto poético elaborado por um aluno.....	65
Figura 32. Esquema-síntese realizado em conjunto com os alunos.....	73
Figuras 33, 34 e 35. Exemplo de produção escrita.....	74
Figuras 36, 37 e 38. Outro exemplo de produção escrita.....	76
Figura 39. Excerto textual com alguns elementos característico do género textual- carta....	79
Figura 40. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (crise económica, gastos excessivos da família real e agravamento das condições de vida do povo).....	80
Figura 41. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (Ultimato Inglês).....	80
Figura 42. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (primeira tentativa de derrube da monarquia a 31 de janeiro de 1891).....	80
Figura 43. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (nomeação de João Franco como primeiro-ministro por D. Carlos)	80
Figuras 44 e 45. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (regicídio de 1 de fevereiro de 1908).....	81
Figura 46. Excerto textual, no qual, aluno discorda do regicídio de 1908.....	81
Figura 47. Excerto textual, no qual, aluno concorda com o regicídio de 1908.....	81
Figura 48. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (subida ao trono de D. Manuel II).....	81
Figura 49. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (processo revolucionário em Lisboa).....	82
Figura 50. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (fuga da família real para a Inglaterra)	82
Figura 51. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (mudanças após a Implantação da República).....	82

Figuras 52 e 53. Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares
(opiniões sobre a mudança de regime político).....83

Introdução

O presente relatório tem como foco “O desenvolvimento da competência da escrita”, uma temática de reconhecida relevância no processo de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, o trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) centra-se no “desenvolvimento da escrita como processo de reinvestimento de saberes”.

A escrita é uma ferramenta de comunicação e aprendizagem em todas as disciplinas e não somente um objeto de estudo na aula de Português. Desta forma, tenciona-se que a escrita seja um instrumento para se atingir conhecimento e não apenas uma maneira de reproduzir esse conhecimento. Nesta linha de pensamento, Beacco, et al., (2016) defendem que a escrita é um meio importante não só para transmitir ideias, mas também para aprender e esclarecer ideias.

Decidiu-se optar pelo seguinte tema, dado que, no mundo atual, apesar de extremamente modernizado, a escrita apresenta ainda uma posição marcante no que toca à partilha de informação, de registo de dados, de opiniões, sendo especialmente neste ponto, uma arma poderosa. De acordo com Fischer (2009),

a escrita é, no entanto, muito mais do que a “pintura da voz” como queria Voltaire. Tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrático e informação popular (imprensa) e uma arte em si mesma (caligrafia), para mencionar algumas manifestações (p. 4).

Pelas razões evocadas (às quais, poderíamos seguramente acrescentar muitas outras) importa assumirmos uma atitude de valorização do ensino da escrita, combatendo a ideia de que os alunos, ao aprender a ler, estão de forma automática a aprender a escrever (Santana, 2009). Sabe-se que é necessário implementar em diversos contextos educativos, nomeadamente, nos que se reportam aos primeiros anos de aprendizagem, uma efetiva pedagogia do ensino da escrita, o que não impede que se valorize a profunda relação que existe entre o desenvolvimento destas duas competências (a leitura e a escrita).

O documento *Aprendizagens Essenciais* (AE) encontra-se conectado com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), no qual, se pretende que o aluno, ao chegar a esse momento de saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão munido de múltiplas literacias. Este documento salienta a relevância de dominar as competências nucleares da língua em vários domínios específicos, entre os quais, a expressão escrita. As AE referem que é no cruzamento das diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do

português se constroem, tal como, a produção e receção de textos escritos, orais e multimodais. Apontam ainda que, estas aprendizagens são essenciais para várias funções, como por exemplo, para comunicar conhecimento e defender ideias.

É necessário então, colocarmos algumas questões relativamente ao desenvolvimento da competência da escrita tais como: como evoluem as competências de escrita dos alunos (envolvidos na PES) quando realizam, de forma sistemática, atividades de escrita que ativam conteúdos de outras áreas disciplinares?

É urgente dotar as aulas de Português de mais momentos dedicados à prática da escrita. Fragoso e Simão (2007), defendem que é “no contexto sala de aula, que os alunos podem aprender a refletir sobre os aspectos da escrita que conduzem ao controlo e à regulação do processo de composição” (p. 42).

O relatório que aqui se apresenta reporta-se a um desempenho pedagógico realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se, portanto, de um relatório de estágio profissionalizante para o ensino nos ciclos e disciplinas referidas, pelo que as ações desenvolvidas se reportam à lecionação de ciclos e disciplinas ao longo do ano letivo 2021/2022.

As ações desenvolvidas decorreram em dois estabelecimentos públicos, localizados na cidade de Bragança. A prática, no primeiro dos dois contextos, iniciou-se a dezoito de outubro e terminou a dezassete de dezembro. Posteriormente, num estabelecimento em que se assegura a lecionação ao 2.º ciclo do ensino básico, realizou-se a segunda parte do estágio, com início a três de janeiro, dando-se o término a quinze de junho.

Neste enquadramento, os objetivos subjacentes à investigação a realizar nos diferentes contextos da prática de ensino supervisionada foram: (i) planificar atividades que desenvolvessem a competência da escrita; (ii) desenvolver a escrita como processo de reinvestimento de saberes (interdisciplinares); (iii) potenciar a escrita sobre diversos temas/conteúdos, criando uma implicação emocional do aluno com o processo de escrita entendendo-o como “construtor” da sua identidade e da relação com os outros e (iv) analisar as produções escritas dos alunos para, numa perspetiva diacrónica, avaliar evidências do desenvolvimento de competências de escrita (nomeadamente no que à competência compositiva diz respeito).

Em termos investigativos, deu-se primazia à reflexão sobre as práticas e a partir das práticas, de forma a potenciar o reinvestimento do saber na melhoria dessas práticas. Assim sendo, seguiu-se uma linha de investigação qualitativa, através da observação participante.

Como instrumentos de recolha de dados, foram usadas notas de campo, diário de bordo, registos fotográficos e produções dos alunos. A utilização destes instrumentos fez-se de forma contextualizada e no âmbito de atividades que possibilitaram a recolha e análise de vários dados referentes ao tema em estudo.

A investigação assumiu como base e apoio diversos documentos oficiais como foi o caso das AE, do PASEO e de documentos científicos (teses, dissertações, relatórios finais, projetos, livros, artigos, entre outros). Todas as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas tiveram em conta (sempre que os conteúdos o permitiram), a interdisciplinaridade e a consequente articulação das diferentes áreas de conteúdo e domínios.

Quanto à organização do presente relatório, num primeiro ponto apresenta-se a justificação da escolha do tema, explicitando a questão e os objetivos do estudo. Num segundo ponto procede-se ao enquadramento teórico com uma breve revisão da literatura, seguindo-se a explicitação das opções metodológicas, considerando a dimensão ética, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise dos dados. Será igualmente referida, uma apresentação/descrição das atividades realizadas, assim como uma análise sobre as mesmas. Por último, serão tecidas algumas considerações gerais sobre o trabalho e as referências bibliográficas recorridas.

1. Enquadramento teórico

1.1. A escrita

O Homem, ao longo dos tempos, procurou comunicar-se através de gestos, expressões e falas. A escrita originou-se quando o Homem desenvolveu a capacidade de comunicar os seus pensamentos e emoções através de símbolos. Estes eram entendidos por outros homens que compreendiam o funcionamento desse modelo de comunicação (Barbosa, 2013). Ainda de acordo com Barbosa (2013), “a escrita é considerada o marco de passagem da pré-história para a história” (p. 13).

Na mesma linha de pensamento, Horcades (2004), afirma que a invenção da escrita foi sem dúvida “uma das maiores realizações do homem (...)” (p.16), visto que, não só possibilitou o desenvolvimento do conhecimento humano, como o registo do mesmo, o que deu à humanidade a capacidade de fazer perdurar esse conhecimento no tempo.

Porém, o aparecimento e evolução da escrita resulta de um longo processo que foi evoluindo ao longo da história.

Recuando no tempo (e numa breve resenha histórica), encontramos um momento significativo na história da humanidade que se reporta ao aparecimento da escrita cuneiforme dos sumérios. Esta escrita continha já um número considerável de sinais (aproximadamente 1500) os quais representavam sílabas, palavras, misturando por vezes desenhos (escrita pictográfica).

Posteriormente, os egípcios desenvolveram a escrita hieroglífica, através da qual representavam sílabas, letras e inclusivamente palavras. Contudo, este tipo de escrita e a sua compreensão era complexa, pelo que, apenas um grupo restrito de pessoas a dominavam (conseguiam produzir e interpretar). Como refere Carlos Horcades (2004), no ano 2000 a.C. existiam aproximadamente quatro tipos de escrita, a escrita pictográfica dos Hiititas (Médio Oriente); a hieroglífica; a escrita de Micenas e a escrita cuneiforme dos sumérios.

No ano 1000 a.C. surgiu o alfabeto fenício, um tipo de escrita alfabética constituída por vinte e dois sinais gráficos, todos consonânticos.

No ano 700 a.C. surge o alfabeto latino, descendente direto do alfabeto grego, constituído por vinte e sete letras, vinte e duas das quais eram originais do semítico e cinco criadas pelos gregos. Com o Império romano e conseqüente domínio do mundo ocidental, o alfabeto latino impor-se-ia nos territórios conquistados.

Ainda nesta linha de pensamento, o autor Carlos Horcades (2004), questiona o que são as letras. Segundo o autor “as letras são o cavalo que transporta a inteligência [...] são a maior invenção do homem, o que diferenciou definitivamente dos homens das cavernas” (p.15). Salienta ainda, a

importância da formação das palavras através da junção das letras, referindo neste sentido que “uma letra sozinha não vale nada. Mas letras juntas formam palavras, palavras formam pensamentos” (p.15). Destaca também que a função principal da letra é informar e que “uma letra sem legibilidade é como um borrão no papel; não significa nada” (p.15).

Sobre o mesmo assunto, continua referindo que “As letras devem dar conforto ao leitor, ou seja, deve ser lida com facilidade e ao mesmo tempo precisa de ter uma estética agradável. É o casamento perfeito da técnica com a estética celebrado pela inteligência humana” (p.15).

O estilo de escrita do Império romano foi evoluindo e predominou até ao século VIII. Na Alta Idade Média, século VIII, surgiram as letras maiúsculas e minúsculas, criadas por um monge, chamado Alcuíno, para atender às necessidades do imperador Carlos Magno (Costa et al., 2013).

Um grande marco na evolução da escrita, ainda antes do aparecimento da imprensa, foi a invenção do códice ou códex, uma nova forma de organizar o texto, encadernado e organizado em páginas e secções que viria a dar formato aos livros utilizados nos dias de hoje (Costa et al., 2013).

O suporte em papel, quer utilizado nos manuscritos pelos monges ou na página enviada por fax foi lentamente substituído por outros suportes. Tanto a escrita, como a leitura, passaram a realizar-se através de telas de vidro. Na década de 90 já era possível ler livros nos computadores e computadores portáteis. Mais recente, chegaram os smartphones e posteriormente, os tablets, crescendo, assim, o número de leitores eletrónicos. (Costa et al., 2013).

Atualmente, é possível aceder a um inúmero leque de livros, com apenas um dispositivo do tamanho da palma da mão e ligação à Internet, por vezes, sem custo nenhum. Surgiu, muito recentemente, o livro eletrónico ou E-book, que é capaz de oferecer uma experiência visual e tátil muito diferente do livro tradicional. Este, certamente, nos fará desenvolver uma nova relação com a palavra escrita (Costa et al., 2013).

1.2. A escrita na escola

Como já anteriormente foi referido, a escrita é uma das competências essenciais do século XXI. Apesar de toda a evolução dos audiovisuais nas últimas décadas, continuamos a viver numa sociedade profundamente marcada pela escrita, nomeadamente, no que diz respeito à construção e comunicação do conhecimento e da ciência. Na verdade, a sociedade atual exige a todos a capacidade de produzir e de compreender textos que outros produziram (Barbeiro & Pereira, 2007).

Com o desenvolvimento das sociedades modernas e o aumento da escolarização massificada, acreditou-se que o analfabetismo passava a ser um problema dos países de terceiro mundo ou passaria a estar apenas presente nas minorias étnicas e nos grupos de população mais envelhecidos

dos países desenvolvidos (Benavente, 1996). Todavia, certos estudos realizados em vários países como França, Canadá e Estados Unidos (o primeiro estudo realizado neste país relativamente a este aspeto ficou conhecido como “Uma Nação em Risco”), verificaram que uma considerável percentagem da sua população demonstrava sérias dificuldades no manuseio de material escrito, ainda que, a escolaridade obrigatória fosse ligeiramente longa (Benavente, 1996).

Assim sendo, iniciou-se a discussão por um novo género de analfabetismo, o qual, impactava a população de países em que, embora as taxas de alfabetização fossem aumentando, assim como, os anos de escolarização, persistiam inaptidões no que dizia respeito ao domínio da leitura, escrita e cálculo. Como se sabe, o défice no domínio destas competências tem consequências graves no que se refere à participação na vida social e na própria autoestima. Esta recente dificuldade estaria relacionada com aprendizagens insuficientemente consolidadas (Benavente, 1996).

Corroborando as ideias da autora, importa reconhecer a operatividade do conceito de literacia, o qual, difere do conceito de alfabetização. Alfabetização reduz-se ao ato de ensinar e aprender o domínio, algo mecânico, dos processos de descodificação do código escrito. Por seu lado, a literacia diz respeito à capacidade de utilizar as competências, quer ensinadas, quer aprendidas, de escrita, leitura e cálculo em diversos contextos de vida (Benavente, 1996).

Para Benavente (1996), a definição de literacia consiste nas “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (p. 2), ou seja, refere-se às “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e social)” (p. 2).

Segundo Paes de Barros et al. (2012), são vários os alunos que à saída da escolaridade obrigatória (12.º ano) revelam dificuldades nas mais variadas atividades letradas. De acordo com os mesmos, as competências de literacia não se restringem à construção de significados, mas reportam-se à capacidade do leitor de ser crítico, de analisar os diversos discursos localizados num texto e de apreender a forma como estes foram construídos e os seus significados explícitos e implícitos (Paes de Barros et al., 2012).

Na mesma linha de ideias, apresentamos uma breve conclusão dos resultados do Relatório das Provas Finais de 3.º CEB, no qual, para além de se verificar os resultados obtidos nas provas em análise do mesmo, é possível ainda, constatar algumas conclusões e sugestões de estratégias que podem ser integradas na área disciplinar de Português, no decorrer do ensino básico.

Na área disciplinar de Português, concluiu-se que os resultados do desempenho são influenciados pela complexidade dos processos cognitivos a utilizar, pela natureza e complexidade dos suportes textuais e pelo momento da escolaridade em que um determinado tópico é introduzido.

Concluiu-se ainda que, os alunos demonstraram várias dificuldades nos diferentes domínios (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita).

No domínio da Escrita, em especial, visto que, se trata do tema do presente relatório, o resultado dos alunos variou dependendo com o género/formato textual solicitado. Verificou-se uma tendência para maiores resultados em textos narrativos e menos elevados em textos de opinião. A razão para esta discrepância prende-se com a complexidade das estruturas gramaticais que apoiam o nível de argumentação exigida pela última tipologia textual.

O mesmo relatório, como sugestões de estratégias no domínio da Escrita, refere que é necessária uma prática regular, através de propostas diversificadas, atentando-se especialmente, na mobilização de conhecimentos gramaticais para resolução de problemas ao nível das conexões inter e intrafrásicas e da pontuação, por modo a acompanhar a crescente complexidade dos géneros textuais. Segundo Simões (2019), para que seja possível desenvolverem-se rotinas de escrita, dentro de sala de aula, é sugerido a criação de momentos de elaboração de textos breves, através de atividades de escrita ou reescrita, porém, mesmo que sejam de curta extensão, devem garantir “a manutenção de propriedades de textualidade, tais como a coerência e a coesão” (p.45).

Além disso, neste documento, é ainda dada especial ênfase à importância da “mobilização de temas e géneros textuais de outras áreas do currículo para o desenvolvimento da literacia da leitura e da informação” (p. 46). Para tal, é sugerido o desenvolvimento de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, especialmente, com as áreas disciplinares que mais possibilitam a articulação com o Português, nomeadamente, sempre que se tratar de atingir um objetivo em comum: desenvolver a competência da leitura e da escrita.

Os autores Paes de Barros et al. (2012) vão ao encontro das ideias de Benavente (1996), quando referem ser crucial que o leitor desenvolva uma leitura crítica para ser possível tomar uma posição e exercer a sua cidadania, usando estas competências como utensílios transformadores “da sua realidade individual e social” (p. 5).

Relativamente à escrita, Fonseca (1992), refere que enquanto processo de formação de conhecimentos é importante, primeiro salienta que a escrita se constitui como um processo árduo e moroso, exigindo, “um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (p. 226).

De acordo com Barbeiro (1999), “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita” (p. 84).

A escrita é, na perspetiva de Bereiter e Scardamalia, (2013), uma ferramenta para a aprendizagem, uma vez que, o ato de escrever engloba exercícios cognitivos rigorosos, envolvendo vários processos, tais como: gerar ideias, organizar as mesmas, analisar e rever.

De acordo com Carvalho (2005), “a escrita facilita a reflexão sobre ideias e sobre a linguagem que no papel, ou no ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o ato de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias” (p.1877).

Neste enquadramento de ideias, Barbeiro, (1999), salienta que para ser possível escrever um texto, torna-se necessário, não só desenvolver elementos, mas “ativar critérios e procedimentos” (p. 61).

Klein e Boscolo (2016), referem que escrever não é uma habilidade para todos os propósitos, mas um padrão de atividades que podem ter efeitos produtivos sobre o conhecimento e o pensamento, interagindo com diferentes campos de conhecimento e contextos de aprendizagem.

No que respeita ao ensino da produção escrita, segundo Barbeiro et al. (2007), é fundamental termos presente que a aprendizagem desta competência é “reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que se constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade” (p. 8).

Para que o processo de escrita possa ser bem-sucedido é crucial tomarmos em atenção vários aspetos, nomeadamente o nível de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a presença ou ausência de conhecimentos prévios relativos ao assunto em questão, verificar se a experiência dos alunos vai ao encontro dos temas a tratar e se os mesmos são capazes de refletir sobre os mesmos (Tynjälä et al., 2001).

Contudo, persistem práticas escolares em que o aluno simplesmente escreve para ser avaliado, ou é-lhe solicitado que produza textos escritos sem que os tópicos referidos no parágrafo anterior sejam considerados. Assim, muitas vezes, os alunos escrevem sem ativação de conhecimentos prévios e sem qualquer tipo de planificação do texto a escrever. Embora se possam ter registado melhorias nas práticas pedagógicas que envolvem a escrita, esta observação de Amor continua, seguramente, a ser verdade em muitos contextos educativos.

É à escola que a sociedade atribuiu (e atribui) a importantíssima tarefa de ensinar os alunos a ler e a escrever – poderíamos dizer, num discurso mais pedagógico, a tarefa de desenvolver as competências de leitura e escrita de todos os alunos. Convém fazer notar que esta tarefa, primordialmente da responsabilidade da escola, não deixa de ser socialmente partilhada, antes de mais com as famílias dos alunos, uma vez que, tal como aponta Loureiro, (2017) “pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar no percurso escolar dos seus filhos/educandos dado que esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e no sucesso escolar do aluno” (p. 105).

No âmbito da escrita, a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhe forneçam passagem às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade (Barbeiro et al., 2007).

A escrita assume-se como uma prática crucial no quotidiano de qualquer aluno (como no de qualquer cidadão) e, a *fortiori*, no dia a dia escolar. Impõe-se reconhecer esta competência como valiosa em termos interdisciplinares, dado que, os alunos apreendem novos conhecimentos através do registo de apontamentos, da elaboração de resumos de conteúdo e da construção de trabalhos escritos através de pesquisas (Rebelo, 2008).

A escrita arroga assim, um papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem, desde o período de aquisição de conhecimentos à estruturação destes, até à utilização dos mesmos, em novos contextos (Carvalho & Pimenta, 2005).

Por conseguinte, a competência escrita está intimamente ligada ao sucesso e ao insucesso escolar, visto que, muito frequentemente, o insucesso escolar está correlacionado com a dificuldade de expressão, através da escrita e não tanto com a ausência de conhecimentos (Carvalho & Pimenta, 2005). Amor (2006), vai ainda mais longe ao referir que “na escola atual, e mesmo na aula de Português, o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita” (p. 114).

1.3. Complexidade do processo de escrita

A escrita demanda a capacidade de escolher e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior para assim, de acordo com Barbeiro et al. (2007), “construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se pretendem expressar. Esta encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento” (p. 15). Segundo os mesmos autores, o ato de escrever, na maior parte dos casos restringe-se à escrita de um texto (Barbeiro et al., 2007).

Conforme se vai avançando no nível de escolaridade e no desenvolvimento do domínio da escrita, vão sendo automatizados vários aspetos, quer mecânicos, como o desenho das letras, quer aspetos convencionais, como a forma ortográfica. Estes vão sendo realizados de forma cada vez mais autónoma, sem haver a necessidade de, de acordo com Barbeiro et al. (2007), “processamento ou decisão consciente” (p. 15).

Esta realização autónoma das competências anteriormente referidas, no ponto de vista dos autores, deve ser alcançada o mais cedo possível. Deste modo, torna-se possível ao aluno que se debruce sobre outras capacidades, nomeadamente, o processamento de tarefas que terá que efetuar através da competência compositiva. Ainda no que tange à competência compositiva, a mesma, na

opinião de Barbeiro et al. (2007), “nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca novos desafios e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (p. 15).

Segundo os mesmos autores, para dar origem ao texto, a competência compositiva implica: “(i) ativar conteúdos; (ii) decidir sobre a sua integração ou não; (iii) em caso afirmativo, articulá-los com outros elementos do texto; (iv) dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e coerência” (p. 16).

Sobre a competência compositiva, os autores, acrescentam ainda que esta é mobilizada em diferentes níveis: (i) a nível global, que se refere ao nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (a macroestrutura); e (ii) a nível específico que se restringe ao nível correspondente à combinação de expressões linguísticas (a microestrutura) (Barbeiro et al., 2007). Os presentes autores referem que durante o processo de escrita, quem escreve poderá tomar diversas decisões em relação aos níveis anteriormente referidos, quer na forma como irá organizar a informação do texto, de acordo com certa estratégia de desenvolvimento, quer na seleção de duas ou mais palavras ou expressões que poderá inserir numa certa passagem do seu texto (Barbeiro et al., 2007).

Assim sendo, no que consta à aprendizagem da escrita, esta deve permitir que o aluno tenha liberdade para tomar decisões em quaisquer níveis. A competência compositiva contraria as competências gráfica e ortográfica, no que diz respeito à toma de decisões, no decorrer do processo de escrita (Barbeiro et al., 2007).

Barbeiro et al. (2007) acrescentam que, no caso da competência compositiva, os objetivos a alcançar consistem em “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto” e em “aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (p. 16). Salientam ainda que, para alcançar os objetivos acima referidos, “o aluno deve ser chamado, desde cedo, a gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto” (p. 16).

Nesta linha de pensamento, surge o ciclo de escrita que possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita, desenvolvendo no decorrer de diversas fases, especificadamente: mobilização do conhecimento prévio, recolha e seleção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redação do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido (Barbeiro et al., 2007).

Figura 1
Ciclo de escrita.



Fonte: Barbeiro et al. (2007)

A componente de planificação encontra-se, no início do ciclo de escrita, subdividida nas fases mobilização ou ativação do conhecimento prévio, recolha de informação e respetiva organização, enfatizando a conexão entre o processo de escrita e a integração de saberes (Barbeiro et al., 2007).

Relativamente à fase de mobilização ou ativação do conhecimento prévio, nela, o aluno terá de utilizar o conhecimento que adquiriu até aquele momento sobre um certo assunto. De acordo com um certo período, e dependendo da complexidade do assunto e da compreensão dos procedimentos da tarefa, o aluno deverá realizar uma chuva de ideias, registando palavras soltas num papel. Segundo Barbeiro et al. (2007), esta fase poderá ser iniciada com instruções, como por exemplo: “escreve o que sabes sobre...” (p. 33).

No que concerne à fase de recolha de informação e respetiva organização, nesta dever-se-á adicionar novas informações ao conhecimento já trazido pelo aluno. Será possível por exemplo, de acordo com os autores, disponibilizar textos sobre um tema, e desenvolver nos alunos hábitos de pesquisa orientada, de modo que, os mesmos aprendam a selecionar informação relevante (Barbeiro et al., 2007).

Quanto à organização da informação, o professor implementar estratégias que lhes permitam aprender a categorizar a informação, criando por exemplos listagens e mapas semânticos. Para que tal seja possível, segundo Barbeiro et al., (2007), é necessário que professor “exemplifique as tarefas que solicita” (p. 33).

A respeito da redação do texto pode iniciar-se logo no momento tendo como início as listagens ou os mapas semânticos. A escolha por um dos pontos anteriores depende do género de procedimento a desenvolver, isto é, “a aprendizagem da hierarquização da informação ou o exercício centrado na textualização, com realce para a construção de frases” (p. 34). Os mapas semânticos facilitam a “complexidade do processo” (p. 34) de escrita, na medida em que, numa fase inicial da construção do mapa, os alunos começam pela seleção de palavras-chave indo ao encontro das categorias que estabeleceram no esquema, completando depois o mapa, adicionando conceitos relacionados. A partir deste ponto, iniciam a redação do texto que poderá ser formado através da junção de frases. Em seguida, o texto deverá ser apresentado ao grupo e alvo de um processo de aperfeiçoamento, a nível de grupo ou coletivo (Barbeiro et al., 2007).

A nível de revisão do texto, caso o mesmo tenha sido construído através da junção de frases, é imprescindível realizar uma revisão, de modo a verificar a articulação de palavras e combinação. Se a articulação e a combinação de palavras ter sido desenvolvida no decorrer da textualização, é ainda necessário realizar uma revisão, no âmbito de detetar falhas eventuais e avaliar se texto se encontra completo ou até se contém informação desnecessária. Quando o texto se encontrar completo e revisto, deverá ser disponibilizado num suporte ao alcance da turma ou até ao alcance de um público mais alargado (Barbeiro et al., 2007).

Por fim, no que concerne à fase de desempenho de funções, o texto poderá ser objeto de estudo por parte dos alunos, sempre que se tratar de assuntos curriculares ou poderá ser divulgado, na Internet, jornal escolar ou na página do estabelecimento de ensino (Barbeiro et al., 2007).

1.4. As componentes da dimensão textual

No que concerne às componentes da dimensão textual, sabemos que a escrita exige a capacidade de selecionar e combinar expressões para, posteriormente e, num nível superior serem organizadas e assim construir uma representação do conhecimento sobre o que pretende expressar.

Para Barbeiro et al. (2007) quem escreve realiza diferentes atividades no decurso do processo, as quais incluem:

- (i) Ativar conhecimentos 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 informação, elaborar planos que projetem a organização do texto ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases; (ii) redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã e (iii) avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo e formulando (p. 17).

Estas atividades podem segundo os autores Barbeiro et al. (2007) ser agrupadas em três componentes a planificação, a textualização e a revisão. Segundo Barbeiro et al. (2007), podem ainda surgir outros momentos no decorrer do processo, “como é o caso do momento de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever” (p. 27).

No que se refere à planificação, é o primeiro passo para a produção textual procurando estabelecer objetivos e antecipar efeitos, por forma a ativar e selecionar conteúdos, organizar a informação em ligação à estrutura do texto e programar a própria realização da tarefa (Barbeiro et al. 2007).

Pode ainda afirmar-se que a planificação é um dos aspetos que distingue o domínio da escrita por parte dos alunos, sendo necessário, desde cedo, integrar competências relacionadas a esta componente, podendo ser um ponto de partida a mobilização de estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou de reflexão da vertente metadiscursiva (Barbeiro & Pereira, 2007).

No que diz respeito à componente da textualização, pode considerar-se que esta se dedica à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e secções, formarão um texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Importa ainda referir, de acordo com os mesmos autores que, ao longo da escrita, o aluno deverá dar respostas às tarefas ou exigências de: (i) explicitação do conteúdo, isto é, mesmo que tenha havido uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram registadas de forma lata, devendo haver uma explicitação dessas mesmas ideias por forma a levarem o leitor a aceder ao conhecimento; (ii) formulação linguística, ou seja, a explicitação de conteúdo deverá ser feita em união à sua expressão, tal como apresentada no texto e (iii) articulação linguística, que se refere a um texto quando este não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas é a unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Neste sentido, as exigências acima descritas deverão estar presentes na construção de um texto, podendo, conseqüentemente, ser consideradas na própria aprendizagem, desenvolvendo, desta forma, a capacidade de ativar novas possibilidades e tomar decisões por entre as diversas soluções (Barbeiro & Pereira, 2007).

Relativamente à última componente de produção textual, a revisão, na opinião Barbeiro e Pereira, (2007) “esta processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito, podendo estar presente ao longo de todo o processo de escrita em articulação com a textualização, não desvalorizando, claro, a revisão final do texto” (p. 19).

No que se refere ao alcance da revisão, os mesmos autores, referem que esta pode incidir apenas sobre os aspetos gráficos ou ortográficos ou arrojar uma vertente mais complexa, desencadeando a reorganização e reescrita de partes do texto, dependendo da avaliação que foi feita, do tempo disponível, da existência de outras alternativas e da reflexão realizada, devendo esta última ser aproveitada para tomar decisões relativamente à correção e reformulação do texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

No que concerne ainda à componente revisão, acresce referir que esta está diretamente ligada à planificação inicial, no entanto, não se encontra limitada ao mesmo devido ao seu carácter transformador (Barbeiro & Pereira, 2007).

De forma geral, todas estas componentes constituem momentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias, à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à sua integração, ou não, de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspetos fundamentais (Barbeiro & Pereira, 2007).

Atualmente, devido à insurgência das novas tecnologias e da importância que estas desempenham na sociedade e dado o facto de estarem cada vez mais acessíveis aos alunos, surgiu recentemente uma outra componente, na qual os alunos desenvolvem as suas competências de edição de texto com recurso a sistemas computacionais. Esta metodologia considera-se inovadora e com potencial, especialmente na disciplina de Português, uma vez que, segundo Amante (2007) e Costa et al. (2012), estes meios tecnológicos possibilitam descobrir e explorar novos formatos de leitura, oral e escrita, desde programas de desenho, de edição de som, vídeo e *PowerPoint*, elaboração de relatos, no que toca ao desenvolvimento da produção escrita, através da criação de livros interativos, bandas desenhadas, processador de textos e a partilha destas produções recorrendo a blogues, redes sociais, entre outras.

1.5. O papel do professor no ensino da escrita

Quanto ao papel do professor no ensino da escrita, a posição pedagógica do mesmo tem vindo ao longo dos tempos a evoluir (Ribeiro, 2012). Este passou a ser visto, não como um mero transmissor, mas sim como um agente de apoio na construção de saberes dos seus alunos (Ribeiro, 2012).

No que respeita ao ensino da escrita, o professor deverá desenvolver estratégias e experiências variadas, colocando alguns exercícios específicos ou atividades inesperadas, por modo a desenvolver e a estimular as capacidades dos seus alunos (Pereira, 2016).

Sobre o mesmo assunto Pereira (2016), salienta que o professor exerce um papel fundamental uma vez que deve investigar e encontrar metodologias mais práticas e estimulantes para desenvolver em conjunto com os alunos, de forma que estes aprendam os temas propostos.

Ainda de acordo com Pereira (2010), o professor deve procurar aproximar a comunicação escrita e oral com a realidade do quotidiano uma vez que:

a participação ativa das crianças em atividades da vida real, de âmbito social ou académico, simuladas em sala de aula, em que a linguagem especializada é lida, escrita, escutada ou usada como forma de expressão oral para assim construir os significados necessários à consecução dessas atividades (p. 121).

Segundo Martins et al. (1991) é “responsabilidade do professor de Língua Portuguesa responder a algumas questões (para quem ensino tal matéria, como aprendem os meus alunos, que saberes preciso de ter para isso) e dar-lhes a relevância e o tratamento adequados no processo ensino e aprendizagem do modo oral e do modo escrito” (p. 42).

É fundamental, de acordo com os mesmos, que o professor crie no aluno “um prazer por mexer nas peças que constituem a linguagem e que possibilite ao mesmo a expressão em vários domínios de forma fácil e clara” para isso e segundo os autores, o professor “deverá ter sempre presente que a sua atuação marcará decisivamente a criatividade dos seus alunos” e, como tal, não deve limitar-se à transmissão de conhecimento, mas adotar estratégias que sejam desafiadoras para os seus alunos” (p. 43).

Na mesma linha de pensamento, Cardoso (2011) alude que o professor tem o dever de se deslocar pela sala, ocupando o papel de orientador, proferindo questões cuidadosamente com o objetivo de inflamar as ideias dos seus alunos, ouvindo com atenção os mesmos e apoiá-los direcionando-os para o produto final. O professor deve igualmente, transmitir aos alunos que são capazes de ser criativos. Para tal, necessitam de refletir e desenvolver os seus temas através de trabalho árduo, persistência e imaginação.

Para tal, o docente necessita desenvolver as suas práticas e estratégias educativas, devendo este saber sempre mais do que se quer que os alunos aprendam, propor desafios estimulantes aos alunos desenvolvendo a sua imaginação, criar hábitos e treinos sistemáticos e ser criativo nas suas práticas captando a atenção dos alunos e despertando nos mesmos o interesse e o gosto por aprender cada vez mais. Vão neste sentido as reflexões de Pereira (2010), quando refere que importa desenvolver “situações de construção situada de significados sejam relevantes (ou tornadas relevantes) para as próprias crianças, atendendo aos seus percursos de vida e interesses de modo a motivá-los e, na verdade, a tornar a aprendizagem cognitiva e emocionalmente sustentável” (p. 121).

No que concerne às práticas, o docente deverá não só diversificar as atividades de oralidade formal, de escrita, de leitura e de promoção do conhecimento explícito, mas também, construir com os alunos (e/disponibilizar aos alunos) conjuntos de recursos que os tornem autônomos e exigentes na avaliação da qualidade dos seus usos orais e escritos e na reflexão sobre os dos outros (Pereira, 2010).

No domínio da escrita, este deverá contemplar a existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em consideração finalidades como narrar, descrever, informar, desenvolver ações de planificação, textualização e revisão de textos curtos escritos pelos alunos, para divulgação, revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, com recurso a auto e a heteroavaliação (Pereira, 2010). No que concerne ainda ao domínio da escrita, de acordo com as AE, o docente deve promover ações de desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita), a consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar, modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspectiva ou descrição de personagens, por exemplo, a planificação, textualização e revisão de textos curtos escritos pelos alunos, com posterior divulgação, a revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, com recurso a auto e a heteroavaliação, realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com as outras disciplinas (Pereira, 2010).

Neste seguimento de ideias, Fragoso e Simão (2007) apontam que o professor deve promover a correção do texto escrito, dando a possibilidade ao aluno de melhorar o texto e de alterar o mesmo.

Para concluir este ponto, de acordo com Pereira e Azevedo (2005), no que respeita ao ensino da escrita, o professor deverá orientar-se por três pontos fundamentais: primeiro, conhecer as particularidades de cada aluno; segundo, intervir sempre que considerar oportuno e especialmente, se acreditar que poderá simplificar as aprendizagens dos seus alunos, terceiro e por último, avaliar as suas ações pedagógicas e refletir sobre as mesmas, com o fim de as aperfeiçoar.

1.6. A escrita na aula de Português: a aliança entre a escrita e a leitura

O professor de Português deve guiar-se atualmente por dois documentos de referência que se interligam, nomeadamente, as AE e o PASEO. Para além dos mesmos existe ainda o Dicionário Terminológico, daqui para a frente, DT, que se trata de uma ferramenta crucial, para a definição e explicitação dos termos e conceitos linguísticos a adotar ao longo da escolaridade.

A leitura e escrita revelam-se dois requisitos fundamentais e imprescindíveis na vida dos alunos, pois estas competências, de uma forma geral, permitem que todo o indivíduo se integre na sociedade em que vive (Manys, 2017). Efetivamente, ler não só permite ao ser humano aceder a várias informações, mas também lhe proporcionam o aumento do repertório lexical, o desenvolvimento da criticidade, a curiosidade em procurar saber mais, entre outros (Manys, 2017).

Por outro lado, o ser humano ao familiarizar-se com a leitura, inicia também uma relação com a escrita, na medida em que quando o leitor lê e usufrui do contacto com vários conhecimentos, culturas, modos de escrita, entre outros, aprende também a escrever de forma mais correta e coesa. Pode referir-se ainda que a escrita não se trata de uma linguagem à parte, tendo sido criada para registar a linguagem oral, de maneira que esta permaneça “eterna” com o passar do tempo (Manys, 2017).

Neste sentido, saber ler e escrever é fundamental para que o ser humano se mantenha atualizado sobre o que acontece ao seu redor, aprenda novas coisas, use os seus direitos, consiga trabalhar e participe na comunidade como cidadão (Manys, 2017).

Nesta perspetiva, a escola deve fomentar o hábito de leitura e de escrita nos alunos, ou seja, educá-los para ler e para escrever. Sendo nestes momentos que os educadores e professores desempenham um papel crucial na formação dos alunos, uma vez que, lhes compete proporcionar o contacto com o ato de ler e de escrever e, além desse contacto e desenvolvimento de competências, importa igualmente desenvolver o prazer de ler e escrever, pois só assim se formarão leitores autónomos e verdadeiramente críticos (Manys, 2017).

Nas nossas sociedades, é normal que a criança comece a ser alfabetizada antes da entrada na escola. É, porém, neste contexto de maior formalidade que se assume como prioritária a alfabetização da criança. Isto implica, evidentemente, que a leitura seja iniciada, numa estreita relação com a escrita. Importa ter em consideração, segundo Manys (2017), que “ler significa não só ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber” (p. 4).

A escola e os profissionais têm, assim, o dever de formar a criança como um leitor fluente e competente que: i) compreenda e interprete aquilo que se lê; ii) consiga ler o que não está escrito; iii) tenha a capacidade de identificar elementos implícitos; iv) possa estabelecer uma relação do texto que está a ler com outros textos lidos anteriormente; v) saiba que se pode atribuir vários sentidos a um texto. É importante também que este trabalho de formação de leitores competentes seja um trabalho constante e devidamente organizado (Manys, 2017).

Por outro lado, pode referir-se que ao se criar leitores também se criam escritores. Deste modo, torna-se igualmente importante, formar cidadãos que consigam elaborar textos coesos,

coerentes, bem estruturados e que transmitam as suas ideias de forma clara, competindo aos professores criar as oportunidades para que os alunos tenham contacto com a escrita e as suas múltiplas funções (Ramos, 2013).

Ter contacto com os livros, ouvir contar histórias e falar sobre elas é fundamental nas idades mais precoces, pois é através destes meios que o aluno se vai acostumando com o hábito de ler. Considera-se, desta forma, revelante falar da importância do livro para o aluno na educação para a leitura e para a escrita. O livro permite que o aluno desenvolva um leque de conhecimentos e competências, possibilita que ele conheça outros mundos, que, por um lado, alargue o seu conhecimento da realidade e que, por outro, encontre na leitura um espaço de refúgio em relação a essa realidade. Mas o que se realça é o facto de esta ferramenta permitir desenvolver a criatividade e a imaginação, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, e sobretudo, familiarizar-se com o português (e outras línguas) (Arana & Klebis, 2015; Coelho & Machado, 2018).

A criação de hábitos de leitura, e, de escrita, nos alunos, deve ser fomentado desde cedo. Em todo este processo, os familiares, os educadores/professores e a sociedade têm um papel importante de mediadores. Isto porque estas competências revelam-se um requisito fundamental, não só na vida escolar dos alunos, na qual grande parte do saber é apreendido através da leitura e da escrita, mas em todo o seu quotidiano (Correa & Maclean, 1999).

Deste modo, ler e escrever devem ser aptidões vistas como uma forma de aumentar os saberes e as competências dos alunos e os seus olhares sobre si mesmos, os outros e o mundo que as rodeia. Por modo a tornar possível aos alunos o desenvolvimento de competências de escrita, apresentam-se algumas estratégias que devem ser utilizadas, permitindo assim a construção de conhecimentos por parte dos alunos.

1.7. O Ensino da História e a produção de textos na aula de História e Geografia de Portugal

O ensino da História encontra-se integrada no currículo do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. No 1.º ciclo, a área de Estudo do Meio engloba vários temas alusivos ao meio físico/natural, social e cultural (Félix, 1998). No 2.º Ciclo, o currículo contempla a disciplina de História e Geografia de Portugal, na qual se estabelece uma conexão entre a História e a Geografia de Portugal (Félix, 1998). Esta permite aos alunos desenvolverem certas capacidades como a inferência, a análise, a interpretação e juízo crítico, valores e atitudes contemplados no PASEO como a solidariedade, multiculturalidade e a formação de indivíduos responsáveis que desempenham um papel ativo na sociedade (Félix, 1998).

Um dos principais objetivos o ensino da História e da Geografia é dotar o aluno de competências que lhe permitam compreender de um modo crítico a realidade que o mesmo vive e reconhecendo-se como um elemento passível de a transformar (Félix, 1998).

Alberto (2001), citado por Silva et al. (2012) salienta que, os alunos têm que compreender a importância do Espaço na sua vida quotidiana e na vida da sociedade; ou seja, “saber pensar e utilizar o espaço”. Para isso é necessário que o aluno domine os conceitos básicos, para adquirir as capacidades e o raciocínio geográfico que lhe permitam compreender e enfrentar situações novas, mesmo a diferentes escalas. Tal como se espera que os alunos aprendam a ler e a escrever, também se espera que eles aprendam a utilizar o território, duma forma eficaz e criar o hábito de analisar os problemas, numa perspectiva espacial, de modo que possam compreender melhor o meio onde vivem (p. 189). Na mesma linha de pensamento, Mattoso (2019), destaca que a História,

[...] não é uma comemoração do passado, mas uma forma de interpretar o presente. Ao descobrir a relação entre o ontem e o hoje, creio poder decifrar a ordem possível do mundo, imaginária, porventura, mas indispensável à minha própria sobrevivência, para não me diluir a mim mesmo no caos de um mundo fenomenal, sem referências nem sentido” (p.21).

No seguimento desta linha de pensamento dos autores, o professor de História e Geografia de Portugal não deve, portanto, limitar-se a uma simples transmissão do conhecimento histórico, tendo que, segundo Freitas, (2015) “[...] assegurar que todos os alunos desenvolvam toda uma estrutura cognitiva que lhes permita compreender o mundo histórico” (p. 44).

Seffner (1998) salienta a importância do desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e elaborar narrativas sobre a vida em sociedade na disciplina de História e Geografia de Portugal. Esta referência resulta do facto do aluno não possuir a maturidade substancial para o domínio das habilidades cognitivas da escrita e da leitura, tornando-se por isso, imprescindível não restringir o ensino da escrita somente à disciplina de Português, mas, antes, expandir às demais disciplinas integradas no currículo do aluno (Seffner, 1998).

Neste cruzamento de saberes, o professor de História de Geografia de Portugal ocupa um lugar fundamental, na medida em que deve propor aos alunos atividades nas quais desenvolvam a escrita. Seffner (1998) considera atividades adequadas para a produção escrita a organização de linhas de tempo, o delineamento de cronologias acerca de documentos ou imagens numa linha cronológica com a introdução de comentários consecutivos, produção de textos através da análise de documentos e fontes históricas.

Torna-se assim, necessário, de acordo com Santos (2018), que o ensino desta disciplina não se baseie apenas na “memorização de séries de acontecimentos e de carácter meramente informativo

tornando-se, sobretudo, formativo” (p. 28) ou como refere Mattoso (2019), não se cingir a “um macabro trabalho de desenterrar os mortos” (p. 21). Para Mattoso (2019) o ensino da história não se deve limitar à memorização dos factos, à simples capacidade de explicação de certos fenómenos e acontecimentos ou a “gostos”, deve antes permitir repensar criticamente, desafiando os alunos a desenvolver a capacidade de refletir e criticar o mundo e a sociedade atual, em que se encontram, “não posso escolher da História só aquilo que me agrada, mas igualmente o que me incomoda, ou até o que põe em causa as minhas ideias, nas sucessivas interpretações que, nas diversas fases da vida, vou dando à realidade” (p.21).

Neste sentido, o professor deve também centrar a aprendizagem em atividades que desenvolvam a capacidade de argumentação, reflexão e crítica, por forma a que, os alunos apreendam a linguagem e conceitos coesos à História (Seffner, 1998).

Como já foi referido anteriormente, o processo de escrita é caracterizado por ser laborioso e demorado. Contudo, este deve estar presente em todas as disciplinas do currículo, incluindo a disciplina de História e Geografia de Portugal, visto que, segundo Pereira e Azevedo (2005), a competência escrita para se desenvolver implica,

um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada em que se contemplem as diferentes variáveis que entram em jogo na composição textual: situação contextual; tarefa a executar; destinatário do discurso; técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade (p. 5).

O professor deve, assim, permitir ao aluno que este construa o seu conhecimento, fazendo o próprio questionar-se sobre o mundo e sobre as suas experiências passadas e por fim, estimular o mesmo para a produção do texto escrito.

O aluno deve formar ligações entre os conteúdos explorados e discutidos e, assim, elaborar a produção de um texto histórico coeso (Petrovski e Amaro, 2008, cit. por Costa, (2017).

Tabela 1

Orientações para a produção de textos históricos.

	Elementos históricos	Elementos de orientação
Introdução	1- Identificação: Agentes sociais (sujeitos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personagens (quem?), o que fez, uma ação, um objeto.
	2- Fato histórico: um acontecimento (o quê?), uma situação.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o fato, problema ou episódio? ▪ O que a personagem principal faz ou quer fazer? ▪ O que os outros personagens fazem?
	3- Cronologia/Espaço	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando a história acontece? ▪ Onde se passa a história?

Desenvolvimento	4- Objetivos/Causas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por algum motivo ou finalidade? (porquê?)
	5- Formas de realização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um meio realizado de tal forma (Como?). ▪ O que acontece quando o personagem principal faz ou tenta fazer? ▪ O que acontece com os demais personagens?
	6- Semelhanças e diferenças; continuidades e mudanças	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as relações do texto no momento da produção e a realidade atual?
Conclusão	7- Transformações ocorridas: um resultado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com qual efeito? Como termina a história? ▪ Como o personagem principal se sente no final da história? ▪ Como os outros personagens se sentem no final da história?

Fonte: Pietrovski e Amaro (2008, como citados em Costa, 2017)

A par do que já foi referido anteriormente, os conhecimentos abordados nas aulas de História e Geografia de Portugal devem permitir que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar informação de forma crítica; a pesquisa e apresentação de diferentes hipóteses de explicações; reflexão escrita sobre acontecimentos passados e possíveis impactos, entre outras. Estas competências são valorizadas na nossa sociedade nas mais diferentes atividades profissionais e também no desenvolvimento de um cidadão livre, consciente e respeitoso pelo mundo e pelos outros (Amaral et al., 2012).

Em jeito de conclusão, citamos Mattoso (2019), que refere não ser relevante que os alunos aprendam a «gostar de História», mas sim que sejam convencidos de que, sem a mesma não é possível compreender o mundo no qual vivem.

2. Opções metodológicas

É imperativo a realização de investigações na área da educação, uma vez que estas desenvolvem novos conhecimentos acerca do ensino e promovem a construção de profissionais capazes de analisar e avaliar as nossas práticas numa perspetiva de investigação-ação.

Neste ponto procedemos à explicitação dos princípios éticos que orientam a ação investigativa em que nos envolvemos, da perspetiva metodológica em que se apoia e as técnicas/instrumentos e procedimentos de recolha e a análise dos dados a que recorreremos.

2.1. Natureza da investigação

No que concerne à abordagem investigativa optou-se por uma perspetiva qualitativa. A investigação qualitativa reporta-se às perceções dos sujeitos, tendo como objetivo encontrar e compreender significados através de narrativas orais, escritas, de observações (observação participante) e de registos num diário de bordo.

O estudo incide sobre a PES desenvolvida, num primeiro momento num contexto de 1.º CEB, numa escola da rede pública e com um grupo/turma de 15 alunos, de 9 a 11 anos de idade. Num segundo momento, a PES decorre em contexto de 2.º CEB, numa escola também da rede pública e com um grupo/turma de 24 alunos, de 11 a 12 anos de idade a História e Geografia de Portugal e com um grupo/turma de 26 alunos, de 11 a 12 anos de idade a Português.

No seguinte tópico abordar-se-ão quais as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados selecionados para esta investigação.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Investigar pressupõe a recolha de dados sobre a temática investigativa em estudo, recolha essa que deve ocorrer de forma sistemática e consistente. Para recolha de dados elegemos a técnica de observação direta participante, recorrendo a notas de campo, registos fotográficos, diário de bordo e documentação pedagógica. A observação direta participante, como refere Alvarenga (2012), possibilita “formular perguntas que permitam às pessoas envolvidas falarem o que pensam e sentem” e “ganhar a confiança necessária para que as pessoas se abram e manifestem seus conhecimentos e sentimentos” (p. 84).

Amado (2017) refere que:

investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (p. 22).

As observações realizadas nos contextos em que decorreu a PES permitiram recolher pareceres, evidenciando aprendizagens, opiniões, interesses de cada aluno e do grupo. As experiências de ensino e aprendizagem promovidas com os alunos permitiram aceder a informação de natureza diversificada, através do recurso a notas de campos, registos fotográficos e a documentação pedagógica.

As notas de campo permitiram entender melhor o grupo/turma de alunos e as suas particularidades e interesses, sendo retiradas durante a ação e nos momentos de recreio. Recorremos aos registos fotográficos como forma de documentar as situações de aprendizagem.

Para tal, é primordial ponderar muito bem os registos e analisá-los de uma forma adequada. Tendo em conta os mesmos autores, para um bom resultado do estudo as notas de campo devem ser detalhadas, precisas e extensivas. Este instrumento de recolha de dados foi muito útil, pois, foram às notas de campo que recorremos quando quisermos recordar o que foi dito pelos alunos.

Em relação ao diário de bordo, segundo Bogdan e Biklen (1994), este consiste numa “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida” (p. 177). Considerou-se o diário de bordo como um fiável instrumento de investigação, uma vez que, neste é possível integrar sentimentos, opiniões e interpretações, que se figuram numa forma de expressão, e numa forma de refletir e aprender (Amado, 2014).

O registo fotográfico foi igualmente útil pois permite apresentar evidências, em formato digital relativamente às atividades propostas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

Através dos registos fotográficos é possível revelar atividades concretizadas pelos alunos, pois a fotografia atua como um acionador da memória, podendo recorrer a ela como fonte de informação, quando necessário. Neste sentido, a mesma serve também como registo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

A fotografia serve como um registo de situações que contribui para uma melhor compreensão do que foi observado e que depois servirá de auxílio para uma melhor descrição. Segundo Traqueira et al. (2021), os registos fotográficos “podem-se converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p. 45). É importante frisar,

que em todos os registos fotográficos tivemos o devido cuidado de preservar a identificação dos alunos.

Pretende-se realizar uma análise das produções escritas pelos alunos (competência compositiva); da construção de texto (estrutura, vocabulário diversificado) e verificar a apreensão de conteúdos relacionados com outras áreas disciplinares.

3. Descrição dos contextos e das Experiências de Ensino- Aprendizagem

3.1. A ação educativa em contexto de 1.º CEB

3.1.1. Caraterização do contexto

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, realizou-se numa escola da rede pública de um agrupamento da cidade de Bragança.

No que concerne às suas instalações, esta instituição educativa é uma escola antiga, composta por quatro salas de aulas, uma sala de professores, uma sala multiusos e um amplo espaço exterior envolvente. A instituição não dispunha de uma biblioteca, nem de um refeitório, assim sendo, para que os alunos usufríssem destes serviços, recorriam a outras escolas do agrupamento ou mesmo ao edifício sede. O mesmo acontecia com o serviço de refeições.

Relativamente ao espaço exterior, este ocupava uma grande área, sendo na sua maioria pavimentado por gravilha com duas balizas para a prática de futebol, um cesto de basquetebol e ainda uma secção em forma de quadrado preenchida por areia e com infraestruturas de metal para os alunos brincarem. Os espaços verdes existentes eram meramente decorativos.

Sentimos que não havia uma correta exploração do espaço exterior, sendo este importante, dado que, segundo o *Education Development Center* em conjunto com o *Boston Schoolyard Funders Collaborative* (2000), as escolas atuais devem promover uma combinação do recreio enquanto espaço de lazer para que os alunos possam realizar e desenvolver brincadeiras e jogos criativos, e espaço de aprendizagens mais (in)formais. Este pode funcionar como uma sala de aula ao ar livre, em que os alunos se envolvem em várias experiências educativas. Nele podem ser trabalhadas as diversas áreas do saber. Em simultâneo, este espaço pode desenvolver outras capacidades nos alunos, como por exemplo, a nível emocional. Como salientam Christensen e Mikkelsen (2008), o aluno enquanto cria e realiza brincadeiras no espaço exterior promove a sua confiança e autoestima. Este permite igualmente, superar obstáculos e desenvolver as suas competências, estando sempre numa constante avaliação de riscos e gestão de comportamentos. Bento (2015) refere, ainda, que o espaço exterior contribui para o crescimento holístico do aluno na medida em que “a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (p. 14). Estes espaços contribuem, ainda, para o desenvolvimento da criatividade e imaginação através da manipulação e exploração de diferentes instrumentos (White & Stoecklin, (2008).

No momento decorrente da PES, a escola acolhia um total de 80 alunos, integrando os quatro anos de escolaridade do 1.º CEB. A cada turma correspondia uma sala de aula, que seria a mesma durante o restante ano letivo. Cada turma tinha um professor titular e um professor de apoio. Esta escola integrava a Componente de Apoio à Família (CAF) que tinha como objetivo proporcionar um acompanhamento aos alunos antes e depois da componente letiva.

O Agrupamento ao qual pertencia a escola básica tinha como objetivo prestar um serviço educativo de qualidade, promovendo a formação integral dos seus alunos permitindo aos mesmo a integração numa sociedade em constante mudança. O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) assentava em diversos valores de entre os quais destacamos: excelência e exigência, inclusão e equidade, cidadania e participação, cooperação e partilha, identidade e pertença e, por último flexibilidade, adaptabilidade e inovação (PEA, 2019).

3.1.2. Caraterização do grupo

O grupo no qual decorreu a PES, pertencia ao 4.º ano de escolaridade e era constituído por quinze alunos, sendo nove meninos e seis meninas. Deste grupo, dois alunos estavam sinalizados pelas equipas educativas, daí a presença diária de uma professora especializada em Necessidades Educativas Especiais.

Devido às restrições impostas pela Pandemia de Covid-19 os alunos encontravam-se distanciados uns dos outros o que dificultava as interações aluno-aluno. Todavia, mesmo com o distanciamento imposto, nas primeiras observações foi-nos possível constatar de imediato de que se tratava de um grupo em que a maioria dos alunos se distraíam facilmente, apresentando dificuldades de aprendizagem. Contudo, alguns alunos eram muito curiosos, empenhados e participativos, mas mostravam igualmente um comportamento irrequieto, com interações aluno-aluno e aluno-professor negativas e perturbadoras do ambiente de sala de aula, levando a um posicionamento crítico face às estratégias e metodologias a implementar para os motivar e estimular, de modo a participarem e a se envolverem ativamente nas atividades propostas.

Os recursos digitais e materiais manipuláveis despertavam o interesse dos alunos, nos diferentes momentos em que a eles se recorreu em sala de aula.

De forma geral, os alunos eram assíduos e pontuais. Alguns evidenciavam baixa autoestima, com impacto direto nas aprendizagens e conseqüentemente no sucesso educativo.

3.1.3. Caracterização do espaço

No que tange à sala de aula, na qual, decorreu o estágio de 1.º CEB da PES era de pequenas dimensões, com as mesas dispostas em filas o que dificultava a circulação do professor titular e dos próprios alunos pela sala de aula. Esta encontrava-se equipada com uma secretária, um computador, um projetor, um quadro interativo e um quadro de marcador para o professor usufruir.

Numa das paredes da sala encontrava-se presente material próprio para a afixação de trabalhos realizados pelos alunos, um esquema com os aniversários de cada aluno, pósteres de matemática (unidades de comprimento e medida) e em maior número encontravam-se pósteres informativos da área de saber do inglês. A incidência de luz natural era ideal, contudo, por outro lado, devido à pouca capacidade de aquecimento dos radiadores, a sala era fria, especialmente no inverno, o que tornava o ambiente pouco acolhedor.

A presença de materiais didáticos na sala de aula não era notória, estes encontravam-se armazenados em armários e em vários cantos da sala, não estando assim ao alcance dos alunos. Em relação à disposição dos alunos pela sala de aula, a escolha dos lugares foi da responsabilidade dos mesmos, o que levou a que os alunos escolhessem ficar com os pares que tinham melhores relações afetivas.

Todas as semanas, as mesas dos alunos mantinham as disposições na sala. Esta reorganização do espaço não vai ao encontro do defendido por Neves (2014) que, sustentado nos trabalhos de Freitas (2011) e Zabalza (1994), refere que

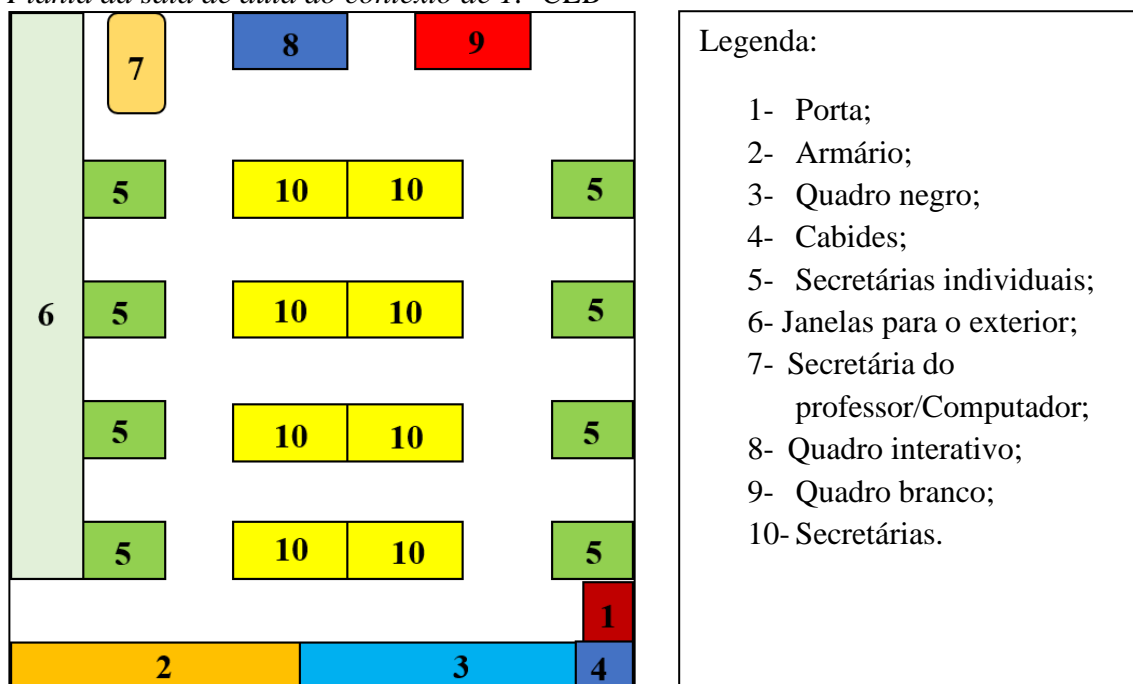
é importante a questão da disposição das carteiras e das mesas no sentido que são fundamentais para contribuir com a aprendizagem de forma significativa. Elas devem mudar de posição de acordo com a aula que o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços. Assim sendo, há que planificar e gerir os espaços, na medida em que o ambiente de sala de aula é um poderoso fator que facilitará ou inibirá as aprendizagens e deverá estar organizado tendo em vista a atividade que se desenvolverá (p. 6).

Os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, os pertencentes à Componente de Apoio à Família (CAF) e com Necessidades Educativas Especiais, encontravam-se nas últimas filas, encontrando-se, de forma significativa, distantes da professora titular, o que acabava por lhes dificultar as aprendizagens.

Por vezes, surgia um ruído perturbador vindo do exterior, nomeadamente, outros alunos que se encontravam a realizar brincadeiras.

Figura 2

Planta da sala de aula do contexto de 1.º CEB



3.1.4. Caracterização da rotina/tempo e gestão de sala de aula

No que concerne à rotina diária, esta iniciava-se com a chegada dos alunos, por volta das 08:00 da manhã. Estes eram acolhidos pela professora de apoio da parte da manhã. No decorrer da hora seguinte, chegavam os restantes alunos. Enquanto não se iniciava a componente letiva, os mesmos viam vídeos emitidos na plataforma *Youtube* que a professora projetava no quadro interativo.

Pelas 9:00 iniciava-se a componente letiva até às 10:30, hora a que lanchavam e se dirigiam para o espaço exterior para brincar. Às 11:15 os alunos regressavam à sala de aula, até às 12:30, hora de pausa para almoço. Às 14:00, iniciavam as aulas do período da tarde, até às 16:00, hora a que iniciavam as Atividades de Enriquecimento Curricular, que terminavam às 17:30.

Durante a componente letiva, a professora titular motivava os seus alunos com problemas do quotidiano e a necessidade de adquirir conhecimentos para os solucionar. No que se refere ao sumário, era escrito no início da aula ou no fim da mesma pela professora titular. Quando o sumário era escrito no início da aula, a professora explicitava os objetivos, porém, caso escrevesse no fim, o mesmo não acontecia. A professora titular relacionava o conteúdo a abordar com outros conteúdos anteriormente estudados, regendo-se maioritariamente pelo manual escolar e pelo livro de fichas.

3.1.5. Experiência de Ensino-Aprendizagem em 1.º CEB

A experiência de ensino aprendizagem desenvolvida em contexto do 1.º CEB, foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridade, em que a maioria dos alunos tinha um fraco desempenho académico, porém, destacavam-se alguns elementos com bom aproveitamento.

Nesta experiência de ensino aprendizagem foram sempre considerados os objetivos do Ensino Básico, consagrados no Decreto lei n.º 49, de 30 de agosto de 2005, nomeadamente, no que se refere a “criar condições para a promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”, de forma a garantir “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, com objetivo de promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, não descurando a interligação entre a teoria e a prática.

Pretendeu-se envolver o aluno no desempenho de um papel ativo e dinâmico na construção do seu próprio conhecimento. No que concerne à planificação do trabalho, esta faz parte na preparação de qualquer aula, na medida em que, consiste, antes de mais, na definição dos objetivos e descritores de desempenho consoante a área curricular a ser trabalhada, na preparação, concetualização e elaboração de materiais a serem utilizados, na preparação de exercícios, atividades e estratégias educativas para uma melhor organização, de forma a se conseguirem atingir todos os tópicos propostos e predeterminados (Zabalza, 1994).

A planificação realizou-se em concordância com os objetivos da professora cooperante. Esta partiu do Estudo do Meio, orientando-nos sempre pelas AE, tendo em consideração o “Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições”, mais especificadamente, “A Ditadura”. Completou-se esta sequência pedagógica com o desenvolvimento de uma atividade de Escrita na área do Português, no domínio de “Escrita”. Enriqueceu-se a exploração com a área de matemática no domínio “Números e Operações” com o subdomínio “números racionais não negativos”, nomeadamente, operações com frações e terminou-se a EEA com um trabalho na área de Expressões: Artes Visuais, no domínio Experimentação e Criação com a construção de um cravo com papel crepe. Houve, não só uma prévia preocupação de todos os conteúdos a explorar, na medida em que, foi necessário rever os mesmos, de uma forma antecipada, por modo a colmatar e reduzir dificuldades sentidas pelo PE, mas também, na escolha dos objetivos, dos recursos, da gestão de tempo e do trabalho dos alunos em sala de aula.

No final do dia que antecedeu o início da exploração de novos conteúdos, decidiu-se, começar por explorar os elementos paratextuais do livro *História Cronológica do meu Portugal* de Carlos Letra.

Optou-se por usar um livro visto que, os livros permitem que o aluno ao se identificar com as personagens/figuras, construa conhecimentos, atitudes e valores, formando assim a sua personalidade (Pimentel, 2017).

Realça-se outra potencialidade dos livros: o aumento do reportório lexical, ou seja, ao lermos descobrimos novas palavras e novos significados (Moreira, 2000).

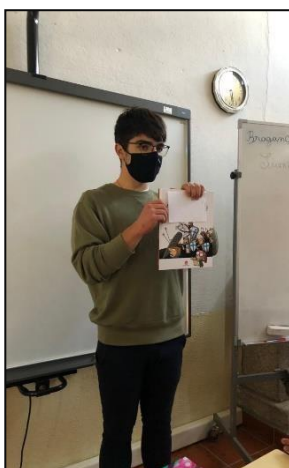
Antes de se iniciar a exploração do conteúdo do livro, como atividade de pré-leitura, o título foi tapado previamente pelo PE, recorrendo a um pedaço de folha branca A4, para suscitar curiosidade e interesse nos alunos, sendo estas características muito próprias desta faixa etária. Perguntou-se às mesmas sobre que assuntos poderia o livro tratar, através da observação das ilustrações presentes na capa.

Decidiu-se optar por esta estratégia, já que, a ideia de que o ato de ler envolve uma multiplicidade de processos cognitivos, leva Citoler e Sanz (1997) a destacarem o facto de a leitura começar por ser um estímulo visual, terminando com a compreensão de um texto.

Além disso, segundo Silva et al. (2011), “ser capaz de antecipar conteúdos (...) é uma característica de um bom leitor, que deve ser treinada” (p. 9). Esta estratégia revela-se adequada e potenciadora do desenvolvimento de múltiplas competências que se entendem fundamentais na prática da leitura. Destas pode-se destacar a capacidade de antecipar conteúdos que, quando se fará a efetiva leitura do texto, se podem ver confirmados, ou não. Além disso, promove-se uma interação semiótica entre o discurso criado pela imagem/ilustração e o discurso verbal (o das palavras).

Figura 3

Momento de exploração da capa da obra



Os alunos relacionaram as ilustrações presentes na capa, com os conteúdos abordados em aulas anteriores, referindo que o livro poderia retratar uma ou várias guerras devido às ilustrações presentes na capa, nomeadamente, as guerras com os mouros, tal como se pode observar na seguinte nota de campo:

- Que objeto é este que estou a segurar nas minhas mãos? (PE)
- É um livro. (Aluno)
- Exatamente! E o que poderá tratar este livro? (PE)
- De uma ou de muitas guerras! (Aluno)
- Das guerras contra os mouros e de D. Afonso Henriques. (Aluno) (Silêncio)
- Será?! Acho que se descobríssemos o título, seria mais fácil descobrir o que trata o livro. Concordam? (PE)
- Sim! (Toda a turma em unísono)
- Então, mas tentem primeiro adivinhar qual é o título deste livro. (PE)
- As guerras contra os mouros. (Aluno)
- Não, quem mais quer tentar adivinhar? (PE)
- As batalhas de Portugal. (Aluno)
- Também não. Talvez devêssemos explorar as restantes partes do livro.

NC1CEB, n.º 1- 13/12/2021

Foram igualmente explorados, os elementos paratextuais, constituintes do álbum como a capa, contracapa, lombada, editora, autor e o título, então revelado.

(O título foi revelado pelo PE)

- Podes ler o título em voz alta para os restantes dos teus colegas? (PE)
- História Cronológica do meu Portugal. (Aluno)
- São capazes de dizer do que trata o livro? (PE) (Silêncio)
- Não se lembram, de aqui há uns dias termos falado sobre o friso cronológico? Ainda se lembram o que é um friso cronológico? (PE)
- Sim, é sobre as datas das guerras e de quando se descobriram novas terras como o Brasil. (Aluno)

(Interrupção de um aluno que coloca a seguinte questão):

- Professor, eu acho que o livro fala sobre os Descobrimentos e os reis e as suas histórias. (Aluno)
- Bem, o livro não trata só desses acontecimentos que vocês disseram, mas trata de todos os acontecimentos principais do nosso país e estão descritos neste livro seguindo uma ordem. (PE)

NC1CEB, n.º 2- 13/12/2021

Após a exploração da capa do livro, o PE abriu o mesmo na página 62 que dizia respeito ao conteúdo que iria ser abordado na aula do dia seguinte. Nesta página encontrava-se ilustrada uma arma com um cravo no cano. Rapidamente, surgiram comentários por parte de vários alunos:

- Essa flor é do 25 de abril. (Aluno)

- Nós já vimos essa flor nas notícias e falavam sobre os militares que colocaram essa flor na ponta das armas. (Aluno)

- Isso chama-se cravo. (Aluno)

- Calma, um de cada vez! Vocês sabem o que aconteceu neste dia? (PE) (Silêncio)

- Então, nunca ouviram falar do 25 de abril?

- Sim, foram os militares que saíram para protestar e colocaram cravos nas armas. (Aluno)

NC1CEB, n.º 3- 13/12/2021

Os alunos, apesar de terem algum conhecimento sobre os acontecimentos relativos ao 25 de abril de 1974, não souberam explicar os acontecimentos de uma forma mais detalhada. Por isso, o PE solicitou-lhes que, em casa, questionassem os familiares e/ou procurassem na Internet sobre os factos sucedidos neste dia e a razão de o mesmo ser tão importante na história de Portugal.

No dia seguinte, o PE questionou os alunos sobre os seus “novos” conhecimentos acerca da comemoração do dia 25 de abril de 1974.

- Então quem aqui é que já sabe o que aconteceu no dia 25 de 1974? (PE)

- As pessoas iam começar a andar à guerra e uma senhora pôs flores nas armas e já ninguém andou à guerra. (Aluno).

- E porque será que essas pessoas queriam andar à guerra? E com quem? (PE)

- Eu vi num vídeo que elas estavam zangadas com o Governo por que Portugal estava numa guerra com África e queriam terminar a guerra, mas o Governo não deixava. (Aluno)

- Sim, esse também foi um motivo que levou a que as pessoas se revoltassem. Mas vocês sabiam que a revolução que aconteceu neste dia foi planeada por militares? (PE)

- Professor, o meu pai disse-me que existia a PIDE e que batia nas pessoas se falassem mal do Governo. (Aluno)

- É verdade! Havia pessoas que pertenciam à PIDE que era uma espécie de polícia que defendia o Estado e se ouvissem alguém falar mal do Governo, denunciava-las e elas eram castigadas. (PE)

(Aluno levanta a mão para intervir)

- Professor, a minha mãe disse-me que uma senhora colocou cravos nas armas dos soldados e é por isso que se chama a Revolução dos Cravos. (Aluno)

- Correto, e nós vamos ver agora o que levou a essa revolução. Vocês sabem o significado de “revolução”? (PE)

(Silêncio)

- Vocês lembram-se do livro de ontem? (PE)

- Sim! (Vários alunos em uníssono)

- Hoje vamos explorá-lo mais um bocadinho que ele de certeza vos vai ajudar a descobrir o que aconteceu neste dia e vamos ver se foi um dia bom ou um dia mau para o nosso país. (PE)

NC1CEB, n. °4- 13/12/2021

Seguidamente, o PE abriu a obra nas páginas 61 e 62. Estas foram impressas antecipadamente no momento de exploração e foi entregue uma impressão a cada aluno.

Solicitou-se a realização de uma leitura silenciosa, para desta forma, ocorrer um primeiro contacto do leitor com o texto e uma preparação para uma leitura oral. Sabe-se que a leitura silenciosa, além de respeitar os diferentes ritmos de leitura de cada aluno, permite um contacto mais pessoal com o texto e constitui um momento fundamental para a preparação da leitura em voz alta.

Posteriormente, solicitou-se a uma aluna, de forma aleatória, que realizasse uma leitura expressiva, por forma a desenvolver/aperfeiçoar competências específicas deste tipo de leitura, como a altura da voz, a velocidade a que lê, a dicção, a fluência da leitura, a expressividade. Todas estas capacidades são importantes e exercitadas em momentos de leitura em voz alta. Acresce que uma boa leitura é fundamental para facilitar a compreensão dos ouvintes.

Em seguida, questionou-se os alunos, sobre o(s) assunto(s) tratado(s) no texto, dando assim, origem um momento de partilha de ideias e opiniões. Em termos pedagógicos, é importante que a criança seja ouvida, nomeadamente em relação a assuntos que se reportam à sua identidade como sujeito. As aulas em que se abordam conteúdos de estudo do meio (nomeadamente do meio social- como esta) são excelentes oportunidades para ouvir a criança acerca do seu posicionamento no mundo e da sua identidade cultural. Esta, como é evidente, não se consolida sem um alargado conhecimento da história da comunidade, do país e da civilização que a criança pertence.

Recorde-se que, segundo o artigo 12.º presente na Convenção dos Direitos das Crianças, esta tem o direito a ser ouvida e a que a sua opinião seja seriamente tida em consideração. Eis uma nota do diálogo que se gerou:

- O que é que ficaste a entender do que leste? (PE) (Silêncio)

- Então, ninguém consegue dizer-me o que ficou a entender sobre o que acabamos de ler?
(PE)

- No dia 25 de abril houve uma revolução porque as pessoas estavam descontentes. E a revolução foi feita por militares organizados num grupo que se chamava “Movimento das Forças Armadas”. (Aluno)

NC1CEB, n.º 5- 13/12/2021

Apesar desta última resposta ser muito satisfatória, verificou-se que a generalidade dos alunos demonstrou dificuldades em compreender a informação escrita pelo que foi necessária uma releitura mais aprofundada com o auxílio do PE.

Seguidamente, pediu-se aos alunos que sublinhassem no texto, a vermelho os nomes próprios, a verde os determinantes artigos definidos e indefinidos e a amarelo os verbos. Alguns alunos demonstraram dificuldades, pelo que foi necessário, o apoio do PE.

Terminada a exploração da obra, introduziu-se informação em *PowerPoint*. O primeiro diapositivo continha uma imagem relacionada com a Revolução dos Cravos e um retrato de uma figura histórica importante, tratava-se de António de Oliveira Salazar. Questionou-se os alunos sobre quem era e apenas uma pequena parte soube identificar.

Ao longo da exploração do documento apresentado em *Powerpoint*, observou-se e explorou-se em grande grupo, vários vídeos didáticos, imagens, documentos e uma música referentes aos conteúdos em desenvolvimento. Este terminou com a exploração de esquemas como forma de consolidação de conhecimentos.

Decidiu-se utilizar a seguinte ferramenta digital como forma de motivar e suscitar interesse nos alunos, visto que, como Petrucci e Batistion (2006) defendem “o professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal [objetivo] educacional, a aprendizagem [do aluno], seja alcançado” (p.8).

No recurso *PowerPoint* encontravam-se presentes, igualmente, duas imagens referentes à escultura 25 de abril criada por José Rodrigues em Bragança. Fizemos esta inclusão de forma intencional para valorizarmos o património local. Tal como refere Rato (2016),

os [professores] devem tomar consciência que o meio, quer seja natural e/ou social, é promotor de aprendizagens por parte das crianças e, muitas das vezes e se não sempre, fomentador de aprendizagens significativas. Para isso, os [professores] devem escolher estratégias que passem por aproximar as crianças ao meio, proporcionando-lhes a construção do seu conhecimento. (p. 31)

Após a exploração da informação em *PowerPoint*, colocou-se em prática um *quizz* digital, na plataforma *Kahoot!*, composto por questões de carácter verdadeiro/falso e escolha múltipla. Os alunos participaram com muito empenho e interesse, dado que, nunca tinha sido desenvolvido uma atividade semelhante, o que levou ao surgimento de comentários positivos tecidos pelos próprios.

Estamos de acordo com Fialho (2007), quando o mesmo refere que o professor com o desenvolvimento de atividades lúdicas consegue promover a colaboração entre alunos através da competição, reforçar conteúdos e construir conceitos.

Dado o *quizz* digital por terminado, entregou-se aos alunos um panfleto (*flyer*) com um breve resumo do conteúdo e uma sopa de letras para os mesmos resolverem em casa com os seus familiares. Este panfleto possuía também um código *QR*, no qual, era possível que estes, em casa e com o auxílio do telemóvel, visualizassem um vídeo com um breve resumo referente aos acontecimentos do dia de 25 de abril de 1974. Desta forma foi possível, visualizarem em conjunto com os seus familiares e, por isso mesmo, envolver as famílias nos trabalhos que se realizaram em contexto escolar. Considerou-se importante optar por esta estratégia, pois segundo Ana Picanço, (2012), “estudos recentes mostram que em vários países, nas últimas décadas, que se os pais se envolverem na educação dos filhos, eles por ora, obtêm melhor aproveitamento escolar” (p. 25). A mesma autora refere ainda que, “o ambiente familiar, a relação com a escola e a descontinuidade entre ambas são na minha opinião aspetos fundamentais para a problemática da participação dos pais na escola” (p. 14).

Após a breve exploração do *flyer* introduziu-se a atividade escrita “Caderno de Escrita”. Nesta pretendeu-se que os alunos escrevessem um texto narrativo e em simultâneo, aprofundassem o conhecimento sobre a sua estrutura e componentes, desenvolvendo o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos e das respetivas consequências e a apreciação valorativa do texto.

Tentou-se igualmente desenvolver a revisão textual a partir da apreciação conjunta de textos individuais para uma deteção e resolução de aspetos a melhorar.

O PE iniciou um diálogo com o grupo, sobre os conteúdos abordados ao longo do dia e voltou a utilizar a obra mostrando uma vez mais a capa da obra *História Cronológica do meu Portugal* de Carlos Letra e questionando novamente os alunos sobre o que observavam na mesma. Estes, algo confusos, repetiram as mesmas respostas do dia anterior. O PE incentivou à participação no diálogo, insistindo-se sobre os reis que os alunos conheciam. Foi então solicitado aos alunos que elaborassem uma narrativa. Para tal, o PE retomou um

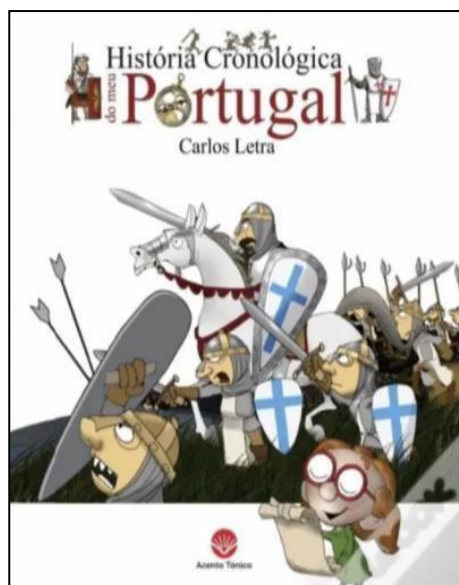
diálogo com os alunos sobre contos de reis, de fadas e de bruxas que conheciam. Este diálogo teve como objetivo despertar a imaginação e reavivar o conhecimento sobre a produção de narrativas.

Através do diálogo foram também exploradas as diferentes possibilidades da estrutura da narrativa. Pretendeu-se explorar e desfiar variadas histórias quanto aos elementos necessários para o desenvolvimento da narrativa: a situação inicial, personagem principal, tempo e espaço, os problemas/conflitos, a personagem que atrapalha/prejudica, a que ajuda, a resolução desses problemas/ conflitos, a situação final.

Seguiu-se a apresentação da atividade, apresentando a tarefa que os alunos teriam de concretizar. A partir da imagem da capa da obra, os alunos teriam que imaginar uma história, compondo um texto narrativo, sendo-lhes dada total liberdade para a escolha das personagens, o tempo, a ação, entre outros, mas, foi-lhes solicitado que relembassem conteúdos já explorados anteriormente no domínio de Estudo de Meio, como factos e as datas relevantes da História de Portugal. Pretendia-se, efetivamente, que a escrita da narrativa – sendo um ato de imaginação (uma narrativa ficcional) – incorporasse conteúdos abordados relativamente a acontecimentos históricos estudados. Estava-se assim, a ir ao encontro do tema, o qual, (recorde-se) implica a ativação e o reinvestimento de conhecimentos multidisciplinares em atividades de escrita.

Figura 4

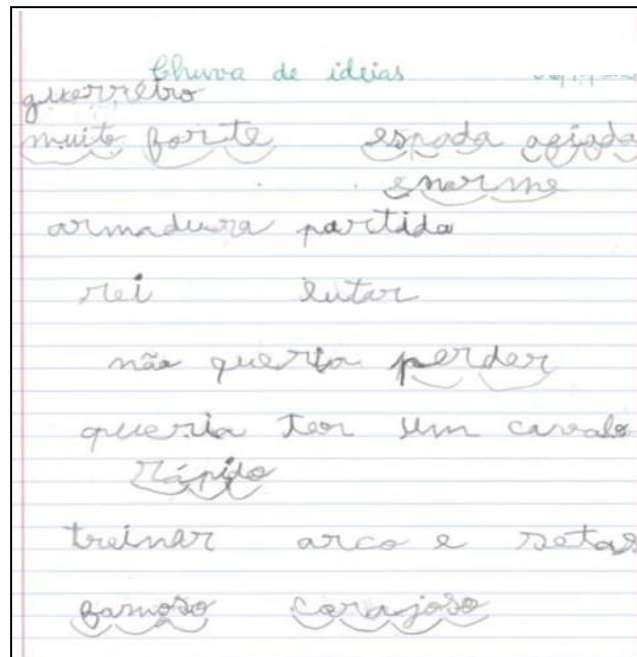
Capa da obra “História Cronológica do meu Portugal” de Carlos Letra



Em seguida, cada aluno começou a registrar uma chuva de ideias sobre a narrativa que iria desenvolver, e começaram a surgir as produções escritas, como se pode observar nas figuras seguintes.

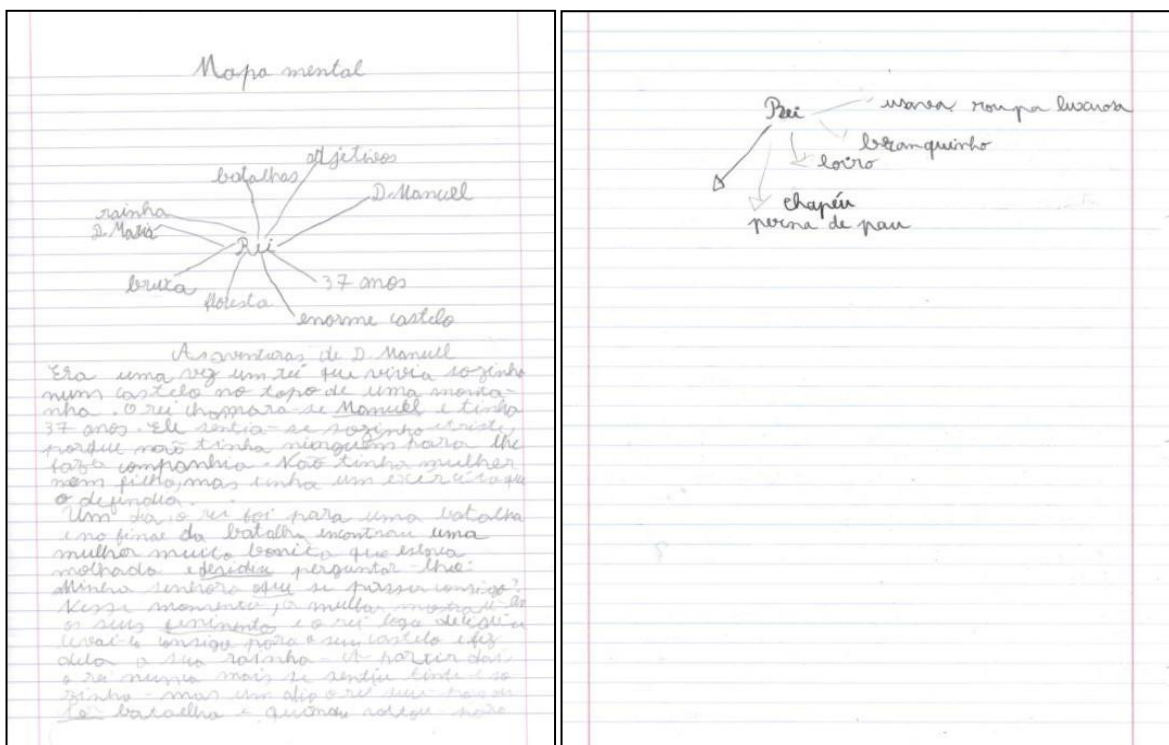
Figura 5

Chuva de ideias realizada por aluno com NEE com o auxílio da professora de NEE



Figuras 6 e 7

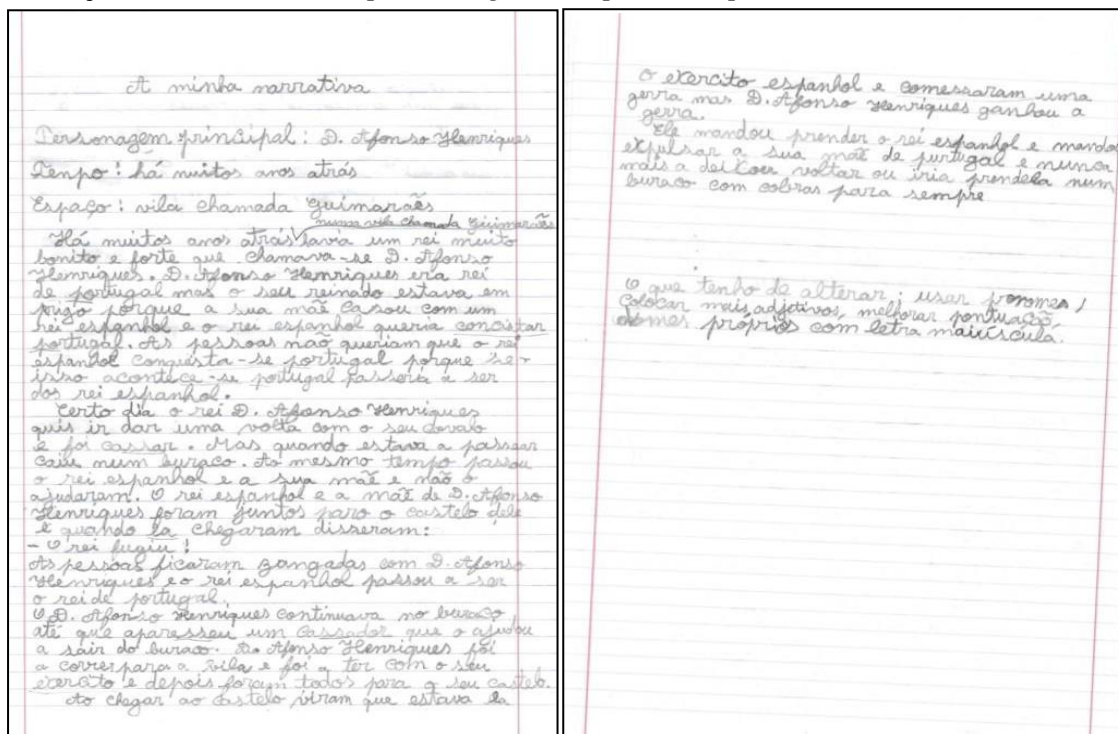
Exemplos de mapas mentais elaborados por dois alunos



As narrativas produzidas foram lidas e projetadas pelo PE aos colegas da turma que apontaram pontos positivos e sugestões de reescrita. A nosso ver, consideramos pertinente que o grupo demonstrasse a sua opinião em relação às produções escritas produzidas uma vez que, com a apresentação e discussão conjunta de proposta de alteração/melhoria, se visava o aperfeiçoamento dos textos. Os alunos responsáveis pela apreciação registaram os comentários apontados no verso da produção, de modo a não caírem no esquecimento.

Figuras 8 e 9

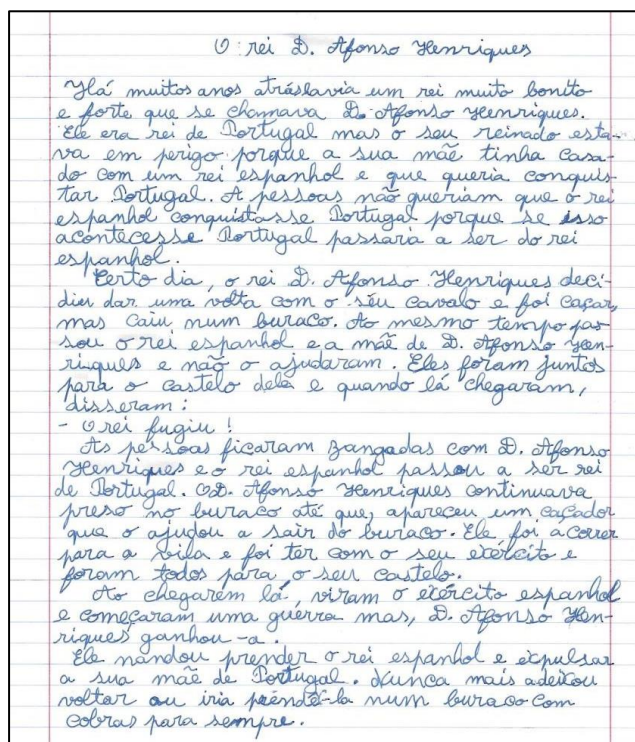
Produção escrita de aluno após as sugestões apontadas por outros



Por fim, reescreveram o texto, reformulando o mesmo, de forma a incluírem as sugestões referidas pelos colegas e, desse modo, obterem um novo texto de maior qualidade, tanto a respeito dos conteúdos como dos aspetos formais.

Figura 10

Produção escrita final do mesmo aluno



Tal como tinha sido solicitado, verifica-se o recurso a dados que foram trabalhados na área de estudo do meio (História de Portugal), sem deixar de haver lugar a uma recriação imaginativa dessa mesma história. Acresce que a estratégia de escrita – feita de forma bem sustentada: com planificação textualização e revisão – permitiu a criação de texto de qualidade superior àquilo que normalmente estes alunos faziam quando desenvolviam atividades de escrita sem que tivessem percorrido conscientemente todas essas etapas (nomeadamente, a planificação e a revisão). Cremos que esta atividade confirma aquilo que fomos referindo ao longo da fundamentação apresentada no início deste documento e que se reporta à importância de, em contextos pedagógicos de qualidade, se desenvolverem atividades de escrita bem organizadas, com tempo e com possibilidade de os alunos colaborarem nos diversos momentos e processos redacionais: planificação, textualização e revisão.

3.1.6. Avaliação do processo

A EEA de 1.º CEB referida foi construída a partir de uma planificação previamente discutida com a professora titular e tendo em conta as especificidades da turma. Recorreu-se a metodologias participativas, envolvendo, sempre que possível, a criança na construção da sua própria aprendizagem.

Inicialmente foram várias as dificuldades sentidas, relacionadas com o comportamento de algumas crianças da turma e a dificuldade concentração pelo que foi necessário diversificar as estratégias e metodologias de modo a cativar as crianças.

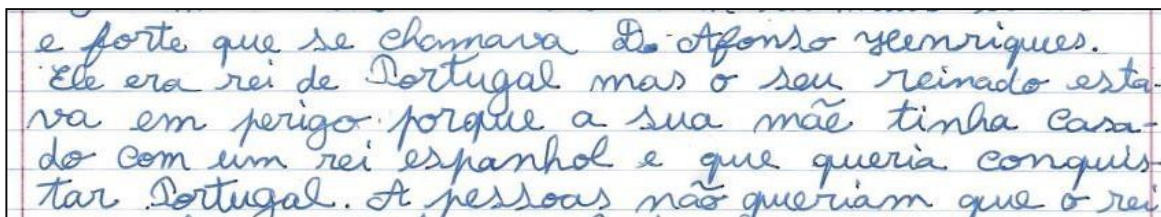
No decorrer da EEA, as crianças demonstraram interesse pelas atividades propostas, tendo participado de forma ativa e empenhada, colocando questões pertinentes e mostrando interesse em superar as adversidades sentidas.

No que diz respeito à atividade escrita, as crianças mostraram algumas dificuldades, uma vez que, o processo de escrita é complexo e árduo que exige prática regular. As mesmas demonstraram dificuldades em iniciar a atividade solicitada, em utilizar pronomes, vocabulário diversificado e, de forma geral, deram erros ortográficos. Podemos, contudo, salientar que as estratégias seguidas e a forma como foi sequenciada a atividade teve um impacto muito positivo na produção escrita das crianças. Antes de mais, importa que elas compreendam que o processo de escrita tem de ser feito com tempo e de forma bem pensada—o que não sempre lhes é permitido, uma vez que (com demasiada frequência) é solicitado aos alunos a escrita de textos de forma rápida no final das aulas. Por outro lado, as crianças também puderam experienciar a escrita como uma atividade que não é necessariamente uma tarefa individual e na qual cada criança, por si só, tem de resolver múltiplos problemas. A partilha (nomeadamente nos momentos de planificação e de revisão) foi efetiva e fundamental. Por fim, registe-se que esta partilha se estendeu aos contextos familiares. Este é um tema sobre o qual as famílias têm conhecimentos e opiniões e foi muito relevante conseguirmos articular a atividade escolar com essa participação dos mais velhos que vivem com os nossos alunos. Acresce ainda que os alunos respeitaram as características e a estrutura do género textual em causa, a narrativa. Mostraram-se criativos na escolha de personagens, peripécias, entre outros.

Tentou interligar-se conteúdos de outras áreas disciplinares, nomeadamente, do Estudo do Meio. Algumas crianças conseguiram realizar a conexão com outros saberes interdisciplinares, mencionando factos históricos do nosso país, o que comprovou que, os conteúdos foram adquiridos pelos mesmos embora, nem sempre, totalmente corretos, como é possível verificar no seguinte excerto textual.

Figura 11

Excerto de produção escrita integrando mais que um conteúdo disciplinar (disputa de D. Afonso Henriques com sua mãe D. Teresa pelo Condado Portucalense)



Esta questão foi discutida com as crianças, aquando da partilha dos textos e possibilitou a recuperação e o aprofundamento de conhecimentos sobre este tópico da História de Portugal. A criança, todavia, decidiu manter esta versão – o que permitimos porque se pretendia um jogo entre os dados históricos e a capacidade imaginativa das crianças, na criação de um universo ficcional.

Em síntese, as crianças demonstraram, através do seu envolvimento e da realização de diferentes tarefas, que as experiências de escrita são interessantes, convocam diferentes saberes e motivam porque, recuperando palavras que as próprias crianças nos disseram: quanto mais lemos, mais queremos ler, quanto mais escrevemos, mais queremos escrever.

3.2. A ação educativa em contexto de 2.º CEB: História e Geografia de Portugal

3.2.1. Caracterização do contexto

Em contexto de 2.º CEB, a intervenção profissional exposta nesta investigação realizou-se numa escola básica integrada num agrupamento de escolas, localizada na cidade de Bragança. Esta era frequentada por alunos do 2.º CEB, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos. A mesma proporcionava espaços externos amplos e aprazíveis, encontrando-se dividido em duas partes, uma reservada aos alunos do 1.º CEB com espaços lúdicos, contando ainda com um campo de futebol de pequenas dimensões comum aos dois ciclos. Além dos espaços referidos, os alunos usufruíam ainda de outras áreas exteriores de convívio.

Quanto ao espaço interno, contava com dezoito salas de aulas normais, duas salas de Educação Musical, três salas para Educação Visual e Tecnológica, duas salas para Ciências Naturais, e dois laboratórios de Ciências Físico-Químicas. Dispõe ainda duas salas de Informática, uma biblioteca, sala de acolhimento aos encarregados de educação, duas salas de ensino individualizado, serviços de secretaria, refeitório, bufete para alunos e professores, sala de convívio de alunos, sala da rádio escola e uma sala de primeiros socorros. Além dos espaços referidos, beneficia ainda de dois ginásios para a prática de Educação Física.

Os espaços educativos sejam eles: formais ou informais têm como finalidade uma aprendizagem holística dos alunos, uma vez que, possibilitam aprendizagens acerca das mais diversas áreas de saber. Neste sentido, é essencial que estejam sempre cuidados e organizados para que sejam apelativos para quem os frequenta Santos (2012).

É neste espaço educativo onde ocorriam aprendizagens, sejam intencionais ou não. Este traz subjacente o conceito de ambiente educativo, que diz respeito ao espaço físico e tudo que nele existe, sejam materiais e/ou objetos, o tempo, entre outros (Borges, 2019).

3.2.2. Caraterização do grupo

A intervenção em contexto do 2.º CEB na disciplina de História e Geografia de Portugal, realizou-se numa turma do 6.º ano, constituída por vinte e quatro alunos, das quais catorze eram sexo masculino e dez do sexo feminino. A média das idades situava-se nos onze anos. De referir que, no 6.º ano de escolaridade, a disciplina de História e Geografia de Portugal dispõe apenas de um bloco de 90 minutos semanais.

A nível de comportamento, apresentava alguma agitação, nomeadamente, aquando na entrada na sala de aula e na participação, frequentemente, os alunos desrespeitavam as regras, porém, rapidamente acatavam os pedidos do professor, sem ser necessário recorrer a medidas mais sérias. Apesar desta aparente “rebeldia”, a turma apresentava um bom aproveitamento.

A maioria dos alunos demonstrava interesse e motivação na aula de História e Geografia de Portugal, existiam alunos, ainda que, uma minoria que, apresentava dificuldades e até algum desinteresse, nomeadamente, na compreensão dos conteúdos da História e na expressão escrita. Na turma havia ainda, um aluno com Necessidades Educativas, no entanto, este revelou-se sempre empenhado e com vontade de aprender. Quanto à assiduidade, nem sempre eram pontuais, justificando estes atrasos ou ausência devido à pandemia, ou por já não existir o toque de campainha.

Na nossa opinião, o desenvolvimento de boas relações dentro e fora da sala de aula, pode vir a refletir-se na aprendizagem e nos resultados dos alunos. Um aluno motivado e integrado no meio escolar está mais propenso ao sucesso escolar.

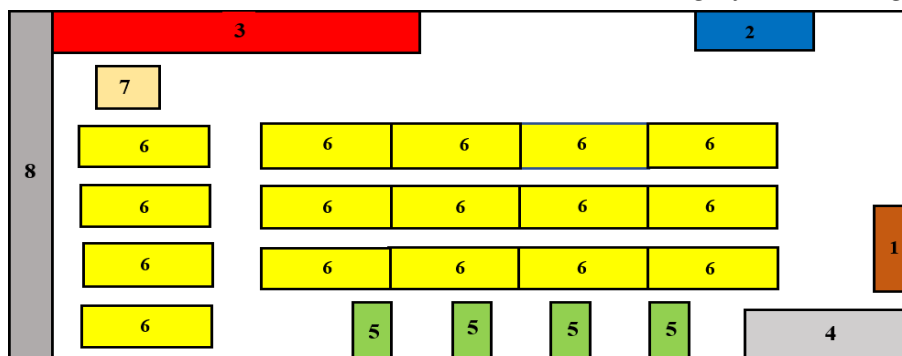
3.2.3. Caraterização do espaço

A sala de aula onde decorriam as aulas de História e Geografia em contexto de 2.º CEB apresentava uma dimensão reduzida, em formato retangular. A disposição das mesas

era por pares em filas contínuas, exceto as que ficavam localizadas junto às janelas, mesas duplas individuais.

Figura 12

Planta de sala de aula do contexto de 2.º CEB: História e Geografia de Portugal



Legenda:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1- Porta; | 5- Secretária Individual; |
| 2- Quadro interativo; | 6- Secretária (Pares); |
| 3- Quadro negro; | 7- Secretária do professor/Computador; |
| 4- Cabides; | 8- Janelas para o exterior. |

Na extremidade superior esquerda, ficava a mesa do professor com o computador, na parede encontrava-se o quadro tradicional e no canto da mesma, mais à direita, o quadro interativo, que a nosso ver, não era a melhor localização, uma vez que não tinha um alcance visual acessível a todos os alunos.

Devido às dimensões do formato da sala e do número de alunos, a alteração da disposição da mesma não era exequível. Além do descrito, a existência de um conjunto de janelas na parede lateral esquerda, com visibilidade para um espaço exterior de passagem e recreio, era um fator de constante distração.

A disposição da sala de aula impõe-se como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é nesta onde os alunos passam mais tempo, onde escrevem, refletem, escutam, aprendem e interagem com os seus colegas (Arends, 2008). Segundo o autor, a sala traduz as relações que se desenvolvem entre os alunos, entre os alunos e o professor, entre os alunos e o conhecimento e como se desenvolvem as atividades de ensino e aprendizagem, isto é, “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (p. 126). Por isso, é relevante transformá-la num ambiente agradável, de conforto e bem-estar,

um espaço que permita um bom local de trabalho e interação.

3.2.4. Experiências de Ensino-Aprendizagem em contexto de 2.º CEB

Como já anteriormente foi referido, a PES em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizou-se numa turma de 6.º ano, com um aproveitamento positivo, no dia vinte e oito de março de 2022, com a duração de noventa minutos.

Nesta experiência de ensino-aprendizagem realizou-se uma aula sobre a Revolução Republicana, respeitando e dando continuidade à metodologia de investigação qualitativa e interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para a problemática a investigar, utilizando para tal a técnica de observação participante através da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados no contexto de aula.

A primeira aula decorreu conforme havia sido planeada, tendo para tal, existido um cuidado prévio na sua preparação. Pretendeu-se uma aula atrativa, dinâmica, propícia à participação de todos de forma controlada, pois aquando das aulas observadas, foi possível verificar um certo descontrolo na ordem como estes faziam a sua intervenção, sobrepondo-se uns aos outros, nomeadamente, por parte dos que revelavam bom aproveitamento e também, onde fossem respeitar/considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, pois nem todos apresentavam a mesma facilidade na aquisição, transmissão e consolidação dos conteúdos históricos abordados nas aulas.

As AE contempladas na planificação referentes ao conteúdo – A Revolução Republicana eram: compreender as razões da queda da Monarquia Constitucional; explicar o funcionamento do regime da 1.ª República e identificar alguns símbolos e personagens da República.

A aula iniciou-se com o registo do sumário, procedido de um breve diálogo sobre os conteúdos abordados na aula anterior, por forma a relembrar e sequenciar os acontecimentos. Após a revisão, os alunos registaram nos cadernos diários, os objetivos expostos no manual referentes aos conteúdos, queda da Monarquia Constitucional e implantação da República. O registo assumiu aqui uma dupla intencionalidade, praticar e desenvolver a escrita e despertar curiosidade sobre os conteúdos a ser trabalhados no decurso da aula.

Seguiu-se a leitura e exploração do texto “Crise e queda da Monarquia Constitucional” presente no manual escolar *Viagens no tempo*. Pretendia-se, que numa primeira fase, através da leitura, os alunos conseguissem retirar de forma autónoma as principais ideias que indiciavam para um contexto de crise económica, política e social em Portugal no final do século XIX e numa segunda fase, essas ideias servissem de base para

perceber e discutir cada um fatores que terão contribuído para o fim da monarquia. Após a leitura, a maioria dos alunos conseguiram retirar as principais ideias que indicavam para um contexto de crise, porém nem todos, as conseguiam perceber (sabiam ao que se referiam). De destacar, que alguns dos alunos, tinham por hábito estudar antecipadamente os conteúdos e aquando da sua leção, tentavam salientar-se perante os restantes colegas, situação que levava a intervenção do professor, não os dissuadindo do estudo, mas tentando controlar a participação, gerindo as intervenções e/ou direcionando as questões, nem sempre se revelando uma tarefa fácil.

No momento seguinte, procedeu-se à apresentação e explicitação, por parte do professor, de uma sequência de diapositivos relativos aos diferentes fatores indicativos de crise, através de imagens (Conferência de Berlim), mapas (mapa-cor-de-rosa), vídeos (ultimato da Inglaterra a Portugal) e pequenos textos. Com esta atividade pretendia-se que os alunos, com auxílio e orientação do professor, fossem capazes através de imagens, mapas e/ou vídeos, analisar e verbalizar a informação que achavam que estas transmitiam de forma a compreender as razões para o descontentamento da população portuguesa para com a monarquia constitucional. Sempre que fosse oportuno, era recorrente dar exemplos de acontecimentos atuais que tivessem motivado o descontentamento da população, com o intuito que estes percebessem que era algo que hoje continua a acontecer e que tal como na monarquia, podem levar, não à mudança de regime como na altura aconteceu, mas à de governo ou de outros elementos do governo.

Figura 13
Conferência de Berlim



Figura 14
Mapa Cor-de-Rosa



Terminada esta atividade os alunos resolveram as questões 1, 2, 3 e 4 da página 95 do manual sobre os conteúdos trabalhados, procedendo depois à correção das mesmas, em grande grupo.

A proposta seguinte, consistia na projeção de uma notícia de um jornal sobre o assassinato do rei D. Carlos, cujo título era “O regicídio”. Pediu-se a um aluno para ler a notícia em voz alta e após a leitura, o professor destacou propositadamente o título da notícia, questionando-se sobre o conceito de regicídio. Mesmo após a leitura, houve dificuldade por partes deste em perceber o que era. O professor voltou a ler a notícia, destacando a parte da notícia que referia o assassinato do rei explicando o porquê dessa designação, dando depois exemplos como homicídio, suicídio, fratricídio, parricídio, entre outras.



Para consolidação e aferição dos conhecimentos foi construído um esquema interativo sobre os conteúdos até então lecionados, para a realização da atividade os alunos foram chamados, individualmente, para completar o esquema (interativo) selecionando e organizando a informação correta, disponibilizada de forma aleatória num quadro, nos espaços devidos.

Realizada a leitura, a aula seguiu com exploração de dois textos em grande grupo, “A preparação da Revolução do 5 de outubro de 1910” e do “5 de outubro de 1910”, do próprio manual, alusivos à revolução de 5 de outubro, nos quais estavam referidos os principais acontecimentos e o papel que o povo teve na mesma. Aquando da exploração e explicitação pediu-se aos alunos para registarem no caderno os acontecimentos que consideravam mais relevantes. Partindo do texto, o PE passou para a análise de um quadro

presente no manual, onde estavam mencionadas as diferenças entre Monarquia e República. A partir deste, solicitou-se, individualmente, que cada um dos alunos tentasse identificar uma diferença.

Figura 15

Diferenças entre a Monarquia Constitucional e República

Monarquia 	República 
<ul style="list-style-type: none"> - O chefe de Estado é o rei. - O rei herda o trono. - Governa até à morte. 	<ul style="list-style-type: none"> - O chefe de Estado é o presidente. - O presidente é eleito pelos cidadãos, ou, pelos seus representantes. - A duração do mandato presidencial é limitada por lei.

Com base no quadro anterior, o PE referiu que, com a implantação de um novo regime, neste caso, a República, foram criados/apareceram novos símbolos nacionais, dando o exemplo da bandeira que se encontrava no quadro analisado. A partir deste exemplo, questionou-se os alunos se sabiam ou conheciam outros símbolos associados à República. Referiram alguns, nomeadamente o hino, porém quando o PE lhe falou e mostrou os escudos, a maioria não conhecia, visto não ser uma realidade próxima/conhecida, porém demonstraram curiosidade, questionando o professor sobre o valor que atualmente teriam.

Por fim, entregou-se um guião para próxima atividade, a ser iniciada ainda na aula e caso não houvesse tempo, para a terminar em casa e depois entregar na próxima aula. Neste guião da atividade, pedia-se aos alunos para recuar no espaço e no tempo, situarem-se no dia 5 de outubro de 1910 e que escrevessem uma carta a contar a experiência, o que viram, o que mais os marcaram, a opinião do que viram e viveram, etc.

Para a elaboração do texto da carta era-lhes pedido que respeitassem a estrutura de uma carta, na construção do texto tivessem em consideração as regras gramaticais estudadas na disciplina de Português, tais como, regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e de concordâncias, bem como os conhecimentos prévios sobre o conteúdo, seleção e organização da informação tendo em conta a sequência dos acontecimentos.

Figura 16

Guião para a atividade escrita – “Regresso ao passado”



Guião para a Atividade escrita

Descrição da atividade: Imaginem que possuíam uma máquina do tempo e ao experimentá-la, regressaram ao início do século XX, mais concretamente ao dia 5 de outubro de 1910. Escreve uma carta a um familiar ou a um amigo a contar o que viste, viveste, o que mais te marcou e a tua opinião sobre o que estava acontecer.

a) Escreve o teu texto seguindo a **planificação, o ciclo da escrita** e respeitando:

- Respeita as características e estrutura da carta;
- Registo dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo;
- Seleção e organização sequencial da informação recolhida;
- Organização do texto por parágrafos;
- Regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e de concordâncias.

A atividade criou grande entusiasmo nos alunos, inicialmente, despertou neles a dúvida para quem iam dirigir a carta, depois, começaram as dificuldades em saber como começar a contar os acontecimentos e se eles também podiam dizer que participaram. Após alguns esclarecimentos de dúvidas e recorrendo ao esquema que antes tinha sido construído e aos registos efetuados no caderno, começaram a escrever a carta. Entretanto a aula terminou e pediu-se para terminarem a carta em casa e na próxima aula, iriam proceder à correção e leitura da mesma.

3.2.5. Avaliação do processo

A aula de História e Geografia de Portugal abordada nesta EEA de 2.º CEB decorreu como previamente planeada, cumprindo os objetivos enunciados e registados pelos alunos no caderno diário. Como já havia sido referido, pretendeu-se que esta fosse uma aula atrativa, participativa e que fundamentalmente os alunos compreendem-se e soubessem explicar os conteúdos abordados. Seguindo o hábito do professor cooperante, houve o cuidado em dar seguimento à metodologia adotada pelo mesmo, quer na sala de aula, quer na aula, como o registo do sumário da aula anterior, no início da próxima aula, recurso ao manual escolar, registo dos conceitos no caderno e elaboração das questões do manual. Todavia, desde início, o professor cooperante concedeu abertura para introduzir novas atividades e recursos.

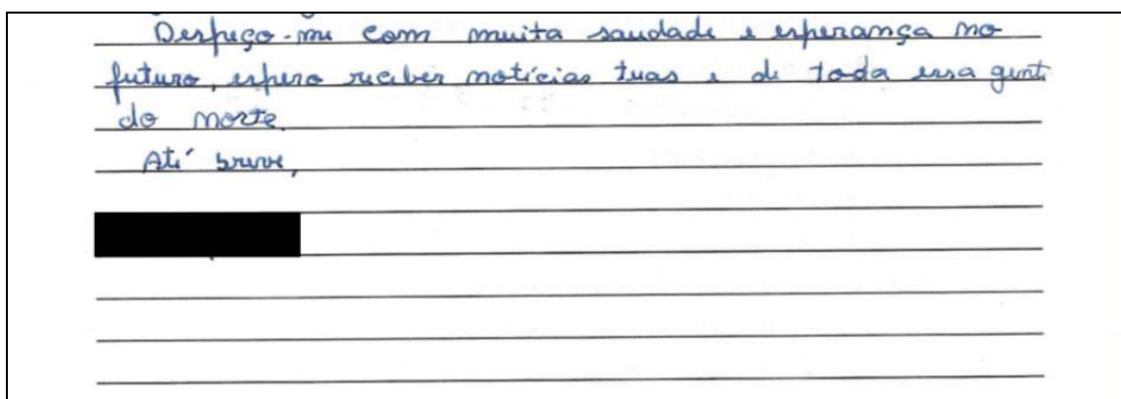
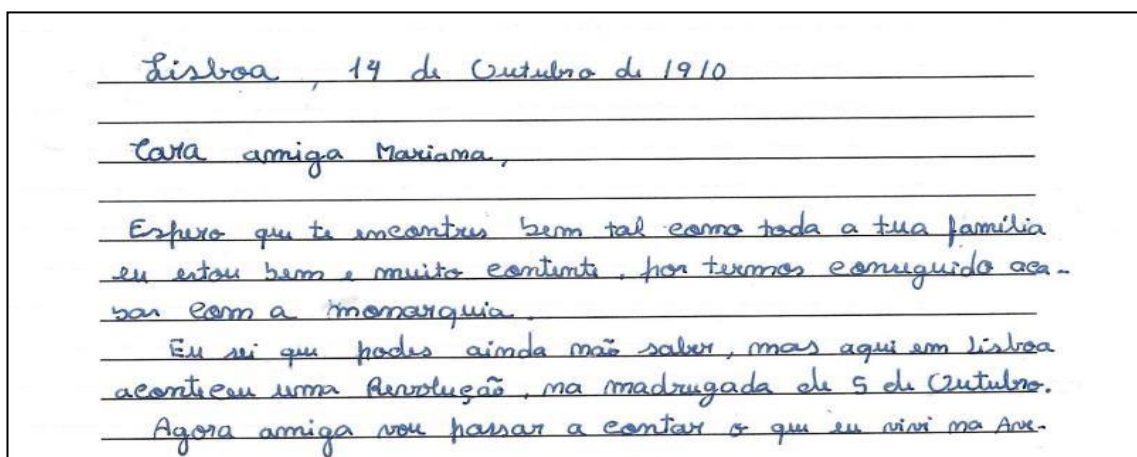
Neste sentido das atividades que apelavam à participação e aferição dos conhecimentos prévios dos alunos, usou-se recursos multimodais (ilustrações, fotos, figuras, cenas temáticas, etc.), os quais, se mostraram muito produtivos para o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, quando foram utilizadas ilustrações, cujas imagens complementavam a informação descrita nas definições, possibilitando assim, a conciliação entre a aprendizagem não verbal e a aquisição e desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos (Bertonha, 2021), como foi possível verificar na análise das imagens sobre a Conferência de Berlim ou do Ultimato. Através destas os alunos mais facilmente perceberam que a primeira, se referia à partilha de África e a segunda, a uma ameaça, uma vez que, na imagem aparecia uma figura a disparar uma arma contra alguém, neste caso a Inglaterra a ameaçar Portugal. Relativamente à resolução das questões do manual escolar, uma minoria do grupo demonstrou dificuldades em encontrar informação essencial presente no manual, e a maior parte resolveu as questões sem dificuldades.

Posteriormente, os alunos mostraram-se empenhados e com interesse na exploração da notícia. Alguns alunos ficaram espantados com o facto de um dos autores do regicídio ter sido professor e ter raízes no distrito. Estes demonstraram igualmente, interesse no desenvolvimento do esquema interativo e na manipulação das moedas e notas em escudos e na exploração do hino nacional. Consideramos ainda a importância da funcionalidade e da seleção mental das ideias e da capacidade de os alunos transporem as mesmas e as organizarem em esquemas.

No que concerne à atividade escrita, os alunos corresponderam ao que lhes foi solicitado. Comprova-se na seguinte produção escrita a presença de algumas características da carta tais como: local, data, referência inicial aos destinatários e fórmula inicial e despedida.

Figuras 17 e 18

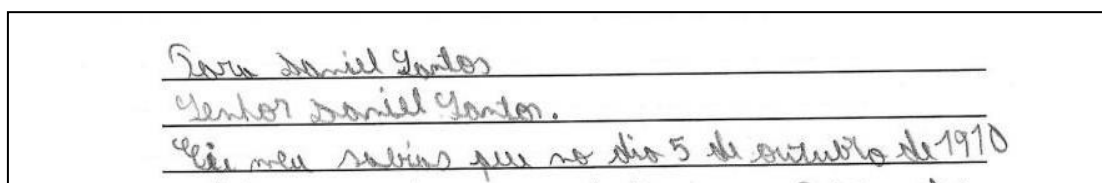
Exemplo de produção escrita com as características da carta



No universo grupo-turma, todos os alunos respeitaram a estrutura da carta, mas nem todos englobaram as características inerentes a esta, tal como é possível observar no seguinte excerto, no qual, se encontram ausentes alguns elementos como local, data e saudação inicial.

Figura 19

Exemplo de produção escrita ausente de elementos característicos do género textual- carta



Além do referido foi possível também comprovar que os alunos compreenderam, assimilaram os conteúdos, existindo igualmente, um reinvestimento dos saberes adquiridos, sendo estes não só, capazes de o transmitir textualmente, como também organizar as ideias sequencialmente, tal como comprovam os excertos das produções escritas realizadas pelos alunos.

Figuras 20 e 21

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (crise económica, gastos excessivos da família real e agravamento das condições de vida do povo)

1910 - a proclamação da República - foi o último
decadas do século XIX / Portugal viveu uma crise
crise económica e social. O dinheiro que D. Carlos
e a família real gastavam e os elevados empréstimos
pedidos ao estrangeiro para modernizar o reino,

obrigaram a aumentar a subida de impostos
que agravou as já difíceis condições de vida
da população.

A partir dos excertos apresentados, observamos vários motivos de descontentamento vivido pela população portuguesa no final do século XIX, relacionados com os grandes gastos da família real e os elevados empréstimos pedidos para a modernização do reino que levaram à subida dos impostos que fizeram agravar as condições de vida da população.

É possível ainda verificar nas produções escrita a referência à reação do monarca português perante o Ultimato Inglês, tal como demonstra o excerto textual.

Figura 22

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (Ultimato Inglês)

e depois da forma como ele reagiu ao Ultimato Inglês,
a população ficou ainda mais descontente.

Nos seguintes excertos verifica-se a referência à primeira tentativa de derrube da monarquia a 31 de janeiro de 1891, sem sucesso e ainda a resposta do rei D. Carlos perante esta ação, nomeando João Franco como primeiro-ministro. O aluno refere ainda que, este não governou de acordo com os ideias da população, o que levou ao regicídio de 1908.

Figura 23

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (regicídio de 1908)

governo inglês declarava-lhes guerra. O governo de D. Carlos cedeu às exigências do Ultimato Inglês, provocando reacções de descontentamento da população. A 31 de Janeiro de 1911, no Porto, alguns militares juntamente com o resto da população, organizaram a primeira revolta armada contra a monarquia, mas foi um grande fracasso porque os revoltosos foram descobertos e presos. O rei D. Carlos, como temia que acontecesse outra revolta, nomeou João Franco para primeiro-ministro, que governou desrespeitando os direitos e as liberdades dos cidadãos. Em Lisboa, no dia 1 de Fevereiro de 1908, o rei D. Carlos e o príncipe herdeiro D. Luís foram assassinados. Após o regicídio, o trono foi

Figura 24

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (processo revolucionário em Lisboa)

Após o regicídio o trono foi ocupado por D. Manuel II, o qual favoreceu a adm. dos republicanos e a população e despediu o ministro João Franco. Os republicanos, com o apoio dos militares e de um grande número de populares, começaram a preparar a revolução de 5 de Outubro. Durante a madrugada de 4 de Outubro de 1910 as tropas republicanas apoiadas pelo povo derrotaram as forças militares leais à monarquia. Na manhã do 5 de Outubro de 1910, José Relvas, da comissão da Câmara Municipal de Lisboa, proclamou a República.

Figura 25

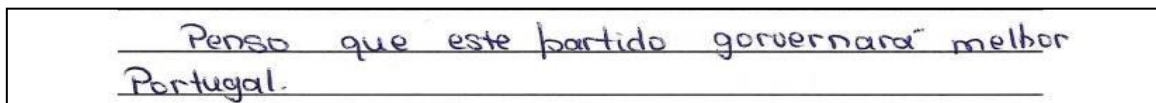
Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (fuga do rei e da família real para Inglaterra)

Partido Republicano o Rei D. Manuel II e a família partiram para o exílio, em Inglaterra de onde nunca mais voltaram.

Os alunos expressaram ainda a sua opinião, e de um modo global, todos concordaram com o novo regime político, como se observa no seguinte excerto.

Figura 26

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (opinião sobre o novo regime político)



Concluindo, de uma forma geral, os alunos revelaram ter compreendido os conteúdos abordados, existindo, porém, um ou outro que sentiu mais dificuldade, algo normal dadas as características da turma e os diferentes ritmos de aprendizagem, contudo, o balanço foi positivo.

A maioria dos alunos conseguiram descrever os antecedentes e os acontecimentos da Revolução de 5 de outubro de 1910, mostrando desta forma, que compreenderam os motivos e o encadeamento dos acontecimentos que culminaram na Implantação da República a 5 de outubro de 1910. Nem todos englobaram as características do género textual solicitado, mas respeitaram a estrutura do mesmo.

Quanto à atividade da escrita, apesar de esta ter sido recebida pela maioria com entusiasmo, alguns alunos demonstraram desagrado, alegando “não gostar de escrever”. A escrita apresenta-se para certos alunos uma tarefa “difícil”, dado que, se assume como um processo longo e complexo. São várias as barreiras com as quais os alunos se defrontam ao longo deste processo desde estruturar e combinar expressões linguísticas por modo a construir uma representação do conhecimento que pretendem expressar, superar erros ortográficos e apresentar uma coerência e coesão frásica clara.

Alguns dos alunos apontaram ainda, como dificuldades o encadeamento dos acontecimentos e a utilização de vocabulário próprio da área disciplinar de História e Geografia de Portugal. Todavia, todos os alunos com mais ou menos dificuldades, seguindo ou não de forma correta a estrutura da carta e a sequência dos acontecimentos, concluíram a atividade de forma satisfatória, mostrando-me que tudo valeu a pena, cada minuto despendido na preparação da aula e mesmo os menos bons passados com a turma foram momentos de aprendizagem.

Enquanto professor estagiário e futuro professor senti que cumpri a minha função, mas com a clara noção, que também eu, tenho ainda muito para aprender. Sei também que o caminho será longo, com sucessos e percalços, mas sempre com a vontade em continuar e fazer cada vez melhor.

3.3. A ação educativa em contexto de 2.º CEB: Português

3.3.1. Caracterização do contexto

Relativamente ao contexto de 2.º CEB a Português, a PES realizou-se numa escola básica pertencente a um agrupamento vertical de escolas em Bragança, tal como, no contexto anteriormente referido.

3.3.2. Caracterização do grupo

O grupo que diz respeito ao contexto de 2.º CEB, na área disciplinar de Português, era constituído por vinte e seis alunos, quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino. A maior parte dos alunos era natural de Bragança e com residência na cidade. Na generalidade dos agregados familiares era composta por três e quatro elementos. De grosso modo, a turma revelava algumas dificuldades, nomeadamente, ao nível da participação organizada na aula, no cumprimento de regras e de atenção/concentração.

No grupo destacavam-se certos elementos que demonstravam ser bastante motivados para aprender, responsáveis e bem-comportados, cumpridores das regras e das tarefas, cooperantes, autónomos, aplicados. Os mesmos desempenhavam as tarefas introduzidas com muito sucesso e, desse modo, destacavam-se ao nível do aproveitamento. Simultaneamente, existia um outro grupo de elementos que, embora revelassem boas capacidades de aprendizagem e raciocínio, interrompiam e prejudicavam constantemente o decorrer da aula com brincadeiras, conversas, risotas e distrações. Por fim, existia um terceiro grupo, contudo, diminuto, apesar de não perturbarem a aula, não participavam frequentemente, demonstrando pouco interesse e muitas dificuldades em acompanhar os conteúdos lecionados.

A nível geral do grupo, eram excelentes os hábitos de leitura dos alunos, lendo obras de diferentes géneros diariamente, por vezes, até em sala de aula, como por exemplo, em certos momentos nos quais tinham adiantado trabalho. Certos elementos liam obras recomendadas para graus de escolaridade mais avançados. Destaca-se ainda a boa organização do material escolar, sobretudo do caderno diário, o que não acontecia no grupo da turma anterior.

3.3.3. Caracterização do espaço

A sala de aula no contexto de 2.º CEB a Português era semelhante ao espaço do contexto anterior, dado que, foi realizado no mesmo estabelecimento escolar. Embora de

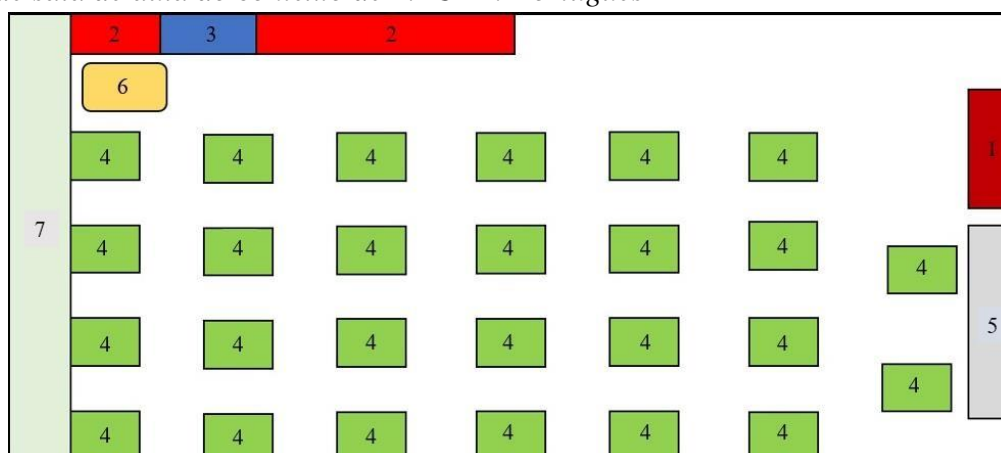
maior dimensão, o formato retangular da sala possibilitava que os alunos colocados com maior distância em relação ao professor, se distraíssem com maior facilidade.

Os alunos criticavam assim como no outro grupo, a climatização da sala de aula, especialmente em dias soalheiros. A luz do projetor era outro ponto negativo, visto que, não possuía intensidade suficiente para os alunos mais distantes conseguirem visualizar o conteúdo apresentado no quadro interativo, fazendo com que, cada vez que este era utilizado fosse necessário que os mesmos mudassem de lugar, a fim de conseguirem observar o conteúdo apresentado com clareza.

Assim como a sala do contexto de História e Geografia de Portugal, o quadro interativo não se encontrava centrado na parede, mas sim numa das suas extremidades, junto às janelas, o que dificultava mais ainda a visualização dos alunos devido à incidência da luz natural.

Figura 27

Planta de sala de aula do contexto de 2.º CEB: Português



Legenda:	
1- Porta;	5- Cabides;
2- Quadro negro;	6- Secretária do professor/Computador;
3- Quadro interativo;	7- Janelas para o exterior.
4- Secretárias individuais;	

3.3.4. Experiências de Ensino-Aprendizagem em 2.º CEB

Ambas as EEA decorridas no 2.º CEB na área disciplinar de Português, tiveram por base os documentos orientadores e as orientações fornecidos pela professora cooperante.

Em relação EEA demonstrada em primeiro, teve como conteúdo abordado o texto poético. Como se sabe, trata-se de um conteúdo que faz parte do Programa de Português e das AE no domínio Educação Literária. A aula iniciou-se com o registo dos números da lição

e data do sumário. O restante sumário foi registado posteriormente, no final da aula com a cooperação do aluno encarregado dessa tarefa. Esta era uma prática instituída neste grupo e, na verdade, funcionava muito bem, uma vez que a escrita do sumário possibilitava um momento de síntese e recuperação dos trabalhos realizados durante a aula.

Em seguida, realizou-se um sarau de poesia como atividade introdutória ao conteúdo em questão, no qual, os alunos declamaram um poema perante a turma. É de salientar que cada aluno escolheu, durante a semana, o seu poema. Feita a declamação, os alunos apresentavam um breve comentário ao seu poema, justificando a sua escolha.

Optou-se pela estratégia de que fosse o próprio aluno a escolher um poema, uma vez que, se apercebeu com frequência de um aspeto causador de dificuldade na abordagem ao texto poético: referimo-nos ao facto de, muito frequentemente, o aluno não se identificar com os textos poéticos que lhes são sugeridos, pelo manual, pela escola e pelo *Programa de Português do Ensino Básico*.

Em certos registos é possível encontrar práticas semelhantes ao sarau que realizamos. Reportamo-nos a práticas de civilizações temporalmente longínquas em que, de acordo com (Lopes & Saraiva, 1996),

a mais corrente forma de comunicação e de transmissão da obra literária não é a escrita, mas sim a oral. Antes de se fixarem no bronze, na pedra, no papiro, no papel ou no pergaminho, as histórias, as narrativas e até os códigos morais e jurídicos gravavam-se na memória dos ouvintes; e havia artistas que se encarregavam de as divulgar, os aedos e rapsodos entre os gregos, os bardos entre os 24 celtas, os jogais entre os povos românicos medievais. O verso é, inicialmente, entre outras coisas, uma forma de ritmar a fala que facilita a memória (p. 41).

Relativamente à literatura portuguesa, encontramos o estilo literário designado de Trovadorismo correspondente à literatura do século XII, a meados do século XIV e que, retrata os primeiros registos da nossa língua. Segundo Cereja e Magalhães (1999),

o primeiro texto literário em galego-português de que se tem registo, data do final do século XII. É a Cantiga da Ribeirinha ou Cantiga da Guarvaia, do trovador Paio Soares de Taveirós. Produzida em 1189 ou 1198 é tradicionalmente considerada como o marco da literatura portuguesa (p. 70).

Tentou-se que os alunos dessem um toque da sua própria personalidade e do entendimento que fazem do texto que escolheram. É de referir ainda, a importância de adicionar a musicalidade, o tom adequado e um desempenho gestual, indo ao encontro das ações estratégicas de ensino AE orientadas para o PASEO.

Considerou-se relevante, introduzir o grupo na poesia, nos seus variados sentidos, fazendo dela a expressão do próprio aluno, de modo que este compreenda que a poesia sendo um modo literário (a teoria da literatura identifica três modos: o narrativo, o dramático e o lírico ou poético), é uma forma de expressão que também faz parte do seu quotidiano, estando frequentemente presente na música e, por isso, articulando-se com outras artes, como a dança.

É sabido atualmente que a família ocupa um papel preponderante na valorização dos hábitos de leitura. Contudo, a escola ocupa um papel igualmente decisivo no que toca a este aspeto, já que é nesta que o aluno aprende formalmente e também é nela que deve desenvolver o gosto de ouvir ler. A escola tem de ser um espaço de formação de leitores, promovendo uma relação significativa dos alunos com os textos e reforçando o prazer da leitura (Pennac & Werneck, 1997).

No que concerne à atividade introdutória, os alunos demonstraram empenho, tendo todos cumprido o pedido pelo PE, respeitando as regras. Usaram igualmente, a palavra para exprimirem as suas opiniões e partilharam ideias. Porém, nem todos recitaram poemas de forma segura, confiante e com expressividade e nem todos projetaram a voz, de uma forma que fosse possível aos alunos sentados no fundo da sala ouvirem com clareza. Consideramos estas observações importantes, pois, cada género literário possui características específicas e segundo Nóbrega, (2014), através da leitura em voz alta os alunos conseguem assimilar a mesma e aplicá-la noutros campos educativos. Este autor realça que, “pela leitura em voz alta, o professor consegue perceber, com maior segurança, a real compreensão dos aspetos atrás exemplificados” (p. 97).

Num determinado momento, um aluno trouxe para recitar, o poema de Manuel António Pina “O Pássaro da cabeça” e todos os demais recordaram que, no ano letivo anterior este havia sido explorado e todo o grupo tomou a iniciativa de o cantar.

Alguns dos poemas escolhidos pelos alunos não foram ao encontro do *Programa de Português* ou das AE. Consideramos, contudo, que a utilização de textos discordantes pode surtir um efeito motivador, no sentido em que, estes textos podem ser utilizados como instrumentos de análise e de interpretação literária, que de uma forma paulatina, possibilitarão ao aluno confrontar-se com outros textos de reconhecida qualidade literária, usando as capacidades adquiridas e aplicando conhecimentos prévios que foram alcançados (Nóbrega, 2014). Além disso, apesar de alguns dos textos escolhidos poderem ser menos exigentes, terão a grande vantagem de serem mais motivantes para os alunos, antes de mais por serem as suas escolhas.

Acresce que estes textos poéticos possibilitaram o debate e a reflexão acerca de temas, valores e conceitos que são do interesse dos alunos, salientando-se o recurso a um vocabulário diversificado e a recursos estilísticos diferenciados.

Gostaríamos de salientar ainda que, de acordo com Fonseca (1994),

a oralidade pode e deve estar ao serviço de aprendizagens que contribuirão para o domínio da escrita: a análise de textos para a aquisição de modelos textuais, o alargamento vocabular, a apropriação de estruturas de gramática de frase ou de gramática textual são momentos de inegável contribuição para a passagem à escrita (p. 11).

Optou-se por utilizar os próprios poemas trazidos pelos alunos, por forma a comparar as características dos diferentes poemas procurando acima de tudo valorizar as perceções e conceções que os alunos foram construindo a partir da leitura desses poemas. Na verdade, acreditamos que fomos ao encontro do defendido por Formosinho e Formosinho (2013), na medida em que, nesta aula se realizou “uma rutura com as conceções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (p. 33).

Considera-se, portanto, que a participação dos alunos no decorrer das ações pedagógicas deve ser tida em conta, já que, possibilitamos aos mesmos a oportunidade de se envolverem na construção da sua própria aprendizagem apreendendo novos conhecimentos.

Seguidamente, através da continuação de um diálogo com os alunos, partiu-se para a exploração em grande grupo de um PowerPoint, relativamente às características e à estrutura do texto poético (características e estrutura).

Optou-se por recorrer às TIC, posto que era um hábito da professora cooperante o recurso a este tipo de tecnologias, em relação às quais, os alunos demonstravam um grande interesse, gerando motivação nos alunos e permitiam uma apresentação mais clara e ordenada dos conteúdos a trabalhar. As TIC podem ser recursos que otimizam o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moran (2014) “a sala de aula tradicional é asfixiante para todos, principalmente para os mais novos” (p. 33).

Nas sociedades atuais, como todos sabemos, as novas tecnologias ocupam cada vez mais um lugar de grande peso e, certamente, tal como refere Buckingham (2010), “se as escolas de certa forma não foram atingidas pelo advento da tecnologia digital, o mesmo não pode ser dito da vida dos alunos quando estão fora da escola” (p. 42).

As TIC podem ser ferramentas que auxiliam no papel do aluno como protagonista das atividades que se desenvolvem em sala de aula e como agente construtivo do seu

conhecimento, já que, de acordo com Bacich et al., (2015), “essa autonomia é construída gradativamente, e as tecnologias digitais que estão ao nosso redor nos dias atuais enfatizam uma mudança de mentalidade” (p. 48).

No que tange à escolha do *PowerPoint*, de entre as razões referidas anteriormente, destaca-se ainda o facto de que a estrutura da aula foi melhor, na medida em que, a apresentação dos conteúdos com este recurso, se tornou mais clara. Importa salientar que a disponibilização dos materiais antes e depois das aulas, quer no blogue da turma ou no grupo da turma via Teams, proporcionou uma preparação prévia que foi valorizada por muitos alunos. Os materiais previamente disponibilizados possibilitavam aos alunos que no momento da aula trouxessem dúvidas e questões pertinentes relacionadas com o conteúdo e permitia, pensando de um ponto de vista da sustentabilidade ambiental, a diminuição de quantidade de impressões.

Tal como refere Sanches (2016), este recurso digital “deveria ser mais explorado como ferramenta educacional” (p. 8). O mesmo autor frisa ainda, que se trata de um conjunto de programas com muito potencial para ser explorado e não visto apenas como um simples “apresentador linear de slides” (p. 8). Efetivamente, este sistema é um aliado para o desenvolvimento de competências e capacidades do aluno que serão proveitosas para utilizar no mundo atual. Sendo hoje uma era dominada pelas novas tecnologias, o *PowerPoint* revela-se um auxiliador quer na preparação de materiais didáticos, quer na utilização em sala de aula como recurso de ensino e aprendizagem (Sanches, 2016).

Seguiu-se a introdução da atividade de escrita, à qual atribuímos a seguinte designação: “Um poema por dia, não sabes o bem que te faria”. Num primeiro momento, os alunos foram desafiados a se imaginarem nas funções de um médico e, nessa condição, elaborar uma receita médica escrita sob a forma de um poema. Claro que o desafio passava também pelo imaginar receitas para temas originais.

Para iniciar a atividade, mostrou-se a imagem de um estetoscópio no quadro interativo e questionaram-se os alunos acerca do que se poderia tratar a próxima atividade, com base na imagem projetada.

Figura 28

Imagem do estetoscópio utilizada



Foram várias as tentativas, até que, a certo momento, uma aluna referiu que iriam ser médicos, mas de que forma, não sabia. Questionou-se os alunos novamente, perguntando que relação poderia existir entre o instrumento médico e os conteúdos que se abordaram na aula daquele dia. Certos alunos responderam que iriam escrever poemas sobre médicos.

Em seguida, entregou-se a cada aluno uma folha e, na mesma, encontrava-se a descrição da atividade escrita. Após uma leitura silenciosa por parte dos alunos, rapidamente, começaram a surgir várias questões. As dúvidas foram esclarecidas pelo PE e pediu-se ainda aos alunos que tentassem incluir nos seus poemas, conceitos ou palavras relacionadas com conteúdos da área disciplinar de Ciências Naturais.

Como a aula já se encontrava perto da hora de terminar, esta atividade foi encaminhada como trabalho para casa e solicitou-se aos alunos que a entregassem na próxima aula, na semana seguinte. Construiu-se uma ficha para a atividade, que funcionou muito bem por ter sido considerada pelos alunos como muito atrativa. Esse documento é apresentado na imagem que se segue.

Figura 29
Enunciado da atividade escrita


The image shows a medical prescription form with the following elements:


- Top Left:** Logo of E.B. 2 PAULO QUINTELA Bragança.
- Top Right:** Logo of Instituto Politécnico de Bragança (IPB) and the logo of the Ministério da Poesia (Ministry of Poetry) with the text "Delegação de Bragança".
- Barcode:** A large barcode with the number (11) 3181-9151 below it.
- Text:** "Receita Médica n.º 036000291452".
- Fields:** "Utente:", "Telefone:", "Morada:", and "Médico" followed by horizontal lines for input.
- Dr. Information:** A smaller barcode with "Dr.:" above it, "Especialidade: Poeta" to its right, and "N.º de telefone: 93*****" below it.
- Medication Description:** "Descrição do Medicamento:" followed by ten horizontal lines for text entry.
- Signature and Date:** "Assinatura do médico:" and "Data:" followed by horizontal lines for input.

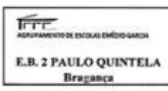
Na semana seguinte, dos 26 elementos que constituíam o grupo, 2 não entregaram o poema. Embora a maioria da turma cumprisse os prazos de entrega dos trabalhos, havia um pequeno número que raramente cumpria, desculpando-se, na maior parte das vezes, de se terem esquecido. Claro que esse grupo de alunos nos preocupava, pelo que fomos persistentes no incentivo a que realizassem as tarefas propostas. Nas figuras seguintes, apresentamos exemplos de trabalhos realizados.


Figura 30

Exemplo de texto poético elaborado por um aluno


INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação


Ministério da Poesia
Delegação de Bragança


INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
ARQUIVAMENTO DE ESCOLAS EMÉDIO GARCIA
E.B. 2 PAULO QUINTELA
Bragança


(11) 3181-9151

Receita Médica n.º 036000291452

Utente: João João

Telefone: 961 174 134

Morada: Rua dos Despagarados

Médico

Dr. [Redacted]

Dr.: [Redacted]

Especialidade: Poeta

N.º de telefone: 93*****

Descrição do Medicamento:

Caro utente,

Receito-lhe um medicamento

Que a ajudará a acabar

Com o tão problemático esquecimento.

Este fabuloso medicamento

Contém cloreto de sódio,

Que altera o comportamento

Provocando um cómico episódio.

É para finalizar,


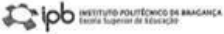

Espero que este medicamento

A ajude a melhorar.

Assinatura do médico: [Redacted] Data: 13/05/2022

Figura 31

Exemplo de texto poético elaborado por um aluno




Receita Médica n.º 036000291452

Utente: Josefina António Rodrigues

Telefone: 123 444 567

Morada: dos fundos da rua, ao rio das esquinas, n.º 88

Médico

Dr.: 

Especialidade: Poeta


N.º de telefone: 93*****

Descrição do Medicamento:

Se, Josefina, para curar Uma toma exagerada
a sua falta de curiosidade, deixa de ser curculhão.
venho aqui recetar Passa à curquice mal feita
um medicamento da sua vontade. que faz mal ao coração.

O medicamento chama-se Buscuice,
composto por curquice, vitaminas e nutrientes.
Deve fazer já a sua reserva
pois temos sempre muitos clientes.

Tomar uma dose de manhã e outra à tarde.
Completar com passatempos e gímas.
Não se faça de covarde
e cuide bem dos seus rios.

Assinatura do médico:  Data: 9/6/2022

Exploraram-se os textos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula, com o propósito de partilhar as diferentes (e, como se verifica pelos exemplos apresentados, bem criativas) propostas. Assim, salientaram-se os aspetos positivos e originais dos trabalhos realizados. Também se verificou se os conteúdos explorados anteriormente foram adquiridos e

utilizados corretamente (neste momento, tivemos em conta, principalmente, algumas das características e da estrutura externa do texto poético). Também se procedeu a uma revisão textual, no sentido de conjuntamente se construírem propostas de melhoria dos textos realizados. Neste trabalho, houve, naturalmente, uma revisão e correção de erros gramaticais.

Gostaríamos de salientar que o termo “erros” utilizado não deve ser compreendido com uma conotação pejorativa. De acordo com Ré (2013), “a falha, ou antes, o erro, é vestígio de um processo cognitivo que nos orienta em direção às hipóteses do aprendiz e, portanto, para seu trabalho ativo de apropriação” (p. 87).

Ainda referente a este aspeto e à escrita, os erros cometidos pelos alunos fazem parte da aprendizagem, podendo tratar-se de hipóteses que os alunos vão de forma gradual construindo para atingir o conhecimento sobre a escrita (Ré, 2013).

Assim sendo, os alunos cometem erros durante a aprendizagem da escrita, porém, progressivamente, começam a dominar com mais segurança o sistema ortográfico. Sabe-se e espera-se que a partir desta evolução, os erros comecem a ser mais específicos e ocasionais (Zorzi & Ciasca, 2008).

A partir das produções escritas realizadas pelos alunos verificou-se que estes respeitaram as características e a estrutura do texto poético. Todos os alunos escreveram em verso, mas, nem todos utilizaram recursos estilísticos e os conceitos de Ciências Naturais.

Outros, porém, conseguiram fazê-lo de forma criativa e atualizando terminologia dessa área – segue um exemplo.

[...]

Este fabuloso medicamento

Contém cloreto de sódio.

Que altera o comportamento

Provocando um cómico episódio.

[...].

Nesta quadra verifica-se a presença do conceito de “cloreto de sódio”, sendo este um conceito presente nas AE, na área disciplinar de Ciências Naturais no 6.º ano do 2.º CEB, no domínio “Processos vitais comuns aos seres vivos” e subdomínio “Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais”. O cloreto de sódio é popularmente conhecido por sal e sal de cozinha. É utilizado para temperar e conservar alimentos e é indispensável para a vida animal. Esta substância surge por vezes nos manuais escolares, nos métodos experimentais como por exemplo na formação de cristais de sal.

Apresenta-se ainda, outra produção escrita, na qual, é bem visível a utilização de conceitos igualmente referentes ao domínio das Ciências Naturais. Desta vez, sob a forma de um terceto, são ativados os conceitos de “nutrientes” e “hidratos de carbono”, os quais, surgem nas AE de Ciências Naturais de 6.º ano, porém, num outro subdomínio, nomeadamente, “Relacionar a existência dos nutrientes com a função que desempenham no corpo humano, partindo da análise de documentos diversificados e valorizando a interdisciplinaridade”. Eis a passagem a que nos estamos a referir:

[...]

Rico em muitos nutrientes,
Principalmente em hidratos de carbono,
Mas pode causar-lhe sono.

[...]

Observa-se num outro terceto o conceito “clorofila”. Também este está presente no domínio “Processos vitais comuns aos seres vivos”, englobando o subdomínio “Explicar a importância da fotossíntese para a obtenção de alimento nas plantas relacionando os produtos da fotossíntese com a respiração celular”. A clorofila é a designação de um grupo de pigmentos fotossintéticos presente nos cloroplastos das plantas às quais atribuem um tom esverdeado. Segue a passagem em causa:

[...]

Receito-lhe clorofila,
Para o teu cabelo
Verde ficar

[...]

Na mesma produção escrita, a seguir ao terceto anteriormente referido surge um dístico relacionando a clorofila com a influência da luz solar. Este aspeto encontra-se presente no mesmo subdomínio. O aluno destaca a importância do Sol para a eficácia do medicamento, visto que, este contém clorofila.

[...]

Apanha sol
Para isso ficar.

[...]

Em relação à utilização de recursos expressivos, encontram-se vários nos poemas escritos pelos alunos. Um dos que se encontra presente é a anáfora (repetição de uma mesma palavra no início de dois versos) e as construções anafóricas. Seguem alguns exemplos:

[...]

Rico em muitos nutrientes.

[...]

Rico em bons componentes.

[...]

É possível presenciar o mesmo recurso estilístico ainda em outras quatro quadras de um poema diferente:

[...]

Para esta senhora

Receito um medicamento.

Que não é muito comum,

Que para curar demora tempo.

Para esta senhora,

Receito um medicamento.

Para lhe tirar,

O sofrimento.

Para esta doença curar,

Com muito rigor temos que analisar.

Com muita paciência,

E também com muita insistência.

Para esta doença passar,

Receito companhia,

Muita alegria,

E nunca enganar.

Um recurso estilístico que é sempre bastante usual é a comparação. Nas produções dos alunos, ele ocorre em várias passagens, como é o caso do verso que se transcreve:

[...]

Faz-me sentir como um tonto.

[...].

Posteriormente, optou-se por criar, em conjunto com os alunos, um e-book a partir das produções elaboradas pelos mesmos e disponibilizá-lo no blogue da turma. Este trabalho foi muito significativo. Recorde-se que a sociedade atual e as suas demandas emergentes

têm vindo a solicitar novas fórmulas que se refletem na edição dos livros escolares. Segundo Brito (1999),

os manuais escolares acompanham trajetórias didáticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percurso multidireccionados, substituem professores, destinos, alongam-se em explicações, enervam ou alegram as crianças, que os encham de sublinhados ou os riscam furiosamente, pintam-nos de várias cores, amarrotam-nos, despedaçam-nos, esmagam-nos contra os outros materiais que carregam na mochila. Enfim, estimam-nos mal, ou bem, mas não se separam deles. (p. 114)

Por outro lado, os *E-books* apresentam várias vantagens, começando pela facilidade de descarregar os livros pela *Internet*. Acresce que o acesso, edição e a divulgação destes livros digitais chegam a um público maior; é possível armazenar vários livros em apenas um dispositivo. Além do mais, alguns géneros de *E-book* possibilitam a interatividade de utilizadores em simultâneo e a utilização de diversos recursos multimédia (Bottentuit & Coutinho, 2009). A nível social, os *E-books* permitem ainda criar e desenvolver laços de afetividade quando o utilizador cria amigos e compartilha documentos (Bottentuit & Coutinho, 2009).

Relativamente ao blogue criado em conjunto com o grupo, este foi inicialmente criado para depositar informação que, dizia respeito à obra na altura em estudo *Os Piratas* de Manuel António Pina.

Para além de repositório de informação acerca de obras, biografias de autores ou assuntos que surgiam em contexto de sala de aula, serviu igualmente, como divulgador de atividades como adivinhas, enigmas, avisos, entre outros.

Recorde-se que, o blogue nasceu da atual sociedade da informação e conhecimento. É um fenómeno recente e que continua a crescer. São cada vez mais difíceis de ignorar, dado que, jornalistas, colunistas, apresentadores e até políticos nos adaptam a eles e o mundo da educação não é exceção (Vantal, 2006).

Como ferramenta da *Web*, o blogue possibilita uma fácil utilização, quer na sua criação, gestão e manutenção. O acesso é também facilmente obtido, sendo apenas necessário um dispositivo com ligação à *Internet* (Magalhães & Carvalho, 2008).

Em contexto sala de aula, o blogue é ou já foi utilizado por parte de vários professores, posto que, é uma ferramenta gratuita e online, de fácil utilização seja por parte de um adulto ou de uma criança, não exigindo conhecimentos de programação e de linguagens. O blogue permite a criação, a edição e a publicação de qualquer espécie de

informação na Internet que pode ser acessada por todos gerando momentos de partilha de opiniões e experiências (Magalhães & Carvalho, 2008).

A produção e partilha de informação proporciona melhorias nas relações dentro da comunidade educativa e expande ainda os seus horizontes sendo possível a troca de experimentos entre alunos e até entre escolas (Richardson, 2010). A importância desta troca prende-se com o facto de, segundo Magalhães e Carvalho, (2008), gerar uma “grande motivação para as crianças, uma vez que, para além de estarem em contacto com as novas tecnologias e tal facto ser, por si só, muitas vezes, um fator de motivação, estes são simultaneamente espectadores, autores e críticos desenvolvendo capacidades quer ao nível da leitura, quer da escrita” (p. 216).

Como se constata pelo atrás exposto, foram várias as atividades de escrita desenvolvidas e partilhadas. Claro que a produção de um texto escrito apresenta dificuldades sentidas pelos alunos, nomeadamente, na forma de dar início à atividade. É o desafio naturalmente sentido perante a folha em branco que nos desafia à escrita ao mesmo tempo que nos inquieta. É importante referir que, ao longo da prática, tivemos a clara perceção da importância da ação do professor como desbloqueador dessa apreensão perante o desafio da escrita.

Na sequência das atividades que realizamos (e que temos vindo a descrever e analisar), seguiu-se para a próxima atividade escrita. Para isso, foi necessário desenvolver uma sessão com os alunos, para em conjunto, trabalharmos o processo de escrita que necessariamente, deve começar pelas tarefas de planificação- como estratégia (ou conjunto de estratégias) para colmatar tais barreiras que os alunos enfrentam no início da atividade de escrita. No sentido de levar à reflexão sobre esta temática, o PE questionou os alunos sobre a sua perceção em relação à forma como um escritor iniciaria a escrever uma obra. Foi-lhes colocada a seguinte questão:

- Como é que acham que os escritores iniciam a escrita de uma obra? (PE) (Silêncio)

- Eles escolhem um assunto e depois pensam muito e depois escrevem. (Aluno)

E será que é algo que lhes é muito natural? Por exemplo, será que começam a escrever e vão ganhando inspiração e no final, apenas revêm o que escreveram e terminam? (PE) (Silêncio)

- Não, eles às vezes fazem alterações durante a história por exemplo. (Aluno)

- E vocês também costumam ter esse hábito? Quando escrevem um texto costumam fazer alterações? (PE)

(Silêncio)

- Às vezes não porque temos pouco tempo como nos testes de avaliação. (Aluno)

- Sim, é verdade que nos testes na maior parte das vezes, a parte da escrita vem no fim e como já está quase na hora de entregar, acabam por fazer à pressa e por vezes nem reveem o que escreveram. (PE)

NC2CEB, n.º 1- 10/05/2021

Em seguida, projetou-se em formato *PowerPoint*, uma série de diapositivos relativamente, à planificação de um texto. Iniciou-se mais uma vez, um diálogo com os alunos sobre as várias formas de iniciar a construção de um texto, começando pela planificação do mesmo, através da pesquisa de informação sobre um ou determinados temas e da elaboração de mapas mentais, chuva de ideias, entre outros.

Após a exploração do *PowerPoint*, entregou-se aos alunos o enunciado da atividade escrita “O Remetente és tu”, na qual, teriam que escrever uma carta, e nesta, relatar os acontecimentos do dia 5 de outubro de 1910.

Nesta atividade pretendeu-se desenvolver a produção de textos, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novas informações, tendo como tema de estudo/ trabalho: o dia 5 de outubro de 1910, por modo a englobar conteúdos interdisciplinares com outras áreas disciplinares, nomeadamente, História e Geografia de Portugal.

Nesta perspetiva, desenvolveu-se um guião que implicou: (i) mobilização do conhecimento; (ii) recolha e seleção de informação; (iii) organização da informação/redação dos textos e (iv) revisão dos textos: a seguir, e de acordo com objetivos previstos para a atividade, os textos foram alvo de um processo de aperfeiçoamento textual através da sua reescrita.

A EEA começou por se desenvolver através de um diálogo sobre o tema com base nos conhecimentos prévios dos alunos. A estratégia foi desencadeada pela questão: “Por que motivo se comemora o dia 5 de outubro de 1910?” As respostas dos alunos foram variadas, mas a mais comum foi o facto de ser o dia em que ocorreu a Implantação da República.

Em seguida, o PE questionou os alunos sobre os motivos que levaram à Implantação da República, como se pode observar na seguinte nota de campo:

- Quem é que consegue explicar o que levou à queda da Monarquia e à implantação da República? (PE)

(Silêncio)

- O Partido Republicano era contra a Monarquia e queria implantar a República e os republicanos então fizeram um golpe e conseguiram implantar a República. (Aluno)

- E depois o rei teve que fugir para a Inglaterra e não podia voltar mais. (Aluno)

- Sim, muito bem, mas o que é que levou ao crescimento do Partido Republicano para ele ter crescido tanto e ter conseguido fazer frente à família real levando ao fim da Monarquia? (PE)
(Silêncio longo)

- Em casa, eu queria que vocês fossem investigar na Internet, livros ou documentos e ver o que conseguiam encontrar sobre o Partido Republicano e sobre o dia 5 de outubro de 1910.
(PE)

NC2CEB, n.º 2- 10/05/2021

Pretendeu-se que a partir das investigações feitas na *Internet* e da leitura de documentos, com a informação sobre o tema, os alunos identificassem os conceitos presentes nesses textos, acrescentando aos registos os novos conceitos/ informações apreendidas.

Na aula seguinte, os alunos foram acolhidos e foi aberto o sumário pelo aluno a quem lhe cabia essa função. Depois disso, o PE interrogou o grupo se tinham realizado a atividade de trabalho para casa. Dos 26 elementos do grupo, a maioria tinha feito trabalhos de investigação como solicitado, sendo que 6 não o tinham feito.

Desenvolveu-se, em seguida, um diálogo sobre as informações que os alunos tinham descoberto, tal como se pode evidenciar na seguinte nota de campo:

- O que descobriste acerca do Partido Republicano? (PE)
- Eles eram contra o rei porque, professor, eu vi num vídeo que eles não gostaram da atitude do rei D. Carlos quando foi o Ultimato Inglês porque Portugal perdeu as colónias em África.
(Aluno)

- Sim, essa foi uma das razões, mas há mais. Alguém sabe outras razões? (PE) (Aluno pede permissão para intervir)

(...)

- Eu descobri que o Partido Republicano queria que fosse um Presidente a mandar e não um rei porque assim as pessoas podiam escolher. Porque o rei passava sempre o trono para o filho e as pessoas não podiam escolher. (Aluno)

- Boa! Alguém descobriu mais informações? (PE) (Silêncio)

- E se tentássemos fazer no quadro todos em conjunto um esquema-síntese sobre o que levou aos acontecimentos desse dia?

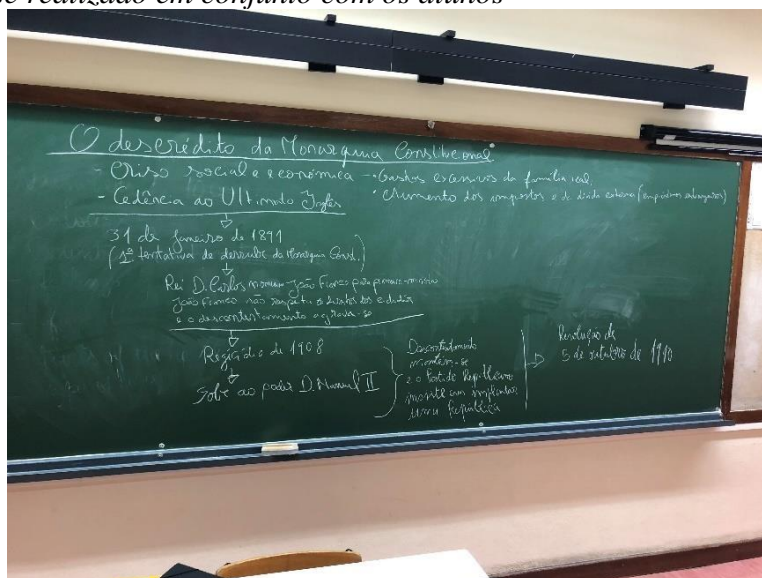
- Sim! (Alguns elementos do grupo)

NC2CEB, n.º 3- 12/05/2021

Seguidamente, procedeu-se à construção do esquema-síntese no quadro negro, sempre tendo em conta, as intervenções dos alunos.

Figura 32

Esquema-síntese realizado em conjunto com os alunos





Após a produção do esquema-síntese, seguiu-se para a produção dos textos. Antes da produção destes, procedeu-se primeiro à escolha sobre a forma de como queriam transmitir a sua mensagem sobre o tema. Foi escolhido um género textual muito específico: - a carta. Pretendeu-se ainda, averiguar se os conteúdos lecionados na área disciplinar de História e Geografia de Portugal foram adquiridos, uma vez que, estes já haviam sido explorados anteriormente na área disciplinar correspondente. Para tal, foram analisadas as produções textuais por modo a compreender, se estavam presentes, de uma forma lógica e clara, os antecedentes da revolução, os acontecimentos daquele dia e o desfecho após o triunfo da revolução.

Verificou-se igualmente, se os alunos respeitaram a estrutura e as características do género textual solicitado e se respeitaram: as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e de concordâncias, bem como a organização em parágrafos e o encadeamento lógico de ideias.

Por fim, atentou-se se os alunos tinham evitado repetições substituindo as palavras por sinónimos ou por pronomes, se tinham utilizado conectores variados e um vocabulário rico e variado e por último se apresentam uma caligrafia legível.

Em seguida, apresentam-se alguns exemplos de produções escritas.

Figuras 33, 34 e 35
Exemplos de produção escrita

	
Nome [REDACTED]	
Professor-estagiário: Rafael Alexandre C. Alves	N.º: <u>17</u> Turma: <u>6^ªA</u>
Atividade Escrita: O remetente és tu!	
1. Escreve uma carta a um(a) amigo(a), na qual, descrevas os acontecimentos da Revolução de 5 de outubro de 1910.	
1.1 Escreve um texto bem estruturado, no qual, contes os motivos para a mudança de regime político, como foi preparada e realizada a revolução republicana e o que mudou após a vitória do Partido Republicano.	
Deves incluir os seguintes elementos na tua carta:	
<ul style="list-style-type: none">• Local e data;• Saudação inicial;• Corpo da carta;• Despedida;• Assinatura.	
Relê a carta que escreveste, verificando se:	
<ul style="list-style-type: none">• Respetaste a estrutura da carta;• As ideias estão organizadas;• Há repetições que possam ser evitadas;• Usaste corretamente a ortografia, a acentuação e a pontuação.• Conteúdos abordados nas aulas de História e Geografia de Portugal;	
<u>Bragança, 10 de outubro de 1910</u>	
<u>Ola querida amiga!</u>	
<u>Li que estás muito distante, na Austrália, a quilómetros e</u> <u>quilómetros daqui e por isso não sabes o que se está a</u> <u>passar aqui em Portugal. Então, vem escrever-te esta</u> <u>carta para tu saberes todas estas novidades.</u> <u>Nos duas últimas décadas do século XIX, Portugal viveu uma</u>	

grande crise económica e social. O rei D. Carlos e a família real gastaram muito dinheiro e Portugal precisava de pedir grandes empréstimos aos estrangeiros para financiar e modernizar o nosso Reino, por isso os impostos aumentavam constantemente e a população estava com cada vez piores condições de vida.

No fim do século XIX, a Alemanha, a França e a Inglaterra começaram a organizar viagens de exploração à África para ir buscar matérias-primas. Em 1884 e 1885 ficou definido na Conferência de Berlim que as terras de África seriam de quem as ocupasse efetivamente e não das que que as tivessem descoberto. Portugal também tinha enviado exploradores para África com o objetivo de reconhecer os territórios entre Angola e Moçambique, e por isso apresentou, em 1886, o Mapa Cor-de-Rosa. Mas a Inglaterra não aceitou as exigências portuguesas e fez um ultimato: ou os portugueses desocupavam os territórios entre Angola e Moçambique ou os ingleses vinham invadir Portugal.

D. Carlos, que não queria guerra, cedeu ao ultimato inglês e os portugueses ficaram muito descontentes e sentiram-se humilhados.

Havia também, um grupo de pessoas que queriam acabar com a Monarquia e alterar o regime político para uma República. Então, no dia 31 de janeiro de 1891, no Porto, alguns militares, ajudados pela população, organizaram a primeira revolta armada contra a Monarquia, mas este movimento foi desoluto e os revoltosos acabaram presos.

Pois é, para apressar as manifestações contra o regime monárquico, D. Carlos nomeou João Franco para primeiro-ministro, que governou o nosso país sem respeitar os direitos e as liberdades dos cidadãos.

Em Lisboa, no dia 1 de fevereiro de 1908, o rei e o príncipe herdeiro D. Luís, foram assassinados por um grupo de revoltosos, um deles até era professor primário e vinha daqui de

Bragança, da aldeia de Vinhais. O trono foi entregue ao filho mais novo D. Manuel, que tinha apenas 18 anos. Ele demitiu João Franco e tentou acalmar os republicanos e a população.


Os apoiantes da República continuaram a lutar pela implantação do novo regime político e começaram a preparar uma revolução. Então, na madrugada do dia 4 de outubro de 1910, os tropas republicanas, com o apoio do povo, foram para a Rua da Avenida da Liberdade. Eu que sou do povo, as outras pessoas da minha classe social e os soldados, constituímos uma barreira com bancos arrastados, madeiras e chapas de zinco, e começou o tiroteio. Depois de alguns confrontos com as forças militares que apoiavam a Monarquia, conseguimos sair ictoriosos.

No manhã do dia seguinte, 5 de outubro de 1910, José Relvas proclamou a República da varanda da Câmara Municipal de Lisboa. Sua alegria! D. Manuel II e a família real partiram para a Inglaterra e nunca mais voltaram.

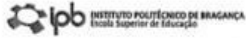
Abraços,

Figuras 36, 37 e 38

Outros exemplos de produção escrita



ADJUNTO DE ESCOLAS DESENGARDA
E.B. 2 PAULO QUINTELA
Bragança



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Instituto Superior de Educação

Nome: [REDACTED]

Professor-estagiário: Rafael Alexandre C. Alves N.º: 14 Turma: 6-A

Atividade Escrita: O remetente és tu!

1. Escreve uma carta a um(a) amigo(a), na qual, descrevas os acontecimentos da Revolução de 5 de outubro de 1910.

1.1 Escreve um texto bem estruturado, no qual, contes os motivos para a mudança de regime político, como foi preparada e realizada a revolução republicana e o que mudou após a vitória do Partido Republicano.

Deves **incluir** os seguintes elementos na tua carta:

- Local e data;
- Saudação inicial;
- Corpo da carta;
- Despedida;
- Assinatura.

Relê a carta que escreveste, **verificando** se:

- Respeitaste a estrutura da carta;
- As ideias estão organizadas;
- Há repetições que possam ser evitadas;
- Usaste corretamente a ortografia, a acentuação e a pontuação.
- Conteúdos abordados nas aulas de História e Geografia de Portugal;

Lisboa 10 de outubro de 1910

Queridos tios - e -

Venho por este meio informar-vos de que as coisas cá em Portugal não estão lá muito bem.

Os ingleses ameaçaram-nos, o rei e o príncipe herdeiro foram assassinados, acabou a monarquia, houve um governo provisório, muitas coisas aconteceram, mas eu vou explicar-vos tudo.

Como vocês sabem pelas cartas que eu vos tenho escrito, D. Carlos era um rei muito gastador, e nós tínhamos problemas

e económicos e sociais, nós também já tínhamos pedido meios empréstimos ao estrangeiro e estávamos pobres, com isso tudo nós ficamos descontentes.

Depois ficamos sem as nossas terras em África, por causa da conferência em Berlim, mas D. Carlos pintou com um lápis-de-cor rosa as regiões entre Angola e Moçambique, para ficarem para nós, mas Inglaterra também tinha interesse nessas terras e ameaçou-nos, dizendo que se nós não abagássemos o lápis rosa do mapa declaravam guerra e D. Carlos cedeu, mais descontentamento para nós.

No dia 31 de janeiro de 1908 o Partido Republicano, no Porto tentou fazer a primeira revolta de mão armada contra a Monarquia, mas este movimento foi descoberto e os revoltosos foram presos.

Agora voltando ao rei D. Carlos, esse só nos veio a descontentar cada vez mais, ele temendo uma nova revolta, nomeou para primeiro-ministro João Franco, que governou o nosso país, sem respeitar os direitos e as liberdades dos cidadãos, o que nos levou a fazer muitas manifestações populares contra a Monarquia e eu participei nelas! Mais tarde dia 1 de fevereiro de 1908, o rei D. Carlos e o príncipe herdeiro D. Luís foram assassinados, mas eu vou ser sincero eu fiquei contente quando eu assisti aos assassinatos, porque aquele rei só sabia prejudicar o país! Depois do regicídio, que foi que passamos a chamar a morte de D. Carlos e D. Luís, o trono foi ocupado pelo filho mais novo de D. Carlos, com apenas 18 anos, a única coisa boa que ele fez foi demitir João Franco. Mas passados 2 anos ele foi exilado de Portugal e foi para a Inglaterra, mas durante esses dois anos ainda aconteceu muita coisa, por exemplo o motivo do rei D. Manuel II ir para Inglaterra. O Partido Republicano (nós) continuou a lutar pela implantação da República. Nós com a ajuda e o apoio dos militares, começamos a preparar uma revolução. E foi

assim que durante a madrugada do dia 11 de outubro de 1910, as tropas republicanas, apoiadas por nós, concentramo-nos todos na Avenida da Liberdade, em Lisboa. Após algum esforço e combates contra as tropas leais à Monarquia, conseguimos sair vitoriosos.

Depois na manhã do 5 de outubro de 1910, José Relvas, da varanda da Câmara Municipal de Lisboa, na minha cidade proclamou a República. E foi por causa disso que o rei D. Manuel II e a família real foram para Inglaterra, de onde espero que nunca mais voltem.

Espero que esteja tudo bem com vocês e aproveitem a carta!

Beijinhos, da vossa sobrinha [REDACTED]

[REDACTED]
N.º: 14

T: A

A: 6.º

[REDACTED]

3.3.5. Avaliação do processo

As aulas de Português abordadas nestas EEA de 2.º CEB decorreram como previamente planeadas, cumprindo os objetivos enunciados.

Foi do nosso interesse que estas fossem duas aulas atrativas, participativas e que fundamentalmente os alunos compreendessem e soubessem explicar os conteúdos abordados. Seguindo o hábito da professora cooperante, houve o cuidado em dar seguimento à metodologia adotada pelo mesmo, como o uso das TIC. Contudo, desde início, a professora cooperante concedeu liberdade para a introdução de novas atividades e recursos.

Relativamente às atividades escritas, os alunos corresponderam ao que lhes foi solicitado participando com muito empenho e interesses. Estes no decorrer de ambas teceram

comentários positivos, especialmente, em relação ao facto de se encontrarem a desenvolver diversos conteúdos de diferentes áreas em simultâneo.

No que consta à atividade escrita “Um poema por dia não sabes o bem que te fazia”, os alunos cumpriram a estrutura e as características do texto poético. Estes utilizaram conceitos de outra área disciplinar, nomeadamente, de Ciências Naturais, como foi possível observar nas produções escritas elaboradas pelos alunos. Apesar de nem todos terem utilizado recursos expressivos, acreditamos que a presente atividade escrita poderá ser uma forma de desenvolver este aspeto futuramente.

Em relação à atividade escrita “O Remetente és tu”, tal como aconteceu no contexto de História e Geografia de Portugal, os alunos da área disciplinar de Português cumpriram com o que foi pedido. Os mesmos respeitaram a estrutura e as características do género textual- carta, tal como pode verificar-se no excerto textual a seguir, no qual, se encontram presentes alguns elementos como local, data e saudação inicial.

Figura 39

Excerto textual com alguns elementos característico do género textual- carta

~~Recorre à carta que escreveste, verificando se:~~

- Respeitaste a estrutura da carta;
- As ideias estão organizadas;
- Há repetições que possam ser evitadas;
- Usaste corretamente a ortografia, a acentuação e a pontuação.
- Conteúdos abordados nas aulas de História e Geografia de Portugal;

Bragança, 7 de outubro de 1910

Querida amiga, Leonor!

Nesta carta que te envio, vou falar-te um pouco da Revolução do 5 de outubro de 1910.

Durante o século XIX, Portugal estava a viver uma grave crise económica e social. O rei D. Carlos e a família real gastavam muito dinheiro, tinham que pagar elevados empréstimos pedidos pelo Governo português ao estrangeiro para poderem financiar a modernização do País, e que levou a aumentos constantes dos impostos e a um agravamento

Os mesmos englobaram com sucesso, os conteúdos interdisciplinares relacionados com a área disciplinar de História e Geografia de Portugal, de uma forma lógica e clara. Comprovamos com os seguintes excertos textuais.

Figura 40

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (crise económica, gastos excessivos da família real e agravamento das condições de vida do povo)

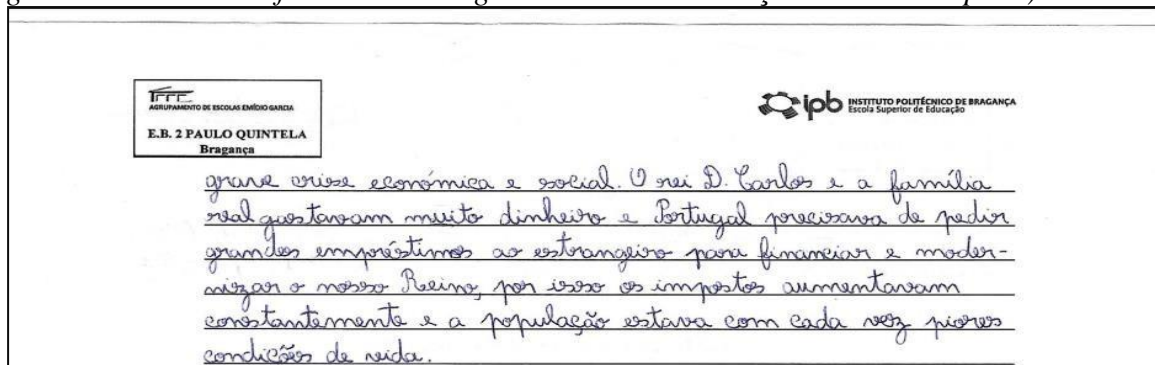


Figura 41

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (Ultimato Inglês)

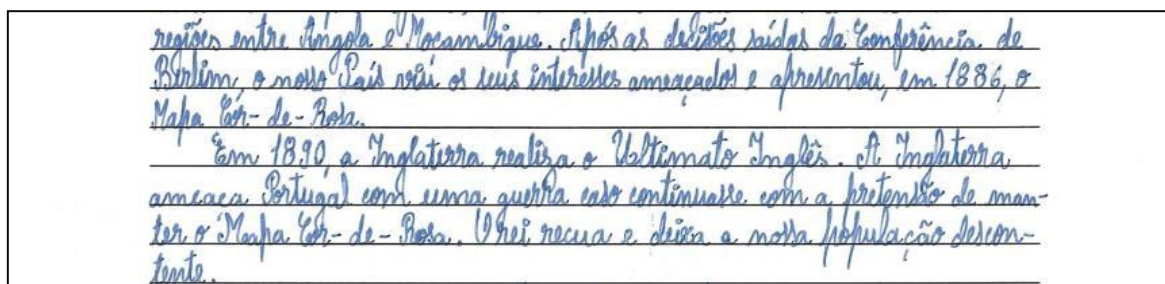


Figura 42

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (primeira tentativa de derrube da monarquia a 31 de janeiro de 1891)

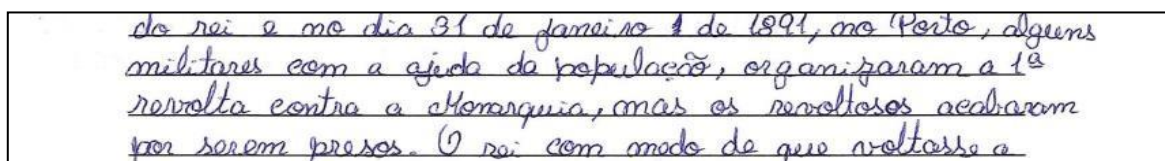
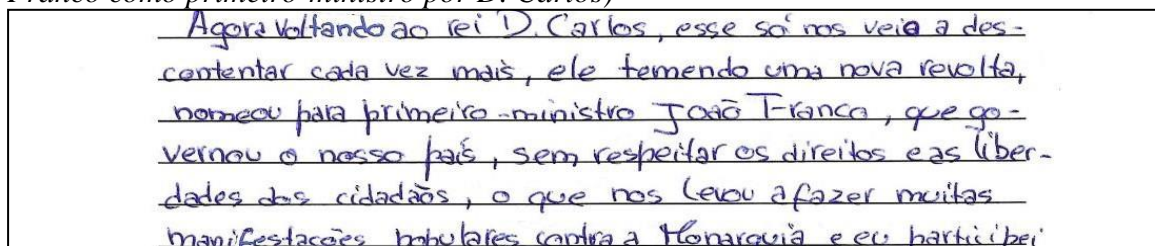


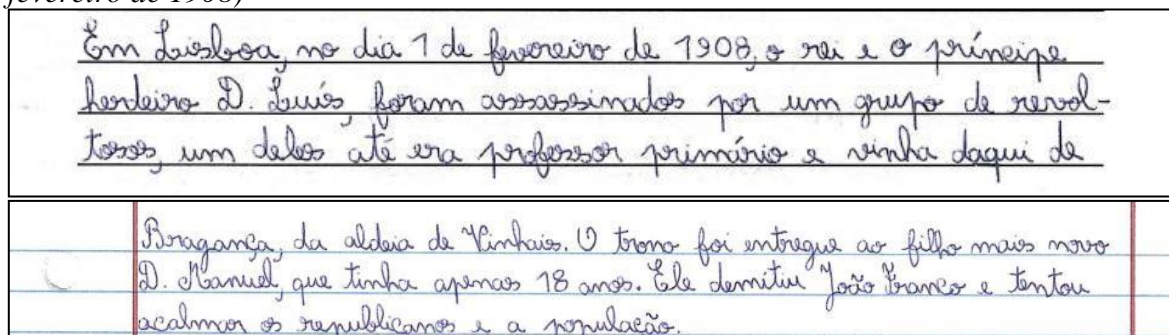
Figura 43

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (nomeação de João Franco como primeiro-ministro por D. Carlos)



Figuras 44 e 45

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (regicídio de 1 de fevereiro de 1908)



Ainda relativamente ao regicídio de 1908, os alunos expressaram a sua opinião, uns concordaram com o ato, mas outros expressaram o contrário. Verifica-se este aspeto nos dois excertos textuais a seguir.

Figura 46

Excerto textual, no qual, aluno discorda do regicídio de 1908

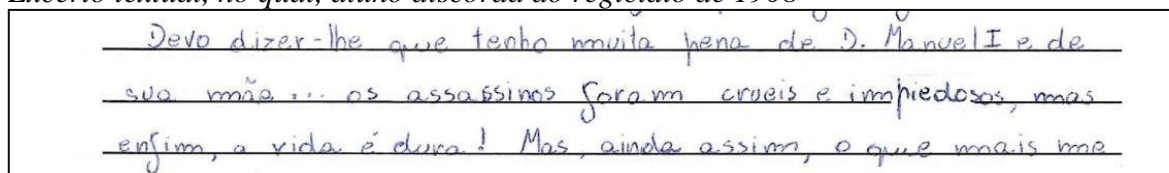


Figura 47

Excerto textual, no qual, aluno concorda com o regicídio de 1908

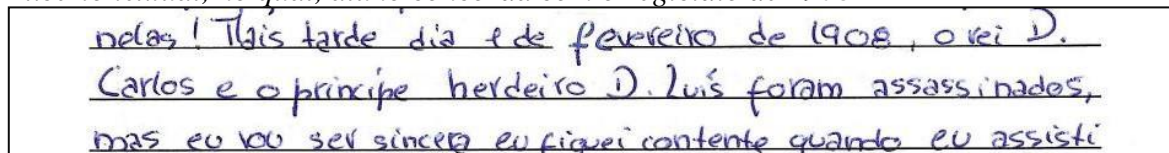


Figura 48

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (subida ao trono de D. Manuel II)

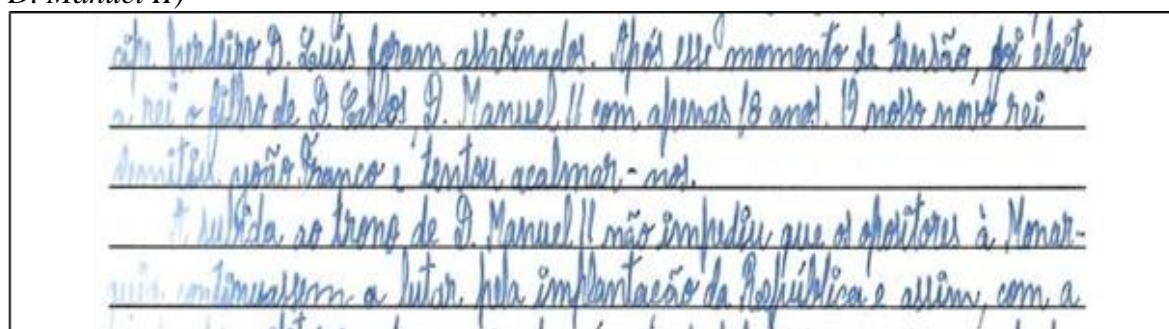


Figura 49

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (processo revolucionário em Lisboa).

Com todas estas barreiras não impediu que o Partido Republicano continuasse a lutar contra a Implantação da República, com tudo um grupo de militares e um grande número de populares, começaram a preparar uma revolução. Assim durante a madrugada do dia 7 de outubro de 1910 as tropas Republicanas apoiadas pelo povo, juntaram-se na Avenida da Liberdade em Lisboa. Com todos os combates e revoltas conseguiram sair vitórias.

Figura 50

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (fuga da família real para a Inglaterra)

Lisboa, 26 de maio de 1820. Com a massa vitoriosa o rei D. Manuel II e a família real partiram para o exílio, em Inglaterra. Espero bem que nunca mais voltem!

Figura 51

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (mudanças após a Implantação da República)

É o que mudou após a vitória do Partido republicano foi, o chefe de estado agora é o presidente da república, o presidente, o presidente da república assume o poder através de eleições (é eleito pelos cidadãos, através do voto) e abandona o cargo no período determinado por lei. Também foram modificadas o nome da bandeira e a moeda.

Os alunos expressaram ainda a sua opinião, e, de forma geral, concordaram com a implantação do novo regime político, tal como se pode comprovar nos próximos excertos.

Figuras 52 e 53

Exemplo de produção escrita englobando conteúdos interdisciplinares (opiniões sobre a mudança de regime político)

Eu concordo com a república, mas vou
ajudar que a mulher consiga votar.
Muitos beijinhos
da [REDACTED]
P.S.: Vamos começar a fazer cam-
panhas para as mulheres votarem. Queres ajudar?

Eu concordo com a mudança de regime
político, pois nós merecemos melhores condições.
Um beijinho da tua prima
[REDACTED]

Concluindo, os alunos desenvolveram textos excepcionais, um facto, talvez explicado pela prática regular da escrita e da leitura do grupo quer na escola quer fora desta. Em ambas as atividades de escrita os mesmos utilizaram um vocabulário correto e expressaram bem as suas ideias, de forma clara, precisa e com poucos erros ortográficos, comprovando que os conteúdos haviam sido interiorizados.

Considerações Finais

A realização desta etapa do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a redação do relatório permitiram obter e consolidar aprendizagens, proporcionando-nos a aquisição de diversos conhecimentos a nível do processo de ensino e aprendizagem. Também nos possibilitaram um conhecimento acerca das dinâmicas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino (dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). Todo este processo de imersão e trabalho orientado em contextos educativos terá, com certeza uma grande repercussão posteriormente no nosso futuro enquanto profissionais.

As observações e intervenções realizadas conseguiram mudar o nosso pensamento em relação aos métodos de ensino e reforçaram a ideia de que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes. Também foi importante realizar ações que nos evidenciaram e concretizaram, princípios pedagógicos que tantas vezes ouvimos, como os que se referem à valorização das crianças, dos seus saberes e da sua voz, bem como da sua agência na construção de conhecimentos e saberes.

No que concerne aos objetivos delineados, consideramos que estes foram atingidos. As planificações das atividades de escrita foram construídas de forma metódica, por forma a desenvolver a competência compositiva. Os alunos conseguiram gerar diferentes possibilidades para a construção de um texto e relacionar diversos conteúdos, valorizando-se, desse modo, um saber interdisciplinar que é fundamental na criação dos quadros conceptuais que lhes permitem configurar o mundo nas suas múltiplas e intrincadas relações. Tudo isto possibilitou o desenvolvimento da prática da escrita enquanto processo de construção de saberes, uma vez que tal como é possível verificar nas produções escritas produzidas pelos alunos, os mesmos ativaram assuntos relacionados com as demais áreas disciplinares.

É de relevada importância referir ainda que para a execução deste relatório foi necessário recorrer a uma fundamentada pesquisa bibliográfica, de modo a enfatizar conceitos já adquiridos e desenvolver competências na construção de conhecimento. Não podemos deixar de reconhecer que na prática da docência e na construção do caminho de profissionalização (que é um caminho sem fim), é imprescindível que o docente se mantenha atualizado e em constante formação. Por isso, conhecer o estado da ciência em diversas áreas é um desafio que importa abraçar e que, seguramente, vamos continuar a cumprir ao longo da nossa atividade. De igual importância é o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e

investigativa das suas práticas. Foi o que procuramos fazer ao longo deste período em que realizamos atividades pedagógicas enquadradas na PES. O contexto específico em que nos encontrávamos, bem como o facto de, estarmos no início do longo processo de aprendizagem profissional, constituíram-se como constrangimentos (nomeadamente no que se reporta à disponibilidade temporal) para um desenvolvimento mais profundo desta dimensão investigativa. Mas, fizemos o presente trabalho com a consciência de que é uma etapa de aprendizagem que nos abre portas para o futuro, e não- de modo algum- como uma última etapa que feche um processo de aprendizagem.

Ser professor empenhado e inovador nos diferentes contextos pedagógicos e ser professor-investigador das suas práticas, no sentido de uma constante melhoria da ação educativa, são as linhas que procuramos seguir neste curto período de estágio e que marcarão- estamos certos - o nosso percurso profissional.

Considera-se, portanto, importante referir que a prática pedagógica apresenta um momento de grande importância na formação de bons educadores e professores, de forma que permite que os estagiários adquiriram conhecimentos e competências acerca da sua futura profissão, ajudando a conceber a sua identidade profissional.

Além disso, o contacto com diferentes docentes permitiu observar diversas estratégias que irão servir de modelo no futuro. Por outro lado, o contacto com os alunos das diferentes faixas etárias permitiu-nos observar as várias etapas que estes atravessam durante o processo de crescimento e desenvolvimento e perceber como se tem de ser muito humano e empático na relação com eles, de forma a conseguirmos criar bons climas de aprendizagem e excelentes relações pedagógicas - aspetos que se instituem como fundamentais para todo o processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Alvarenga, E. (2012). *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa* (2.^a Ed.). Máthesis
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e fatores para a sua integração. *Revista de Ciências e Educação*, 3, 51–64. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/61>
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante!* Porto Editora. https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a Ed.). Aravaca.
- Bacich, L., Tanzi, A., & Trevisani, F. (2015). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Em *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação* (1.^a Ed.). Penso.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Barbeiro, L., Pereira, M., Aleixo, C., & Pinto, M. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, J. J. (2013). *Alfabetização e leitura* (3.^a Ed.). Cortez.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training: The Language Dimension In All Subjects*. Council of Europe. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TQItDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Beacco,+J.+C.+et+al.+\(2015\).+The+Language+Dimension+in+all+subjects:+A+Handbook+for+Curriculum+development+and+teacher+training&ots=PoK85JryiF&sig=tUaxNw0W9RsZurQyOR0DRVIZ10&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TQItDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Beacco,+J.+C.+et+al.+(2015).+The+Language+Dimension+in+all+subjects:+A+Handbook+for+Curriculum+development+and+teacher+training&ots=PoK85JryiF&sig=tUaxNw0W9RsZurQyOR0DRVIZ10&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/LiteraciaPortugal/5CapituloI.pdf>

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças* [Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>
- Bottentuit, J., & Coutinho, C. (2009). *Livros digitais: Novas oportunidades para educadores na era Web 2.0. VI Conferência Internacional de TIC na Educação*. 433-445.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9233/1/livrosdigitais.pdf>
- Brito, A. (1999). A problemática da adoção dos manuais escolares: Critérios e reflexões. Em *Manuais Escolares: Estatuto funções história*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação mediática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37–58.
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8 (pp.1877–1886). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5495>.
- Cereja, R., & Magalhães, C. (1999). *Português: Linguagens* (3.ª Ed., Vol. 1). Atual Editora.
- Citoler, S., & Sanz, R. (1997). *A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição*. Dinalivro.
- Costa, M. (2017). *A Escrita e o ensino da História e Geografia de Portugal: O caso de um manual* [Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23301/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Costa, R., Silva, R., & Vilaça, M. (2013). A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. *Xvii congresso nacional de linguística e filologia*, 17, 121–130.
http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/CadCNLF_XVII_11.pdf#page=121
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

- Fischer, S. R. (2009). *História da escrita* (1.ª Ed.). UNESP.
- Fonseca, F. I. (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita*. Universidade Católica Portuguesa.
- https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/24052/1/mathesis1_artigo11.pdf
- Fonseca, I. (1994). *Pedagogia da Escrita Perspectivas* (1.ª Ed.). Porto Editora.
- Fragoso, M. T., & Simão, A. V. (2007). *Concepções de professores sobre o processo de composição escrita*. Educa.
- Freitas, T. (2015). *Espaço e Tempo no ensino da História e Geografia de Portugal* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1654/1/Teodoro_Freitas.pdf
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano* (3.ª Ed.). Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Horcades, C. (2004). *A Evolução da Escrita: História Ilustrada*. Senac Rio.
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Lopes, O., & Saraiva, J. (1996). *Português: Palavra e arte* (Vol. 1). Atual Editora.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103–113. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>
- Magalhães, M., & Carvalho, A. (2008). O blogue: Uma ferramenta facilitadora de aprendizagem e de comunicação na aula de francês. *Actas do Encontro sobre Web 2.0.*, 214–226.
- Moran, J. (2014). Novos modelos de sala de aula. *Educatrix*, 7, 33–37.
- Moreira, M. A. Q. (2000). *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2280>
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina* [Mestrado em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf
- Nóbrega, S. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* [Tese de Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa:

- Investigação e Ensino]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/27035/1/Leitura%20e%20tratamento%20do%20texto%20liter%C3%A1rio.pdf>
- Paes de Barros, C. G., Sousa, O. C., & Carvalho, C. (2012). Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar. *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?*
<https://core.ac.uk/download/pdf/47134561.pdf>
- Pennac, D., & Werneck, L. (1997). *Como um romance* (3.^a Ed.). Rocco.
- Pereira, M. L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico: 1.º ciclo do ensino básico*. Areal.
- Petrucci, V. B. C., & Batiston, R. R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade* (1.^a Ed.). Edições Saraiva.
- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar* [Relatório Final em Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra].
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf
- Ré, A. del. (2013). *Aquisição da linguagem uma abordagem psicolinguística* (2.^a Ed.). Ed. Contexto.
- Rebelo, J. (2008). Dificuldades de aprendizagem em la escritura. Em *La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías* (pp. 113–140). Natívola.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms* (3.a). Corwin.
- Sanches, A. (2016). PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs. *Revista Tecnologias na Educação* 8, 15(8), 9.
- Santana, I. (2009). *Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos*. 33, 25–40.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_c_18_inic_desenvolv_escrita_isantana.pdf
- Santos, A. (2018). *Aprender história e geografia para quê?* [Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9566/4/Aprender%20Hist%C3%B3ria%20e%20Geografia%20para%20qu%C3%AA_tm_vf.pdf
- Santos, C. I. F. (2012). *Organização e envolvimento no espaço educativo* [Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Santa Maria, Instituto

http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4965/1/REL_CristinaSantos_MEPE_2012.pdf

- Seffner, F. (1998). Leitura e Escrita na História. Em *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas* (Vol. 1, pp. 105–118). UFRGS.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Silva, E., Cavalcanti, L., & Claudino, S. (2012). Um olhar sobre a didática de Geografia em Portugal. *Polyphonia/Solta a voz*, 21(1), 185–200.
<https://doi.org/10.5216/rp.v21i1.16299>
- Simões, P. (2019). *Provas Finais do 3.º Ciclo 2015-2019: Análise Qualitativa dos Resultados*. IAVE. https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/relatorio_PFC_3C_2015_2019_28_04_low.pdf
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (Eds.). (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (Vol. 7). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5>
- Vantal, B. (2006). *Blogues et éducation: Tour d'horizon*. *Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 61. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1001>
- Zabalza, A. M. (1994). *A escola como cenário de operações didáticas. Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2.ª Ed.). ASA.
- Zorzi, L., & Ciasca, S. (2008). Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 321–331.