



Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Sofia Margarida Alves de Sousa Meireles

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por
Carlos Manuel da Costa Teixeira

**Bragança
dezembro de 2016**



Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Sofia Margarida Alves de Sousa Meireles

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por
Carlos Manuel da Costa Teixeira

**Bragança
dezembro de 2016**

Dedicatória

Aos meus pais, por tudo o que sempre fizeram por mim
e por me ajudarem a concretizar este sonho.

AMO-VOS!

Agradecimentos

Este relatório de estágio só foi possível graças ao contributo de várias pessoas e instituições e não poderia deixar de expressar algumas palavras de agradecimento e gratidão pelo apoio que me deram.

Quero agradecer, em primeiro lugar ao Professor Carlos Teixeira, pela orientação, pelo apoio prestado, pelas palavras de incentivo e por acreditar em mim. Obrigada por ser como é. Agradeço por se ter cruzado no meu caminho, acredito que nada acontece por acaso.

Um especial agradecimento às crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, que me demonstraram o porquê de querer ser professora e aos professores cooperantes, pela dedicação constante na orientação da minha prática pedagógica e pelos ensinamentos partilhados.

À Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), a minha segunda casa nestes cinco anos, e aos professores supervisores, pelo acompanhamento e apoio perseverantes ao longo do meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha colega de estágio, Gabriela Dinis, por toda a amizade, pela paciência e ajuda prestada nesta etapa.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, por todo o amor e carinho evidenciados e porque desde sempre, me educaram com valores sólidos, tornando-me a pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão, pela compreensão na ausência e nos momentos de frustração e também à minha cunhada, por me darem a oportunidade de ser a tia babada de um lindo príncipe.

À minha estrelinha, a minha avó Maria, pelo amor que me transmitiu e pelas lições de vida partilhadas. Obrigada a todos os meus familiares.

À minha grande amiga Andreia Vilela, pela indestrutível amizade que nos une desde sempre.

Às ausentes, mas sempre presentes, Anita, Arminda e Daniela, que apesar da distância estiveram sempre presentes em coração. Espero que as SPVT sejam para sempre.

Aos amigos da terra dos “amigos para sempre” Patrícia, Bia, Beta e Cristiana, por me apoiarem nas fases mais complicadas e por estarem sempre comigo.

Também não posso deixar de agradecer à minha fiel companheira, Nikita, por me demonstrar todos os dias o amor no seu estado puro.

Na impossibilidade de agradecer a cada pessoa que se cruzou comigo, agradeço a todos que me acompanharam neste percurso, que nem sempre foi fácil, mas sempre me senti feliz. Feliz por ter tido a sorte de encontrar amigos que levo para a vida e por ter partilhado com eles momentos que ainda me fazem parar no tempo.

A todos: MUITO OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório final de estágio assinala o término de uma etapa que foi enriquecedora em experiências e aprendizagens que são importantes para a natureza holística do ser professor. No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), em contacto direto com os contextos, emergiu o problema para o nosso estudo quer no 1.º CEB quer no do 2.º CEB nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Português e em História e Geografia de Portugal. Verificamos que, em todos estes contextos, os alunos manifestavam diversas lacunas na produção de textos escritos. Sendo particularmente visível na área disciplinar de Português, esta lacuna era igualmente perceptível nas outras disciplinas e influenciava a aprendizagem dos alunos. Consideramos que a capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada na vida em sociedade. Neste estudo perspetivamos a escrita como um processo, e não apenas como um produto. Trabalhando a dimensão processual da escrita, desenvolvemos atividades promotoras de aprendizagem ao nível das três fases da produção de um texto: planificação, textualização e revisão. Iremos enfatizar a planificação textual, por ser a base de todo o processo redacional. Por consequência, na nossa prática procuramos dar especial atenção ao desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. A análise desta prática está, portanto, relacionada com a problemática da pesquisa no âmbito deste relatório. O estudo realizado integra ainda o levantamento das conceções dos alunos e dos professores acerca das práticas escolares de escrita. Junto dos alunos, procuramos compreender as suas perspetivas sobre as atividades de escrita desenvolvidas durante as aulas (recolha de dados feita através de questionários e notas de campo). No que se refere às conceções dos professores, procuramos compreender como interpretam a importância da fase de planificação textual no trabalho pedagógico que desenvolvem com os seus alunos (dados recolhidos por entrevista). Para conseguirmos obter uma resposta ao estudo, através da investigação, procedemos a uma revisão da literatura respeitante ao tema: planificação textual. Posteriormente, definimos a metodologia de estudo que se aproxima da investigação-ação, assentando numa abordagem qualitativa. Recorremos a técnicas e instrumentos de recolha de dados que se enquadram nesta abordagem e que possibilitaram um trabalho de análise que nos permite concluir que a planificação textual melhora as produções escritas dos alunos e que estes revelam pouca tendência para atividades de escrita. Após a análise dos dados, é possível concluirmos que alunos e professores consideram importante a planificação de textos, reconhecendo, contudo, que a sua prática em sala de aula ocorre poucas vezes. Conjugando a prática com a investigação, procuramos salientar a importância de desenvolver sistematicamente atividades de planificação textual.

Palavras-chave: didática; escrita; planificação textual; experiências de ensino-aprendizagem.

Abstract

The present internship report marks the ending of a phase that was very rich in experiences and learning outcomes that are important to the holistic nature of being a teacher. Under the Supervised Teaching Practice subject of the Master's degree in Teaching 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CBE), in direct contact with the mentioned cycles, a problem for our study emerged in the subjects of Mathematics, Natural Sciences, Portuguese and History and Geography of Portugal, both in the 1st and 2nd CBE. We found that in all these contexts, the students demonstrated many gaps in the production of written texts. Particularly visible in the subject of Portuguese, this gap was also noticeable in other subjects and influenced the students learning process. We believe that nowadays, the ability to produce texts is a widespread demand for life in society. In this study, we consider writing as a process and not just as a product. Working with the processual dimension of writing, we developed activities that promote learning on the three stages of the production of a text: planning, textualization and proofreading. We will focus on the textual planning since it is recognized as being the basis of all the redaction process. Consequently, in our practice, we aim to give special attention to the development of the student's writing skills. The analysis of this practice is, therefore, related to the topic of our research in this report. The study that was carried out includes the collection of data regarding the perspectives of students and teachers about the writing practice in schools. With the students, we tried to understand their perspective about the writing activities done in class (data collection done through inquiries and field notes). Regarding the conceptions of the teachers, we tried to understand how they interpret the importance of the textual planning stage in the educational work they develop with their students (data collection through interviews). To be able to get an answer to our study, through research, we carried out a review of the literature related to our topic: textual planning. Afterwards, we defined the study methodology that approaches the research-action, based upon a qualitative approach. We used techniques and data collection instruments that fall under this approach, which enabled an analysis that allows us to conclude that the textual planning improves student written productions and that they show little inclination for writing activities. After conducting the analysis of the data, it is possible to conclude that both students and teachers consider the planification of texts important. They recognize, however, that its application in the classroom is insufficient. Combining the practice with our research, we try highlight the importance of systematically developing text planning activities.

Keywords: didactics; writing; textual planification; experiences of teaching-learning.

Lista de acrónimos e siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EEA - Experiência de Ensino-Aprendizagem

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

HGP - História e Geografia de Portugal

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

Índice Geral

Índice de figuras e tabelas.....	xv
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	
1.1.A escrita.....	3
1.2.Competências da escrita.....	4
1.3.O processo redacional e as suas etapas.....	7
1.4. Didática da escrita.....	11
1.4.1. O trabalho didático relativo à planificação.....	13
1.4.1.1.Planificação do texto narrativo.....	16
2. Metodologia	
2.1.Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos da investigação.....	19
2.2.Estratégia de investigação: investigação-ação.....	20
2.3.Participantes.....	22
2.4.Recolha de dados: técnicas, instrumentos e processos.....	23
2.4.1. Observação participante.....	24
2.4.2. Inquérito por questionário aos alunos.....	25
2.4.3. Inquérito por entrevista aos professores.....	26
2.4.4. Notas de campo.....	27
2.4.5. Registo fotográfico.....	28
2.4.6. Triangulação de dados.....	28
3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas	
3.1. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB.....	29
3.1.1. Caracterização do contexto.....	29
3.1.2. Descrição e reflexão das experiências de ensino-aprendizagem no 1.º CEB.....	30
3.2. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática no 2.º CEB.....	52
3.2.1. Caracterização do contexto.....	52

3.2.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de Matemática no 2.º CEB.....	53
3.3. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.....	57
3.3.1 Caracterização do contexto.....	57
3.3.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.....	58
3.4. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Português no 2.º CEB.....	63
3.4.1. Caracterização do contexto.....	64
3.4.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de Português no 2.º CEB.....	64
3.5. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Ciências Naturais no 2.º CEB.....	77
3.5.1. Caracterização do contexto.....	78
3.5.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais no 2.º CEB.....	78
4. Resultados e principais conclusões do estudo.....	85
4.1. Apresentação dos resultados.....	85
4.1.1. Inquérito por questionário aos alunos.....	85
4.1.2. Inquérito por entrevista aos professores.....	88
4.2. Conclusões.....	91
5. Considerações finais.....	93
Referências bibliográficas.....	96
Anexos.....	101

Índice de anexos

Anexo I- Modelo de Hayes e Flower e Modelo revisto de Hayes e Flower.....	102
Anexo II- Questionário sobre planificação textual – Crianças_1.ºCEB.....	103
Anexo III- Questionário sobre planificação textual – Alunos_2.ºCEB.....	105
Anexo IV- Guião da entrevista aos professores.....	107
Anexo V- Entrevista aos professores.....	110
Anexo VI- Guião do teatro de fantoches- 1.ºCEB-Matemática.....	111
Anexo VII- Ficha informativa sobre sólidos geométricos- 1.º CEB- Matemática.....	114
Anexo VIII- Mapas dos principais rios de Portugal e Mapa dos principais rios de Portugal no caderno diário de uma criança.....	116
Anexo IX- Imagem da letra da música seguindo a estrutura de uma carta.....	117
Anexo X- Guião de planificação da carta- 1.º CEB- Português.....	118
Anexo XI- Exemplos de planificações de duas crianças.....	119
Anexo XII- Exemplo de planificação de uma criança.....	120
Anexo XIII- Textualização da carta- 1.º CEB- Português.....	121
Anexo XIV- Exemplos de textualização de duas crianças.....	122
Anexo XV- Imagem do rio Douro.....	123
Anexo XVI- Plano de duas crianças.....	124
Anexo XVII- Produções escritas de duas crianças.....	125
Anexo XVIII- Guião do trabalho “Preferências televisivas do 6.º G”.....	126
Anexo XIX- Questionário do projeto “Preferências televisivas do 6.º G”.....	127
Anexo XX- Dados recolhidos do inquérito do projeto “Preferências televisivas do 6.º G”.....	128
Anexo XXI- Apresentação da questão “Quanto tempo dedicas semanalmente a ver tv?” por um grupo.....	129
Anexo XXII- Guiões de apoio aos trabalhos de grupo- 2.º CEB-HGP.....	130
Anexo XXIII- Atividade de escrita “grandes viagens, grandes aventuras”-2.º CEB- Português.....	147
Anexo XXIV- Gráfico de erros da primeira produção textual e gráfico de	

erros da segunda produção textual.....	148
Anexo XXV- Textos produzidos por dois grupos.....	149
Anexo XXVI- Atividade de escrita-2.º CEB- Português.....	150
Anexo XXVII- Planos produzidos por dois grupos.....	161
Anexo XXVIII- Produção textual de nível baixo.....	162
Anexo XXIX- Produção textual de nível médio.....	163
Anexo XXX- Produção textual de nível superior.....	164
Anexo XXXI- Revisão de um grupo revisor.....	165
Anexo XXXII- Grelha de avaliação das produções escritas.....	166
Anexo XXXIII- Tabela de registos da influência da água na germinação das sementes e Tabela de registos da influência da luz na germinação das sementes.....	167
Anexo XXXIV- Guião da atividade prática- 2.º CEB- Ciências Naturais.....	168

Índice de figuras e tabelas

Índice de figuras

Figura 1- Descoberta da Bárbara.....	37
Figura 2- Exemplos de caretos elaborados pelas crianças.....	51
Figura 3- Diários informativos.....	59
Figura 4- Esquema síntese sobre os conteúdos trabalhados pelos grupos.....	62
Figura 5- Plano de dois grupos.....	67

Índice de tabelas

Tabela 1- Tabela de avaliação do trabalho de grupo.....	62
--	----

Introdução

O presente relatório final de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), tendo como objetivo basilar apresentar, descrever e refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas num processo de estágio nos dois ciclos de ensino referidos. A PES foi realizada no ano letivo 2015/2016, em escolas públicas do distrito de Bragança.

A PES é imprescindível na formação de professores e deve ser encarada como um momento de responsabilidade e compromisso, permitindo o desenvolvimento progressivo, de um modo mais consciente e reflexivo. A realização de um período de prática pedagógica supervisionada possibilita ainda uma importante aprendizagem na “tradução” didática, em contextos reais, daquilo que havíamos aprendido em teoria quer na Licenciatura em Educação Básica quer no período curricular do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB, proporcionando um crescimento pessoal e profissional. O estágio no 1.º CEB foi realizado numa turma do 4.º ano de escolaridade e o do 2.º CEB, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal trabalhamos com uma turma do 5.º ano de escolaridade.

Tal como acima referido, o estágio potencia o caráter reflexivo do estagiário, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais. Zeichner (1993) considera que refletir “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 18). Procuramos refletir sobre a prática, no sentido de um crescente aperfeiçoamento do nosso desempenho. Esta reflexão levou-nos à escolha de um tema para este relatório que emergiu da prática realizada nos contextos. Ao assumirmos uma atitude reflexiva perante a realidade educativa, verificamos que um dos domínios mais importantes, no que ao processo ensino-aprendizagem diz respeito, é a capacidade de escrita dos alunos. Sendo inevitavelmente associado ao Português, o desenvolvimento de competências de produção de textos escritos tem um caráter transversal. Segundo o *Programa de português do ensino básico* (PPEB) (2009), “constituiu um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21). Segundo este documento orientador, a escrita deve ser entendida como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística”, sabendo-se que esse processo “convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (p. 16). Importa reconhecer que o ato de escrita tem profundas

relações com a forma como olhamos e concebemos o mundo, na medida em que a escrita impõe um esforço de atenção (por norma) maior do que aquele que ocorre na produção de discursos orais. Reconhecemos que este tema seria demasiado extenso. Por esse motivo centramo-nos numa das componentes da produção textual, a *planificação*. A justificação prende-se com o facto das produções textuais dos alunos apresentarem várias lacunas a diversos níveis (lacunas sintáticas, ortográficas, etc.), o que nos levou a equacionar a possibilidade de existir uma relação entre a planificação textual e os textos produzidos. Isto é, procuramos saber se o subprocesso da planificação influencia os resultados textuais, e saber como é que os alunos (aqueles com quem efetivamente estivemos em sala de aula) realizam atividades de escrita e que conceções têm acerca dessas atividades. Assim, foi nossa preocupação fazer o levantamento das perceções dos próprios alunos acerca das suas práticas de escrita nas aulas e, junto dos professores, compreender como interpretam a importância da fase de planificação textual e como desenvolvem atividades de escrita com os seus alunos. Ao longo da nossa prática, constatamos (pela observação realizada em sala e pelo que fomos ouvindo em outros momentos mais ou menos informais) que os professores cooperantes, no ensino da escrita, enfatizavam o produto em detrimento do processo de escrita. Consideramos, com base na literatura de referência, que é necessário termos em atenção o ensino do processo, desenvolvendo estratégias adequadas de forma continuada e frequente dentro da sala de aula.

O presente trabalho está organizado em quatro secções principais, seguidas das considerações finais, das referências bibliográficas e por fim, dos anexos. Na primeira secção, o enquadramento teórico, é abordada a temática principal – a escrita – e são apresentados os pressupostos teóricos e legais nos quais nos sustentamos. Partimos de uma componente global para uma específica, ou seja, clarificamos o conceito de escrita e só depois são referidas as competências de escrita, a didática da escrita e as componentes da produção textual, focalizando a nossa atenção na planificação textual. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada ao longo da investigação sobre as práticas que realizamos. São ainda definidos a questão-problema e os objetivos. Em face destes, elegemos a estratégia de investigação mais adequada e as técnicas e os instrumentos necessários para recolher os dados. O terceiro capítulo integra aquilo que denominamos por descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas. Ao longo desta descrição e análise são elucidados os resultados obtidos para darmos resposta à questão-problema. No quarto capítulo são apresentados os resultados e principais conclusões do estudo. Este trabalho finaliza com as considerações finais onde refletimos sobre a prática desenvolvida, enunciando as limitações do estudo e da PES e enfatizamos a relevância deste processo na construção de um saber profissionalizante.

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo, faremos o enquadramento teórico respeitante ao tema deste relatório: a escrita, dando especial atenção ao desenvolvimento de competências necessárias à planificação textual. A escrita é uma prática fundamental quer no quotidiano escolar quer no meio social. Como referido anteriormente, constitui-se ainda como uma exigência generalizada da vida em sociedade. Notamos que o processo de escrita é, por vezes, menosprezado em detrimento do seu produto. Por esse motivo centramo-nos numa das componentes da produção textual, a planificação. A revisão da literatura, na qual o nosso tema se enquadra, é apresentada segundo um conjunto de autores que asseguram a nossa fundamentação. O presente capítulo tem como objetivo esclarecer o conceito de escrita, clarificar as competências da escrita, refletir sobre a didática da escrita e analisar e compreender atividades pedagógicas centradas no desenvolvimento do processo redacional e suas etapas, dando ênfase à planificação textual de textos narrativos. Assim sendo, é também um dos nossos objetivos para este capítulo demonstrar que a planificação textual pode e deve inserir-se como prática frequente e continuada nas aulas.

1.1. A escrita

Começamos por recuperar a definição avançada no *Programa de português do ensino básico*. Aí se entende por escrita, tal como referido anteriormente,

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento textualização, revisão, correcção e reformulação do texto (PPEB, 2009, p. 16).

É através da escrita, que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. A linguagem escrita é densa de símbolos e de poder. Então, a escrita é uma espécie de exteriorização gráfica do nosso pensamento. Neste sentido e, segundo Rei (1994) consiste “em dar ao pensamento a sua expressão verbal própria e completa” (p. 13). Amor (2003) refere que

sendo a escrita, na história do Homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa (p. 110).

A escrita constitui atualmente uma forma prestigiada de comunicar. Contudo, o ato de escrever não se circunscreve apenas à produção de alguém que sabe utilizar esse

instrumento para comunicar, para transmitir o pensamento (Rebello, 1990). Esse ato é, também, um meio que potencia o registo de informações, ajuda a difundir ideias e contribui fortemente para as relações sociais. Sendo a escrita uma exigência da sociedade, esta acompanha a evolução do homem especialmente a nível cognitivo, e está vigente em todos os contextos do quotidiano, pelo que “todo o processo de escrita pode ser encarado como uma transação social” (Balbeira, 2013, p. 9). O papel da escrita está propenso para um fim e depende essencialmente desse fim. Barbeiro (1999) refere que “a expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana, um instrumento de participação activa do sujeito na sociedade” (p. 11). Todavia, a função da escrita não se confina unicamente à sua dimensão social e literal.

A escrita não é uma capacidade inata, mas sim uma competência que necessita de um trabalho disciplinado e constante. Corroboramos a ideia de Pereira e Cardoso (2013) que reconhecem que a escrita, devido à “sua elevada complexidade se constitui como uma das atividades humanas cognitivamente mais exigentes” (p. 10). Da mesma forma, Rei (1994) refere que “o ato de escrever é um ato custoso, consumidor de energia física e psicológica”, mas simultaneamente “compensadora e prazerosa” (p. 26), “sendo o texto escrito um prolongamento de nós próprios e o ato de escrever um momento de confronto connosco mesmos” (Figueiredo, 2013, p. 25). Escrever permite comunicarmos com os outros, dando-nos a conhecer, já que propicia o registo das verbalizações orais, pensamentos, emoções. A prática da escrita é vigorante na sociedade, particularmente no contexto escolar.

1.2. Competências da escrita

No sentido lato da palavra, entende-se por *competências* “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitam a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (PPEB, 2009, p. 15). Neste caso concreto, as competências da escrita são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos gráficos, para se relacionar com os outros, implicando a competência comunicativa por linguagem escrita, em práticas de receção ou de produção.

A escrita desempenha um papel deveras importante na sociedade, devido às suas múltiplas funções. Sendo a escola, para além do contexto mais especializado para o seu ensino, também o contexto mais privilegiado para a progressiva aprendizagem da escrita, o trabalho desenvolvido neste contexto deve tornar os alunos capazes de produzir documentos/textos, que lhes permitam o acesso a essas funções. Para a produção de um documento escrito, o trabalho da escola, nomeadamente dos professores, deve incidir sobre as competências necessárias para essa mesma produção. Para Barbeiro e Pereira (2007, p. 7), a aprendizagem e o domínio da escrita envolve o desenvolvimento de várias

competências tais como: *competência compositiva*, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; *competência ortográfica*, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua e a *competência gráfica*, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita. Segundo estes autores, são estas as principais competências da escrita. Em face destas, enunciaremos mais especificamente a finalidade de cada uma.

A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas. Ela permite exprimir graficamente o que sentimos, o que queremos comunicar a alguém, ou o narrar de um acontecimento relevante. A necessidade de escrever é substancial para a aquisição de competências promotoras que permitam o desenvolvimento da escrita por parte do escrevente. É fundamental que o aprendente perceba a intenção de escrever. A automação das competências deveria ser alcançada tão cedo quanto possível para que o aluno se dedique à competência compositiva. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) “a competência compositiva aborda o processo subjacente à prática da produção textual” (p. 7). Esta competência nunca será completamente automatizada, “pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Estes autores ainda referem que a competência compositiva é mobilizada em diferentes níveis, sendo eles, o nível global “o nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (macro-estrutura)”, e o nível específico, “o nível correspondente à combinação de expressões linguísticas (micro-estrutura)” (p. 18). Como referem Cassany, Luna e Sanz (1998),

escrever é um ato que radica numa estruturação de cariz cognitivo: o escrevente possui a capacidade de partir de unidades linguísticas mais pequenas (alfabeto, palavras) e superficiais (ortografia, pontuação), bem como reconhecer unidades superiores de texto (parágrafos, tipos de texto) e as suas propriedades mais profundas (coerência, coesão) (p. 76).

Durante o processo de escrita, o escrevente tem sempre ao seu alcance, a tomada de decisões nesses dois níveis, que vai desde a decisão do que quer escrever até à forma como vai organizar essa informação no seu texto.

A competência compositiva afigura-se como um campo aberto para a tomada de decisões durante o processo de escrita, contrariamente ao que acontece com as competências gráfica e ortográfica. Na competência compositiva os objetivos a alcançar, segundo Barbeiro e Pereira (2007), consistem em “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que as mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (p. 18). Os

alunos deverão ser, desde cedo, confrontados com estes objetivos e possibilidades na produção do texto. Segundo os mesmos autores,

o processo de escrita de um texto constitui um processo complexo: mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores cognitivos, emocionais e sociais, quando levado à prática (p. 19).

Relativamente, à competência ortográfica, é uma competência que, tanto a nível escolar como social, tem uma grande carga valorativa, na medida em que é sinónimo de grau de instrução e aprendizagem escolar, já que vivemos numa sociedade inundada de informação escrita. A *performance* ortográfica dos alunos é uma inquietação permanente entre os professores e continua a ser um critério de avaliação dos alunos. É fundamental o desenvolvimento de estratégias que contribuam para a aquisição da competência ortográfica. Barbeiro e Pereira (2007) referem que

a questão ortográfica se coloca todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita e em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos deles [alunos] essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar e acompanha alguns adultos, como profissionais, quando têm de recorrer à escrita (p. 7).

Inúmeros autores salientam a relevância que o estudo dos erros deve suscitar no professor. Deveriam ser encarados como instrumento de trabalho, para o professor nortear a sua atuação junto de cada aluno. As investigações realizadas acerca desta competência consideram o erro parte integrante da aprendizagem e como um fenómeno de integração de novos conhecimentos. De acordo com Azevedo (2000), “partindo da análise dos erros dos alunos, o professor os pode encarar de dois modos: ou os considera parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável, como subproduto reprovável do processo de ensino aprendizagem” (p. 65).

Ainda na opinião de Azevedo (2000), é fundamental ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa para que se possam compreender os erros dos alunos e se tentem encontrar as estratégias de ensino mais adequadas.

No que concerne, à competência gráfica, esta está indissociavelmente ligada “ao ensino explícito e sistemático da dimensão caligráfica”, porém “este deve ser entendido como um processo” (Baptista et al., 2011, p. 37). Assim sendo, a caligrafia não abrange exclusivamente o desenho da letra, mas também compreende as normas básicas acerca do arranjo gráfico da página a que os textos devem ser subordinados (convenções tipográficas) e que estas devem ser ensinadas, normalmente, ao mesmo tempo que se inicia o ensino da escrita. Nesta fase de aprendizagem, os alunos devem entender que a forma também é conteúdo, ou seja, a forma com dispomos a “representação gráfica” no suporte material (ex.

página) também contribui para a clareza na sua leitura, já que, apesar de aparentemente ser um ato solitário, toda a escrita tem como fim último ser lida. O sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível. Segundo os mesmos autores, quem pratica a escrita (o escrevente) tem de dominar dois tipos de características gráficas do sistema, sendo elas, as intrínsecas e as extrínsecas. Ambas são uma mais-valia importante para

a transmissão de conteúdos e substituem algumas das marcas da oralidade. Para que mantenham a sua significância, a sua utilização deve ser gerida com parcimónia. Demasiada informação visual é ruído e perturba a leitura, impedindo a hierarquização e a ordenação dos conteúdos. A ausência de assinalamentos gráficos transforma o texto escrito numa mancha ilegível que desmotiva a criança, dado que afasta o texto que esta produz dos textos impressos a que tem acesso (Baptista et al., 2011, p. 42).

É forçoso o ensino destas competências cujo desenvolvimento é necessário no âmbito da aprendizagem da escrita. Essa mesma aprendizagem implica consciencializar os alunos de que as suas produções escritas obedecem a determinadas características relacionadas com a competência gráfica e ortográfica para que possam cumprir a sua função no processo comunicativo.

1.3. O processo redacional e as suas etapas

No nosso trabalho, ao valorizarmos a escrita como um processo, ao invés da valorização do produto, refletiremos acerca do processo redacional e sobre os subprocessos do processo de escrita. Durante o processo redacional, na perspetiva de Hayes e Flower (1981), o percurso desenvolve-se ao longo das seguintes fases: planificação, textualização e revisão. O modelo proposto por Hayes e Flower (1981), conforme se apresenta no anexo I, continua a ser um marco de referência na área. Este modelo descreve em pormenor os processos mentais no ato da escrita e apresenta o processo de escrita através de três componentes: *o contexto de produção, a memória a longo prazo e o processo de escrita*.

O *contexto de produção* reflete o ambiente no qual o escrevente está inserido, referindo-se a elementos externos ao próprio e que, de algum modo, o condicionam no seu desempenho. A *memória a longo prazo* consiste nos conhecimentos mobilizados e utilizados pelo escrevente no ato da produção textual, isto é, na abordagem que ele faz ao assunto do texto, bem como a sua representação do destinatário e do tipo de texto a escrever. O *processo de escrita*, propriamente dito, envolve três funções interativas: a *planificação*, a *textualização* e a *revisão*.

Anos mais tarde, em 1994, os próprios autores (Hayes & Flower) sentiram necessidade de reformular o modelo, que se apresenta no anexo I, gerando alguma controvérsia. Neste modelo revisto, a memória sofreu grandes alterações, sendo bem visível a sua importância

nos três processos de escrita e não só na planificação. Assim, a atividade de escrita comporta o *contexto de produção*, relacionado com os fatores exteriores ao escrevente, tais como a componente *social* e a componente *física* que podem influenciar na atividade de escrita, e a componente *indivíduo*, que agrega a motivação e afetividade para a realização da tarefa, os seus “processos cognitivos” e a “memória a longo prazo”. O bom desenvolvimento do domínio da escrita dos alunos deve integrar as três componentes do processo redacional: planificação, textualização e revisão. Na ótica de Barbeiro e Pereira (2007), estas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo, ou seja, “ao longo do processo quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever”, por sua vez “a revisão pode ser realizada ao longo do processo” (p. 19). Por conseguinte, a produção de um texto é passível de ser comparada à construção de uma casa, tal como Balbeira (2013) refere:

edificar uma casa não é possível sem que haja um trabalho prévio de planificação que guiará as etapas de construção desde a primeira pedra até à última. A possibilidade existe, mas essa casa não terá o mesmo grau de qualidade que uma casa construída de acordo com um plano pré-estabelecido (p. 38).

A edificação de uma casa tal como a construção de um texto implica a realização prévia de um plano. A produção textual é necessariamente processual, pelo que necessita de pesquisa de ideias, sua organização, escrita do texto e revisão. É particularmente interessante referir que na análise das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) na disciplina de Português, em contexto do 2.º CEB vai surgir uma nota de campo em que esta metáfora (escrever = construir uma casa) é utilizada pelos alunos, ainda que de um modo um pouco diferente.

Planificação

De acordo com Pereira (2000), a planificação “é uma representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita” (p. 57). Na mesma linha de pensamento, Guerra (2007) considera que a planificação textual consiste no momento em que “o escrevente toma consciência e reflecte acerca dos conhecimentos que possui, do destinatário, da situação de comunicação, do conteúdo, do tipo e do propósito do texto” (p. 76).

A etapa de planificação apresenta dois momentos. Segundo Amor (2003), um deles ocorre a nível macro, onde é efetuado um esquema de produção, e o outro a nível micro, na definição da configuração da produção final. Por outro lado, no processo de escrita, o plano textual apresenta dois tipos, de acordo com a ideia de Carvalho (1999a), um geral, que

acontece imediatamente antes do início da textualização, e outro mais estrito, que ocorre ao longo desta.

A consecução da planificação textual, conforme Carvalho (1999b) e Pardal (2009), apresenta grande complexidade. As crianças e adolescentes revelam dificuldades na sua elaboração, uma vez que estas se encontram ainda num nível que não se coaduna com o elevado nível de abstração mental associado à planificação.

Além do mais, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar” (p. 20). Por consequência, é imperioso começar, desde cedo, o estudo continuado e frequente da fase de planificação textual. Segundo estes autores, planificar demonstra a conceção do escrevente quanto ao processo de escrita.

Neste sentido, é fulcral que os professores despendam do tempo necessário para definir e aplicar estratégias que ensinem os alunos a planificar e a ultrapassar as suas dificuldades nesta área (Barbeiro & Pereira, 2007; Lopes, 2012). No ponto 1.4.1. iremos retratar o trabalho didático relativo à planificação textual já que é o foco deste trabalho.

Textualização

A textualização é a fase posterior à planificação. É nesta fase que se “concretizam as ideias e conteúdos constantes da planificação, desenvolvendo-as de forma sucessiva e estruturada, tendo sempre em atenção a sua finalidade e linearidade” (Teixeira, Novo & Neves, 2011, p. 44). Neste sentido, Pereira (2000) refere que a textualização corresponde à “etapa da “redacção”, ao momento em que o escrevente começa a redigir o seu primeiro rascunho. É o momento em que as frases nascem das ideias previamente tratadas” (p. 57).

Carvalho (1999a), reportando-se à perspetiva de Hayes e Flower (1981) acerca da textualização, refere que esta resulta da “transformação de ideias em linguagem visível” (p. 64). De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), os escreventes devem procurar dar resposta às exigências, no momento em que estão a escrever o texto (textualização). Estes autores apresentam três dessas exigências: explicitação de conteúdo; formulação linguística e articulação linguística. Todas estas exigências têm repercussão a nível da coerência e da coesão textual, linguística e lógica. Na verdade, esta é uma das dificuldades sentidas pelos escreventes na fase da textualização já que é nesta fase que têm “de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos que asseguram a coesão do texto” (Carvalho, 1999b, p. 76).

Nesta fase, o aparecimento das expressões linguísticas organizadas em frases e parágrafos, exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos como podemos

constatar pela afirmação anterior. Na prática escolar, segundo estudos de vários autores, a fase da textualização é aquela à qual se dá mais atenção e, conseqüentemente, maior importância, em comparação com as outras duas fases. Na maioria dos casos, e particularmente em contexto escolar, a fase da planificação não é trabalhada, é como se não existisse, concebendo a textualização como o único subprocesso do processo de escrita.

Revisão

A componente de revisão inclui a avaliação do que se escreveu, ou seja, permite que o escrevente identifique quais as lacunas/erros presentes no seu texto, quer a nível linguístico, gramatical ou até no que à própria estrutura do texto diz respeito.

Como refere Pereira (2000),

as operações de revisão integram a avaliação e a eventual correção do texto. A avaliação é feita em função do que se planificou, continuar o processo de escrita de uma determinada unidade ou considerá-la acabada. Na sequência desta avaliação, tomam-se decisões relativamente a eventuais alterações a fazer: substituem-se, inserem-se, reorganizam-se ou excluem-se elementos (p. 57).

A fase de revisão reveste-se de um processo de muita exigência, uma vez que “pode ter lugar ao longo de todo o processo, em articulação com a própria textualização” (Pereira & Graça, 2009, p. 200). Além disso, a revisão torna-se imprescindível nas várias componentes da produção textual. Melhor dizendo, a revisão surge associada à planificação inicial, em que o escrevente se confronta com a revisão dos objetivos que enumerou, da sua organização, as ideias que mencionou, para que a organização escrita do seu texto esteja bem estruturada. Naturalmente, a revisão não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial “devido ao caráter transformador do próprio processo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 21). A própria fase de revisão do texto reclama uma nova revisão, cujo objetivo é a certificação de que a produção textual se encontra bem estruturada e organizada, com base na reescrita do texto, de modo a que as incoerências e os erros possam ser corrigidos, visando a melhoria e o aperfeiçoamento dos textos.

Importa, por conseguinte, consciencializar o aluno para a pertinência da revisão durante o processo de escrita e não apenas no final da textualização (Teixeira, Novo & Neves, 2011). Privilegiando e interpretando o ensino da escrita como um processo e não somente como um mero produto, há que ter em consideração todos os seus subprocessos. Rodrigues (2012) considera os subprocessos da escrita interativos, isto é, “pretende reforçar a ideia de que o processo de escrita não possui um formato sequencial, linear, mas sim não-linear, em que cada subprocesso se pode incorporar dentro de qualquer outro, não existindo uma linearização rigorosa” (p. 12).

Em síntese, a planificação textual consiste na mobilização dos conhecimentos do texto que se pretende escrever, a textualização em redigir o próprio texto e a revisão em aperfeiçoá-lo e melhorá-lo, sendo que estes processos ocorrem de forma dinâmica e interativa.

1.4. Didática da escrita

Quando falamos de didática da escrita, falamos nos modos como esta competência se cumpre no processo de ensino-aprendizagem. Melhor dizendo, para se cumprir efetivamente, a escola, o professor de Português e o aluno são intervenientes necessários. Compartilhamos a opinião de Azevedo (2000) quando refere que a “escola [tem] um papel fundamental no ensino da expressão escrita, dado que a importância desta foi e continua a ser enorme na sociedade dos nossos dias, apesar da concorrência do mundo audiovisual” (p. 13). A aprendizagem da escrita representa uma das finalidades mais essenciais da escola, em que o professor deve assumir um papel de relevância no domínio desta competência para que possa criar as condições necessárias à efetivação desse conhecimento por parte dos alunos. Dada esta indiscutível relevância, apoiamo-nos na interrogação efetuada por Pereira e Graça (2009) “como é que deve ser desenvolvido o ensino da escrita, para uma aprendizagem mais efetiva da mesma, por parte dos alunos?” (p. 197). É aqui que se encontra o cerne da questão do ensino da escrita.

O ensino da produção escrita é “reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que se constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.8). Este reconhecimento não pode ser, de maneira alguma, uma objeção para o professor nem para o aluno, mas, pelo contrário, uma motivação no sentido de desenvolver e aprimorar esta competência auxiliando-se num significativo conjunto de ferramentas didáticas que contribuam para o processo de ensino e para o processo de aprendizagem, apesar da sua complexidade. Existe investigação científica na área da didática da escrita que tem vindo a validar, com resultados deveras satisfatórios o recurso a estas ferramentas didáticas. (Pereira, & Graça, 2009; Pereira, & Cardoso, 2013).

Pereira (2000), na sua obra *Escrever em Português: Didáticas e práticas*, retrata o conceito “didática da escrita” e aborda a interação entre os “discursos” dos professores e os “discursos” da teoria sobre o ensino. Pereira salienta a importância de uma certa “urgência na actualização da experiência e no modo de ensinar dos professores de Português, desenvolvendo diferentes dispositivos de informação como o fomento da escrita e a sua

reflexão e o enriquecimento dos conhecimentos dos professores nesta mesma área” (p. 16). Reis (2011) define o professor de Português como sendo alguém que,

em primeiro lugar, detém um conhecimento especializado da língua portuguesa, articulado com um conhecimento também muito informado da literatura portuguesa (...) e da cultura portuguesa. (...). Em segundo lugar, o professor de Português é alguém que recebeu uma formação para o ensino do Português, colhida de ensinamentos de uma didática específica, encarada não como fim em si, mas antes como método de apoio à formação de sujeitos que (...) devem escrever bem, falar bem e ler bem e com gosto (p. 14).

Contudo, apesar do reconhecimento, digamos, “oficial” do ensino da expressão escrita, esta aparece como uma prática pouco frequente nas salas de aula. Segundo a ótica de Pereira (2002), tal facto prende-se com a dificuldade de se encontrar tempo para a trabalhar, já que escrever é um processo moroso e leva bastante tempo para corrigir. Por outro lado, o cumprimento dos conteúdos programáticos torna-se uma ânsia para os professores e, no discurso e na prática de muitos docentes, a necessidade de cumprir todos os tópicos programáticos (nomeadamente os que se referem à gramática) é o mais importante. Pereira (2002) ainda menciona outro fator que se relaciona com a incapacidade de muitos professores não dominarem suficientemente as técnicas de escrita, preferindo, assim, não se comprometer em atividades de produção textual, para não colocarem a descoberto algumas das suas fragilidades.

Portanto, de acordo com Serafini (1996), “um bom professor deve ensinar aos estudantes técnicas de composição concretas” (p. 18). Assim, torna-se pertinente fazer da expressão escrita uma prática efetiva em contexto escolar, dado que não é uma competência que se adquire naturalmente, “exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 29).

Não obstante, e segundo vários trabalhos desenvolvidos nesta área, na atual realidade educativa, o ensino da escrita é muito diminuto em comparação como o grau de importância que a escola lhe consagra. Apesar da escrita ser uma das atividades mais frequentes durante toda a escolaridade, ela raramente é ensinada explicitamente (nomeadamente no que se refere à competência compositiva). Recorde-se que “a avaliação dos alunos passa essencialmente pela escrita” (Contente, 1995, p. 27) o que reforça a nossa preocupação com práticas em sala de aula que promovessem o efetivo desenvolvimento das competências de escrita. Acresce que se deve privilegiar a avaliação formativa da escrita, os momentos de escrita devem ser entendidos como tempos de aprendizagem e não funcionar só como momentos de avaliação sumativa.

De acordo com o PPEB (2009), um dos principais propósitos para desenvolver as competências de escrita é que esta “conduz a uma apropriação mais sistematizada do conhecimento e desencadeia hábitos de planificação do discurso que permitem exercer um controlo mais rigoroso e consciente da actividade linguística e comunicativa” (p. 148).

Os princípios orientadores para a aprendizagem da escrita devem enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, para que os alunos possam apreender a sua especificidade e valorizar o ensino do processo, como já referimos em pontos anteriores, e o ensino precoce, ou seja, que a escrita se constitua como objeto de ensino logo no início da escolaridade (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8).

É o professor que deve proporcionar estas dimensões da aprendizagem da escrita, para que os alunos não considerem que estas são atividades descontextualizadas e que nada contribuem para as suas aprendizagens. Neste processo, o professor deve proporcionar um acompanhamento que leve os alunos a consciencializarem-se dos mecanismos que revestem a prática da escrita. O professor deve assumir o papel de mediador, que contribui efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, ele deve ser um “fornecedor de apoios, durante o percurso em que consiste a produção de cada texto ou no percurso global de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita” (Barbeiro, 1999, p. 15).

Assumindo que o trabalho pedagógico-didático, dentro da sala de aula, tenha como principal foco a aprendizagem da escrita, o professor promoverá um uso real e efetivo da língua e promoverá a progressiva apropriação de mecanismos comunicacionais. Na ótica de Carvalho (1999a), “a abordagem da escrita é entendida como um processo dinâmico com reflexos não só na evolução da capacidade de escrever, mas também, através de uma maior capacidade de resolver problemas, no desenvolvimento integral dos sujeitos” (p. 29). Nesse sentido, a escrita funciona como um dinamizador de processos de interação social, contribuindo assim para o desenvolvimento holístico do aluno, sobretudo na sua dimensão enquanto cidadão pertencente a uma sociedade. A conceção atual da educação espera da escola a garantia de que os alunos aprendam as técnicas e estratégias básicas da escrita (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). A escola é, essencialmente, o local onde a escrita nasce e se desenvolve, mas, ao mesmo tempo, pode vir a ser o local onde esta pode sucumbir.

1.4.1. O trabalho didático relativo à planificação

Retratar especificamente a planificação textual traduz-se em reconhecer a importância da prática deste subprocesso para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade escrita do aluno. Com efeito, a prática no ensino do processo da escrita implica a elaboração de um plano antes de qualquer produção escrita. Então a aplicação frequente e continuada de atividades assentes na organização e estruturação da escrita é imprescindível

para o desenvolvimento holístico do aluno. Os alunos normalmente têm mais facilidade e desenvoltura na comunicação/expressão oral do que propriamente na expressão escrita, pois apresentam várias dificuldades na passagem do que conseguem comunicar oralmente para uma produção que se realiza por escrito. Os professores, com frequência se lastimam pelo facto de os textos produzidos pelos seus alunos apresentarem pouca coerência e coesão textual, estarem absortos de reflexões desajustadas, evidenciando uma completa ausência de planificação adequada. Por isso torna-se urgente intervir educativamente para o domínio desta competência (a planificação textual). Esta intervenção só pode efetivamente ser implementada graças a, um trabalho prolongado e exigente. A construção de um texto pressupõe algo mais que a mera escrita formal. Sendo um trabalho complexo e exigente, é necessário trabalhar mais aprofundadamente os subprocessos da escrita no processo redacional. A planificação constitui-se como sendo a “base” de todo o processo. É nesta etapa que os alunos devem examinar cuidadosamente todas as opções tomadas e de que forma essas mesmas opções contribuíram (ou poderão contribuir) para o produto final.

A prática de planificação textual tem como principal intencionalidade facilitar a produção de um texto, tornando-o mais claro no momento de redação. De acordo com Nascimento e Pinto (2001) planificar é, sobretudo, fazer um projeto, arquitetar um produto final. É, nas suas palavras “fazer que os diversos elementos se interliguem e convirjam no texto, de modo a que este alcance a finalidade/objectivo que moveu o seu autor. Tal implica ordenar, hierarquizar as ideias de acordo com a estratégia julgada adequada à circunstância” (p. 116).

Rei (1994) refere que “planificamos para não esquecermos nada de essencial, para não nos repetirmos e, sobretudo, para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz” (p. 41). De acordo com esta ideia, a planificação permite o entendimento do texto no âmbito da sua funcionalidade e num contexto real de situação.

Segundo a ótica de Barbeiro (1999), a planificação apresenta-se como uma componente do processo de escrita, que permite através da seleção, organização e ordenação a mobilização de conhecimentos que estão subjacentes a qualquer produção textual, o mesmo autor ainda frisa que “estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adotar para a construção do texto” (p. 60).

Ferreira (2005) refere que “a planificação é responsável pela geração, organização de conteúdo, facto que se consegue através do recurso à memória” (p. 27). Esta afirmação assenta numa perspectiva de índole mais prática, na medida em que, de forma subentendida, remete para a ideia de que a planificação será tanto ou mais precisa e coesa se a informação

(guardada na memória) estiver organizada e as estruturas textuais a serem produzidas estiverem consolidadas.

Relativamente ao desenvolvimento e exploração de atividades de planificação em contexto escolar, Serafini (1996) refere que esta fase da escrita é normalmente desconhecida e pouco utilizada pelos alunos. Acrescenta, aliás, que “às vezes começam a escrever logo que lhes é dado o tema a desenvolver, ou esperam passivamente a inspiração, mordendo a esferográfica e olhando para o ar” (p. 20). Poderíamos questionar sobre qual será a finalidade de se construir uma planificação. É então que a mesma autora declara que “planificar serve para poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe” (Serafini, 1996, p. 20). Quer isto dizer que, ao contrário do que se ouve com alguma frequência, planificar rentabiliza o tempo, pois o tempo dedicado a esta tarefa inicial, a da elaboração da planificação, é depois recuperado e rentabilizado nas fases posteriores.

Em conformidade com Pereira (2000), a planificação “divide-se em três subprocessos: a concepção de ideias, a organização das ideias e a definição dos objectivos da escrita.” (p. 57). A concepção de ideias relaciona-se com a reflexão que deve ser gerada acerca do tema a ser desenvolvido e das ideias mais importantes, com base nos conhecimentos aprofundados sobre o assunto. Esses conhecimentos podem e devem ser alargados por meio de, pesquisa de informação sobre o mesmo. Essa mesma pesquisa pode ser efetuada, quer internamente, quer externamente. O recurso à fonte interna, corresponde à memória a longo prazo do escrevente e “mobiliza os conhecimentos armazenados na memória e o estabelecimento de novas relações por meio da reflexão” (Barbeiro, 1999, p. 60). Em relação a fontes externas, os livros, enciclopédias e internet constituem-se como recursos externos que contribuem para alargar o campo de conhecimento do aluno acerca do tema sobre o qual vai escrever. A etapa subsequente, depois da recolha da informação, é a “organização das ideias”, ou seja, a ordenação dos elementos que irão fazer parte do texto. Neste momento é igualmente importante atender à estrutura da tipologia textual pretendida. A definição dos objetivos de escrita a alcançar traduz-se num orientador fundamental do processo de produção escrita. Em estudos relacionados com a planificação de textos, vários autores concluem que a elaboração de um plano de escrita é um fator determinante para o sucesso do processo de escrita. Segundo Rei (1994) é o que determina a fronteira entre o escrevente competente (segue os subprocessos da escrita) e o incompetente (ignora os subprocessos da escrita). A planificação textual não se circunscreve apenas ao plano da escrita, ela requer reflexão, avaliação e investigação, sendo determinante que o aluno, em contexto escolar, contacte desde cedo com esta competência e saiba realizá-la nas produções textuais que lhe são solicitadas e nas que produz por iniciativa própria.

1.4.1.1. Planificação do texto narrativo

O desenvolvimento das competências de escrita pode alicerçar-se no estudo de diversas tipologias textuais. Contudo, a opção pelo texto narrativo foi ditada por ser a tipologia textual que está mais presente nas aulas de Português nestes níveis de ensino, ao que se juntou o potencial que este tipo de texto oferece para a escrita colaborativa. Para construir um texto narrativo, é necessário conhecer as características e especificidades deste género textual.

De acordo com Grasser, Golding e Long (1991, citado por Sim-Sim, 2008), “uma narrativa é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização” (p. 37). Sim-Sim (2008) menciona que o texto narrativo pode-se assumir como “um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve” (p. 37), sendo umas das finalidades provocar reações no leitor ou ouvinte. O texto narrativo segue uma determinada sequência, sendo que, de acordo com Adam (1992, citado por Sampaio, 2013), essa sequência é ditada pela articulação entre seis características que a constituem. Essas seis características são: uma unidade temática, uma sucessão cronológica, uma relação de causalidade, a transformação de predicados, o carácter processual e a avaliação. Ou seja, inicialmente deve existir algo que seja o mote para o desenrolar da ação, de seguida a apresentação de acontecimentos sucessivos apresentados cronologicamente e organizados de acordo com uma relação de causalidade, constituindo o carácter processual da sequência narrativa. Por fim, importa compreender que a mesma deve integrar uma avaliação, ou seja, o autor deve prever a moralidade que o leitor ou ouvinte vai extrair partindo dos acontecimentos narrados (Sampaio, 2013). Para elaborarmos um plano para uma sequência narrativa, este deverá incluir os aspetos principais desta tipologia textual, isto é, reportar-se à sua estrutura típica. A ação narrativa obedece a uma estrutura que se baseia, geralmente, em quatro elementos essenciais: apresentação das personagens e da situação inicial, apresentação de um problema ou acontecimento que vem modificar a situação inicial, apresentação das peripécias com vista à resolução do problema e, por fim, a apresentação do desenlace e da situação final (Sim-Sim, 2008). Atendendo ao enunciado anterior, podem distinguir-se como componentes da narrativa as personagens, o espaço, o tempo, a ação e o narrador (voz narrativa). As personagens, evidenciando alguns aspetos físicos e/ou psicológicos que as caracterizem, realizam ações ou relatam alguma situação vivida por elas e que tem relevância para a realização de determinadas ações. A ação narrada acontece sempre num determinado espaço (físico, social e psicológico). Por isso, importa referir o local onde estas personagens se encontram, bem como referir algumas indicações temporais. Na estrutura narrativa são igualmente relevantes a existência de situações

problemáticas, que promovem o desenrolar da ação, e a trama que se traduz pelo conjunto de acontecimentos que conduzem à resolução do conflito inicial. Estes aspetos têm de estar contemplados na elaboração de um plano para um texto narrativo. Ainda, ressaltamos o facto de que a produção escrita do texto narrativo ser marcada por determinadas características enunciadas por Neves e Oliveira (2001), tais como a utilização (preferencial) do pretérito perfeito e imperfeito, a presença de verbos que expressam estados e ações, o uso de conectores discursivos, a presença de anáforas pronominais, de modo a evitarem-se repetições e as modalidades discursivas, ou seja, a presença de diferentes discursos que se cruzam ao longo dos acontecimentos narrados. As aprendizagens decorrentes da exploração dos textos narrativos em contexto de sala de aula podem ser extremamente enriquecedoras tanto para os alunos, na medida em que se tornam escreventes mais autónomos, experientes e responsáveis, como para o professor por orientar todo o processo e promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

2. Metodologia

No presente capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas levadas a cabo para a concretização desta investigação. Sabendo que o relatório reflete aquilo que foi desenvolvido durante a PES e atendendo ao carácter praxiológico do mesmo, seguimos, como linha metodológica, uma aproximação à investigação-ação na qual o nosso estudo assenta. Este relatório, como disse, apresenta, de forma reflexiva, uma prática pedagógica que foi realizada entre novembro de 2015 e junho de 2016, nos contextos de 1.º e 2.º CEB. Pretendíamos, articulando a prática com um processo investigativo dessa mesma prática, analisar as conceções dos alunos acerca das suas práticas de escrita nas aulas e as conceções dos professores (nomeadamente dos cooperantes) acerca do trabalho que realizam para a melhoria das competências de produção escrita dos seus alunos. Mais especificamente, pretendíamos compreender como eles interpretam a importância da fase de planificação textual, bem como conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas em tarefas desta natureza.

Neste caso específico, a investigação, embora observando e refletindo sobre o alargado leque de intervenção, centrou-se na área disciplinar de Português nos dois contextos de ensino. O que é perfeitamente compreensível, atendendo à importância que esta área assume no desenvolvimento das competências em causa. Para a recolha de dados utilizamos instrumentos qualitativos e quantitativos, tendo em vista a resposta para a nossa questão-problema sobre a qual o estudo assenta. De seguida, os dados foram submetidos a uma análise interpretativa, de forma a responder às interrogações e objetivos do estudo, passando por um processo de triangulação de dados permitindo uma resposta mais concisa à questão-problema.

2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos da investigação

O contacto com a prática educativa e com as crianças/alunos que foram participantes ativas no estudo fez-nos perceber que um dos aspetos mais importantes que à aprendizagem diz respeito, é a escrita, uma vez que esta competência está presente em todas as áreas disciplinares e que contribui de modo muito significativo para o sucesso escolar dos alunos. Este aspeto já foi, aliás, desenvolvido anteriormente, aquando da fundamentação teórica. Assim sendo, através desse contacto, apercebemo-nos que os alunos revelavam algumas dificuldades em comunicar por escrito. Por conseguinte, reconhecemos que o estudo sobre este domínio seria muito relevante e abraçá-lo na sua amplitude implicaria um estudo com um carácter de tal forma exaustivo que as circunstâncias inerentes à PES não possibilitam.

Por esse motivo, centramo-nos num dos subprocessos da escrita, a planificação. Através da leitura de textos e reflexões acerca deste tema, constatamos que este subprocesso é importante nas produções textuais dos alunos. Além disso, notamos que as produções escritas dos alunos apresentarem várias lacunas a diversos níveis (lacunas sintáticas, ortográficas, etc.), o que nos levou a equacionar a possibilidade de existir uma relação entre a planificação textual e os textos produzidos. Aliás, também decidimos desenvolvê-lo, pois sabíamos *a priori* a importância concedida à escrita no *Programa de português do ensino básico*. Assim sendo, tratando-se de uma competência nuclear do currículo, queríamos que fosse possível, no contexto do estágio, realizar uma investigação que contribuísse para uma reflexão séria sobre as práticas pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento das competências de escrita. Esta inquietação sobre as práticas desenvolvidas nas tarefas de escrita nos contextos escolares, aliada a um interesse pessoal sobre esta competência, foram o mote para este trabalho.

Portanto, em termos muito simples, poderíamos dizer que a questão que nos inquietou foi a seguinte: “os alunos que planificam o texto escrevem melhor?”. Reformulamos, posteriormente, esta questão de tal forma que a questão-problema que orienta a investigação é a seguinte:

Desenvolver um trabalho sistemático no âmbito da planificação textual traz efetivas melhorias à produção escrita dos alunos?

Para melhor respondermos à mesma, delineamos os seguintes objetivos:

- Compreender o ensino da escrita e o seu processo, tendo em conta as suas etapas;
- Analisar as práticas implementadas no ensino desta competência;
- Promover práticas de escrita devidamente estruturadas, ensinando os alunos a planificarem o texto e, numa avaliação dessas práticas, verificar se ocorrem melhorias a nível da produção escrita dos alunos;
- Problematizar a necessidade de o professor desenvolver atividades pedagógicas de planificação textual de uma forma continuada e frequente dentro da sala de aula.

2.2. Estratégia de investigação: investigação-ação

Elegemos como estratégia de investigação a investigação-ação, definida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Consideramos esta opção metodológica a mais viável e relevante, já que esta mantém uma relação simbiótica com a

educação, gerando uma reflexão otimizadora da prática educativa. A investigação-ação apresenta um caráter predominantemente empírico lidando com problemas concretos e contextualizados, concebendo um espaço de análise reflexiva da ação do profissional de educação (Sousa, 2005).

Este estudo aproxima-se da metodologia da investigação-ação para conhecer, implementar e analisar as práticas de escrita, mais especificamente a planificação textual, com alunos dos 1.º e 2.º CEB, dando particular destaque às atividades desenvolvidas na área disciplinar/disciplina de Português.

A prática e a reflexão assumem, no âmbito educacional, uma interdependência muito relevante, já que é partindo da prática que o profissional de educação reflete sobre os seus modos de ser, agir e se lança numa constante procura por resolução para os problemas encontrados. É ao professor-investigador que cabe a capacidade de pensar acerca da sua prática. Na conceção de Stenhouse, citado por Alarcão (2001), esta capacidade surge ao assumir que a atitude de investigação “é uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (p. 23). Assim, a investigação-ação promove a participação ativa do profissional de educação, enquanto agente de mudança, auxiliando-o no desenvolvimento de estratégias de atuação adequadas (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação-ação é, deste modo, um processo que deve acompanhar a ação do professor, e na qual nos apoiamos durante a prática pedagógica, pela necessidade constante de compreendermos o que sucede à nossa volta. Com efeito, a reflexão constituiu-se como um propósito da nossa prática, pois possibilita a estruturação de uma prática pedagógica significativa e coerente com apelos de mudança. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), ser profissional reflexivo é “defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores” (p. 7), em todos os momentos da sua ação, questionando-se constantemente, de modo a encontrar ou reencontrar significado no trabalho desenvolvido, com vista a uma possível reestruturação.

Segundo Schön (1983), citado por Coutinho et al. (2009) apresentam-se vários níveis de reflexão: “reflexão na ação”, durante a prática pedagógica; “reflexão sobre a ação”, denotando um certo distanciamento do contexto e “reflexão sobre a reflexão na ação”, constituindo-se como aquela que auxilia no processo de construção da identidade profissional do docente e na construção dos quadros conceituais nos quais se move. Assim,

enquanto professora reflexiva e investigadora, procuramos orientar a nossa ação para a transformação constante das nossas práticas educativas, nas quais o *eu* pessoal e *eu* profissional estiveram em constante simbiose. Neste processo, algumas das atitudes essenciais evidenciadas foram a persistência e a resistência, uma vez que se trata de um processo extenso, com vista à mudança dos quadros axiológicos. Sentimo-nos sempre predispostas a refletir, construindo e desconstruindo as problemáticas, com vista à estruturação de soluções.

Para Elliott (2010), a investigação em educação deve ir para além da visão uniforme da avaliação dos processos de aprender e ensinar. Acrescenta ainda que a investigação em educação deve ter patente uma intencionalidade prática de conceber a mudança, visando a melhoria da *práxis*. Assim, o processo de investigação-ação, segundo Pires (2010), “tem como finalidade o envolvimento dos professores na desocultação das situações que os rodeiam, tendo em vista a melhoria do seu desempenho profissional e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos” (p. 74). Deste modo, consideramos que a investigação desenvolvida neste relatório assume essencialmente a aceção de aprimorarmos as nossas práticas tendo em vista a melhoria na aprendizagem das crianças/alunos, na medida em que se pretendia utilizar uma metodologia, essencialmente, prática e aplicada, centrada em contextos e em necessidades reais que envolvia diversos participantes.

2.3. Participantes

O estudo desenvolveu-se ao longo da prática pedagógica, sendo que no primeiro semestre se realizou no 1.º CEB e no segundo semestre no 2.º CEB, ambos os contextos pertencentes à cidade de Bragança. A investigação foi realizada no 1.º CEB com a colaboração de dezanove crianças do 4.º ano de escolaridade e da professora cooperante, no 2.º CEB, também contou com a colaboração de dezanove alunos do 6.º ano de escolaridade e da professora cooperante da disciplina de Português. Também participou neste estudo uma professora de Português do 2.º CEB pertencente ao agrupamento de escolas onde foi realizada a prática pedagógica no contexto do 2.º CEB. O estudo conta com um total de trinta e oito alunos e três professoras.

A seleção dos alunos deveu-se ao facto de serem alunos da disciplina de Português, já que a investigação se centrou nesta área curricular. Foram estes os alunos a ter contacto

com as tarefas propostas para o desenvolvimento da competência em estudo. No que diz respeito à seleção dos professores, achamos pertinente optar por estes, visto que pertenciam aos contextos e estariam presentes nas atividades propostas que iriam ser apresentadas pela professora estagiária. Também consideramos relevante a escolha de outro professor desta área disciplinar para averiguarmos as suas percepções e concepções sobre a temática em estudo.

A investigação, de natureza pedagógica, precisa necessariamente de participantes. Neste caso concreto, foram os alunos e os professores cooperantes com os quais mantivemos contacto direto. Para que a investigação fosse avante, estes “co-investigadores”, podemos designá-los assim, teriam de estar dispostos a participarem no estudo. Por isso, foi estabelecido previamente um diálogo com eles. De acordo com Martins (2002) “qualquer que seja o tipo de investigação realizada e qualquer que seja o paradigma em que esta se insira, os aspectos éticos de todo o processo não devem ser menosprezados e muito menos ignorados” (pp. 75-76). A legitimidade da investigação encontra-se vinculada com a colaboração e confiabilidade firmada entre o investigador e os indivíduos (“co-investigadores”), nutrindo vantagens para o êxito do estudo.

2.4. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e processos

Para que uma investigação decorra é necessário recolher dados, e, para que essa recolha seja possível, é igualmente necessário definir as técnicas de recolha e análise de dados e criar os instrumentos que darão sentido a este estudo. Esses instrumentos foram validados pelo orientador do relatório. A recolha de dados foi sendo realizada ao longo do processo de investigação, nos momentos mais apropriados para o efeito, mediante a disponibilidade dos professores cooperantes.

Numa primeira fase, a recolha de dados foi efetuada através da observação participante e de notas de campo em que foram anotadas todas as ocorrências relevantes. Numa fase subsequente, a recolha de dados relativos às concepções dos alunos acerca das suas práticas de escrita nas aulas foi realizada através de questionários. No sentido de conhecermos as concepções dos professores acerca da planificação textual nas produções escritas que solicitam aos alunos e conhecer as suas práticas pedagógicas no âmbito do desenvolvimento das tarefas de planificação textual, foram elaborados guiões de entrevistas

aplicados aos professores cooperantes, na fase final do processo. A escolha das atividades a desenvolver nos planos de ação foi decidida conjuntamente com o orientador do relatório. Adotamos diferentes técnicas e instrumentos de investigação, dependendo dos dados que pretendíamos obter para responder aos objetivos delineados, entre os quais: observação participante, o inquérito por questionário; o inquérito por entrevista; as notas de campo; o registo fotográfico e ainda a triangulação de dados que iam sendo recolhidos. Ao longo do processo, ia sendo realizada a análise no final de cada caso e realizada a triangulação dos dados que iam sendo recolhidos.

De acordo com aquilo que já foi referenciado, esta investigação é de cariz qualitativo já que o principal “objetivo passa por investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

A principal intencionalidade da investigação levada a cabo pretendia atestar, em atividades de produção escrita, o contributo do ensino da planificação principalmente de um texto narrativo e a viabilidade de uma atividade de escrita colaborativa. A aplicação das propostas didáticas esteve condicionada pelo número de aulas que me foram permitidas lecionar.

2.4.1. Observação participante

Considerando que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26). A observação constitui-se como uma técnica imprescindível sendo a primeira a ser utilizada para a recolha de dados. Trata-se, de um processo caracterizado pela recolha de informação, através do qual é possível analisar o comportamento dos diferentes atores do processo educativo (Formosinho, 2002; Trindade, 2007). Numa primeira fase da nossa observação, focalizamos as nossas atenções nas dinâmicas estabelecidas no grupo turma, e posteriormente nos aspetos relevantes para este estudo. Porém, não descuramos o contributo do processo de observação na prática pedagógica, reconhecendo que “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”, configurando “uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 11).

No presente estudo, realizamos uma observação participante. Para vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2000), a observação participante é a melhor técnica de

recolha de dados nos estudos qualitativos porque, como refere Vale (2000), “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (p. 233). É intitulada de participante já que parte do pressuposto que o investigador apresenta um grau de interação com a situação em estudo, afetando-a e sendo afetada por ela (André, 2002).

As observações no contexto da sala de aula, em contacto direto com os alunos, também se basearam no registo de notas de campo que permitiram anotar as atitudes, reações, comportamentos e participações manifestadas pelos alunos durante a realização de tarefas.

2.4.2. Inquérito por questionário aos alunos

O inquérito por questionário foi uma das técnicas utilizadas para a recolha de dados. Efetivamente, optamos por aplicar um questionário aos alunos, para a recolha das suas opiniões. A respeito desta técnica de recolha de dados, Fortin (1999), citado por Seabra (2010), “destaca a maior garantia de anonimato que garante, e conseqüentemente a maior liberdade de resposta, e ainda a uniformidade da sua apresentação, o que assegura a uniformidade das condições de medida, assegura a fidelidade e facilita a comparação entre sujeitos” (p. 152).

Também optamos por esta técnica para saber qual a relação que os alunos tinham com a escrita e conseqüentemente com a prática da planificação de textos. Os questionários aplicados nos contextos do 1.º CEB e do 2.º CEB eram iguais, à exceção de uma única pergunta que diferia, que é a número treze, no questionário do 2.º CEB, que não consta no do 1.º CEB. O questionário aplicado ao 1.º CEB (ver Anexo II) era composto por dezasseis perguntas, todas de resposta fechada, sendo que os alunos tinham de assinalar com uma cruz as respostas que pretendiam dar. Algumas perguntas, nomeadamente a um, cinco, oito, catorze e dezasseis, permitiam mais que uma resposta. O questionário aplicado ao 2.º CEB (ver Anexo III) era composto por dezassete perguntas, todas de resposta fechada. Algumas perguntas, nomeadamente a um, cinco, oito, quinze e dezassete, permitiam mais que uma resposta.

Os questionários foram validados pelo orientador do relatório. Importa salientar que, durante o preenchimento dos questionários no 1.º CEB, as crianças não levantaram grandes

dúvidas, até porque antes de preencherem, a professora estagiária leu e explicou como o teriam de fazer, esclarecendo eventuais dúvidas. Contudo, notamos que a professora cooperante estava a condicionar as respostas das crianças, na medida em que as orientava para a resposta esperada. Mal observamos este comportamento alertamos a professora cooperante para que os resultados fossem, efetivamente, fidedignos. Após a aplicação dos questionários as respostas obtidas foram analisadas e contabilizadas. O questionário foi aplicado no final da nossa prática pedagógica.

2.4.3. Inquérito por entrevista aos professores

Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, a entrevista, segundo autores como Bogdan e Biklen (1994), Olabuénaga (2003) e Flick (2004), é considerada como uma técnica importante. Aliás, Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como uma técnica recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

A entrevista foi aplicada a um total de três professores, sendo que dois deles acompanharam a prática pedagógica que desenvolvemos e a outra professora, apesar de não ser nossa cooperante, contribuiu para o estudo, já que consideramos pertinente ter em conta mais uma opinião acerca da temática deste estudo. A entrevista tinha como objetivo obter dados que permitissem conhecer as conceções dos professores acerca da planificação textual nas produções escritas que solicitam aos alunos e conhecer as suas práticas pedagógicas no âmbito do desenvolvimento das tarefas de planificação textual. Para tal, partimos para a construção de um guião semiestruturado (ver Anexo IV), com cinco blocos: legitimação da entrevista e motivação; ensino da escrita; práticas no ensino da fase de planificação textual; estratégias e programas e manuais. Cada um destes blocos encontrava-se enquadrado através de objetivos específicos e sistematizado a partir de um conjunto de questões que envolviam o ensino da escrita e o seu processo, tendo em conta as suas etapas, as práticas incrementadas no ensino desta competência, a necessidade de o professor praticar esta estratégia de uma forma continuada e frequente dentro da sala de aula e como este domínio (planificação) é abordado nos programas e nos manuais. Sendo assim, trata-se de uma entrevista semiestruturada (ver Anexo V), que, segundo Silva (2005), deve ser

entendida como “um guia para que os sujeitos falem sobre os assuntos, procurando servir a dinâmica de conversação que a entrevista deve constituir” (p. 78). Estas entrevistas foram realizadas em particular com cada uma das professoras, de um modo informal e gravada em áudio, exceto uma que foi realizada via e-mail devido à incompatibilidade de horários de forma a ser presencial.

Os dados recolhidos das entrevistas incidiram sobre uma das técnicas mais utilizadas em estudos deste cariz, ou seja, a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1991), citado por Seabra (2010), se define “como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo factor comum é a inferência e o raciocínio dedutivo” (p. 170). Para isso, destacamos, em cada um dos blocos temáticos, de cada uma das entrevistas, as categorias e subcategorias mais relevantes através da sua transcrição. As entrevistas foram realizadas no final da nossa prática pedagógica no contexto educativo, possibilitando aos professores responderem de uma forma mais fundamentada e a troca de algumas impressões acerca das atividades implementadas ao longo do ano letivo.

2.4.4. Notas de campo

Tal como enunciado anteriormente, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Com efeito, as notas de campo constituíram uma ferramenta importante para o registo daquilo que fomos observando ao longo da nossa prática. Segundo os mesmos autores, as notas de campo “correspondem ao relato escrito do que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (p. 150).

O registo das notas de campo era efetuado através de um registo escrito semanal, num caderno destinado para o efeito, onde eram descritas as observações realizadas ao longo de todo o processo, eram anotadas as respostas dos alunos, diálogos estabelecidos (principalmente em tarefas realizadas pelo estudo), dificuldades observadas e também participações dos alunos. Por vezes, era solicitada a ajuda do par pedagógico nessas anotações, de modo a não me esquecer do que fora dito ou observado. Este registo tinha como função ajudar-nos a refletir acerca das aulas. As notas de campo foram ainda

codificadas, e apresentam-se com a designação NC (nota de campo), acompanhadas da respetiva data, de modo a poderem ser referidas ao longo do relatório.

2.4.5. Registo fotográfico

O registo fotográfico revelou-se um recurso muito importante na recolha de dados. Permitiu que os registos e produções dos alunos ficassem gravados e, conseqüentemente, funcionassem como prova do envolvimento dos mesmos nas tarefas propostas. Neste sentido, segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias expressam “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141). Por conseguinte, por meio do registo fotográfico, recolhemos informações que nos possibilitam recordar e estudar os fenómenos tal como aconteceram em determinados momentos.

As fotografias serviram também de auxiliar dos conteúdos a explorar e de aprendizagem, dado que, aquando da sua análise, se tornaram úteis para complementar e enriquecer alguns aspetos relevantes na nossa pesquisa.

2.4.6. Triangulação de dados

Temos presente que um dos principais propósitos de uma investigação é dar resposta à questão-problema formulada. Assim sendo, a presente investigação integrou várias técnicas e instrumentos de dados, que acabaram por possibilitar uma triangulação de dados, como forma de interligar as informações. Esta triangulação constitui-se como “um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objecto de estudo” (Denzin & Lincoln, 2000, citado por Seabra, 2010, p. 150).

O conceito de triangulação de dados consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Santos, 2002, citado por Miranda, 2009, p. 40).

Desta forma, a presente investigação resultou da combinação de diversas técnicas e instrumentos de dados. Por conseguinte consideramos legítimo considerar que a triangulação de dados permitiu assegurar a qualidade e confiabilidade deste trabalho de investigação e conseqüentemente uma resposta mais fundada e concisa à questão-problema apresentada.

3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas

A terceira parte deste trabalho centra-se na descrição das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com turmas dos 1.º e 2.º CEB durante o estágio. Tal como já foi referido no capítulo anterior o foco do sucinto estudo é a planificação textual e a sua aplicação didática. Esta aplicação didática visa compreender o modo como os alunos planificam os textos e como esta atividade contribui para uma produção textual mais coesa e organizada, com repercussão na posterior textualização. Deste modo, subdividimos este ponto em dois sendo eles a caracterização do contexto e a descrição das experiências de ensino-aprendizagem realizadas, as quais serão, finalmente, sujeitas a uma análise crítica.

3.1. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º CEB

Por ter sido o primeiro contexto em que atuamos, e porque consideramos ser a opção mais lógica, vamos começar por apresentar e analisar a experiência de PES no 1.º CEB.

3.1.1. Caracterização do contexto

A ação educativa no 1.º CEB decorreu ao longo de dez semanas, numa escola da rede de educação pública de Bragança. O edifício era recente reunia infraestruturas adequadas ao bom funcionamento da prática letiva, ou seja, era constituído por várias salas e áreas amplas e bem equipadas, atendendo às funcionalidades das mesmas. O espaço exterior era igualmente amplo e possuía recreio onde as crianças se movimentavam livremente.

A sala de aula era espaçosa e bem iluminada, possuía um quadro branco, um quadro interativo, um vídeo projetor e um computador. Estavam presentes na sala a professora cooperante e uma outra professora cuja função era auxiliar a professora titular. Relativamente à organização espacial da sala, as mesas encontravam-se organizadas em três filas e as crianças dispostas duas a duas. Esta disposição das mesas foi realizada pela professora cooperante. Segundo o que nos disse, esta organização da sala era aquela que melhor se adequava a um bom funcionamento da turma. No entanto, ao longo do tempo, a disposição foi alterada para a forma de “U”, tal facto sucedeu porque a professora cooperante considerou que assim seria mais vantajoso para conseguirmos um ambiente de aprendizagem harmonioso, primando por uma maior interação entre pares. A organização

do espaço da sala de aula diz muito da ação pedagógica do professor. Refletindo sobre as duas disposições, consideramos que a primeira está mais associada ao ensino expositivo, em que a aula é centrada no professor, tendo as crianças um papel passivo. De acordo com Arends (2008), esta disposição não possibilita a discussão nem as atividades em pequenos grupos, ou seja, não é favorável às abordagens de ensino centradas nas crianças que dependem da interação entre as mesmas. Relativamente, à disposição em “U” e de acordo com o mesmo autor, esta disposição constitui uma melhor formação para as discussões, pois permite que as crianças se vejam umas às outras, condição fundamental para a interação verbal. Portanto, a alteração da organização da sala de aula foi uma mais-valia, e ao longo do tempo notamos que existiu uma maior interação entre pares.

A PES foi realizada numa turma de 4.º ano que era constituída por vinte alunos, sendo treze do sexo masculino e sete do sexo feminino. As suas idades variavam entre os nove e os dez anos de idade. Na turma existia uma criança com necessidades educativas especiais que esporadicamente se deslocava para a sala de aula. Esta criança tinha um acompanhamento mais individualizado por parte de uma professora de ensino especial. Durante a observação, pudemos constatar que, na generalidade, a turma era heterogénea ao nível das aprendizagens. Na sua maioria eram crianças empenhadas, participativas e interessadas na aprendizagem dos conteúdos, porém com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. No que concerne ao comportamento das crianças, podemos aferir que eram bastante curiosas em relação aos assuntos em estudo, mas, por vezes, tornavam-se bastante faladoras. A maioria acatava as regras comportamentais em contexto de sala de aula, mas nem sempre as cumpria. Verificava-se o respeito pela professora titular de turma, pelo que as interações criança/criança e professora/criança eram bastante positivas, afetuosas e respeitadoras.

3.1.2. Descrição e reflexão das experiências de ensino-aprendizagem no 1.º CEB

No contexto do 1.º CEB todas as EEA foram planificadas, conjuntamente com a professora cooperante e a professora supervisora da ESEB. Sabendo de antemão que, no âmbito da PES, nos é solicitado o desenvolvimento de uma investigação, preocupamo-nos em, a partir da análise do contexto, encontrar um tema cuja relevância pedagógica fosse apropriada a esse mesmo contexto. Assim sendo, a problemática emergiu do contexto no

qual estávamos inseridas, reporta-se, à planificação textual. Procuramos direcionar diversas EEA para o desenvolvimento de competências relacionadas com esta problemática - a *planificação textual*. Como acima referimos o desenvolvimento de competências de planificação textual é transversal a todas as áreas. Contudo, por razões metodológicas e de disponibilidade temporal, o carácter investigativo da ação educativa foi desenvolvido de forma mais efetiva (e clara) na área do Português. Há aqui uma observação que se impõe. Referimo-nos à ausência (ou, quando muito, uma leve presença) de interdisciplinaridade educativa que deveria ser um dos fundamentos da ação educativa no 1.º CEB. De acordo com Fazenda (1994), a interdisciplinaridade “propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não por partes, ou fragmentações” (p. 50). Além disso, o 1.º ciclo constitui um contexto privilegiado para efetuar a integração de saberes, pelo facto de o mesmo professor lecionar as diversas áreas disciplinares. Citando Barbeiro e Pereira (2007),

o ensino da escrita não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa. Por conseguinte, ele pode e deve efectuar-se também em articulação com a produção de textos nas outras áreas disciplinares (...), ao ligar-se às restantes áreas disciplinares, a escrita aproxima-se da realização de funções (p. 12).

Não foi possível interligar as diferentes áreas do saber, dada a disparidade de temas que nos eram indicados como conteúdos a trabalhar ao longo do dia. Por exemplo, repare-se que os conteúdos que trabalhamos, num só dia, foram os seguintes: em Português, foram a carta, o texto descritivo e os determinantes possessivos; em Matemática, sólidos geométricos; em Estudo do Meio, os principais rios de Portugal e na Educação e Expressão Plástica, a realização de caretos, uma vez que se aproximava o carnaval. Ambicionávamos em conjunto com as crianças, melhorar o seu processo de escrita, nomeadamente a nível da planificação de textos, sabíamos que as crianças não tinham tido a possibilidade de fazer grandes atividades promotoras de uma aprendizagem a este nível. Sabíamos também o tempo disponível era um temível inimigo. Não quisemos, contudo, deixar de experimentar, apesar da sua elevada complexidade. A intenção era desenvolver nas crianças o gosto pela escrita de forma a que, gerado ou alimentado o prazer, elas pudessem lançar-se a atividades de escrita, de forma autónoma. Esta vontade partiu de uma motivação própria, uma vez que consideramos que a criança deve saber realizar produções escritas, dada a relevância desta forma de comunicação nas sociedades contemporâneas.

Para a EEA de Matemática encontravam-se previamente definidos os objetivos para trabalhar o conteúdo “sólidos geométricos”. Mas sabíamos que esta área curricular era a menos preferida pela maioria das crianças. Por este motivo, para introduzir este conteúdo recorreremos a outra área curricular, a Expressão e Educação Dramática, que as crianças apreciavam bastante. Apesar desta motivação intrínseca das crianças, verificamos que nem sempre esta área tem o tratamento que merece, nas práticas letivas dos professores do 1.º CEB, surgindo como subsidiária das outras áreas. No entanto, a componente lúdica é o primeiro princípio pedagógico para permitir a aprendizagem e, deste ponto de vista o teatro deve ser considerado como um elemento primordial na educação.

Ao entrarem na sala de aula, as crianças depararam-se com um biombo. Surgiram logo os comentários e as perguntas. Dado este burburinho, constatamos que as crianças estavam curiosas e um pouco agitadas. Para suscitar ainda mais curiosidade, mas ao mesmo tempo, ser possível acalmar o grupo, as professoras estagiárias mantiveram-se caladas, com a condição de revelarem o que ia acontecer quando se encontrassem em silêncio e sentados no devido lugar, tentando criar as melhores condições para os passos seguintes. A agitação deu lugar ao silêncio. Reparámos que as crianças estavam mesmo curiosas.

Iniciamos a aula por perguntar ao grupo o porquê da existência de um biombo na sala de aula. Espertas, as crianças responderam que ia ser feita uma dramatização. Depois de um breve diálogo acerca do conteúdo da peça de teatro, solicitamos a atenção das crianças para o que iria acontecer. Assim sendo, demos início à dramatização, através de um teatro de fantoches realizado pelas professoras estagiárias. Os fantoches eram sólidos geométricos a que atribuímos características humanas (boca e olhos) de forma a tornar mais lúdica a atividade. De acordo com Alsina (2004),

as atividades lúdicas são altamente motivadoras. Os alunos implicam-se muito nelas e levam-nas a sério. Permite desenvolver processos psicológicos básicos à aprendizagem (...) como a atenção, a concentração, a perceção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias, etc. (p. 7).

Para a dramatização foi utilizado um guião (ver Anexo VI) previamente elaborado pela professora estagiária. Esse guião narrava a história de uma reunião para sólidos geométricos poliedros. O intuito era trabalhar as características de sólidos geométricos poliedros e não poliedros e relembrar conceitos como vértice, aresta, etc. Este guião continha um vocabulário e linguagem acessíveis para que fosse facilmente compreendido

pelas crianças. É de salientar, o facto de as crianças estarem bastante atentas ao teatro, sendo possível ouvir as suas risadas, devido ao carácter cómico de algumas passagens da interpretação das professoras estagiárias. No final, as crianças pediram para repetirmos e a professora cooperante também considerou que era melhor. Esta repetição permitiria que as crianças assimilassem os conteúdos que passaram despercebidos. Após a dramatização, as crianças também manifestaram vontade de quererem dramatizar, o que nós também considerávamos bastante importante. Segundo o Ministério da Educação (2004),

a manipulação de objectos e de fantoches e a utilização de máscaras estimulam a caracterização de personagens e enriquecem as histórias que as crianças vão construindo e também contribui para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros (p. 82).

Sabíamos que o tempo era escasso, e por isso as crianças não tiveram a oportunidade de dramatizar. Seguidamente, em grande grupo, debatemos o que foi tratado durante a dramatização. No início deste momento de análise, as crianças encontravam-se agitadas, querendo participar todas ao mesmo tempo. Depois de uns breves momentos, a turma acalmou-se. A par do que era debatido, a professora estagiária questionou se no quotidiano também era possível encontrarmos objetos semelhantes a sólidos geométricos. De imediato, as crianças responderam “claro que sim” surgindo o seguinte diálogo.

Professora estagiária: Quem é capaz de me dar um exemplo?

Ricardo: A minha bola que está ali, professora. É um sólido.

Professora estagiária: E que sólido é?

Ricardo: Uma esfera... e sei mais exemplos.

Professora estagiária: Vamos dar oportunidade a outro colega.

Inês: O pacote de leite achocolatado é um paralelepípedo.

Professora estagiária: Muito bem! Temos então um paralelepípedo e uma esfera, que pertencem a dois grupos distintos. Sabem dizer quais são?

Bárbara: Ah... Eu sei, eu sei é... *poledros e não poledros!*

Professora estagiária: Quase, Bárbara! Estás muito perto da resposta correta. Pensa melhor!

Lourenço: São poliedros e não poliedros professora.

Professora estagiária: Muito bem, Lourenço. Mas a Bárbara também quase acertou... Vamos agora relembrar as características de cada um.

(NC: 25/1/16)

Os diálogos com as crianças eram sempre muito interessantes, e foi notório que ainda se lembravam de alguns conceitos. Para, além disso, era uma prática permanente da nossa

parte (como é perceptível no diálogo), o elogio quando as crianças respondiam corretamente. A este propósito Estanqueiro (2010) considera que “o elogio eficaz reforça a auto-estima do aluno e promove a sua autonomia, tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor” (p. 10). No entanto, quando ocorre o inverso, ou seja, erram as respostas deve-se orientar a criança para a resposta certa e não criar um clima de repreensão. Deve-se encarar o erro como algo natural e promotor de conhecimento. Como Brazelton e Greenspan (2006) afirmam, importa “estimular a capacidade de a criança acreditar no seu próprio progresso” (p. 43). A repreensão resulta quase sempre na inibição da criança em participar com receio de errar e de ser exposta perante a turma. Esta nossa atitude perante o erro, repercutiu-se na participação das crianças que, gradualmente, tenderam a participar ativamente nas atividades pedagógicas de um modo autónomo.

Durante o diálogo, foi feita a exploração de objetos do quotidiano que se assemelhassem a sólidos geométricos. As crianças referiram vários objetos presentes na sala de aula e outros do exterior a esta. Algumas delas referiram objetos que não se assemelhavam a sólidos geométricos, mas a figuras geométricas, e, por esse motivo, o diálogo foi bastante enriquecedor, já que permitiu relembrar variadíssimos conceitos – como a clarificação do que são sólidos geométricos e figuras geométricas.

Posteriormente, recorreremos a uma apresentação digital, em *PowerPoint*, de forma a sintetizar os tópicos matemáticos, e posteriormente o seu registo. Este recurso era utilizado em algumas ocasiões, principalmente após um debate/diálogo ou uma exploração conjunta de conceitos/ideias, como neste caso em particular. Consideramos que este procedimento pedagógico é pertinente para que as crianças assimilem o que foi trabalhado de uma forma organizada e metódica. Posteriormente, entregamos a cada criança uma tabela onde constavam imagens de vários sólidos geométricos em que as crianças tinham de preencher de acordo com o número de vértices, arestas, faces, o nome do polígono da base e do sólido. Individualmente, as crianças fizeram a exploração da tabela. Durante a realização desta tarefa, foi várias vezes solicitada a ajuda das professoras estagiárias. Verificamos que algumas das crianças não estavam habituadas a realizar um trabalho autónomo. Normalmente tinham pouco tempo para terminar as tarefas e a junção da sua reduzida autonomia com as restrições temporais fazia com que, frequentemente, não conseguissem acabar as tarefas. Posteriormente, limitavam-se a copiar a resolução do quadro, o que não é,

seguramente, a melhor forma de desenvolver competências (matemáticas) e realizar aprendizagens significativas.

Pensávamos que esta tarefa iria ser executada relativamente rápido, porém tal não se verificou. No nosso ponto de vista, uma tarefa que considerávamos ser fácil, acabou por levantar várias dúvidas pela maioria das crianças. Por essa razão, justificou-se o facto de alargarmos o tempo para a resolução da tarefa. Foi quando nos aproximamos das crianças, para as apoiar de forma mais individualizada, que observamos que estavam confusas com aspetos que à partida julgávamos que estavam adquiridos.

Quando questionamos as crianças por que motivos surgiram dificuldades ao executar a tarefa, a resposta da Ana elucidou-nos de imediato: “Professora, eu sei os sólidos geométricos, mas ao preencher a tabela eu confundo os vértices com as arestas e prismas com pirâmides”. A resposta da Ana permitiu-nos perceber que algumas crianças não sabiam distinguir estes conceitos, ou seja, tendo memorizado as definições, não eram capazes de distinguir efetivamente os sólidos geométricos. Exemplificando, perguntamos à Ana o que entendia por pirâmide. De imediato respondeu “as pirâmides têm uma só base e as faces laterais são triângulos”. Porém, quando solicitamos que identificasse uma pirâmide nos sólidos geométricos expostos na sala, a Ana revelou muitas dificuldades. Deduzimos que a Ana adquiriu a informação de forma mecânica, ao invés de significativa. O importante é que a aprendizagem seja significativa, seja ela feita por descoberta ou por receção, pois é aquela que perdura na estrutura cognitiva da criança. Ausubel (1981) é dos maiores teóricos acerca da aprendizagem significativa. Segundo ele, deve partir-se daquilo que a criança já sabe para as novas aprendizagens, proporcionando aprendizagens significativas que são aquelas em que o conhecimento fica incorporado na estrutura cognitiva da criança interligando-se ao que aí já existe. Esta perspetiva foi o ponto de partida para a leção deste conteúdo.

Reconhecendo a importância dos processos exploratórios, permitimos que as crianças pudessem pegar nos sólidos para uma melhor perceção. Segundo Matos e Serrazina (1996), ao manipularem os materiais “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p. 193). Também notamos que os colegas que resolveram a tarefa sem qualquer problema estavam a ajudar os

colegas com mais dificuldades. De forma espontânea, esta aula permitiu uma maior interação e cooperação entre os pares.

Analisando a tabela do Ângelo observamos que apresentava bastantes dificuldades nos conceitos de arestas e vértices, algo que já tinha sido trabalhado no ano anterior.

Professora estagiária: Ângelo, o que são vértices?

Ângelo: Humm... são pontos?

Professora estagiária: São pontos comuns a 3 ou mais arestas. Diz lá, nessa pirâmide triangular quantos vértices existem?

Ângelo: Existem 4, professora.

Professora estagiária: Muito bem, Ângelo. E faces?

Ângelo: Faces são 6.

Professora estagiária: Então porquê 6?

(NC: 25/1/16)

Para explicar, o Ângelo pegou num sólido e começou a contar as arestas, ou seja, confundia os conceitos. Por esse motivo houve a necessidade de apoiar o aluno na manipulação do sólido para que ele entendesse que as arestas são segmentos de reta que resultam da interseção de duas faces adjacentes e as faces são superfícies planas que limitam o sólido. Depois deste processo de manipulação conjunta do sólido, o Ângelo ficou a entender melhor e já preenchia o resto da tabela autonomamente.

Durante a resolução da tarefa, a Bárbara constatou um facto muito interessante que nos permitiu descobrir uma regularidade em grande grupo, algo que não estava previsto na planificação, mas que achamos oportuno explorar.

Através deste diálogo será ilustrado aquilo que a Bárbara descobriu.

Bárbara: Professora, estava aqui a olhar para a tabela e reparei que na pirâmide quadrangular, o número de vértices é 5. Então pensei: ele tem 4 faces laterais mais 1 base, o que faz os 5 vértices. Eu não sei se tem a ver. Mas fiz para as outras pirâmides e o resultado dava bem (ver Figura 1).

Professora estagiária: Muito interessante Bárbara. Querem averiguar se o que a Bárbara acabou de dizer se verifica para outras pirâmides?

(NC: 25/1/16)



Figura 1 – Descoberta da Bárbara

Em grande grupo exploramos se o que a Bárbara disse podia se tornar numa regularidade, e concluímos que nas pirâmides, o número de vértices corresponde ao número de lados da base+1. Tínhamos acabado de descobrir uma regularidade. Depois desta descoberta, as crianças preencheram a tabela mais facilmente. Quando todos terminaram a tarefa procedemos à correção no quadro em grande grupo.

Uma vez que a aula estava a terminar, a tarefa do manual que estava prevista para ser resolvida na aula ficou para trabalho de casa. Esta também seria uma forma para verificar as dúvidas das crianças, além disso, como não queríamos que se esquecessem dos assuntos e dado que já não havia tempo, distribuímos uma ficha informativa acerca dos sólidos geométricos e dos conteúdos trabalhados (ver Anexo VII). Estas fichas funcionam como um bom auxiliar para realizar os trabalhos de casa bem como para estudar.

Na aula seguinte, iniciamos com a revisão oral dos conteúdos que foram trabalhados na aula anterior. De seguida, procedemos à correção do trabalho de casa sendo que apenas três crianças não o fizeram. Procedemos à correção oral em grande grupo e verificamos que a maioria das crianças tinha respondido corretamente, já que não apagavam frequentemente o que haviam escrito quando circulávamos pelos lugares. À medida que respondiam, também questionávamos acerca do processo que utilizaram para surgir aquele resultado, para compreendermos o seu raciocínio. Recorde-se que, segundo Rosário et al. (2005), nos trabalhos de casa outro aspeto importante a salientar “é o facto de os professores quase nunca questionarem a forma como os alunos experienciam os trabalhos de casa, mostrando-se, habitualmente, mais interessados pelo produto final do que propriamente com os processos implicados na sua construção” (p. 345).

Seguidamente, foi proposta a realização do jogo “*Quem é quem?*” dos sólidos geométricos, como forma de revisão e consolidação dos conteúdos abordados. O ponto de partida para a sua realização foi a apresentação das regras. Posteriormente, apresentamos uma caixa com cartões que continha imagens dos sólidos geométricos e à vez as crianças retiravam um cartão. De seguida os colegas tinham de adivinhar o sólido geométrico através de perguntas sobre as suas características, por exemplo, se é poliedro, se é uma pirâmide, etc. A resposta do colega só poderia ser sim ou não. Quem identificasse mais rapidamente o sólido teria a oportunidade de retirar um cartão da caixa para que os colegas conseguissem adivinhar. Posteriormente, procederam ao registo das características do sólido geométrico em questão no caderno diário e também os desenharam. As crianças gostaram bastante desta atividade, os seus comentários dão testemunho dessa satisfação sentida e partilhada connosco:

Ângelo: Este é o jogo de que mais gosto.

João: Assim é mais divertido aprender os sólidos.

Raquel: Podíamos fazer sempre jogos.

(NC: 26/1/16)

O objetivo era que as crianças conseguissem identificar os sólidos através das suas características. Assim o jogo constituiu-se como uma proposta divertida, permitindo a consolidação dos conteúdos abordados. A utilização dos sólidos geométricos como personagens de uma peça de teatro foi uma boa escolha, uma vez que as crianças ficaram motivadas e atentas durante a mesma. Na peça constavam conteúdos importantes a serem trabalhados. O facto de aliarmos estes conteúdos à Expressão e Educação Dramática tornou-se numa forma mais divertida de os assimilar. O mesmo se verificou com a realização do jogo.

Esta aula possuiu um elemento surpresa, no que diz respeito à tarefa da tabela, pois consumiu bastante tempo da aula. No entanto fizemos questão de clarificar todas as dúvidas junto das crianças. Pensamos que talvez pelo facto dos conteúdos terem sido trabalhados num ritmo mais acelerado, as crianças não conseguiram acompanhar. Redefinimos, por isso, o ritmo de trabalho em sala de aula em função dos ritmos de aprendizagem das crianças e não o inverso. Por este motivo, a planificação foi reajustada no decorrer da aula. Apesar de ser o fio condutor da nossa prática, a planificação é um documento flexível adaptando-se à necessidade das crianças no momento.

Um ponto positivo foi a intervenção da Bárbara que contribui para que, em grande grupo, pudéssemos explorar algo, que, apesar de não estar previsto, foi bastante pertinente. Durante a nossa prática, sempre procuramos atender aos conhecimentos prévios das crianças, bem como responder às suas solicitações e considerar e valorizar as suas participações na aula.

No período da tarde, decorreu a aula de Estudo do Meio. Tínhamos como objetivos: compreender conceitos como: rio, nascente, leito, foz, etc.; identificar os maiores rios de Portugal (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado); localizando-os no mapa; comparar os rios da região onde vive com os de outras regiões do país, utilizando vocabulário adequado. De forma a introduzir o tema “os principais rios de Portugal”, utilizamos uma apresentação *PowerPoint* com “A lenda dos três rios”. Inicialmente, solicitamos que as crianças lessem silenciosamente, citando Gomes et al. (1991) recordam-nos que a leitura silenciosa possibilita um “maior grau de compreensão do texto lido” (p. 113) e “maior facilidade, pela maior rapidez, de obter informação, de aumentar os conhecimentos, de aproveitar momentos de recreação” (p. 114). Quando terminaram a leitura, a professora estagiária iniciou a leitura em voz alta e as crianças continuaram, alternadamente. Depois de terminada a leitura foi feita a interpretação dos aspetos importantes da lenda, que serviu para que as crianças percebessem a razão pela qual os três rios são tão diferentes tanto nas suas correntes como nas suas paisagens.

Professora estagiária: Ficaram curiosos com a história destes rios?

Crianças: Sim.

Professora estagiária: Na lenda, diz-se que os rios Douro, Tejo e Guadiana nasceram em Espanha. E onde será que desaguam?

João: O que é isso?

Professora estagiária: Boa pergunta. Querem saber?

Crianças: Sim.

João: Eu quero saber mais sobre outros rios.

(NC: 25/1/16)

Foi então que, através de perguntas orientadoras e projeção de algumas imagens, levamos as crianças a compreender o novo vocabulário, a saber: rio, nascente, foz, caudal, afluente, leito e margens. As crianças registaram no caderno diário o novo vocabulário. Posteriormente, foi feita a exploração de um mapa com os principais rios de Portugal (ver

Anexo VIII) previamente construído pela professora estagiária. Após a exploração e explicação às crianças da localização dos principais rios, aleatoriamente e à vez colocavam o nome do rio no local certo indicando a nascente e a foz desse rio. Esta atividade permitiu que as crianças conseguissem perceber melhor a sua localização, relembrando os pontos cardeais. Para ficarem com o registo no seu caderno diário foi entregue, a cada criança, um mapa de Portugal (ver Anexo VIII), com escala ajustada em que tinham de desenhar a lápis as linhas dos principais rios de Portugal, desde a nascente até à foz. Depois de verificarmos se os rios foram corretamente assinalados e distribuídos, assim como se foram respeitados os seus comprimentos, as crianças colaram pedaços de fio de lã azul em cima da linha de forma a formarem o rio, de seguida fizeram a respetiva legenda dos rios, assim como o registo no caderno diário da nascente e da foz.

Para finalizar, sugerimos a visualização virtual do afluente mais próximo do local onde as crianças viviam, neste caso o rio Sabor através da ferramenta Google Earth. As crianças nunca tinham explorado antes esta ferramenta, pelo que se encontravam muito entusiasmadas.

Esta ferramenta traduz-se na realidade aumentada dos objetos. As crianças puderam observar em 3D os rios enunciando os novos vocábulos aprendidos, além disso, as próprias sugeriram mais afluentes como o rio Fervença ou Tua. O entusiasmo era tal que fizeram várias sugestões de rios e outros elementos para poderem visualizar, algumas crianças manifestaram vontade de experimentar em casa, já que esta ferramenta é de fácil acesso.

Refletindo sobre a aula, claramente compreendemos que é importante levar materiais para a sala de aula desde que sejam adequados para as aprendizagens das crianças. Neste sentido, o mapa foi deveras importante para que as crianças pudessem situar espacialmente o curso dos rios. É crucial que as crianças possam aplicar o conhecimento em “situação real”. Sendo, no entanto, pouco viável a deslocação das crianças às margens de um rio, não quisemos que deixassem de vivenciar esse momento embora virtualmente. A ferramenta Google Earth foi a forma que encontramos mais aproximada da realidade. Além disso, o que tentamos sempre desenvolver, na nossa prática foi partir dos conhecimentos prévios das crianças que devem ser “usados” como ponto de partida para as novas aprendizagens, uma vez que o consideramos imprescindível para uma aprendizagem significativa.

Por fim, consideramos que a área de Estudo do Meio fortalece e promove o espírito criativo das crianças. Para além disso, mais que as outras áreas do saber, tem uma grande responsabilidade na construção dos quatro “pilares” da educação, cuja valorização é clara no pensamento de Delors (1996) o “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 77).

Na EEA de Português apresentamos duas sequências didáticas, cujo objetivo é a planificação e consequente textualização a respeito de dois géneros textuais: a carta e o texto descritivo. Importa salientar que as aprendizagens referentes à competência de escrita são importantes no percurso escolar das crianças. Os textos narrativos são os mais presentes na aula de Português e a descrição, ainda que raramente surja como texto, está presente como sequência em vários géneros, nomeadamente como complemento às passagens puramente narrativas.

Sequência 1: A carta

Para abordar a carta, iniciamos a aula com a audição da música “Postal dos Correios”, de Rio Grande. Trata-se de uma composição musical cuja letra está estruturada em forma de carta. Aliás, para fazer um bom uso desta música em sala de aula é necessário conhecer o contexto e a atmosfera ideológica a que a mesma se reporta. Adotar a música como um recurso didático é pertinente, visto que ela faz com que a criança vivencie aquilo que está a aprender, interagindo com o conteúdo, e, portanto, possibilitando aprendizagens significativas. Concordamos com Ferreira (2001), quando afirma que “com a música, é possível despertar nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo” (p. 18).

No final da audição, estabelecemos um diálogo em grande grupo sobre a letra da música, com o intuito de levar as crianças a descobrir que a música “reproduz” uma carta que um filho envia aos pais. São, por isso, perfeitamente identificáveis as fórmulas de saudação e despedida, bem como a introdução, o desenvolvimento, a conclusão. As crianças também puderam expressar os sentimentos e emoções que a música lhes transmitia. Foi bastante interessante ouvir comentários como “Essa música faz-me lembrar a minha mãe”; “A letra desta música é engraçada”. Estes comentários foram um presságio

do que viria a acontecer no desenvolvimento da aula. As crianças estavam animadas e curiosas em saber o porquê da professora estagiária colocar uma música na aula de Português. Ainda foi possível ouvir, entre os pares, burburinho, do género: “será que vamos aprender música?”; “a professora não vai dar Português hoje”. Estes comentários foram alvo de reflexão, pois constatamos que as reações das crianças revelavam que não estavam acostumadas a este tipo de aulas mais dinâmicas, mas sim aulas de carácter mais tradicional. Como era esperado, as crianças não conseguiram memorizar a letra na íntegra, apenas retiveram as partes que mais lhes chamaram a atenção. Por esse motivo, projetamos a letra da música no quadro interativo para acompanharem. É de ressaltar, o facto que a professora cooperante nos ter comunicado que este género textual já tinha sido trabalhado no ano anterior e que a aula funcionaria como uma espécie de recapitulação. No entanto, as crianças demonstraram algumas dificuldades em equiparar a letra com a estrutura de uma carta, como podemos observar no seguinte diálogo.

Professora estagiária: Na imagem está representada a letra da música e já notaram como começa?

Bárbara: Sim. “Querida mãe, querido pai/ então que tal?” Parece que está a cumprimentá-los...

Catarina: Mas quem é que está a cumprimentar?

Lourenço: A pessoa que escreveu a letra da música. E no final despede-se.

Professora estagiária: Curioso o que acabaram de dizer! E porque será dito “espero que não demorem a mandar novidade na volta do correio”?

Inês: Professora, só se for uma carta para isso é que vamos aos correios.

Lourenço: E será que isto é uma carta?

Inês: Pode ser, porque cumprimenta no início e no final, e vai fazendo perguntas e dando notícias.

Professora estagiária: Concordam com os vossos colegas?

(Algumas crianças disseram sim, outras não).

(NC: 13/1/16)

Com este diálogo, constatamos que algumas crianças já tinham conhecimentos prévios acerca deste género textual e, por isso pensamos que estavam reunidas as condições para prosseguir com a aula. As crianças encontravam-se na sua maioria motivadas para verificar se realmente era possível transformar a letra numa carta. Em grande grupo fomos relembrando algumas características e construindo a mesma (ver Anexo IX).

Como complemento ao diálogo, e como forma de consolidar o que já tinha sido debatido e para clarificar a estrutura típica da carta, foi usado um *PowerPoint*, que apresentava essa estrutura, bem como as características, o esquema de comunicação, a distinção entre carta formal e informal e a intencionalidade. Podemos destacar que este momento, de aprendizagem por receção, foi útil para que as crianças tivessem acesso a uma síntese dos conteúdos devidamente estruturada.

Quando questionadas acerca do esquema de comunicação, constatamos que só algumas crianças sabiam a resposta. Talvez pelo facto dos conteúdos serem transmitidos, colocando as crianças no papel de recetores de informação fez com que algumas se desmotivassem e começassem a distrair-se. Por esse motivo, tornou-se inevitável fazer questões direcionadas, como forma de promover a participação de crianças cuja atenção já não era a desejável.

Professora estagiária: Miguel, quem é o remetente?

Miguel: A pessoa que envia a carta.

Professora estagiária: Então Luís, como se chama a pessoa que recebe a carta?

Luís: Remetente... Não, não, é o... destinatário?

Miguel: Claro que é, não estás atento.

(NC: 13/1/16)

As perguntas personalizadas ainda são importantes porque permitem ao professor, de acordo com Skader (1984), citado por Pereira (1991), “detectar dificuldades de aprendizagem; ter feedback sobre aprendizagens anteriores; motivar o aluno; ajudar o aluno pensar” (p. 10). O diálogo foi a confirmação de que as crianças estavam desatentas e a dispersar-se. Para se tranquilizar o ambiente, as crianças registaram no caderno diário os conteúdos abordados e entregamos um exemplar de uma carta para preencherem e colarem no caderno diário.

Posteriormente, foi-lhes dito que iriam escrever uma carta, o que se traduziu numa grande agitação. Estranhando tanta agitação perante uma tarefa de escrita, questionamo-las sobre o que se passava. O Lourenço respondeu: “Professora, eu estou sempre a escrever cartas aos meus amigos”. Nós trocamos muitas, o que mais gosto de escrever são cartas. Esta afirmação, e outras do género, permitiu-nos verificar que a turma estava motivada. No entanto, quando lhes foi dito que o destinatário da carta não era escolhido pelos próprios, a motivação deu lugar ao descontentamento. Por isso houve a necessidade de explicar que o destinatário seria comum a todos eles, pois teriam de escrever uma carta ao “Deus do Sol”

referenciado na música “Balada da estrada do Sol” de André Sardet cuja audição e leitura tinham sido feitas na aula anterior. Apesar do descontentamento que era reproduzido nos seus comentários (como: “preferia escrever a um amigo”, “queria escrever à minha mãe” “não sei quem é o Deus do Sol”), depois da explicação, as crianças entenderam melhor o conceito que pretendíamos e não opinaram mais.

Seguidamente, pretendíamos que as crianças planificassem previamente o seu texto. Quando questionados sobre o que é planificar, as crianças responderam “*organizar*”, “*ordenar*”. É curioso perceber que a ideia base estava presente. Depois de um pequeno diálogo começaram a fazer a planificação. Como auxílio nesta fase, entregamos um documento (ver Anexo X) com perguntas orientadoras do que teriam de escrever. Durante a planificação, circulamos pela sala de modo a esclarecer eventuais dúvidas e coadjuvar o trabalho de planificação, uma vez que tivemos a possibilidade de constatar o que anteriormente prevíamos: que as crianças não estavam habituadas a este tipo de trabalho. Logicamente, sabíamos que elas nunca tinham feito pormenorizadamente nenhuma atividade deste género e, por isso, não saberiam como a realizar. Sabemos que não podemos exigir às crianças o que não sabem. E o facto de nunca terem realizado atividades desta natureza era visível. Por isso, o professor deve pôr em prática atividades facilitadoras e mediar o seu trabalho. Barbeiro e Pereira (2007) referem que “isto significa que estaremos a ajudar os alunos a planificar os seus escritos, a ensinar-lhes um procedimento de construção de textos, enfim, fazendo-os perspetivar a escrita como um processo que têm de, paulatinamente, ir conhecendo e dominando” (p. 21). Por isso, o que era pretendido, e seguindo as orientações tanto do documento como das professoras estagiárias, era que as crianças escrevessem tudo aquilo que deveria constar da carta e que já tinham aprendido (remetente, destinatário, data, assunto, denominação do destinatário, fórmula de despedida e assinatura). Depois de fazerem o levantamento do que queriam escrever, quer por tópicos quer por esquema, teriam de organizar as suas ideias para posteriormente passarem à textualização. Porém, a maioria das crianças passou esta etapa por alto, na medida em que passou de imediato para a textualização. Não realizaram a ativação dos conteúdos que, através do brainstorming, que tinham sido referidas em conferência com as professoras estagiárias. Conforme salientam Barbeiro e Pereira (2007) a realização de pequenas “conversas” com o professor é importante “para lhe dar conta, antes de começar a redigir,

do que pensa colocar no texto e da forma como se pretende organizá-lo” (p. 24). Para, além disso, algumas crianças limitaram-se a responder às questões orientadoras presentes no documento, não realizaram um plano-guia conforme foi pedido. Brandão (2001) alega “o que as crianças normalmente fazem, em vez de planificarem o texto, é irem escrevendo notas que mais não constituem do que uma primeira versão, rascunhada, do produto final, demonstradora da dependência ao concreto constituído pelo texto” (p. 75). É o que aconteceu neste caso, em particular (ver Anexo XI).

No entanto, uma criança apresentou uma proposta muito semelhante àquilo que era pretendido, tal como mostra o anexo XII. Optou por um esquema, em que colocou as ideias em relação à introdução, saudação, desenvolvimento, o que revela que assimilou os conteúdos.

Antes de passarem da planificação para a textualização, as professoras estagiárias foram passando pelo lugar de cada um e foram ajudando na elaboração do plano do texto e corrigindo os erros ortográficos. De seguida, entregamos uma folha (ver Anexo XIII) para poderem passar para a textualização que é a componente do processo de escrita em que a criança se dedica, tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), “à redacção propriamente dita”. Quer isto dizer que é a fase em que se dá “o aparecimento das expressões linguísticas que organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto.” (p. 20). Neste passo, as crianças copiaram literalmente o que tinham escrito na planificação, como é perceptível no anexo XIV em comparação com o anexo XI.

Depreendemos, com esta atividade, que as crianças não compreenderam efetivamente em que consiste planificar, tal como verificamos pelo tipo de planos que não elaboraram, ou melhor, que apenas uma criança elaborou (ver Anexo XII).

Refletindo sobre a aula e a sua sequência, claramente compreendemos, tal como referimos anteriormente, que este processo é complexo e implica um bom esclarecimento das crianças e uma preparação prévia do professor. Esta componente tem de ser trabalhada de forma continuada e frequente em sala de aula. Sendo o primeiro contacto com esta componente, as crianças entenderam o conceito, mas não souberam executar este processo. Apesar da resistência inicial em relação ao destinatário escolhido, notamos, ao lermos os textos, que a maioria adotou o “Deus do Sol” como um amigo e fizeram-lhe algumas confidências. O género textual selecionado era do agrado das crianças. No entanto, quando

confrontadas com a ideia de planificação do texto, tenderam a desvalorizar, apesar de a grande maioria ter atribuído nos inquéritos uma carga valorativa bastante elevada à planificação no âmbito da escrita. Nesta EEA, não foi implementada a componente da revisão por falta de tempo, pois o nosso intuito era que as crianças fizessem a revisão dos seus textos de forma a aperfeiçoá-los. Na sequência do trabalho de Barbeiro e Pereira (2007), importa valorizar esta componente, uma vez que ela “pode actuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final” (p. 21). Perante estes resultados pouco satisfatórios (no que se refere ao desenvolvimento de competências de planificação textual) não desanimamos e planeamos outra sequência didáctica.

Sequência 2: Texto descritivo sobre o rio Douro

Esta EEA é uma continuidade do que fora trabalhado na última. Para esta aula seleccionamos outro modelo textual – o texto descritivo, para além de trabalharmos os determinantes possessivos. Optamos por uma paisagem do rio Douro, pelo facto de na área de Estudo do Meio ter sido trabalhado o conteúdo referente aos principais rios de Portugal. Esta também seria uma forma de averiguar os conhecimentos das crianças sobre esse conteúdo. Foi nosso propósito respeitar o conhecimento prévio destas, para que construíssem aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que alargavam os seus conhecimentos. Para esta aula foram seleccionados mais detalhadamente os itens que apresentamos de seguida:

Texto descritivo

- Competências específicas: escrever para aprender; para construir conhecimento; para expressar conhecimento;
- Conteúdos:
 - planificação (selecção e organização de informação, listas de palavras, tabelas, mapas, esquemas);
 - textualização- texto descritivo (escrita compositiva, coesão e coerência, progressão temática, configuração gráfica, pontuação, ortografia, facto, explicação, introdução, desenvolvimento e conclusão);
 - revisão (tipo de lapsos).

▪ Descritores de desempenho:

- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as;
- Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais;
- Elaborar um texto descritivo, relativo ao desenvolvimento de um tema.

A partir destes itens, foi mais fácil estruturar a aula e as aprendizagens que queríamos que as crianças realizassem. A aula iniciou-se com a revisão do conteúdo abordado na aula anterior de Estudo do Meio, os rios. Após o diálogo, em grande grupo, foi usada uma apresentação *PowerPoint* com uma projeção de uma paisagem duriense (um troço do rio Douro, com as suas típicas encostas). Foi a partir dessa imagem (ver Anexo XV) que questionamos as crianças sobre o que viam.

As crianças responderam prontamente que era um rio e também usaram alguma terminologia que havíamos aprendido na aula de Estudo do Meio tal como afluente, margem, etc. No decorrer das suas intervenções, uma criança perguntou de que rio se tratava, ao que a Bárbara logo respondeu: “Tenho a certeza que é o rio Douro porque tem vinhas nas suas margens, eu sei porque vou muitas vezes ao Douro. Tenho lá família”.

É de salientar, o facto de que as crianças “foram atrás” da ideia apresentada pela Bárbara, como se fosse a opção mais viável, não pensando por si próprias. Depois da identificação do rio, iniciamos uma conversa em grande grupo sobre a descrição em geral, de forma a que se possa proceder a uma ativação dos conhecimentos prévios sobre o assunto e desenvolver o trabalho a partir dos saberes e das experiências das crianças. As participações foram registadas pela professora estagiária no quadro branco. Este diálogo foi relativamente breve, pois as crianças não evidenciaram os pormenores. Foi então, que questionamos:

Professora estagiária: Será que através desta paisagem podemos escrever um texto?

Ricardo: Claro que sim professora.

Professora estagiária: E que tipo de texto será?

Bárbara: Um texto narrativo.

Professora estagiária: É um texto narrativo?

Ricardo: Não.

Professora estagiária: Porquê?

Ricardo: Não sei

Professora estagiária: O que nós estivemos a fazer anteriormente?

Bárbara: A dizer o que observávamos na imagem, por exemplo, as árvores verdes, o rio azul, eu acho que isso é descrever.

Professora estagiária: Exatamente... Então, o que será descrever?

Bárbara: É dizer muitos adjetivos, verbos.

Luís Pedro: É dizer exatamente como são as coisas, por exemplo, eu sou alto, magro, etc.

Professora estagiária: Muito bem... Então qual a função deste tipo de texto?

Luís Pedro: É descrever a paisagem, para isso temos de utilizar adjetivos.

Professora estagiária: Então, é um texto que estará repleto de descrições é isso?

Ricardo: Sim.

Professora estagiária: Então que tipo de texto será este?

Ricardo: Um texto com descrições.

Professora estagiária: Estiveste próximo, mas o correto é texto descritivo.

(NC: 26/1/16)

Aquando da identificação do modelo textual e da descrição geral foi sugerido às crianças que escrevêssemos um texto acerca daquela paisagem, mas para tal iríamos realizar o mesmo processo que usamos para a escrita da carta, fazer a planificação do texto e, depois, a textualização. Algumas crianças ficaram desanimadas porque ainda não sabiam planificar. Por esse motivo, desta vez, optamos por planificar o texto descritivo em grande grupo. Sabíamos à partida, como refere Azevedo (2012), que “a descrição é um texto que raramente existe *per se*. Surge naturalmente associada a outros textos, cumprindo a função de apresentar, presentificar entidades” (p. 150). Assim, segundo Neves e Oliveira (2001), “assume-se que a sequência descritiva engloba os vários elementos a descrever organizados em torno de um tema-título, ou seja, o objeto da descrição explicitado numa asserção geral que o apresenta” (p. 143). Ao longo da realização da planificação, alertamos as crianças que a descrição deve seguir uma determinada ordem relacionada com a nossa capacidade de olhar a realidade (parte do geral para o particular, do próximo para o distante, da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc., ou vice-versa). Inicialmente as crianças foram dizendo o que observavam, mas, a determinado momento, fizeram o seguinte comentário: “já dissemos tudo!”. Foi então que dissemos para observarem mais atentamente.

Luís Carlos: Já dissemos tudo, professora!

Professora estagiária: Concordam?

Crianças: Sim.

Professora estagiária: Então, reparem, por exemplo, nas casas como são?

Luís Carlos: Algumas amarelas, outras brancas.

Raquel: Têm telhados cor de laranja.

Professora estagiária: Afinal não dissemos tudo. Na descrição não basta dizermos que vemos casas também temos de referir como elas são, só assim se tornam os textos mais ricos.

Luís Carlos: Tem razão, professora.

(NC: 26/1/16)

Ao longo do processo orientamos as descobertas das crianças, formulando questões como: “de que vamos falar nesta descrição?”; “o que vamos dizer de cada elemento?”, etc. Posteriormente, foi entregue a cada criança uma imagem para colarem no caderno diário e de seguida registarem a planificação, como mostra o anexo XVI.

De seguida, tendo registado a informação que se pretende referir, importa, segundo Azevedo (2012), “hierarquizá-las e organizá-las, seguindo critérios objetivos” (p. 153). No entanto, a planificação textual demorou mais que o tempo previsto e a professora cooperante sugeriu que as crianças fizessem em casa a organização do texto e a posterior textualização, pois os determinantes possessivos ainda tinham de ser trabalhados. Este entrave quebrou todo o trabalho que estávamos até então a desenvolver. Na aula seguinte analisamos as produções escritas (ver Anexo XVII) e concluímos que é necessário o ensino explícito da descrição. Em geral as produções escritas melhoraram significativamente. A professora cooperante ficou um pouco surpreendida com os resultados em comparação com textos descritivos já produzidos pelas crianças anteriormente.

Neste sentido, corroboramos a opinião de Azevedo (2012), quando afirma que “a observação dos textos produzidos permitirá ao professor decidir ou não prolongar as atividades; é importante verificar os progressos dos alunos tanto ao nível dos processos como dos produtos” (p. 153). Podemos concluir que estávamos no bom caminho, mas que o tempo nunca nos deixava finalizar aquilo que planificávamos.

Dando continuidade à aula, foi escolhida a seguinte frase: “O rio Douro é único”. Para a partir desta trabalhar o conteúdo gramatical, determinantes possessivos. De seguida, foram solicitados às crianças mais exemplos de determinantes possessivos, para em grande grupo, fazerem a exploração deste conteúdo. Fizemos a construção de um cartaz em grande grupo, em que as crianças tiveram de colocar o título, os pronomes pessoais e os respetivos determinantes possessivos. As crianças terminaram a aula por colar uma tabela semi-preenchida, no caderno diário, para completarem e o registo referente ao conteúdo gramatical trabalhado e as suas regras. Ainda fizeram exercícios de aplicação. Para a

abordagem deste conteúdo gramatical procuramos valorizar uma aprendizagem por descoberta.

Analisando a aula, verificamos que foi uma mais-valia realizar a planificação textual em grande grupo, uma vez que as crianças ainda não o sabiam fazer individualmente. Foi bastante satisfatório “esmiuçar” com as crianças a descrição daquela paisagem. Recordamos, que, segundo elas, “não havia muito para descrever”. No entanto, à medida que fomos debatendo as características do texto descritivo, as crianças passaram a olhar a imagem de uma forma muito mais minuciosa e salientando os pormenores de cada elemento que compunha a paisagem. Um ponto menos positivo foi o facto da atividade ter sido interrompida pela falta de tempo. As fases que se seguiam eram importantes serem acompanhadas na sala de aula. E, uma vez que a organização do texto e a sua redação foi para trabalho de casa, o trabalho autónomo da criança é posto em causa, visto que podem ter sido ajudados pelos familiares. Contudo, as produções escritas melhoraram significativamente em comparação com textos descritivos realizados anteriormente. Estas produções estavam ricas em pormenores e, apesar de a planificação ter sido realizada em conjunto, as produções eram diferentes umas das outras. Concluímos neste caso concreto, que a planificação textual melhorou efetivamente as produções escritas das crianças.

O conteúdo para a área de Expressão e Educação Plástica foi referente à festividade que se aproximava que era o carnaval e, por esse motivo, a professora cooperante propôs a elaboração de caretos, uma tradição da região de Bragança. Os objetivos a alcançar foram: explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs e tecidos através do recorte, colagem; ligar/colar elementos para uma construção (Ministério da Educação, 2004, p. 88). Para tal, iniciamos a aula, questionando as crianças acerca da festividade que se aproximava, de imediato e em unísono responderam “carnaval”. Após expressarem o agrado por esta festividade, geramos um diálogo com as crianças sobre as tradições do carnaval na sua região, sendo o alvo os caretos. Neste momento, as crianças atropelavam-se umas às outras, para poderem partilhar as suas ideias, pelo que justificou-se alertá-las para podermos prosseguir. As crianças encontravam-se entusiasmadas. A maioria tinha contacto com esta realidade, pois eram oriundas de famílias que viviam em aldeias que, na época do carnaval, eram invadidas pelos caretos. Após o diálogo, exibimos no quadro interativo algumas

fotografias e vídeos de caretos. Antes sequer de propormos o que íamos fazer na aula, o Luís Pedro apressou-se a dizer: “Professora, vamos fazer caretos, eu gostava tanto”. Foi então que explicamos à turma que, individualmente, iam construir caretos com cartolinas e trapilhos com cor verde, amarela e vermelha disponível na sala de aula. Referimos o material que era necessário para a atividade para que as mesas pudessem estar livres para trabalharem. Entregamos, a cada criança, uma cartolina com um molde do careto, a tarefa consistia em recortarem os trapilhos e colarem com a disposição que quisessem na cartolina. Antes de realizarem a tarefa, demonstramos a técnica que tinham de executar para conseguirem o resultado pretendido. Podemos observar o resultado final do trabalho desenvolvido pelas crianças, os caretos (ver Figura 2).



Figura 2 – Exemplos de caretos elaborados pelas crianças

No final, fixamos os trabalhos na sala de aula para que todos pudessem apreciar. A exposição dos trabalhos realizados foi importante para as crianças, bem como para quem os visualiza, pois ocorre um reconhecimento de quem o fez e de quem aprecia. Verificamos que as crianças ficaram orgulhosas com os seus trabalhos. Esta área curricular era muito apreciada pelas crianças, mas realizava-se uma vez por semana, sendo menosprezada em relação às outras áreas do saber. Concordamos com Borràs (2001) ao referir que a “educação artística favorece o desenvolvimento da sensibilidade e a criatividade dos alunos e oferece-lhes recursos para se expressarem” (p.479). Assim sendo, a Expressão e Educação Plástica tem como principal propósito desenvolver na criança uma expressão espontânea, onde lhe é dada a oportunidade de se revelar e comunicar através do desenho ou da pintura.

3.2. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática 2.º CEB

A EEA na disciplina de Matemática, em contexto de 2.º CEB, concretizou-se com a cooperação de uma turma composta por dezanove alunos e da professora cooperante. Em seguida, explicitamos os dois subpontos relativos à caracterização do contexto e à descrição e reflexão da EEA desenvolvida durante a PES.

3.2.1. Caracterização do contexto

A ação pedagógica no 2.º CEB, na disciplina de Matemática, desenvolveu-se numa escola pertencente a um Agrupamento da rede de educação pública de Bragança. O edifício era de grandes dimensões e com boas infraestruturas. Possuía salas de aula, bar, sala de convívio, sala dos professores, biblioteca, auditório, refeitório, laboratórios, sala de informática, reprografia, ginásio e campo de jogos. As aulas de Matemática decorriam sempre na mesma sala, sendo esta ampla e bem iluminada. As salas estavam equipadas com quadro negro de giz, data-show e computadores com acesso à internet. Relativamente à organização espacial, as carteiras encontravam-se por linhas (três linhas de carteiras direcionadas para o quadro).

A turma com a qual desenvolvemos a ação pedagógica foi uma turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por dezanove alunos, sendo treze do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos inclusive.

A prática profissional iniciou-se com a observação. Esta constitui-se como sendo uma ferramenta privilegiada de recolha de informação, do contexto e dos sujeitos intervenientes, possibilitando um contacto inicial com a realidade na qual iríamos atuar. Neste sentido, constatamos que se tratava de uma turma heterogénea ao nível das aprendizagens. Na sua maioria eram alunos participativos e interessados na aprendizagem dos conteúdos, porém com algumas dificuldades, e com um rendimento escolar razoável. Efetivamente os alunos apresentavam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. No que concerne ao comportamento, podemos aferir que eram curiosos em relação aos assuntos em estudo, mas, por vezes, tornavam-se bastante faladores. A maioria acatava as regras comportamentais em contexto de sala de aula, mas nem sempre as cumpria. O ambiente na sala de aula era pautado pelo diálogo entre a professora cooperante e os alunos.

3.2.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de Matemática no 2.º CEB

A experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida na disciplina de Matemática, no 2.º CEB, orienta-se de acordo com uma abordagem do ensino-aprendizagem de carácter exploratório, em que as tarefas tendem a ser de natureza exploratória e investigativa, suportando-se em situações realísticas, sendo que o papel dos alunos é o de receberem as tarefas e terem de descobrir estratégias para as resolver. O professor pede ao aluno para explicar e justificar o seu raciocínio, já que o aluno é também um interveniente ativo. A comunicação deve passar pelo encorajamento dos alunos a discutirem com os colegas (em grupos ou pares). A este respeito, Canavarro, Oliveira e Menezes (2012), defendem que “o ensino exploratório surge como uma prática do professor em oposição à transmissão de conhecimentos de uma forma diretiva do professor para o aluno” (p. 45). Neste sentido, a EEA que vamos apresentar é sustentada nestas diretrizes, sendo assim o tema matemático insere-se no domínio “Organização e tratamento dos dados” e o subdomínio “Representação e tratamento dos dados”.

O *Programa de Matemática do Ensino Básico* apresenta como propósito principal de ensino, “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos assim como de os recolher, organizar e representar, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano”, bem como “a produção da informação estatística e a capacidade de tomar decisões informadas e apresentar argumentos a apoiá-las” (Ponte, et al., 2007, p. 59). Assim sendo, a estratégia implementada consistiu na realização de um projeto com o tema “Preferências televisivas do 6.º G”. A escolha deste tema prendeu-se com o facto de os alunos despenderem algum do seu tempo livre a ver televisão, algo de que nos fomos apercebendo em diálogo com eles. Segundo Martins e Ponte (2010) a “investigação estatística é uma tarefa em que se começa por definir uma área de interesse suscitada por uma curiosidade ou por uma necessidade muito concreta” (p. 13).

Por este motivo, o objetivo principal deste projeto era conhecer os gostos televisivos da turma, mas pretendíamos, essencialmente, promover a literacia estatística dos alunos. Tal como é postulado por Martins e Ponte (2010) pretendemos que “os alunos

compreendam e saibam utilizar a linguagem básica e as ideias fundamentais da Estatística, desde a formulação de questões a investigar à interpretação dos resultados” (p. 12).

A realização do projeto prolongou-se ao longo das aulas, visto que esta “é uma atividade prolongada que normalmente inclui trabalho dentro e fora da aula e é realizada em grupo” (Ministério da Educação, 2001, p. 68).

O projeto desenvolveu-se ao longo de quatro etapas, “(i) formulação de questões e concepção de um plano de investigação, (ii) selecção das técnicas de recolha dos dados, (iii) representação e análise dos dados, e (iv) interpretação dos dados e formulação de conclusões” (Martins & Ponte, 2010, p. 13). A primeira etapa diz respeito à preparação do projeto, a segunda à recolha dos dados, a terceira à organização e tratamento dos dados, que se fragmenta em dois momentos discussão e sistematização e a quarta à apresentação do trabalho dos alunos.

A primeira etapa consistiu na discussão com os alunos dos objetivos do projeto e das etapas do mesmo. De seguida, procedeu-se à formação de grupos de trabalho. Organizamos previamente os grupos de trabalho em colaboração com a professora cooperante, para que estes fossem heterogéneos relativamente ao aproveitamento nas aulas de Matemática. A organização dos grupos pelos professores, segundo Cochito (2004) contribui “para que a heterogeneidade seja garantida e aumente o leque das relações intragrupais, constituindo-se grupos de trabalho e não grupos de amigos, valorizando as diferenças e aceitando os colegas menos aceites” (p. 65). A maioria dos alunos estava satisfeita com os colegas de grupo que lhes couberam, outros demonstraram algum descontentamento, pelo facto de não pertencerem ao mesmo grupo de amigos. Por isso, é que grupos escolhidos pelos próprios alunos dariam origem a grupos tendencialmente homogéneos e feitos na base das relações pessoais, contrariando a essência da verdadeira cooperação.

De seguida, a turma foi dividida em seis grupos (cinco grupos de três elementos e um grupo de quatro elementos). O tema “Preferências televisivas do 6.º G” foi subdividido em seis temas diferentes, destinando um tema a cada um dos seis grupos de trabalho, para que no final de cada aula um grupo diferente apresentasse os seus resultados e conclusões acerca da variável em estudo. Quando os alunos já estavam organizados, explicamos-lhes em que consistia o trabalho e entregamos-lhes o guião orientador do trabalho de grupo a realizar (ver Anexo XVIII). Todos os grupos teriam de analisar a mesma variável, ou seja,

na aula todos trabalhavam a mesma questão de estudo e a variável a ela associada, nomeadamente o tempo dedicado a ver televisão, o programa preferido, a quantidade de filmes e séries, o canal preferido, a quantidade de canais disponíveis e o programa que não gostam de ver.

Posto isto, passamos para a segunda etapa onde foi efetuada a recolha dos dados. Os alunos individualmente responderam a um questionário dedicado a variáveis quantitativas e qualitativas (ver Anexo XIX).

A recolha dos dados não foi efetuada pelos alunos, por sugestão da professora cooperante que não queria despende muito tempo neste projeto, uma vez que estava atrasada na lecionação dos conteúdos. Sabíamos à partida que esta etapa é fundamental. No entanto, para encurtarmos e rentabilizarmos o pouco tempo que nos foi cedido, entregamos a cada elemento do grupo os dados recolhidos no inquérito por nós (ver Anexo XX) sob a forma de tabela.

Na terceira etapa, organização e tratamento de dados, foi entregue a cada grupo uma tabela com a recolha dos dados para cada questão de estudo. Assim sendo, cada grupo trabalhou a primeira questão em estudo “Quanto tempo dedicas semanalmente a ver TV?” tratando-se de uma variável quantitativa contínua, cada grupo deveria organizar os dados através das tabelas e gráficos mais adequados de acordo com a variável em estudo. Ao circularmos pelos grupos, constatamos que estes discutiam como deveriam organizar os dados, existindo a partilha de ideias e opiniões entre os elementos. De forma orientada, organizavam numa tabela para, posteriormente, organizarem os dados no gráfico mais adequado. Os registos eram efetuados no caderno diário e todos os elementos do grupo tinham de registá-los.

A par deste trabalho em grupo, no início de cada aula, sensivelmente durante 15 a 20 min, aproveitávamos para relembrar conceitos (como os de “moda” e “média”) ou, procurando expandir as aprendizagens dos alunos, apresentar conteúdos novos (como “gráfico circular” e “amplitude”). Desta forma, pretendíamos que eles conseguissem realizar as orientações solicitadas com o projeto. Para tal, colocávamos no quadro um conceito em estudo com relevância para a continuação do projeto, ou seja, propúnhamos uma tarefa do manual associada ao principal conceito em estudo na aula em causa e solicitávamos aos alunos a sua resolução. Recorde-se, que, segundo Martins e Ponte (2010),

“há também necessidade de propor exercícios para aprofundar e relacionar o conhecimento e a compreensão de conceitos e processos e criar rotinas de utilização adequada de procedimentos” (p. 11). Após esta sistematização, havia sempre o registo no caderno diário.

Na última e quarta etapa deste projeto. Procedeu-se à apresentação dos resultados. Nesta etapa, optamos por escolher um grupo para apresentar as suas conclusões aos restantes elementos da turma. Enquanto esse grupo preparava a apresentação numa folha de acetato, os restantes colegas resolviam atividades do manual. No nosso ponto de vista, esta estratégia pareceu-nos a mais adequada, devido a duas razões principais. A primeira, pelo facto dos grupos trabalharem ao mesmo tempo a mesma variável permite que todos trabalhassem ao mesmo ritmo. A segunda, o grupo escolhido para apresentar só era anunciado mais para o final da aula pela professora estagiária, o que obrigava que todos se empenhassem para que tivessem tudo terminado para poderem fazer a apresentação, e como já referimos o tempo era escasso. Também por este motivo, o suporte de apresentação, folha de acetato, para além de ser igual para todos os grupos, também era a forma mais eficaz e rápida para procederem à apresentação, ao invés de um cartaz ou *PowerPoint*. Foi bastante interessante perceber que a maioria dos alunos nunca tinha tido contacto com uma simples folha de acetato. Apesar de conhecerem este material, alguns ficaram admirados com a sua funcionalidade. Os comentários dos alunos foram exemplo disso:

Rafael: Vamos escrever na folha de acetato, que fixe!

Lígia: Eu pensava que isto já não existia.

Ricardo: Oh! Esta caneta consegue apagar o que escrevemos.

(NC: 18/4/16)

Pensamos que esta estratégia foi a mais adequada para que os alunos também utilizem outras formas de apresentação do que aquelas a que estão habituados. Foi nesta etapa que interpretaram os dados e apresentaram as suas conclusões na folha de acetato (ver Anexo XXI) e expuseram aos colegas através de um projetor.

Este momento de debate foi deveras importante. Com efeito, Martins e Ponte (2010) referem que “a discussão em grande grupo é o momento privilegiado para a partilha e debate de ideias, a sistematização dos conceitos e a institucionalização de conhecimentos” (p. 16). Neste momento, tentávamos garantir as condições para uma efetiva participação e aprendizagem, investindo na qualidade das intervenções. Constatamos, aquando da interpretação dos resultados que os alunos apresentavam, dificuldades na literacia

estatística, facto que levou os alunos a solicitarem várias vezes a ajuda das professoras estagiárias.

O GAISE College Report (2005) enuncia seis recomendações que refletem esta preocupação com o desenvolvimento da literacia estatística: “(i) salientar a literacia estatística e desenvolver o pensamento estatístico; (ii) utilizar dados reais; (iii) acentuar a compreensão dos conceitos, em vez de apenas teoria e procedimentos; (iv) fomentar uma aprendizagem activa na sala de aula; (v) utilizar tecnologia para desenvolver a compreensão dos conceitos e a análise dos dados; (vi) utilizar a avaliação para conhecer e melhorar a aprendizagem dos alunos” (p. 30). Consideramos que este foi o ponto em que os alunos sentiram maiores dificuldades.

É de ressaltar que, durante a realização do projeto, foi feita a transição da disciplina para a minha colega de estágio, que continuou com o mesmo segundo as diretrizes que já tinha traçado.

Concluimos que esta EEA foi enriquecedora para os alunos porque aprenderam os conteúdos novos através de uma estratégia diferente como é um projeto e ainda trabalharam em grupo, o que permitiu desenvolver a comunicação e partilha entre os elementos. Além disso, permitiu desenvolver o raciocínio matemático e a literacia estatística. Também sentimos que a estratégia implementada foi adequada e vantajosa, pois conseguimos motivar os alunos para a aprendizagem.

3.3. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal 2.º CEB

A EEA na disciplina de História e Geografia de Portugal, em contexto de 2.º CEB, concretizou-se com a cooperação de uma turma composta por vinte e dois alunos e do professor cooperante. Em seguida, explicitamos os dois subpontos relativos à caracterização do contexto e à descrição e reflexão da EEA desenvolvida durante a PES.

3.3.1. Caracterização do contexto

A ação pedagógica no 2.º CEB, na disciplina de HGP, desenvolveu-se numa escola pertencente a um Agrupamento da rede de educação pública de Bragança.

A turma com a qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica foi uma turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, sendo sete do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com onze e doze anos de idade (apenas um aluno da turma estava a repetir o ano de escolaridade).

Relativamente ao comportamento da turma, tendo por base a nossa observação, podemos aferir que se tratava de uma turma bastante interessada na aprendizagem dos conteúdos e com um bom comportamento. Os alunos gostavam muito da disciplina e era notória a sua preparação em casa, o que os tornavam muito participativos. O aproveitamento da turma era bom, revelavam métodos de estudo e de acompanhamento em casa. Prova disto foram as classificações obtidas pela turma, no teste de avaliação.

O tempo pedagógico dedicado à disciplina de HGP era de um bloco semanal, de 90 minutos, o que dificultava um pouco o cumprimento do programa e uma abordagem séria dos conteúdos.

3.3.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

A HGP é uma disciplina que nos dá uma nova visão e ajuda-nos a compreender o mundo em que vivemos, possibilitando ao aluno uma perspetiva crítica da realidade que o rodeia. Nesta linha de pensamento, concordamos com Rüsen (2001) quando refere que a História “é uma modalidade específica de conhecimento que emerge das carências que os seres humanos sentem em orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos” (p. 17). No entanto, não se limita apenas na busca da compreensão do passado para descobrirmos o que somos hoje. Quer isto dizer que o conhecimento histórico é fundamental na programação do futuro.

Para romper com as práticas típicas da pedagogia tradicional transmissiva muito associada ao ensino da HGP, há que promover a pedagogia da participação, tendo como objetivos o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem considerando que o aluno é reconhecido e valorizado como um ser com competência e atividade. A atividade do aluno é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), “o papel do professor é o de organizar o ambiente e

observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (p. 15).

Por este motivo, para trabalharmos o subdomínio “Portugal nos séculos XIII e XIV” do domínio “Portugal do século XIII ao século XVII”, mais concretamente os “Aspetos da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV” recorreremos ao trabalho em grupo, que se desenvolveu ao longo de duas aulas de 90 minutos: uma para a realização do trabalho e a outra para a apresentação.

Iniciamos a aula por explicar aos alunos que o novo conteúdo a trabalhar seria efetivado através do trabalho em grupo. De imediato, a preocupação dos alunos incidiu na constituição dos grupos. Não demonstraram curiosidade acerca dos temas do trabalho, já que ninguém questionou. Informamos que seriam eles a formarem os grupos, desde que o fizessem de forma ordeira. Foi o professor cooperante quem sugeriu que fossem os alunos a escolherem os próprios grupos. Consideramos, porém, que seria mais sensata a formação de grupos heterógenos, em termos de conhecimentos e aproveitamento na disciplina. Este processo ocorreu com serenidade, e a turma organizou-se em cinco grupos, três grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos que foram registados no quadro pela professora estagiária.

Antes de se deslocarem para os respetivos grupos, informamos que existiam cinco temas diferentes (“Clero”, “Povo”, “Nobreza”, “Autonomia nos concelhos e Participação nas cortes” e “Aspetos da cultura portuguesa”), destinados aos cinco grupos de trabalho. Os temas dos trabalhos foram sorteados e distribuídos pelos grupos. De seguida, os cinco grupos foram distribuídos pelos quatro cantos da sala e um ao centro, de forma a terem espaço para trabalhar. De seguida, entregamos um diário informativo (ver Figura 3) a cada um dos grupos onde constava toda a informação necessária para a elaboração da pesquisa e para a apresentação do trabalho.



Figura 3 - Diários informativos

O diário informativo integrava um guião para a elaboração do trabalho, informação sobre o tema a trabalhar, orientação para a apresentação, curiosidades, critérios de avaliação, bibliografia e websites para consulta (ver Anexo XXII). Quando entregamos os diários informativos, os alunos ficaram eufóricos e apressaram-se a abri-los para verem o seu conteúdo.

Mara-“Professora, tão giro este diário!”.

Lúcia- “Que fixe, um diário.”

João- “Podemos começar a fazer o trabalho?”.

(NC: 10/3/16)

Era notório o entusiasmo dos alunos que demonstravam interesse pela disciplina. Os alunos, sob a orientação das professoras estagiárias e do professor cooperante, leram os objetivos do trabalho, leram as informações fornecidas, pesquisaram ainda noutros recursos como manuais escolares e livros e também na internet, uma vez que, com a permissão do professor cooperante puderam pesquisar no computador disponível na sala de aula. Quando tinham dúvidas sobre um conceito, ajudávamos na sua clarificação, de modo a compreenderem o que estavam a realizar. Depois da clarificação dos conceitos, os alunos procuravam encontrar respostas às questões orientadoras presentes no guião do diário. Cada grupo teria que caracterizar os modos de vida de cada um dos grupos sociais em estudo e também caracterizar a cultura daquela época e o quotidiano nos concelhos. A maioria dos grupos, à medida que faziam as suas descobertas, realizava em grupo uma síntese dos aspetos lidos e discutidos e registava no diário. Além disso, distribuíram tarefas pelos elementos do grupo, cada um ficou responsável por uma determinada informação.

É de salientar que, nesta fase, foi muito significativo o apoio do professor cooperante e da colega de estágio, na orientação dos grupos. No final da primeira aula, já quase todos os grupos de trabalho tinham cumprido os objetivos propostos e discutido o que haviam aprendido. De um modo geral a turma empenhou-se na atividade proposta e ajudaram-se mutuamente.

Na aula seguinte, de 90 minutos, iniciamos a aula com as apresentações dos grupos. Nesta aula, o professor cooperante não se encontrava na sala de aula, pois foi acompanhar uma turma numa visita de estudo. Houve a necessidade de um professor de HGP responsável pela biblioteca da escola permanecer na sala de aula, substituindo o professor cooperante. Os alunos já sabiam de antemão que a aula era dedicada à apresentação dos

trabalhos, por isso demos logo início à apresentação, sendo que cada grupo dispunha de 15 minutos. Os grupos poderiam optar por uma apresentação em *PowerPoint*, cartolina ou trabalho escrito à mão. Verificamos que todos os grupos colocaram a informação recolhida e selecionada numa apresentação em *PowerPoint* e, a maioria deles, adicionou imagens referentes ao seu tema.

O grupo I ficou responsável pela “Nobreza”, foi o grupo que mais se destacou na realização desta atividade. Produziram um *PowerPoint* muito bem elaborado e com a informação organizada e sintetizada. Foi evidente o domínio dos conteúdos pelos elementos do grupo, evidenciado nas respostas dadas às questões colocadas pelos colegas, como podemos verificar no diálogo que se segue:

Leonor: Porque é que este grupo social era considerado privilegiado?

Carolina: Era privilegiado porque tinham muitas regalias: não pagavam impostos ao rei, possuíam muitas terras e recebiam impostos do povo, já percebeste?

Leonor: Sim, Carolina.

Juliana: Como se chamavam os territórios dos nobres?

Lúcia: Senhorios ou honras.

(NC: 17/3/16)

Os grupos II “Clero”, III “Povo” e IV “Autonomia nos concelhos e Participação nas cortes” foram muito similares nas suas apresentações, em termos de originalidade, cumprimento dos objetivos propostos, domínio dos conteúdos e capacidade de síntese. O grupo que mais nos dececionou foi o grupo V, responsável pelos “Aspetos da cultura portuguesa”, era visível a não preparação da apresentação e a falta de interesse dos elementos do grupo, enquanto um colega apresentava, os restantes aproveitavam para falar para o lado, por isso foram necessárias chamadas de atenção. A apresentação deste grupo ficou aquém das nossas expectativas, faltando bastantes aspetos relevantes no trabalho. No momento de discussão, a turma levantou várias dúvidas às quais o grupo não sabia responder autonomamente, foi necessária ajuda por parte das professoras estagiárias. O diálogo que se segue serve de exemplo:

Catarina: Eu não percebi a diferença entre cultura popular e cortesã?

Daniel: Hmm... a cultura cortesã era a vida nas cortes, onde se faziam festas.

Professora estagiária: Sim Daniel, nas cortes faziam-se grandes banquetes e saraus, onde se cantava e dançava. E a cultura popular quem a praticava?

Daniel: Era o povo que se divertia nos bailes populares e nas romarias.

Catarina: Já percebi melhor.

(NC: 17/3/16)

Como forma de avaliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e pelos grupos, foi elaborada uma tabela, que se segue. Designamos MF-muito fraco, F-fraco, S-suficiente, B-bom, MB-muito bom.

Tabela 1 - Tabela de avaliação do trabalho de grupo

Grupos	Grupo I					Grupo II				Grupo III				Grupo IV					Grupo V				
	Lara	Carolina	Ária S.	Ária C.	Maria	Tejo	Algar	Júlia	Isabel	Elisete	Juliana	Ária P.	Maria	Mariana	Isabel	Ária Tere	Leonor	Carolina	Algar	Vitor	Francisco	Daniel	
Conteúdo dos conteúdos	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Rigor científico	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Cumprimento dos objetivos propostos	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Coerência textual	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Capacidade de síntese	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Organização	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Apresentação	MB	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Resposta a questões colocadas	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Observações	O grupo utilizou um PowerPoint muito bem elaborado. Cumpriam todos os parâmetros do trabalho. Na sua apresentação, o grupo apresentou organização ao utilizar hiperligações e imagens adequadas e pertinentes. Sua organização do grupo. Todos os alunos fizeram, alguns deles não leram somente o que estava no PowerPoint, mas também acrescentaram informação. Responderam de forma positiva às questões colocadas.					O grupo utilizou um PowerPoint. Cumpriam todos os parâmetros do trabalho. Falta de organização no grupo. Todos os alunos fizeram alguns deles não se sentiram confortáveis na apresentação. Responderam de forma satisfatória às questões colocadas.				O grupo utilizou um PowerPoint. Cumpriam todos os parâmetros do trabalho. Sua organização do grupo. Todos os alunos fizeram, alguns deles não leram somente o que estava no PowerPoint, mas também acrescentaram informação. Responderam de forma positiva às questões colocadas.				O grupo utilizou um PowerPoint. Cumpriam quase todos os parâmetros do trabalho. Falta de organização no grupo. Todos os alunos fizeram alguns deles não se sentiram confortáveis na apresentação. Responderam de forma positiva às questões colocadas.					O grupo utilizou um PowerPoint. Não cumpriam todos os parâmetros do trabalho. MB organização do grupo. Enquanto um colega do grupo apresentava, os restantes colegas do grupo conversavam. Responderam de forma satisfatória às questões colocadas.				

O grupo I obteve a classificação de “Muito bom”, os grupos II, III e IV obtiveram a classificação de “Bom” e o grupo V obteve a classificação de “Suficiente” pelos motivos acima referidos. No item “resposta a questões colocadas” surgem classificações com “Suficiente”, dado que alguns alunos demonstraram dificuldade em responder de forma completa e correta. Quando tal acontecia, os restantes elementos do grupo auxiliaram, completando a resposta, revelando uma boa compreensão dos conteúdos. No final de todas as apresentações, foi promovido um debate orientado. Em grande grupo e tendo como ponto de partida um esquema síntese com lacunas, os alunos tentaram responder as questões de forma a preencherem os espaços lacunares. Do debate resultou um esquema síntese (ver Figura 4) sobre todos os conteúdos trabalhados pelos grupos.



Figura 4 – Esquema síntese sobre os conteúdos trabalhados pelos grupos

Nas aulas de HGP procuramos utilizar a pedagogia por descoberta e da participação para que os alunos realizassem aprendizagens significativas. Como exemplo de estratégias utilizamos o diálogo, a exploração de textos, mapas e documentos históricos. Tentamos distanciarmo-nos da pedagogia transmissiva, tão enraizada no ensino da HGP, mas que não se coaduna com as aspirações de um desenvolvimento assente no crescimento pleno do aluno. Com efeito, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia participativa centra-se na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, constituindo-se como seres sócio culturais” (p. 58).

Como ponto menos positivo, podemos apontar o facto de o tempo pedagógico dedicado a esta disciplina ser insuficiente, o que impelia o tratamento acelerado dos conteúdos programáticos, e a diminuta consolidação dos mesmos.

É de salientar que para as planificações de aula auxiliamo-nos nos documentos normativos, nomeadamente no programa da disciplina e nas respetivas metas curriculares.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que os alunos gostaram bastante desta atividade, pois empenharam-se na realização do trabalho e esta estratégia possibilitou-lhes a partilha e confronto de ideias. Julgamos importante a síntese dos conteúdos trabalhados, aspeto que mereceu uma constante atenção durante a nossa prática, como no caso particular desta EEA. Durante a nossa ação educativa assumimos o papel de orientador/mediador no processo de ensino-aprendizagem conferindo espaço para o aguçar do espírito crítico dos alunos.

3.4. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Português 2.º CEB

No ponto que se segue iremos apresentar uma breve caracterização do contexto onde desenvolvemos a PES, referente à disciplina de Português, no 2.º CEB. Faremos ainda a descrição e reflexão da EEA desenvolvida durante a PES, sustentada nos questionários aplicados aos alunos. Apresentamos duas sequências didáticas, cujo objetivo é a planificação e conseqüente textualização de um texto do género narrativo. É de ressaltar o facto de que a professora cooperante se ter mostrado disponível para nos apoiar e colaborar em todo o processo.

3.4.1. Caracterização do contexto

O estágio realizado na disciplina de Português, desenvolveu-se numa escola pertencente a um Agrupamento da rede de educação pública de Bragança. A caracterização do contexto na disciplina de Português é a mesma que a da disciplina de Matemática, já que a turma onde realizamos o estágio a Português era a mesma de Matemática.

Na disciplina de Português, os alunos apresentavam um comportamento semelhante ao das aulas de Matemática. A principal diferença entre as disciplinas era o facto de se sentirem mais motivados para a aprendizagem de conteúdos em Português e da obtenção de melhores resultados nas avaliações.

3.4.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de Português no 2.º CEB

Na EEA de Português serão apresentadas duas sequências didáticas, ambas respeitantes a géneros textuais integrados no modo narrativo. Centralizamo-nos na planificação deste modelo textual, por ser dos mais presentes nas aulas de Português.

Sequência 1: Atividade escrita “grandes viagens, grandes aventuras”

Iniciamos a aula por comunicar aos alunos que iriam realizar uma atividade escrita. Os alunos não se mostraram muito motivados, alguns deles expressaram o seu descontentamento com comentários como: “Que seca!”, “Não queria nada escrever”. Ficou evidente que a escrita, para estes alunos, era uma obrigação e não uma atividade prazerosa. A este propósito Guedes (1997) chama a atenção para a seguinte realidade: “os alunos (e muitas vezes os professores) encaram a escrita como uma obrigação, uma tarefa descontextualizada, que muitas vezes nada tem a ver com eles” (p. 18). Apesar da grande maioria ter assinalado nos inquéritos o ato de escrever como “uma forma de aprender” e “um prazer”, as afirmações proferidas contrariam as respostas que tinham dado. Antes mesmo de termos comunicado os temas para a atividade escrita, os alunos expressaram a sua insatisfação através daqueles comentários. Julgamos que este comportamento se deve ao facto de que talvez neste domínio, nem sempre se faz o que se deveria fazer, pois é solicitado aos alunos “sempre os mesmos temas, ou então temas demasiadamente complexos e que são inatingíveis para o aluno” (Guedes, 1997, p. 23). Tudo isto conduz a

rotinas que, neste domínio específico, apenas apartam o aluno de uma prática de escrita mais recorrente. No nosso ponto de vista, os alunos só consideram o ato de escrever como “um prazer” quando escrevem “em termos pessoais e criativos, estreitamente ligado à relação da escrita com o desenvolvimento identitário do sujeito, com a sua necessidade de se exprimir, de jogar com a linguagem” (PPEB, 2009, p. 90).

Seguidamente, informamos os alunos que teriam de escrever uma narrativa sobre uma viagem de um descobridor. A escolha do tema relacionou-se com o facto de nas aulas anteriores ter sido trabalhada a obra “As Naus de Verde Pinho” de Manuel Alegre, obra referenciada no Plano Nacional de Leitura. Esta obra tem como tema central a viagem de Bartolomeu Dias. O autor fez esta obra para poder contar à sua filha Joana a época histórica dos descobrimentos, recorrendo a personagens fantásticas, mas baseando-se em factos históricos e reais. Durante a análise desta obra, os alunos demonstraram-se bastante curiosos e motivados e por essa razão consideramos pertinente a escolha este tema. Após saberem o conteúdo do que teriam de escrever, alguns alunos mudaram a sua postura e mostraram-se satisfeitos. Esta atividade de escrita tinha como intuito, a planificação textual, sublinhamos que era a primeira vez que os alunos iam realizar uma atividade desta natureza connosco. Também tínhamos a intencionalidade de aferir a proficiência dos alunos na componente da planificação.

Para a realização da tarefa organizamos a turma em quatro grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos, os grupos foram organizados pela professora estagiária.

Entretanto, os alunos deslocaram-se para os respetivos grupos de trabalho para darem início à atividade. Porém, ainda não estavam reunidas todas as condições para o fazerem, pois não sabiam como o teriam de fazer. Assim sendo, dissemos aos alunos que a tarefa de escrita que iriam realizar era uma história que teriam de contar aos colegas sobre um descobridor à sua escolha, tendo como título “A Viagem de ... contada aos meus colegas” e no final iriam partilhar os seus textos com eles. De imediato, os alunos começaram a pensar qual o descobridor que escolheriam e foi possível ouvir:

Rafael: O nosso grupo tem de escolher o Vasco de Gama, eu sei muitas coisas sobre a descoberta da Índia.

João: Temos de escolher o Pedro Álvares Cabral. Ele descobriu o Brasil.

Marcos: O Bartolomeu Dias é muito aventureiro, podemos contar na história algumas das suas aventuras. E podemos tirar ideias de “As Naus de Verde Pinho”.

(NC: 6/5/16)

Os alunos encontravam-se motivados e dar-lhes a liberdade para escolherem o descobridor foi um acréscimo. Fornecemos alguns momentos para debaterem acerca do descobridor sobre o qual eles queriam escrever. Para alguns grupos esta tarefa foi extremamente rápida; para outros, um pouco mais morosa. Casos houve, em que foram necessárias algumas sugestões de descobridores por parte das professoras estagiárias. Finalmente, os grupos elegeram os seguintes descobridores: Pedro Álvares Cabral, Fernão Magalhães, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama e Gil Eanes. Para escreverem a história teriam de realizar primeiramente uma planificação do texto e só depois a sua textualização.

Foi distribuído um guião (ver Anexo XXIII) pelos grupos com as informações necessárias à realização da atividade. Nesse guião constavam algumas orientações pelas quais os alunos teriam de se guiar, nomeadamente a forma como poderiam organizar as suas ideias e ainda, indicações para escreverem a narrativa. Os alunos começaram a construir uma primeira representação do género em estudo e tomaram consciência do produto final que teriam de ser capazes de produzir.

De seguida, deu-se início à mobilização dos conhecimentos prévios. Nesta etapa, verificou-se que os grupos não sabiam quase nada sobre os descobridores que tinham escolhido. Assim, disponibilizamos manuais de história e enciclopédias, para os alunos poderem pesquisar uma vez que teriam de ser respeitados os acontecimentos e personagens históricos. Levamos também um dicionário para o caso de os alunos terem alguma dúvida acerca de alguma palavra.

Rita: Professora, por exemplo, nós na nossa história queríamos falar de um monstro que tentou impedir Vasco de Gama de chegar ao seu destino. Mas, aqui nos livros não fala disso, podemos colocar na mesma?

Professora estagiária: Claro que sim, Rita. Podem recorrer a personagens fantásticas, mas respeitem os acontecimentos históricos. Por exemplo, Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia e não para o Brasil. Perceberam?

Alunos: Sim.

(NC: 6/5/16)

Nesta etapa, pretendia-se avaliar a representação que os alunos tinham do género textual em estudo (narrativo). Os textos deveriam ser planificados com a ajuda de um

esquema que deveria contemplar: onde e quando se passa; personagens; ação e tipo de narrador. Contudo, os planos apresentados pelos alunos, (ver Figura 5) sendo pouco elaborados, apresentavam informação muito sucinta. Por exemplo, o espaço e o tempo num dos grupos foi “no mar” e em “1488” mas não especificaram se a ação que iam narrar se iria manter igual no início, meio e fim. Verificamos que o trabalho de planificação se assentou no registo de ideias soltas e pouco consolidadas. Foi notória, nesta fase, a inexperiência dos alunos no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho deste género. Ao circularmos pelos grupos, reparamos que a maioria nem sequer elaborou um plano, pois já estavam a escrever o texto na sua versão final. Os grupos que tentaram elaborar a planificação, não perceberam como elaborar um plano. Verificamos que os alunos tendem a não planificar ou quando muito, como nos apresenta Pardal (2009), “em vez de planificarem, vão escrevendo notas que acabam por ser uma primeira versão do texto” (p. 25).

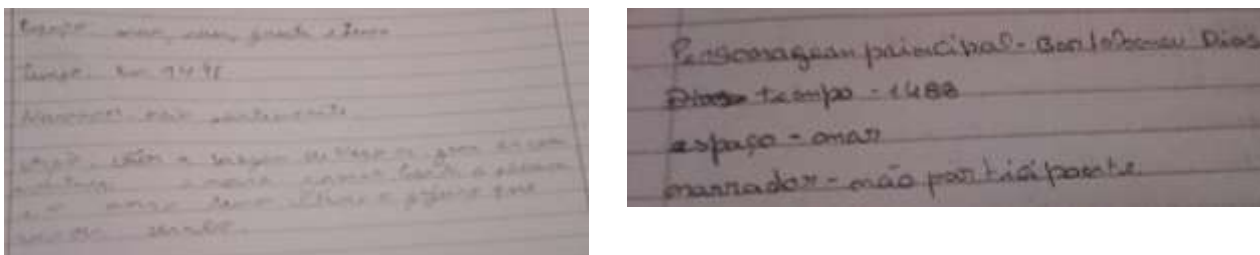


Figura 5 – Plano de dois grupos

A elaboração da planificação textual, segundo Carvalho (1999b) e Pardal (2009), apresenta grande complexidade, dado que esta se realiza num elevado nível de abstração mental. Por isso, as crianças e adolescentes denotam dificuldades na sua concretização. Contudo, fizemos questão de, junto dos grupos, perguntar o que pensavam colocar no texto e a forma como pretendiam organizá-lo, sendo o registo feito da forma que quisessem (esquema, tópicos,...). Depois deste pequeno diálogo, notamos que os alunos ficaram a compreender melhor o que era pretendido. Consideramos que esta atividade serviu de “diagnóstico” em relação ao trabalho que ainda teria de ser feito com os alunos acerca da planificação de textos.

Posteriormente, os alunos realizaram a textualização. Nesta fase despenderam muito tempo, pois a planificação em nada serviu. Estavam a pensar ainda nas personagens e o que iria acontecer no desenrolar da ação. Num grupo foi possível escutar o seguinte diálogo:

Lucas: Vamos começar a nossa história por falarmos disto que tem aqui neste livro.

Lígia: Sim. Depois dizemos que na viagem de Pedro Álvares Cabral aparece o Abominável Homem dos Mares e provoca uma tempestade.

Lucas: Boa ideia, Lígia!

Rafael: Podemos também escrever que Álvares Cabral conseguiu enfrentá-lo.

Joel: Sim, vamos escrever então. O que disseram em primeiro lugar?

Lucas: Espera... Já não me lembro.

(NC: 6/5/16)

Através deste diálogo, constatamos duas coisas. Primeiro, o que os alunos estavam a fazer no fundo era uma planificação, mas, oralmente. E segundo, se tivessem realizado o registo das suas ideias na fase da planificação poderiam consultá-las na fase da textualização. Averiguamos que, provavelmente, os alunos consideraram que a planificação é uma perda de tempo. Concordamos, porém, com Serafini (1996), quando refere que “planificar serve para poupar e para distribuir o tempo de que se dispõe” (p. 209). Por isso, dissemos ao grupo todas estas indicações que pensamos que tiveram em conta, pois começaram a registar e a estruturar melhor o que queriam colocar no texto, e foi então que a Lígia disse: “Professora, agora percebo a importância de planificar”.

À medida que os alunos iam produzindo a história, as professoras estagiárias iam dando retorno aos alunos para irem procedendo às correções necessárias. Na fase da textualização, a maioria dos grupos, apesar de ter iniciado na aula, acabou o trabalho em casa, para na aula seguinte apresentarem aos colegas. Para esta aula (90 min) estava prevista a produção do texto e a sua respetiva apresentação, porém foi necessário mais tempo que o previsto. E a apresentação foi realizada na aula seguinte.

As nossas expectativas, não se encontravam muito altas em relação à qualidade dos textos pelo que se passara na aula anterior. Apesar disso, consideramos que a maioria apresentou textos com alguma qualidade, ricos em passagens históricas e diálogos. Os textos produzidos pelos alunos incorrem em deficiências a vários níveis: lexical, morfosintático e estrutural (ver Anexo XXIV).

Destacamos os textos apresentados no anexo XXV produzidos por dois grupos, pois foram os que a nosso ver, apresentaram um produto final com maior qualidade e que mais se aproximou dos resultados esperados. É de salientar, que estes dois grupos elaboraram um plano para a sua narrativa, o que poderá ter influenciado positivamente a qualidade do produto final.

A apresentação das histórias era avaliada pelos colegas. Este foi um momento em que aferimos que os alunos não estavam habituados a construir opiniões fundamentadas. Quando solicitávamos que tecessem alguns comentários ao trabalho dos colegas, as respostas ficavam por “Gostei” e “Está bem”. Mas, quando perguntávamos o porquê dessa opinião, os alunos não sabiam justificar, por isso gastámos algum tempo com os alunos para fundamentarem devidamente as suas opiniões.

Rita: Eu gostei da história deles.

Professora estagiária: Ok, Rita! Então porquê?

Rita: Não sei explicar.

Professora estagiária: Vou dar-te uma ajuda. Os teus colegas apresentaram as personagens e os espaços?

Rita: Sim, e criaram um enredo com um princípio meio e fim.

Professora estagiária: Vês como sabes.

(NC: 9/5/16)

Podemos aferir que, ao longo das apresentações, os alunos estavam mais participativos para comentarem o trabalho dos colegas, e, desta vez, de uma forma fundamentada, assinalando pontos positivos e pontos a melhorar.

A realização desta EEA foi enriquecedora, pois sabíamos o que tínhamos de melhorar na realização de uma atividade futura. Consideramos que a nossa lacuna residiu no modo como elaboramos o guião da planificação e a nossa explicação sobre esta componente. Como refere Amor (2003), “o aluno é aconselhado, desde cedo, a fazer um plano, mas raramente é instruído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito” (p. 114). Entendemos que as dificuldades sentidas pelos alunos passaram por não saberem como realizar o plano dos seus textos. Também Pardal (2009) constata que as dificuldades apresentadas no domínio da competência de escrita resultam de circunstâncias relativas ao seu ensino, nomeadamente atividades de escrita descontextualizadas ou a falta de definição dos objetivos da produção escrita. Julgamos que os objetivos ficaram pouco esclarecidos e que os alunos não conseguiram realizar o que era pretendido, dado que apenas se focaram no texto como produto final, desprezando a fase da planificação. Neste sentido, segundo Barbeiro e Pereira (2007), é fulcral “que os professores despendam do tempo necessário para definir e aplicar estratégias que ensinem os alunos a planificar e a ultrapassar as suas dificuldades nesta área” (p. 48). O que não se verificou, já que o tempo despendido não foi o suficiente para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades e também sabemos que esta

prática tem de ser aplicada de uma forma contínua e frequente nas aulas, e não seria expectável que o resultado pretendido fosse logo obtido na primeira abordagem. Contudo, sabíamos o caminho que tínhamos de percorrer para melhorar a proficiência de escrita dos alunos.

Do mesmo modo, Barbeiro e Pereira (2007) argumentam que o domínio da fase de planificação é um fator diferenciador dos alunos, quanto à proficiência escrita destes. Portanto, é necessário começar, desde cedo, o estudo sistemático da fase de planificação textual. Segundo estes autores, planificar demonstra a consciência do escrevente quanto ao processo de escrita. Resumindo, desta atividade não resultaram elementos suficientes que permitissem avaliar a proficiência de escrita dos alunos na fase de planificação textual. Os resultados que obtivemos permitem-nos concluir que, dos cinco grupos, três (60%) seguiram as estratégias de planificação propostas e dois grupos (40%) optaram por escrever o texto sem se orientar pelas mesmas.

Sequência 2: Projeto de um texto narrativo

A realização da segunda atividade de escrita exigiu a aplicação de atividades de planificação de textos mais exaustivas. Tal situação prende-se, sobretudo, pelas razões acima apresentadas, e por esse motivo, optamos desta vez por um procedimento mais escrupuloso.

Iniciamos a aula por dizer aos alunos que iriam realizar uma atividade escrita. Os alunos, logo responderam “outra vez?”. Definitivamente, os alunos não estavam habituados a uma prática de escrita com frequência nas aulas de Português. Dizendo de outro modo, era privilegiado o método tradicional do ensino da escrita, no qual, segundo Pereira (2000), “se propõe aos alunos que escrevam sobre um determinado tema e em que o professor se limita a avaliar o produto final, nem o professor tem acesso ao processo de escrita do aluno, nem este ganha consciência desse processo” (p. 128).

Deste modo, era nossa intencionalidade dissipar esta forma de encarar a escrita. Além disso, os alunos não estavam acostumados a despende tanto tempo nas atividades de escrita (como aconteceu na sequência 1), pois a realidade é que “o tempo despendido no ensino da escrita é muito escasso comparativamente com o grau de importância que a escola lhe consagra” (Fonseca, 1994, p. 32).

Neste sentido, comunicamos aos alunos que teriam de escrever uma narrativa, existindo vários temas que seriam sorteados. Os temas estão expressos no anexo XXVII. Depois do sorteio dos temas escolhidos pela professora estagiária, foi dito aos alunos que era necessário que, nas suas narrativas, existisse interdisciplinaridade com outras disciplinas nomeadamente Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

Para realizarem a atividade, a turma foi organizada em cinco grupos de três elementos e dois grupos de dois elementos. Ainda foi distribuído um guião (ver Anexo XXVI) com as informações necessárias à realização da atividade. Durante a mesma, o trabalho dos grupos foi supervisionado e orientado pelas professoras estagiárias e pela professora cooperante. Para a pesquisa dos temas foram disponibilizados manuais, enciclopédias e documentos para os alunos consultarem, já que o trabalho passava necessariamente pela pesquisa, pois as narrativas teriam que respeitar os acontecimentos e personagens históricos. Recorde-se que o ponto desta atividade era os alunos planificarem (estabelecerem um plano) para escreverem a sua história e só depois passarem para a textualização. Vinculada a esta atividade está outra proposta de Cassany (1995) para a planificação de um texto, a exploração do tema, que consiste em “estudar o tema sobre o que se escreve a partir de uma lista teórica de aspectos a considerar” (p. 63). Isto é, reunir informação suficiente sobre um determinado tópico para que se tenha conhecimentos suficientes para o desenvolver. Julgamos que a dificuldade que os alunos possam apresentar na escrita está, muitas vezes, associada ou ao pouco conhecimento do tema que devem desenvolver ou à incapacidade dos mesmos em colocarem em ação estratégias de busca e seleção de informação, quer na sua memória, quer em fontes externas. Esta atividade exigia, portanto, um trabalho com material de consulta.

Para este projeto de escrita tínhamos bem definidos os passos que os alunos teriam de passar para produzirem as suas narrativas, sendo eles: **passo 1 - mobilização/ativação do conhecimento temático sobre o tema em estudo:** registo escrito dos conhecimentos que os alunos têm sobre os seus temas; **passo 2 - recolha e seleção de informação:** pesquisa, em trabalho de grupo, na Internet, em revistas e em livros levados para a sala de aula, de informação sobre o tema; seleção da informação, segundo os tópicos fornecidos pela professora; **passo 3 - organização da informação:** registo da informação, no guião da

atividade; **passo 4 - redação do texto:** redação do texto (cada grupo elabora o seu) a partir do que escreverem na planificação e **passo 5 - revisão do texto:** aperfeiçoamento do texto, à medida que vai sendo escrito, por cada grupo; reescrita do texto.

Assim sendo, desta vez quisemos ter um diálogo com os alunos mais esclarecedor e conclusivo acerca da planificação de textos, surgindo o seguinte diálogo:

Professora estagiária: A atividade de hoje vai ao encontro daquilo que fizemos na outra atividade acerca dos descobrimentos, em que foi solicitado que elaborassem um plano para o vosso texto. Mas, penso que não entenderam o conceito de planificar. Quem quer dizer o que se entende por planificar?

Lucas: Planificar é pensar e preparar os textos.

Rafael: É como planejar uma viagem, temos de pensar no que queremos levar. No texto temos de pensar no que queremos escrever.

João: Planificar é como uma casa, em que os alicerces é a planificação e o telhado a textualização.

Professora estagiária: Que exemplo curioso, João! Queres explicar melhor?

João: Então, professora, quando construímos uma casa começamos sempre pela base, os alicerces, e nunca pelo telhado, até porque não é possível. Nos textos também devíamos começar pela base que é a planificação e só depois o telhado, a textualização.

Professora estagiária: Muito bem, João. E já agora vocês começam por onde?

Alunos: Pelo telhado (textualização).

Professora estagiária: Não costumam planificar?

Alunos: Não.

(NC: 31/5/16)

Após estes diálogos, os alunos deram início à tarefa de planificar o texto, desta vez o guião de escrita fornecido era muito mais esclarecedor o que facilitou na elaboração dos planos. Entendemos que os parâmetros que constavam no guião seriam suficientes para que os textos pudessem apresentar uma estrutura e um conteúdo adequados.

Tal como na atividade anterior (sequência 1), optamos pela escrita colaborativa porque “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas e, quando ocorre em pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Até porque, afinal, “quer seja na sua vida privada, social, desportiva, religiosa ou escolar, a criança ou o adulto não aprende nem se desenvolve sozinho” (Ministério da Educação, 2001, p. 198). Para além disso, evitamos uma prejudicial sobrecarga cognitiva,

por parte do aluno, perante os obstáculos com os quais possa se deparar, ao longo do processo de escrita.

Ao longo do processo de planificação verificamos que, alguns grupos, apesar de ter sido fornecido material de consulta sobre o seu tema, diziam:

Vanessa: Professora, com estes livros e enciclopédias não conseguimos perceber muito bem o nosso tema.

Professora estagiária: Não vos esclarece as primeiras expedições a África?

Vanessa: Em relação a isso sim, mas não sobre o sonho do “Mapa cor-de-rosa”, e nós não sabemos o que é isso.

(NC: 31/5/2016)

Perante esta falta de conhecimento sobre o tema, e de forma a colmatá-la permitimos que cada grupo pesquisasse no computador disponível na sala informação sobre os seus temas. O tempo disponível para cada grupo foi de 10 minutos. Tal como é referido no PPEB (2009), importa dar ao aluno oportunidades para “utilizar criticamente a Internet na busca e no tratamento multimodal, em função de diferentes objetivos de estudo” (p. 109). No final da pesquisa, a Vanessa disse: “Professora, agora percebemos o que era o sonho do “Mapa cor-de-rosa”, vai ser mais fácil para escrever!”.

O uso da internet foi uma vantagem, pois ao disponibilizar aos alunos mais informação a usar na construção sobre os seus temas, permitiu que tivessem conteúdo específico e fundamentado.

Ao longo de toda a fase de planificação, os alunos foram expondo as suas dúvidas, nomeadamente, como deveriam organizar a informação, sobre acontecimentos históricos, entre outras. Como era expectável, este comportamento foi mais verificável nuns grupos que em outros.

Reparamos que a elaboração dos planos, em comparação com a outra atividade, havia melhorado, pois apresentaram planos muito mais organizados, com bastantes ideias, com a ordenação de uma situação inicial, um desenvolvimento e uma conclusão. Também constatamos maiores preocupações com a definição do tempo e do espaço, como é perceptível no anexo XVII. Consideramos que esta melhoria se justifica essencialmente porque os alunos já tinham desenvolvido competências (com a realização do trabalho anterior) e porque o guião de escrita e os objetivos da tarefa foram mais explícitos e esclarecedores.

Os alunos revelaram menos dificuldades na elaboração das planificações em comparação com a atividade de escrita realizada anteriormente, uma vez que não tiveram problemas na identificação do espaço, do tempo, da sequência de ações e das personagens, denotando melhorias na elaboração de um plano de texto orientado. Apesar disso, a atividade excedeu mais do que 60 minutos, ultrapassando o tempo previsto. Terminado o exercício, as planificações dos alunos foram corrigidas, e deste modo, passaram à textualização do plano elaborado, tendo-se concedido, para o efeito, apenas os 20 minutos que restavam de aula.

O objetivo passava por encaminhar os alunos na produção dos seus textos de uma forma sustentada e orientada. Neste momento, a maioria dos grupos apoiou-se no plano que elaborara, verificando-se uma evolução positiva ao nível do domínio da estrutura do texto narrativo.

Verificamos que a maioria dos grupos teve mais facilidade em produzir os seus textos, já que consultavam o que haviam escrito no seu plano. Não sendo possível terminar os textos na aula, essa tarefa ficou para ser acabada em casa, para na aula seguinte ser feita a apresentação à turma, momento em que se privilegiou a fase de revisão conjunta de textos. Na segunda produção textual, registou-se uma diminuição assinalável dos erros ortográficos e a nível sintático. Em contrapartida, houve um aumento a nível da acentuação e pontuação, como podemos constatar pela análise do gráfico que se apresenta no anexo XXIV. As produções escritas melhoraram a nível sintático e ortográfico. Tal facto terá sido influenciado pela interação entre os pares. Na sua maioria os alunos apresentaram produções escritas razoavelmente boas. Serão apresentados três exemplos, um de nível superior, outro de nível médio e um de nível baixo.

Neste sentido, a produção textual deste grupo (ver Anexo XXVIII) evidencia dificuldades ao nível da estrutura do texto narrativo, mas também denotou diversos erros a nível sintático, ideias pouco esclarecedoras, não terminando a história. Não fizeram referência a acontecimentos históricos, nem descreveram as personagens e os espaços. Os diálogos estão muito confusos e não obedecem às regras do seu uso. É de referir que a este grupo foram dadas ideias e sugestões pelas professoras estagiárias para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas, o que, neste caso, não se evidenciou. Ao nível da competência escrita, esta produção evidencia diversas lacunas de pontuação, na colocação

de vírgulas, de sintaxe, com falha de concordância em número, de acentuação. Em síntese, o trabalho deste grupo revela um domínio diminuto da competência escrita.

Por sua vez, a produção deste grupo situou-se no nível médio (ver Anexo XXIX), porque comparativamente ao grupo precedente, além da identificação dos espaços e das personagens, há ausência de parágrafos bem estruturados. Por outro lado, a presença de diálogos confere dinamismo à história. O trabalho deste grupo demonstra um domínio superior da competência de escrita. Relativamente à estrutura do texto narrativo, verificou-se que esta produção não apresentou a sequência lógica dos acontecimentos e não são assinalados aspetos históricos relevantes que enriqueçam a narrativa. Os alunos prenderam-se muito a acontecimentos fantásticos, pelo que o conteúdo não está muito “rico”. Todavia, destaca-se, como aspeto positivo, a presença de uma situação inicial, o desenvolvimento e a conclusão. Ao nível dos erros cometidos, neste texto, o grupo denuncia dificuldades na acentuação da terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo “estar”, na palavra “às” e na palavra “derrotá-los”. Também não incluíram conteúdos de outras disciplinas.

Por último, este grupo, comparativamente às produções dos grupos anteriores, apresentou um melhor resultado ao nível da estrutura do texto narrativo, como se pode verificar pela análise da sua produção (ver Anexo XXX). Nesta produção, o grupo, tendo em conta os elementos constitutivos do texto narrativo, apresentou a situação inicial, o desenvolvimento e conclusão construída com coerência, recorrendo a diálogos e a muitos acontecimentos históricos. Foi notória a pesquisa de informação relevante para o tratamento do tema. Apresentaram um vocabulário rico e diverso. Há presença de parágrafos. No entanto, tal como os outros grupos, não incluiu conteúdos de outras disciplinas. Relativamente aos erros, foram detetados: um de ordem sintática, por ausência de concordância de género, um de acentuação, não assinalando graficamente a palavra aguda “amigável”. Este grupo revela um domínio superior da competência de escrita.

Recorde-se que as produções escritas foram apresentadas à turma e, no final de cada apresentação, a turma teceu comentários em relação às mesmas e também se procedeu a um trabalho de revisão conjunta dos textos. Para a revisão dos textos, comunicamos que haveria um grupo revisor para cada texto. Por isso, definimos e discutimos o que competia fazer quer ao grupo revisor quer ao grupo-autor de cada texto, fornecendo tais explicações

num guião escrito. Trocamos os textos de forma aleatória pelos diversos grupos, certificando-nos, todavia, de que o grupo revisor não reveria o seu próprio texto. A revisão seria feita com base numa grelha elaborada para o efeito (ver Anexo XXXI).

Deste modo, optamos pela heterorrevisão. Desenvolvemos uma ação em que, segundo Barbeiro e Pereira (2007), “o aluno-autor lê o seu texto à turma para que seja comentado, desses comentários, para além de uma apreciação global, resultam sugestões de reformulação decorrentes de eventuais aspectos a melhorar, tanto a nível de forma como de conteúdo.” (p. 29). Este método foi o eleito devido à escassez de tempo. Contudo, não quisemos deixar de implementar as três componentes do processo de escrita. Durante este processo, os alunos demonstraram uma notória melhoria em relação à atividade anteriormente realizada. Tal facto também foi perceptível nos resultados evidenciados através de uma grelha de avaliação das produções escritas (ver Anexo XXXII) que preenchemos à medida que realizávamos as atividades. Constatamos que os parâmetros foram melhorando de uma atividade para a outra.

No final da atividade, pudemos comprovar que três (42%), do total de sete grupos, seguiram na íntegra as atividades de planificação propostas, dois (29%) seguiram parcialmente e apenas dois (29%) seguiram minimamente ou nulamente. Nesta atividade, os alunos já souberam construir um plano e entenderam os objetivos da tarefa, o que se repercutiu na qualidade das produções escritas acima referidas.

Esta EEA foi recompensadora, pois foi visível a evolução dos alunos quer na fase da planificação de textos, quer na textualização, sendo perceptível que a melhoria na elaboração dos planos teve repercussão na significativa melhoria das produções escritas. Pretendíamos, também, que os alunos entendessem a importância de saber planificar as suas produções textuais, até porque nos questionários 84% dos inquiridos considerava importante saber como planificar textos e apenas 16% não atribuía qualquer importância. Além do mais, com o tempo e o trabalho despendido na prática da planificação e na posterior textualização, tencionávamos desenvolver nos alunos o gosto pela escrita.

Também queríamos romper a rotina que se centra, sobretudo, na exigência de os alunos elaborarem um produto (texto) sem que tenha havido qualquer atividade de apoio ao processo, ou seja, de ensino explícito de várias dimensões que é preciso ativar para produzir o texto. Além disso, atestamos que os alunos, quando sensibilizados para este género de

práticas, isto é, se motivados para atividades de escrita assentes em processos de planificação, melhoram bastante a sua competência escrita.

Neste sentido, e em suma, importa que o desenvolvimento da capacidade de produção escrita integre a aprendizagem de saberes, técnicas e procedimentos específicos, a mobilizar pelos alunos aquando da produção, privilegiando-se diferentes fases do processo de escrita (planificação, textualização, revisão). Foi muito rico o envolvimento que a turma manifestou para desenvolver este trabalho, desde a planificação ao trabalho de pesquisa, passando pelo estudo de fontes em bases de dados analógicas e digitais, pela organização da informação e terminando com a apresentação do trabalho final. Esta atividade de escrita tornou-se uma tarefa altamente motivadora e aglutinadora de interesses e vontades, permitindo que todos os alunos participassem e se envolvessem num espírito de verdadeira aprendizagem cooperativa.

Nesta linha de pensamento, Estanqueiro (2010), refere que “os alunos devem participar ativamente nas atividades de sala de aula, isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos com competências que permitam comentar, discutir e questionar temas/conteúdos explorados em sala de aula em pequeno e grande grupo” (p. 65). Esta pedagogia da participação foi uma constante na nossa prática.

Em suma, mostramo-nos disponíveis e abertas à curiosidade e às perguntas dos alunos. Não queríamos que eles, simplesmente, aprendessem por aprender, mas sim que vissem e participassem nas aprendizagens, as quais devem ir ao encontro dos seus interesses e motivações.

3.5. Experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Ciências Naturais no 2.º CEB

Na ação educativa desenvolvida na disciplina de Ciências Naturais, no 2.º CEB, procuramos recorrer às atividades experimentais, como estratégia de ensino-aprendizagem. Apresentamos, no ponto que se segue, a caracterização do contexto em que decorreu a nossa intervenção e seguidamente descrevemos e refletimos acerca de uma EEA realizada com a turma em que lecionamos esta disciplina.

3.5.1. Caracterização do contexto

A ação pedagógica no 2.º CEB, na disciplina de Ciências Naturais, desenvolveu-se numa escola pertencente a um Agrupamento da rede de educação pública de Bragança.

A turma era constituída por vinte alunos, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos de idade. Da turma fazia parte um aluno com necessidades educativas especiais que nunca se encontrava na sala de aula, pois tinha um acompanhamento mais individualizado por parte de uma professora de ensino especial.

Inicialmente (e ao longo da observação) considerávamos esta turma um pouco faladora, e os alunos encontravam-se bastantes vezes desatentos às aulas, mas, com o decorrer da nossa ação educativa e com as permanentes chamadas de atenção, os alunos foram melhorando os seus comportamentos e revelando mais interesse e empenho nas atividades. O empenho e dedicação exigidos por nós repercutiram-se nesta mudança nos alunos, o que acabou por se e traduzir numa melhoria das aprendizagens dos mesmos.

A sala onde decorreram as aulas de Ciências Naturais possuía uma arrecadação com material laboratorial e era equipada com uma bancada com torneira. Consideramos que não era a mais indicada para a realização de atividades experimentais. A escola possuía um laboratório de Ciências, devidamente equipado, porém nunca foi possível realizarmos as atividades nessa sala.

O tempo pedagógico estava organizado em dois blocos semanais, um de 45 minutos e outro de 90 minutos sendo que nos é exigido o cumprimento de um extenso programa num curtíssimo período de tempo.

3.5.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais no 2.º CEB

A EEA desenvolvida no 2.º CEB ocorreu na segunda intervenção com a turma. Tendo em conta que era uma planificação de uma atividade experimental, funcionaria como mote para uma nova aprendizagem: fatores indispensáveis (água e luz) à germinação das sementes, integrada no domínio *Processos vitais comuns aos seres vivos* e no subdomínio *Transmissão de vida: reprodução nas plantas*.

A aula foi iniciada através do diálogo com os alunos para relembrar o conteúdo trabalhado na aula anterior (germinação). Esse diálogo serviu para verificarmos se os alunos tinham adquirido os novos conteúdos e eram capazes de os explicitar através de um discurso cientificamente correto.

Professora estagiária: Ainda se lembram do que trabalhamos na aula anterior?

Alunos: Germinação de sementes.

Professora estagiária: E o que é a germinação?

Sara: É quando o embrião contido na semente abandona o estado de vida latente, dando início ao desenvolvimento de uma nova planta.

Professora estagiária: Eu não pedi para lerem, Sara. Eu quero realmente saber se compreenderam os conteúdos novos. Também aprendemos a constituição da semente. Quem quer dizer o que ficou a entender sobre esse assunto?

Filipe: A semente é constituída pela amêndoa e pelo tegumento.

Vítor: E a amêndoa é constituída pelo embrião e substâncias de reserva.

Professora estagiária: Muito bem, meninos, e o embrião? É constituído pelo quê?

Andreia: Pela radícula que dará origem à raiz, caulículo que dará origem ao caule e as plúmulas às folhas.

Professora estagiária: Muito bem! Estou a ver que perceberam.

(NC: 28/4/16)

Após o diálogo estavam criadas as condições para prosseguir com a aula. Os alunos tinham adquirido os conteúdos trabalhados na aula anterior. De seguida, questionamos os alunos “De que condições precisarão as sementes para conseguirem germinar?”. Nesta fase os alunos formularam hipóteses, tendo em conta o que sabiam e o que desejavam saber:

Carolina: Eu sei que nós deitamos as sementes à terra.

Bruna: Pois é, mas a terra tem de estar húmida.

Inês: Mas também precisam de sol para crescer.

Professora estagiária: Então, o que quer isso dizer?

Vítor: Quer dizer que as sementes têm preferência quanto à água e à luz.

Professora estagiária: Então, como poderemos ter a certeza destas hipóteses?

Filipe: Experimentando, podemos fazer uma experiência.

Professora estagiária: Parece-me bem, vamos experimentar! Mas antes precisamos de um protocolo experimental.

Inês: Eu sei o que é, diz-nos o material que precisamos e como temos de fazer a experiência.

Professora estagiária: Não só, Inês. Vamos então em conjunto planificar esta atividade experimental.

(NC: 28/4/16)

Neste momento, se por um lado os alunos estavam curiosos e motivados para fazerem a experiência, por outro lado, ficaram desanimados por saberem que primeiramente teriam de planificar a atividade experimental, ou seja, o protocolo experimental. O guião foi realizado em grande grupo.

Inicialmente, as crianças enunciaram a água e a luz como fatores indispensáveis à germinação de sementes. As variáveis em estudo estavam, assim definidas. Havendo outras possíveis (ex. temperatura, etc.), no entanto partimos daquilo que os alunos sabiam e sugeriram. Posteriormente, eram necessárias as questões-problema. Em diálogo definimos as duas seguintes: “*Qual será a influência da água na germinação das sementes?*” e “*Qual será a influência da luz na germinação das sementes?*”.

Cada questão-problema diz respeito à influência de uma variável independente (água ou luz) no processo de germinação das sementes (variável dependente). Houve necessidade de clarificar aos alunos que a resposta a cada uma das questões só seria válida se houver controlo das variáveis independentes já referidas.

Com o propósito de dar resposta às questões formuladas definimos com o grupo o que vamos mudar (variável independente em estudo) nas suas questões- problema.

Ana: A variável que muda é a água para a primeira experiência e para a segunda é a luz.

Professora estagiária: Como assim?

Ana: No primeiro caso, colocamos água numas sementes e nas outras não. No segundo caso, colocamos as sementes com presença de luz e sem luz.

Professora estagiária: Muito bem, essas variáveis (água e luz) são chamadas de independentes.

Juliana: Porquê?

Professora estagiária: A variável independente é o fator, neste caso a água e a luz, que é manipulado com o objetivo de observar o efeito na nossa experiência se realmente eles influenciam ou não na germinação das sementes.

Julianas: Professora, as nossas sementes podem ser as que trouxe na última aula que eram de feijão?

Professora estagiária: Sim Juliana. As sementes para esta atividade serão as de feijão.

(NC. 28/4/16)

Também questionamos a turma sobre o que vamos medir (variável dependente escolhida).

Tiago: O tempo que demoram a germinar.

Professora estagiária: Tanto as sementes com e sem água e o mesmo para as sementes com a presença ou ausência de luz, certo?

Alunos: Sim.

Diogo: Mas como vamos fazer isso?

Professora estagiária: O que acham que devemos medir e como? Será com uma régua?

Alunos: Claro que não.

Professora estagiária: Então será em anos? Segundos?

Tiago: Professora pode ser em dias, acho que é o melhor.

Professora estagiária: Ótima sugestão, Tiago!

(NC: 28/4/16)

Foi então definido que mediríamos no caso da água e da luz, o tempo, em dias, que cada semente de feijão (com ou sem água e com a presença ou ausência de luz) demorava a germinar. Os alunos nesta fase já se encontravam um pouco desmotivados. O que queriam mesmo era realizar a atividade. No entanto conseguiam perfeitamente responder às nossas questões e também apresentavam intervenções bastante interessantes. Não desistimos e quando verificamos a desmotivação por parte dos alunos informávamos que a planificação estava quase concluída, para além de mandarmos registar o que até então tínhamos descoberto. Estas foram as únicas formas que encontramos no momento para atenuar o desânimo de alguns alunos. Logo depois questionamos o que vamos manter e como (variáveis independentes sob controlo).

André: Tem de ser só sementes de feijão.

Professora estagiária: Muito bem. E podemos por num frasco, por exemplo, 3 sementes e no outro 10?

Mariana: Não. A quantidade tem de ser a mesma. Não podemos mudar.

Professora estagiária: Muito bem, Mariana.

(NC: 28/4/16)

Assim sendo, e a partir das ideias dos alunos, o tipo de sementes e a sua quantidade seriam as duas variáveis que tínhamos de manter para realizar a atividade.

De seguida, interrogamos os alunos de como deveríamos registar os resultados da observação. Os alunos logo responderam que o melhor seria através de uma tabela. Como resultado final apresentamos as tabelas que constam do anexo XXXIII.

De acordo com o modelo POCEA, a previsão é muito importante, pois o aluno prevê o que irá acontecer para, aquando da observação, ser possível comparar as suas previsões com a observação, confrontando os resultados e retirando conclusões.

Por este motivo, solicitamos que os alunos registassem as suas previsões, com o objetivo de determinarmos as concepções prévias que tinham acerca da germinação de sementes. É essencial explicitar os conhecimentos prévios que os alunos apresentam, antes da leção dos conteúdos. Os conhecimentos prévios dos alunos podem estar corretos ou errados. É, essencialmente, com os conhecimentos prévios errados que nos devemos preocupar, pois trata-se de conhecimentos que são opostos aos “conceitos científicos e que são resistentes à mudança, mas que podem ser aproveitados para promover a aprendizagem, pelo que se torna de primordial importância detetá-los e confrontar os alunos com os mesmos para que ocorra a mudança conceitual efetiva” (Fernandes, 2011, p. 2). No entanto, ficamos impressionadas, pois ao questionarmos os alunos sobre o que pensam que vai acontecer e porquê, as suas previsões estavam muito próximas da realidade.

Surgiram previsões para a água tais como as da Ana: “As sementes do recipiente A vão germinar e as do B não” e as do Óscar: “As sementes do recipiente A vão germinar mais depressa do que as do B”. Para a luz surgiram previsões, como as da Andreia: “As sementes do recipiente C vão germinar mais depressa do que as do recipiente D” e do Filipe: “As sementes dos recipientes C e D vão demorar o mesmo tempo a germinar”. (NC:28/4/16)

Entretanto, o Tiago disse “Professora, mas precisamos de sementes, água e luz para fazer a experiência”, para, além disso, também precisávamos de saber como havíamos de fazer a atividade. Foi então que, em grande grupo, construímos o procedimento da atividade (ver Anexo XXXIV). Autonomamente, os alunos sabiam que, para realizar a atividade, necessitariam de material e de um procedimento. Este foi um dos passos em que os alunos demonstraram mais dificuldade e que se justificou uma ajuda extra da nossa parte.

Para terminar, os alunos registaram no seu caderno diário todo o protocolo experimental. A aproximar-se o final da aula comunicamos aos alunos que a atividade experimental seria realizada na próxima aula e avisamos para não se esquecerem do caderno diário, pois era lá que se encontravam todos os passos de como havíamos de realizar a atividade.

É de salientar, que os alunos se mostraram expectantes com a realização da atividade. Podemos ainda referir que, quando realizamos a atividade, a maioria se encontrava motivada. Eles estavam interessados e participativos na experiência realizada em contexto de sala de aula.

Com a realização desta EEA, pretendíamos que os alunos, para além de saberem planificar a atividade, conseguissem perceber quais as diretrizes que se devem seguir quando realizamos uma atividade (o que vamos medir, vamos manter, vamos mudar, vamos registar e como vamos fazer). Estes devem conseguir elaborar uma forma de pensar, de modo a que não adquiram, apenas, os conhecimentos como produto final, mas que os utilizem para analisar a realidade em que vivem. Sabíamos que já tinham realizado atividades de índole prática, contudo também sabíamos que nunca tinham realizado nenhuma atividade desta natureza em que fossem os próprios a construir o protocolo experimental da atividade. Perante estes resultados, podemos considerar que a experiência realizada foi uma mais-valia para os alunos, na medida em que aplicaram os conhecimentos novos e prévios na construção de novas aprendizagens. Partindo desta atividade, foi possível abordar um conteúdo programático, de modo mais dinâmico e motivante para os alunos, que se demonstraram empenhados. Todo o processo decorreu conforme planificado, tendo em conta o tempo que tínhamos previsto para a realização desta atividade (90 minutos).

No decorrer da nossa ação educativa, foi nossa intenção implementar, sempre que possível, atividades de índole prática objetivando uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Sabemos que, para uma aprendizagem ser significativa, os alunos devem confrontar as conceções que têm com o que observam, neste caso, o que observaram a partir das atividades experimentais. Durante este processo, assumimos o papel de orientadoras/mediadoras. A este respeito, Estrela (2002) “defende que o professor deve alterar o seu papel, assumindo-se como orientador, tornando os alunos protagonistas da ação; no princípio da participação geral que identifica”, segundo Connors (1978), citado por Zabalza, (1994), “o desejo dos professores em garantirem ao máximo a implicação de todos os alunos nas tarefas colectivas e/ou individuais” (p. 55).

Para terminar, concluímos que, com esta atividade, os alunos compreenderam que quando a semente encontra um local com condições do meio favoráveis ao seu

desenvolvimento (húmido, luz, temperatura apropriada, etc.), ocorre a germinação e o embrião começa a desenvolver-se. Além disso, ao longo dos dias de observação, ainda tiveram a oportunidade de ver o fenómeno da germinação que se inicia sempre pelo aparecimento da radícula (futura raiz), que rompe o invólucro ou tegumento da semente. É a partir dessa raiz que se desenvolvem posteriormente as raízes secundárias. Assim, a jovem planta pode ancorar-se no solo e absorver a água e sais minerais necessários ao seu crescimento. Os alunos tiveram a possibilidade de serem elementos ativos na construção de novos saberes quer a nível do “processo” (planificação da atividade experimental) quer a nível do “produto” (atividade experimental). Concordamos com Freire (2007) quando sublinha que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Neste sentido, participar ativamente nas atividades de sala de aula ajuda a formar cidadãos participativos e críticos.

4. Resultados e principais conclusões do estudo

Na presente secção serão apresentados os resultados do nosso estudo, desenvolvido durante a PES, nomeadamente no que se refere ao trabalho realizado com a turma do 1.º CEB, e com a turma de Português do 2.º CEB e com a oscurtação das opiniões dos professores envolvidos nestes contextos. Os dados que a seguir são expostos dizem respeito, não a todas, mas sim a um conjunto de perguntas que fazem parte dos inquéritos aplicados e cujos resultados são extremamente significativos para o tema em questão. A aplicação do inquérito por questionário tinha como objetivo descrever as perspetivas dos alunos sobre as atividades de escrita desenvolvidas durante as aulas.

Em relação aos professores, realizamos entrevistas aos professores titulares de turma em que aplicamos os questionários aos alunos (1.º CEB e Português do 2.º CEB) e a uma outra professora de Português do 2.º CEB. O objetivo passava por obter dados que permitissem conhecer as conceções dos professores acerca da planificação textual nas produções escritas que solicitam aos alunos, e conhecer as suas práticas pedagógicas no âmbito do desenvolvimento das tarefas de planificação textual. Para mantermos o anonimato, decidimos caracterizar cada professor com as designações de P1, P2 e P3.

No final da apresentação dos resultados, serão tecidas algumas conclusões acerca do estudo.

4.1. Apresentação dos resultados

4.1.1. Inquérito por questionário aos alunos

A respeito da primeira questão “*Para ti, escrever é:*” temos a destacar que, do total dos trinta e oito inquiridos, trinta e quatro assinalaram a escrita como uma forma de aprender, ou seja, reconhecem e valorizam a utilidade que a escrita tem no seu percurso escolar. Dezassete alunos consideram-na como um prazer, o que revela que, para eles, o ato de escrever é prazeroso, contrariando a ideia de um processo custoso. Apenas, dois alunos consideram a escrita como uma obrigação, um número que consideramos ser bastante reduzido tendo em conta a totalidade da amostra. Estes dados (nomeadamente as respostas que referem a escrita como algo prazeroso) contradizem uma opinião geralmente difundida acerca do desagrado dos alunos em relação à escrita. Na verdade, olhando para a nossa prática, eles contradizem também aquelas que eram as reações dos alunos quando lhes era

solicitada uma produção escrita. Parece que tal desagrado não tem a ver com a escrita em si, mas (é uma hipótese) com o tipo de escrita que normalmente é solicitada em contexto escolar.

A segunda e terceira questão eram “*Consideras importante a prática da escrita?*” e “*Gostas de escrever?*”. Todos os inquiridos, trinta e oito alunos (100%), responderam asseverativamente à primeira. Trata-se de uma afirmação categórica em relação à consciencialização dos alunos acerca da importância de se promover esta prática. Em relação à segunda, apenas cinco alunos (13%) responderam negativamente, opondo-se aos trinta e três alunos (87%) que responderam que sim. Porém, como acima referimos, esse gosto nem sempre era visível quando eram aplicadas atividades de escrita na sala de aula.

Em relação à questão cinco, “*Quais as barreiras que te afastam da prática da escrita?*”, dezassete alunos (44%) referiram não existir nenhuma barreira, porém onze alunos (29%) identificaram o cumprimento dos conteúdos programáticos como uma barreira sendo que, para os alunos, a responsabilidade deste afastamento é a própria escola.

Na questão seis, “*Em média, com que frequência costumás escrever?*”, catorze alunos (37%) responderam que apenas dedicam entre 01 minutos a 30 minutos por semana à prática da escrita, o que, dentro das cento e sessenta e oito horas que compõem a semana, é um tempo diminuto. No entanto, dez alunos (26%) referem que despendem mais de uma hora por semana na prática da escrita.

Perante a questão oito, “*Que técnicas utilizas normalmente antes de escreveres um texto?*”, dos trinta e oito elementos que compõem a amostra deste estudo, vinte e seis (68%) mencionaram utilizar uma folha de rascunho. Quer isto dizer que os alunos normalmente fazem um esboço dos seus textos. Por outro lado, nove alunos (23%) assinalaram que não obedecem a nenhuma técnica de planificação prévia e que partem imediatamente para a escrita do texto sem antes pensarem em estruturar a informação que pretendem escrever. Na questão nove, “*Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita?*”, as respostas encontram-se um pouco divididas, uma vez que dezoito alunos (47%) responderam “Tento sempre terminar o que escrevo de uma só vez até que o resultado esteja ao meu gosto”, contra os vinte alunos (53%) que responderam “Gosto de apontar ideias, escrever e rever tudo o que escrevi, no dia seguinte ou após alguns dias”. Perante estes resultados, podemos concluir que os inquiridos estão

relativamente divididos no que toca às técnicas de escrita, pois a diferença entre as duas afirmações é muito pequena. Não deixa de ser significativo o número de alunos que escolheram a segunda opção (aquela que se refere a uma prática de escrita mais morosa e em que há tempo para o desenvolvimento das várias fases do processo de escrita). Curiosamente, nas salas de aulas, muito raramente há tempo para desenrolar todo este processo. Na mesma linha vão as seguintes questões.

Optamos por agrupar e especificar aqui os resultados obtidos a partir das seguintes questões, “*Tens por hábito planificar os teus textos antes de os escreveres?*”, “*Consideras importante a planificação de textos?*” e “*Consideras importante saber como planificar textos?*”, uma vez que se encontram relacionados. Através dos resultados obtidos, podemos concluir que vinte alunos (53%) têm por hábito planificar textos, sendo que todos os trinta e oito inquiridos (100%) consideram importante a planificação de textos e trinta e dois (84%) entendem como essencial saber como os planificar. Fica evidente que os alunos consideram importante esta prática, mas só pouco mais de metade afirma que efetivamente faz a planificação do texto, verificando-se uma discrepância entre as conceções e as práticas. Este facto poderá justificar-se com a falta de conhecimento acerca de como realizar a planificação textual (aspeto realçado nas respostas à última questão deste grupo).

Relativamente à questão “*Tiveste professores que ensinassem a planificar textos?*”, a grande maioria dos alunos (66%) dissera que alguns professores os ensinaram a planificar textos, sendo que o único que surgiu referenciado nas respostas foi o professor de Português. Este resultado suscitou a nossa atenção para o facto de que o trabalho acerca das técnicas de planificação parece exclusivamente remetido para os professores de Português, mesmo sabendo-se que o desenvolvimento de competências de planificação textual, nas diversas áreas, potencia o sucesso dos alunos, pela melhoria das suas capacidades de escrever e de pensar. Por fim, em relação à questão “*Qual a importância desse conhecimento [saber como planificar textos]?*”, as respostas dos alunos foram significativas, já que vinte e cinco alunos (66%) assinalaram que essa prática ajuda a melhorar a escrita e dezassete (45%) consideraram que este conhecimento conduz a textos com melhor qualidade. É importante sublinhar novamente que os alunos têm a noção da importância da prática da planificação de textos, embora, quando confrontados com reais práticas de escrita, muito frequentemente não planifiquem o texto a escrever.

4.1.2. Inquérito por entrevista aos professores

Iniciamos por referir alguns dados socioprofissionais das professoras que participaram neste estudo. No 1.º CEB a professora cooperante tinha 45 anos, e frequentou o curso de professores do 1.º CEB, tirando mais tarde uma variante de Português/Francês e ainda concluiu o mestrado em Animação Artística, contando já com 21 anos de serviço. A professora cooperante de Português do 2.º CEB tinha 42 anos, frequentou o curso professores do Ensino Básico do 1.º e 2.º CEB na variante de Português e Inglês, totalizando 20 anos de serviço. Por último, a professora de Português do 2.º CEB que aceitou participar no estudo tinha 48 anos, frequentou igualmente o curso de professores do Ensino Básico do 1.º e 2.º CEB na variante de Português e Inglês, e já conta 25 anos de serviço

As entrevistas foram transcritas e o texto daí resultante foi analisado considerando o seu conteúdo. Procedemos de seguida à análise dos dados considerando, para o efeito, os discursos das entrevistadas. A interpretação dos dados recolhidos, através da análise das respostas das entrevistas à professora do 1.º CEB e às professoras de Português do 2.º CEB, leva-nos a inferir que ambas dão importância à prática da escrita, integrando-a nas suas atividades práticas. **Q2:** *“Considera importante a prática da escrita? Globalmente, e considerando o conhecimento que tem das práticas neste ciclo de ensino, como avalia a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e (pelas escolas) no âmbito do ensino da escrita?”* **P1:** “A prática da escrita é fundamental numa sociedade. As práticas referentes à didática da escrita no 1º CEB são, atualmente, muito adequadas a este nível de ensino. A qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores tem sido cada vez maior no âmbito do ensino da escrita, sendo notórias as alterações”; **P2:** “Considero, porque para além de sabermos expressar oralmente, também devemos saber transmitir o que queremos pela escrita, (...) saber expressar aquilo que pretendemos. Penso que a didática da escrita, de há uns anos para cá, tem sido vista um pouco diferente, agora ensina-se mais os alunos a escrever, virando-se para o ensino “de como fazer” e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores acompanha essa evolução”. Segundo as opiniões supracitadas, podemos concluir que as professoras reconhecem a importância da escrita e realçam que o trabalho pedagógico para o desenvolvimento desta competência tem sido alvo de modificações no que diz respeito ao seu ensino, conduzindo a uma melhor

qualidade das práticas, realçando-se o facto de se trabalhar com maior sistematicidade o processo redacional – o “como fazer”, referido por P2.

Às questões agrupadas em **Q4**: “*Costuma promover atividades de escrita nas suas aulas? Com que frequência? Quanto tempo por semana costuma dedicar a atividades de escrita? Pode descrever o processo que normalmente desenvolve para a realização de uma atividade de escrita? Costuma desenvolver atividades de escrita com a duração igual ou superior a 90min?*”. Não se entende no discurso da P1, efetivamente o tempo dedicado a atividades de escrita, para comprovar esta asserção, anotamos o seu discurso: **P1**: “Em todas as aulas são promovidas atividades de escrita, sobretudo nas aulas de Português”. Por outro lado, a P3 foi mais esclarecedora e explícita em relação ao tempo cedido a atividades de escrita; **P3**: “Sim. Pode acontecer todas as semanas, pode às vezes não acontecer. Mas, depende, temos de nos cingir ao programa, quer queiramos quer não, há muitos conteúdos gramaticais para serem trabalhados. Contudo, existem semanas que dedico uma aula, mas, em média duas vezes por mês. O processo que utilizo para a realização de uma atividade escrita varia um pouco, mas normalmente existe um tema proposto por mim ou pelos alunos, de seguida dou as indicações necessárias para realizarem o trabalho e no decorrer do mesmo vou supervisionando e orientando”. Não podemos deixar de referir dois aspetos: P1 não reconhece a especificidade de uma didática da escrita; P3 sugere uma forte aproximação entre “programa” e conteúdos programáticos como se esse fosse o ponto central dos programas e a aprendizagem da escrita fosse, neles, marginal.

As respostas obtidas às **Q5**: “*Tem por hábito solicitar aos alunos produções escritas feitas como TPC? Com que frequência? [Avaliar a quantidade de trabalhos de casa de escrita de textos?]*” deixam antever que este hábito não era muito frequente, como podemos constatar **P1**: “Por norma, solicito aos alunos cerca de duas vezes por semana atividades de escrita”; **P2**: “Às vezes tenho, mas quando peço produções mais elaboradas gosto de acompanhar esse processo e normalmente fazem-nas na sala de aula. Não existe uma frequência exata, é relativo”. Já no que diz respeito à opinião das professoras sobre **Q6**: “*Quais as barreiras que afastam os alunos da prática da escrita, ou seja que mais dificultam a consecução de bons níveis de desempenho nesta competência?*”, ambas apontam como maior impedimento a adesão dos alunos a uma panóplia de entretenimentos (tecnologias) que existe para que os alunos considerem essa via mais prazerosa do que a

prática da escrita, mas também se pode constituir como uma forma de aproximação vejamos pelos testemunhos que se seguem **P2**: “Na minha opinião, a prática de escrita e o gosto pela mesma passam obrigatoriamente pela prática regular de leitura como forma de passatempo, o que é pouco frequente nos tempos atuais devido à existência de excesso de outras formas de entretenimento”; **P3**: “Penso que a primeira é a preguiça. Depois, como estamos na era das tecnologias, tudo que as envolva os alunos já se sentem mais predispostos para a prática da escrita (...) chegam a ficar entusiasmados”. Esta entrevistada reconhece que as novas tecnologias podem ter vantagens como meios motivadores para a prática da escrita, se bem usados em sala de aula.

No que diz respeito às componentes da produção textual, colocamos as seguintes questões: **Q7**: “*Das três componentes no processo de escrita: planificação, textualização e revisão qual é a mais importante? E qual delas dá mais ênfase nas suas aulas?*”. Obtivemos respostas como: **P1**: “Não podemos dar mais ênfase a uma relativamente às outras. Todas são fundamentais no processo de escrita”; **P3**: “Todas elas. Não fazem sentido umas sem as outras. Não se pode passar por cima de nenhuma, devem-se contemplar todas, senão não dá resultado. Dou ênfase a todas, é igual”. As professoras reconheceram que as práticas de escrita só fazem sentido quando são consideradas e trabalhadas todas as componentes do processo. Porém, pela análise e interpretação de episódios observados e dos dados das observações realizadas diariamente, verifiquei que essas componentes nem sempre eram devidamente contempladas.

Para a questão **Q8**: “*Considera importante realizar atividades de planificação de texto com os alunos?*”, foram obtidas as seguintes respostas. **P1**: “É sem dúvida fundamental realizar a planificação dos textos com os alunos”; **P2**: “Sim, sim. Considero, porque a partir da planificação, penso que é mais simples para os alunos para depois conseguirem fazer o texto, portanto ajuda-os na consecução das suas produções escritas”. As professoras consideram importante este subprocesso da escrita, sendo que uma delas referiu uma razão pela qual a sua prática é vantajosa, atribuindo-lhe uma carga valorativa na facilitação das produções escritas, no sentido de preparem, pensem e reflitam sobre os seus textos. A partir de **Q9**: “*Tem por hábito realizar atividades de planificação de textos com os seus alunos? Como realiza essas atividades? Que tipos de planos costumam elaborar? Quanto tempo costuma dedicar à planificação do texto?*”, pretendíamos perceber

como este subprocesso é realmente abordado no contexto de sala de aula, sendo que as respostas foram **P2**: “Realizo regularmente a planificação de textos com os meus alunos. A planificação e a realização dessas atividades dependem do ano de escolaridade em causa. Não lhe posso precisar o tempo porque depende do domínio que os alunos já têm dessa competência”; **P3**: “Sim. Normalmente, sugiro um tema, para fazerem a planificação. Podem fazer em grupo ou individualmente. À medida que planificam, circulo pela sala, no sentido de os auxiliar para melhorarem o seu trabalho. Os planos são por tópicos, fazem um levantamento do que querem dizer para depois organizarem essa informação”. Com base nestas respostas, podemos inferir que ambas têm patente como se processa a realização destas atividades e os “passos” que devem percorrer para ajudarem os seus alunos. Contudo nunca se referem com clareza ao tempo usado em tarefas de planificação. Depreendemos que isso pode e deve ser alvo de reflexão, podendo revelar uma certa incompatibilidade entre o discurso e as reais práticas.

O último bloco de questões que foi alvo de análise foi **Q12**: “*Os manuais escolares que utiliza na sala de aula apresentam atividades de planificação de texto? Usa com frequência as atividades de escrita propostas no manual, ou opta por propor outras? [As atividades realizadas de escrita realizadas em aula são maioritariamente aquelas que são propostas pelo manual ou são propostas por si?]”*. Destacamos as seguintes respostas **P1**: “Os manuais adotados têm sempre atividades de planificação de textos que servem muitas vezes de linha orientadora para as atividades a desenvolver em casa. Por norma, na sala de aula faço a planificação dos textos com os alunos”; **P3**: “Sim, apresenta. Noto muita diferença nos manuais no início da minha carreira e agora. Atualmente, apresentam muitas dessas atividades. Sim, uso as do manual, que são diversificadas, e outras por mim”. O discurso das docentes evidencia uma valorização das produções textuais propostas pelos manuais, sendo perceptível que reconhecem melhorias nessas propostas.

4.2. Conclusões

Com a realização deste estudo foi possível obter resultados que nos permitem retirar um conjunto de conclusões interessantes e igualmente significativas para dar resposta à questão-problema. Primeiramente, quer alunos e professores consideram importante a

prática da escrita e inclusive consideram esta competência fundamental em termos sociais como no contexto escolar.

A prática pedagógica desenvolvida durante a PES, aquando da realização de atividades de escrita, foi, principalmente no início, encarada pelos alunos como uma “obrigação”. Eles demonstravam uma enorme relutância em relação às tarefas de escrita, mesmo que nos questionários a maioria tenha assinalado que gostava de escrever. Pela análise, das respostas dadas pelas professoras, e dos seus discursos, percebemos que as atividades de escrita não são uma prática letiva tão frequente quanto o desejável. Além disso, o efetivo trabalho da dimensão processual parece ficar aquém do que é discursivamente afirmado, sendo o cumprimento do programa a principal justificação avançada. Talvez o tipo de escrita que é praticada na escola, de caráter mais normativo, conduza ao afastamento dos alunos desta prática comunicativa.

Relativamente aos hábitos de planificação, um pouco mais de metade dos inquiridos referem que planificam os textos, normalmente utilizando uma folha de rascunho. Constatamos, porém, que os alunos escreviam os seus textos de uma só vez sem preocupações com uma planificação prévia. As professoras referem que este subprocesso é tão importante como os restantes (textualizar e rever), e ainda referem que têm por hábito realizar atividades de planificação textual com os seus alunos, prática que durante a nossa observação pouco se verificou. Além disso, quando solicitávamos aos alunos a planificação de textos, eles não o sabiam fazer, ou melhor, faziam um rascunho da versão final do texto, como abordamos no capítulo anterior. Professores e alunos reconhecem que esta prática ajuda a melhorar a escrita, e, conseqüentemente, conduz a textos de melhor qualidade. Estes resultados, em paralelo, com as atividades propostas aos alunos ao longo do ano, permitem-nos concluir que existem melhorias nas suas produções textuais quando se fazem boas planificações. Quando, ao longo da PES, comparamos os textos que os alunos escreveram após momentos de adequada planificação, com outros anteriormente escritos, notamos melhorias na qualidade dos textos. Sublinhamos, portanto, que este deve ser um trabalho sistemático e continuado para serem notórias as melhorias, sendo, por isso, uma necessidade a implementação efetiva e significativa desta prática em contexto de sala de aula.

5. Considerações finais

Pretendemos, com este capítulo, refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º e 2.º CEB. Sem escamotear as limitações do estudo realizado, procuraremos apresentar os contributos que gerou na prática, entre eles o entendimento que o trabalho sistemático no âmbito da planificação textual pode proporcionar efetivas melhorias à produção escrita dos alunos. Salientamos, antes de mais, a preocupação de, no decorrer deste relatório, estabelecermos correlações entre o quadro teórico e as dinâmicas criadas em contexto.

A investigação que aqui realizamos emergiu da observação da prática. Assim sendo, fez todo o sentido que a metodologia adotada incidisse sobre a metodologia de investigação-ação, uma vez que foi realizada nos contextos, concomitante com as intervenções da PES, desenvolvendo uma reflexão a partir e sobre as práticas. Para assegurar que o tema deste relatório fosse desenvolvido com sobriedade nas turmas com as quais interviemos, era necessário uma séria revisão da literatura. Esta constituiu-se como uma ferramenta imprescindível para ampliarmos o nosso conhecimento acerca da planificação textual. Reconhecemos que a elaboração de uma revisão da literatura foi trabalhosa e árdua, mas, ao longo do processo, as dúvidas e incertezas foram dissipando-se gradualmente e as aprendizagens que fizemos foram muitas e de grande relevância para o nosso desempenho profissional

Ao longo da prática, percebemos que a reflexão é fundamental para a reconfiguração da nossa ação, e reconhecemos que, através da sua mobilização, constante e consciente, foi possível operar alterações, resultantes do autoquestionamento contínuo.

Com efeito, encaramos o ato de planificar como um momento de tomada de decisão, quanto ao que ensinar, refletindo acerca do como fazê-lo, a que ritmo e para quem ensinar. Neste sentido, a planificação permitiu-nos refletir sobre a nossa prática, de forma a aprimorar as estratégias de ensino em função dos objetivos de aprendizagem e da especificidade de cada aluno e de cada grupo de alunos.

Ao refletirmos, hoje, acerca dos planos de ação desenvolvidos, e as EEA concretizadas, compreendemos que ainda ficou tanto por aprender e fazer. Temos plena consciência de que poderíamos ter percorrido outros caminhos, explorado mais consistentemente diversas situações promotoras de aprendizagem, aprofundando a

investigação sobre o tema, nas nossas intervenções, mas a vantagem é que este é o início de um longo percurso que se avizinha. E anima-nos a certeza de que estamos motivadas para o percorrer, porque acreditamos que é possível o melhoramento das nossas práticas e que, num espírito de aprendizagem ao longo da vida, seremos capazes desse melhoramento. A prática pedagógica desenhou-se através dos fatores de conferência de intencionalidade educativa: observação; planificação; ação; reflexão e avaliação. Tratou-se de uma ação em espiral, permitindo o aperfeiçoamento gradual da nossa prática educativa e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

Um outro aspeto, diz respeito ao estudo levado a cabo cuja finalidade já foi apresentada. Trata-se, de um estudo sobre a capacidade dos alunos conseguirem planificar os seus textos de forma individual e sistemática. Este requeria uma iniciação à PES mais demorada e densa. Os moldes em que o atual modelo de estágio se apresenta não o permitem, sendo uma das limitações deste estudo. Ainda assim, optamos por outro caminho que foi compreender se um trabalho sistemático e continuado no domínio das competências de planificação textual traria efetivas melhorias às produções escritas dos alunos. Mas conseguimos? Os alunos conseguiram planificar autonomamente os seus textos? A resposta seria é: nós tentamos, procuramos apoiar, ajudar e, essencialmente, orientar os alunos, durante as EEA, para que desenvolvessem melhor esta competência. Valeu a pena?... Vamos resistir à evocação do poeta! O certo é que, os alunos foram evidenciando melhorias no sentido de serem mais autónomos no domínio desta competência, ainda que, as EEA realizadas não tenham sido tantas como as que ambicionávamos, devido ao tempo pedagógico cedido pelas professoras cooperantes. A prática desenvolvida permitiu-nos validar a opinião de que as vantagens em trabalhar sistematicamente competências de planificação textual são muitas. Verificamos que as produções textuais bem planificadas permitem que o aluno encare o ato de escrever como algo que tem intencionalidade e não surge descontextualizado. Além disso, planificar incrementa um pensamento crítico e gerador de um vínculo fecundo entre texto e sujeito-aluno-escrevente. Foi profundamente satisfatório apercebermo-nos (nomeadamente na turma de Português – 2.º CEB) que, a uma rejeição inicial dos alunos em relação a atividades de escrita, foram progressivamente ultrapassadas, graças ao nosso trabalho promotor de processos de planificação.

Ao analisarmos as suas produções escritas (algumas apresentadas no capítulo anterior), torna-se evidente que existe uma clara divergência quando comparamos trabalhos devidamente planejados com outros que carecem de tal prática. As propostas de planificação influíram positivamente na melhoria das produções textuais dos alunos, principalmente na adequação e estruturação de ideias. Realçamos, ainda, que os resultados poderiam ser mais assertivos se fosse efetuado um acompanhamento mais exaustivo junto dos alunos, e se esta fosse uma prática frequente e continuada na sala de aula. Mesmo assim, pensamos que as EEA que realizamos com os alunos contribuíram, de forma positiva, para o desenvolvimento de competências em vários domínios das diferentes áreas do conhecimento, envolvendo a escrita. Gostaríamos ainda de ressaltar que os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação se fundaram numa tradução em dados concretos das opiniões e concepções de alunos e de professoras acerca da prática da escrita e particularmente da planificação textual (dados que nos permitiram dar resposta à questão-problema de forma mais sustentada).

Por fim, uma nota sobre a importância da PES no processo da construção de um saber profissionalizante. Reconhecemos a importância que a PES tem na formação inicial de professores, pois permite o crescimento pessoal, emocional e intelectual, além de ajudar a agir de forma autónoma, a adotar uma postura reflexiva e crítica, no sentido de melhorar as práticas, promovendo uma atitude observadora e investigadora. O contacto direto com as crianças fez-nos ter a certeza de que é este o caminho. As suas verbalizações e as suas atitudes tenderam a confirmar, ainda mais, a nossa convicção, considerando que se trata de uma profissão gratificante, onde se age ao nível do desenvolvimento humano, onde as recompensas são extraordinárias, tais como a aprendizagem e a realização pessoal. Temos consciência dos desafios inerentes à profissão de professor e a certeza, ainda maior, de que a prioridade está no interesse dos alunos, com vista ao seu desenvolvimento global. É por isso que ser professor é admirável. Haja compromisso e paixão.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores, (01)*, 21-30. Acedido em outubro de 2016 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- André, M. (2002). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1981). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F., & Souza, R. (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.
- Balbeira, M. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e proposta de exercícios*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Baptista et al. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística de expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico - O educando o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Brandão, J. (2001). *O ensino da escrita*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). *Práticas de ensino exploratório da matemática*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.

- Carvalho, J. (1999a). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (1999b). *O ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME. Acedido a 15/09/2016 em: http://www.acime.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/guia_diversidade.pdf.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, no 2, 355-379.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (28-38). London: SAGE.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Sintra: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, A. (1994). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 13.ª Edição. Campinas: Papirus Editora.
- Fernandes, N. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de mestre].
- Ferreira, M. (2001). *Como usar a Música na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Ferreira, P. (2005). *A reformulação do texto: autocorreção, correção orientada e replanejamento*. Lisboa: ASA.
- Figueiredo, M. (2013). *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fonseca, F. (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia (35ª ed.)*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

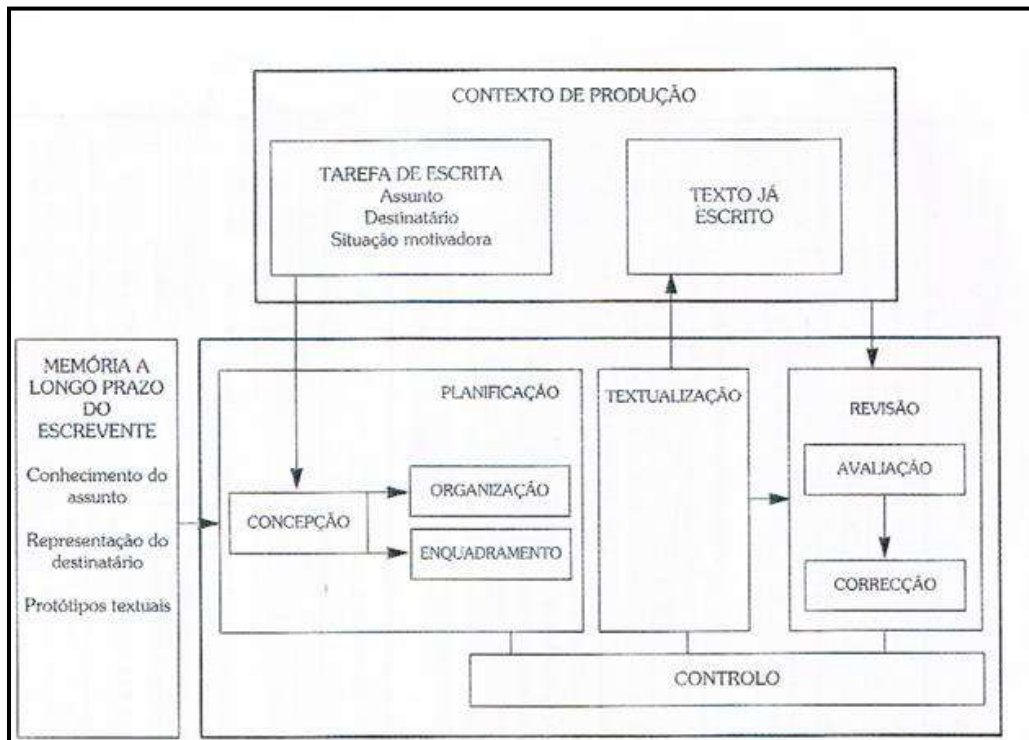
- Gaise Report (2005) - *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education* (GAISE) Report, A Pre-k-12 curriculum framework, August 2005 – American Statistical Association.
- Gomes, A., et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, I vol.
- Guedes, T. (1997). *Composição – Oh não!*. Lisboa: Caminho.
- Guerra, J. (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita – Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Faro: Universidade do Algarve.
- Hayes, J. & Flower, L. (1981). *Identifying the organization of writing processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lopes, S. (2012). *Ensinar a escrever na aula de Português - o texto argumentativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M. C. (2002). *Implementação de portfólios com futuros professores do 2.º Ciclo: Uma experiência no estágio pedagógico de Matemática*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M., & Ponte, J. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Metas curriculares. Ensino básico. Ciências naturais 5.º, 6.º, 7.º, 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências / Universidade de Lisboa.
- Nascimento, Z. & Pinto, J. (2001). *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.

- Neves, D. & Oliveira, V. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.
- Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira-Formosinho & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogias de Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto, & T. Pinazza (org.), *Pedagogias(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (org.), *Visão panorâmica da investigação-acção* (7-14). Porto: Porto Editora, 2008.
- Pardal, E. (2009). *A competência da escrita em manuais do 10º ano de Português*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. M. S. (1991). *Comunicação e Ensino das Ciências: Contributo para o Estudo da Pergunta no Discurso da Aula de Ciências do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).
- Pereira, L. Á & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á. & Graça, L. (coord. e org.) (2009). *Actividades para o ensino da língua. Cadernos PNEP. Programa Nacional de Ensino do Português – 1.º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português: Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. Á. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser*. 2, (66-83).
- Ponte, J. P., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C., Menezes, L., Menino, H., Pinto, H., Santos, L., Varandas, J., Veia, L., & Viseu, F. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de matemática. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2), (39-74).
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rei, J. (1994). *A escrita*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Reis, C. (2011). *Ensinar Português: palavras que herdámos*. Porto: Universidade do Porto.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., et al. (2005). *Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental*. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Rüsen, J. (2001). *A razão da História*. Brasília: UniB.
- Sampaio, M. (2013). *O Texto narrativo no 1.º ano do ensino básico – contributos para o desenvolvimento da escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. Tese de Doutoramento*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Serafini, M. (1996). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. (2005). *Formação e Construção de Identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). *Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital* in. *Revista Interações*. Vol. 7, n.º 19. 238-258. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/538> (consultado em 16/10/2016).
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo I



Modelo de Hayes e Flower



Modelo revisto de Hayes e Flower

Anexo II – Questionário sobre planificação textual – Crianças_1.º CEB

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito de um estudo para o Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico e debruça-se sobre a **Planificação de Textos**.

O objetivo deste questionário é descrever as perspetivas dos alunos sobre as atividades de escrita desenvolvidas durante as aulas.

Assinala com um **X** a resposta que mais se adequa à tua realidade.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Dados pessoais

Sexo: M F Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

1. Para ti, escrever é: (podes escolher mais que uma resposta)

Um prazer Uma obrigação Uma forma de valorização pessoal
Uma forma de aprender Outro _____

2. Consideras importante a prática da escrita?

Sim Não

3. Gostas de escrever?

Sim Não

4. Onde costumavas escrever?

Apenas na escola Apenas em casa Na escola e em casa
Outro lugar Qual? _____

5. Quais as barreiras que te afastam da prática da escrita? (podes escolher mais que uma resposta)

Nenhuma O não gostar de escrever Falta de tempo
Lentidão na escrita Falta de ideias Estudo de outras matérias
Outra _____

6. Em média, com que frequência costumavas escrever textos (para além dos apontamentos que fazes na escola)?

Entre 01 a 30 minutos por semana Entre 31 a 60 minutos por semana
Mais do que uma hora por semana Nunca

7. Alguma vez tiveste um diário pessoal onde registasses o teu dia-a-dia?

Sim Não

8. Que técnicas utilizas normalmente antes de escreveres um texto? (podes escolher mais que uma resposta)

Aponto ideias soltas Faço um esquema Utilizo uma folha de rascunho Procuo vocabulário Nenhuma, parto imediatamente para a escrita do texto

9. Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita?

- *Tento sempre terminar o que escrevo de uma só vez até que o resultado esteja ao meu gosto*
- *Gosto de apontar ideias, escrever e rever tudo o que escrevi, no dia seguinte ou após alguns dias*

10. Tens por hábito planificar os teus textos antes de os escreveres?

Sim Não

11. Consideras importante a planificação de textos?

Sim Não

12. Tiveste professores que te ensinaram a planificar textos?

Nenhum Alguns Quais? _____
Todos

13. Consideras importante saber como planificar textos?

Sim Não

14. Qual a importância desse conhecimento (podes escolher mais que uma resposta)

Melhora a escrita Desenvolve o gosto pela escrita
Conduz a textos com melhor qualidade Outro _____

15. Os manuais escolares que utilizas apresentam atividades de planificação de texto?

Sim Não

16. Como ocupas o teu tempo livre?(podes escolher mais que uma resposta)

Praticando desporto Estudando Escrevendo por prazer
Estando com os amigos Fazendo voluntariado Lendo Vendo televisão Jogando computador Outro _____

Muito obrigada pela tua colaboração! ☺

Anexo III – Questionário sobre planificação textual – Alunos_2.º CEB

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito de um estudo para o Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico e debruça-se sobre a **Planificação de Textos**.

O objetivo deste questionário é descrever as perspetivas dos alunos sobre as atividades de escrita desenvolvidas durante as aulas.

Assinala com um **X** a resposta que mais se adequa à tua realidade.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Dados pessoais

Sexo: M F Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

1. Para ti, escrever é: (podes escolher mais que uma resposta)

Um prazer Uma obrigação Uma forma de valorização pessoal
Uma forma de aprender Outro _____

2. Consideras importante a prática da escrita?

Sim Não

3. Gostas de escrever?

Sim Não

4. Onde costumavas escrever?

Apenas na escola Apenas em casa Na escola e em casa
Outro lugar Qual? _____

5. Quais as barreiras que te afastam da prática da escrita? (podes escolher mais que uma resposta)

Nenhuma O não gostar de escrever Falta de tempo
Lentidão na escrita Cumprimento dos conteúdos programáticos
Outra _____

6. Em média, com que frequência costumavas escrever (para além dos apontamentos que fazes na escola)?

Entre 01 a 30 minutos por semana Entre 31 a 60 minutos por semana
Mais do que uma hora por semana Nunca

7. Alguma vez tiveste um diário pessoal onde registasses o teu dia-a-dia?

Sim Não

8. Que técnicas utilizas normalmente antes de escreveres um texto? (podes escolher mais que uma resposta)

Aponto ideias soltas Faço um esquema Utilizo uma folha de rascunho

Procuro vocabulário Nenhuma, parto imediatamente para a escrita do texto

9. Qual das seguintes afirmações descreve melhor os teus hábitos de escrita?

- *Tento sempre terminar o que escrevo de uma só vez, até que o resultado esteja ao meu gosto*

- *Gosto de apontar ideias, escrever e rever tudo o que escrevi, no dia seguinte ou após alguns dias*

10. Tens por hábito planificar os teus textos antes de os escreveres?

Sim Não

11. Consideras importante a planificação de textos?

Sim Não

12. Tiveste professores que ensinassem a planificar textos?

Nenhum Alguns Quais? _____

Todos

13. Se respondeste *sim* no ponto anterior, que disciplina(s) lecionava(m) esse(s) professor(es) _____

14. Consideras importante saber como planificar textos?

Sim Não

15. Qual a importância desse conhecimento (podes escolher mais que uma resposta)

Melhora a escrita Desenvolve o gosto pela escrita

Conduz a textos com melhor qualidade Outro _____

16. Os manuais escolares que utilizas apresentam atividades de planificação de texto?

Sim Não

17. Como ocupas o teu tempo livre?(podes escolher mais que uma resposta)

Praticando desporto Estudando Escrevendo por prazer

Estando com os amigos Fazendo voluntariado Lendo Vendo televisão Jogando computador Outro _____

Muito obrigada pela tua colaboração! ☺

Anexo IV – Guião da entrevista aos professores

Guião de Entrevista

Tema: Planificação textual.

Problema: Como interpretam os professores a importância da fase de planificação textual com os alunos?

Entrevistados: Três professores_ um do 1.º e dois do 2.º CEB.

Objetivo Geral: Obter dados que permitam conhecer as conceções dos professores acerca da planificação textual nas produções escritas que solicitam aos alunos e conhecer as suas práticas pedagógicas no âmbito do desenvolvimento das tarefas de planificação textual.

Blocos	Objetivos Específicos	Atitudes preparatórias	Tópicos	Observações	
A	Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar do nosso trabalho de investigação. 2. Pedir a ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 3. Colocar a entrevistada na situação de membro da equipa de investigação, embora com estatuto especial. 4. Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas. 	<p>Explicar que se pretende investigar as conceções sobre a qualidade das práticas pedagógicas no que se refere às atividades de planificação textual. Pedir a colaboração para este trabalho. Garantir a confidencialidade da entrevista e o seu uso exclusivo para a realização do trabalho.</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do(a) entrevistado(a)
B	Ensino da escrita	Obter informações sobre o ensino da escrita e o seu processo, tendo em conta as suas etapas;	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é para a professora escrever? 2. Considera importante a prática da escrita? Globalmente, e considerando o conhecimento que tem das práticas neste ciclo de ensino, como avalia a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores (e pelas escolas) no âmbito do ensino da escrita? <p>Conceito de escrita Ensino da escrita</p>		
C	Práticas no ensino da fase de planificação	Obter informações sobre as práticas incrementadas no ensino desta competência;	<ol style="list-style-type: none"> 3. Na sua prática letiva em sala de aula, como faz a distribuição do tempo pelas cinco competências específicas consignadas no programa (ouvir/falar, ler/escrever e gramática)? Qual é a competência que é mais trabalhada? Por que razão? <p>Atividades de escrita</p>		

Guião de Entrevista (cont.)

			<p>4. Costuma promover atividades de escrita nas suas aulas? Com que frequência? Quanto tempo por semana costuma dedicar a atividades de escrita? Pode descrever o processo que normalmente desenvolve para a realização de uma atividade de escrita? Costuma desenvolver atividades de escrita com a duração igual ou superior a 90 minutos?</p> <p>5. Tem por hábito solicitar aos alunos produções escritas feitas como TPC? Com que frequência? [Avaliar a quantidade de trabalhos de casa de escrita de textos?]</p> <p>6. Na sua opinião, quais as barreiras que afastam os alunos da prática da escrita, ou que mais dificultam a consecução de bons níveis de desempenho nesta competência?</p>	<p>Experiências de aprendizagem Barreiras que afastam os alunos da prática da escrita</p>
D	Estratégias	Obter as informações sobre a necessidade de o professor praticar esta estratégia de uma forma continuada e frequente dentro da sala de aula.	<p>7. Das três componentes no processo de escrita: planificação, textualização e revisão qual é a mais importante? E qual delas dá mais ênfase nas suas aulas?</p> <p>8. Considera importante realizar atividades de planificação de texto com os alunos?</p> <p>9. Tem por hábito realizar atividades de planificação de textos com os seus alunos? Como realiza essas atividades? Que tipos de planos costumam elaborar? Quanto tempo costuma dedicar à planificação do texto?</p> <p>10. Pensa que na sua formação inicial teve oportunidade de desenvolver competências pedagógicas relevantes para o ensino da escrita? Que competências foram essas?</p> <p>11. Se não teve, como e quando adquiriu essas competências? Considera necessário haver cursos de formação contínua no âmbito da didática da escrita?</p>	<p>Componentes da escrita Processo das atividades de planificação Competências pedagógicas no ensino da escrita Didática da escrita</p>
E	Programas e manuais	Obter informações sobre como este domínio	<p>12. Os manuais escolares que utiliza na sala de aula apresentam atividades de planificação de texto? Usa com frequência as atividades de escrita propostas no manual,</p>	<p>Programas e manuais de Português</p>

Guião de Entrevista (cont.)

	(planificação) é abordado nos programas e nos manuais.	ou opta por propor outras? [As atividades de escrita realizadas em aula são maioritariamente aquelas que são propostas pelo manual ou são propostas por si?].	
--	--	---	--

Anexo V - Entrevista aos professores

Dados pessoais

Sexo: M F Idade: _____ Anos de serviço: _____ Ciclo: _____

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição onde tirou a sua formação: _____

Outras formações relevantes para a docência: _____

1. O que é para a professora escrever?
2. Considera importante a prática da escrita? Globalmente, e considerando o conhecimento que tem das práticas neste ciclo de ensino, como avalia a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e (pelas escolas) no âmbito do ensino da escrita.
3. Na sua prática letiva em sala de aula, como faz a distribuição do tempo pelas cinco competências específicas consignadas no programa (ouvir/falar, ler/ escrever e gramática)? Qual é a competência que é mais trabalhada? Por que razão?
4. Costuma promover atividades de escrita nas suas aulas? Com que frequência? Quanto tempo por semana costuma dedicar a atividades de escrita? Pode descrever o processo que normalmente desenvolve para a realização de uma atividade de escrita? Costuma desenvolver atividades de escrita com a duração igual ou superior a 90min?
5. Tem por hábito solicitar aos alunos produções escritas feitas como TPC? Com que frequência? [Avaliar a quantidade de trabalhos de casa de escrita de textos?]
6. Na sua opinião, quais as barreiras que afastam os alunos da prática da escrita, ou que mais dificultam a consecução de bons níveis de desempenho nesta competência?
7. Das três componentes no processo de escrita: planificação, textualização e revisão qual é a mais importante? E qual delas dá mais ênfase nas suas aulas?
8. Considera importante realizar atividades de planificação de texto com os alunos?
9. Tem por hábito realizar atividades de planificação de textos com os seus alunos? Como realiza essas atividades? Que tipos de planos costumam elaborar? Quanto tempo costuma dedicar à planificação do texto?
10. Pensa que na sua formação inicial teve oportunidade de desenvolver competências pedagógicas relevantes para o ensino da escrita? Que competências foram essas?
11. Se não teve, como e quando adquiriu essas competências? Considera necessário haver cursos de formação contínua no âmbito da didática da escrita?
12. Os manuais escolares que utiliza na sala de aula apresentam atividades de planificação de texto? Usa com frequência as atividades de escrita propostas no manual, ou opta por propor outras? [As atividades de escrita realizadas em aula são maioritariamente aquelas que são propostas pelo manual ou são propostas por si?]

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo VI – Guião do teatro de fantoches – 1.º CEB – Matemática

Teatro de fantoches Sólidos geométricos (poliedros e não poliedros)

Aparece no início o paralelepípedo e diz:

- Hoje, pelas 15h, reunião urgente com todos os sólidos geométricos poliedros. O assunto será as características destes sólidos. Mas, atenção: está interdita a entrada a sólidos geométricos não poliedros.

Entretanto, aparece um cubo e um quadrado na rua e distraídos dão um encontrão.

Cubo- Então? Vê lá por onde andas mais atenção quadrilátero.

Quadrado- Não sou quadrilátero, eu sou um quadrado.

Cubo- Ora, ora tu és um quadrilátero, sim senhor. (Para a assistência): Vocês concordam comigo?

(Assistência irá responder que sim, e o cubo perguntará porquê, depois da resposta dada pela assistência, o quadrado diz:)

Quadrado- Têm toda a razão, sou mesmo um quadrilátero. Será que o meu primo retângulo também é?

Cubo- Claro que sim, tu és quadrado e quadrilátero, e o teu primo é retângulo e quadrilátero. Olha, e já agora, não vens à reunião dos sólidos geométricos?

Quadrado- Oh cubo, cubo! Então eu sou um sólido geométrico?

Cubo- Realmente tens toda a razão tu não és um sólido geométrico, tu és (digam lá meninos) Resposta: POLÍGONO. Então fica bem quadrado e mais atenção por onde andas.

(Cubo continua sua caminhada e chega à reunião, ao lá chegar encontra-se com os restantes sólidos geométricos, cilindro, cone, paralelepípedo, pirâmide, prisma quadrangular)

Cubo- Tantos sólidos. Serão todos poliedros?

Cone- Finalmente chegaste cubo! Estávamos à tua espera. Olha que eu e o cilindro fomos os primeirinhos, mal ouvimos que era para sólidos geométricos poliedros nós apressamo-nos.

Paralelepípedo- Como presidente dos sólidos geométricos poliedros dou início a esta reunião. Vou fazer a chamada: Cubo (presente), pirâmide quadrangular (presente), prisma pentagonal (presente), pirâmide hexagonal (presente), prisma triangular (presente), já estou a ver que estão todos presentes, pois a família das pirâmides e prismas é muito extensa. Vamos passar à ordem dos trabalhos. Então...

Cone interrompe e diz:

Cone- Senhor presidente, não chamou por mim nem pelo cilindro.

Paralelepípedo- Já cá faltava este! Deixa-me então verificar a minha lista dos convocados..., hummm não, não, vocês não me aparecem na minha lista.

Prisma quadrangular- Oh, mas que falta tão grave, senhor presidente. Não sabe convocar os sólidos todos? (ri-se)

Cubo- Calma, vamos lá pensar porque razão o cone e o cilindro não estão na lista dos sólidos geométricos poliedros.

Cone- Sólidos somos nós todos certo? Sólidos geométricos são regiões do espaço limitadas por uma superfície fechada e que contém três dimensões, sendo elas: largura, altura e comprimento. Mas porque não somos poliedros?

Cubo- Meninos precisamos da vossa ajuda, então o que é que o cilindro e o cone têm que nós não temos?

(Assistência possível resposta: curvas, vocês só têm superfícies retas.)

Paralelepípedo- Mas que crianças tão sábias, é mesmo isso, os poliedros são sólidos geométricos que só têm superfícies planas por exemplo prisma quadrangular, cubo, etc e os não poliedros têm superfícies planas e curvas por exemplo o cone e o cilindro.

Cilindro- Realmente têm toda a razão, bem, cone, vamos então à reunião dos sólidos geométricos não poliedros, já devemos estar muito atrasados. Obrigado e até um dia!

Paralelepípedo- Ora bem, então agora vamos dar início à reunião! Cubo tu és muito parecido comigo sabes porquê?

Cubo- Claro que sei, nós temos o mesmo número de arestas, vértices e faces.

Paralelepípedo- Exatamente, 6 faces, 8 vértices e 12 arestas.

Prisma pentagonal- Eu sou melhor, tenho 10 vértices, 15 arestas e 7 faces.

Paralelepípedo- Mas então o que são faces, vértices e arestas?

Prisma pentagonal- Faces são superfícies planas que limitam o sólido.

Cubo- Vértices são pontos comuns a 3 ou mais arestas.

Prisma quadrangular- Arestas são segmentos de reta que resultam da interseção de 2 faces adjacentes.

Paralelepípedo- Muito bem, e nós todos temos essas características em comum para além de sermos poliedros. Sólidos, gostei muito desta reunião. Somos todos especiais à nossa maneira. Portem-se bem.

FIM

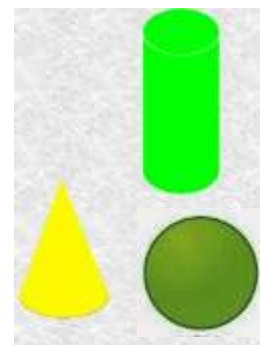
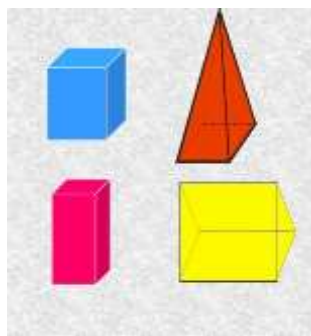
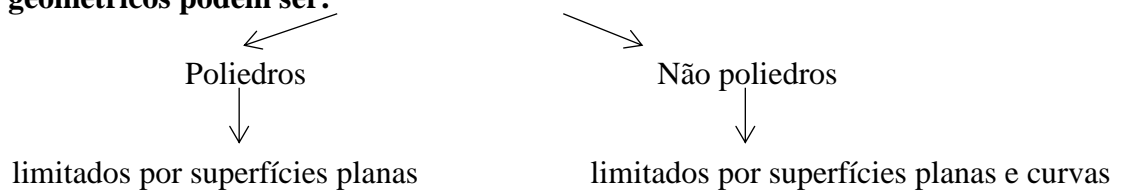
Anexo VII – Ficha informativa sobre sólidos geométricos – 1. CEB - Matemática

Nome: _____

Data: ____/____/____

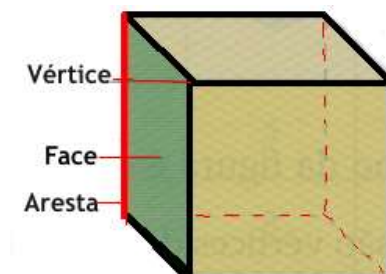
Sólidos geométricos- é um corpo sólido, com uma forma geométrica, tridimensional (largura, altura e comprimento), limitado por superfícies planas e curvas.

Sólidos geométricos podem ser:







Os sólidos geométricos são constituídos por:

- **Arestas** - segmentos de reta que resultam da interseção de 2 faces adjacentes.
- **Vértice** - pontos comuns a 3 ou mais arestas.
- **Faces**- superfícies planas que limitam o sólido.



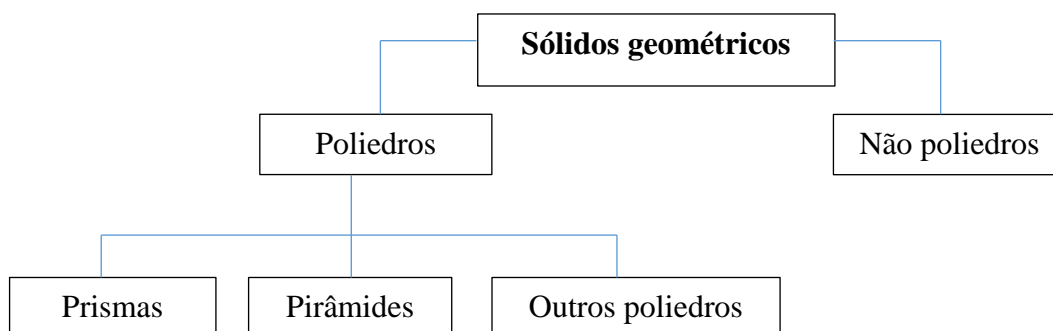
Os **prismas** e as **pirâmides** são classificados a partir do polígono da base.

Os **prismas** são poliedros com 2 bases. As suas faces laterais são sempre quadriláteros.

Nome do Poliedro	Prisma triangular	Prisma quadrangular	Prisma pentagonal	Prisma hexagonal
Polígono da base	Triângulo	Quadrado	Pentágono	Hexágono
Poliedro				
Nº de Faces	5	6	7	8
Nº de Arestas	9	12	15	18
Nº de Vértices	6	8	10	12

As **pirâmides** são poliedros com uma só base. As suas faces laterais são triângulos.

Nome do Poliedro	Pirâmide triangular	Pirâmide quadrangular	Pirâmide pentagonal	Pirâmide hexagonal
Polígono da Base	Triângulo	Quadrado	Pentágono	Hexágono
Poliedro				
Nº de Faces	4	5	6	7
Nº de Arestas	6	8	10	12
Nº de Vértices	4	5	6	7



Anexo IX - Imagem da letra da música seguindo a estrutura de uma carta

**Letra da música "Postal dos Correios",
de Rio Grande**

Querida mãe, querido pai. → Saudação

Então que tal? Nós andamos do jeito que Deus quer entre dias que passam menos mal lá vem um que nos dá mais que fazer. } Introdução

Mas falemos de coisas bem melhores a Laurinda faz vestidos por medida, o rapaz estuda nos computadores, dizem que é um emprego com saída. Cá chegou direitinha a encomenda pelo "expresso" que parou na Piedade, pão de trigo e linguiça prá merenda, sempre dá para enganar a saudade. Espero que não demorem a mandar novidade na volta do correio. A ribeira corre bem ou vai secar? Como estão as oliveiras de "candeio"? } Corpo da carta

**Já não tenho mais assunto pra escrever.
Cumprimentos ao nosso pessoal,
Um abraço deste que tanto vos quer.** } Despedida

Sou capaz de ir aí pelo Natal → P.S

Anexo X – Guião de planificação da carta – 1.º CEB - Português

Recordas-te da música “Balada da estrada do Sol” de André Sardet. Agora vais escrever uma carta ao “Deus do Sol”.



- 1- Planifica o teu texto, pensa no que queres dizer, organiza as tuas ideias (num esquema, tópicos, etc.).

Para te ajudar eis algumas questões:

- Quem és?
- O que queres dizer ao Deus do Sol?
- O que queres fazer?
- Quais os teus projetos de vida?
- Que lhe queres pedir?

Nota: Agora seguindo o plano que elaboraste, escreve a carta na folha própria.

Anexo XI- Exemplos de planificações de duas crianças

13 de janeiro de 2016

Olá Deus do Sol

Espero que esteja tudo bem contigo. Eu queria-te pedir que me ajudes a ser melhor a matemática. Também, te queria pedir mais uma coisa, que a Bárbara seja a minha melhor amiga e que me ligue ~~me~~ mais.

Até breve!

Um abraço,

Olá Sol!

Quando todos estão?

Se me pode ajudar a estudar a Matemática.

Quero me ler e a conhecer as coisas da H_2O , a Dalton, a Evans, a Lavoisier e a Clé.

Finalmente quero ser a verdadeira com a pessoa que sempre cuida de mim e eu sempre a adoro.

Obrigado!

Anexo XII – Exemplo de planificação de uma criança

Local e Data	Saudeços inicial	Introdução
Bragança, 13 de	Glá eu sou a	se está bem se
Janeiro de 2016	Uma para o Deus do	está mal.
Os meus desejos são:	Sol	desenvolvimento
que tudo corra bem		Dizer os meus projetos
que venha sol e chuva		É o que peço ao Deus do
mas não muita.		Sol.

Anexo XIV – Exemplos de textualização de duas crianças

Carta ao "Deus do Sol"

Boa tarde, Deus do Sol!

Espero que esteja tudo bem contigo e te
quero te pedir que me ajude a melhorar
a matemática e também te quero pedir mais
uma coisa, que a professora seja a minha melhor
amiga e que me ajude mais!

Sei obrigado!
Muito obrigado,

[Redacted]

Carta ao "Deus do Sol"

Boa tarde, Deus do Sol!

Espero que esteja tudo bem contigo e te
quero te pedir que me ajude a melhorar
a matemática e também te quero pedir mais
uma coisa, que a professora seja a minha melhor
amiga e que me ajude mais!

Sei obrigado!
Muito obrigado,

[Redacted]

Anexo XV – Imagem do rio Douro



Anexo XVI – Plano de duas crianças

casas: amarelas, brancas, telhados cor de laranja, altas
pontes: estreita, três arcos, cingenta
montes: verdes, altos, cascas
montes: verdes, estão nos montes, existem nas duas margens do rio
campos: verdes, grandes, estão nas duas margens do rio
árvores: grandes, muitas árvores, verdes, com muitas ramos e folhas
rio: Dourado, extenso, água azul, caudal.
céu: azul, não tem nuvens, limpo.
edifício: branco, em cima do monte, longo.
plantações: verde
barcos: brancos, dois, estão no rio.

- pontes estreita, três arcos, cingenta
- montes verdes, altos, cascas
- montes: verdes, estão nos montes, existem nas duas margens do rio
- campos: verdes, grandes, estão nas duas margens do rio
- árvores: grandes, muitas árvores, verdes e com muitos ramos e folhas
- rio: Dourado, extenso, água azul, caudal.
- céu: azul, não tem nuvens, limpo
- edifício branco em cima do monte longo
- plantações: verde
- barcos: brancos, dois, estão no rio.

Anexo XVII – Produções escritas de duas crianças

A descrição da paisagem **Muito bem**

Na margem direita da paisagem observo algumas casas brancas com uma casa amarela, telhados com de laranja e casas altas. Também há algumas árvores verdes com muito ramo e folha. É um campo verde, mas pequenos.

Aparecer as margens, está o rio aberto, extenso. Tem água azul com cor de lago. Existe ainda uma ponte estreita, tem três arcos e é cinzenta. Dois barcos brancos estão no rio.

Na margem esquerda há muito monte verde, alto e alguns com casa na cima. Os montes são verdes, estão no meio e nas duas margens do rio. Também há campo nas duas margens do rio, são verdes, grandes e longos. Muitas árvores grandes, verdes e com muitos ramo e folha. Uma plantação de um edifício branco, longe e em cima de um monte.

O céu é azul, não tem nuvens e está limpo.

Esta paisagem é lindíssima e muito verde.

Ordem o texto

Exercício de texto

O rio é extenso, tem água azul e tem um monte verde. O céu é azul e não tem nuvens, é muito limpo.

As casas são altas, brancas e com o telhado de laranja. Há no rio, há um edifício branco em cima do monte que está longe.

Há campos verdes, grandes, pequenos nas margens do rio branco. Esses campos, há algumas grandes, verdes, com muitas folhas e são de plantação de muitas e são de cor verde. Há muitas plantas, as vinhas são verdes e também estão nas margens do rio branco.

Os montes são verdes, altos e têm casa na cima.

Há uma ponte estreita com três arcos e é cinzenta.

No meio do rio, há dois barcos brancos a nadar e navegar.

Anexo XVIII – Guião do trabalho “Preferências televisivas do 6.º G”

Guião para o trabalho de grupo “Preferências televisivas do 6.º G”

Nas próximas aulas, vamos desenvolver um projeto sobre as “**Preferências televisivas do 6ºG**”. Já respondeste às questões em estudo através de um questionário.

Questões em estudo:

- 1- Quanto tempo dedicas semanalmente a ver TV?
- 2- Qual o teu programa preferido?
- 3- Quantos filmes/séries vês por semana?
- 4- Qual o teu canal preferido?
- 5- Quantos canais tens disponíveis?
- 6- Qual o programa que faz parte da programação televisiva, mas evitas ou não gostas de ver?

➤ **Etapa 1**

Os dados já foram recolhidos, agora cabe-te a ti organizá-los.

➤ **Etapa 2**

A organização dos dados pode ser efetuada através de:

- Tabelas (frequência absoluta e frequência relativa);
- Gráficos (os mais adequados de acordo com a variável em estudo).

➤ **Etapa 3**

Depois de organizares os dados, não te esqueças de interpretá-los. Não te esqueças que tens de mencionar:

- Moda (caso exista);
- Média (caso exista);
- Amplitude (caso exista).

➤ **Etapa 4**

- No final de cada aula um grupo escolhido pela professora vai apresentar à turma os resultados obtidos. Vais fazê-lo através de uma folha de acetato onde conste tudo sobre a **variável em estudo**.
- A apresentação e discussão à turma terá a duração de 15 minutos.

Anexo XIX – Questionário do projeto “Preferências televisivas do 6.º G”

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito de um estudo sobre as “Preferências televisivas do 6.º G”.

O objetivo deste questionário é conhecer quais os gostos televisivos da turma.

Assinala com um **X** a resposta que mais se adequa à tua realidade. As respostas são anónimas e confidenciais.

1- Quanto tempo dedicas semanalmente a ver TV?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 30 minutos <input type="checkbox"/> | 60 minutos <input type="checkbox"/> |
| 90 minutos <input type="checkbox"/> | 120 minutos <input type="checkbox"/> |
| 150 minutos <input type="checkbox"/> | 180 minutos <input type="checkbox"/> |
| 210 minutos <input type="checkbox"/> | 240 minutos <input type="checkbox"/> |
| 270 minutos <input type="checkbox"/> | 300 minutos <input type="checkbox"/> |

2- Qual o teu programa preferido?

3- Quantos filmes/séries vês por semana?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
- Mais de 6 Quantos? _____

4- Qual o teu canal preferido?

5- Quantos canais tens disponíveis?

6- Qual o programa que sabes que faz parte da programação televisiva, mas evitas ou não gostas de ver?

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Anexo XX – Dados recolhidos do inquérito do projeto “Preferências televisivas do 6.º G”

Projeto - “Preferências televisivas do 6.º G”

- Dados recolhidos do inquérito:

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
1	180 min	Morangos com açúcar	6	Hollywood	50	Telejornal
2	60 min	Hollywood	3	Sport TV	800	Telejornal
3	300 min	Shin chan	3	Hollywood	800	Telejornal
4	30 min	Olhos famintos	3	Hollywood	500	Jornal da noite
5	90 min	Arrow	3	AXN	650	Notícias
6	150 min	Phineas e Ferb	3	Disney Channel	655	Notícias
7	120 min	Somos Portugal	2	Clan	140	Telejornal
8	90 min	Football dream	2	Panda Biggs	300	Jornal das 8
9	120 min	Shin chan	2	Neox	50	Jornal das 8
10	120 min	Shin chan	2	Disney Channel	144	Telejornal
11	300 min	Jessie	4	Disney Channel	50	Telejornal
12	300 min	O incrível mundo de Gumball	2	Cartoon Network	260	Jornal das 8
13	300 min	Panda do Kung Fu	3	RTP 2	4	Telejornal
14	300 min	SpongeBob	2	Eurosport	250	Jornal das 8
15	300 min	Telejornal	2	RTP 1	4	Os Nossos dias
16	180 min	Filmes	4	SIC	4	Jornal
17	300 min	Sanjay e Craig	6	Nickelodeon	480	Programa da tarde

Questões em estudo:

- 1- Quanto tempo dedicas semanalmente a ver TV?
- 2- Qual o teu programa preferido?
- 3- Quantos filmes/séries vês por semana?
- 4- Qual o teu canal preferido?
- 5- Quantos canais tens disponíveis?
- 6- Qual o programa que faz parte da programação televisiva, mas evitas ver?

Anexo XXI - Apresentação da questão “Quanto tempo dedicas semanalmente a ver TV?” por um grupo

Projeto "Preferências Televisivas #20"

1- Quanto tempo dedica semanalmente a ver TV?

Tabela

Tempo dedicado a ver TV	F. Absoluta	F. Relativa
30	1	$\frac{1}{17} = 0,06$
60	1	$\frac{1}{17} = 0,06$
90	2	$\frac{2}{17} = 0,12$
120	3	$\frac{3}{17} = 0,18$
150	1	$\frac{1}{17} = 0,06$
180	2	$\frac{2}{17} = 0,12$
210	0	—
240	0	—
270	0	—
300	7	$\frac{7}{17} = 0,41$
Total	17	1

Moda = 300 minutos (porque é o valor mais frequente, repete-se 7 vezes)

Amplitude = valor máximo - valor mínimo
 $300 - 30 = 270$ minutos

Média = $T = \frac{30 \times 1 + 60 \times 1 + 90 \times 2 + 120 \times 3 + 150 \times 1 + 180 \times 2 + 300 \times 7}{17}$
 $= \frac{2240}{17} = 130$
 A média é 130 minutos


Tempo dedicado semanalmente a ver TV

Conclusão

4 alunos da turma dependem 300 minutos por semana a ver TV, é o valor mais frequente.
 Não existe ninguém da turma que veja 210, 240 ou 270 minutos a ver TV por semana.
 O total de questionários foram 17 alunos porque quando foi aplicada o questionário existiam a falta de 2 alunos.
 Apenas 1 aluno vê 30 min/semana, outro 60 min/semana e outro 150 min/semana e outros 2 180 min/semana.
 3 alunos veem 90 min/semana e outros 2 120 min/semana.
 O segundo valor mais frequente foram os 120 min/semana por 3 alunos.

Anexo XXII – Guiões de apoio aos trabalhos de grupo – 2.º CEB - HGP

Diário da nobreza



Grupo 1:

Agrupamento de escolas Emídio Garcia- Escola Básica Paulo Quintela
 História e Geografia de Portugal- 5.º

Nome dos elementos do grupo: _____
 Data: ____/____/____

Guião da atividade- Aspectos da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV

Grupo 1- A nobreza

Para a realização do teu trabalho terás de recolher informação necessária referente ao teu conteúdo. Foi-te entregue um diário com informações, documentos/esquemas fornecidos de manuais e livros, e retira a informação mais importante. Depois irás explicar aos teus colegas o assunto que pesquisaste através de uma apresentação à turma. Para te auxiliar na tua pesquisa eis algumas perguntas orientadoras:

- Principais funções dos nobres.
- Principal atividade dos nobres.
- Poderes e privilégios dos nobres.
- Explicar porque motivo este grupo social era considerado privilegiado;
- Caracterizar os domínios senhoriais.
- Diferenciar a divisão dos domínios senhoriais.
- Explicitação dos conceitos: título de nobre, senhorio, senhoras, justas;



Figura 1- Nobres

A divisão da sociedade

A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: **nobreza, clero e povo**.

Todos os grupos sociais, sem exceção, deviam ao rei: **fidelidade, obediência e auxílio**.

A **nobreza** e o **clero** eram grupos sociais **privilegiados**, isto é, tinham muitas regalias. O **povo**, apesar de representar a maioria da população, era um grupo social **não privilegiado** porque tinha muitas obrigações e poucas regalias.

Durante o período da formação de Portugal, os primeiros reis, à medida que iam conquistando terra aos muçulmanos reservaram terras para si. Outras deram-nas à **nobreza** e ao **clero** como forma de pagamento pelo auxílio prestado na guerra. Contudo, eram homens e mulheres do **povo** que, em troca de proteção, trabalhavam essas terras.

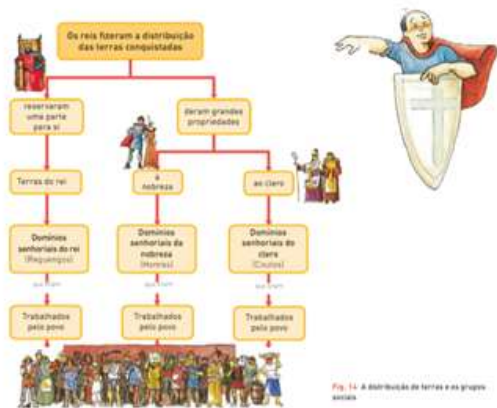


Fig. 14 A distribuição de terras e os grupos sociais

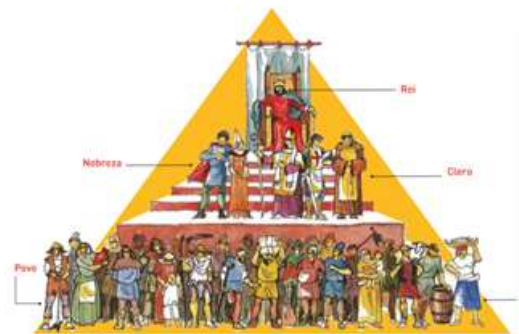


Fig. 15 Pirâmide dos grupos sociais

A nobreza

Nos séculos XIII e XIV, a nobreza era um grupo social constituído pelos descendentes dos nobres portugueses e familiares dos reis ou cavaleiros que se distinguiram na guerra e a quem os reis concederam o **título de nobre**.

A **principal função** dos nobres era **combater**. Como sabes, os cavaleiros nobres, com as suas armas e homens, desempenharam um papel muito importante no período de formação e alargamento do reino.

Em tempo de paz, o senhor nobre **administrava o seu senhorio** e ocupava grande parte do dia em atividades que, de um modo ou de outro, o preparavam para a guerra. Praticava a **caça**, a **equitação** e **exercícios desportivos**.

As nozes eram preenchidas com jogu de salão, como o andrão, as damas, os daltos e as cartas. Por vezes, o senhor assistia à situação dos jograis e dos saltimbancos (Fig. 6).



Fig. 6. A situação dos jograis.

A habitação do senhor

As casas senhoriais e os castelos eram grandes, com muitas divisões (ver a pág. 103). A mobília era constituída por uma mesa, bancos, camas ou colchões de palha e arcos, utilizados para guardar o vestuário mas também comida e objetos domésticos.

As mesas eram, normalmente, de demontar para poderem ser transportadas para onde fossem necessários. As paredes estavam decoradas com tapeçarias e o chão coberto com tapetes para diminuir o frio. Existia, em quase todas as divisões das casas, uma lareira para aquecimento. A iluminação à noite era feita com lamparinas, tochas e velas (Fig. 4).



Fig. 4. Interior de uma casa senhoria.

A nobreza

Como já aprendeste, durante o período da Reconquista Cristã os reis deram grandes porções de terra a alguns cavaleiros nobres, como recompensa pelos serviços prestados na guerra. Esses territórios tinham o nome de **senhorios** ou **terras senhoriais** (Fig. 3) e os nobres a quem eram entregues eram denominados **senhores**. Em troca, os cavaleiros nobres comprometiam-se a combater com os seus homens ao lado do rei sempre que necessário.

Senhorio

Os senhorios tinham um **castelo** (Fig. 3) ou uma **casa senhoria**. Era lá que viviam os senhores e a sua corte e, em caso de ataque de inimigos, era lá que se refugiavam os restantes habitantes das terras senhoriais. Nos seus senhorios, os senhores tinham o direito de cobrar impostos e de aplicar a justiça sempre que necessário. Eram educados desde pequenos na arte de bem cavalgar e por isso eram chamados de cavaleiros.

Os camponeses construam as suas casas nas proximidades da casa do senhor. Também existia geralmente por perto um moinho para moer os cereais. A terra dividia-se em áreas cultivadas e florestas.

As florestas eram os locais onde os senhores caçavam e os camponeses se abasteciam de lenha, bolotas para alimentar os porcos e alguns animais de pequeno porte, como o coelho ou a perdiz, para a sua alimentação.

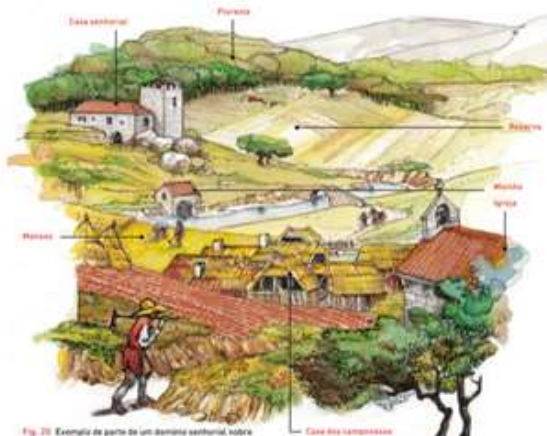


Fig. 3. Exemplo de parte de um domínio senhorial, nobre.

A alimentação nas casas senhoriais

A alimentação dos nobres era constituída por grande quantidade de carne e peixe acompanhados por pão e vinho. Os queijos, a fruta e os doces também marcavam presença na mesa deste grupo social (Fig. 4).

Faziam-se habitualmente duas refeições:

- a principal refeição, entre as 10 e as 11 horas da manhã;
- a última refeição, entre as 6 e as 7 horas da tarde.

Na época, não se utilizavam pratos nem garfos; os alimentos eram colocados sobre fatias de pão, com o auxílio de facas.

O vestuário dos nobres

As roupas utilizadas pelos nobres eram muito diferentes das utilizadas pelos camponeses.

Os homens:

- vestiam calças justas semelhantes a meias, camisa de linho e saio (espécie de saia de mangas justas);
- calçavam sapatos bicudos, em cabedal, de cores variadas;
- usavam chapéus de modelos variados.

As mulheres:

- vestiam, sobre a camisa, o brial (uma espécie de túnica comprida e larga) e, sobre a saia, um vestido comprido com cauda;
- calçavam sapatos bicudos, em cabedal, de cores variadas;
- usavam uma espécie de touca de pano, que colocavam sobre um lenço ou véu.



A nobreza, tal como o clero, tinha grandes propriedades dadas pelos reis e que se chamavam **domínios senhoriais** ou **senhorios**.

Estes domínios senhoriais dividiam-se em duas partes:

- a **reserva**, parte explorada diretamente pelo senhor nobre ou clérigo, onde se situava a casa senhoria, o moinho, a igreja, o lagar, o celeiro, a floresta e campos de cultivo;
- os **mansos**, parcelas de terreno que o senhor entregava a camponeses que as trabalhavam e não as podiam abandonar (homens não livres).

A maioria dos habitantes do domínio senhorial era gente do povo que pagava pesadas rendas e impostos e prestava inúmeros serviços.

O nobre, dentro do seu senhorio, tinha muitos **poderes e privilégios**:

- aplicar a justiça quando surge alguma questão ou crime;
- recrutar homens para o seu exército;
- receber impostos de todos aqueles que trabalhavam nas suas terras ou que por elas passavam.



Fig. 21. Agrupamento de um mofete.

Os privilégios dos senhores

A nobreza e ao clero o rei não dava só terras: dava-lhes, também, poderes e direitos que o povo não tinha. Por isso, dizemos que eram **grupos sociais privilegiados**. Com efeito, dentro das suas terras eles eram os senhores, eram eles quem mandava, quem determinava os impostos, quem os cobrava ou recebia e quem aplicava a justiça (Fig. 3). A sua única obrigação consistia em defender a terra e a população. Pelo contrário, o povo tinha de trabalhar nessas terras que não eram suas, tinha de pagar uma renda ao senhor e outros impostos e tinha ainda de prestar-lhe serviços (Fig. 3). Em troca, recebia proteção. Mantinha-se, inalteradamente, no fundo da escala social.

CI 12. SOCIEDADE E CULTURA NOS SÉCULOS XIII E XIV

Os elementos da **nobreza** eram descendentes de reis ou de importantes famílias.

Funções:


- defendiam e administravam o reino;
- aplicavam a justiça às populações que viviam nas suas terras.

Privilégios:

- possuíam grandes propriedades;
- recebiam impostos das populações que viviam nas suas propriedades;
- não pagavam impostos ao rei.




Curiosidades





Sabias?

O filho de um nobre era educado desde os 7 anos de idade para o serviço militar. Tornava-se **pajem** de um cavaleiro ou fidalgo e, aos 14 anos, **escudeiro**, auxiliando o seu mestre a colocar a armadura e combatendo ao seu lado. Mais tarde tornava-se **cavaleiro**. Era preparado desde pequeno para combater e para isso tinha de saber manejar as armas de combate (principalmente a espada) e montar a cavalo.


Sabias?

- Não se comia em pratos. Em vez disso serviam-se de uma fatia de pão, chamada trincho.
- Era costume atirar os ossos, depois de comida a carne, para o chão, onde os cães os aproveitavam.

 Para te auxiliar na tua pesquisa aqui ficam sugestões de livros e sites para consultares.

 **Bibliografia**

- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E., & Silva, A. (2011). *Saber em Ação-Histórias Geografia de Portugal 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A., & Henriques, M. (2014). *Viagens no Tempo 5- História e Geografia de Portugal- 5.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Amorim, A., & Lobato, M. (2015). *História e Geografia de Portugal Cinco- 5.º ano*. Lisboa: Raiz Editora.

 **Webgrafia**

- <http://www.raizeditora.pt/recursos/53?tipo=curso=Ficheiro&id=15105147>.
- <http://www.texto.pt/pt/apoio-escolar/2-ciclo/?listagem=1>.
- <http://www.escolavirtual.pt/sitodoalunos.html>.
- <http://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-alunos>.


Apresentação


A apresentação pode ser feita através de:

- powerpoint (máximo 10 diapositivos)
- cartolina (texto-esquema)
- trabalho escrito a mão- (máximo 4 a 5 páginas)

Data de entrega do trabalho- 17 de março de 2016

Tempo- a apresentação terá um tempo estipulado de 15 minutos.

 Não te esqueças que a apresentação deve ser criativa, original e bem elaborada.

 Para te avaliar estes serão os critérios de avaliação:

- ✓ Domínio dos conteúdos
- ✓ Rigor científico
- ✓ Cumprimento dos objetivos propostos
- ✓ Coerência textual
- ✓ Capacidade de síntese
- ✓ Originalidade

Diário do clero



Grupo 2:

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião da atividade- Aspetos da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV

Grupo 2- O clero

Para a realização do teu trabalho terás de recolher informação necessária referente ao teu conteúdo. Lê os documentos/esquemas fornecidos, o manual escolar e livros e retira a informação mais importante. Depois irás explicar aos teus colegas o assunto que pesquisaste através de uma apresentação à turma.

Para te auxiliar na tua pesquisa eis algumas perguntas orientadoras:

- Principal atividade do clero.
- Funções do clero.
- Compreender a vida quotidiana do clero.
- Distinguir o clero regular e o clero secular.
- Construções e domínios pertencentes ao mosteiro.
- Explicitação dos conceitos: coutos, monges copistas, iluminuras, claustro, vigílias, completas, manuscritos.



Figura 1- Clero

A divisão da sociedade

A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: **nobreza, clero e povo**.

Todos os grupos sociais, sem exceção, deviam ao rei: **fidelidade, obediência e auxílio**.

A **nobreza** e o **clero** eram grupos sociais **privilegiados**, isto é, tinham muitas regalias. O **povo**, apesar de representar a maioria da população, era um grupo social **não privilegiado** porque tinha muitas obrigações e poucas regalias.

Durante o período da formação de Portugal, os primeiros reis, à medida que iam conquistando terra aos muçulmanos reservaram terras para si. Outras deram-nas à **nobreza** e ao **clero** como forma de pagamento pelo auxílio prestado na guerra. Contudo, eram homens e mulheres do **povo** que, em troca de proteção, trabalhavam essas terras.

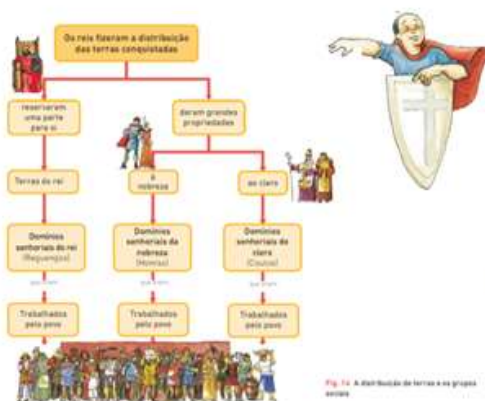


Fig. 14. A distribuição de terras e os grupos sociais

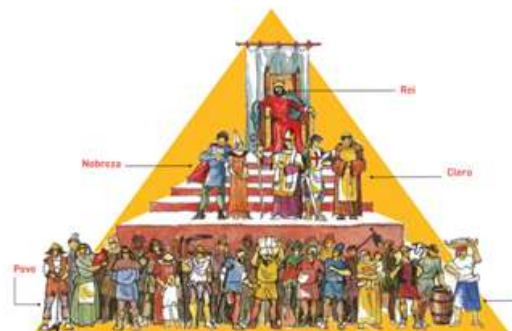


Fig. 15. Pirâmide dos grupos sociais

Clero

Além da nobreza, o outro grupo social privilegiado em Portugal no século XIII era o **clero**. Este grupo era constituído por pessoas cuja principal atividade era a assistência religiosa.

O clero era muito poderoso. Recebia, à semelhança da nobreza, da parte dos reis grandes domínios onde construíam os **mosteiros** (sec. 1).

- O clero divide-se em **clero secular** e **clero regular**:
- **clero secular** – membros do clero que viviam entre a população e tinham como principal atividade a assistência religiosa (os **párocos** ou os **padres e bispos**);
 - **clero regular** – membros do clero que viviam em comunidade, retirados da população, em mosteiros e conventos. Chama-se clero regular porque segue uma **regra** (sec. 2);
 - **ordens religioso-militares** – eram igualmente constituídas por elementos do clero, mas que, para além da sua prática religiosa e do seu serviço dentro dos mosteiros, também podiam combater. Eram os monges-guerreiros e foram muitos importantes na Reconquista Cristã.

Num mosteiro

Os mosteiros eram habitados por **monges**, isto é, pessoas que quiseram dedicar toda a sua vida a Deus.

Ao entrar para um mosteiro, os monges faziam votos, prometendo: desligar-se de todos os bens materiais; obedecer ao abade; seguir a regra da ordem religiosa desse mesmo mosteiro.

Os mosteiros eram geralmente construídos em terras que tinham sido doadas pelo rei.

O edifício principal do mosteiro era a igreja. À volta do **claustro** eram construídos igualmente os **dormitórios** e o **refeitório** dos monges, a **cozinha**, a **biblioteca** ou **scriptorium** (onde alguns monges faziam cópias de livros), a **albergaria** (onde costumavam pernoitar peregrinos em viagem) e a **enfermaria** (onde era dada assistência aos doentes) (sec. 2).

O dia a dia de um mosteiro era muito intenso. Começava às 2 horas da manhã com o serviço das **vigílias** e terminava à tarde com as **completas**. A maior parte do tempo era dedicada às atividades religiosas, como as orações, os cânticos religiosos e as leituras de livros religiosos (sec. 2), nomeadamente a Bíblia.

As propriedades do mosteiro eram trabalhadas por camponeses que participavam nas orações uma ou duas vezes por dia.

Atividades desenvolvidas num mosteiro

Enfermaria e albergaria

Os mosteiros acolhiam doentes (sec. 2) e outras pessoas com dificuldades. Nos seus jardins, os monges plantavam ervas e plantas que usavam para tratar dos doentes. Foi assim que surgiram as primeiras farmácias que, na altura, se chamavam **boticas**.

Durante toda a Idade Média muitos cristãos faziam peregrinações para visitar os locais onde se encontravam túmulos ou relíquias de santos. Um dos locais mais importantes de peregrinação era Santiago de Compostela, no Norte da Península Ibérica. Como essas viagens podiam demorar semanas ou mesmo meses, pernoitavam nas albergarias dos mosteiros.

Cultura e ensino

Normalmente, os mosteiros possuíam bibliotecas com muitos livros, não apenas religiosos mas também de autores antigos. No século XIII, só os membros do clero e alguns nobres sabiam ler e escrever. Muitos filhos dos nobres eram enviados para aprenderem aí a ler e a escrever (sec. 4).

A biblioteca (**scriptorium**) (sec. 1) era um local especial dentro de um mosteiro. Era uma grande sala destinada à leitura e à cópia de livros. Nessa época os livros eram escritos à mão, os **manuscritos**. Este trabalho, realizado pelos **monges copistas**, era muito demorado. Copiavam cerca de cinco páginas por dia. Os livros e textos mais copiados eram os religiosos, mas os outros livros também não eram esquecidos.

Muitos destes livros, além de serem copiados, eram também decorados com letras ornamentadas e desenhos coloridos, com folhas de ouro, de prata ou pigmentos. A estes trabalhos deu-se o nome de **iluminuras** (sec. 2).



1.2.3. A vida quotidiana nos mosteiros

No século XIII, o **clero** era um dos grupos sociais privilegiado. Ocupava uma posição social de grande importância, não só pela atividade religiosa que exercia, mas também pela prática do ensino e pela assistência a pobres e doentes.

O clero estava dividido em dois grupos:

- o **clero secular** (padres e bispos) vivia próximo da população nas aldeias e nas cidades;
- o **clero regular** (monges, frades e freiras) vivia em comunidade nos conventos ou **mosteiros** e deveriam obedecer a uma **regra**, ou seja, a um conjunto de obrigações que estabeleciam os horários e as tarefas.

4.6 A vida nos mosteiros

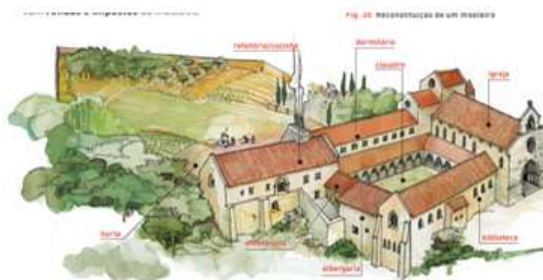
Os **mosteiros** eram grandes edifícios onde os monges viviam. Tinham, geralmente, várias dependências: igreja, refeitório, enfermaria, biblioteca... (fig. 1).

Os mosteiros tinham muitas terras, dadas principalmente pelos reis. Aí trabalhavam camponeses que tinham uma vida semelhante à dos que viviam nas terras da nobreza, mas orientados pelos monges.

Os monges pertenciam a ordens religiosas. Os monges da mesma ordem religiosa ficavam obrigados ao cumprimento de regras: horários para rezar e trabalhar, períodos obrigatórios de silêncio, igualdade de vestuário (o hábito), de corte de cabelo, de alimentação, de jejuns...

Os monges que viviam segundo a regra pertenciam a uma ordem **religiosa** monástica ou a uma **ordem religiosa militar**. Nesta última, os monges para além de se dedicarem à vida religiosa eram também guerreiros.

Durante a Reconquista Cristã as ordens religiosas prestaram importantes serviços aos reis, levando-os a fazerem doações de grandes propriedades, os chamados **coutos**, e a concederem muitos benefícios a este grupo social. À semelhança das terras senhoriais, estas propriedades eram cultivadas por camponeses a troco de rendas e impostos pagos ao mosteiro.



Assistência a pobres, peregrinos e doentes

Os mosteiros eram locais de assistência, por exemplo, aos **peregrinos**, grupo de pessoas que viajavam com destino a lugares santos. Prestavam também auxílio a todos os necessitados. Nos mosteiros existiam enfermarias onde os doentes eram recolhidos e tratados pelos monges (Fig. 8).



Atividade religioso

Os monges passavam grande parte do dia na igreja a rezar, a meditar e em outras práticas religiosas, como a celebração de missas e batismos.

Ensino

O ensino fazia parte das atividades desempenhadas pelo clero já que, durante a Idade Média, era o único grupo social que sabia ler e escrever.

As escolas que existiam neste período situavam-se junto das mosteiros, das séis ou das igrejas. Os monges dedicavam-se também à leitura de livros sagrados, como a Bíblia, e à cópia dos livros considerados mais importantes e mais valiosos. Os monges que se dedicavam a esta tarefa chamavam-se **monges copistas** (Fig. 9).



Fig. 9 Monge copista.

A importância do clero

Para além de todas estas tarefas que lhe davam importância, também cabia ao clero estabelecer as regras de conduta moral das pessoas e fixar penitências, isto é, dizer qual era o castigo para os que não seguiam as suas indicações.

Os membros do clero – tanto regular como secular – ganharam, assim, um prestígio e uma autoridade muito grandes sobre toda a gente, mesmo sobre os mais poderosos.

O clero era composto por homens e mulheres que dedicavam a sua vida a Deus e à Igreja.

Funções:

- rezavam;
- ensinavam;
- copiavam livros antigos (monges copistas);
- ajudavam a população mais pobre com alimentos e prestavam-lhes cuidados de saúde.

Privilégios:

- possuíam grandes propriedades;
- não pagavam impostos ao rei;
- recebiam impostos das populações que viviam nas suas propriedades.



Curiosidades

A vida tem muitos rituais

Nos mosteiros [...] os monges eram arrancados ao conforto dos seus colchões de palha e ásperos cobertores pelos sinistros, que os despertavam às 2 horas da madrugada. Momentos depois [...] dirigiam-se apressadamente, ao longo dos íngremes corredores de pedra, para o primeiro dos seis serviços diários na enorme igreja (havia uma em cada mosteiro) [...] Esperava-os um dia igual a todos os outros, com uma rotina invariável de quatro horas de serviços religiosos, outras quatro de meditação individual e seis de trabalhos braçais nos campos e nas oficinas. As horas de oração e de trabalho eram interrompidas com períodos de meditação; os monges detavam-se geralmente pelas 6h30 da tarde. Durante o sermão era-lhes servida apenas uma refeição diária, sem carne; no inverno, havia uma segunda refeição para os ajudar a resistir ao frio.

Adaptado da regra de S. Bento de São Bernardo da Presébita, tradução de João de Deus, 1988

Horas do dia	Orações	Trabalho e recreio
1		
2	Matins	
3		
4	Lauds	
5		
6	Primeira refeição do dia	Trabalho nos campos
7		
8	Terça	
9		
10		
11	Cópia de manuscritos e leturas	
12	Sexta	Refeição com leitura de leturas
13		
14		
15	Nona	Reposo
16		
17		Trabalho nos campos
18	Vigília	
19	Completas	Última refeição do dia
20		
21		
22		
23		
24		

Fig. 2 História dos monges beneditinos

Sabias?
No começo, os monges do Ordem de S. Bento não tinham vela para ler durante os ofícios no coro. Usavam de aprender de cor todas as orações, salmos e outras formas de orar.

Para te auxiliar na tua pesquisa aqui ficam sugestões de livros e sites para consultares.

Bibliografia

- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E., & Silva, A. (2011). *Saber em Ação- História e Geografia de Portugal 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A., & Henriques, M. (2014). *Viagens no Tempo 5- História e Geografia de Portugal- 5.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Amorim, A., & Lobato, M. (2015). *História e Geografia de Portugal Cinco- 5.º ano*. Lisboa: Raiz Editora.

Webgrafia

- <http://www.raizeditora.pt/recursos53?tipocurso=Ficheiro&id=15105147>.
- <http://www.texto.pt/pt/apoio-escolar/2-ciclo/?listagem=1>.
- <http://www.escolavirtual.pt/sitiodomiudos.html>.
- <http://www.portoeditora.pt/pais/alunos/para-os-alunos>.

Apresentação

A apresentação pode ser feita através de:

- powerpoint (máximo 10 diapositivos)
- cartolina (texto/esquema)
- trabalho escrito a mão- (máximo 4 a 5 páginas)

Data de entrega do trabalho- 17 de março de 2016

Tempo- a apresentação terá um tempo estipulado de 15 minutos.



Não te esqueças que a apresentação deve ser criativa, original e bem elaborada.



Para te avaliar estes serão os critérios de avaliação:

- ✓ Domínio dos conteúdos
- ✓ Rigor científico
- ✓ Cumprimento dos objetivos propostos
- ✓ Coerência textual
- ✓ Capacidade de síntese
- ✓ Originalidade

Diário do povo



Grupo 3:

Nome dos elementos do grupo: _____
 Data: ____/____/____

Guião da atividade- Aspetos da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV

Grupo 3- O povo

Para a realização do teu trabalho terás de recolher informação necessária referente ao teu conteúdo. Lê os documentos/esquemas fornecidos, o manual escolar e livros e retira a informação mais importante. Depois irás explicar aos teus colegas o assunto que pesquisaste através de uma apresentação à turma.

Para te auxiliar na tua pesquisa eis algumas perguntas orientadoras:

- Principal função do povo.
- As principais atividades económicas a que se dedicavam.
- Explicar porque motivo este grupo social era considerado não privilegiado.
- Obrigações do povo.
- As condições de vida do povo.
- Explicação dos conceitos: camponeses, rendas.



Figura 1- Camponeses

A divisão da sociedade

A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: **nobreza, clero e povo**.

Todos os grupos sociais, sem exceção, deviam ao rei: **fidelidade, obediência e auxílio**.

A **nobreza** e o **clero** eram grupos sociais **privilegiados**, isto é, tinham muitas regalias. O **povo**, apesar de representar a maioria da população, era um grupo social **não privilegiado** porque tinha muitas obrigações e poucas regalias.

Durante o período da formação de Portugal, os primeiros reis, à medida que iam conquistando terra aos muçulmanos reservaram terras para si. Outras deram-nas à **nobreza** e ao **clero** como forma de pagamento pelo auxílio prestado na guerra. Contudo, eram homens e mulheres do **povo** que, em troca de proteção, trabalhavam essas terras.

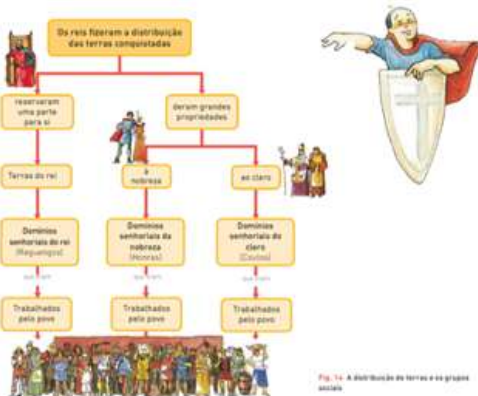


Fig. 14 - A distribuição de terras e os grupos sociais

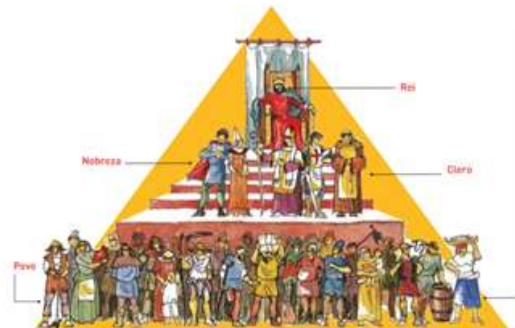


Fig. 15 - Pirâmide dos grupos sociais

A vida dos camponeses

Camponeses

A maior parte da população portuguesa no século XIII pertencia ao povo. Cerca de 90%, isto é, 90 em cada 100 habitantes, eram pessoas do povo.

Eram, na sua maior parte, **camponeses** e trabalhavam nos domínios senhoriais dos nobres e do clero. Viviam junto das terras que cultivavam e também próximo da casa ou castelo senhorial (loc. 1).

A sua vida era muito dura (loc. 2). Trabalhavam de sol a sol e pagavam **rendas** e impostos muito pesados aos seus senhores. Esse pagamento era feito em dinheiro ou através de uma parte das colheitas. Pagavam também impostos específicos pela utilização do **moínio** e do **lagar** do senhorio e portagens pela passagem de uma ponte ou um caminho. Eram igualmente obrigados a pagar o **dízimo** à igreja.

A troca de proteção, tinham de desempenhar alguns trabalhos gratuitos para os seus senhores, como obras para a manutenção do castelo e das muralhas ou a pavimentação das estradas.

A vida dos camponeses

Em cada terra senhorial viviam muitos camponeses (fig. 1).

Os camponeses trabalhavam a terra e pagavam uma **renda** ao senhor para a poderem cultivar. Pagavam também outros impostos para utilizarem os fornos e os moínhos. Tinham ainda de lhes prestar muitos serviços (texto 1). Em troca, o senhor defendia-os, em caso de guerra.

Se o camponês cometesse algum crime, ou se não cumprisse as suas obrigações, era julgada e castigado pelo senhor da terra.

Os camponeses trabalhavam desde que o Sol nascia até que o Sol se punha. Utilizavam instrumentos e técnicas antigas nos diferentes trabalhos do campo que executavam ao longo do ano (figs. 2 e 3). Os maus anos agrícolas podiam trazer-lhes a fome e até a morte.

Comiam pouco e pouca variedade: pão, hortaliça, toucinho... A castanha ou a bolota substituíam, por vezes, os cereais. Era raro comerem carne ou peixe.

As casas dos camponeses eram muito pobres – cabanas com porta de madeira, sem divisões e sem móveis. No chão de terra batida, em cima de palha, estendiam-se para dormir.

Eram poucos os seus momentos de distração. Mas havia dias de festa, em geral religiosa. Então, depois da missa ou da procissão, dançavam e cantavam. Ir à feira – comprar, vender, conversar... – era também uma distração, mas era rara.



Fig. 2 Representação do povo
— segundo do botânico, Romarinho do Livro
de Honra de D. Afonso III



Habitação e alimentação dos camponeses

As casas dos camponeses eram muito simples (loc. 3). O teto era em colmo e geralmente só tinham uma divisão polivalente, partilhada por pessoas e animais. O chão era em terra batida e uma fogueira estava permanentemente acesa para alumiá-lo, aquecer e cozinhar os alimentos.

A alimentação dos camponeses era constituída pelos produtos que cultivavam e por alguns animais que criavam. O porco era o principal animal de criação, no entanto, as galinhas, o leite e os ovos também eram alimentos habituais. Os produtos hortícolas, o vinho e o azeite, também faziam parte da sua dieta alimentar.

Dias de festa

Os dias de festa na vida dos camponeses eram geralmente relacionados com a vida religiosa: as **romarias**, as idas à **missa** e as **festas do calendário religioso**. Também havia as feiras e as festas relacionadas com as colheitas, os **batizados**, os **casamentos** e os **funerais**. Nesses dias, a alimentação era melhorada com carne, queijo e ovos.

A vida quotidiana dos camponeses

A habitação dos camponeses

Os camponeses viviam em casas ou choupanas de madeira com uma só divisão que partilhavam também com os animais. O telhado das casas era de colmo. O chão era em terra batida e aí dormiam os camponeses com a sua família, sobre molhos de palha ou tábuas. Praticamente, não tinham mobília. Para se protegerem do frio faziam uma fogueira ou dormiam junto dos animais.



O quotidiano dos camponeses

Os camponeses tinham uma vida muito difícil. Passavam os dias a trabalhar desde o nascer do sol ao anoitecer. Não havia dias de descanso e os únicos momentos de distração eram a ida à missa, a participação em procissões e as romarias. Por vezes era-lhes permitido participações em festas organizadas por nobres (casamento ou torneio).

A alimentação dos camponeses

As refeições no século XIII eram diferentes das de hoje. Os camponeses alimentavam-se à base de pão, couves, cebolas e castanhas. Ainda que por vezes passassem fome, em dia de festa poderiam comer queijo, ovos e alguma carne.

O vestuário dos camponeses

Os homens:

- vestiam calças justas semelhantes a meias, túnica apertada à cintura e manto com capuz;
- calçavam sapatos bicudos em pano com a sola presa por correias ou andavam descalços.

As mulheres:

- vestiam camisa de linho, uma saia e um avental;
- calçavam sapatos bicudos em pano, com sola presa por correias, ou andavam descalças;
- usavam chapéus e mantos grosseiros sobre a cabeça.




Curiosidades




Sabios que...
Neste período, na Europa, as batatas (à exceção da batata doce) não existiam? Originárias da América, só foram descobertas no século XV. **e que...**
O açúcar era um produto raro, exótico, muito caro e que poucos conheciam? No século XIII, era utilizado o mel, como adoçante.


Sabias?
Devido ao intenso trabalho, a uma alimentação pobre e ao estado pouco evoluído da medicina, a esperança média de vida dos camponeses no século XIII era muito baixa. A maioria não vivia mais do que 25 anos.

Texto 1 Obrigações do povo
O povo cultivava terra que não lhe pertencia, pagando renda ao seu senhor quer ele fosse o rei, um nobre ou o clero. A renda variava entre um terço a um décimo do que produzia, consoante a vontade do senhor.
Além deste imposto, os camponeses eram ainda obrigados a muitos serviços: uns tinham de construir ou reparar fortalezas, outros tinham de executar trabalhos na casa do senhor. E até ao fim da reconquista, foram obrigados ao serviço militar uma vez por ano.
Olivera Marques. A sociedade medieval portuguesa (adaptado)

 Para te auxiliar na tua pesquisa aqui ficam sugestões de livros e sites para consultares.

 **Bibliografia**

- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal – 5.ºano*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E., & Silva, A. (2011). *Saber em Ação- Histórias Geografia de Portugal 5.ºano*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A., & Henriques, M. (2014). *Viagens no Tempo 5- História e Geografia de Portugal- 5.ºano*. Porto: Areal Editores.
- Amorim, A., & Lobato, M. (2015). *História e Geografia de Portugal Cinco- 5.ºano*. Lisboa: Raiz Editora.

 **Webrgrafia**

- <http://www.raizeditora.pt/recursos53?tipocurso=Ficheiro&id=15105147>.
- <http://www.texto.pt/pt/apcio-escolar/2-ciclo/?listagem=1>.
- <http://www.escolavirtual.pt/sitiodoamitudo.html>.
- <http://www.portoeditora.pt/psisealunos/para-os-alunos>.


Apresentação


A apresentação pode ser feita através de:

- powerpoint (máximo 10 diapositivos)
- cartolina (texto/esquema)
- trabalho escrito a mão- (máximo 4 a 5 páginas)

Data de entrega do trabalho- 17 de março de 2016

Tempo- a apresentação terá um tempo estipulado de 15 minutos.

 Não te esqueças que a apresentação deve ser criativa, original e bem elaborada.

 Para te avaliar estes serão os critérios de avaliação:

- ✓ Domínio dos conteúdos
- ✓ Rigor científico
- ✓ Cumprimento dos objetivos propostos
- ✓ Coerência textual
- ✓ Capacidade de síntese
- ✓ Originalidade

Diário da autonomia nos concelhos e a participação nas cortes nas cortes



Grupo 4:

Nome dos elementos do grupo: _____
 Data: ____/____/____

Guião da atividade- Aspectos da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV

Grupo 4- A autonomia nos concelhos e a participação nas Cortes

Para a realização do teu trabalho terás de recolher informação necessária referente ao teu conteúdo. Lê os documentos/esquemas fornecidos, o manual escolar e livros e retira a informação mais importante. Depois irás explicar aos teus colegas o assunto que pesquisaste através de uma apresentação à turma.

Para te auxiliar na tua pesquisa eis algumas perguntas orientadoras:

- Explicitação de conceitos: concelho, vizinhos, juizes, mordomos, alcaide, burgueses, cortes;
- Caracterizar a carta de foral;
- Direitos e obrigações dos moradores dos conselhos;
- Distinção entre concelhos urbanos e concelhos rurais;
- Representante do rei no concelho;
- Importância das cortes;



Figura 1- Moradores de um concelho a ouvirem um arauto

A divisão da sociedade

A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: **nobreza, clero e povo**.

Todos os grupos sociais, sem exceção, deviam ao rei: **fidelidade, obediência e auxílio**.

A **nobreza** e o **clero** eram grupos sociais **privilegiados**, isto é, tinham muitas regalias. O **povo**, apesar de representar a maioria da população, era um grupo social **não privilegiado** porque tinha muitas obrigações e poucas regalias.

Durante o período da formação de Portugal, os primeiros reis, à medida que iam conquistando terra aos muçulmanos reservaram terras para si. Outras deram-nas à **nobreza** e ao **clero** como forma de pagamento pelo auxílio prestado na guerra. Contudo, eram homens e mulheres do **povo** que, em troca de proteção, trabalhavam essas terras.

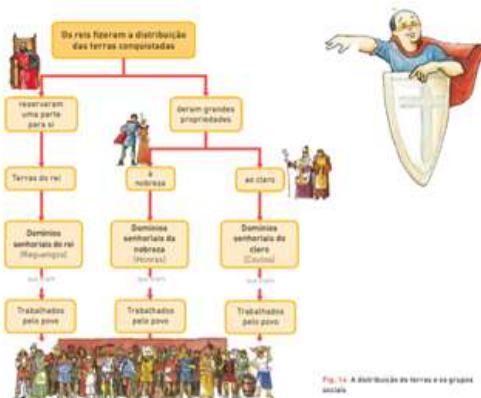


Fig. 14- A distribuição de terras e os grupos sociais

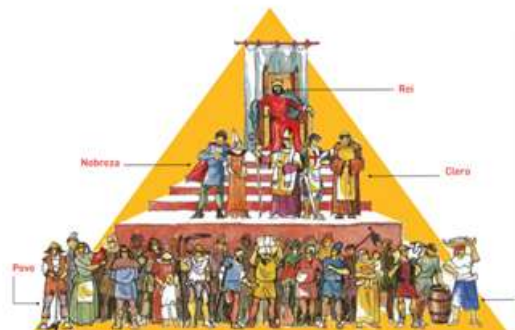


Fig. 15 Pirâmide dos grupos sociais

1.2.4. A vida quotidiana nos concelhos

Ao longo do século XIII, os reis, devido à necessidade de atrair e fixar as populações, criaram numerosos concelhos* por todo o país.

Para fundar um concelho era necessário que o rei concedesse uma **carta de foral**². Nesse documento estabeleciam-se os direitos e deveres dos moradores do respetivo concelho (Doc. 2).

O quotidiano nos concelhos

O dia a dia da população era influenciado pelas características de cada concelho (Fig. 10, da pág. seguinte):

- nos **concelhos rurais**, os habitantes dedicavam-se principalmente à agricultura e à pastorícia. Naqueles que se situavam no litoral ou junto dos rios, a pesca era, muitas vezes, a principal atividade;
- nos **concelhos urbanos**, os mais povoados, os habitantes dedicavam-se fundamentalmente ao comércio e aos ofícios artesanais.

Os habitantes dos concelhos

Os moradores dos concelhos chamavam-se vizinhos e eram homens livres. Não dependiam de um senhor e não pagavam pesadas contribuições, exceto as que estavam fixadas pelo rei na carta de foral.

Prestavam contas ao **alcaide*** (representante do rei), que habitualmente era um cavaleiro nobre.

Surgimento dos concelhos

Para além dos grandes senhorios, existiam em Portugal, no século XIII, os **concelhos**. Estes eram criados pelos reis ou pelos grandes senhores através de um documento chamado **carta de foral** (doc. 1). Os habitantes de um determinado concelho chamavam-se **vizinhos** e tinham mais privilégios e autonomia do que os habitantes dos senhorios.

A administração dos concelhos

Nos concelhos a administração e aplicação da justiça era entregue aos **homens-bons**, que se reuniam numa assembleia sob a vigilância do alcaide (Fig. 11). Estes cidadãos eram ricos e respeitados proprietários de terras. Deste grupo de homens-bons eram escolhidos os juizes, que aplicavam a justiça, e os mordomos, que cobravam os impostos.

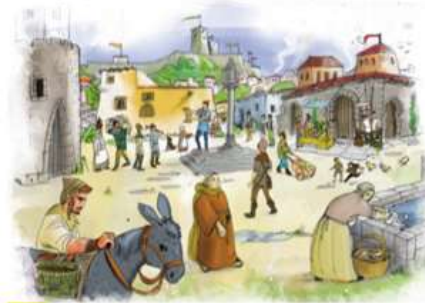


Fig. 10 A vida quotidiana num concelho.

Carta de foral

Neste documento estavam registados as **obrigações** e os **privilégios** dos habitantes daquele concelho relativamente ao respetivo rei ou senhor, como se segue:

Obrigações	Privilégios
<ul style="list-style-type: none"> • Eram definidos quais os impostos a pagar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderiam ser proprietários de algumas terras. • Eleição de uma assembleia de homens-bons com a responsabilidade de aplicar a justiça (juizes) e recolher os impostos (mordomos). Os castigos eram aplicados nos peiunhos (doc. 2).

A assembleia de homens-bons tratava de todos os privilégios de concelhos, tais como:

- a criação de leis;
- a aplicação de penas;
- a regulação e construção de estradas;
- a regulação e construção das muralhas que circundavam o concelho;
- a verificação das condições de higiene do concelho.

As primeiras cidades

O crescimento demográfico levou os concelhos rurais a atrair mais pessoas para os concelhos urbanos, que se situavam, naturalmente, ao litoral. Formaram-se assim as primeiras cidades ou **burgos** (Doc. 3, da pág. seguinte).

A atividade comercial não só obrigou as cidades a crescer para além das suas muralhas, como fez nascer um novo grupo social, a **burguesia**³.

Este grupo social, com origem no povo, mercadores, e que lhe permitiu financiar os estudos dos seus filhos em Portugal e no estrangeiro. Ao sobressair e crescer, os filhos dos burgueses asseguraram a continuidade do sistema nos séculos seguintes distinguindo-se cada vez mais do povo e aproximando-se da nobreza (Fig. 12).

Atividades económicas

Os vizinhos, habitantes dos concelhos, podiam ser donos de algumas terras e ser autores de pequenas indústrias, como bijos, tecidos de lã e de linho, e outros. Nos concelhos havia ainda algumas atividades e pequenos artesanatos. Nos concelhos urbanos dedicavam-se ao comércio. Começaram a surgir atividades que se especializavam numa atividade – os sapateiros, os ourives, os pedreiros, os ferreiros... (doc. 4).

As cidades

A partir da segunda metade do século XIII, começaram-se a estabelecer contactos comerciais com outras povoações. Esses contactos e trocas fizeram-se por via marítima, provocando um grande crescimento das cidades que se encontravam junto do rio.

O desenvolvimento da **cidade aberta** fez surgir um novo grupo social – a **burguesia**. Os burgueses eram comerciantes que estabeleciam com este tipo de comércio e que, devido aos contactos com outras povoações, sentiam necessidade de se tornarem...

A administração do reino

O rei era a pessoa mais importante da sociedade portuguesa do século XIII. Todos os grupos sociais lhe deviam fidelidade, obediência e auxílio.

Devido ao processo de Reconquista Cristã, os monarcas tinham adquirido muito prestígio e poder, detinham vastas propriedades (os engarçamentos) e beneficiavam de impostos pagos pelos concelhos.

O rei tinha como funções:

- decretar a guerra;
- comandar o exército;
- dar leis;
- ordenar a cobrança de impostos;
- distribuir benefícios (terras, rendas e títulos);
- aplicar a justiça suprema;
- controlar a circulação de moeda.



Em Portugal, os reis mantinham junto de si um grupo de pessoas da sua confiança (familiares, nobres, clérigos e altos funcionários), que se reuniam e auxiliavam na administração do reino. A esta assembleia consultiva chamava-se **Cúria Régia**⁴.

D. Afonso III permitiu que os administradores dos concelhos tivessem acesso ao povo passando a estar presentes nestas assembleias.



Fig. 11 Reunião na Cúria. A primeira participação do povo nascer ocorreu logo em 1234, nas Cortes de Leiria. As Cortes tinham apenas um caráter consultivo, embora, por isso, ao rei as decisões finais (Fig. 13).

Vida na corte

O termo **corte** designava não só a residência ou lugar onde o senhor ou o rei habitava, mas também o conjunto de pessoas que residiam junto dele. Por vezes esse número era bastante elevado.

O rei era a autoridade máxima da nação. Só ele tinha o poder de tomar algumas decisões como:

- declarar a guerra ou a paz;
- fazer as leis do reino;
- aplicar a pena máxima da justiça (a pena de morte e o talhamento de membros).

Um conjunto de conselheiros acompanhava-o e auxiliava-o na administração do reino. Quando se tinha de tomar decisões muito importantes para a vida do reino, mandava reunir representantes dos vários grupos sociais do reino, nomeadamente a nobreza, o clero e representantes dos concelhos, para o aconselharem.



A vida no corte de D. Dinis

A **corte**⁶, isto é, as pessoas que viviam com o rei acompanhavam-no sempre nas suas várias deslocações pelo país para ouvir as populações e procurar resolver alguns dos problemas existentes.

Os membros da corte ficavam instalados nas residências pertencentes ao rei ou em casas dos senhores nobres, que eram obrigados a acolher o rei e a sua comitiva.

Quando não estavam a ajudar o rei na administração do reino ou noutras tarefas de apoio, os **cortesãos**⁶ ocupavam o seu tempo com torneios a cavalo e com a prática da caça.

As noites eram passadas em animadas festas, **saraus**⁶ e banquetes nos salões nobres dos castelos. Nestas festas cantava-se, dançava-se e assistia-se à atuação dos **trovadores**⁶ e dos **jograis**⁶ (Fig. 14). Distinguem-se neste período dois tipos de cultura: a **cortesã**, que se desenvolvia na corte, e a cultura **popular**, que se manifestava no dia a dia da população e que era transmitida de boca em boca, como, por exemplo, através das lendas.



Curiosidades

Canção 1. Carta de amor de D. Dinis

— Dizeid, por Deus, amigos, tamanho bem me queredes? como vós a mi dizeides?
 — Si, senhor, e mais vos digo: non cuida que q'ome quer tam gram bem no mund'a moeher.
 — Non creio que tamanho bem mi vós podadesdes querer, amandi'a mi ides dizeis.
 — Si, senhor, e mais vos digo: non cuida que q'ome quer tam gram bem no mund'a moeher.
 — Atmigu', eu non vos creerei.
 Re que m' avodes tam grand'amor que m' avodes tam grand'amor.
 — Si, senhor, e mais vos digo: non cuida que q'ome quer tam gram bem no mund'a moeher.

D. Dinis

11. José Joaquim Nunes, *Canções de Amigo de D. Dinis*, Tradução Carlos Botelho, C. A. da Silva, 1978.

Doc. 1 Carta de amor

Conhecem todos quantos esta carta vierem que eu, D. Dinis, pela graça de Deus rei de Portugal e do Algarve dou carta de foral para sempre a vós possuidores de Vila Real de Penafiel. Quero que os possuidores e dai em diante quantos aí habitarem saibam que vos dou as povoações e terras de Cabrel. Pagar-me-ão em cada ano mil maravedis⁶. Deverão escultir em cada ano dois homens-bons⁶ desse concelho, os quais serão juizes nessa terra e julgarão os povos da região em vez de mim.

Rei de Vila Real de Penafiel selado

⁶ Maravedis e moedas antigas.
⁶ Homens-bons = pessoas com boas pontas escolhidas de entre a população.

Para te auxiliar na tua pesquisa aqui ficam sugestões de livros e sites para consultares.

Bibliografia

- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E., & Silva, A. (2011). *Saber em Ação- Histórias Geografia de Portugal 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A., & Henriques, M. (2014). *Viagens no Tempo 5- História e Geografia de Portugal- 5.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Amorim, A., & Lobato, M. (2015). *História e Geografia de Portugal Cinco- 5.º ano*. Lisboa: Raiz Editora.

Webrgrafia

- <http://www.raizeditora.pt/recursos53?hiporecurso=Ficheiro&id=15105147>.
- <http://www.texto.pt/pt/apcio-escolar/2-ciclo/?listagem=1>.
- <http://www.escolavirtual.pt/sitiodoemiudos.html>.
- <http://www.portoeditora.pt/paisaialunos/para-os-alunos>.

Apresentação

A apresentação pode ser feita através de:

- powerpoint (máximo 10 diapositivos)
- cartolina (texto/esquema)
- trabalho escrito a mão- (máximo 4 a 5 páginas)

Data de entrega do trabalho- 17 de março de 2016

Tempo- a apresentação terá um tempo estipulado de 15 minutos.



Não se esqueça que a apresentação deve ser criativa, original e bem elaborada.



Para te avaliar estes serão os critérios de avaliação:

- ✓ Domínio dos conteúdos
- ✓ Rigor científico
- ✓ Cumprimento dos objetivos propostos
- ✓ Coerência textual
- ✓ Capacidade de síntese
- ✓ Originalidade

Diário dos aspetos da cultura portuguesa



Grupo 5:

Nome dos elementos do grupo: _____
 Data: ____/____/____

Guião da atividade- Aspetos da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV

Grupo 5- Aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV

Para a realização do teu trabalho terás de recolher informação necessária referente ao teu conteúdo. Lê os documentos/esquemas fornecidos, o manual escolar e livros e retira a informação mais importante. Depois irás explicar aos teus colegas o assunto que pesquisaste através de uma apresentação à turma.

Para te auxiliar na tua pesquisa eis algumas perguntas orientadoras:

- Referir a importância da religião e da magia neste período;
- Cultura popular e cultura cortesã;
- Características da arte românica e gótica;
- Exemplos de monumentos românicos e góticos;
- Explicação de conceitos: cultura, sarau, trovadores, jograis.



Figura 1- Mosteiro da Batalha

A divisão da sociedade

A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: **nobreza, clero e povo**.

Todos os grupos sociais, sem exceção, deviam ao rei: **fidelidade, obediência e auxílio**.

A **nobreza** e o **clero** eram grupos sociais **privilegiados**, isto é, tinham muitas regalias. O **povo**, apesar de representar a maioria da população, era um grupo social **não privilegiado** porque tinha muitas obrigações e poucas regalias.

Durante o período da formação de Portugal, os primeiros reis, à medida que iam conquistando terra aos muçulmanos reservaram terras para si. Outras deram-nas à **nobreza** e ao **clero** como forma de pagamento pelo auxílio prestado na guerra. Contudo, eram homens e mulheres do **povo** que, em troca de proteção, trabalhavam essas terras.

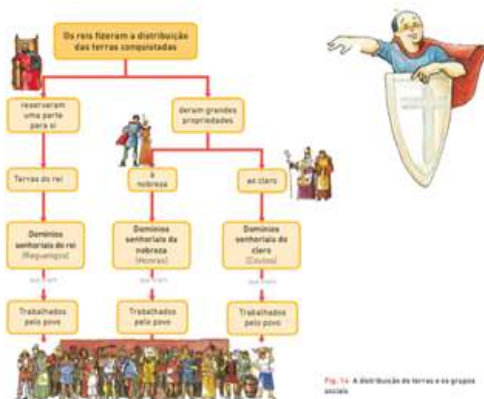


Fig. 14- A distribuição de terras e os grupos sociais.

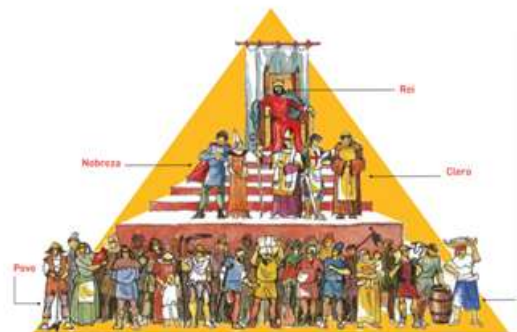


Fig. 15- Pirâmide dos grupos sociais.

A religião e a magia

Nos séculos XIII e XIV, as **pessoas eram muito religiosas**. Por todo o país, em qualquer aldeia, por mais pequena que fosse, se encontrava uma **capela**, uma **igreja** ou uma **simples ermida**. Na casa dos nobres existia sempre um santuário e na casa dos camponeses imagens dos santos de maior devoção.

Mas, naquela época, a **ciência estava muito atrasada**. Confundia-se magia com conhecimentos científicos.

A vida quotidiana estava igualmente muito ligada a **superstições**. Tanto os nobres como o povo usavam amuletos (bicos de aves, dentes de animais, ferraduras) para afastar os espíritos malignos, o mau-olhado, os encantamentos. Acreditavam em **fadas**, em **bruxas** e em **feiticeiras**, e a eles também se atribuía a culpa de algum desastre, má colheita ou temporal.



Fig. 45 A bruxa



Fig. 44 Ferradura

A cultura popular e a cultura cortesã

Enquanto na corte do rei floresceu um tipo de cultura, a que se chamou de **cortesã**, ligada a um conjunto de atividades como as festas e os banquetes acompanhados por música, teatro e poesia trovadoresca (cantigas de amigo, amor e malizor), o povo divertia-se nos bailes populares, nas festas e na

A vida na corte e nos palácios dos grandes senhores caracterizava a **cultura cortesã**.

Aí se faziam grandes **banquetes** e **saraus** (festas de noite) onde se cantava, dançava e liam poemas.

Os saraus da corte eram não só uma forma de **divertimento** mas também uma forma de **obter conhecimentos**. Aprendiam-se poemas e conheciam-se lendas, histórias e livros novos.

A **vida palaciana** (vida num palácio) fez crescer o gosto pela escrita e pela leitura. O número de **trovadores** e de **jograis** aumentou. O próprio rei D. Dinis contava-se entre os trovadores da época.

Arte românica

Chamamos arte românica ao conjunto das características dos edifícios construídos nos séculos XI e XII. Em Portugal, o Românico é tardio. Encontramos características da arte românica em edifícios do século XV.

São, na sua maioria, igrejas com planta em forma de cruz. Têm uma, duas e até três naves. As suas abóbadas são em formato de berço. Por isso chamam-se abóbadas em berço. Este tipo de abóbadas e os arcos de volta perfeita são de origem romana. O peso das abóbadas assentava em paredes muito fortes reforçadas por contrafortes exteriores.

A maior parte das igrejas românicas situa-se no Norte. São normalmente pequenas capelas com uma só nave e cobertura em madeira. As suas paredes são espessas com poucas aberturas. Durante o período da Reconquista, foram local de refúgio para as populações locais. A **decoração é simples, limitando-se a pinturas murais e aos portais, onde podemos encontrar preciosos exemplares de decoração escultórica**.

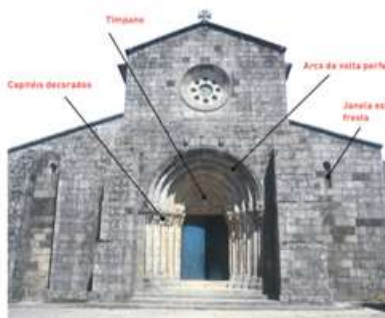


Fig. 81 Igreja de S. Pedro de Rates - Póvoa de Varzim

O românico

O **românico** é um estilo artístico que se desenvolveu na Europa, entre os séculos XI e XII e que está ligado a **construções religiosas**.

Estas construções religiosas (abadias, igrejas e mosteiros) eram construídas ao longo dos percursos que conduziavam os fiéis aos locais de peregrinação. Construídos por monges, com a ajuda de camponeses, estes edifícios apresentavam, geralmente, um aspeto de fortaleza, tendo sido usados, muitas vezes, como refúgio para as populações em tempo de guerra.

Em Portugal, o estilo românico coincidiu com o processo de **Reconquista Cristã**.

Podemos distinguir em Portugal dois tipos de construções:

- as **grandes catedrais**, que nasceram nos centros urbanos, como as Sées Catedrais do Porto, Braga, Coimbra e Lisboa (Fig. 17);
- as **pequenas catedrais**, que surgiram, na sua maioria, nas zonas rurais nas regiões entre o Douro e Minho, como as Igrejas de S. Pedro de Rates, na Póvoa de Varzim, a de S. Salvador de Travanca, em Amarante, e a de Cedofeita, no Porto (Fig. 18).



Fig. 17 Sé Velha de Coimbra (paredes grossas com poucas aberturas)



Fig. 18 Igreja de S. Salvador de Travanca (a torre de menagem do tipo capelo de fortaleza)

O gótico

O **gótico** é um estilo artístico que se difundiu na Europa, entre os séculos XII e XV e que ficou ligado a **construções religiosas de grandes dimensões**.

Enquanto o **românico** era uma arte essencialmente rural, o **gótico** surgiu numa época de crescimento das cidades, com o desenvolvimento do comércio. A construção de catedrais, que se elevam a grande altura com aspeto mais lígido e elegante, com grandes janelas (vitrais) para o exterior, foi financiada por monarcas, bispos e burgueses.

Em Portugal, o estilo gótico foi apenas introduzido no século XIII, concentrando-se, principalmente, no Centro e Sul do país, devido à ocupação muçulmana desta região (Fig. 19).

O Mosteiro de Alcobaça e a Igreja da Graça, em Santarém, são os primeiros exemplos de construções góticas. No entanto, o Mosteiro da Batalha representa a obra-prima deste estilo em Portugal (Figs. 20, 21 e 22).

Arte gótica

As construções em estilo gótico são mais abundantes no Centro e Sul do país. Em Portugal este estilo encontra-se associado à construção de mosteiros, nomeadamente nos séculos XIV e XV.

A arte gótica caracteriza-se pela construção em altura e pela sua decoração escultórica. As abóbadas de berço deram lugar às abóbadas de cruzamento de ogivas. O seu peso é suportado por pilares e, no exterior, por arcbotantes. O peso das abóbadas está distribuído de forma diferente, sendo sobrecarregado pelos arcbotantes, o que permitiu a redução da espessura das paredes de suporte e a abertura dos espaços interiores das igrejas.

Os arcos de volta perfeita deram lugar aos arcos em ogiva e nas paredes são abertos janelões e rosáceas preenchidos por vitrais.

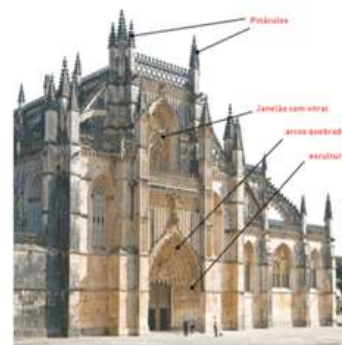


Fig. 53 Mosteiro da Batalha (fachada principal)

Estilo românico
edifícios de aspeto robusto; paredes grossas, poucas janelas e estreitas; pouca luz no interior; pouca decoração

Rosácea
Contralorte
Arco redondo

Fig. 2 Características do românico.

Estilo gótico
edifícios altos e leves; paredes menos grossas; muitas janelas com vitrais; mais luz no interior; muita decoração

Flecha
Arcobolante
Rosácea
Arco quebrado (ogival)

Fig. 5 Características do gótico.



Curiosidades

Fig. 16 Monumentos românicos e góticos em Portugal.

Saber + Internet
- www.rotadoromano.com
- www.mosteiroabatalha.pt
- www.mosteiroalcobaça.pt

TEXTO 2 - Um sarau na corte de D. Dinis
D. Dinis e D. Isabel, sobre o estado coberto de valentia abrida, providem as suas venturas em ordenar saldos de capital [...].
Talhado pelo alfaiate real Domingos de Torres, raspandica o manto de ébano, de escarlate, vermêlo de Inglaterra, debrado a ouro e prata [...], e gela oprimado de penas de avô [...].
A figura do vulto exposta se joga no moqueto [...]. Na cabeça, a coroa trabalhada em ouro fino e cravejada de esmeraldas, [...].
Jugosa, disposto sobre um estrado, debruçaram os tanques os nobres, os salteiros, os róis de arco, os alcaides [...]. E regava hauria que traziam consigo cantantes e bailarizes [...]. Dançavam de braços erguidos, acompanhando a música com paços de balada [...].
Porém a parte mais nobre da sarau era aquela em que se cantavam e diziam as canções dos trovadores.
Análise Contexto Porto, Diáspora, Porto e Rio

Para te auxiliar na tua pesquisa aqui ficam sugestões de livros e sites para consultares.

Bibliografia

- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal - 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E., & Silva, A. (2011). *Saber em Ação- Histórias e Geografia de Portugal 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A., & Henriques, M. (2014). *Viagens no Tempo 5- História e Geografia de Portugal- 5.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Amorim, A., & Lobato, M. (2015). *História e Geografia de Portugal Cinco- 5.º ano*. Lisboa: Raiz Editora.

Webgrafia

- <http://www.raizeditora.pt/recursos53?tiporecurso=Ficheiro&id=15105147>.
- <http://www.texto.pt/pt/apoio-escolar/2-ciclo/?listagem=1>.
- <http://www.escolavirtual.pt/sitodoamiguados.html>.
- <http://www.portoeditora.pt/paisalunos/para-os-alunos>.

Apresentação

A apresentação pode ser feita através de:

- powerpoint (máximo 10 diapositivos)
- cartolina (texto/esquema)
- trabalho escrito à mão- (máximo 4 a 5 páginas)

Data de entrega do trabalho- 17 de março de 2016

Tempo- a apresentação terá um tempo estipulado de 15 minutos.

⚠ Não te esqueças que a apresentação deve ser criativa, original e bem elaborada.

Para te avaliar estes serão os critérios de avaliação:

- ✓ Domínio dos conteúdos
- ✓ Rigor científico
- ✓ Cumprimento dos objetivos propostos
- ✓ Coerência textual
- ✓ Capacidade de síntese
- ✓ Originalidade

**Anexo XXIII - Atividade de escrita “grandes viagens, grandes aventuras” - 2.º
CEB - Português**

Nome: _____ Nº: _____

Ano/ turma: _____ Data: ____/____/____

Viagem de _____ contada aos meus colegas

As Naus de Verde Pinho de Manuel Alegre é uma obra dedicada à filha do autor para retratar os descobrimentos, uma época histórica em que foram vários os navegadores que foram à descoberta do desconhecido.

Terás de escrever uma narrativa sobre um descobridor à tua escolha para contares aos teus colegas. Para a tua pesquisa terás ao teu dispor livros e enciclopédias para consultares.

- 1- Planifica o teu texto, pensa no que queres dizer, organiza as tuas ideias (num esquema, tópicos, etc.).
- 2- Respeita as indicações/ acontecimentos históricos.
- 3- Podes recorrer a personagens e acontecimentos fantásticos.
- 4- Para escreveres a tua narrativa terás de definir:
 - 📖 Personagens;
 - 📖 Espaço;
 - 📖 Tempo;
 - 📖 Narrador (participante ou não participante);
 - 📖 Ação;
- 5- Seguindo o plano que elaboraste, escreve a tua narrativa.

Notas

Bom Trabalho! ☺

Anexo XXIV

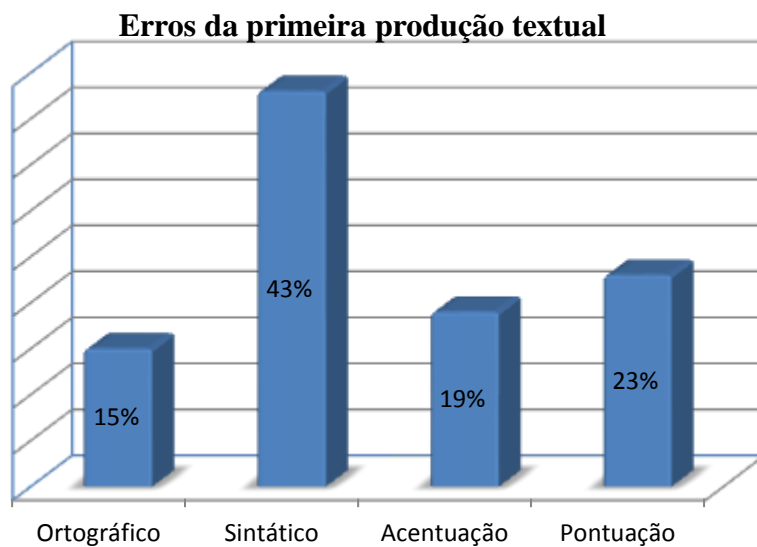


Gráfico de erros da primeira produção textual

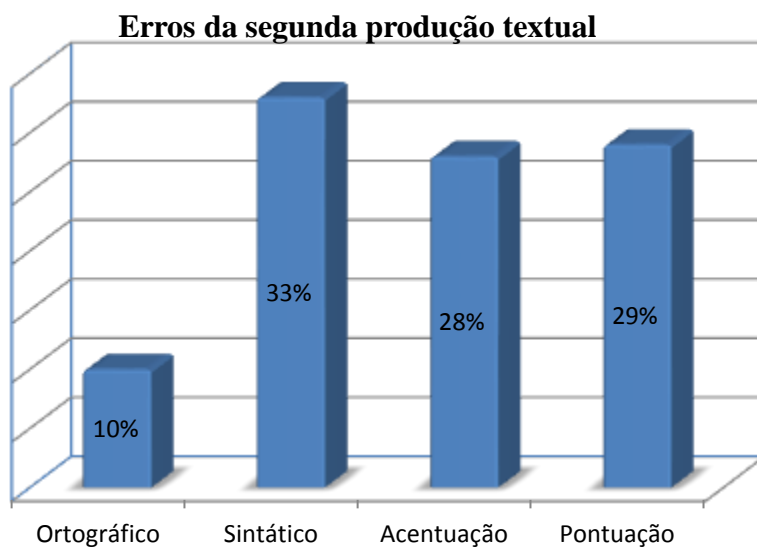


Gráfico de erros da segunda produção textual

Anexo XXVI - Atividade de escrita - 2.º CEB- Português

Escola Básica Paulo Quintela
Português - 6.º ano

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____ / ____ / ____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **D. Afonso Henriques e o “Milagre de Ourique”**

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **O Mestre de Avis e a “Crise de 1383-1385”.**

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **Um índio (do Brasil) escreve sobre a chegada dos portugueses** (uma espécie da *Carta* de Pero Vaz de Caminha, mas escrita pelos nativos).

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **Um indiano (habitante da Índia), em 1498, escreve sobre a chegada dos portugueses ao Oriente.**

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **Primeiras expedições portuguesas ao interior de África: Serpa Pinto e o sonho do “Mapa cor-de-rosa”.**

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **O terramoto de 1755 e a ação do Marquês de Pombal.**

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Guião de escrita

▪ **Tarefa:** Ides escrever um texto narrativo sobre um tema relacionado com uma **personagem** ou um **acontecimento** da **história de Portugal**. Na vossa história deveis incluir referências claras a conteúdos de outras disciplinas, como Matemática, Geografia ou Ciências Naturais.

Tema:

O vosso grupo vai escrever sobre:

- **A última reunião dos “Capitães de Abril” e a “Revolução dos cravos”.**

▪ **Processo:**

① Começai por elaborar um primeiro plano da narrativa que quereis escrever (a partir dos vossos conhecimentos acerca da personagem e do momento histórico que ela protagonizou).

② Pensai sobre as personagens, o espaço, o tempo; a forma de narrar (narrador que participa como personagem ou não participa) e acerca da ação da vossa história.

Guião de escrita

De seguida, deveis preencher o **guião de escrita**, relacionando as indicações acerca do **espaço** e do **tempo**, com as **ações** que as **personagens** realizam.

Não se esqueçam que:

- a narrativa deve ter uma **sequência lógica** e deve respeitar os **factos históricos**, embora possam incluir **acontecimentos fantásticos** (se assim o entenderem);

- devem ir **descrevendo**, à medida que contam e com cuidado, as personagens e os espaços;

- a inclusão de **diálogo** entre as personagens dá dinamismo à história;

- têm de encontrar formas **para incluir na narrativa conteúdos de outras disciplinas** (matemática, geografia, ciências naturais,...)

TAREFA (continuação)

Pesquisa, recolha, seleção e organização de informação histórica.

③ Depois do registo das ideias iniciais, ides pesquisar informação acerca do vosso herói e do vosso tema. Tereis ao vosso dispor livros e enciclopédias para consulta.

Deveis completar o esquema da vossa narrativa com informação importante e que seja relevante para a vossa história. *Não se esqueçam de procurar incluir tópicos referentes a conteúdos que aprenderam em outras disciplinas.*



Revisão

Nome do grupo corretor: _____

Releiam o texto dos vossos colegas, e corrijam-no de acordo com a tabela abaixo.

	Sim	Não
Definiram as personagens?		
Enquadraram a ação no tempo e no espaço?		
Descreveram os acontecimentos desencadeados pelas várias personagens?		
Estruturaram o texto de acordo com as três partes principais?		
Colocaram corretamente os sinais de pontuação?		
Escreveram sem erros de pontuação?		
Tiveram cuidado com a caligrafia?		
Conseguiram incluir corretamente conteúdos de outras disciplinas?		

Teçam um comentário ao texto dos vossos colegas.



Bom trabalho! 😊

Anexo XXVII – Planos produzidos por dois grupos

Guia de escrita

1. Que tipo de narrador vamos escolher?

O narrador vai ser uma personagem da história? Que personagem contará a história?
 1. o narrador (1.ª pessoa do 3.ª pessoa)
 O narrador não vai participar da história, contando na terceira pessoa e como quem sabe tudo acerca da história que conta!

2. Guia da ação (espaço, tempo, personagens, ação)

	Indicações relativas ao espaço e ao tempo		Personagens	Indicações relativas a personagens e a ação
	Espaço	Tempo		
Introdução	Lisboa o Maca	1437 1438	Vasco da Gama, Índia, portugueses	Portugueses, preparados por Vasco da Gama, em 1437, em Lisboa, rumo à Índia. 2 de Julho de 1437
Problema e desenvolvimento da ação	Maca e Índia	1438	Vasco da Gama, Índia, portugueses	Portugueses vão pela mar para em direção à Índia. Chegam à ribeira das terras finalmente, depois de muitos desafios, chegam à Índia em maio de 1438.
Conclusão/resolução	Índia	1438	Vasco da Gama, Índia, portugueses	Portugueses alegam-se pelo fato de Vasco da Gama, principalmente Vasco da Gama e foram muito bem recebidos na Índia.

Guia de escrita

1. Que tipo de narrador vamos escolher?

O narrador vai ser uma personagem da história? Que personagem contará a história?
 1. o narrador (1.ª pessoa do 3.ª pessoa)
 O narrador não vai participar da história, contando na terceira pessoa e como quem sabe tudo acerca da história que conta!

2. Guia da ação (espaço, tempo, personagens, ação)

	Indicações relativas ao espaço e ao tempo		Personagens	Indicações relativas a personagens e a ação
	Espaço	Tempo		
Introdução	Portugal	17 de abril de 1482	Sergio Pombal	Sergio Pombal e os portugueses, depois de 17 de abril de 1482, rumo à Índia.
Problema e desenvolvimento da ação	Índia	1482	Sergio Pombal	Sergio Pombal e os portugueses, depois de 17 de abril de 1482, rumo à Índia. Chegaram à Índia em maio de 1482. Depois de muitos desafios, chegam à Índia em maio de 1482.
Conclusão/resolução	África - Moçambique e Índia	22/1/1482	Sergio Pombal	Depois do ultimato, os portugueses foram enviados para a sua casa a Portugal.

Anexo XXVIII – Produção textual de nível baixo

Textualização

Escrevam, agora a narrativa que imaginaram. Não se esqueçam de que devem seguir as indicações da planificação.

No ano de 1500, pela ^{que estava} mão, um Índio chegou a sua tribo. Ele vê um navio desembarcar e grita.

- Há indígenas no mesmo território, vou pedir ajuda. toda a tribo foi lá ver o que era.

Os portugueses começaram a sair da sua nave e o chefe dos portugueses vai falar com o chefe dos Índios, e o chefe da tribo pergunta:

- Quem são vocês e de onde são? - Os portugueses respondem:

- Nós somos portugueses e vindos de Portugal.

Os Índios começaram a olhar aquele navio estupefatos, porque nunca tinham pessoas vestidas assim.

Os portugueses começaram a fazer várias perguntas:

- Vocês a que comem o quê?

- Comemos mandioca, macaxeira ouaipim, milho, arroz de milho e feijão.

- E que tipo de plantas vocês têm por aqui?

Anexo XXIX – Produção textual de nível médio

Textualização

Escrevam, agora a narrativa que imaginaram. Não se esqueçam de que devem seguir as indicações da planificação.

Numa manhã, nos campos de Ourique, em 25 de julho de 1139.

De imediato apareceram muçulmanos.

D. Afonso Henriques: - Que estais aqui a fazer?! Vamos lutar ou fazer festinhas?

J.: Fazer festinhas!

Cardoso: Lutar!

Todos: Inde embata!

Muçulmanos: Atacaz!!!

D. Afonso Henriques e nós, lutamos, mesmo que os muçulmanos fossem mais.

Nós vencemos!

D. Afonso Henriques: - Voltamos para casa. Comemos e brindamos à nossa vitória.

Nemo: Depois de festejarmos vamos fazer com as espadas.

Pedro: Vamos contar às nossas mulheres: Lúcia, Rita, Vanessa, e Pr. Margarida. Elas não sabem de nada porque ficaram a fazer o almoço.

Nós deixamos às mulheres que ficaram em casa, a batalha da nossa vitória.

Todos: OK! Estamos a trazer nos campos de Ourique e apareceram muitos homens e queriam lutar. E foi assim que aconteceu a 1ª parte da batalha, nós começamos, porque não iam baixar os braços e fazer festinhas.

A Carlota, a Liliana, e a Pr. Gabriela e Pr. Eduarda foram as primeiras a começar a lutar, matamos logo 16 homens. Os homens continuaram a lutar.

Alguns tempo depois vencemos. E fomos para casa vitoriosos.*

A batalha foi importante, porque fomos poucos portugueses e conseguimos derrotar e pela 1ª vez D. Afonso Henriques foi rei. As 5 quinas da bandeira de Portugal vem da batalha de Ourique.

* O Fonseca, o Pires, o Marcos, o pai do Flávio, ^{Luís e o Brás, o Chico} foram importantes para a nossa batalha.

Anexo XXXI – Revisão de um grupo revisor

Releiam o texto dos vossos colegas, e corrigiam-no de acordo com a tabela abaixo.

	Sim	Não
Definiram as personagens?	✓	
Enquadraram a ação no tempo e no espaço?	✓	
Descreveram os acontecimentos desencadeados pelas várias personagens?	✓	
Estruturaram o texto de acordo com as três partes principais?	✓	
Colocaram corretamente os sinais de pontuação?	✓	
Escreveram sem erros de pontuação?	✓	
Tiveram cuidado com a caligrafia?	✓	
Conseguiram incluir corretamente conteúdos de outras disciplinas?	✗	

Teçam um comentário ao texto dos vossos colegas.

*O texto está bem construído,
as personagens estão identificadas
e a leitura foi bem realizada*

Bom trabalho! ☺

Anexo XXXII – Grelha de avaliação das produções escritas

Parâmetros	Planificação				Textualização					Avaliação (0-100)
	Cumprimento a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/Uso de conectores	Coerência	Erros	
Cotação	5	15	15	10	5	5	15	15	15	100
NºAlunos										
3	5	11	10	7	5	4	11	11	13	77
5	5	11	10	8	5	4	11	12	12	78
9	5	13	12	9	5	5	12	13	13	87
11	3	10	11	8	3	4	11	11	13	74
12	1	8	7	5	1	3	9	9	9	52
13	3	10	11	8	3	4	11	11	13	74
14	5	13	12	9	5	5	12	13	13	87
15	5	11	10	8	5	4	11	12	12	78
17	3	10	10	8	3	3	11	11	12	71
18	5	11	10	8	5	4	11	12	12	78
19	5	13	12	9	5	5	12	13	13	87
21	1	12	9	9	1	3	10	9	11	65
22	1	12	9	9	1	3	10	9	11	65
23	3	10	10	8	3	3	11	11	12	71
24	1	12	9	9	1	3	10	9	11	65
25	3	10	11	8	3	4	11	11	13	74
27	1	8	7	5	1	3	9	9	9	52
28	3	10	10	8	3	3	11	11	12	71
30	5	11	10	7	5	4	11	11	13	77

Anexo XXXIII

Tempo de germinação (em dias)							
Qual será a influência da água na germinação das sementes?							
Recipiente A (com água)				Recipiente B (sem água)			
1.º dia	2.º dia	3.º dia	...	1.º dia	2.º dia	3.º dia	...

Tabela de registos da influência da água na germinação das sementes

Tempo de germinação (em dias)							
Qual será a influência da luz na germinação das sementes?							
Recipiente C (exposto à luz)				Recipiente D (no escuro)			
1.º dia	2.º dia	3.º dia	...	1.º dia	2.º dia	3.º dia	...

Tabela de registos da influência da luz na germinação das sementes

Guião da atividade prática

Questão- problema I: Qual será a influência da água na germinação das sementes?

Materiais: solo, 2 frascos de vidro, elásticos, etiquetas, caneta, pinça, 3 sementes de feijão e água.

Procedimento:

- 1º- Coloca a etiqueta, semente regada, no frasco A e a etiqueta, semente sem água, no frasco B.
- 2º- Prevê qual das sementes irá germinar, regando uma delas e a outra não.
- 3º- Coloca solo em cada um dos frascos, até à marca, e introduz em cada frasco 3 sementes de feijão ficando junto da parede dos frascos.
- 4º- Rega as sementes do frasco A com 10 ml de água.
- 5º- Observa o que acontece às sementes, durante 6 dias e regista as observações.
- 6º- Compara a previsão com a observação e confirma se estão de acordo.
- 7º- Tira conclusões.

Questão- problema II: Qual será a influência da luz na germinação das sementes?

Materiais: solo, pedaços de tecido opaco, 2 frascos de vidro, elásticos, etiquetas, caneta, pinça, 3 sementes de feijão, água, luz.

Procedimento:

- 1º- Coloca uma etiqueta C num frasco (semente exposta à luz) e uma etiqueta D no outro frasco (semente no escuro).
- 2º- Prevê qual das sementes irá germinar, regando ambas.
- 3º- Coloca solo em cada um dos frascos, até à marca, e introduz em cada frasco 3 sementes de feijão ficando junto da parede dos frascos.
- 4º- Rega as sementes de ambos os frascos com 10 ml de água.
- 5º- Tapa o frasco D com um tecido opaco e coloca o frasco C exposto à luz.
- 6º- Observa o que acontece às sementes, durante 6 dias e regista as observações.
- 7º- Compara a previsão com a observação e confirma se estão de acordo.
- 8º- Tira conclusões.

