

**PRÁTICAS PROMOTORAS DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA
NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Carolina Ferreira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017

**PRÁTICAS PROMOTORAS DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA
NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Carolina Ferreira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Carolina Gonçalves

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que compartilharam comigo a sua sabedoria.

Agradeço à professora Carolina, pela disponibilidade e apoio.

Agradeço a todas as colegas que tornaram este caminho mais risonho.

Agradeço à Inês e à Marta, por estes anos de trabalho e amizade.

Agradeço às minhas irmãs e irmãos, por toda a compressão que tiveram.

Agradeço ao meu pai Francisco, por me dar sempre a mão.

Agradeço à minha mãe Alda, por estar sempre comigo.

Agradeço a todas as crianças, adultos e seres que, mesmo sem saber, contribuíram para a minha chegada ao fim desta meta.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho está organizado em duas partes: a primeira parte faz uma descrição e análise crítica sobre todo o processo educativo experimentado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 3.º ano, e no 2.º Ciclo, com duas turmas do 6.º ano de escolaridade; a segunda parte aborda o tema de investigação.

O estudo realizado debruça-se sobre as práticas promotoras da função social da escrita, assenta numa metodologia de investigação-ação e está associado à intervenção decorrida nos dois ciclos de ensino, tendo como amostra 15 alunos do 3.º ano e 44 do 6.º ano de escolaridade.

Os resultados da investigação comprovam que, quando as atividades de escrita estão enquadradas em contextos propícios à sua utilização social, os alunos sentem maior motivação para escrever e para construir conhecimento, em qualquer área curricular.

As conclusões do estudo apoiam uma prática docente orientada para a melhoria do desempenho dos alunos na competência de escrita, com vista ao seu desenvolvimento global e à formação de cidadãos capazes de intervir de forma consciente numa sociedade grafocêntrica.

Palavras-chave: produção escrita; práticas educativas; função social da escrita.

ABSTRACT

This report was elaborated for the course unit "Supervised Teaching Practice II", included in the master's degree in Teaching Primary Education studies.

The work is organized in two parts: the first part does a description and analyses of the complete experience in educational process in the 1st cycle of primary education, with a 3rd year class, and in the 2nd cycle, with two classes from 6th year of schooling; the second part addresses the investigation purpose.

The elaborated study covers the practices that promote the social function of writing and is based on an action-research methodology, being associated with the intervention in the two teaching cycles, including as a sample 15 students of the 3rd year and 44 of the 6th year of schooling.

The investigation results prove that when the writing activities are framed in contexts conducive to their social use, the students show more motivation to write and improve acknowledgment in any curricular unit.

The study conclusion support a teaching practice directed towards improving students' performance in writing skills, consequently, with their overall development and the formation of citizens capable of step in a graphocentric society.

Keywords: writing production; education practices; social function of writing.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º ceb.....	3
1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	3
1.1.1. A instituição	3
1.1.2. A turma	3
1.1.3. Organização e desenvolvimento curricular	4
1.1.4. Processos de regulação e avaliação da aprendizagem	5
1.2. Problematização dos dados do contexto	5
1.2.1. Identificação dos objetivos de intervenção	5
1.2.3. Atividades implementadas	6
1.2.4. Processos de regulação e de avaliação	7
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º ceb.....	8
2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	8
2.1.1. A instituição	8
2.1.2. As turmas.....	8
2.1.3. Organização e desenvolvimento curricular	9
2.1.4. Processos de regulação e avaliação da aprendizagem	10
2.2. Problematização dos dados do contexto	10
2.2.1. Identificação dos objetivos de intervenção	10
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	10
2.2.3. Atividades implementadas	11
2.2.4. Processos de regulação e de avaliação	12
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	13
3.1. Processos de ensino e de aprendizagem	13
3.2. A relação pedagógica.....	14

3.3. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem.....	15
3.4. Processos de regulação e de avaliação	16
3.5. Síntese final	17
4. Introdução ao estudo	18
5. Fundamentação teórica	19
5.1. A problemática do ensino e da aprendizagem da escrita.....	19
5.2. Abordagens para a aprendizagem escrita	20
5.2.1. Abordagem cognitiva	20
5.2.2. Abordagem textual.....	22
5.3. Funções da escrita	23
5.4. Princípio da transversalidade	25
5.5. Práticas promotoras da função social da escrita.....	26
5.6. Tipologias e géneros textuais	28
6. Metodologia	30
6.1. Objetivos e questões de investigação	30
6.2. Opções metodológicas	30
6.3. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	32
6.4. Métodos e técnicas de tratamento de dados	34
6.5. Caracterização dos participantes	34
6.6. Princípios éticos do processo de investigação	35
7. Resultados.....	36
7.1. Os circuitos de comunicação.....	36
7.2. Os trabalhos por projetos	37
7.3. A revisão cooperada de textos	39
7.4. Concepções de professores e alunos.....	40
8. Conclusões.....	45
9. Reflexão final.....	48

Referências	51
Anexos	57
Anexo A. Atividade de revisão de textos	58
Anexo B. Poemas e Bandas Desenhadas produzidos pelos alunos	59
Anexo C. Cartões indutores de escrita para textos narrativos	60
Anexo D. Guiões para planificar e rever textos narrativos	61
Anexo E. Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 1.º CEB.....	62
Anexo F. Rotina Resumos para a Sebenta de HGP	63
Anexo G. Contrato dos trabalhos por projeto.....	64
Anexo H. Guião para os trabalhos por projeto	65
Anexo I. PIT de Português	67
Anexo J. PIT de HGP	68
Anexo K. Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 2.º CEB.....	69
Anexo L. Grelha de inscrição na rotina AP	70
Anexo M. Grelha de inscrição na rotina PP	71
Anexo N. Verificação de géneros textuais nos trabalhos por projetos	72
Anexo O. Exemplos de géneros textuais nos trabalhos por projetos	74
Anexo P. Verificação das modificações realizadas durante a revisão	76
Anexo Q. Exemplos de textos revistos	78
Anexo R. Guião entrevista sobre a tarefa de revisão de textos	79
Anexo S. Transcrição da entrevista ao 3.º ano sobre revisão de textos	80
Anexo T. Transcrição da entrevista ao 6.º ano sobre revisão de textos.....	83
Anexo U. Questionário professores 2.º CEB	85
Anexo V. Questionário professora 1.º CEB	86
Anexo W. Questionário alunos 1.º e 2.º CEB.....	87
Anexo X. Livro Poetizando... o nosso mundo.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Número de comunicações realizadas nos circuitos de comunicação	36
Figura 2 - Tipo de modificações realizadas na revisão de textos	39
Figura 3 - Comentários dos alunos à questão sobre a problemática do ensino e aprendizagem da escrita.....	43
Figura 4 - Repostas dos alunos à questão sobre as práticas de escrita no seu contexto educativo	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular no 1.º CEB.....	6
Tabela 2. Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 1.º CEB.....	7
Tabela 3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular no 1.º CEB...	11
Tabela 4. Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 2.º CEB.....	12
Tabela 5. Práticas de escrita e função social associada	31
Tabela 6. Tipologia das comunicações realizadas	37
Tabela 7. Caracterização da presença de géneros textuais nos trabalhos por projetos	38

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Apresentação de Produções
CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
PP	Passo a Palavra
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, surge a proposta de realização de um relatório de intervenção educativa. Este trabalho ilustra a intervenção pedagógica que decorreu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), durante nove semanas, e outra intervenção no 2.º CEB, com a mesma duração temporal.

Na intervenção pedagógica do 1.º CEB, a prática educativa foi realizada numa turma do 3.º ano de escolaridade, com 15 alunos. No contexto educativo do 2.º CEB, contou-se com a participação de duas turmas do 6.º ano de escolaridade, uma com 18 elementos e outra com 26. Os dois estabelecimentos de ensino situam-se em Lisboa.

No que respeita à estrutura global do presente documento, este encontra-se organizado em duas partes: a primeira dedicada à descrição e reflexão fundamentada da prática desenvolvida; e a segunda destinada à apresentação da investigação desenvolvida nas práticas pedagógicas de 1.º e de 2.º CEB.

Na parte I, encontra-se, no primeiro capítulo, uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB. Posteriormente, no segundo capítulo, faz-se a mesma exposição para a PES II realizada no 2.º CEB. A apresentação do processo educativo, experienciado nos dois ciclos, integra as diferentes dimensões da ação educativa que foram consideradas, atendendo aos dois períodos que compõem a PES II: observação e intervenção. Desta forma, os respetivos capítulos encontram-se ambos organizados em subcapítulos, dando conta das seguintes dimensões: a instituição; a turma; a organização e desenvolvimento curricular; os processos de regulação e avaliação da aprendizagem; os objetivos da intervenção; as estratégias globais e de integração curricular; as atividades implementadas; e, por último, os processos de regulação e avaliação.

No fim da primeira parte, surge um terceiro capítulo dedicado à análise crítica da prática ocorrida tanto no 1.º como no 2.º CEB. Aqui, procedeu-se à comparação e a uma reflexão crítica, fundamentada, de aspetos diretamente relacionados com a ação educativa nos dois contextos. Para tal, selecionaram-se como pontos de análise: os processos de ensino e de aprendizagem; a relação pedagógica; a implicação dos alunos no processo de aprendizagem; os processos de regulação e de avaliação; e, para concluir, faz-se uma síntese global comparativa das duas realidades.

A parte II do documento, como referido anteriormente, é reservada à apresentação detalhada da investigação realizada no âmbito do 1.º e do 2.º CEB. Os capítulos e subcapítulos que compõem esta secção são sumariamente descritos.

A segunda parte é iniciada com uma introdução ao tema em estudo, na qual é apresentada a problemática que serviu de ponto de partida para a investigação, o objeto de estudo, assim como os objetivos delineados.

O quinto capítulo contém a revisão da literatura efetuada com o intuito de fundamentar o tema escolhido e de encontrar pressupostos teóricos que auxiliassem, posteriormente, o planeamento da ação.

Seguidamente, no capítulo da metodologia, encontram-se explicitados os três objetivos do estudo e as questões de investigação que lhe deram origem. A natureza do estudo, assim como os métodos e técnicas de recolha e análise de dados são subcapítulos também enquadrados neste ponto. Estas opções metodológicas fazem-se acompanhar por um referencial teórico que as explicam e justificam. Neste capítulo, são ainda recuperadas informações sobre os participantes no estudo, bem como os princípios éticos considerados durante todo o processo de investigação e intervenção.

No sexto capítulo, apresentam-se os resultados dos dados recolhidos, assim como a respetiva discussão, numa análise comparativa entre os resultados obtidos no 1.º e no 2.º CEB.

O último capítulo desta segunda parte contempla as conclusões da investigação.

Há uma outra secção, o capítulo nove, dedicada a uma reflexão final, com considerações pessoais sobre o desenvolvimento pessoal e profissional após o percurso efetuado.

Este relatório termina com as referências mobilizadas ao longo do documento e com os anexos que ilustram e complementam aspetos mencionados no corpo do trabalho.

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

1.1.1. A instituição

O estabelecimento de ensino do 1.º CEB, no qual foi realizada a PES II, situa-se na cidade de Lisboa, na freguesia de Alvalade. A escola integra as valências de Creche, Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB, em três edifícios consideravelmente afastados, embora na mesma rua. Sendo uma instituição de cariz privado, obedece ao pagamento de mensalidades.

Segundo estudos estatísticos, a freguesia de Alvalade possui um elevado grau de instrução superior (36%) em comparação com o da cidade (27%), e cerca de 65% das famílias residentes têm filhos.

Relativamente às instalações, o edifício do 1.º CEB tem 4 pisos, com divisões de dimensões médias, dispondo de salas para a ação educativa devidamente equipadas com materiais e recursos tecnológicos. O edifício tem ainda um refeitório, uma sala de professores e um pavilhão multiusos que inclui uma biblioteca com livros, sofás, mesas, *tablets* e jogos para os alunos usufruírem no recreio. O espaço exterior contém uma parte coberta, um recinto para jogos desportivos, infraestruturas de recreio e uma horta pedagógica.

1.1.2. A turma

Os alunos com os quais foi desenvolvida a PES II no 1.º CEB frequentavam o 3.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 15 alunos, sendo 8 do género masculino e 7 do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, todos de nacionalidade portuguesa.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo nesta faixa etária, de acordo com a teoria de Bruner (1966), as crianças encontravam-se no 2.º estágio, o estágio icónico que se caracteriza pela capacidade de representação visual da realidade, recorrendo a imagens sistematizadoras. É uma fase em que a memória visual e a compreensão de cariz experimental tomam grande importância para a aprendizagem.

Os pais/encarregados de educação são todos licenciados e encontravam-se ativos profissionalmente.

Apesar de nenhum dos estudantes ter sido sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), importa mencionar a presença de um aluno com surdez e que apresentava algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento; uma aluna com dislexia e conseqüentemente com dificuldades acentuadas ao nível do Português e da Matemática; um aluno com défice cognitivo considerável, apresentando fragilidades no domínio da leitura e da escrita, bem como no raciocínio abstrato e na concentração.

Relativamente às dificuldades detetadas na turma, em geral, ao nível do Português destacam-se fragilidades no domínio da Escrita, pois grande parte dos alunos não utilizava sinais de pontuação, letras maiúsculas, e esquecia-se de marcar parágrafos. Todos necessitavam de criar hábitos de planificação e de revisão de textos e de diversificar os tipos de textos, sendo que optavam maioritariamente por textos autobiográficos ou relatos, nos momentos de escrita livre. No que respeita à Matemática, no domínio dos Números e Operações, a maioria dos estudantes não dominava o reconhecimento da posição dos algarismos e as suas relações até aos milhares, muitos não compreendiam o sistema de numeração decimal e poucos eram os alunos a saber de memória as tabuadas mais elementares, como a do 2, 3, 4, 5 e 10. No domínio da Organização e Tratamento de Dados, verificaram-se dificuldades na construção e interpretação de gráficos.

1.1.3. Organização e desenvolvimento curricular

O Projeto Educativo (PE) da instituição apresenta, em seis tópicos, os princípios que regem a ação educativa dos profissionais e que determinam o papel ativo dos alunos, os quais vão ao encontro do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). O PE salienta: (i) a interação entre a escola e a família, através momentos destinados à intervenção dos familiares na sala de aula e de uma articulação comunicativa entre docentes e encarregados de educação; (ii) a avaliação formativa como forma de melhorar a aprendizagem e como via para promover o acompanhamento regular do professor sobre o percurso dos alunos; (iii) o papel ativo que os estudantes assumem no processo de ensino-aprendizagem, pelo seu envolvimento em decisões que gerem esse mesmo processo; (iv) o reforço da autonomia graças à constante e real responsabilização dos alunos; (v) a construção das aprendizagens numa permanente interação social; (vi) a autoestima através do incentivo e da responsabilização das crianças, na participação na sala de aula.

A dinâmica das aulas era organizada por rotinas que assentam nos princípios pedagógicos do MEM: i) o conselho de cooperação educativa ii) os trabalhos de aprendizagem curricular por projetos; iii) os circuitos de comunicação; iv) o trabalho autónomo e o acompanhamento individual, através de um Programa Individual de Trabalho (PIT) e do acompanhamento rotativo durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA); v) o trabalho curricular compartilhado pela turma.

1.1.4. Processos de regulação e avaliação da aprendizagem

Neste contexto educativo, a avaliação é encarada como uma possibilidade de ajudar a criança a melhorar. Para além dos conhecimentos e competências, há uma preocupação com as competências pessoais e sociais na avaliação dos alunos.

A avaliação decorria de forma cooperada e contínua, sendo realizada pela professora em cooperação com os alunos, através da avaliação do PIT, correção dos trabalhos de casa, verificação de ficheiros realizados, análise de produções, entre outros. A avaliação sumativa não era quantitativa, mas sim uma apresentação detalhada das aprendizagens realizadas por cada aluno, um diagnóstico avaliativo das suas competências e objetivos atingidos, bem como das fragilidades e aspetos a melhorar. No documento de avaliação sumativa, (re)formulado no fim de cada período, eram também sugeridas estratégias aos pais/encargados de educação de modo a que possam contribuir ativamente no processo de desenvolvimento do educando.

1.2. Problematização dos dados do contexto

1.2.1. Identificação dos objetivos de intervenção

Perante os dados da diagnose, referidos sumariamente em 1.1.2., para dar resposta às problemáticas identificadas, definiram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção: (i) desenvolver a competência escrita nas dimensões ortográfica e compositiva; (ii) desenvolver competências de cálculo; (iii) desenvolver competências para repertoriar e interpretar informação.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Definidos os objetivos de intervenção, delinearam-se estratégias para os alcançar (cf. tabela 1), integrando ainda as estratégias de integração curricular mobilizadas para cada objetivo.

Tabela 1

Estratégias globais de intervenção e de integração curricular no 1.º CEB

Objetivos	Estratégias globais	Estratégias de integração curricular
Desenvolver a competência escrita nas dimensões ortográfica e compositiva	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da rotina de Trabalho de Texto; - Produção de diferentes tipos de textos; - Ensino explícito da planificação de textos; - Introdução de propostas de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática: promoção da comunicação através da escrita de textos para explicar raciocínios; - Estudo do Meio: reflexão sobre os subprocessos da escrita, na construção do suporte para comunicação de projetos.
Desenvolver competências de cálculo	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização da rotina de cálculo mental; - Utilização de materiais manipuláveis (calculadores multibásicos e MAB); - Reflexão sobre estratégias de cálculo utilizadas. 	
Desenvolver competências para repertoriar e interpretar informação	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a recolha e tratamento de dados; - Ensino explícito dos conceitos associados ao tratamento de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do Meio: integração de estudos estatísticos no âmbito da realização dos projetos.

1.2.3. Atividades implementadas

Para o objetivo *desenvolver a competência escrita na dimensão ortográfica e compositiva*, deu-se continuidade à rotina de revisão de textos (Anexo A); promoveu-se a aprendizagem do texto poético e da banda desenhada (Anexo B); introduziu-se um conjunto de cartões indutores de escrita (Anexo C) para textos narrativos; estudaram-se conteúdos gramaticais como os tipos e formas de frase, o que despertou os alunos para a inclusão de pontuação nos textos, e o discurso direto e indireto para consolidar as regras de inserção de diálogos; incentivou-se a planificação e a revisão das produções através da inserção, na sala, de guiões com essa finalidade (Anexo D).

Para dar resposta ao objetivo *desenvolver competências de cálculo*, implementaram-se “tiras de tabuada” na rotina de cálculo mental; desenvolveram-se atividades sobre leitura e escrita de números para promover a compreensão do sistema de numeração decimal recorrendo aos calculadores multibásicos e afixando na parede da sala um modelo em cartolina, representativo das ordens e das classes; introduziram-se novas estratégias de cálculo para a multiplicação e para a subtração, como o algoritmo, recorrendo a materiais manipuláveis.

Para o objetivo *desenvolver competências para repertoriar e interpretar informação recolhida*, propôs-se aos alunos um estudo estatístico relacionado com as categorias de atividades que previam no PIT e o trabalho que realizavam em TEA,

através do qual foram explicitados conceitos como a moda, a frequência absoluta, o máximo e o mínimo; introduziu-se o gráfico circular, o diagrama de caule e folhas e o gráfico de linhas através de atividades significativas; incentivou-se os alunos a fazerem estudos estatísticos no âmbito dos trabalhos por projetos, recolhendo as conceções prévias dos colegas sobre os respetivos temas, através de inquéritos.

1.2.4. Processos de regulação e de avaliação

Durante a intervenção, as aprendizagens dos alunos foram permanentemente alvo de avaliação através do registo de dados, em quadros síntese, organizados para o efeito, com os indicadores definidos durante a planificação das sessões. As produções dos alunos foram regularmente verificadas e devolvidas com um feedback que permitisse uma tomada de consciência sobre os seus êxitos e dificuldades.

Para a avaliação dos objetivos gerais, os indicadores foram estipulados previamente à intervenção. Terminada a prática, fez-se um balanço das informações que foram sendo registadas, tendo ainda em consideração os resultados alcançados nas fichas de verificação de conhecimentos. A avaliação final foi traduzida em gráficos (Anexo E) e comparada com a diagnóstica para verificação da evolução dos alunos. A tabela seguinte (tabela 2) faz uma descrição sumária dos progressos registados.

Tabela 2
Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 1.º CEB

Objetivos	Avaliação
Desenvolver a competência escrita nas dimensões ortográfica e compositiva;	Os alunos passaram a planificar e a rever os seus textos por iniciativa própria, com recurso aos guiões colocados na sala. Notou-se uma diversificação dos tipos de textos pelo que foram criadas novas legendas na grelha de Apresentação de Produções. Houve ainda uma melhoria significativa na marcação de parágrafos, utilização de letras maiúsculas e de sinais de pontuação.
Desenvolver competências de cálculo;	Os alunos passaram a estar mais consciencializados da diversidade de estratégias de cálculo e revelaram-se motivados para inovarem e arriscarem a este nível. O forte investimento na tabuada da multiplicação fez com que praticamente todos os alunos ficassem a saber de memória a do 2, 3, 4, 5 e 10. Verificaram-se acentuadas melhorias no reconhecimento da posição dos algarismos o que conduziu a um melhor desempenho nas operações aritméticas.
Desenvolver competências para repertoriar e interpretar informação.	Conseguiu-se que a maioria dos alunos fosse capaz de identificar a frequência absoluta de uma categoria e a moda de um conjunto de dados. No fim da intervenção, os estudantes demonstraram-se capazes de recolher informação e organizá-la, em tabelas, diagramas e gráficos, aprendizagem que aplicaram na realização dos projetos.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

O estabelecimento de ensino do 2.º CEB, no qual foi realizada a PES II, situa-se na cidade de Lisboa, na freguesia de Campolide. A instituição tem 2.º e 3.º CEB e está integrada num agrupamento, do qual fazem parte mais quatro escolas, sendo a cooperante a sede do respetivo agrupamento.

Sobre a freguesia de Campolide, os dados estatísticos relativos ao grau de ensino completo pela população residente mostram que 23% concluíram apenas o 1.º CEB, contrastando com os 21% que possuem habilitações ao nível do Ensino Superior. A escola está localizada no centro de Lisboa, porém a maioria dos alunos provem de meios onde se verificam graves problemas sociais e económicos (PE, 2013-2017).

Relativamente às instalações, trata-se de um espaço de grandes dimensões com as condições físicas e materiais necessárias a uma escola do século XXI. Todas as salas de aula apresentam boa iluminação, mobiliário ajustado, quadro de caneta e equipamento informático (computador, projetor). Os alunos dispõem de uma sala de convívio, refeitório, ginásio, papelaria, sala de artes, laboratório e auditório. É de destacar o centro de recursos educativos, um espaço que integra a biblioteca escolar com inúmeros livros que satisfazem as diferentes áreas do conhecimento, e que está equipado com aproximadamente 20 computadores à disposição dos estudantes.

2.1.2. As turmas

A PES II no 2.º CEB foi desenvolvida com alunos do 6.º ano, em duas turmas diferentes. De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner (1966), as crianças deste ciclo de escolaridade, tendo mais de 10 anos, encontram-se no estágio simbólico, caracterizado por um sistema elaborado e especializado da atividade simbólica, em que a linguagem é representativa do pensamento.

A turma C era constituída por 18 alunos, 8 raparigas e 10 rapazes, com idades entre os 11 e os 16 anos e todos com nacionalidade portuguesa. O grupo possuía dois alunos sinalizados com NEE e três repetentes. Sobre as habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria concluiu os estudos no ensino básico. Muitos dos

alunos vivem no seio de famílias desestruturadas, existindo inclusive uma criança a viver num lar. Notava-se ainda falta de acompanhamento adulto fora da escola. O rendimento escolar global da turma era baixo, exceto a História e Geografia de Portugal (HGP) em que tinham resultados mais animadores, sendo a única disciplina em que não se registaram notas finais negativas.

A turma E era composta por 26 alunos, 17 do género feminino e 9 do género masculino, com idades entre os 10 e 12 anos, tendo todos o português como língua materna. Não existiam alunos identificados com NEE, mas dois casos de reprovação. O nível de habilitações literárias dos encarregados de educação é significativamente superior ao constatado na turma C, sendo que a maioria concluiu o secundário, para além de existirem dez licenciados. Estas crianças também não demonstravam carências sociais e económicas acentuadas, diferentemente da turma C, e as suas famílias tinham uma participação ativa na escola e na vida escolar dos seus educandos. Na sua maioria, eram alunos com bom aproveitamento escolar.

As duas turmas distinguiam-se em vários aspetos, mas demonstraram-se homogéneas no que respeita à desmotivação, indisciplina e à falta de hábitos de estudo e de organização do trabalho. Na disciplina de Português, as dificuldades assentavam maioritariamente no conhecimento explícito da língua. Em relação a HGP, verificou-se um uso pouco cuidado do vocabulário específico a esta ciência, tanto na comunicação escrita como oral, bem como o desconhecimento de palavras/ expressões inerentes ao vocabulário histórico, o que lhes dificultava a análise de fontes históricas.

2.1.3. Organização e desenvolvimento curricular

O PE do agrupamento apresenta a formação de cidadãos responsáveis como missão e com um papel ativo na sociedade, independentemente da situação socioeconómica ou cultural, através da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino. Os valores destacados consistem no respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade.

Para dar resposta à sua missão e valores, a escola estipulou um conjunto de eixos orientadores da prática educativa, sendo eles: (i) a melhoria das aprendizagens, através da implementação de Oficinas de Estudo e da utilização do centros de recursos educativos para a realização de atividades enriquecedoras do currículo; (ii) o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos, dispondo para tal do Gabinete de Apoio ao Aluno, da participação em projetos como o EcoEscolas e do

trabalho em desenvolvimento pelo Núcleo de Educação para a Saúde; (iii) o envolvimento da família e da comunidade, graças a ações de solidariedade e à permanente articulação com a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Relativamente à dinâmica das aulas, nas duas turmas, estas eram essencialmente expositivas. O manual escolar e o caderno de atividades constituíam-se a primeira opção dos docentes quanto aos materiais. Os alunos não eram ativamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e não se verificaram estratégias de diferenciação pedagógica, exceto nos testes de avaliação, sendo que existia uma versão com menor grau de dificuldade para os alunos com NEE.

2.1.4. Processos de regulação e avaliação da aprendizagem

No PE da escola consta que a avaliação deve ser utilizada como instrumento pedagógico ao serviço do sucesso dos alunos, no entanto não foram verificadas, nem nas aulas nem nas reuniões de avaliação, metodologias que efetivassem uma avaliação formativa que consciencializasse os alunos sobre o seu desempenho. Essa troca de impressões ocorria na entrega dos testes ou em outras circunstâncias exigidas burocraticamente pela instituição, como as avaliações intercalares.

A avaliação dos alunos tem critérios preestabelecidos pelos departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas. Nas duas, o domínio cognitivo assume 60% da nota final, estando os outros 40% reservados para as atitudes e valores. Os alunos apenas realizaram uma autoavaliação, no fim do ano letivo, através de uma ficha facultada pelos diretores de turma, a qual preencheram, com cruces, consoante o reconhecimento que fazem das suas competências e empenho nas várias disciplinas.

2.2. Problematização dos dados do contexto

2.2.1. Identificação dos objetivos de intervenção

Com o propósito de dar resposta às problemáticas identificadas, foi definido um conjunto de objetivos gerais que orientaram a intervenção: (i) desenvolver o conhecimento explícito da língua; (ii) desenvolver a comunicação histórica; (iii) desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Na tabela que se segue (tabela 3), estão organizadas as estratégias globais e de integração curricular mobilizadas para alcançar os objetivos traçados.

Tabela 3

Estratégias globais de intervenção e de integração curricular no 2.º CEB

Objetivos	Estratégias globais	Estratégias de integração curricular
Desenvolver o conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da rotina Desafio Gramatical; - Dinamização de Laboratórios Gramaticais; - Implementação da rotina Passo a Palavra; - Dinamização de atividades de Trabalho de Texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da reflexão sobre subprocessos da língua em contextos que necessitem de correção linguística (como nos textos produzidos para a sebenta temática ou nos discursos da rotina Passo a Palavra).
Desenvolver a comunicação histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da rotina Passo a Palavra; - Construção de uma sebenta temática; - Promoção do contacto e análise com fontes históricas diversificadas; - Dinamização de atividades que envolvam a expressão escrita e oral com uso de vocabulário específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do sentido poético e literário da escrita em História.
Desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da rotina de TEA; - Planificação quinzenal de um PIT; - Inserção de instrumentos de pilotagem do trabalho (calendarização; mapas de faltas; listas de verificação e grelhas das rotinas). 	

2.2.3. Atividades implementadas

Para o objetivo *desenvolver o conhecimento explícito da língua*, instituíram-se rotinas como o Passo a Palavra (PP) e o Desafio Gramatical que potenciaram a reflexão sobre o funcionamento da língua, partindo dos trabalhos realizados pelos alunos. Trabalharam-se conteúdos gramaticais através da dinamização de Laboratórios Gramaticais o que envolveu os estudantes na manipulação dos constituintes da língua. O trabalho realizado no âmbito do texto poético permitiu consolidar as aprendizagens relativas aos recursos expressivos.

No que respeita ao objetivo *desenvolver a comunicação histórica*, criou-se a rotina Resumo para a Sebenta (Anexo F), para a qual, em cada semana, um aluno (ou mais) se inscrevia para elaborar uma síntese dos conteúdos lecionados, tendo como finalidade a construção de uma sebenta temática. O trabalho era apresentado à turma oralmente que, por sua vez, fazia sugestões de melhoramento. A rotina PP também contribuiu para este objetivo dado que os alunos necessitaram de mobilizar técnicas de comunicação e de adaptá-las à especificidade de cada apresentação. Estas duas dinâmicas permitiram consciencializar os alunos da competência de comunicação histórica e da necessidade de mobilização de um vocabulário histórico adequado. O último tema a estudar no período, relacionado com Portugal na atualidade, foi

desenvolvido através da metodologia de trabalho por projetos. Para tal, fez-se um contrato de trabalho com os alunos (Anexo G) e elaboraram-se instrumentos para orientar os projetos (Anexo H). Os alunos assumiram assim o papel de investigadores e de agentes ativos no processo de aprendizagem.

Para *desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem* foram integrados vários instrumentos de registo, organização e pilotagem do trabalho, mas a maior inovação foi a implementação do TEA, tanto em Português como em HGP. Para regular e viabilizar a rotina de TEA, foram criados ficheiros, os quais correspondiam a parte das tarefas passíveis de serem planificadas no PIT (Anexo I e J).

2.2.4. Processos de regulação e de avaliação

Ao longo da intervenção, devido às rotinas e atividades executadas foi possível viabilizar uma avaliação contínua e formativa das aprendizagens dos alunos devido à regular recolha, entrega e partilha de trabalhos realizados, sempre devolvidos aos alunos com um feedback qualitativo. O TEA e o PIT constituíram-se estratégias privilegiadas para operacionalizar a desejada avaliação formativa e reguladora.

Relativamente à avaliação dos objetivos gerais, elaboraram-se grelhas de avaliação que integravam os indicadores estipulados e que eram preenchidas regularmente. Para esta avaliação, teve-se ainda em consideração as respostas dos alunos a determinadas questões presentes nos últimos testes de avaliação do período, as quais concorriam diretamente para os indicadores selecionados. Os gráficos representativos da avaliação descrita na tabela 4 encontram-se no Anexo K.

Tabela 4
Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 2.º CEB

Desenvolver o conhecimento explícito da língua	Constatou-se que a maioria alunos ficou capaz de distinguir processos morfológicos de formação de palavras, bem como identificar as diferentes funções das unidades sintáticas das frases. Os dados mais consideráveis remetem para os recursos expressivos, muito devido ao trabalho realizado na análise de poemas.
Desenvolver a comunicação histórica	Conseguiu-se consciencializar os alunos para esta dimensão notou-se um esforço da sua parte para desenvolverem em si mesmos esta competência. Manifestaram crescentes cuidados na explicação de conceitos ou ideias de forma clara, oralmente e por escrito.
Desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem	Os alunos demonstraram-se preocupados em cumprir as responsabilidades que assumiam e entusiasmados com a autonomia que detinham no planeamento do seu trabalho académico e na avaliação do seu percurso e do dos colegas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

3.1. Processos de ensino e de aprendizagem

Apesar dos discursos inovadores sobre os processos de ensino-aprendizagem que se verificam em debates de educação e nos próprios documentos orientadores oficiais, na realidade, não existe uma correspondência entre a teoria e a prática. Desta forma, registaram-se discrepâncias entre as metodologias adotadas por cada uma das instituições de ensino, o que se traduz em acentuadas disparidades nas competências adquiridas pelos alunos do 3.º ano quando comparados aos alunos do 6.º ano de escolaridade.

No 1.º CEB, encontrou-se um processo participativo, sendo que os alunos estavam envolvidos ativamente na gestão dos espaços, dos materiais, das rotinas e do seu processo de aprendizagem, seja quando se colocavam no papel de investigadores e realizavam trabalhos por projetos, seja quando regulavam e avaliavam as suas aprendizagens e as dos colegas. A diferenciação pedagógica, a autonomia, a comunicação e a participação democrática são aspetos que marcam o contexto educativo. Diferentemente, no 2.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem assumia, maioritariamente, uma dimensão transmissiva. Os alunos não eram implicados de forma significativa no seu percurso escolar, o que serve para explicar a desmotivação que se fazia sentir. Os alunos estavam subjugados a decisões superiores e não lhes era concedida autonomia por se considerar que não tinham as competências necessárias para atuarem de forma responsável na gestão do processo em causa.

Assim, verificaram-se, por um lado, metodologias transmissivas, comumente entendidas como tradicionais, concentradas na transmissão de saberes (Altet, 1997) e, por outro, metodologias participativas caracterizadas pela implicação dos alunos na resolução de tarefas, que provinham do quotidiano, manipulando e explorando recursos, materiais e/ou situações problemáticas (Marchão, 2012).

É importante que estas diferenças não sejam justificadas pelo facto de, no 1.º CEB, o processo de ensino-aprendizagem ser operacionalizado por um sistema de monodocência. É certo que o regime de pluridocência do 2.º CEB pode dificultar a equidade de procedimentos entre professores, porém as orientações e propostas do ministério, referidas nas partes gerais dos Programas e das Metas Curriculares para o Ensino Básico, deixam em aberto, para ambos os ciclos, a forma como o professor pode construir o currículo, oferecendo-lhe liberdade neste sentido.

3.2. A relação pedagógica

As inúmeras diferenças referidas na descrição da prática ocorrida nos dois contextos educativos acabam por influenciar a relação pedagógica que emerge em cada um deles. Entende-se por relação pedagógica “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (Estrela, 2002, p. 36).

Na turma do 3.º ano, verificou-se uma relação pedagógica que espelhava os valores de uma democracia social “participação, pluralismo, liberdade, respeito mútuo e justiça” (Sarramona, 1993, p. 11). Neste contexto os alunos eram integrados em decisões de gestão escolar, realizavam trabalhos cooperativos com outros colegas, aceitando as diferenças individuais e o professor assumia-se como modelo, tratando os alunos com a mesma consideração e respeito que lhes pretendia fomentar nas relações que estabelecem com os outros. Para a boa relação pedagógica que se fazia sentir, importa destacar os benefícios da rotina semanal Conselho de Cooperação Educativa, um espaço democrático que “proporciona o crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral a todos os alunos, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflitos” (Serralha, 2007), uma via privilegiada para aprimorar condutas, comportamentos e valores necessários a um ambiente democrático e, por conseguinte, a construção da relação pedagógica desejada.

No contexto do 2.º CEB, a relação pedagógica torna-se mais complicada de descrever, pois dado o sistema de pluridocência, a verdade é que essa interação adquiria diferentes características consoante o docente que se encontrava na presença dos alunos. Assistiram-se a situações de verdadeiro desrespeito pela figura do professor e pelas regras de convivência em geral, mas, por outro lado, esse mesmo grupo de alunos era capaz de adotar uma postura de total obediência e cortesia perante determinados agentes educativos. O contorno desta situação passa pela adoção, por parte do professor, de “modelos e métodos que serão sempre mais eficazes do que outros no controlo da disciplina, tendo em consideração o tipo de cultura e de sociedade em que se atua” (Espelage & Lopes, 2013, p. 50). Contudo, o que se constatou na instituição foi a punição dos alunos com os habituais castigos corretivos e tradicionais (restrição dos intervalos ou as participações à direção).

Apesar das diferenças, nesta comparação, importa tomar em consideração vários fatores que contrastam entre os dois ciclos de estudo e que influenciam e condicionam uma boa relação pedagógica, tais como: o regime de monodocência

versus pluridocência, os princípios que orientam a ação pedagógica, os meios socioculturais dos quais provêm os alunos, a indisciplina e ainda as faixas etárias. As crianças no 3.º ano encontram-se a iniciar o seu percurso independente, são realistas, objetivas, extrovertidas e têm regressões egocêntricas, aceitando passivamente as normas (Gómez, Mir, & Serrats, 1993), enquanto que no 6.º ano os alunos já revelam uma consciência autónoma e são capazes de interiorizar mais facilmente as normas do seus pares e grupos, do que as dos pais ou professores (ibidem).

3.3. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem

São várias as possibilidades de implicação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, seja no âmbito da avaliação, do desenvolvimento de conteúdos ou mesmo na resolução de conflitos. Para que esse envolvimento seja real e eficaz, deve então constituir-se uma prática regular e não momentânea ou ocasional. Sarramona (1993) considera que a participação pressupõe o princípio de cooperação e exclusão do individualismo, como conduta principal e que é através dos trabalhos em grupo e do envolvimento dos alunos na gestão escolar, que a participação é promovida.

As práticas educativas dos dois estabelecimentos diferem bastante relativamente ao papel que atribuem aos alunos no seu processo de aprendizagem. Na escola do 1.º CEB, os estudantes participavam de forma ativa: tinham responsabilidades sobre as tarefas atribuídas semanalmente; realizavam trabalhos em cooperação com os colegas; participavam nos processos de avaliação; geriam as atividades e trabalhos que iam concretizar durante a semana. Pelo contrário, na instituição do 2.º CEB, os alunos assumiam um papel neutro e passivo. Esta comparação é inevitável, mas ao mesmo tempo desequilibrada, pois, por um lado tem-se uma escola que adota um modelo pedagógico mais inclusivo, por outro lado, temos uma instituição educativa subjugada ao atual modelo de gestão escolar do país que “retira toda a proatividade às direções do agrupamento, reservando-lhes o papel de burocratas cumpridoras das orientações ministeriais” (Espelage & Lopes, 2013, p. 54).

De facto, não existe nenhuma contradição interna por parte das escolas, pois os seus PE deixam transparecer a realidade dos contextos. Contudo, no que toca à escola do 2.º CEB, pode afirmar-se uma certa discrepância tendo em conta a missão a que se propõe e as estratégias adotadas na prática, dado que, para formar “um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (PE, 2013-2017), é fundamental conceder aos alunos o direito à participação democrática direta

ao longo do seu processo de aprendizagem (Niza,1999). É certo que a alteração das práticas de uma comunidade educativa implica mudanças a diferentes níveis, na formação dos profissionais, na organização dos materiais, dos tempos, dos processos e até da política da escola, contudo, apesar de trabalhosa, parece ser esta a única hipótese para corrigir as falhas do sistema educativo. Esta reforma revela-se urgente, pois sabe-se que as escolas com um enfoque mais direcionado para os conteúdos programáticos, acabam por afetar não só o desenvolvimento sociomoral e afetivo dos alunos, como também a própria aprendizagem dos conteúdos (Fosnot, 1996).

3.4. Processos de regulação e de avaliação

Do contacto e do diálogo com professores em atividade, observa-se uma inquietação no que respeita à tarefa de avaliação dos alunos, pois a ética da responsabilidade obriga os professores a considerarem as consequências da sua atuação para com os sujeitos avaliados (Méndez, 2001). Na realidade, esta não é transparente, nem simples, chegando a ser considerada “um dos aspetos mais complexos da prática pedagógica” (Méndez, 2001). O grande constrangimento prende-se com questões de justiça e coerência, pois a avaliação “é uma prática complexa e de importante carga moral” (Ballester et al, 2003, p. 49). A propósito de questões morais, Niza (2006) estabelece uma relação pertinente que ilustra a ideia apresentada: os professores reivindicam o sistema de avaliação do seu desempenho, mas aceitam sem protesto as vias simplistas de avaliar os alunos.

A única forma de minimizar ou mesmo extinguir este conflito interno que emerge no professor avaliador é a aplicação de processos de avaliação que se revelem justos para os alunos. “Trata-se de ampliar os sentidos da avaliação, incorporando novos procedimentos e novas práticas” (Leite & Fernandes, 2002, p. 12).

É certo que as duas instituições cooperantes diferem nas opções adotadas para a regulação e avaliação das aprendizagens. Na escola onde se realizou a prática em 1.º CEB, a avaliação assumia uma modalidade verdadeiramente formativa com a intenção de aperfeiçoar e regular de forma sistemática o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2005), através de *feedbacks*, sobre os êxitos e dificuldades dos alunos (Ferreira, 2007). Assistiu-se a uma permanente troca de impressões entre alunos e professor, entre professor e encarregados de educação e ainda entre colegas. As crianças eram constantemente colocadas em situação de autoavaliação e heteroavaliação e faziam-no com um elevado nível de reflexão e seriedade. Contrariamente, os alunos do 6.º ano

de escolaridade, quando foram implicados, através do PIT, na sua própria avaliação e na avaliação de outros elementos, revelaram imaturidade e dificuldade na realização de comentários construtivos, tendo em conta a faixa etária. Esta situação era já expectável visto que a maioria dos alunos em questão nunca antes participara num processo desta natureza pois, apesar de todos os documentos curriculares oficiais reafirmarem a avaliação formativa, esta não é a realidade das escolas portuguesas (Santos et al., 2010).

3.5. Síntese final

Terminada a análise crítica da prática ocorrida nos dois ciclos de estudo, é o momento de sintetizar as duas realidades, com destaque para as aprendizagens proporcionadas por ambas para esta formação profissionalizante.

A primeira parte da PES II, realizada no 1.º CEB, possibilitou a integração prática de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do Mestrado, devido ao contacto com uma dinâmica educativa que operacionalizava os princípios do MEM. Este estágio serviu para clarificar as interações, rotinas, opções didáticas e ações educativas que contribuem vivamente para a aprendizagem dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento global, tendo em vista a formação de um cidadão ativo numa sociedade democrática.

O estágio no 2.º CEB revelou-se a oportunidade para, num contexto com problemáticas de vários níveis, aplicar, na prática, competências adquiridas no âmbito das diferentes Unidades Curriculares que compõem este curso, e na intervenção em escolas que serviram de exemplo e de orientação para as medidas que se viriam a implementar nas turmas do 6.º ano. Por outras palavras, a prática observada/ executada num local serviu de sustento para a intervenção realizada no outro.

Os alunos do 3.º ano, no início da intervenção, já dominavam em pleno a dinâmica da sala (instrumentos, rotinas, tempos, materiais, responsabilidades) e assumiam uma inquestionável autonomia, assim, o grande desafio no 2.º CEB relacionou-se com a condução dos alunos à interiorização do espírito necessário para se aprender cooperativamente e democraticamente. Contudo, tal dificuldade já seria de esperar não só pelo efeito novidade, mas também porque este é um percurso permanente com metas de longo alcance. No entanto, foi o desafio de iniciar um itinerário partindo do zero que se constituiu como a maior aprendizagem pessoal e profissional realizada na PES II.

4. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

A intervenção educativa decorreu em duas escolas, numa turma do 3.º ano do 1.º CEB e em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB. Após um período de observação dos grupos referidos, identificou-se um conjunto de potencialidades e fragilidades que conduziram a prática levada a cabo durante sete semanas, em cada ciclo.

A investigação centra-se nas práticas promotoras da função social da escrita, em ambos os ciclos. O tema de investigação emergiu das fragilidades detetadas na competência de escrita dos alunos, no 1.º CEB, as quais foram atenuadas recorrendo às rotinas já existentes em sala de aula, reconhecidas, pela sua dinâmica e objetivos, como práticas promotoras da função social da escrita. No 2.º CEB, apesar de a produção textual não ter sido identificada como uma das fragilidades dos alunos, não foram verificadas na escola atividades que promovessem e aperfeiçoassem essa competência. Estas observações contrastavam em grande medida com a ação educativa desempenhada no âmbito do 1.º CEB.

Partindo das experiências mencionadas, encontrou-se o problema de investigação, intrinsecamente relacionado com o ensino e aprendizagem da escrita. O objeto de estudo prende-se com a dimensão social da escrita, numa perspetiva de desenvolvimento global dos alunos e das duas competências, partindo do princípio de que “é pela utilização funcional da escrita que melhor se aprendem os seus processos” (Santana, 2007, p.17). Posto isto, delinearam-se três objetivos que passam por: i) identificar interações que sustentem a função social da escrita; ii) analisar o modo como os alunos encaram as situações de escrita quando integradas em contextos significativos, com vista à sua utilização social; iii) verificar os benefícios dos contextos significativos de escrita para as competências dos alunos.

Considerando os procedimentos tomados, o estudo segue um paradigma metodológico de investigação-ação, pois teve por objetivos a ação e a investigação, no sentido de obter resultados nas duas vertentes (Vilelas, 2009)

Dos resultados, pode sumariamente adiantar-se que, quando a escrita está integrada em práticas que têm por fim a utilização social das produções dos alunos, estes motivam-se e empenham significativamente nesta atividade. Além do mais, esta competência pode ser desenvolvida numa perspetiva de cooperação dentro da turma e de integração curricular entre as diferentes áreas do saber.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1. A problemática do ensino e da aprendizagem da escrita

O ser humano encontra-se diariamente cercado por informação codificada por símbolos gráficos que entendemos como o código escrito, uma via privilegiada de comunicação. Esta entrada do modo escrito, na sociedade contemporânea, em todos os prismas da vida social e privada, nomeadamente graças à democratização dos novos meios de comunicação e informação, acarreta uma maior exigência nas competências de literacia (Sousa, 2015). Na realidade em que vivemos atualmente “o domínio da escrita é uma questão de cidadania” (Santana, 2003, p.1), sendo uma ferramenta essencial para intervir socialmente e selecionar criticamente a informação, evitando manipulações políticas e sociais (ibidem).

Desta forma, depreende-se facilmente a importância de formar alunos competentes no uso da linguagem, tanto escrita com oral, tendo em vista a sua plena inserção numa “sociedade grafocêntrica” (Sousa e Gonçalves, 2012). Contudo, reconhece-se que, na prática, a língua enquanto objeto de ensino e aprendizagem, nas aulas de Português, é trabalhada maioritariamente em torno de atividades que implicam a compreensão de textos ou o estudo da gramática, em detrimento da oralidade e da escrita que “raramente são entendidas como conteúdos da aula, como algo que é passível de ser explicitamente ensinado” (Carvalho, 2003, p. 80).

Um dado significativo para justificar a problemática em torno do ensino e da aprendizagem da escrita, relaciona-se com o seu impacto geral na escolaridade, pois sabe-se que parte do insucesso escolar dos alunos deve-se à sua incapacidade de transmitir os seus conhecimentos por escrito (Contente, 2000). Razão pela qual a “capacidade de organizar e expressar conhecimento através de textos escritos são competências básicas para aprender nas diferentes disciplinas” (Sousa e Gonçalves, 2012). A este propósito, Barbeiro (1999) confirma que “muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objetivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar” (p. 11).

Estudos orientados para os contextos e condições do ensino da escrita levam à conclusão de que o grande problema no ensino/aprendizagem da escrita reside do modo como esta atividade é encarada em sala de aula. Para Santana (2009), “a escola desvaloriza o ensino da escrita, na conceção implícita de que, aprendendo a ler, as crianças aprendem automaticamente a escrever” (p. 26). Não se quer com isto dizer que

a escrita não esteja presente no contexto escolar, simplesmente a sua prática não é sistemática nem está orientada para a consolidação e desenvolvimento dessa capacidade (Fonseca, 1992).

Segundo Carvalho (2003), a escrita não é comumente entendida como objeto de ensino e aprendizagem na aula, pelo contrário, é essencialmente mobilizada como forma de registo, sistematização e reorganização. Para além dessa utilização, ocorre também numa perspetiva de avaliação, mas não de desenvolvimento de competências (Sousa, 2015). Para Amor (1994), o aluno escreve praticamente apenas para ser avaliado e essa avaliação recai sobre o produto final da escrita, ignorando o processo. Em concordância, Barbeiro (1999) afirma que a expressão escrita está presente na vida escolar como meio de registo e avaliação não só na língua materna.

Entende-se assim que a avaliação é a função primordial da escrita na escola, o que faz com que o sucesso escolar dos alunos dependa, por um lado, dos seus conhecimentos e por outro, da sua capacidade para os reproduzir por escrito. Não existindo um ensino orientado para o desenvolvimento da escrita (com exclusividade e não como via para outros objetivos), é natural que se verifiquem dificuldades, por parte dos alunos, na transposição dos conhecimentos para o modo escrito, uma lacuna que se verifica e se amplifica nas diferentes disciplinas.

Em suma, revela-se urgente a adoção de práticas que aperfeiçoem a competência de escrita dos estudantes, que os motivem a escrever e a refletir sobre a escrita. Para tal, é necessário o entendimento dos modelos teóricos de escrita, apresentados na secção seguinte.

5.2. Abordagens para a aprendizagem escrita

Numa procura por práticas educativas adequadas para o ensino e aprendizagem da escrita, importa considerar algumas correntes que descrevem e explicam o processo de escrever, por um lado, numa abordagem cognitiva e, por outro, numa abordagem textual.

5.2.1. Abordagem cognitiva

Na abordagem cognitiva da composição escrita, direcionada para as operações realizadas pelos indivíduos durante o processo de escrita, é possível encontrar vários modelos, frutos de investigações neste âmbito.

Os *modelos lineares* foram produzidos nos anos sessenta pela “primeira geração de investigadores” (Santana, 2007, p.43). Estes apresentam uma concepção redutora e simplificada da (complexa) atividade de escrita, entendendo-a como um processo que ocorre após uma elaboração mental do pensamento que se quer traduzir (ibidem).

Nos anos oitenta, surgem os *modelos não lineares/ de processo*, entre os quais se destacam as contribuições de Flower e Hayes (1981), precursores na descrição da escrita como um conjunto de processos. O modelo elaborado por estes investigadores, apesar de ter sido revisto e alterado, assume-se ainda “como uma referência entre todos os que se interessam pela problemática do ensino da escrita” (Carvalho, 2003, p.106).

O primeiro modelo cognitivo não linear traça os processos operados durante o ato de escrita “processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos” (ibidem, p.47). Neste sentido, os autores distinguem três subprocessos envolvidos na atividade de escrita, sendo eles: a planificação, a redação e a revisão.

Os modelos cognitivos explicam a complexa rede de inter-relações, estabelecidas entre as várias operações que o escritor realiza (planificação, textualização e revisão), as quais não se processam numa configuração sequencial, mas sim de forma recursiva (Camps, 2005). No entanto, a consideração da escrita como um processo, desencadeou perspectivas renovadas sobre o ensino e aprendizagem desta atividade (Barbeiro, 1999).

Numa revisão do respetivo modelo, em 1994, Flower destaca a importância do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido (Carvalho, 2003). Desta forma começa-se a abrir caminho para as perspectivas sociais da escrita, pois ao reconhecer-se que a escrita está envolta num contexto, admite-se que este é um saber socialmente construído (Hull, citado por Santana, 1997).

Posteriormente, em 1996, Hayes acrescenta como fator determinante no processo de escrita, a dimensão afetiva, isto é, a motivação do sujeito para a tarefa e a sua relação com o ato de escrever. Consciente do papel que a motivação e o afeto têm nos processos de escrita, Hayes afirma que “a redação é antes de tudo uma actividade social” (citado por Santana, 1997, p.46). O processo de escrita surge subordinado a fatores relativos ao escritor e ao contexto que o envolve durante a produção (Barbeiro, 1999). Assim, o investigador separa o processo em duas dimensões: uma centrada no indivíduo, nos seus processos cognitivos, na sua memória e motivação/afetividade; e

outra que considera o contexto físico e social em que o sujeito está inserido (Carvalho, 2003).

Compreende-se por esta breve revisão que a atividade de escrita comporta três dimensões: cognitiva; social e cultural; motivacional e afetiva.

Amor (1994) sistematiza, em dois tópicos, os pressupostos partilhados pelos vários modelos processuais de escrita: i) a atividade de escrita implica a resolução de problemas; ii) a atividade de escrita é orientada para um fim.

5.2.2. Abordagem textual

Numa procura pela definição do conceito de texto, Neves e Oliveira (2001), com base nos significados propostos por outros autores, concebem-no como um produto da atividade verbal em contexto, com função comunicativa, entendido como um signo linguístico de nível superior e revelador de unidade e totalidade semânticas, coesas, coerentes e fechadas. Desta conceção de texto, sobressai a natureza social e a intenção comunicativa da atividade de escrita.

A abordagem textual à escrita surge pelos contributos de várias áreas científicas como a Linguística Textual, a Pragmática, a Psicologia Cognitiva, a Sociolinguística ou ainda as Teorias Sociocognitivas (Gomes, 2013). A convergência entre as Ciências da Linguagem e as Ciências da Educação oferece um referencial para a o ensino e a aprendizagem da língua materna, alicerçado no domínio oral e escrito dos usos da linguagem (Coimbra, 2011).

Esta abordagem à produção de textos destaca os aspetos comunicativos do ensino da língua e das relações de ensino e aprendizagem, vincando o carácter social da atividade de escrita e preponderando as interações socioculturais (Camps, 2003), sem menosprezar os processos cognitivos operados durante a produção. O escrevente confronta-se e resolve problemas de dimensão social, bem como os problemas cognitivos mencionados na abordagem cognitiva (Gomes, 2013).

O estudo linguístico deixou de se focalizar nas frases que compõem o discurso e passou a valorizar a análise do texto, enquanto uma unidade de sentido que explica fenómenos comunicativos. Nesta corrente, o ato de enunciação é elevado em relação às estruturas linguísticas. “Não estamos já perante sistemas abstratos de signos, mas práticas comunicativas, nas quais a linguagem, a (inter)ação e o conhecimento são inseparáveis” (Coimbra, 2011, p. 33). Trata-se de uma perspetiva dialógica que coloca ênfase no contexto, mas acima de tudo na integração que o escrevente faz do diálogo

interior que estabelece com os potenciais destinatários (Santana, 2007). A atenção incidente nos diversos fatores implicados na comunicação criou o conceito de *situação de escrita* (Barbeiro, 1999).

O contexto dialógico que o autor incorpora durante a atividade de escrita vai determinar a organização do discurso e também configurar um determinado género discursivo. Neves e Oliveira (2001) consideram que a tipologia textual é um conhecimento implícito que é adaptado pelo escrevente ao ato de enunciação, a partir das tipologias modelos com que contactou previamente. Se o género textual ocorre em função dos destinatários, e se o que se verifica no sistema de ensino é uma ausência de destinatários, de objetivos orientadores e de mecanismos para circulação dos textos (Amor, 1997), então as situações de escrita propostas na escola são sintéticas, estando carregadas de artificialismo.

5.3. Funções da escrita

É possível encontrar dois tipos de perspetivas quanto a funcionalidade e utilidade da língua: as que colocam relevo nos aspetos formais e mecânicos; contrapostas por outras conceções que encaram “a língua como um sistema vivo, que possui uma função social de informar, comunicar, expressar intenções, acções, ideias e sentimentos” (Silva, 2010, p. 29).

Entende-se a função social da escrita pelas suas diversas formas de utilidade e de aplicação, mas esta linguagem é concebida como social não só pela sua natureza interativa/dialógica, mas também pela sua origem na interação oral (Camps, 2003). Na linguística moderna entende-se que o principal objetivo da escrita é a representação do oral (Santana, 2007), dando ênfase à sua função comunicativa.

Uma vez que, na perspetiva comunicativa, a tónica não é atribuída às construções estruturais a nível frásico, a atenção passa a incidir nos vários fatores implicados na situação em que a comunicação correu, o que remete para o conceito *situação de escrita* que Vigner (1990) definiu como as “condições materiais, psicológicas e sociais que regem o ato de escrever” (citado por Barbeiro, 1999, p. 69). Também para Amor (1994) “o texto não se limita à dimensão material do enunciado, pelo contrário, exige que o tomem como “fragmento correlacionado de linguagem e situação” (p. 21).

Entendendo a escrita como um processo sociocultural, tal como propôs Vygotsky, há que considerar aspetos socioculturais que influenciam a construção da linguagem escrita e que se manifestam nas produções escritas (Sousa, 2015; Martins e

Niza, 1998; Camps, 2003; Santana, 2007), no fundo a *situação de escrita*. A propósito das teorias construtivistas da educação, Fosnot (1999) esclarece que “não podemos compreender a estrutura cognitiva de um indivíduo sem o observar a interagir num contexto” (p.45).

Relativamente às funções linguagem escrita, Miras (2000) faz uma diferenciação em três funcionalidades, as quais se encontram em interação e concorrem diretamente para a função social desta atividade: 1) a função epistémica remete para a construção do conhecimento que o processo de escrita potencia; 2) a função comunicativa assenta na mediação que o texto oferece à comunicação; 3) a função ideacional traduz a livre expressão e explicitação que a escrita possibilita.

Volta-se a verificar uma tríade nas dimensões a considerar no processo de ensino-aprendizagem da escrita, apresentadas por Barbeiro (1999), as quais estão intimamente relacionadas com as três funções sistematizadas por Miras (2000): i) a dimensão expressiva relaciona-se com a valorização pessoal e desenvolvimento cognitivo do indivíduo; ii) a dimensão comunicativa prende-se com a integração da escrita em contextos significativos e com finalidades; iii) a dimensão criativa que pode ser sustentada na escrita e desenvolvida através de processos heurísticos.

Verifica-se então que a escrita não consiste apenas na resolução de problemas cognitivos, mas também em problemas que integram uma dimensão social, considerando o tema, o contexto, as finalidades e os recetores (Silva, 2010). Com efeito, as competências textuais são desenvolvidas quando o sujeito escrevente está mergulhado num complexo processo de produção textual que possui significado pessoal e uma função social autêntica (Santana, 2003).

Com base nos vários fatores que foram aqui mencionados como determinantes para a qualidade da expressão escrita dos alunos, depreende-se a função social desta atividade. Fosnot (1996) concorda com este pressuposto defendendo que “a prática da linguagem é de facto um ato eminentemente social, embora práticas pedagógicas do passado a concebesssem erradamente como uma atividade solitária” (p.136).

Fundamentada a função social da escrita e os vários desempenhos que toma dentro dessa função, é possível inferir que esta é uma atividade sem fronteiras, integrada em várias dimensões da vida em sociedade. E no que respeita à vida escolar? Importa agora compreender as suas ilimitações também do âmbito académico, evocando o princípio da transversalidade que acompanha a escrita.

5.4. Princípio da transversalidade

A questão da transversalidade disciplinar da atividade de escrita subentende-se quando se lhe atribui responsabilidades no insucesso escolar dos alunos, razão pela qual Contente (2000) reivindica que, se os vários professores colocarem enfoque na atividade de escrita, na sua própria disciplina, o insucesso diminuirá gradualmente.

A expressão escrita constitui-se como um meio de expressão que serve de organização do pensamento, de desenvolvimento linguístico e de instrumento de aprendizagem (Barbeiro, 1999) em qualquer área do saber. O desenvolvimento da capacidade de escrever implicará, e promoverá, a crescente capacidade de resolver problemas, e de o fazer em situações novas, num processo que, conseqüentemente, constitui um fator de desenvolvimento cognitivo (Carvalho, 2003). Para além do plano cognitivo na escola, as competências de escrita revelam-se importantes também para o plano comunicativo (ibidem).

Relativamente ao princípio da transversalidade da escrita, este afirma-se pela indubitável posição do domínio da língua, enquanto instrumento fundamental de acesso a todos os saberes (Gomes, 2013). Para Carvalho (2003), ao perspetivarmos a escrita como uma competência fundamental, tanto no contexto escolar como para além dele, estamos a assumir a sua transversalidade em relação às outras disciplinas e às várias dimensões do indivíduo que a escola tem a função de desenvolver. É neste sentido que Sousa (2015) reivindica a necessidade de consciencialização de que a leitura e a escrita são fundamentais no acesso ao saber e de que as competências de literacia percorrem todos os domínios escolares, sendo meios de aprendizagem em todas as disciplinas.

Atualmente reconhece-se em qualquer disciplina uma competência transversal de comunicação (comunicação histórica, comunicação matemática...), pois, como refere Contente (2000), cada uma possui o seu próprio léxico. Esta competência está mencionada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, com destaque para o Currículo de Competências Essenciais para o Ensino Básico (apesar de já não se encontrar em vigor). Assim, cabe ao respetivo professor, ensinar e exercitar esse léxico, com os seus alunos (ibidem). Neste sentido, Amor (1994) realça a responsabilidade dos docentes das diferentes áreas curriculares, na criação e explicação deliberadas de situações de uso e treino específico da escrita. Na prática educativa, a transversalidade da língua materna implica a articulação de uma intervenção pluri e interdisciplinar (Coimbra, 2011).

Para concluir, se aprender e escrever são dois processos indissociáveis, poder-se-á referir que a escrita deverá ocupar um lugar privilegiado em qualquer aula, independentemente da disciplina (Contente, 2000). Com isto, revela-se urgente o abandono da ideia de que apenas os professores de Português são agentes educativos com a função de desenvolver nos alunos competências de escrita. No entanto, Carvalho (2003) ressalva que, apesar da transversalidade da escrita às várias áreas do saber, este domínio deve ser encarado como um conteúdo prioritário a desenvolver nas aulas de Português pelos professores da disciplina, os quais dispõem de competências e de preparação específica para o fazer.

Posto isto, chega o momento de encontrar teoricamente sugestões práticas passíveis de serem adotadas em contexto educativo para promover a competência escrita, através de práticas integradoras que efetivem a sua função social.

5.5. Práticas promotoras da função social da escrita

A escrita na escola está muito limitada à composição/redação, imposta aos alunos e que tem como destinatário o professor, que, por sua vez, irá fazer correções estruturais ao texto, esperando que o aluno reflita sobre elas. Porém, sabe-se atualmente que essas atividades mecanizadas não envolvem os alunos de forma ativa, não os motivam (fator visto como essencial nos modelos processuais e na abordagem textual) e, principalmente, não promovem aprendizagens significativas. Assim sendo, emerge a necessidade de elaboração de instrumentos capazes de suscitar, nos professores, a vontade de se lançarem numa transformação em profundidade das práticas da sua classe (Jolibert et al., 1994). Neste subcapítulo, procura-se reunir um conjunto de pressupostos teóricos que orientem e justifiquem as práticas educativas delineadas para a concretização da presente investigação.

Para desenvolver nos alunos competências de escrita, importa ter em consideração que, sendo esta uma atividade social, comunicativa, inserida num meio cultural que lhe oferece sentido, esta só irá adquirir valor para o escrevente quando tiver algum dos valores que considera significativos para si e para os destinatários (Camps, 2003). Neste sentido, Sousa (2015) entende que “a criação de contextos de escrita tem sido um dos desafios mais importante nos novos paradigmas de produção escrita” (p. 155).

A didática da escrita, numa perspetiva comunicativa, tem-se vindo a debruçar sobre a relação da interlocução, alterando a situação de comunicação para incidir

principalmente na concretização da mensagem (Contente, 2000). Para tal fim, a escola deve “organizar-se em comunidade de aprendizagem, multiplicando os canais de edição e de difusão dos textos produzidos” (Santana, 2009, p.28).

Sendo os professores os agentes que operacionalizam as funções incumbidas à escola, cabe-lhes proporcionar aos alunos situações significativas, regulares e autênticas que promovam a utilização e reflexão sobre a linguagem escrita, com diferentes propósitos e finalidades. Essas “situações de escrita têm de ter um sentido para os educandos, corresponder a um desejo, um interesse, uma necessidade” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p.164). Para Niza (1998), o interesse pela linguagem escrita depende da qualidade, da frequência e do valor das atividades desenvolvidas.

Pelo que foi dito até ao momento, compreende-se a importância de criação de contextos em sala de aula que envolvam os alunos e que os incentivem a escrever. Admitindo a função social desta atividade, é dado destaque aos destinatários, pois esse fator determina não só o discurso que será adotado, mas também a motivação intrínseca para a tarefa. Para que o recetor dos textos produzidos não seja exclusivamente o professor, é necessário encontrar um meio para difusão e partilha desses escritos que inclua como destinatários outras pessoas da comunidade educativa, em particular os colegas da turma. Niza (1998) explica que desta forma as práticas de escrita devem decorrer em situações com sentido social, em que escrever passa a ser uma necessidade para os alunos e um instrumento de comunicação.

O reconhecimento da escrita, enquanto meio de comunicação, encaminha-nos para “a importância de criar na escola contextos reais de comunicação” (Santana, 2000, p.86), através de circuitos de difusão, sustentados nas produções dos alunos, que potenciam uma construção social das aprendizagens. Trata-se de um trabalho significativo para as crianças porque assenta em trocas autênticas e permite que o ato de escrita e de outras atividades desenvolvidas em sala de aula ganhem sentido social e afetivo (Niza, 1998). Contente (2000) também considera que os alunos devem ter ampla oportunidade de falar em público, sendo a sua atuação comentada e aperfeiçoada. Para Santana (2007), o docente, no processo de ensino, tem de cuidar da comunicação em sala, “dos canais e vias que permitem uma rede de interações entre os alunos e entre estes e o professor” (p.37).

Para além dos circuitos de comunicação para partilha dos produtos culturais, outra prática a considerar, na efetivação da função social da escrita, relaciona-se com “a interação entre pares na produção e no tratamento do texto” (Rebelo, Marques &

Costa, 2000). Este tipo de atividades promove o confronto entre pontos de vista, a reflexão, o questionamento e a resolução cooperativa de problemas.

Para terminar, importa salvaguardar que, para um ambiente facilitador da aprendizagem, é necessária uma atmosfera e um meio favorável, tendo como principal fator a qualidade das relações interpessoais (Vieira, 2000). Assim, para que o professor consiga implementar com sucesso contextos promotores de escrita e da sua função social tem de ter em consideração as interações que são estabelecidas entre o grupo e, se necessário, atuar com a intenção de as aperfeiçoar.

Um trabalho que assente efetivamente em práticas promotoras da função social da escrita, tendo as produções textuais no centro, como núcleo, implica a consideração das várias formas de expressão ou configuração que os textos assumem. O subcapítulo seguinte é dedicado a essa abordagem textual.

5.6. Tipologias e Géneros textuais

Os escritos podem ser agrupados segundo determinadas propriedades. Esse agrupamento pode ter em conta critérios homogéneos ou heterogéneos, mas, para já, importa delimitar o conceito de texto.

O texto é, por definição, um objeto verbal cuja análise está focalizada nas suas propriedades, ao nível das unidades linguísticas mobilizadas, do seu encadeamento e da organização do conteúdo (Silva, 2012). “Os textos podem ser vistos como o meio através do qual o discurso se realiza” (Fowler, 1994, p. 146).

A riqueza e a diversidade fazem emergir, nas pessoas, uma necessidade de categorização que leva a sociedade a organizar o mundo por categorias, impondo-lhe estruturas (Fowler, 1994). Estas classificações verificam-se nas várias áreas do conhecimento. Por exemplo, a biologia serve-se da Taxonomia de Lineu para organizar os tipos de organismos vivos. Naturalmente, a linguística não é exceção.

No que respeita à classificação dos textos, fala-se de tipologias textuais quando as categorizações assentam num critério isolado, segundo um princípio de homogeneidade, que permite a inserção de um produto verbal num determinado tipo (Silva, 2012). Para esta classificação é necessário valorizar certas propriedades e abstrair outras (ibidem). Trata-se de designar uma construção teórica definida pela natureza linguística da sua composição (Dionísio, Machado & Bezerra, 2002). Comumente, as tipologias textuais abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (ibidem).

Apesar de existirem pontos de contacto que permitem esta integração, sabe-se que qualquer sistema semiótico não é homogêneo (Fonseca, 1994). Num texto encontram-se sempre diferentes sequências discursivas e é neste sentido que surge a noção de géneros textuais.

A cada género textual correspondem características específicas, como o tipo de informação presente, a organização estrutural ou a linguagem utilizada (Serafini, 1996). Ao contrário das tipologias textuais, os géneros inscrevem-se nas classificações heterogêneas (Silva, 2012). Referem-se a textos materializados, presente no quotidiano, e que contêm características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, estilo, composição e propriedades funcionais (Dionisio, Machado & Bezerra, 2002). Ao contrário das tipologias, os géneros textuais são inúmeros e variados: sermão, telefonema, horóscopo, receita culinária, carta pessoal, romance, lista de compras, anedota, entre outros (ibidem).

Numa distinção entre géneros e tipos de texto, Marcuschi (2002) esclarece que os primeiros estão presentes em todas as formas de comunicação verbal (oral e escrita) e privilegiam a função e a interação, ao invés do aspeto formal, enquanto o tipo de texto caracteriza-se por ser uma construção teórica dos seus elementos.

Os géneros textuais são, portanto, produtos da história, diretamente relacionados com a vida cultural e social da época e que por isso, no avanço dos tempos, podem aparecer e desaparecer. Por exemplo, na modernidade, encontramos géneros que eclodiram do exponencial desenvolvimento tecnológico como os emails, em detrimento de outros como os telegramas.

Na atual sociedade “existe uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais” (Dionisio, Machado & Bezerra, 2002, p.43), pelo que, no plano educativo, torna-se fundamental estabelecer-se uma ponte entre os géneros escolares e os tipos de discursos desta sociedade alfabetizada e em constante transformação.

6. METODOLOGIA

Este subcapítulo é dedicado à descrição dos objetivos, processos e materiais utilizados na recolha de dados, bem como aos procedimentos conducentes à sua análise. O estudo desenrolou-se durante a intervenção educativa, no âmbito da PES II, foi realizado em duas escolas do concelho de Lisboa e contou com a participação de alunos do 3.º e do 6.º ano de escolaridade.

6.1. Objetivos e questões de investigação

Importa começar por apresentar as questões de investigação que conduziram à formulação dos objetivos do presente estudo. Partindo dos contextos socioeducativos anteriormente apresentados e das práticas de escrita e de comunicação verificadas como regulares no 1.º CEB e inexistentes no 2.º CEB, colocaram-se as seguintes questões: i) como alargar a partilha e divulgação social dos textos produzidos pelos alunos? ii) a circulação social das produções dos alunos favorece a sua motivação para a escrita? iii) de que forma a utilização social da escrita pode desenvolver esta competência nos alunos?

No seguimento das questões elencadas, foram definidos os seguintes objetivos para a investigação:

- i) identificar as interações que sustentam a função social da escrita;
- ii) analisar o modo como os alunos encaram as situações de escrita quando integradas em contextos significativos, com vista à sua utilização social;
- iii) verificar os benefícios dos contextos significativos de escrita para as competências dos alunos.

6.2. Opções metodológicas

O presente estudo adota uma dinâmica de investigação-ação visto que está orientado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mediante as mudanças aplicadas (Batista & Sousa, 2011). Esta metodologia assume-se colaborativa e participativa, pois envolve, de forma ativa, os vários intervenientes no processo (ibidem). O estudo enquadra-se numa perspetiva orientada para a prática, denominada de investigação orientada ou investigação aplicada, exatamente porque visa uma tomada de decisão, destinada a uma melhoria das praxis, e a avaliação dos efeitos (Coutinho, 2015).

A realização de um projeto de investigação-ação obedece a um conjunto de procedimentos, os quais correspondem às etapas percorridas no desenvolvimento deste estudo: i) identificar um ponto de partida; ii) recolher informação; iii) analisar os dados; iv) consagrar o processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente à identificação do ponto de partida, apesar de o tema em estudo ter sido previamente ponderado, a sua fixação só ocorre durante o período de observação. No 1.º CEB, um dos objetivos gerais traçados para a intervenção consistia no desenvolvimento da competência escrita dos alunos, na dimensão ortográfica e compositiva. Para o alcance desta intenção, as práticas promotoras da função social da escrita assumiram um papel fundamental ao criarem as condições necessárias para o alcance do respetivo objetivo. No 2.º CEB, não foi definido um objetivo diretamente relacionado com a competência escrita, por se ter priorizado outras fragilidades dos alunos. Porém, planeou-se ação neste contexto integrado práticas semelhantes às experimentadas no 1.º CEB, as quais foram essenciais para os três objetivos gerais delineados para a intervenção. Salieta-se que no 2.º CEB não foram constatadas rotinas promotoras da sua função social, pois estas eram de facto inexistentes.

Na etapa de conceção do plano de intervenção, equacionaram-se três práticas didáticas que emergem da pretensão de promover três funções sociais da escrita, enunciadas por Miras (2000) na revisão da literatura: comunicativa, epistémica e ideacional/expressiva. Na tabela que se segue (tabela 5) encontram-se organizadas as práticas e a função para a qual concorrem.

Tabela 5
Práticas de escrita e função social associada

Função	1.º CEB	2.º CEB
Comunicativa e Expressiva	- Rotina Apresentação de Produções;	- Rotina Passo a Palavra;
Epistémica	- Trabalhos por projeto em Estudo do Meio; - Revisão cooperada de textos.	- Trabalhos por projeto em HGP; - Revisão cooperada de textos.

No que respeita à recolha e tratamento da informação, incluem-se dados respetivos à prática no 1.º e no 2.º CEB, para possibilitar uma análise comparativa relativa ao fenómeno que se pretende estudar e, por conseguinte, um melhor entendimento das suas vantagens pedagógicas. As metodologias e técnicas utilizadas encontram-se apresentadas no seguinte subcapítulo.

6.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para o presente estudo, optou-se por métodos e técnicas característicos de um paradigma qualitativo de investigação, nomeadamente: (i) a observação direta; (ii) a análise documental; (iii) a realização de entrevistas; (iv) e a aplicação de questionários. Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados ao longo do processo de intervenção e de desenvolvimento do estudo.

Ketele e Roegiers (1999) definem a recolha da informação como um processo organizado, com objetivos claramente definidos, colocado em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com a finalidade de passagem de um nível de conhecimento para outro como a representação da situação. Para clarificar e diferenciar, entende-se por métodos “a lógica interior do processo de descoberta científica” (Vilelas, 2009, p.43) e, por técnicas, um conjunto de processos e instrumentos para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados (Moresi 2003).

Durante o período de observação, para a caracterização do contexto e para circunscrever o tema de investigação, recorreu-se à observação participante, uma técnica que implica que o investigador se envolva no contexto social que escolheu estudar (Marshall & Rossman, 1989). A análise documental foi também uma técnica crucial neste processo, incidindo sobre vários documentos como relatórios sumativos das aprendizagens dos alunos, os PE, arquivos pessoais associados ao processo de matrícula dos estudantes e ainda as suas produções. Para Souza, Kantorski e Luis (2011), esta técnica consiste em identificar, verificar e refletir sobre os documentos, com uma finalidade específica.

Definido o tema de investigação, tendo em conta que os dados resultam das dinâmicas anteriormente sistematizadas, em 6.2., houve necessidade de adaptar e organizar as técnicas, de acordo com os objetivos de cada prática e a natureza dos dados que proporcionaram, pois “a escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis” (Aires, 2001, p.13).

A análise documental consiste numa operação que visa representar o conteúdo de um documento sob outra forma, diferente da original, de modo a facilitar a sua consulta e referência (Bardin, 2004). Esta técnica foi orientada por grelhas construídas, as quais continham indicadores selecionados com base nos objetivos da análise e de acordo com interpretação final que se pretendia realizar. A grelha é um bom instrumento por ser uma espécie de guião que permite observar, de forma sistemática

e regulada, ajudando a organizar a informação (Zabalza, 1994, citado por Monteiro, 2015).

Recorreu-se a esta técnica para contabilização do número de comunicações realizadas pelos alunos nas rotinas AP e PP, partindo das grelhas expostas nas salas de aula para inscrição das apresentações, e para o levantamento dos géneros textuais que os estudantes foram levados a redigir neste âmbito. A análise documental serviu também para recolher os dados inerentes aos trabalhos por projeto, os quais recaem sobre os diferentes géneros textuais produzidos pelos alunos. Para este efeito, as grelhas elaboradas incluíam vários géneros textuais passíveis de serem produzidos durante um trabalho por projeto e assinalou-se a sua presença ou ausência, por consulta das capas dos projetos de cada grupo, nas quais os alunos compilavam o trabalho desenvolvido. Por último, esta técnica permitiu ainda averiguar o tipo de modificações efetuadas pelos alunos durante a revisão de textos, partindo das diferenças entre as produções iniciais e as produções finais.

A fim de compreender o nível de consciência dos alunos sobre a tarefa de revisão de textos, realizou-se uma entrevista de grupo, em ambos os ciclos, que contou com a participação de três alunos. Sobre a pertinência desta técnica, Flick (2005) considera que “os debates em grupo correspondem ao modo como as opiniões são produzidas expressas e trocadas, no dia-a-dia” (p.117), ao contrário das entrevistas individuais que apenas permitem o estudo das opiniões em contextos isolados e artificiais pois excluem a relação e a comunicação (ibidem).

Aplicaram-se questionários, de forma transversal a todas as rotinas, tanto a alunos como a professores, para verificação de hipóteses teóricas e estabelecimento de correlações (Quivy, 1998). O questionário entregue aos docentes procurou aferir as suas conceções sobre a competência de escrita e sobre as práticas implementadas para promover a função social desta atividade. No 2.º CEB, aplicou-se este questionário a oito professores de diferentes disciplinas (Ciências, HGP, Português e Matemática) que trabalhavam diretamente com os alunos participantes na investigação. O mesmo questionário foi aplicado à professora de 1.º CEB, contudo com algumas reformulações, tendo em conta as características do trabalho em monodocência. O inquérito continha seis questões, cinco de resposta fechada (escolha dicotómica ou múltipla) e duas de resposta aberta sendo que uma delas não será considerada nos resultados, devido à sua neutra relevância para o estudo. O questionário facultado aos alunos pretendia, por um lado, recolher as suas opiniões sobre a escrita na escola e, por outro, saber se

associam a função social da escrita às práticas educativas que se tomaram em consideração nesta investigação. O documento continha apenas duas questões, ambas de resposta aberta que tinham como indutor uma afirmação. No 2.º CEB, a amostra para estes dados é composta apenas por 41 alunos (três estudantes encontravam-se ausentes).

6.4. Métodos e técnicas de tratamento de dados

No tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise qualitativa. Através desta forma de processamento o investigador desenvolve conceitos e alcança a compreensão dos fenómenos provenientes da recolha de dados (Vilelas, 2009). Concretamente, recorreu-se à análise de conteúdo. Bardin (2004) define esta técnica como a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade” (p. 41).

Após a análise de conteúdo, realizou-se uma análise numérica ou percentual, pelo cálculo de frequências absolutas ou relativas, para dados com características quantitativas por ser passível a sua medida numa escala numérica (Rosentel & Frémontier-Murphy, 2001).

6.5. Caracterização dos Participantes

Esta investigação teve como participantes todos os alunos com os quais foi desenvolvida a PES II. Assim, a amostra é composta por uma turma do 3.º ano de escolaridade e duas turmas do 6.º ano. A sua caracterização encontra-se detalhada na primeira parte deste documento, porém importa apenas retomar as experiências dos dois grupos (1.º e 2.º CEB) no que à escrita diz respeito.

A turma do 3.º ano estava já integrada numa dinâmica que promovia a função social da escrita, com rotinas de revisão de texto, circuitos de comunicação, trabalhos por projetos, sistemas de correspondência entre escolas, entre outras práticas. Contrariamente, os alunos do 6.º ano não estavam acostumados a escrever de forma livre e criativa, a partilhar as suas produções com os colegas ou mesmo a rever um texto. Esta diferença entre os hábitos de escrita e forma como cada grupo encarava a atividade demonstrou ter uma influência direta nas competências que os alunos detinham a este nível.

6.6. Princípios éticos do processo de investigação

Na investigação levada a cabo, procurou-se o cumprimento dos preceitos éticos que determinam a conduta de um investigador. Dada a sua natureza participativa e colaborativa, em interação com outros seres humanos, a construção do conhecimento só é efetivada se existir uma relação mútua de confiança entre o investigador e os investigados (Máximo-Esteves, 2008).

O primeiro passou pelo esclarecimento, aos vários participantes, das finalidades do estudo, dos seus procedimentos e formas de divulgação. Todos os intervenientes autorizaram o seu envolvimento na investigação e a publicação dos dados recolhidos, relativos aos seus trabalhos e desempenhos ao nível da escrita, com a garantia de confidencialidade sobre as suas informações pessoais, incluído os nomes que são aqui expostos apenas através das letras iniciais¹. Desta forma, tanto os alunos como a comunidade educativa tinham conhecimento da investigação que estava a ser operacionalizada e dos direitos que estavam assegurados.

Ao longo da intervenção, houve uma permanentemente preocupação e ponderação das necessidades dos estudantes, de forma a garantir que a investigação não estaria a afetar os processos de aprendizagem. Assim sendo, houve momentos de interrupção do estudo, na prática, para que fosse dada prioridade às urgências dos alunos e dos professores titulares.

Em suma, os princípios éticos adotados para o presente estudo baseiam-se nos valores da nossa sociedade, compreendendo a relação entre os direitos e a privacidade dos intervenientes e o seu bem-estar (Batista & Sousa, 2011).

Importa ainda salientar outros preceitos que não estão diretamente relacionados com os participantes no estudo, mas que contribuem para o rigor ético e para a legitimidade desta investigação: todas as fontes estão devidamente explicitadas; a escrita é autêntica não existindo riscos de plágio sobre outros trabalhos; e procurou-se a maior objetividade possível na apresentação dos resultados e das conclusões, evitando uma distorção da realidade.

¹ As duas instituições também não se encontram identificadas pelos seus nomes. Houve ainda o cuidado de, nas fotografias em anexo, não revelar as caras dos alunos e cobrir partes que pudessem servir para identificar os contextos educativos.

7. RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados decorrentes das técnicas de recolha e tratamento aplicadas. Os resultados encontram-se organizados por subcapítulos. Os primeiros três correspondem às práticas promotoras da função social da escrita que se pretendiam estudar: (i) circuitos de comunicação, (ii) trabalhos por projeto (iii) e revisão cooperada de textos. O quarto subcapítulo integra os resultados dos questionários aplicados no fim do processo para detetar as (iv) concepções de alunos e professores.

7.1. Os circuitos de comunicação

No que respeita aos circuitos de comunicação estabelecidos em sala de aula, os gráficos que se seguem traduzem o número de comunicações realizadas durante sete semanas, tanto no 1.º como no 2.º CEB, no âmbito das rotinas AP e PP, o que traduz o número de textos produzidos pelos alunos nesse período de tempo. A contagem fez-se a partir das grelhas que pilotavam as apresentações (Anexo L e M). Para não gerar um inequívoco entendimento dos dados, as comunicações realizadas no 6.º ano de escolaridade foram diferenciadas pela turma em que ocorreram.

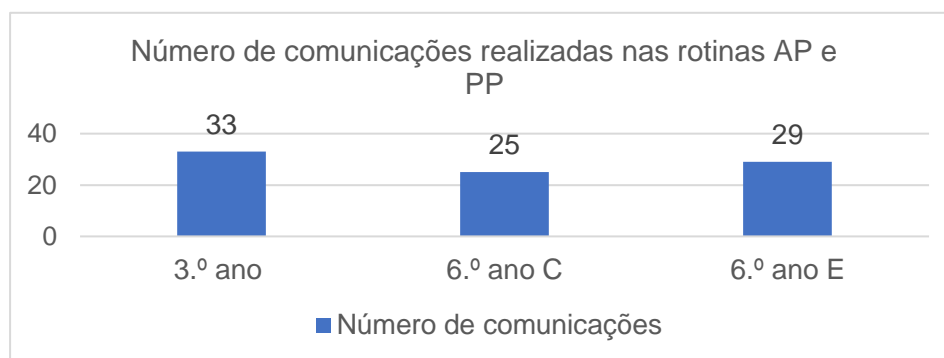


Figura 1. Número de comunicações realizadas nos circuitos de comunicação

A análise dos gráficos sugere uma ligeira discrepância entre as comunicações realizadas nos dois ciclos de escolaridade. Importa ressaltar que, apesar da regularidade semanal de cada rotina ser distinta (três vezes por semana no 1.º CEB e duas vezes no 2.º CEB), este não é um fator determinante e com forte influência na interpretação dos dados, pois se as frequências absolutas forem analisadas em proporção com o número de elementos de cada turma, depende-se a sua escala. Assim, verifica-se uma maior participação por parte dos alunos do 3.º ano de

escolaridade, pois as 33 comunicações estão registadas numa turma com 15 elementos, o que dá uma média de 2,2 textos por aluno. Os valores no 6.º ano perfazem, em média, pouco mais do que uma comunicação por aluno, dado que na turma com 18 elementos ocorreram 25 apresentações (média=1,4) e na outra com 26 elementos assinalaram-se 29 comunicações (média=1,1).

Relativamente à tipologia das comunicações realizadas. A tabela seguinte sistematiza o levantamento realizado.

Tabela 6
Tipologia das comunicações realizadas

1.º CEB	2.º CEB
<ul style="list-style-type: none"> - Poemas - Apresentações de livros - Recontos de histórias lidas - Relatos de experiências - Narrativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas - Resumos de conteúdos - Biografias - Narrativas

O texto poético encontra-se presente em ambos os ciclos devido ao trabalho didático realizado sobre este género durante a PES II, o que induziu os alunos para a escrita e partilha de poemas redigidos individualmente ou a pares. As modalidades eleitas em cada ciclo estão diretamente relacionadas com as características dos alunos face à sua idade e práticas correntes. No 3.º ano de escolaridade, os alunos apresentavam alguma dificuldade em sair do seu imaginário optando frequentemente por textos autobiográficos ou relatos das suas experiências (nem sempre sustentadas na escrita). Já nos estudantes do 2.º CEB, os tipos de produções foram sugeridos no âmbito do trabalho curricular que se encontrava em desenvolvimento e, sendo que não foram verificados hábitos de leitura, é natural a ausência de comunicações em torno de obras literárias.

7.2. Os trabalhos por projetos

Relativamente aos trabalhos por projetos, os resultados encontram-se organizados na tabela seguinte (tabela 7). Partindo das grelhas onde foram registados os géneros textuais produzidos por cada grupo (Anexo N), codificou-se a prevalência de cada um de acordo com a sua frequência relativa. Partindo dos valores obtidos, criou-se uma legenda com as seguintes categorias: frequente, raro ou inexistente. Assumiu-se: frequente com frequência relativa igual ou superior a 50%; raro entre 30% e 50%; e inexistente quando a frequência era inferior a 30%.

Tabela 7
Caracterização da presença de géneros textuais nos trabalhos por projetos

	1.º CEB	2.º CEB
Planos	•	•
Apontamentos/ notas	•	•
Resumos	•	•
Definições	□	•
Comentários	□	∅
Esquemas	•	∅

Legenda: • Frequente; □ Raro; ∅ Inexistente

Com base na tabela anterior, verifica-se que, em ambos os ciclos, houve géneros textuais que foram mobilizados com frequência pelos alunos, tais como: planos, apontamentos/notas e resumos. No que respeita a definições, este género predomina no 2.º CEB, enquanto que no 1.º CEB foi encarado como raro. Contudo este facto deve-se ao contrato de trabalho (Anexo G) realizado com os alunos do 6.º ano de escolaridade, no qual assumiram o compromisso de criação de um glossário com os conteúdos essenciais de cada tema. Os comentários constataram-se como raros no 1.º CEB e inexistentes no 2.º CEB, porém a diferença entre as frequências relativas não é acentuada: 30% e 20%, respetivamente. Por último, relativamente aos esquemas, apurou-se este género como frequente no 1.º CEB e inexistente no 2.º CEB, com uma percentagem de 10%.

Comparando os géneros textuais produzidos pelos alunos dos dois ciclos de estudo, enquanto utilizavam a escrita como meio de construção de conhecimento, nota-se uma maior diversidade e predominância, dos géneros selecionados, nos trabalhos dos grupos do 3.º ano de escolaridade, sendo que não existem géneros verificados como inexistentes e apenas dois estão categorizados como raros. Os alunos do 6.º ano de escolaridade apresentaram uma menor estruturação do conhecimento através da escrita, visto que não realizaram esquemas e comentários. Além disso, os apontamentos/notas, apesar de frequentes, possuem uma frequência relativa de 60%, contrastando com os 100% no 1.º CEB. Estes, pelo entusiasmo, estavam mais preocupados com a escrita da informação no computador, para construção do suporte de comunicação do trabalho. Importa clarificar que, no contrato realizado com os alunos do 6.º ano, estavam estabelecidos procedimentos essenciais para a investigação, como o seu planeamento, o resumo da informação e a construção de definições, motivo pelo qual os respetivos géneros textuais são frequentes, com frequência relativa de 100%.

7.3. A revisão cooperada de textos

Relativamente às alterações realizadas pelos alunos durante a tarefa de revisão cooperada dos textos por si produzidos, estas foram categorizadas como modificações de superfície ou de profundidade, consoante o impacto a nível textual e linguístico. As modificações de superfície remetem para correções ao nível da ortografia e da pontuação, enquanto que as modificações de profundidade estão relacionadas com transformações de nível semântico, lexical e morfossintático, implicando operações de deslocação, substituição, supressão ou adição de elementos.

A análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais (Anexo P e Q), para levantamento do tipo de modificações ocorridas, deu origem aos seguintes gráficos que incluem a sua frequência relativa.

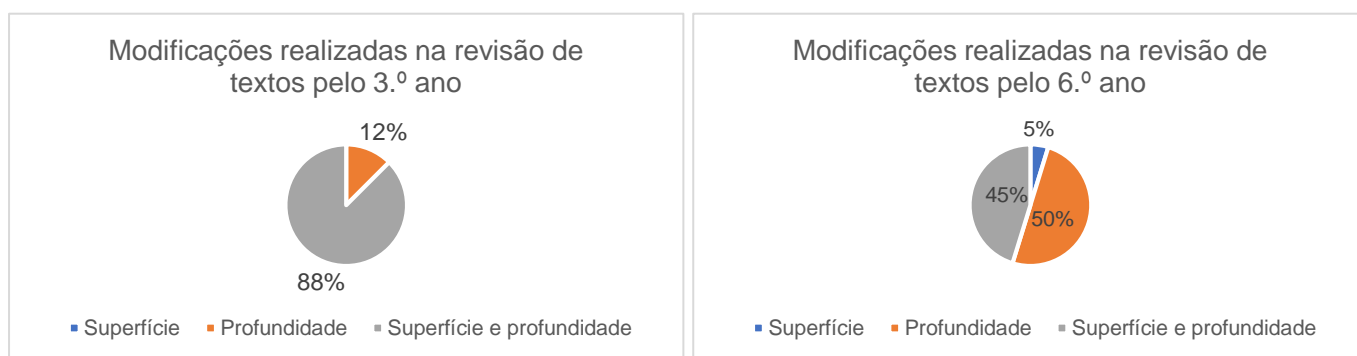


Figura 2. Tipo de modificações realizadas na revisão de textos

Verifica-se que os alunos do 3.º ano realizaram maioritariamente modificações de superfície e de profundidade (88%), sendo que apenas em dois textos não foram apuradas transformações de superfície. Por outro lado, no âmbito do 2.º CEB, em 50% dos textos constataram-se modificações de profundidade; em 45% houve alterações de profundidade e de superfície; e em 5% dos textos ocorreram modificações que mexeram apenas com a ortografia e pontuação.

Interpretando estes resultados, depreende-se uma maior eficiência por parte dos alunos do 3.º ano na tarefa de revisão, visto que não realizaram modificações de natureza apenas superficial ou exclusivamente de profundidade, mas sim de ambas, atendendo às diferentes dimensões que contribuem para o rigor, coesão e coerência de um texto. Os alunos do 6.º ano foram menos cuidadosos na reescrita, visto que nem sempre atenderam a correções de nível ortográfico e de pontuação, consideradas como essenciais para a qualidade das produções. O facto de essas alterações não terem sido realizadas advém do desconhecimento das regras linguísticas associadas a cada caso

e do enfoque colocado pelos alunos nas ideias expressas nos textos em detrimento da correção.

No que respeita às entrevistas realizadas (Anexo R) a um grupo de três alunos do 1.º CEB e, posteriormente, no 2.º CEB, as quais se encontram transcritas nos Anexos S e T, serão agora categorizadas as suas respostas às questões colocadas.

Relativamente à primeira questão, que tinha por objetivo detetar o entendimento dos alunos sobre o que é a tarefa de revisão de textos, fez-se a categorização do conteúdo em dois níveis hierárquicos. As respostas dos alunos do 1.º CEB foram enquadradas no nível 2 por definirem a tarefa como uma via para melhorar a textualidade e revelarem uma representação metacognitiva sobre a sua função: “para nós a atividade de revisão de texto é um momento importante como a I. disse e também disse que fazemos com os colegas mas também fazemos sozinhos com guiões e isso e serve para nós revermos os textos, aperfeiçoarmos as ideias e a pontuação também, corrigir os erros e serve para as pessoas aprenderem e para percebermos melhor o texto”. As respostas dos alunos do 2.º CEB foram integradas no nível 1, visto que demonstraram um entendimento procedimental da tarefa e identificaram a sua função, numa conceção de correção do que está incorreto: “é quando escrevemos um texto e depois vamos ver se tem erros para fazer de novo”.

Quanto à segunda questão, que tinha por finalidade, perceber que tipo de aprendizagens os alunos consideram realizar durante a revisão de textos, separaram-se as respostas novamente por dois níveis. Os alunos do 1.º CEB, pelas suas respostas, encontram-se no nível 2 de consciência por considerarem que aprendem, referindo aspetos da textualidade: “podemos aprender algumas coisas do nosso texto que nós fazemos dia-a-dia como por exemplo determinantes ou adjetivos podemos reparar neles no texto se for um texto informativo ou se for um texto narrativo”; “pronomes quando não queremos repetir muito porque fica mal”. Os alunos do 2.º CEB consideraram que aprendem, referindo como elementos de aprendizagem componentes da escrita como a ortografia e a pontuação, pelo que foram enquadrados no nível 1 de consciência sobre a tarefa: “é os parágrafos a pontuação os erros e aquilo de escrever as palavras melhor”.

7.4. Conceções de professores e alunos

Recapitulando, o questionário aplicado a oito professores do 2.º CEB (Anexo U) e a um docente do 1.º CEB (Anexo V) pretendia reunir as suas conceções sobre a competência de escrita e sobre as práticas em estudo. Quanto ao questionário entregue

a 15 alunos do 1.º CEB e a 41 do 2.º CEB (Anexo W), este tinha por objetivo recolher as conceções dos estudantes sobre as práticas educativas utilizadas na escola para promover a atividade de escrita.

Debrucemo-nos agora sobre as respostas dos professores do 2.º CEB. No que respeita às primeiras duas questões, não houve discordâncias entre os docentes, todos consideraram a escrita um domínio transversal às várias áreas curriculares e todos associaram benefícios cognitivos a esta atividade. Quando questionados sobre a que agente educativo cabe a responsabilidade de desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, os professores deixam transparecer diferentes opiniões, sendo que seis assinalaram que essa é uma missão de todos os professores, independentemente da área curricular que lecionam, enquanto dois indicaram que é uma responsabilidade de todos os professores e do de Português em particular.

As respostas ao questionário voltam a verificar-se unânimes nas seguintes duas questões: os oito professores afirmam planificar as suas aulas integrando tarefas que promovem a atividade de escrita e também todos consideram que seja possível o aperfeiçoamento desta competência no âmbito da respetiva disciplina. Quando questionados sobre a pertinência de três exemplos de práticas educativas para o desenvolvimento da competência de escrita (as quais foram operacionalizadas durante a PES II), todos os professores as consideraram ajustadas.

A última questão do questionário, de resposta aberta, pretendia que os professores comentassem uma afirmação que problematiza o ensino-aprendizagem da escrita no nosso sistema educativo: “A escrita tem um função social... serve para informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias e sentimentos (Silva, 2010), mas na maioria das escolas o aluno escreve praticamente apenas para ser avaliado (Amor, 1994)”. Com a leitura das respostas e para o seu tratamento foram criados dois parâmetros: concorda totalmente e discorda parcialmente. O encaixe das respostas nos critérios mencionados demonstra que três professores discordam parcialmente da afirmação e cinco concordam totalmente. Os três docentes que demonstraram discordar parcialmente da afirmação justificaram a sua discordância de diferentes formas: um considerou que nem sempre isto que se verifica e refere um conjunto de possibilidades práticas para promoção da função social da escrita, porém emprega termos e verbos que expressam possibilidade e condição “podem”, “pode” e “se”; outro professor considerou que nos últimos anos se tem tentado inverter a situação de utilização da escrita apenas como meio para a avaliação; um outro docente que não demonstrou total

concordância com a afirmação considera que as duas vertentes (função social e avaliação) são complementares e não necessariamente divergentes. Importa ainda olhar para as respostas dos docentes que concordaram totalmente com a afirmação. Três destes docentes referiram/ culpabilizaram a extensa e exigente organização programática que retira tempo útil para aperfeiçoamento da competência de escrita; um outro professor mencionou a resistência dos alunos à atividade de escrita o que conduz o professor à utilização de textos com espaços em branco para preenchimento; por último, houve um professor que integrou na sua resposta também a questão da leitura associada à problemática da escrita, referindo que os alunos leem e escrevem por dever, encarando essas atividades como aborrecidas pois a escola assim o promove. Esse mesmo docente afirmou inclusive que “hoje sabe-se que a grande invenção da Humanidade, o fator que mais contribuiu para a separação do Homem dos restantes animais foi a escrita”, lamentado em seguida que a escola não incluía na vida dos alunos as grandes obras literárias.

Relativamente ao questionário aplicado à professora do 1.º CEB, as respostas estão, globalmente, em concordância com os professores do 2.º CEB. A professora reconheceu a transversalidade da escrita a todas as áreas curriculares e associou benefícios cognitivos a esta atividade. Na terceira questão, a professora juntou-se aos outros dois docentes do 2.º CEB que consideram que apesar do desenvolvimento da competência de escrita ser da responsabilidade de todos os docentes, o professor de Português tem aqui um papel de destaque. No que respeita à questão de resposta aberta, o que escreveu enquadra-se no parâmetro “concorda totalmente”, mas ressalva que na sua prática tenta contrariar este facto.

Um dado curioso, relacionado com a única questão de resposta fechada em que foram verificadas divergências de opinião, assenta no facto de os dois docentes de Português no 2.º CEB não partilharem a mesma resposta. Enquanto um considera que o desenvolvimento da competência de escrita é da responsabilidade de todos os professores de igual forma, outro assume o seu papel de destaque nesta função, escolhendo a opção “a todos os professores e ao de Português em particular”.

Quanto ao questionário aplicado aos alunos, os resultados foram organizados em gráficos para que seja perceptível a proporção das respostas. Para a primeira questão, na qual os alunos tinham de comentar uma afirmação sobre a problemática no ensino da escrita (a mesma incluída no questionário dos docentes e apresentada anteriormente), após a leitura das respostas prestadas, fez-se a categorização em três

raciocínios: revê a problemática nas práticas da sua escola; exclui a problemática das práticas da sua escola; e diz a afirmação por outras palavras sem a associar à sua escola de alguma forma. Os gráficos que se seguem demonstram a integração das respostas, com base nas categorias criadas.

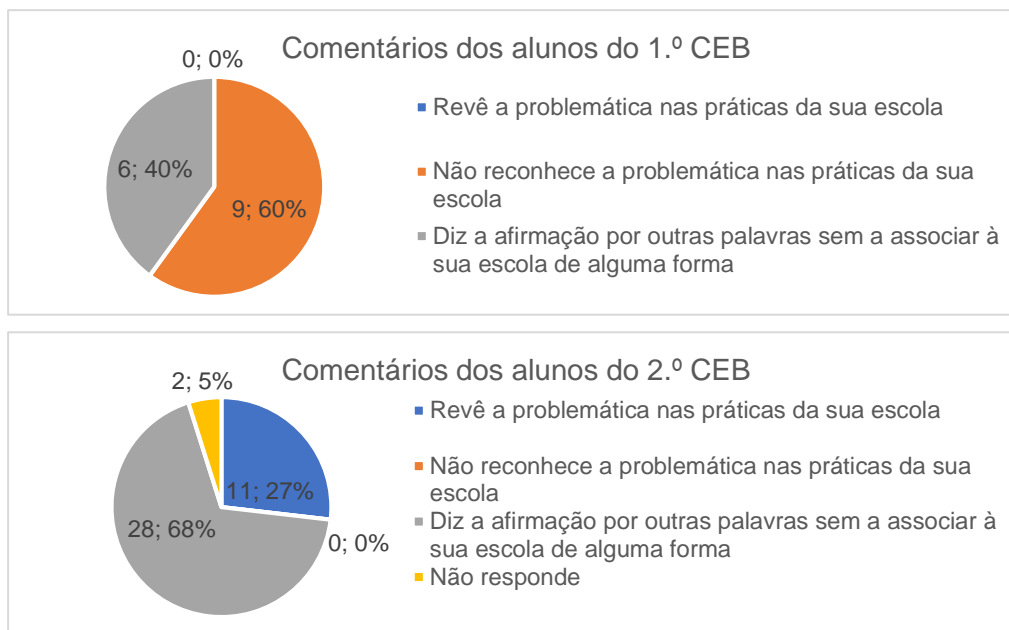


Figura 3. Comentários dos alunos à questão sobre a problemática do ensino e aprendizagem da escrita

Desta forma, é possível constatar que nenhum dos alunos do 1.º CEB associou o conflito revelado na afirmação às práticas correntes da sua escola. Ao invés disso, a maioria dos alunos (60%) demonstrou expressamente que a problemática não se enquadra ao seu contexto educativo. Por outro lado, 40% dos alunos no seu comentário à frase limitaram-se a dizer o conteúdo por outras palavras. Relativamente às respostas dos alunos no 2.º CEB, houve a necessidade de criar um outro parâmetro, visto que 5% dos alunos não responderam ou apresentaram uma resposta inválida como “não sei”. Com base no gráfico, é possível verificar que grande parte dos alunos (68%) formulou o seu comentário dizendo a afirmação por outras palavras. Constata-se ainda que não houve um único aluno a excluir a problemática do seu contexto, enquanto que 27% reviram a problemática na sua experiência académica.

Passando para a segunda questão do questionário, em que se solicitava aos alunos a identificação de práticas promotoras da função social da escrita partindo das suas experiências na escola, fez-se um levantamento das atividades elencadas pelos

estudantes e contabilizou-se o número de elementos que referiu cada um desses exemplos. Os resultados desta análise estão expressos nos seguintes gráficos.

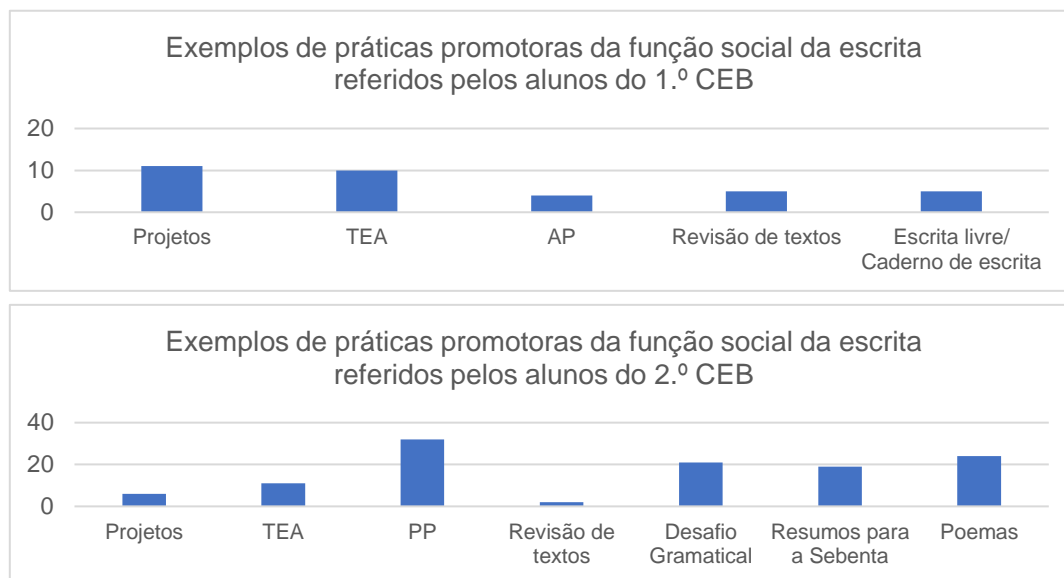


Figura 4. Respostas dos alunos à questão sobre as práticas de escrita no seu contexto educativo

Verifica-se entre as atividades que são comuns aos dois ciclos, como o trabalho por projetos, o TEA, os circuitos de comunicação e a revisão de textos, acentuadas diferenças no reconhecimento da função social destas dinâmicas. Enquanto no 3.º ano de escolaridade, foi colocado ênfase nos projetos, no 6.º ano apenas seis alunos mencionaram esta atividade. No 2.º CEB, a prática mais destacada foi o Passo a Palavra, enquanto que, para os alunos do 1.º CEB, os circuitos de comunicação não adquiriram grande relevância, provavelmente devido ao facto de, no seu caso, a rotina AP não implicar sempre uma produção textual.

Apesar das distintas conceções entre os dois grupos, as respostas dadas demonstram que estes são capazes de compreender no que consiste a função social da escrita e relacionar essa função com práticas reais e pertinentes. Nos questionários do 2.º CEB, todas as práticas apontadas pelos alunos foram implementadas em prol da presente investigação, incluindo o Desafio Gramatical e o Resumo para Sebenta. Ressalva-se que os 24 elementos que referenciaram poemas, pertenciam à mesma turma e referiam-se ao projeto de lançamento de um livro, intitulado *Poetizando... o nosso mundo* (Anexo X), realizado durante a PES II. As diferenças ao nível do destaque que os dois ciclos colocam nas várias práticas podem ser justificadas com a regularidade, o envolvimento e a carga emocional que cada uma assumia nos dois contextos.

8. CONCLUSÕES

Depois de descritos os resultados, retomando as práticas promotoras da função social da escrita estudadas ao longo deste relatório, apresentam-se agora as principais conclusões a retirar da investigação realizada, numa perspetiva de melhoria da profissão docente no que diz respeito ao ensino da escrita.

Começando pela análise da escrita na sua função comunicativa e expressiva, os circuitos de comunicação em sala de aula (AP e PP) revelam-se uma prática privilegiada na promoção desta finalidade da escrita.

Estes circuitos comprovam que, quando as tarefas de escrita, propostas aos alunos, estão enquadradas em práticas que promovem a sua função social, esta passa a adquirir outro significado, numa dimensão afetiva, que contribui diretamente para a motivação e, conseqüentemente, para a relação que os estudantes vão estabelecer com o ato de escrever. Veja-se o caso de muitos alunos do 2.º CEB que, no início da intervenção, mostravam grande resistência à rotina PP e que, contudo, acabaram por se envolver ativamente quando se aperceberam da liberdade que possuíam para escrever sobre qualquer temática e sob qualquer estrutura. Escreviam textos curtos e extensos, com diferentes temáticas e com intenções específicas, desde biografias dos avós que combateram na guerra colonial, até textos poéticos que serviram para fazerem dedicatórias de amor.

A existência, na sala, de circuitos de comunicação contribuí para a operacionalização da função social da escrita, por promover a partilha de textos entre a turma e a troca de comentários entre colegas. Partindo das apresentações dos alunos, criam-se, na aula, momentos divertidos, emotivos e enriquecedores. Cabe ao professor rentabilizar estas dinâmicas e interações, no sentido de potenciar aprendizagens que podem ir desde a escrita, à oralidade, à gramática, passando pelas competências sociais, partindo dos textos produzidos pelos alunos.

Em suma, os circuitos de comunicação potenciam a atividade de escrita, por desencadearem, nos alunos, representações positivas sobre a tarefa, o que os leva a escrever em quantidade. No que respeita à qualidade das produções, a competência de escrita pode ser desenvolvida através de rotinas deste tipo, pela correção detalhada dos textos e prestação de *feedback* aos alunos com indicações claras de aspetos a melhorar ou ainda, pela sua utilização em tarefas de revisão cooperada dos textos apresentados.

Desta forma, os estudantes são levados a comunicar, a escrever, a diversificar os géneros textuais, a autocorrigirem-se e a realizarem aprendizagens.

No que respeita à função epistémica que a escrita assume enquanto processo para a construção do conhecimento, a presente investigação vem, por um lado, reforçar o princípio de transversalidade da escrita e a possibilidade de desenvolvimento desta competência em outras áreas curriculares, não a circunscrevendo ao Português, e, por outro lado, evidenciar os subprocessos da escrita, em particular a revisão, como via para a aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos na realização dos trabalhos por projetos, conclui-se que, quando os estudantes utilizam a escrita como instrumento para construir conhecimentos, durante a estruturação do pensamento e de procedimentos, acabam por produzir diferentes géneros textuais, como resumos, esquemas, definições, entre outros. Este tipo de prática educativa leva os alunos a investigar, a escrever, a resolver problemas e a comunicar, em cooperação com os colegas, conferindo-se uma estratégia de eleição, não só na vertente da interdisciplinaridade da competência de escrita, mas também para implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem e fortalecimento de competências de investigação.

Ainda dentro da função epistémica da escrita, destaca-se a tarefa de revisão cooperada de textos como uma via privilegiada para a construção de conhecimentos linguísticos e para a consciencialização dos alunos da importância deste subprocesso. Durante a revisão, os alunos realizam modificações às suas produções textuais, que podem ir desde a caligrafia à supressão ou adição de elementos que implicam diretamente a textualidade. Trata-se de uma atividade complexa e de elevado esforço cognitivo que encaminha os alunos para a resolução de problemas de vários níveis, num processo reflexivo profundo, que os conduz à aquisição e consolidação de conteúdos linguísticos. É certo que este subprocesso da escrita é também realizado de forma individual, durante a redação de um texto ou posteriormente quando se faz a sua leitura, no entanto o que para esta investigação importa considerar é a construção social das aprendizagens que a tarefa de revisão cooperada proporciona.

Tratando-se de um estudo que envolve dados do 1.º e do 2.º CEB, importa confrontar os resultados obtidos em ambos os ciclos de estudo. No capítulo 4, no seguimento das práticas consideradas, verificou-se, nos alunos do 3.º ano, comparativamente aos do 6.º, um maior envolvimento e gosto pelas atividades de escrita; uma maior facilidade em construir conhecimento através da escrita; e um nível

superior de consciência sobre a tarefa de revisão de textos. No 2.º CEB, os resultados não se encontram no mesmo plano, porém estes devem ser vistos à luz das circunstâncias, isto é, das experiências dos alunos em práticas desta natureza, a qual era praticamente nula.

Em suma, os dois grupos (3.º e 6.º ano) encontram-se num processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas as interações que têm vindo a estabelecer, desde a sua entrada no ensino básico, influenciam as suas competências, hábitos e representações ao nível da escrita.

Tais resultados vêm evidenciar a importância da inclusão da escrita em práticas promotoras da sua função social, pois, como constatado, alunos separados por três anos de escolaridade possuem competências e capacidades de reflexão bastante distintas, sendo que os mais novos revelaram melhor desempenho, exatamente por estarem integrados num ambiente educativo que valoriza o carácter social da atividade de escrita e que potencia aprendizagens partindo dessas situações de escrita.

Esta investigação demonstrou ainda que os professores admitem a transversalidade deste domínio do Português e a sua função social, porém, na ação, não existe espaço ou tempo letivo para serem sistematicamente desenvolvidas as práticas que conhecem e reconhecem como benéficas para o desenvolvimento da competência de escrita, para a motivação dos alunos ou mesmo para a construção do conhecimento específico da área curricular pela qual são responsáveis.

Para concluir, cabe aos agentes educativos, readaptarem as suas práticas educativas, abandonando as atividades artificiais de escrita, desprovidas de significado para os alunos, e adotando práticas que elevem a sua função social. Para tal, encontram nesta investigação algumas propostas e orientações teóricas que podem contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos no domínio da escrita, garantir o seu sucesso académico e, no futuro, a sua plena integração na sociedade. Esta investigação centra-se nas práticas educativas, mas, a título de sugestão para aprofundar este estudo, propõe-se uma análise orientada para o desenvolvimento que estas dinâmicas podem proporcionar ao nível da competência de escrita dos alunos.

9. REFLEXÃO FINAL

Concluído o presente relatório, a unidade curricular PES II e, em breve, o percurso de formação profissionalizante, chega o momento pertinente para, numa disposição introspetiva e reflexiva, fazer um balanço dos contributos deste trajeto, a nível pessoal e profissional.

As práticas concretizadas no 1.º e no 2.º CEB possibilitaram uma integração, na ação educativa, das aprendizagens que foram sendo realizadas no âmbito das várias componentes curriculares que compõem o respetivo curso. Esta modalidade da formação contínua, os estágios, “assenta na atividade do domínio do saber fazer prático ou processual” (Carlos & Sousa, 2012, p. 269). Em ambos os ciclos, a PES II esteve organizada em dois períodos, cada um com os seus objetivos e desafios.

A primeira etapa, o período de observação pretendeu a compreensão do contexto educativo, para que os futuros professores conseguissem conceber um projeto de intervenção estruturado, de acordo com as constatações que a observação proporcionou. Este processo implicou a caracterização do contexto, um diagnóstico das competências dos alunos, para que, partindo das suas fragilidades e potencialidades, se pudesse delimitar problemáticas e planejar estrategicamente a ação. A segunda parte corresponde à intervenção, período destinado à implementação do projeto construído. Esta fase abarca decisões que traduzem a realidade prática da profissão docente: a gestão curricular, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens, a planificação da ação, a construção de propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e a relação pedagógica. Os procedimentos efetuados e as experiências vivenciadas, no seguimento dos períodos descritos, permitiram uma passagem dos saberes disciplinares a saberes profissionais, isto é, em “conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada” (Formosinho, 2009, p.9).

Para além das aprendizagens no domínio técnico e didático da profissão, outra aprendizagem desenvolvida, e à qual atribuo particular valor, relaciona-se com as capacidades de reflexão que foram sendo desenvolvidas, transversalmente, aos dois períodos. Analisar e refletir sobre a ação é uma das dimensões apresentadas como objetivos da PES II, pois reconhece-se esta competência como fundamental no exercício da profissão docente, numa perspetiva de melhoria do seu desempenho e da permanente atualização de conhecimentos, partindo do princípio que na sociedade do

conhecimento, cada um é responsável pela reciclagem, qualificação e atualização dos seus saberes, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Nóvoa, 2004).

Focando na investigação realizada e no seu impacto para o meu desenvolvimento profissional, Gimeno (1983, citado por Esteves, 2002) defende que os resultados da investigação levam à transformação dos professores. Sistematizo em duas vertentes os contributos da investigação levada a cabo: o desenvolvimento de metodologias de investigação e o reconhecimento da minha missão enquanto agente de mudança no território educativo.

Todo o processo prático que envolve uma investigação, como a identificação da problemática, a definição de objetivos, a pesquisa teórica e a aplicação de técnicas para recolha e análise de dados, permitiu-me adquirir alguma autonomia enquanto professora-investigadora e competências para, na realidade educativa, agir sobre os problemas com que me confronto. Em concordância, para Esteves (2002) a formação de professores investigadores pressupõe “a sua iniciação nos métodos científicos em educação e a prática efetiva da investigação” (p.139). O autor acrescenta ainda que o tipo de investigação mais adequado para provocar os resultados pretendidos é a investigação-ação (ibidem), pela estreita relação entre a teoria e a prática.

Sendo que o tema em investigação partiu da realidade das escolas, no sentido de resolver problemas que interferiam com as aprendizagens dos alunos e que se manifestavam ao nível das práticas dos professores, à medida que foram introduzidas alterações e que se visualizavam resultados positivos, crescia, em simultâneo, uma sensação de utilidade e de sentido que satisfaz os objetivos desta profissão e, em termos mais ambiciosos, o desejo de intervenção social. Quanto à importância desta dimensão na profissão docente, para Day (2001) “agir como um profissional implica empenhar-se na investigação”, pelo contrário, um professor que adota uma postura passiva perante o currículo, está a assumir simplesmente o papel de reproduzidor (Ribeiro e Martins, 1997).

Apesar de todas as aprendizagens e do exponencial desenvolvimento profissional que tenho vindo a manifestar, obviamente existem dimensões a melhorar no exercício da profissão. Uma das minhas preocupações relaciona-se com o domínio dos conteúdos curriculares, pois apesar de não ser suposto os professores serem enciclopédias, os alunos encaram-nos como adultos sábios e queremos sempre corresponder a essa expectativa. Acrescento ainda algumas dificuldades que tenho na gestão do tempo de cada sessão que, por vezes, é influenciada por fatores externos à

planificação. Reconheço estes pontos como aspetos em que tenho de progredir, consciente de que o processo de formação de professores não se limita aos anos universitários, pelo contrário prolonga-se por toda a vida (Zabalza, 2004). Outra dimensão a melhorar, relaciona-se com o controlo disciplinar, uma fragilidade que detetei durante a PES II no 2.º CEB, pois colocou-me desafios com os quais não me tinha deparado no 1.º CEB. Perante comportamentos de indisciplina, por vezes gerava-se um sentimento de impotência para conseguir levar avante o que tinha planificado. Felizmente, estes comportamentos, por parte dos alunos, não influenciaram negativamente a intervenção, nem eram permanentes, mas sim oscilações. Apesar de ser difícil ter o distanciamento necessário para resolver situações desta natureza, importa ter em consideração que “os alunos, observam e interpretam a linguagem corporal dos professores e reagem de acordo com ela” (Leite & Orvalho 1995, p. 36), pelo que daqui para a frente terei de adotar uma postura mais assertiva e autoritária, sem por isso empobrecer a relação pedagógica que estabeleço com os alunos.

Em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo com a reduzida experiência e com a certeza de que vários desafios se irão suceder, considero que o percurso realizado, ao longo desta formação profissionalizante, forneceu-me ferramentas e competências que me permitirão fazer frente e ultrapassar eventuais constrangimentos que surjam no início de carreira. Sem querer desvalorizar a minha formação inicial, considero que os dois anos que frequentei a Escola Superior de Educação de Lisboa fizeram-me crescer, tanto a nível pessoal como profissional, e adquirir conhecimentos teóricos e práticos que irão marcar fortemente a minha conduta e opções quando me tornar oficialmente professora.

Recordo todos os estágios que realizei desde o início do curso como períodos que me proporcionaram aprendizagens integradoras e significativas, que terei sempre em conta que me permitiram o contacto com modelos pedagógicos e atores educativos que me fizeram encontrar as interações que desejo vir a estabelecer na minha profissão e o perfil a que me pretendo cingir enquanto professora. Para além dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e teóricos que adquiri, destaco novamente as competências reflexivas que desenvolvi e que considero essenciais. Espero um dia integrar um contexto que me ofereça liberdade para atuar segundo os princípios pedagógicos que atualmente me fazem sentido e onde possa (re)encontrar as motivações que me levaram a decidir ser professora.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2001). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amor, E. (1994). *Didática do Português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ballester, M. et al. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbeiro, J. (1999) *Os alunos e a expressão escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, M., Sousa, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Bruner, J. et al. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.
- Camps, A. (2003). *O ensino e a aprendizagem da composição escrita*. In Lomas, C. *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições ASA, p. 57-85.
- Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. In Carvalho, J.; Barbeiro, L.; Silva, A. e Pimenta, J. (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. p.11-26.
- Carlos, J., Sousa, M. (2012). *A formação contínua de professores*. Fafe: Labirinto.
- Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita - Percursos de investigação*. Departamento de Metodologias da Educação: Instituto de Educação e Psicologia.
- Coimbra, M. (2011). *O círculo da escrita - O texto argumentativo e a consciência (meta)linguística no ensino secundário*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Tese de Doutoramento.

- Contente, M. (2000). *A leitura e a escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C.P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dionisio, A., Machado, A., Bezerra, M. (2002). *Géneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégias de formação de professores*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar*. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Espelage, D., Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Flower, L & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing* (Vol. 32): National Council of Teachers of English.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto / discurso - Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística – Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fowler, R. (1994). *Crítica linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à escrita - do programa de português aos manuais escolares do 2.º ciclo do ensino básico*. Universidade dos Açores: Dissertação.
- Gómez, M., Mir, V., Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Hayes, J. R. & Nash, J. G. (1996). *On the Nature of Planning in Writing*. In S. E. R. C. Michael Levy (Ed.), *the Science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55): Erlbaum.
- Jolibert, J. et al. (1994). *Formando Crianças Produtoras de textos*. Porto alegre: Artmed.
- Ketele, J., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C., Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos - novos contextos e práticas*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, E., Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz – criar o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e a escola do 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marcuschi, L. (2002). *Géneros textuais: definição e funcionalidade*. In P. Dionísio, *Géneros textuais e ensino* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Beverly Hills, C.A. Sage Publications, pp 75 – 87.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. In *Infancia y Aprendizaje*, 89, p. 65-80.
- Monteiro, A. (2015). *A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação*. Brasília: Universidade Católica.
- Neves, D., Oliveira, V. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- Niza, S. (1998). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1999). *Editorial*. In *Revista Escola Moderna*, 5 (5), p. 3.
- Niza, S. (2002). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2006). *Uma avaliação dinâmica em interação cooperada*. In *Revista Escola Moderna*, 27, 5.^a série, p. 3-4.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M., Neves, M. (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2004). *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação*. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003.
- Projeto Educativo (2013-2017). *Agrupamento de escolas Marquesa de Alorna*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., Marques, M., Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, M., Martins, I. (1997). *O professor investigador e a análise reflexiva do ato educativo em aulas de ciências – um projeto de formação contínua*. In Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Lisboa: Gráfica 2000.
- Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de Escrita*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Dissertação de Mestrado.
- Rosentel, C., Frémontier-Murphy, C. (2001). *Introdução aos Métodos quantitativos em Ciências Humanas e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santana, I. (2003). *A função epistémica da escrita. Da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2009). *Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos*. Revista Escola Moderna, n.º 33, 5ª série, p.25 - 40.
- Santos, L. et al. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sarramona, J. (1993). *Como entender e aplicar a Democracia na Escola*. Lisboa: Plátano.
- Serafini, M. (1996). *Como se faz um trabalho escolar - da escolha de um tema à composição de um texto*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serralha, F. (2007). *Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM*. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa
- Silva, A. (2010). *O ciclo da escrita*. Faculdade de Artes e Letras.
- Silva, P. (2012). *Tipologias Textuais – Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Coleção Estudos e Reflexões.
- Sousa, O., Gonçalves, C. (2012). *Ler e escrever: percursos de aprendizagem*. In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde*

vamos? Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN: 978-989-8272-14-0. Atas online.

Souza, J., Kantorski, L. P., Luís, M. A. V. (2011). *Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental*. Revista Baiana de Enfermagem, 25 (2), 221-228.

Vieira, R. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vigner, G. (1990). *Activité d' exercice et acquisition langagière*. In Pratiques.Metz, n. 68, p. 17-56

Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.


ANEXOS


Anexo A. Atividade de revisão de textos


REVISÃO DO TEXTO POÉTICO


Título do poema: _____

Nomes: _____

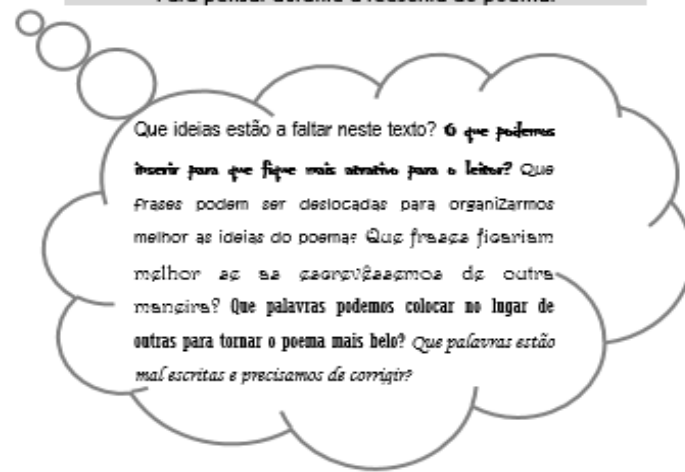

1º Ler o poema;


2º Rever o poema;

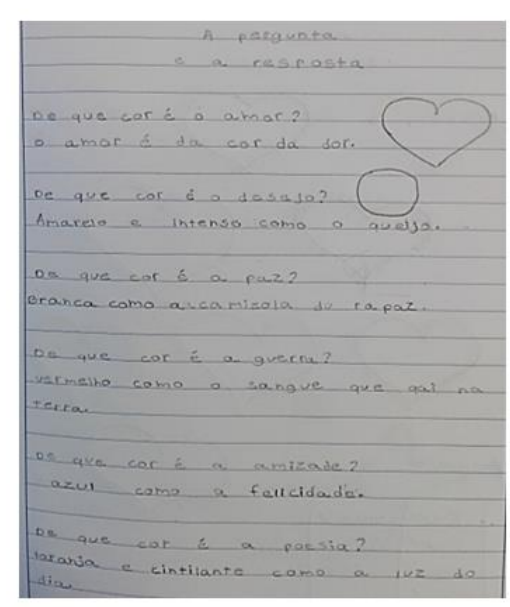

3º Planear a reescrita;


4º Reescrever o poema.

Para pensar durante a reescrita do poema:



Que ideias estão a faltar neste texto? **O que podemos inserir para que fique mais atractivo para o leitor?** Que frases podem ser deslocadas para organizarmos melhor as ideias do poema? Que frases fariam melhor se se reorganizassem de outra maneira? **Que palavras podemos colocar no lugar de outras para tornar o poema mais belo?** *Que palavras estão mal escritas e precisamos de corrigir?*

Texto original	Texto reescrito
	<div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>

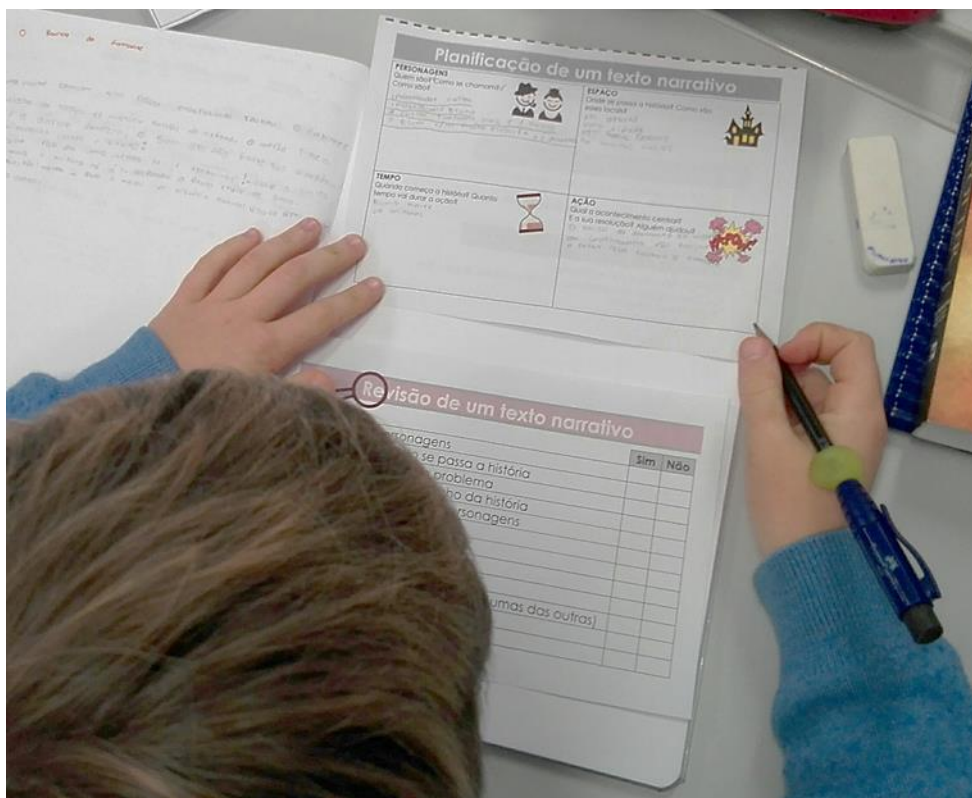
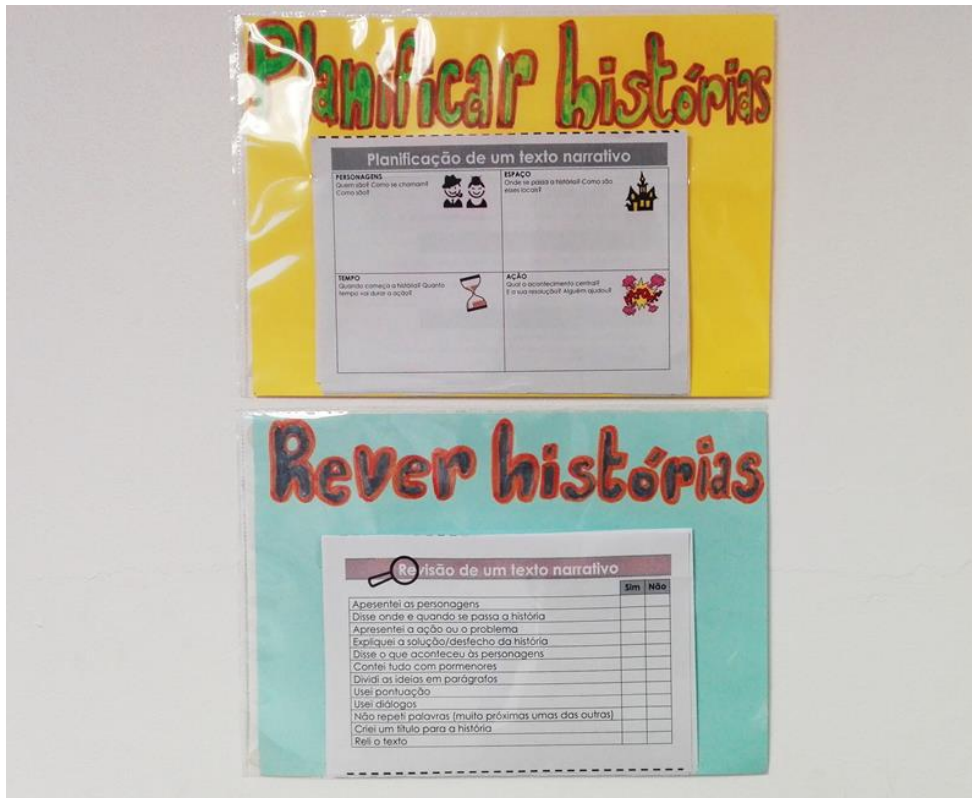
Anexo B. Poemas e Bandas Desenhadas produzidos pelos alunos



Anexo C. Cartões indutores de escrita para textos narrativos

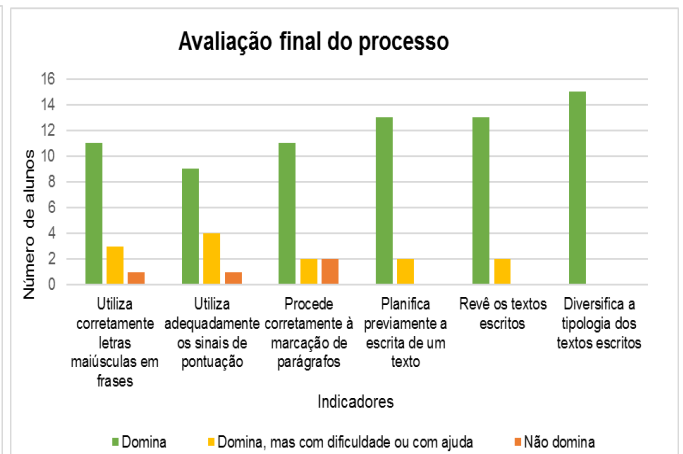
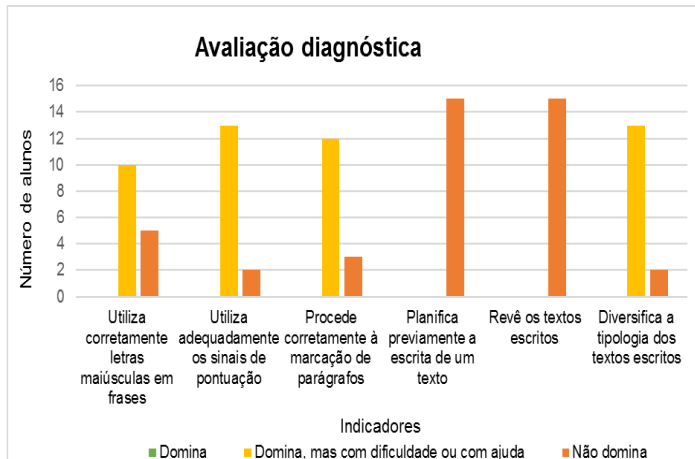


Anexo D. Guiões para planificar e rever textos narrativos

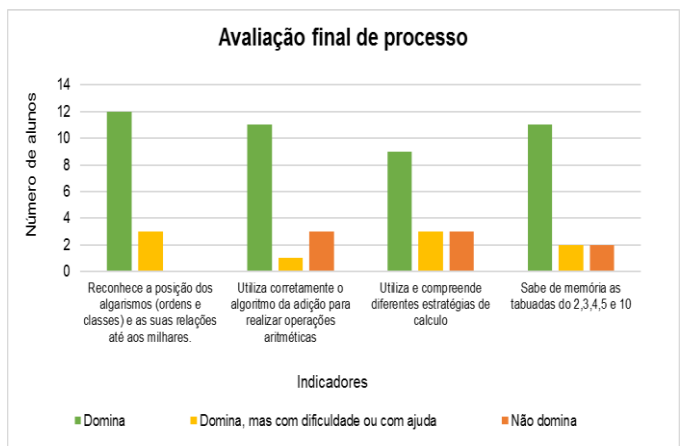
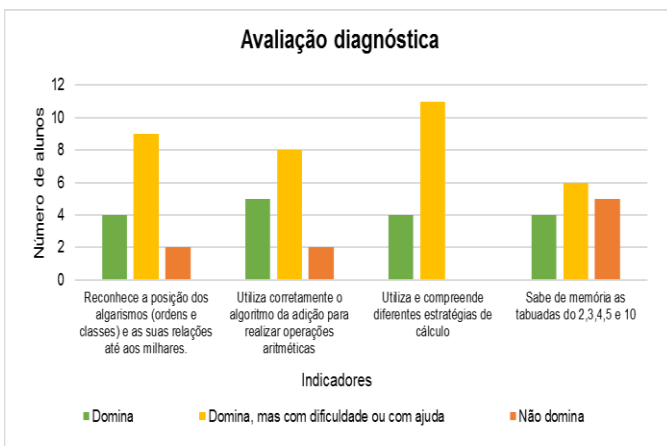


Anexo E. Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 1.º CEB

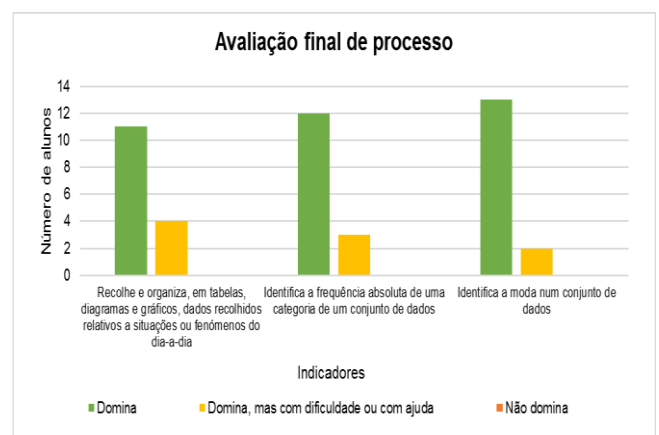
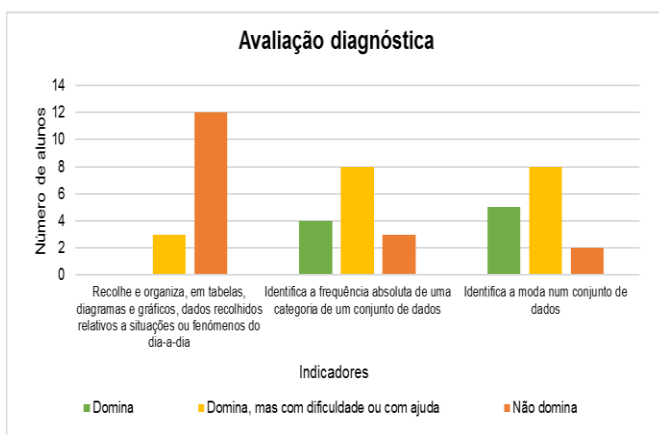
1. Desenvolver a competência escrita na dimensão ortográfica e compositiva



2. Desenvolver competências de cálculo



3. Desenvolver competências para repertoriar e interpretar informação



Anexo F. Rotina Resumos para a Sebenta de HGP

RESUMOS SEBENTA

Assunto(s)	Quem fez?	Quando apresentou?	Avaliação	
			Aula	Resumo
Exercícios de Matemática	Vasco	10/05/2017	Bom	Bom
25. Abril - 2017	Francisco	10-05-2017	Bom	Bom
Matemática do 6º	Lucas	26-05-2017		
Matemática do 6º	Luís	2-06-17		

SEBENTA
DE
HISTÓRIA
6º

Anexo G. Contrato dos trabalhos por projeto

Contrato de trabalho

Equipa: _____

Começou o projeto no dia ___/___/___ e prevê acabar no dia ___/___/___.

Tema: _____

A equipa compromete-se a:

- 1º Organizar a pesquisa;
- 2º Realizar a pesquisa e fazer um resumo;
- 3º Fazer a comunicação à turma.

A professora compromete-se a:

- 1º Fornecer um guião para orientar o trabalho;
- 2º Fornecer, ao longo do trabalho, apoio ao grupo sempre que necessário.

Lisboa, ____ de maio de 2017

A professora: _____

A equipa: _____

Anexo H. Guião para os trabalhos por projeto

PARTE I – Organização da pesquisa

Depois de escolherem o tema preencham a seguinte tabela. Aqui devem constar os subtemas que têm de abordar e os locais onde vão pesquisar (no caso do manual escolar têm de referir as páginas onde se encontra a informação).

O que queremos saber	O que já sabemos	Onde vamos procurar

Como o tempo passa rápido, o melhor é distribuírem tarefas entre vocês.

Aluno(s)					
Tarefa(s) a realizar					

PARTE II – Realização da pesquisa

1º Leiam as páginas do manual escolar referentes ao vosso tema e façam apontamentos.

2º Registem o significado dos conceitos que vos foram apresentados.

3º Consultem o site *por data kids* para responderem às questões que vos serão colocadas.

PARTE III – Comunicação da pesquisa

1º Preparem os suportes da comunicação:

- um resumo da matéria para entregar à turma (com um glossário).
- um *PowerPoint* para usarem durante a comunicação.

2º Apresentem à turma o vosso trabalho.

Calendário do trabalho de projeto e registo do desempenho dos alunos

Data	Fase do projeto	Como trabalhou o grupo nesta aula?
23/05/2017 (50 min)	Distribuição dos temas pelos grupos de trabalho. Entrega do guião do projeto.	
30/05/2017 (50 min)	Trabalho de pesquisa e registo da informação.	
06/06/2017 (50 min)	Trabalho de pesquisa e registo da informação.	
09/06/2017 (100 min)	Conclusão da pesquisa. Construção dos suportes para a comunicação à turma.	
16/06/2017 (100 min)	Comunicações à turma.	

Anexo I. PIT de Português

Plano Individual de Trabalho n.º

Português

Nome: _____ Semana de: __/__/____ a __/__/____

O que posso fazer	O que pretendo fazer (n.º)	O que consegui fazer (n.º)
Fazer uma escrita livre (individual/ pares)		
Resumir a partir do manual		
Construir esquemas ou quadros com conceitos		
Fazer exercícios de ortografia		
Fazer exercícios de gramática		
Fazer a interpretação de um texto		
Ler um livro ou um texto e escrever/ apresentar uma opinião		
Recolher informação sobre temas/conceitos (pesquisar)		
Preparar uma comunicação à turma		
Realizar o Desafio Gramatical		
Total de atividades		

AVALIAÇÃO

Cumpri o PIT?

<input type="checkbox"/>	Sim	Porquê? _____ _____
<input type="checkbox"/>	Não	

Autoavaliação do meu trabalho:	Coisas a melhorar na próxima semana:
Comentário dos professores:	Comentário de um colega:

Anexo J. PIT de HGP

Plano Individual de Trabalho n.º **História e Geografia de Portugal**

Nome: _____ Semana de: __/__/____ a __/__/____

O que posso fazer	O que pretendo fazer (n.º)	O que consegui fazer (n.º)
Fazer uma escrita livre (biografia, diário, lenda...)		
Fazer resumos da matéria		
Construir frisos cronológicos ou árvores genealógicas		
Construir plantas ou mapas com percursos (rotas, viagens...)		
Construir esquemas ou quadros com conceitos		
Responder a exercícios com mapas para analisar		
Responder a exercícios com gráficos para examinar		
Responder a exercícios com gravuras para observar		
Responder a exercícios com textos para interpretar		
Recriar situações sob a forma plástica ou dramática		
Recolher informação sobre temas/conceitos (investigar)		
Preparar uma comunicação à turma		
Realizar o resumo para a sebenta da turma		
Total de atividades		

AValiação

Cumpri o PIT?

Sim

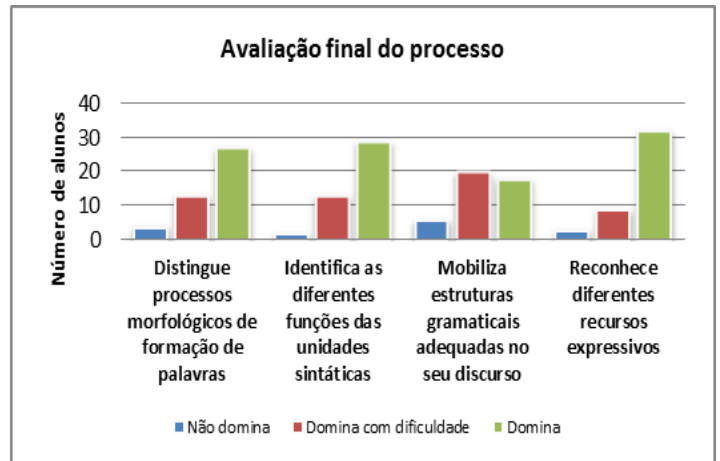
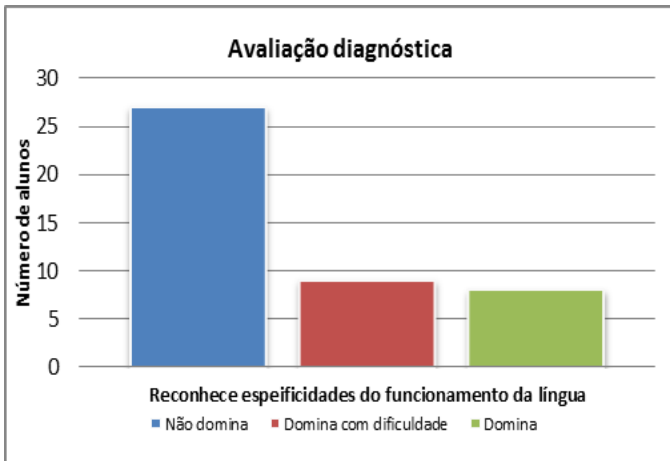
Não

Porquê? _____

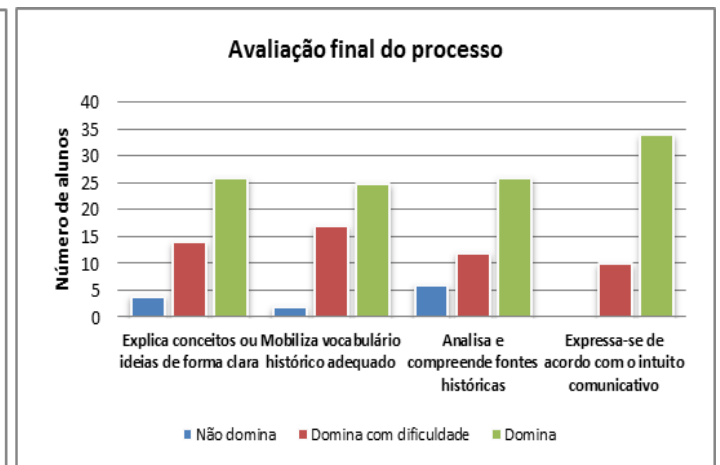
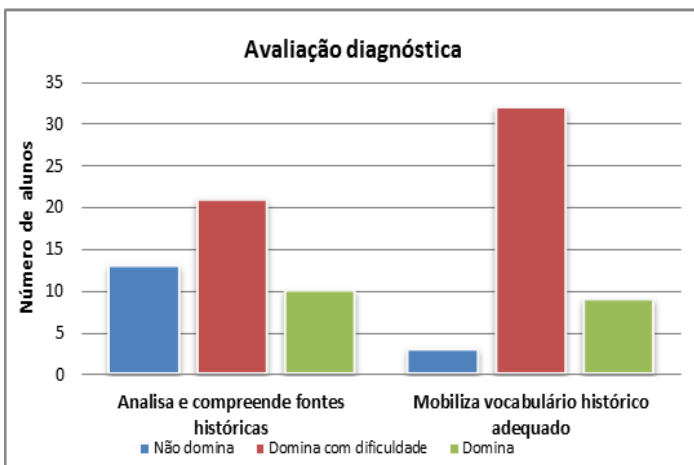
Autoavaliação do meu trabalho:	Coisas a melhorar na próxima semana:
Comentário dos professores:	Comentário de um colega:

Anexo K. Avaliação dos objetivos gerais de intervenção no 2.º CEB

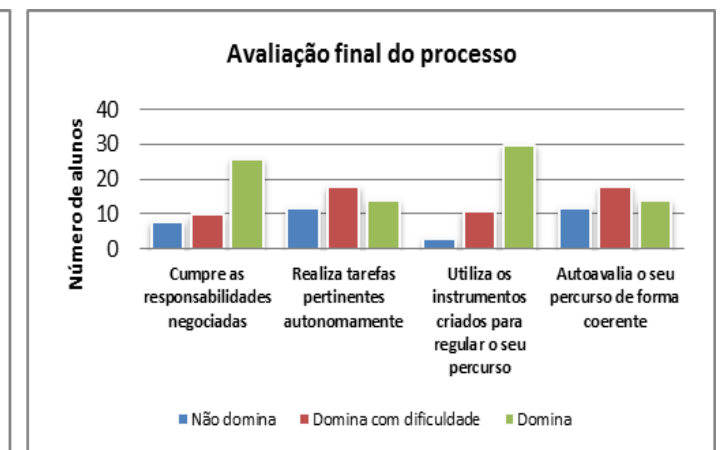
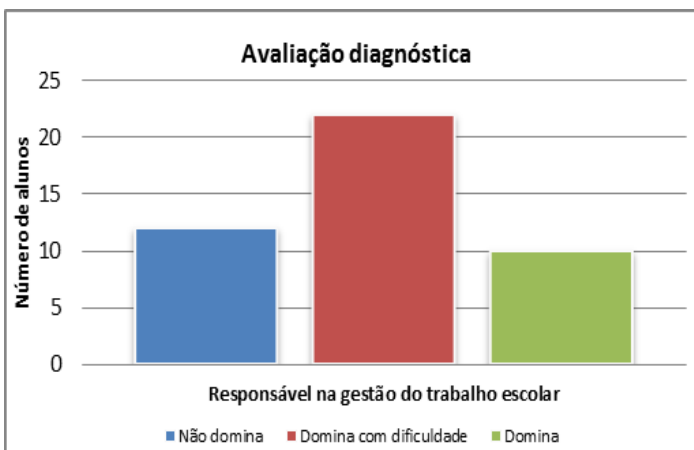
1. Desenvolver o conhecimento explícito da língua



2. Desenvolver a comunicação histórica

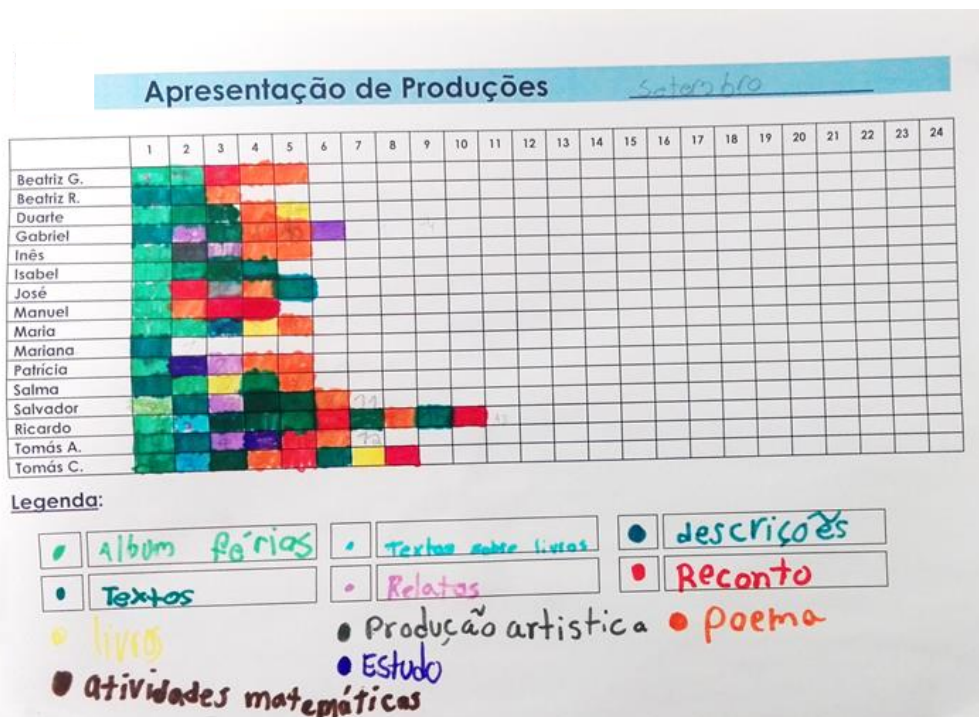
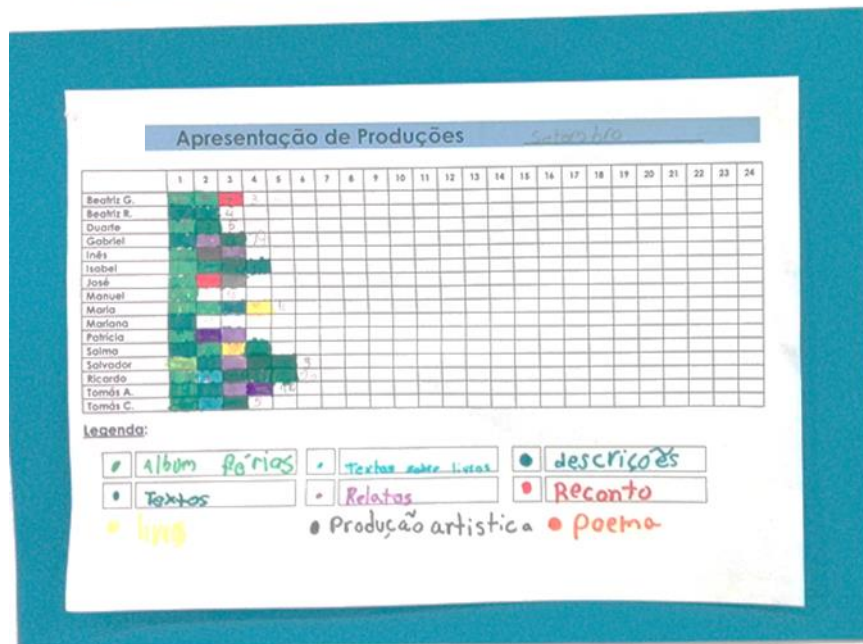


3. Desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem



Anexo L. Grelha de inscrição na rotina AP

Apresentação de Produções



Anexo M. Grelha de inscrição na rotina PP

PASSO A PALAVRA PORTUGUÊS

Ana Carolina Claro	
Ana Carolina Leal	
Ana Filipa Vaz	
Beatriz Bral	
Beatriz Santos	
Daniel Alves	
Joana Guerreiro	
João Duque	
Jorge Santos	
Lara Dias	
Lucas Lima	
Luis Ferreira	
Maria Alyson	
Rafaela Sequeira	
Raul Ferreira	
Taliana Fernandes	
Tiago Ferreira	
Tiago Silva	
Vasco Martins	

PASSO A PALAVRA HGP

Ana Carolina Claro	
Ana Carolina Leal	
Ana Filipa Vaz	
Beatriz Bral	
Beatriz Santos	
Daniel Alves	
Joana Guerreiro	
João Duque	
Jorge Santos	
Lara Dias	
Lucas Lima	
Luis Ferreira	
Maria Alyson	
Rafaela Sequeira	
Raul Ferreira	
Taliana Fernandes	
Tiago Ferreira	
Tiago Silva	
Vasco Martins	

PASSO A PALAVRA PORTUGUÊS

Alice	
Ana Clara	
Denise	
Diogo	
Emília	
Enzo	
Francisco	
Guilherme	
Gustavo	
Inês Silva	
Inês Oliveira	
Joana Costa	
Joana Ferreira	
Lara	
Laura	
Laurenço	
Mafalda	
Maria Leonor	
Mariana	
Mateus	
Pedro	
Rafael	
Sara	
Yaya	
Susana	
Vitor	

PASSO A PALAVRA HGP

Alice	
Ana Clara	
Denise	
Diogo	
Emília	
Enzo	
Francisco	
Guilherme	
Gustavo	
Inês Silva	
Inês Oliveira	
Joana Costa	
Joana Ferreira	
Lara	
Laura	
Laurenço	
Mafalda	
Maria Leonor	
Mariana	
Mateus	
Pedro	
Rafael	
Sara	
Yaya	
Susana	
Vitor	

Anexo N. Verificação de géneros textuais nos trabalhos por projetos

2.º CEB

6.º ano C

Grupos/ Temas	Géneros Textuais					
	Planos	Apontamentos/ notas	Resumos	Definições	Comentários	Esquemas
1 – A população Portuguesa	X		X	X		
2 – Os lugares onde vivemos	X	X	X	X	X	X
3 – Atividades que desenvolvemos	X	X	X	X		
4 – O mundo mais perto de nós	X	X	X	X		
5 – Lazer e património	X		X	X		

6.º ano E

Grupos/ Temas	Géneros Textuais					
	Planos	Apontamentos/ notas	Resumos	Definições	Comentários	Esquemas
1 – A população Portuguesa	X	X	X	X		
2 – Os lugares onde vivemos	X		X	X		
3 – Atividades que desenvolvemos	X	X	X	X		
4 – O mundo mais perto de nós	X		X	X		
5 – Lazer e património	X	X	X	X	X	

Género	Frequência relativa
Planos	$(10:10) \times 100 = 100\%$
Apontamentos/ notas	$(6:10) \times 100 = 60\%$
Resumos	$(10:10) \times 100 = 100\%$
Definições	$(10:10) \times 100 = 100\%$
Comentários	$(2:10) \times 100 = 20\%$
Esquemas	$(1:10) \times 100 = 10\%$

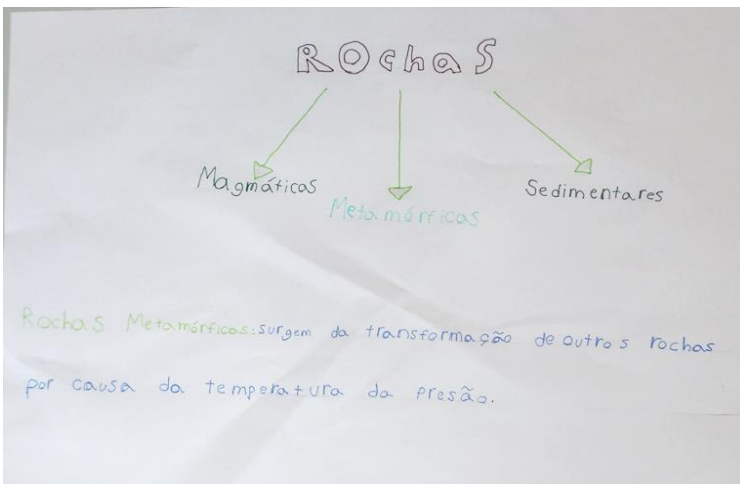
1.º CEB

Grupos/ Temas	Gêneros Textuais					
	Planos	Apontamentos/ notas	Resumos	Definições	Comentários	Esquemas
1 – Será que os vulcões extintos podem voltar a entrar em erupção?	X	X	X	X	X	X
2 – Que doenças são mais perigosas para as pessoas?	X	X	X	X	X	X
3 – Porque é que o arco-íris tem essa forma?	X	X	X			X
4 – Como é que vivem as lulas gigantes?	X	X	X	X		
5 – Que tipo de rochas são os diamantes?	X	X	X	X	X	X

Género	Frequência relativa
Planos	$(10:10) \times 100 = 100\%$
Apontamentos/ notas	$(10:10) \times 100 = 100\%$
Resumos	$(10:10) \times 100 = 100\%$
Definições	$(4:10) \times 100 = 40\%$
Comentários	$(3:10) \times 100 = 30\%$
Esquemas	$(5:10) \times 100 = 50\%$

Anexo O. Exemplos de géneros textuais nos trabalhos por projetos

Plano de Projeto		SAINT DANIEL BROTIER COLÉGIO	
Tema: <u>Que tipos de Rochas São os Diamantes</u>	Autores: <u>Salvador, Tomás, José e em</u>	Data início: <u>2/1/22</u>	Data para comunicação: <u>1/1</u>
O que achamos que já sabemos sobre o tema:	O que queremos saber:	O que vamos produzir:	
	<p>Que tipo de rochas são os diamantes?</p> <p>Qual o diamante mais raro do mundo?</p> <p>Qual o diamante mais velho?</p> <p>Que rochas que destruíram os voões?</p> <p>Como se encontram diamantes?</p> <p>Que tipos de pedras são os metamórficas?</p> <p>Que rochas são as rochas?</p> <p>Que tipos de rochas existem?</p>	<p>Maquete Diamante</p> <p>Ficha</p>	



Alcool

O alcool é uma droga que é usada para beber. Porém tem muitas consequências negativas: - pode causar e ter várias doenças - pode causar problemas no fígado, com uma doença chamada cirrose - pode causar problemas mentais.

- É considerado de acidentes motoristas - É a droga mais consumida pelos jovens - A pessoa alcoolizada fica sem capacidade de raciocínio e podem se fazer prejudicar a si e aos outros.

Sol

Que cubra de um lado do sol e que cubra do outro lado.

o sol faz com a saúde, dá energia e dá calor. Mas pode fazer mal a saúde, pois se não nos protegemos do sol, pode causar:

Em particular, os UVA logo

Os raios UV batem na pele e são prejudiciais a saúde. Por esse motivo, sempre usamos protetor solar.

UVA é mais prejudicial do que UVB. UVA penetra mais profundamente na pele e causa danos a longo prazo, como o envelhecimento da pele e o câncer de pele.

O Sistema Respiratório

O Ar

Quando as células usam oxigênio, produzem um gás residual chamado dióxido de carbono. O sangue transporta o dióxido de carbono de volta aos pulmões para ser expelido através da expiração.

como é que funciona?

Quando um alvéolo está cheio de ar, o oxigênio passa através da sua parede para os vasos sanguíneos adjacentes. O dióxido de carbono passa dos vasos sanguíneos para os alvéolos.

O sistema respiratório é um conjunto de órgãos responsáveis pela absorção do oxigênio do ar pelo organismo e da eliminação do gás carbônico retirado das células.

O sistema respiratório é formado pelas vias respiratórias e pelos pulmões. Os órgãos que compõem as vias respiratórias são: cavidade nasal, faringe, laringe, traqueia e brônquios.

As obras do mastilho da batilha prolongaram-se por mais de 150 anos. Esta duração justifica a existência, mas as propostas artísticas...

grã construído em suahona a construção do Mosteiro de Santa Maria da Vitória demorou muito tempo a ser construído.

O Mosteiro foi construído por uma promessa que D. João I fez à Virgem. E a promessa era se ele ganhava a batalha iria construir um monumento grandioso em sua honra.

O Mosteiro demorou 150 anos a ser construído foram cerca de 170 dias.

10 meses de obras
1000000 de reais
1000000 de reais
1000000 de reais

Mosteiro de Santa Maria da Vitória

Museu

Museu atual Religioso

Data 11/2

GUIÃO PARA O TRABALHO DE PROJETO

PARTE I – Organização da pesquisa

Depois de escolherem o tema preenchem a seguinte tabela. Aqui devem constar os subtemas que têm de abordar e os locais onde vão pesquisar (no caso do manual escolar têm de referir as páginas onde se encontra a informação).

O que queremos saber	O que já sabemos	Onde vamos procurar
<ul style="list-style-type: none"> • UMA MÉDIA DOS HABITANTES QUE HAVIA NA ÁREA HOJE EM DIA. • REENCAMENHO DA POPULAÇÃO • EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA (1864 a 2011) • CRESCIMENTO NATURAL • CARACTERIZAR A EVOLUÇÃO DA NATALIDADE E DA MORTALIDADE 	<ul style="list-style-type: none"> • DIVISÃO DO TERRITÓRIO NACIONAL 	

Como o tempo passa rápido, o melhor é distribuírem tarefas entre vocês.

Aluno(s)	Joana F.	Luís	Sara	Inês	Réda
Tarefa(s) a realizar	60 anos	População total	A migração e imigração	Densidade da população	O envelhecimento da população
	As unidades administrativas de Portugal	A natalidade e a mortalidade			Estadísticas estatísticas
	182/183	184/185	186/187	188/189	190/191


Apontamentos:

Se a partir de 1999 é que passaram a haver Salas de Cinema

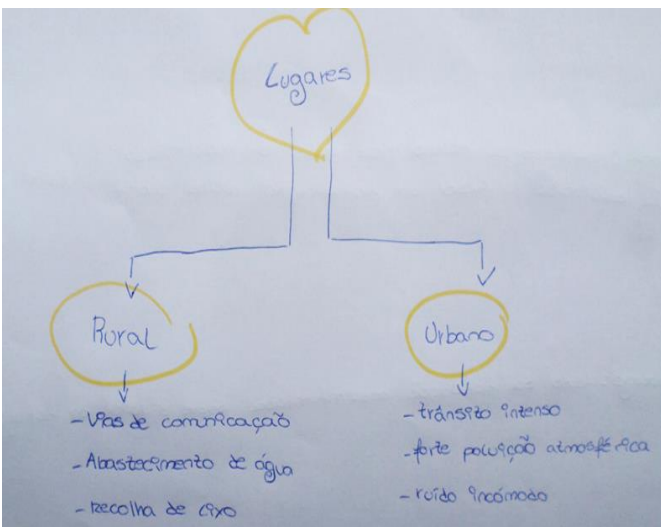
⑤ Quantos tribunais existem.
Em 2013 existiam 329 tribunais.

⑥ Quantas salas de cinema existem?
Em 2016 existiam 557 salas

⑦ Quantos recintos para espetáculos ao vivo existem?
Em 2015 existiam



Data	Fase do projeto	Como trabalhou o grupo nesta aula?
29/05/2017 (100 min)	Distribuição dos temas pelos grupos de trabalho. Entrega do guião do projeto. Trabalho de pesquisa e registo da informação.	O grupo conversou sobre o trabalho e decidiu a divisão das tarefas.
30/05/2017 (50 min)	Trabalho de pesquisa e registo da informação. Construção dos suportes para a comunicação à turma.	Fizemos os resumos em word e iniciámos o Powerpoint.
05/06/2017 (100 min)	Comunicações à turma.	Apresentámos o trabalho à turma e discutimos sobre os assuntos.



Taxa de atividade: número de ativos por casa com habitantes.
Esta taxa permite definir o peso da população ativa sobre o total da população.

Taxa de desemprego: peso da população desempregada sobre o total da população ativa.

Anexo P. Verificação das modificações realizadas durante a revisão

6.º E

Autor do texto	Tipo de modificações realizadas		
	Superfície	Profundidade	Superfície e Profundidade
A.B		X	
A.C.	X		
D.S.			X
D.S.			X
E.A.			X
E.B.			X
F.A.			X
G.F.		X	
G.A.		X	
I.S.			X
I.O.		X	
J.C.		X	
J.F.			X
L.P.	X		
L.M.			X
L.R.		X	
M.C.			X
M.R.		X	
M.A.			X
M.S.	X		
P.O.			X
R.M.		X	
S.M.	X		
S.J.		X	
S.F.		X	
V.L.			X

6.º C

Autor do texto	Tipo de modificações realizadas		
	Superfície	Profundidade	Superfície e Profundidade
A.C.		X	
A.L.			X
A.V.		X	
B.B.		X	
B.S.			X
D.A.			X
J.G.		X	
J.D.		X	
J.S.		X	
L.D.		X	
L.L.		X	
L.F.			X
M.C.			X
R.S.			X
R.F.		X	
T.F.		X	
T.F.			X
T.S.		X	

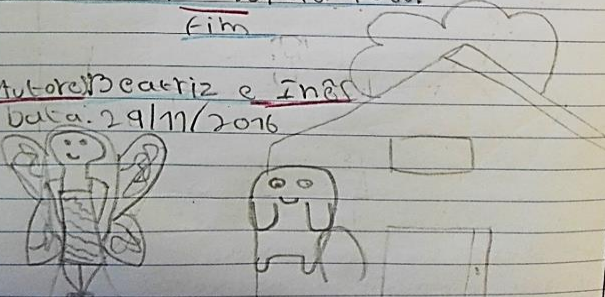
3.º ano

Autor do texto	Tipo de modificações realizadas		
	Superfície	Profundidade	Superfície e Profundidade
B. G			X
B. R			X
D. Q		X	
G. T			X
I. N			X
I. C			X
J. M			X
M. B			X
M. F			X
P. H			X
R. A			X
S. M			X
S. P			X
T. A		X	
T. C			X

Anexo Q. Exemplos de textos revistos

A Fadinha dançante
A fadinha dançante dançava na
gota de orvalho.
O sapinho perguntou à fadinha porque
gostava tanto de dançar?
E a fadinha respondeu. - Eu gosto
tanto de dançar nesta folha tão
brilhante que a minha querida
mãezinha me recomendou neste saco
com diamantes.
Porque é que a tua mãe não te
deu a flor que cheira a amor?
- Porque o coração da minha mãe é
o amor que supera tudo.
Fim

Autore: Beatriz e Inês
Data: 29/11/2016



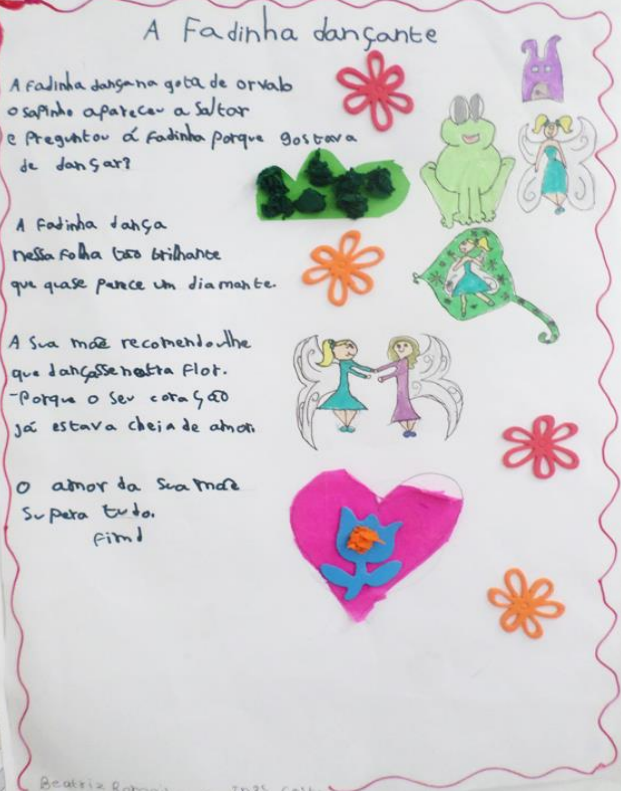
A Fadinha dançante

A fadinha dança na gota de orvalho
o sapinho apareceu a saltar
e perguntou à fadinha porque gostava
de dançar?

A fadinha dança
nessa folha tão brilhante
que quase parece um diamante.

A sua mãe recomendou-lhe
que dançasse nesta flor.
- Porque o seu coração
já estava cheio de amor.

O amor da sua mãe
supera tudo.
Fim!



Violência doméstica

Em cada dia que passava,
era um dia de incerteza,
incerteza de mais um turbilhão
de gritos e mal dizes!

Incerteza de que ^{sempre} um dia chegaria a paz!

Ao longo da minha infância,
os meus dias eram vividos assim,
com medo, dúvida, vergonha e receio!

Por mais que tentasse,
eu não consegui mudar a situação!

Os meus pais gritavam, discutiam
e acabavam cada um num quarteiro diferente!

Olhavam para mim e diziam:
- Não é por tua culpa, não te preocupes!
Mas eu reduzido à minha pequenez ali ficava parado
a olhar e a perguntar a mim mesmo?...

- Será que não é mesmo por mim que eles reagem assim?

E os anos passavam mas as coisas não melhoravam
até que um dia ambos se separaram... e eu
continuei sem saber o porquê?...

Final

Em cada dia que passava,
era um dia de incerteza,
incerteza de mais um turbilhão
de gritos e mal dizes!

Incerteza de saber se um dia chegaria a paz!

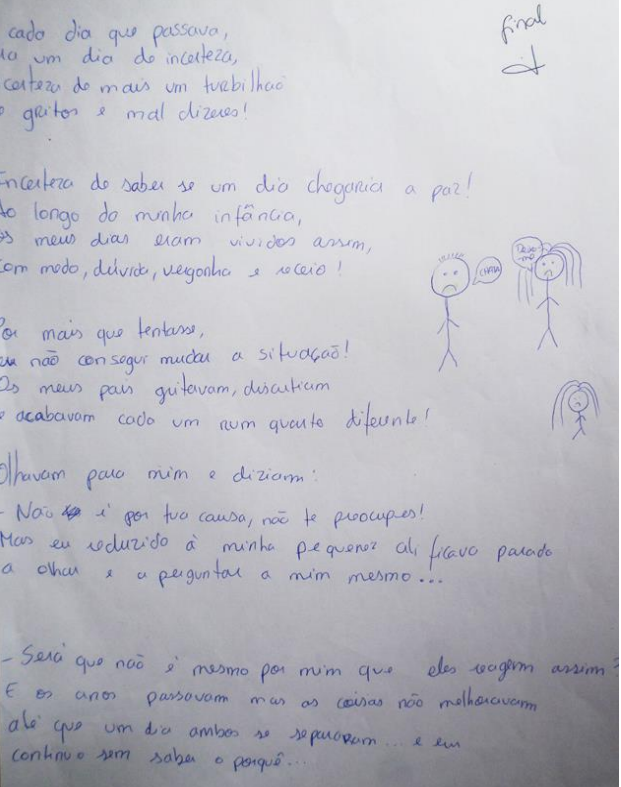
Ao longo da minha infância,
os meus dias eram vividos assim,
com medo, dúvida, vergonha e receio!

Por mais que tentasse,
eu não conseguia mudar a situação!
Os meus pais gritavam, discutiam
e acabavam cada um num quarteiro diferente!

Olhavam para mim e diziam:
- Não é por tua culpa, não te preocupes!
Mas eu reduzido à minha pequenez ali ficava parado
a olhar e a perguntar a mim mesmo...

- Será que não é mesmo por mim que eles reagem assim?

E os anos passavam mas as coisas não melhoravam
até que um dia ambos se separaram... e eu
continuei sem saber o porquê...



Anexo R. Guião entrevista sobre a tarefa de revisão de textos

Entrevista em grupo

1. O que é para vocês a revisão de textos?
2. Acham que podem aprender alguma coisa de Português quando revêm os vossos textos?
3. Gostam de realizar essa tarefa?

Anexo S. Transcrição da entrevista ao 3.º ano sobre revisão de textos

Eu – O gravador já está ligado mas os vossos nomes não vão ser mencionados quando eu transcrever a entrevista. É completamente anónimo ok?

Vários – Sim.

Eu – A ideia é cada um dar a sua opinião sobre duas perguntas que vos vou fazer e depois no fim tentamos tirar uma conclusão uma resposta final chegando a um consenso com base no que cada um disse.

Eu – Vou então fazer a primeira pergunta e começamos ali pelo T. depois começamos pelo D. para não ser sempre o mesmo a começar. Então o que é para ti a tarefa de revisão de textos?

T – Posso?

Eu – Sim.

T – Acho que a tarefa de rever o nosso texto é ou seja quando nós estamos a escrever um texto e quando nós terminamos revemos o texto só para ver se temos tudo tudo bem por exemplo as vírgulas, os pontos finais, e esses tipos de

sinais de pontuação. Quando nós revemos temos algumas tarefinhas que é temos de ter a atenção e também temos de ter organização a escrever para não termos erros e essas coisas.

Eu – Muito bem. E para ti I.?

I – Para mim a revisão de texto é um momento muito importante porque é onde nós estamos a ajudar os nossos colegas a desenvolverem um texto melhor e eu acho mesmo muito importante porque é quando nós revemos os textos dos colegas para fazermos um texto melhor e também para termos ideias todos juntos e mais nada.

Eu – Ok. Vamos passar para o D. O que é para ti a atividade de revisão de textos D.?

D – Para mim a atividade de revisão é um momento bom porque temos de aperfeiçoar os nossos textos para que as pessoas o percebam e para mim isso é rever. Rever a pontuação se está tudo bem escrito para tornar os nossos

textos mais compreensíveis e para o percebermos o lermos melhor.

Eu – Agora vamos com aquilo que cada um disse construir juntos uma resposta final. Quem é que quer fazer um somatório do que foi aqui dito?

T. – O que é um somatório?

Eu – Um somatório é juntar, somar tudo o que foi dito neste caso. Por exemplo a I. falou do facto de a revisão de textos ser realizada com colegas enquanto que tu já não tocaste nesse assunto assim se juntarmos todas as respostas temos uma definição perfeita.

T. – Ah sim sim já entendi.

Eu – Então quem é que quer juntar tudo o que aqui foi dito?

D. – Eu consigo. Para nós a atividade de revisão de texto é um momento importante como a I. disse e também disse que fazemos com os colegas mas também fazemos sozinhos com guiões e isso e serve para nós revermos os

textos, aperfeiçoarmos as ideias e a pontuação também, corrigir os erros e serve para as pessoas aprenderem e para percebermos melhor o texto. Acho que foi isto mais ou menos.

Eu – Têm alguma coisa que queiram acrescentar?

T. – Eu também só queria dizer que acho que todas as coisas que nós dissemos estão bem compreensivas porque ou seja, os sinais de pontuação, os colegas, os erros e essas coisas todas esse resultado é igual a um melhor texto. É como se fosse as revisões de texto na nossa turma só que em vez de sermos só nos os três somos todos.

Eu – Muito bem. Vou então passar para a segunda pergunta que é será que quando estamos a rever um texto estamos a aprender alguma coisa ao nível do Português? Começamos ali pela I. agora.

I. – Estamos! Estamos a aprender alguma coisa de português.

Eu – Sim mas o quê concretamente?

I. – Aprendemos a escrever melhor a ler melhor a pôr pontuação melhor a fazer textos mais longos e a ter mais ideias.

Eu – Obrigada I. E tu T. o que tens a dizer sobre o que aprendemos quando revemos um texto?

T. – Aprendemos sim algumas coisas podemos aprender algumas coisas do nosso texto que nós fazemos dia-a-dia como por exemplo determinantes ou adjetivos podemos reparar neles no texto se for um texto informativo ou se for um texto narrativo e quando nós tamos a escrever textos e a descobrir mais coisas significa que cada vez que nós estamos a ver a nossa aprendizagem vai ser melhor e nosso futuro ou seja é como se fosse tipo uma conclusão a nossa aprendizagem vai ser cada vez melhor o nosso futuro vai cada vez mais aperfeiçoado e nós vamos ficar cada vez com mais assuntos na cabeça.

D. – Para mim acho que podemos aprender como o T. já disse adjetivos, vários tipos

de texto podemos aprender a escrever melhor e também podemos aprender como tornar os textos melhor e aprender a revê-los sozinhos para quando formos já adultos conseguirmos como a Marta ela faz muito bem porque revê muitos textos conosco. Por isso é preciso prestar muita atenção nestes momentos para conseguirmos aprender várias coisas já acabei.

Eu – Muito bem então agora vamos retirar a conclusão final de tudo o que vocês disseram e todos falaram em coisas importantes. Primeiro todos concordam que é possível aprender com a revisão de textos certo?

Todos – Sim.

Eu – Ok então e o que podemos aprender?

T. – A ortografia a caligrafia

Eu – Mais?

T. – Sinais de pontuação

I. – Aprendizagem melhor

D. – Pronomes quando não queremos repetir muito porque fica mal

T. – Adjetivos determinantes

Eu – Eu lembro-me da I. ter dito uma coisa importante sobre aumentarmos o texto

I. – Sim é fazê-lo ficar maior porque somos mais meninos a rever e a dar ideias e as nossas ideias são boas e formamos um texto mais longo... nem sempre formamos um texto mais longo

D. – Acho que também aprendemos a tornar o texto mais compreensível não tem que ficar mais longo mas que não tem erros que se perceba bem e que fique melhor do que já estava.

Eu – Muito bem meninos. Agora para a última pergunta de todas não têm que retirar uma conclusão é só a vossa opinião pessoa é se gostam de fazer a tarefa de revisão de textos?

T. – Acho que deve começar agora o D.

Eu – Ok

D. – Eu gosto porque gosto de dar ideias para rever um texto gosto também de ajudar as outras pessoas a aprender e também podemos aprender nós

próprios e tornar o texto melhor e eu gosto de fazer isso

I. – Eu gosto muito da revisão de texto porque gosto principalmente de ajudar os outros de evoluírem na sua escrita. Acho que é bom o que nós fazemos acho que foi uma boa atividade que criámos porque como nós sabemos em alguns colégios ou escolas não há esta revisão de textos e também gosto muito de participar e de dar ideias

Eu – E tu T.?

T. – Eu gosto de fazer a atividade porque é bom ajudar os outros e sentimos uma grande emoção porque estamos a ajudar as pessoas e mais uma coisa eu gosto de fazer a atividade de revisão de textos porque são os nossos textos e podem estar depois em vários sítios e nós temos de mostrar o que é que nós somos e acabei.

Eu – Ok. Já disseram tudo?

T. – Yes.

Eu – Então vou desligar isto e quero agradecer a vossa colaboração.

D. – Achas que ficou bom?

Eu – Acho que ficou ótimo

Anexo T. Transcrição da entrevista ao 6.º ano sobre revisão de textos

Eu – Como combinamos vou fazer-vos agora uma entrevista em conjunto, para concluírem respostas às perguntas que vos vou fazer e isto está a gravar está bem? Mas os vossos nomes não vão ser revelados.

L – Mas não faz mal

Eu – Então tenho três perguntas para vos fazer. Cada um de vocês vai dar a vossa opinião e depois no fim tentamos retirar uma conclusão daquilo que cada um disse.

Vários – ok

Eu – Então o que é para vocês a tarefa de revisão de texto? Pode falar quem quiser começar.

D – Para mim a tarefa de revisão de textos é quando uma pessoa vai rever um texto e vai ver se tão bem e se tiver com erros vai fazer de novo para melhorar.

Eu – Muito bem. E para ti L.?

L – Rever o texto?

Eu – Sim. O que é para ti a tarefa de revisão de texto?

L – É... é por exemplo uma pessoa fazer um texto e depois junto com mais uma pessoa ou só ela sozinha vai rever o texto todo ou fazer de novo sem erros se tiver erros. É isso.

Eu – E para ti J.?

J – Para mim é o que eles disseram

Eu – Não tens nada a acrescentar?

J – Eu acho o mesmo que eles

Eu – Então vamos tentar somar tudo aquilo que vocês disseram e definir a tarefa de revisão de textos

D – Eu disse que é quando escrevemos um texto e depois vamos ver se tem erros para fazer de novo

Eu – Corrigir não é?

L – Sim é

J – É como se fossemos fazer mais um texto mas só que é o mesmo texto melhorado

Eu – Então para vocês a tarefa de revisão de texto é voltar a ler o que se escreveu para corrigir e melhorar?

D – Exato

Eu – Muito bem. Agora nesta pergunta vamos começar com a J. para quando chegar a vez dela ela não estar sem ideias

Eu – Achas que nessa tarefa de revisão de textos se pode aprender alguma coisa a nível de Português?

J – Os erros de ortografia

Eu – Os erros de ortografia... mais alguma coisa?

J – Acho que não

Eu – E para ti L.?

L – Os erros...

Eu – A pergunta em si é “acham que podem aprender alguma coisa de Português com esta atividade?”

Todos – Sim

Eu – Ok. A Joana deu o exemplo da ortografia e há mais?

D – A pontuação

Eu – A pontuação muito bem. Mais?

(silencio)

Eu – Pensem na atividade que fizeram hoje e em tipos de coisas que tenham pensado durante a revisão do texto

D – Escrever as palavras com uma letra melhor

J – Os parágrafos também

Eu – Ok. Então relembrem-me lá de todas as coisas que vocês disseram que se podia aprender para tirarmos uma conclusão

D – É os parágrafos a pontuação os erros e aquilo de escrever as palavras melhor

Eu – Vocês concordam?

Eu – E agora vamos passar à última

pergunta que é individual não têm que dizer a vossa conclusão final. A pergunta é se gostaram de realizar esta tarefa e se acham que vale a pena fazer isto mais vezes na escola?

D – Eu acho que sim...

Eu – Primeiro, gostaste?

D – Gostei e acho que sim que vale a pena

Eu – E vale a pena porquê sem ser por teres gostado?

D – Porque acho que me ensinou alguma coisa

EU – E tu L. gostaste de realizar a tarefa?

L – Sim

Eu – E gostavas de a fazer mais vezes na escola?

L – Sim

Eu – E tu J.?

J – Eu gostei de realizar a atividade mas não queria fazer mais

Eu – Não querias fazer mais?

J – Acho um bocadinho chato

Eu – É um trabalho cansativo né?

J – Pois para quem não tem imaginação é

D – É um trabalho que se deve fazer uma vez por mês

Eu – Muito bem. Queres fazer mais alguma coisa L.?

L – Não já tá tudo

Eu – Muito bem meninas obrigada pela vossa ajuda vou parar de gravar.

Anexo U. Questionário professores 2.º CEB

QUESTIONÁRIO sobre a atividade de escrita ao professor da disciplina de H.G.P.

1. Considera a escrita um domínio transversal a todas as áreas curriculares?

- Sim
 Não

2. Associa benefícios cognitivos ao ato de escrever?

- Sim
 Relativos/ moderados
 Não

3. A que professor(es) reconhece responsabilidades no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?

- A todos os professores, independentemente da área curricular
 A todos os professores e ao de Português em particular
 Ao professor de português exclusivamente

4. Planifica as suas aulas, integrando tarefas que promovem a atividade de escrita?

- Sim
 Não

5. Considera possível o desenvolvimento/ aperfeiçoamento da competência de escrita dos alunos no âmbito da sua disciplina?

- Sim
 Não

5.1. Se sim, de que forma?

- Realização de trabalhos por projeto
 Construção de sebatas com resumos feitos pelos alunos
 Criação de circuitos de comunicação para partilha de produções

Acho que seja...	
pertinente	desadequado
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	

Exemplos de práticas para o desenvolvimento da competência de escrita:

- Análise e Realização de Resumos de Fontes Históricas;
- Leitura e Resumo de Obras Literárias

6. Comente a seguinte afirmação:

A escrita tem uma função social. Serve para informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias e sentimentos, mas na escola o aluno escreve praticamente apenas para ser avaliado.

Concordo plenamente. As directivas não permitem estimular e desenvolver os hábitos de leitura e escrita. Hoje, na escola, lê-se e escreve-se para as provas e nos testes e exames. A transmissão de valores, de tradições e da história estão praticamente ausentes no ensino. O aluno lê por dever e escreve a leitura e a escrita logo seja tarefa atribuída; mais um dever. Hoje, exigem-se por a grande invenção da humanidade, o facto que mais contribuiu para a salvação do Homem dos tentáculos aniquilantes, foi a escrita. Por essa razão, as grandes obras escritas da humanidade, estão fora da escola e fora do vida dos alunos.

Anexo V. Questionário professora 1.º CEB

QUESTIONÁRIO sobre a atividade de escrita à professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Considera a escrita um domínio transversal a todas as áreas curriculares?

- Sim
 Não

2. Associa benefícios cognitivos ao ato de escrever?

- Sim
 Relativos/ moderados
 Não

3. A que áreas curriculares reconhece responsabilidades no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?

- A todas
 A todas e à de Português em particular
 À de Português exclusivamente

4. Planifica as suas aulas, integrando tarefas que promovem a atividade de escrita independentemente da área curricular que se encontra a lecionar?

- Sim
 Não

5. Considera possível o desenvolvimento/ aperfeiçoamento da competência de escrita no âmbito de qualquer área curricular?

- Sim
 Não

5.1. Se sim, de que forma?

- Realização de trabalhos por projeto
 Construção de sebentas com resumos feitos pelos alunos
 Criação de circuitos de comunicação para partilha de produções

Acho que seja...	
pertinente	desadequado
✓	
✓	
✓	

Outros exemplos de práticas para o desenvolvimento da competência de escrita:

Uma prática que reconheço como fundamental é a da ^{revisão de textos} revisão coletiva e a pares/pequenos grupos. Esta prática pode ser realizada em qualquer área curricular, dependendo da natureza do texto: problema; texto informativo; poema

6. Comente a seguinte afirmação:

A escrita tem uma função social. Serve para informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias e sentimentos (Silva, 2010), mas na escola o aluno escreve praticamente apenas para ser avaliado (Amor, 1994).

Apesar de a escrita ser, de facto e como afirma a autora, um pilar fundamental do conhecimento, tenho constatado que nem sempre a escola promove essa competência. Procuro, na minha prática, incentivar e diversificar as modalidades de escrita dos alunos, como uma atividade transversal a todas as áreas do conhecimento.

Anexo W. Questionário alunos 1.º e 2.º CEB

QUESTIONÁRIO sobre a escrita a um aluno do 6º ano de escolaridade ✓

Lê a afirmação que se segue.

A escrita tem uma função social... serve para informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias e sentimentos (Silva, 2010), mas na maioria das escolas o aluno escreve praticamente apenas para ser avaliado (Amor, 1994).

Lê as perguntas e dá as respostas no retângulo em baixo.

1. O que quer dizer a frase anterior? Comenta-a.

2. Reconheces na tua escola atividades que promovam essa função social da escrita?
Dá exemplos concretos.

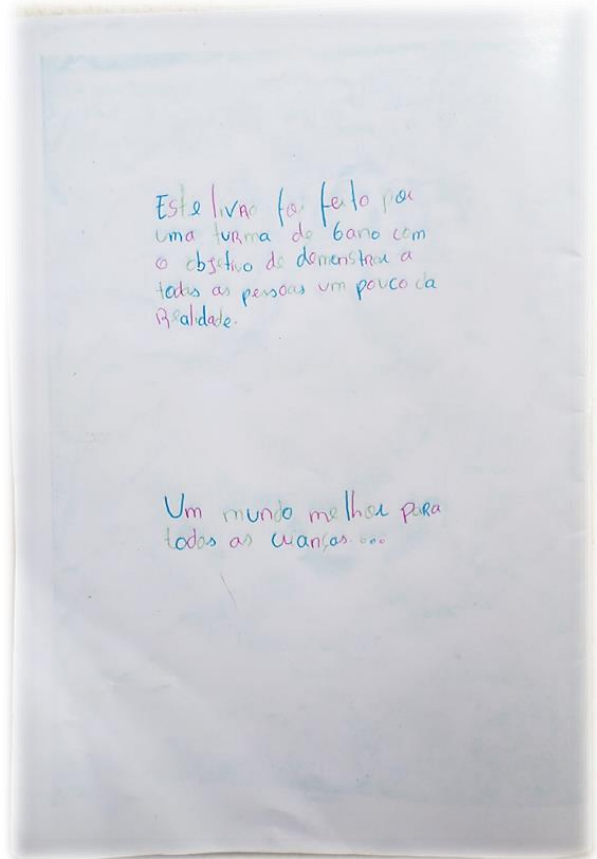
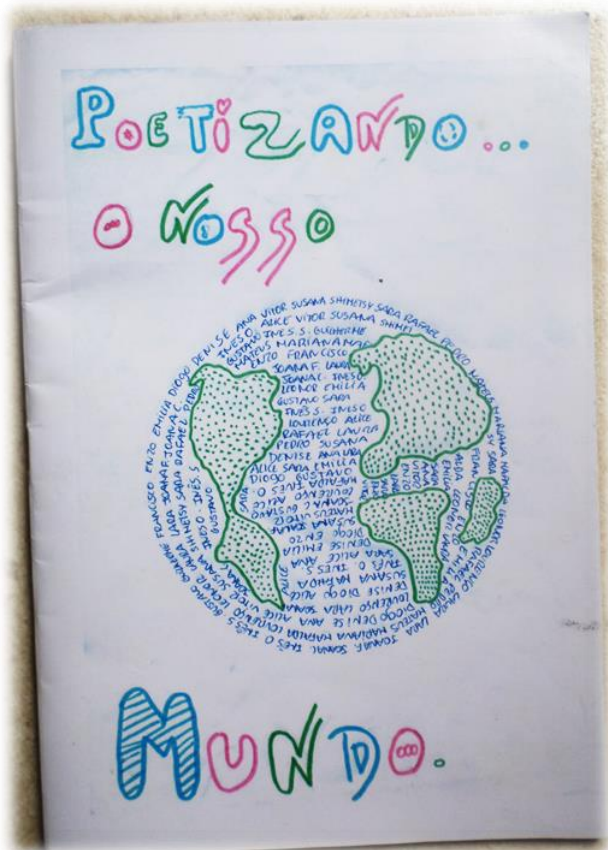
Social: que diz respeito à sociedade; que tem tendência para viver em sociedade = sociável.

Sociedade: reunião de pessoas unidas pela origem ou por leis; estado social; conjunto de pessoas de uma mesma esfera; convivência...

① A frase anterior para mim quer dizer que a escrita serve para várias coisas, para informar, exprimir sentimentos, várias coisas que dizem respeito à sociedade. Noutros casos, como na escola, os alunos não escrevem para exprimir alguma ideia, é para serem avaliados (como está referido no texto). A escrita dá para várias coisas envolvidas com a sociedade (comunicar, expressar ideias e sentimentos).

② Sim reconheço pois fizemos ~~estas~~ várias atividades envolvidas com a escrita: o "passa palavra", os resumos da semana em que escreviamos o resumo da matéria dada na aula, o desafio gramatical em que fazíamos exercícios, fizemos um livro de poemas escritos por nós (a turma toda).

Anexo X. Livro Poetizando... o nosso mundo



Bullying

Eu sou um menino com 12 anos
 E sofro de bullying há muito tempo.
 Eu não gosto e digo para pararem
 Mas eles continuam a bater-me.

O bullying é mau
 E eu sei bem disso!
 Tratam-me mal
 E eu não gosto disto.

Já sofri uma, duas, três vezes
 E já estou farto!
 Quando os vir...
 Vou tentar acabar com isto.

Mas a violência não é resposta.
 Devia era ser tratada.
 Preciso de ajuda!
 Eu também queria ser amado.

Gustavo