

A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos argumentativos históricos

Ana Rita Moreira
rita_slmoreira@hotmail.com

Alfredo Gomes Dias
adias@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo pretende evidenciar a importância da planificação, através de mapas conceptuais, para a escrita de textos argumentativos na área da História, centrando a sua análise no âmbito das aprendizagens realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste trabalho tenta-se demonstrar-se a relação entre as diversas etapas da planificação de um texto e as competências essenciais da História, nomeadamente, as que se inserem no *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e na *Comunicação em História*.

Assim, o processo de escrita é encarado como uma tarefa que não diz respeito somente à disciplina de Português, mas, também, à área da História, na qual os alunos adquirem conhecimentos referentes ao seu passado, o que os auxilia no desenvolvimento de capacidades que os tornam cidadãos conscientes e capazes de compreenderem a sociedade que os rodeia. Constatou-se, a partir da análise realizada, que houve uma progressão nas aprendizagens dos alunos, ocorrendo uma interiorização dos processos fundamentais da escrita e de apresentação de conteúdos históricos.

Palavras-chave: escrita; planificação; textos argumentativos.

Summary

The influence of planning for the development of writing argumentative historical texts

This article aims to highlight the importance of planning, using conceptual maps, for writing argumentative texts in the field of History, focusing its analysis on the learning acquired in the 1st cycle of basic education. This paper tries to show the relationship between

the various stages of planning a text and the key competences in History, in particular those which fall within the Treatment of Information / Use of sources and Communication in History.

The writing process is seen as a task that concerns not only Portuguese language, but also History, by which students acquire knowledge relating to their past, helping them to develop skills so as to become conscious citizens capable of understanding the society surrounding them. It was noted from this analysis that there was a progression in students' learning that helped them to interiorize fundamental processes of writing and presenting historical contents.

Keywords: writing; planning; argumentative texts.

Introdução

A aprendizagem da escrita deve ser desenvolvida através da apropriação contínua de capacidades e conhecimentos que permitam aos alunos utilizar esta competência na construção de saberes sobre o mundo e, em simultâneo, explorar e refletir sobre a linguagem escrita que contribui para a sua legibilidade (Mata, 2008).

Este trabalho apresenta, primeiramente, a problemática que decorre da análise dos documentos reguladores da ação educativa e da avaliação diagnóstica realizada a uma turma do 4.º ano de escolaridade, assim como os objetivos que orientaram a temática em estudo e que resultaram da análise das maiores dificuldades sentidas pelos alunos.²¹ Em seguida, será explicitada a importância da escrita no currículo dos alunos e apresentadas as diversas etapas do seu subprocesso de planificação que, em grande medida, influencia a construção de textos coerentes e organizados, dando ênfase à elaboração do discurso em História. São, também, enumeradas e analisadas as competências essenciais da História, assim como os momentos de elaboração do discurso desta disciplina. Posteriormente, é estabelecida a relação entre as etapas da planificação da escrita e as competências essenciais identificadas, tendo em consideração os benefícios desta relação para a construção do conhecimento dos alunos. No tópico seguinte, serão enunciados os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados ao longo do desenvolvimento do estudo. Finalmente, é feita a análise dos resultados durante toda a intervenção, acompanhada pela conclusão reflexiva sobre a evolução do trabalho realizado durante este período.

109

Para a elaboração deste documento foram analisadas várias obras de referência, dando-se destaque a Rodrigues (2012) no que concerne ao subprocesso de planificação; a Dias (2006), referente à dimensão histórica; e ao Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) que, apesar de já não estar em vigor, constitui um excelente documento de consulta.

1. Definição da problemática e dos objetivos do estudo

Através da análise da avaliação diagnóstica realizada durante o período de observação, foi possível identificar as fragilidades mais significativas que a turma apresentava, na disciplina de Português.

Como tal, fazendo uma breve descrição dos dados recolhidos, verifica-se que a *Escrita* foi a competência de área da língua portuguesa em que os alunos apresentavam mais dificuldades, existindo uma avaliação negativa no que concerne à elaboração da planificação e à revisão de textos. Relativamente à escrita do texto, a organização da

21 - Moreira, A. (2014). Prática de ensino supervisionado no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: a influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Escola Superior de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/3857>

informação em parágrafos foi um dos aspetos em que os alunos manifestaram também dificuldades, existindo só 23% de resultados positivos na turma.

Tendo por base este diagnóstico, quer o objetivo do trabalho enunciado de seguida, quer as temáticas abordadas neste estudo emergiram da seguinte questão problemática: *Através do desenvolvimento de atividades que abordem os diversos subprocessos da escrita, será que os alunos conseguem obter melhores resultados na produção dos seus textos?*

Assim, o projeto em estudo tem como objetivo *desenvolver a competência textual*, dando ênfase aos textos argumentativos históricos e às diferentes técnicas de escrita com as quais os alunos devem ter contacto, para que se tornem cada vez mais autónomos na execução desta atividade e consigam refletir e desenvolver a sua competência compositiva – sendo esta competência a mais automatizada neste nível de ensino (Reis et al., 2009).

2. Enquadramento teórico

A fim de compreendermos o modo como a planificação da escrita e a produção do texto argumentativo histórico podem ser abordadas de forma integrada no 1.º CEB, comecemos por apresentar, numa breve análise, a competência de planificar a escrita no âmbito do Português, e as competências de recolher e tratar a informação e comunicar em História, no âmbito da educação histórica.

Planificar a escrita

A escrita é um processo cognitivo, através do qual os indivíduos comunicam entre si e mobilizam estratégias para produzir textos. Estas estratégias desenvolvem-se desde o momento em que é decidido conceber uma determinada produção escrita, até à última edição do texto (Rodrigues, 2012).

Mata et al. (2005) afirmam que a escrita pressupõe subprocessos organizados hierarquicamente, que findam numa composição escrita coerente e estruturada. Assim, são considerados três aspetos fundamentais, segundo Pereira (2000): 1) o *saber planificar*, que consiste em organizar uma situação de comunicação, escolher o tipo de texto que se adequa e fazer um plano; 2) o *saber textualizar*, que pressupõe que se escolha um modelo de enunciação e que se redija o texto de acordo com as características do tipo de escrito escolhido anteriormente; 3) e o *saber corrigir o texto*, através do qual é possível detetar incoerências no texto construído, acrescentar, suprimir ou reformular informações. Estas são, então, as três etapas fundamentais para o processo de escrita – planificação, textualização e revisão. No entanto, neste artigo só será aprofundado o subprocesso de planificação, uma vez que se tenciona verificar a sua influência nas competências essenciais da História.

Planificar é um processo de reflexão que antecede a escrita (Figueiras & Santiago, 2009) e que possibilita organizar e selecionar as ideias e os conhecimentos que serão necessários abordar na produção de determinado texto (Barbeiro, 1999). A planificação ocorre antes de se começar a escrever e durante a escrita, pois se não existir um plano previamente-

te estabelecido para esta tarefa, o texto elaborado poderá constituir-se por um conjunto de ideias desorganizadas, sem sentido ou pouco desenvolvidas, afastando-se do objetivo de escrita inicialmente delineado. Pode, ainda, existir a possibilidade de, com a ausência desta planificação, se construir um texto cuja estrutura não esteja de acordo com a tipologia de texto previamente selecionada. Quando é realizada a escolha do tipo de texto, tem de se ter em consideração a estrutura que lhe está subjacente, a qual irá orientar a planificação, organizando os conteúdos, sendo esta dependente do tema e adaptando-se à finalidade e ao recetor (Carvalho, 2001).

São várias as tarefas inerentes à planificação. Segundo o modelo de escrita de Flower e Hayes (1981), podemos identificar as atividades que habitualmente são parte integrante deste processo: em primeiro lugar, é necessário elaborar objetivos, determinando quais são os que possibilitam controlar e orientar a composição do texto, podendo estes ser objetivos gerais, específicos, informativos e atitudinais, ou formular imagens do que se pretende escrever; de seguida, é preciso conceber ideias, isto é, gerar, atualizar ou recuperar da memória a longo prazo as ideias que se relacionam com o que se pretende escrever – conteúdo específico – e como se pretende escrever – conteúdo de procedimento; por último, é fundamental organizar estas mesmas ideias, estruturando o conteúdo de forma organizada, tendo em consideração os objetivos que foram previamente delineados pelo escritor.

Dando sentido às atividades acima descritas, a planificação é dividida em vários momentos: a intencionalidade/representação escrita da tarefa; a recolha da informação; e a organização das ideias.

Num primeiro momento, debate-se a *intencionalidade/representação escrita da tarefa*. O escritor, quando escolhe a tarefa de escrita sobre um tema, necessita de definir previamente a sua intencionalidade, ao nível do tema, dos tópicos, dos objetivos de escrita e do público-alvo, sendo este último quem vai influenciar o tipo de linguagem que irá ser utilizada, para que o leitor perceba o texto exposto (Rodrigues, 2012). Seguidamente, ocorre um momento para a *recolha de informação*, o qual se pode considerar um subprocesso da planificação. Este subprocesso baseia-se em atualizar ou recuperar da memória a longo prazo as informações que podem ser essenciais para uma situação de comunicação específica (Flower & Hayes, 1981). Nesta ocasião, é também possível recolher a informação através de atividades de pesquisa em variados suportes, tais como, livros, revistas, e internet, os quais vão complementar os dados já obtidos através do uso da memória. Por último, a *organização das ideias* é outro dos momentos que estão previstos no decorrer da planificação. É preciso organizar os dados recuperados, tendo em consideração os princípios e os critérios definidos pelo objetivo de escrita (Cassany, 1999).

A componente de planificação do texto “é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Assim, adquirindo a capacidade de planificar, os alunos desenvolvem um percurso escolar diferenciado relativamente ao domínio da escrita, sendo necessário trabalhar precocemente estas capacidades, para que delas resultem

composições escritas com coerência e qualidade.

Comunicar em História

A capacidade de produzir textos escritos é uma competência transversal a várias disciplinas presentes no currículo, entre elas a História, e constitui uma exigência generalizada da vida social de todos os indivíduos. Cada vez mais, é necessário trabalhar com os alunos para que sejam capazes de elaborar documentos através de tarefas de produção textual, que incidam sobre competências que vão ao encontro dos objetivos específicos de cada atividade (Barbeiro & Pereira, 2007). Como tal, no seguimento deste ponto será explicitada uma estratégia possível para a planificação de textos argumentativos históricos, para que a escrita dos alunos se apresente de forma simples e coerente com os factos passados, recorrendo à planificação em forma de mapas conceptuais.

A denominada *planificação* é um processo que está subjacente a qualquer atividade que seja orientada por um objetivo (Alamargot & Chanquoy, 2001). Sendo este processo uma parte integrante da escrita, o mesmo é considerado transversal a todo o currículo, como já foi referido anteriormente, uma vez que é uma prática que pode ser aplicada a todos os tipos e níveis de conhecimento. No caso específico dos mapas conceptuais, Marques (2008) defende que, embora possa parecer apenas uma representação gráfica da informação, na realidade é uma ferramenta poderosa e muito útil, após ser compreendida a sua fundamentação teórica e a prática correta para a sua execução. A construção de mapas conceptuais foi proposta por Joseph Novak em 1972²², baseando-se na Psicologia de Aprendizagem de David Ausubel, que engloba a ideia de *aprendizagem significativa*. Este tipo de aprendizagem pretende dar sentido aos ensinamentos que as crianças adquirem, de modo a que as experienciem e confirmem a necessidade de uma determinada tarefa, neste caso a escrita, fazendo com que a mesma seja de qualidade (Rodrigues, 2012).

Genericamente, estes mapas consistem num esquema gráfico em que estão presentes os conceitos do tema proposto para a escrita e são relacionados através de setas ou linhas, que contêm palavras/expressões para explicitar mais facilmente estas relações. Muitas vezes, os conceitos são apresentados de forma hierárquica, isto é, os mais gerais e inclusivos encontram-se no topo do mapa, enquanto os mais específicos são dispostos por baixo. Podem, ainda, ser associadas pequenas imagens representativas aos conceitos, assim como sons ou vídeos (Martinha, 2009). A figura seguinte exemplifica um modelo de um mapa conceptual (cf. Figura 1).

22 - Ver do autor: Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations (1988). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

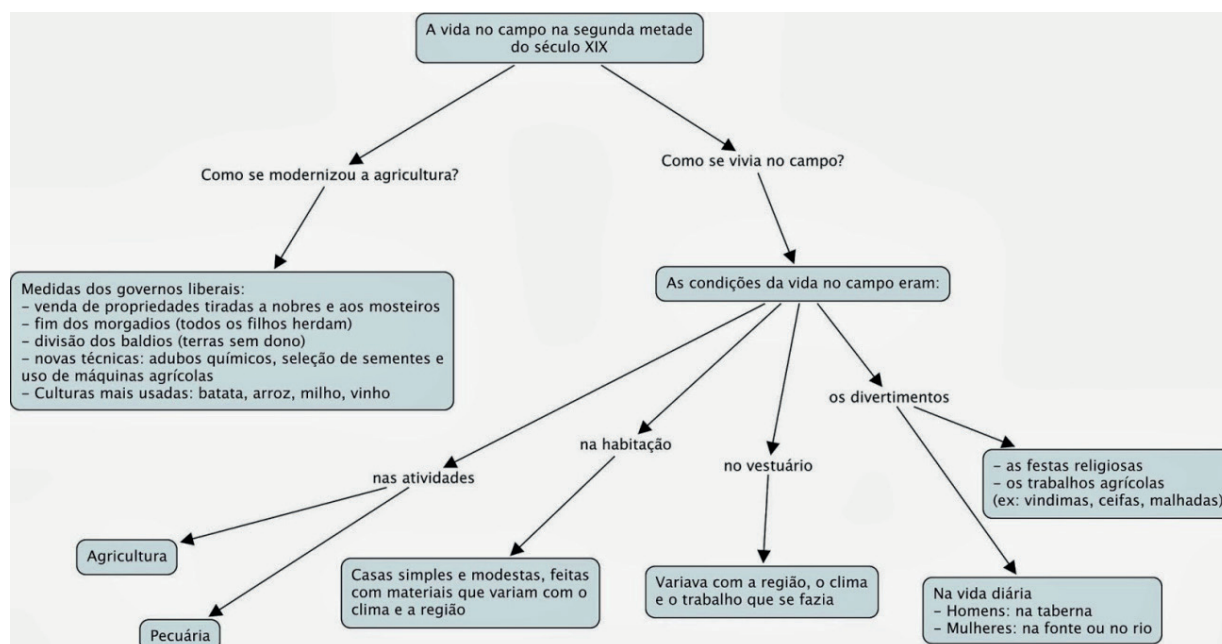


Figura 1. Mapa conceitual: agricultura e vida no campo na 2.ª metade do séc. XIX (consultado a 25/10/2014 em <http://tinyurl.com/plscjpkp>).

A planificação, que neste caso é realizada a partir de mapas conceituais, é efetuada através de diferentes fases que estão relacionadas com as etapas de elaboração do discurso histórico e com as competências essenciais da História.

113

Quanto à relação do processo de planificação com o discurso em História, é possível comprovar que através do *exame do passado tendo em conta as suas marcas* selecionam-se, classificam-se e ordenam-se os factos históricos, indo ao encontro da fase de planificação da escrita, denominada por *organização das ideias recolhidas*, na qual se seleciona, categoriza e organiza a informação para, posteriormente, elaborar o plano do texto escrito. É nesta fase de elaboração que se realizam atividades idênticas às da fase de *recolha de informação*, acabando por existir uma utilização das representações mentais para serem recuperadas as informações necessárias para a escrita. Em síntese, para a construção do discurso histórico, as representações mentais sobre os factos e processos históricos em análise mobilizam as informações recolhidas que darão consistência argumentativa à escrita.

No que diz respeito à relação da planificação com as competências essenciais da História, verifica-se que as fases da *representação escrita da tarefa* e de *pesquisa e recolha de informação* estão próximas da fase de *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*. Tratam-se de competências quase comuns, na medida em que é preciso encontrar formas de explorar o tema que vai ser escrito, o que pode ser realizado através da observação de acontecimentos ou da formulação de questões, sendo sempre indispensável procurar informações para o tema em causa. Por outro lado, todas as etapas que os alunos têm de executar para concretizar a planificação de um texto tendem a favorecer a *Comunicação em História* – sendo esta um outro núcleo das competências essenciais desta disciplina que também se aproxima do Português.

Durante a fase inicial de recolha da informação, os alunos pesquisam, selecionam e organizam os dados para os transformarem em conhecimento possível de ser mobilizado para a construção dos textos. No que concerne à parte da comunicação do texto realizado, os alunos têm de ser capazes de usar a linguagem de acordo com as diferentes áreas do saber cultural, tecnológico e científico, de forma a conseguirem expressar-se adequadamente. É importante que saibam utilizar a língua portuguesa como meio de comunicação e de estruturação do seu próprio pensamento. Desta forma, os dois núcleos de competências essenciais da História que aqui se relacionam com as etapas da planificação são encarados como componentes específicas de um conhecimento, também ele, específico, e possibilitam a construção da aprendizagem dos conteúdos desta disciplina. Em simultâneo, desenvolvem-se técnicas de trabalho e de questionamento sobre as tarefas realizadas, em grande medida centradas no tratamento das informações recolhidas e que, posteriormente, se traduzem na produção de um discurso gradualmente mais fundamentado e organizado (ME, 2001).

Tomando, ainda, como base os objetivos referenciados no Programa do 1.º ciclo para a disciplina de Estudo do Meio, na qual está englobada a área da História, tem-se em consideração que os alunos adquiram capacidades que os tornem capazes de “7 – Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas); 8 – Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida” (Ministério da Educação, 2004, p. 103). Assim, é possível aprofundar o seu conhecimento acerca de questões sociais e históricas, cabendo aos professores facultar instrumentos e técnicas de trabalho necessários para que os alunos construam saberes de forma organizada e coerente.

Vários estudos, como os de Fellow, Mason e Keys (citados por Niza, Segura & Mota, 2011), comprovam que a escrita aumenta a aprendizagem, uma vez que envolve processos reflexivos por parte dos alunos, em que formulam, interpretam e sistematizam conjeturas. Como tal, a planificação e posterior elaboração dos textos históricos permite uma aprendizagem mais consolidada dos conceitos relacionados com esta área do saber e serve de instrumento para desenvolver o pensamento, fazendo com que os alunos explorem as diversas disciplinas, desenvolvendo a sua literacia cultural.

Partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento é realizada através da linguagem, escrita ou oral – como é referido por Benejam e Quinquer (2000) –, e que pode ser concretizada em diferentes tipos de discurso, tendo em atenção o propósito da comunicação, o professor de História deverá utilizar discursos específicos para sistematizar e comunicar a forma como encara o mundo e a sociedade que o rodeiam. Consequentemente, os alunos irão reconstruir esse conhecimento através da escrita, mobilizando habilidades cognitivolinguísticas.

Como tal, tendo em consideração as competências e os processos enunciados acima, é extremamente importante proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita que auxiliem os alunos na construção de textos (Niza, Segura & Mota, 2011). Esta é uma valência transversal a todas as áreas do currículo, mas no caso específico da História,

o processo de planificação com o recurso a mapas conceptuais é uma das formas possíveis para que os alunos compreendam o mundo que os rodeia e construam textos argumentativos que englobem o conhecimento científico desta disciplina.

3. Metodologia

Neste estudo participaram dezanove alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, pertencente a um agrupamento de escolas situado na Área Metropolitana de Lisboa. Nove elementos são do género feminino e dez do género masculino. As suas idades variam entre os nove (dezasseis alunos) e os dez anos de idade (três alunos).

A seleção destes alunos nada teve a ver com condicionantes do estudo, uma vez que, inicialmente, pretendia-se que todos fizessem parte do projeto. No entanto, devido ao absentismo de alguns alunos, três elementos foram excluídos do grupo de análise.

Para a concretização dos procedimentos metodológicos mobilizados neste trabalho, revelou-se necessário desenvolver uma revisão bibliográfica sobre as tipologias de investigação que mais se adequariam a este cenário. A partir desta análise, verificou-se que a *investigação-ação* é o processo que, devido às suas características, melhor se adequa à concretização deste estudo.

John Elliott, citado por Esteves (2008), refere que a investigação-ação pode ser definida “como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Assim, a finalidade deste tipo de investigação vai ao encontro das necessidades dos professores, na medida em que os auxilia na identificação, gestão e resolução dos problemas da prática pedagógica, visando melhorar o ensino e o desenvolvimento de todos os agentes que nela trabalham.

Rapoport (1970) afirma, ainda, que esta investigação visa contribuir para a resolução das fragilidades que os indivíduos envolvidos apresentam, tendo em consideração as necessidades reais identificadas. Como tal, neste contexto foram constatadas algumas circunstâncias problemáticas, procedendo-se à tentativa da sua compreensão e descrição para que, posteriormente, fosse possível a intervenção e a avaliação, numa perspetiva qualitativa do estudo.

No que diz respeito aos métodos e técnicas de recolha de dados, Ketele e Rorgiers, citados por Rodrigues (2013), afirmam que é raro conseguir recolher toda a informação necessária para análise através de um só método. Neste sentido, para reunir toda a documentação necessária recorreu-se à observação naturalista e participante e à pesquisa documental.

A observação é um processo fundamental para o fornecimento dos dados empíricos que são indispensáveis para a análise crítica que tem de ser construída posteriormente (Dias & Morais, 2004). Este tipo de observação pode ser considerada sistematizada e natural, na qual o observador se encontra distanciado dos indivíduos, tendo como finalidade a descrição de factos. Esta foi a primeira etapa de diagnose do estudo em questão, em que foi adotada uma postura de observador naturalista, de modo a tomar consciência

das fragilidades dos alunos, sem intervir nas situações/tarefas.

Por outro lado, a observação participante também foi uma técnica utilizada para recolher os dados, uma vez que permite uma análise indutiva e compreensiva dos factos observados. Este tipo de observação, em oposição à naturalista, pressupõe o contacto direto e frequente do investigador com os sujeitos observados, em que esta interação permite a identificação e compreensão da situação, orientando a dinâmica do momento e facilitando a apreensão da realidade que se vivencia (Correia, 2009). Assim, tentou-se estudar o contexto e compreender as maiores dificuldades dos alunos aquando da escrita de textos, sendo esta a temática em questão.

A recolha dos dados, com recurso à pesquisa documental, foi realizada através da análise de documentos, de maneira a tentar compreender determinado fenómeno. O investigador deve não só mencionar os factos, mas interpretá-los para determinar qual será a melhor forma de intervir (Silva, Almeida e Guindani, 2009). Como tal, foram analisados os documentos orientadores da prática – PEA, PTT, o Programa de Português e as planificações da professora cooperante – assim como as produções dos alunos, tanto escritas como orais. A partir desta análise foi, então, possível constatar que os alunos não estavam a conseguir atingir os objetivos delineados para a produção escrita, centrando-se neste tópico uma das principais questões deste estudo. Para além de todos estes métodos, para se tentar compreender melhor a realidade envolvente, foram também aplicados questionários aos alunos, para que se conseguisse recolher informação sobre os seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Após a etapa de observação e de pesquisa documental, teve início a intervenção que se segmentou em três fases distintas, apresentadas em seguida (cf. Figura 2).



Figura 2. Fases do estudo. Planificação da Intervenção Educativa (dossiê de estágio) da autora.

Numa primeira fase, encarada como a diagnose do estudo, os alunos redigiram um texto, designado por pré-teste, em que tinham de responder à seguinte questão: *Preferias viver consoante os princípios de uma Monarquia ou de uma Ditadura?* Desta forma, pretendia-se constatar se a planificação da escrita era realizada e qual era o aproveitamento ao nível das capacidades escritas. Para tal, foi construída uma grelha com indicadores de avaliação que foi a base para a progressiva análise dos resultados obtidos pelos alunos e da sua possível evolução (cf. Tabela 1).

Tabela 1 *Indicadores de avaliação.*

| Indicadores de avaliação |
|---|
| I. Competência compositiva |
| 1) Dá um título ao texto |
| 2) Respeita o tema dado para o texto |
| 3) Justifica/argumenta as ideias |
| 4) Sequencia logicamente as ideias |
| 5) Utiliza vocabulário adequado e diversificado |
| 6) Respeita a estrutura da escrita – introdução, desenvolvimento, conclusão |
| II. Controlo do processo de escrita |
| 7) Conclui o texto |
| 8) Planifica o texto |
| 9) Recorre à planificação para escrever o texto |
| III. Ortografia e pontuação |
| 10) Cuida da apresentação final do trabalho |
| 11) Utiliza corretamente os sinais de pontuação |
| 12) Organiza o texto em parágrafos |
| 13) Estrutura corretamente as frases |
| 14) Escreve com correção ortográfica |

Nota. Planificação da Intervenção Educativa (dossiê de estágio) da autora.

Na realização desta atividade não foi dada qualquer instrução aos alunos, para além do enunciado da pergunta ao qual tinham acesso, pois não se quis influenciar a forma como estes iriam escrever o texto. Posteriormente, aplicou-se um questionário através do qual se quis verificar se os alunos tinham noção das diferentes etapas de escrita de um texto e se sabiam o que é o subprocesso de planificação.

Seguidamente, foi elaborada uma sequência didática que se encontra segmentada em módulos, tendo em conta as diferentes tarefas que foram propostas aos alunos. Este instrumento de orientação da prática é encarado como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género oral ou escrito” (Rojó & Cordeiro, 2004, p. 97), tendo como principal objetivo planificar as sessões de intervenção, para que todas as atividades estivessem encadeadas e coerentes com os objetivos a cumprir.

O *Módulo I*, referente ao diagnóstico, já foi descrito anteriormente. Quanto ao *Módulo II*, sendo este o principal foco da segunda fase do estudo, foram planificadas as sessões de trabalho e começou-se pela abordagem do conceito de escrita, passando para a construção de uma teia de ideias com os alunos sobre o que era a planificação. Em seguida, foram explicitados os subprocessos inerentes a esta tarefa e foi planificado e redigido um texto em conjunto com os alunos. A partir daí, todos os fins-de-semana, os alunos tinham de estudar um determinado conteúdo de História de Portugal, para que durante a semana seguinte fossem capazes de escrever um texto argumentativo, recorrendo ou não à execução da planificação, e tendo em conta as orientações dadas. Depois da execução do primeiro texto, foi feita uma revisão em conjunto com a turma, para que se constatassem os erros e os melhoramentos que poderiam ser feitos. Devido ao curto período de tempo da intervenção e à preparação para os Exames Nacionais do 4.º ano, só foi possível a realização de quatro textos, à exceção do pré e do pós-teste.

Finalmente, como última etapa, foi efetuada a avaliação do percurso de trabalho dos alunos e dos resultados que obtiveram – *Módulo III*. Esta fase teve uma organização semelhante à do primeiro módulo, uma vez que os alunos realizaram um pós-teste tendo o mesmo enunciado do pré-teste, e o mesmo questionário que tinham preenchido inicialmente. Só assim foi possível comprovar se houve uma evolução ou não das habilidades linguísticas dos alunos.

Os dados recolhidos ao longo da intervenção foram examinados através da análise de conteúdo, uma vez que este é um método que abrange um conjunto de técnicas usadas na análise de dados qualitativos, como é o caso deste estudo. Desta maneira, e de acordo com Campos (2004), as comunicações são analisadas sistematicamente e com objetivos definidos para comprovar o aproveitamento dos conteúdos.

Assim, da análise e comparação dos dados recolhidos na 1.ª e, posteriormente, na 3.ª fase, foi possível verificar que, no geral, houve uma melhoria expressiva em todas as competências avaliadas – competência compositiva, controlo do processo de escrita e ortografia e pontuação. Todos estes resultados serão analisados mais especificamente no ponto seguinte.

4. Análise dos resultados

Após a análise do pré e do pós-teste, dos questionários e de todos os textos que os alunos redigiram durante o período de intervenção, foi possível tirar algumas conclusões relativas ao processo de escrita. Como é evidenciado a seguir, em cada grupo de competências analisadas os alunos evoluíram mais significativamente em determinados indicadores.

Quanto à *competência compositiva*, verificou-se que os indicadores *justifica/argumenta as ideias e respeita a estrutura da escrita* foram os que tiveram um progresso mais evidente. Neste tipo de textos elaborados – textos argumentativos históricos –, os alunos tinham de, primeiramente, apresentar os dados, ou seja, a introdução; depois, indicar

a justificação da sua posição, sendo esta parte o desenvolvimento do texto; e, por fim, tinha de existir a emergência de uma conclusão, em que mobilizavam os argumentos apresentados para o término da premissa (Silva, 2012).

No entanto, não foi possível constatar uma grande evolução na organização das ideias, isto é, os alunos não foram capazes de adquirir destreza de escrita suficiente para que conseguissem sequenciar logicamente as ideias e encadeá-las de uma forma organizada. Só com a conjugação das informações indicadas na introdução com as informações contidas no desenvolvimento é que foi possível atingir um texto necessariamente coerente e estruturado (Silva, 2012).

No que respeita ao *controlo do processo de escrita*, houve uma grande evolução nos indicadores – *planifica o texto e recorre à planificação para escrever o texto*. Inicialmente, os alunos demonstraram dificuldades na compreensão e realização dos mapas conceptuais, e não entendiam qual era o propósito deste instrumento de auxílio da escrita. Contudo, ao longo do tempo, os alunos foram comentando que os mapas conceptuais eram uma ferramenta que lhes facilitava a redação dos textos, passando a utilizá-la sempre que existiam tarefas deste tipo. Quando os alunos são sensibilizados e motivados para atividades de escrita que se baseiam em processos de planificação, as suas redações tendem a melhorar claramente, permitindo, ainda, uma maior facilidade na exposição oral das suas ideias e dos seus argumentos sobre determinado assunto (Balbeira, 2013).

Relativamente ao indicador *cuida da apresentação final do trabalho*, o mesmo apresentou um decréscimo de resultados positivos, pois os alunos não conseguiam gerir o tempo que lhes era dado para a planificação e para a escrita, negligenciando a apresentação estética dos trabalhos.

Por último, referente à correção ortográfica, a única capacidade que os alunos conseguiram adquirir significativamente foi a de organizar os textos por parágrafos, o que, inicialmente, não era uma prática comum e interiorizada pelos alunos.

Noutra análise, comparando os primeiros questionários com os finais, constatou-se que os alunos conseguiam explicar o que é planificar um texto e reconheciam a importância desta tarefa.

Após analisar todos os instrumentos relativos à avaliação, pretendia-se responder à questão orientadora: *Será que a planificação influencia o desenvolvimento da escrita de textos?*

Confirmou-se que a utilização deste subprocesso de escrita influenciou o desenvolvimento positivo da redação dos textos. A evolução da consciência linguística dos alunos justificou a necessidade do trabalho desta temática. Muitos dos alunos produziam textos menos estruturados, sem estarem de acordo com o objetivo pedido, pois não tinham conhecimento de como construir um texto consoante as regras de escrita que são fundamentais para este processo (Rodrigues, 2012).

Através da análise dos textos, verificou-se que os alunos já conseguiam explicitar

melhor os conceitos históricos, permitindo, assim, uma melhor comunicação entre o presente e o passado histórico.

Conclusão

A utilização de mapas conceptuais é uma importante forma de planificação de textos argumentativos históricos. Este tipo de planificação propicia o desenvolvimento das competências essenciais da História, principalmente o *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e a *Comunicação em História*, tendo em consideração as especificidades das tarefas de pesquisa e posterior organização da informação. É possível verificar a estrita relação entre o processo de escrita e a História, que afeta significativamente a compreensão dos factos passados e a influência dos mesmos nos acontecimentos do presente.

Foi importante constatar que houve uma evolução da consciência do processo de escrita e do seu subprocesso, a planificação, verificando-se uma melhoria na qualidade dos textos argumentativos produzidos pelos alunos. Neste sentido, considera-se que as atividades de escrita no 1.º CEB não se devem resumir à textualização e devem encarar este processo para além do produto final e ainda fomentar a passagem pelas diversas etapas da elaboração de um texto (Cassany, 1999).

Contudo, verificaram-se alguns constrangimentos no desenvolvimento do estudo, em parte porque o tempo de intervenção foi curto, podendo ter influenciado a pouca progressão de algumas das competências que não apresentaram notas positivas. A aprendizagem da linguagem escrita depende de um ensino formal e sistematizado, pois aprender a escrever um texto coerente e com correção ortográfica é uma tarefa difícil que exige a obtenção de um desenvolvimento cognitivo mais especializado (Kellogg, 2008).

Para além disto, o facto de os alunos nunca terem contactado com este tipo de tarefa, fez com que os mesmos demonstrassem alguma resistência no início da realização dos trabalhos. Muitos dos alunos não entendiam para que servia esta fase antes da concretização da redação do texto e acabou por ser um pouco descredibilizada quando se receberam a instruções de realização dos Exames Nacionais do 4.º ano. Nestes era referido que os alunos poderiam usar a folha de rascunho para escrever a composição do último grupo do enunciado, mas nenhuma informação que constasse na mesma seria tida em consideração na avaliação. Logo, a planificação que os alunos poderiam fazer não seria analisada nem cotada.

Por fim, em tom de sugestão para o desenvolvimento futuro desta prática e utilização dos recursos construídos – e considerando o processo de integração do currículo e das competências transversais a várias disciplinas –, os alunos, após a planificação e construção dos seus textos históricos, poderão adaptar as suas produções ao nível do texto dramático e explorar uma dramatização dos acontecimentos estudados.

Referências bibliográficas

- Alamargot, L. & Chanquoy, D. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Balbeira, M. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em 2.º Ciclo em ensino do Português, 3.º Ciclo e em Ensino Secundário em Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Benejam, P. & Quinquer, D. (2000). Aplicación de la propuesta en áreas curriculares. In A. Prat, J. Jorba & I. Gomez (Eds.), *Hablar y escribir para aprender – Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 200-217). Madrid: Editorial Síntesis.
- Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Carvalho, J. (2001). *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 2(13), 3-36.
- Dias, A. (2006). *História de Portugal e formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso Macau*. Estudo não publicado de provas públicas para professor adjunto, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dias, C. & Morais, J. (2004). Interação em sala de aula: observação e análise. *Revista Referência*, 11, 49-58.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Figueiras, C. & Santiago, M. (2009). Planificación. In E. Montolío (Ed.), *Manual práctico de escritura académica* (5ª ed., Vol. II, pp. 15-68). Barcelona: Editoria Arial.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal*

of writting reserach, 1(1), 1-26.

Marques, A. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais*. Dissertação de mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem. Universidade Aberta, Lisboa.

Martinha, C. (2009). *Os mapas conceptuais na planificação didática da Geografia – Uma reflexão renovada sobre práticas pedagógicas em ensino da Geografia*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Mata, F. et al. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guia de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, M. (2000). *Escrever em Português: didáticas e práticas*. Lisboa: ASA.

Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research: with special reference to the Tavistock experience. *Human Relations*, 23, 499-513.

Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, A. (2013). *Prática de ensino supervisionada no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: Recolha de informação em textos e mapas, no âmbito do Estudo do Meio Social*. Relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Projeto de intervenção do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rojo, R. & Cordeiro, G. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1, 1-14.

Silva, P. (2012). *Tipologias textuais – Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.