



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: A INFLUÊNCIA DA PLANIFICAÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS**

Ana Rita Salgado Moreira

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2014



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: A INFLUÊNCIA DA PLANIFICAÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE TEXTOS**

Ana Rita Salgado Moreira

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Carolina Gonçalves

2014

Agradecimentos

O espaço designado nesta secção para os agradecimentos, certamente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo do meu percurso académico no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, me apoiaram e me ajudaram a concretizar os meus objetivos e a concluir esta etapa da minha vida. Como tal, deixo aqui algumas palavras, breves, mas com grande sentimento, de reconhecimento e de agradecimento.

À professora doutora Carolina Gonçalves, pela compreensão e apoio constantes com que me orientou nesta tarefa, pelas incansáveis revisões de texto e pela disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar. Agradeço a oportunidade que me deu de trabalhar consigo, uma pessoa tão profissional e dedicada.

Às minhas colegas de faculdade e, o mais importante, amigas, Daniela Fernandes, Raquel Teixeira e Susana Moreira, com as quais partilhei muitos momentos de alegria e brincadeira, mesmo quando o trabalho parecia não ter fim. E a todas aquelas que, por diversos motivos, não nos acompanharam até ao fim. Elas sabem quem são.

A todos os meus amigos, em especial à Mafalda Pardal e à Susana Monteiro, pela amizade duradoura que nos une e pela partilha dos bons – e não tão bons – momentos. Muito obrigada pela amizade, companhia e compreensão.

Ao Pedro Romão, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários que sempre demonstrou. Pela paciência infindável, pela generosidade e por ser um exemplo de uma pessoa boa e amiga do outro.

Por último, mas sem dúvida não menos importante, à minha família, em particular aos meus pais, ao meu irmão e aos meus avós, um enorme obrigada por acreditarem em mim e por sempre me apoiarem em todas as decisões da minha vida. A elas devo aquilo que sou hoje e estou grata pela educação que me proporcionaram, que me permitiu ser mais e melhor.

Resumo

O presente estudo, apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa e desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, intitula-se “A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos”. Este documento pretende evidenciar a importância do ensino explícito e progressivo da escrita e dos seus subprocessos, dando destaque à planificação. Esta é realizada através de mapas conceituais, objetivando a escrita de textos argumentativos na área da História.

A análise centra-se no âmbito das aprendizagens realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, numa turma do 4.º ano de escolaridade, e resulta de um trabalho de reflexão crítica sobre o período de intervenção pedagógica num agrupamento de escolas da área metropolitana de Lisboa. A informação mobilizada na construção do presente trabalho foi obtida através do método de investigação-ação, em que foram analisados os pré e pós-testes, os questionários, e os resultados da observação naturalista e participante, e da pesquisa documental.

Neste trabalho, é demonstrada a relação entre as diversas etapas referentes à planificação de um texto e as competências essenciais da História. Assim, o processo de escrita é encarado, obviamente, como uma tarefa que não influencia somente a disciplina de Português, mas, também, esta área onde os alunos adquirem conhecimentos referentes ao seu passado e auxilia-os no desenvolvimento de capacidades que os tornam cidadãos conscientes e capazes de compreenderem a sociedade que os rodeia.

Constatou-se, a partir desta análise, que houve uma progressão nas aprendizagens dos alunos, ocorrendo uma interiorização dos processos fundamentais da escrita.

Palavras-chave: escrita, planificação, textos argumentativos.

Abstract

The study entitled “The influence of planning in the development of written texts” is submitted to the Escola Superior de Educação de Lisboa and is developed within the Supervised Teaching Practice II. This document aims to enhance the importance of the teaching of explicit and progressive writing as well as its subprocesses, highlighting the planning. This is conducted with the use of conceptual maps, whose goal is assist in the writing of argumentative texts in the field of History.

The analysis is focused on the scope of the teachings for students from 1st Cycle of Basic Teaching, specifically in a 4th grade class. It is the result of a critic reflexion work regarding the period of pedagogic intervention in a group of schools in Lisbon. The information mobilized for the making of this work was obtained throughout the method of investigation-action, in which were analysed the pre and post-tests, the questionnaires, the results of the naturalist and participant observation, and also the documental research.

In this work it is demonstrated how the several steps concerning the planning of a text and the essential skills of History relate to one another. Therefore, the process of writing is obviously seen as a task that doesn't influence only the Portuguese discipline but also the area in which the students acquire knowledge related to their past, aiding them in the development of skills which make them conscious citizens, who are able to fully understand the society that surrounds them.

From this analysis it is possible to conclude that there has been an evolution in the learning of the students, as it was possible to notice an internalization of the fundamental processes of writing.

Keywords: writing, planning, argumentative texts.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática	3
2.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa (pea e ptt)	3
2.2. Caracterização do meio, da escola e da turma	4
2.2.1. Meio.....	4
2.2.2. Escola	4
2.2.3. Turma	5
2.3. Caracterização da equipa educativa e dos modos de intervenção na turma	6
2.4. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	6
2.5. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem.....	8
2.6. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico	9
2.7. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem	10
2.8. Avaliação diagnóstica dos alunos	11
2.8.1. Competências sociais.....	12
2.8.2. Português	12
2.8.3. Matemática	12
2.8.4. Estudo do meio	13
2.8.5. Expressões artísticas e físico-motoras	13
3. Fundamentação da problemática e objetivos de intervenção	14
3.1. Identificação das potencialidades e das fragilidades da turma	15
3.2. Definição da problemática e dos objetivos gerais do pi	16
3.2.1. Fundamentação dos objetivos gerais do pi.....	17
3.3. A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos	20
3.3.1. O processo de escrita	20
3.3.2. Planificação da escrita	23
3.3.3. O processo de escrita em história	25
4. Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	30

4.1.	Participantes.....	31
4.2.	Paradigma do estudo.....	31
4.3.	Métodos e técnicas de recolha de dados.....	32
4.4.	Intervenção.....	33
4.5.	Métodos e técnicas de análise de dados.....	35
5.	Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa com destaque para o tema em estudo.....	36
5.1.	Princípios orientadores e estratégias de intervenção do pi.....	36
5.1.1.	Diferenciação pedagógica.....	37
5.1.2.	Inclusão.....	38
5.1.3.	Interdisciplinaridade.....	38
5.1.4.	Tea.....	38
5.1.5.	Rotinas.....	39
5.2.	Contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos do pi.....	40
6.	Análise dos resultados: avaliação das aprendizagens dos alunos.....	43
6.1.	Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	43
6.1.1.	Competências sociais.....	45
6.1.2.	Português.....	45
6.1.3.	Matemática.....	46
6.1.4.	Estudo do meio.....	47
6.1.5.	Expressões artísticas e físico-motoras.....	47
6.2.	Análise dos dados do estudo.....	48
7.	Análise dos resultados: avaliação do plano de intervenção.....	51
7.1.	Avaliação dos objetivos do pi.....	51
7.2.	Reformulações do pi.....	55
8.	Conclusões finais.....	56
	Referências bibliográficas.....	60
	Anexos.....	66

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo processual de escrita (revisto).

Figura 2. Mapa conceitual relacionado com o Estado Nacional.

Figura 3. Fases do estudo.

Índice de Tabelas

Tabela 1. *Potencialidades e fragilidades da turma em cada uma das áreas.*

Tabela 2. *Objetivos, estratégias e princípios orientadores da prática.*

Tabela 3. *Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns.*

Tabela 4. *Desenvolver a competência textual.*

Tabela 5. *Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito.*

Tabela 6. *Compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar.*

Índice de Anexos

<u>Anexo A – PI (CD)</u>	
<u>Anexo B – Caracterização do contexto socioeducativo</u>	67
<u>Anexo C – Diferenciação do trabalho pedagógico</u>	73
<u>Anexo D – Avaliação diagnóstica</u>	75
<u>Anexo E – Evidências do estudo</u>	102
<u>Anexo F – Planificações semanais</u>	113
<u>Anexo G – TEA</u>	163
<u>Anexo H – Rotinas</u>	170
<u>Anexo I – Produções dos alunos</u>	173
<u>Anexo J – Avaliação final</u>	175

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades Extra Curriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEE – Projeto Educativo de Escola

PI – Plano de Intervenção

PTT – Plano de Trabalho de Turma

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi proposta a elaboração do presente relatório de estágio, em que se reflete sobre todo o trabalho realizado com uma turma do 1.º CEB, nomeadamente do 4.º ano de escolaridade, pertencente a um agrupamento de escolas situado na área metropolitana de Lisboa.

A elaboração deste documento tem como objetivo a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º CEB pela Escola Superior de Educação de Lisboa, centrando-se na análise reflexiva e convenientemente fundamentada por referenciais teóricos, de todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

No seguimento da atividade académica, torna-se fundamental que haja uma reflexão sobre as competências teórico-práticas adquiridas, assim como a construção de uma prática docente e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos quando em contacto com os alunos que participam na ação educativa. Como tal, o presente documento afigura-se como um instrumento organizador do trabalho levado a cabo durante o processo de intervenção com a turma em questão, e que teve como base toda a informação que consta no Plano de Intervenção (PI) construído no início do período de estágio.

Desta forma, este trabalho pretende analisar os momentos de lecionação, descrevendo e refletindo sobre a prática educativa em contexto de sala de aula, em que os conhecimentos científicos das diversas áreas são mobilizados. Outro dos objetivos é compreender como a escolha de determinadas condutas e estratégias de ensino podem promover o desenvolvimento de capacidades comportamentais e cognitivas dos alunos.

No que concerne à estrutura interna do presente relatório, este está organizado em oito capítulos, sendo o primeiro referente à introdução.

No segundo capítulo, é realizada uma caracterização do contexto socioeducativo, sendo feita uma análise dos documentos reguladores da ação educativa e a apresentação da avaliação diagnóstica da turma.

No capítulo seguinte, é apresentada a problemática que decorrer da análise da avaliação executada anteriormente, identificando as potencialidades e as fragilidades dos alunos. Aqui são, também, definidos os objetivos gerais que orientaram a intervenção e a temática em estudo neste trabalho – *a planificação de textos* –, que resultou da análise das maiores dificuldades sentidas pelos alunos.

Em seguida, enunciam-se os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados ao longo do desenvolvimento do estudo.

No quinto capítulo, é feita a apresentação do processo de intervenção educativa, fundamentando os princípios orientadores e as estratégias de intervenção que regularam a prática pedagógica.

O capítulo número seis aborda a avaliação das aprendizagens dos alunos, identificando os maiores progressos, tanto ao nível das diversas áreas do currículo, como dos indicadores criados para analisar a evolução da escrita dos alunos, dando destaque ao tema em estudo.

Posteriormente, é realizada a avaliação dos objetivos delineados no PI e as reformulações que o plano inicial teve de sofrer, sendo justificadas e analisadas adequadamente.

No oitavo capítulo, é concretizada uma análise reflexiva sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste período de intervenção pedagógica.

Este relatório é concluído com a identificação das referências bibliográficas utilizadas para a fundamentação de toda a informação descrita e, finalmente, são apresentados os anexos que se consideraram necessário para uma melhor compreensão do trabalho exposto.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Neste capítulo será elaborada uma análise dos documentos que regulam a ação educativa e os princípios pedagógicos necessários para a estruturação das aprendizagens. Será, ainda, realizada a caracterização do meio, da escola e da turma na qual decorreu o período de estágio e serão apresentados os resultados da avaliação diagnóstica dos alunos e a forma como foram geridos todos os períodos letivos.

2.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa (PEA e PTT)

O Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) é, segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, um documento objetivo, rigoroso e conciso, tendo em consideração as metas curriculares que a escola tem de atingir e a promoção da qualidade do serviço de ensino que é facultada à população abrangida por esta organização. Pelas suas características, apresenta-se como uma forma de conceder alguma autonomia às escolas.

Nos eixos de intervenção prioritária expressos no PEA, destacam-se as intenções de: (i) melhorar o aproveitamento nas disciplinas de Português e de Matemática, (ii) promover o recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no âmbito das diferentes disciplinas e, também, (iii) promover o trabalho cooperativo entre os alunos (PEA, 2013-2016). Estes objetivos relacionam-se estritamente com aqueles que foram elaborados no PI e com a tipologia de atividades que foram desenvolvidas no decorrer da intervenção pedagógica (Anexo A).

No presente ano letivo, o Projeto Educativo de Escola (PEE) não se encontra disponível, por isso recorreu-se à articulação entre o PEA e o Plano de Trabalho de Turma (PTT) para orientar a ação educativa.

O PTT é um instrumento que pretende dar resposta à diversidade de alunos que existe dentro de uma sala de aula, visando a utilização de diferentes práticas pedagógicas e criando as condições necessárias para contextualizar o currículo académico que tem de ser desenvolvido (Barroso, 2005). Atendendo a estas características e ao facto deste documento ter a função de operacionalização do PEA,

como refere Robalo (2004), uma das preocupações durante o estágio foi a promoção de atividades que desenvolvessem a cooperação entre os diversos elementos da turma, integrando todas as disciplinas previstas nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Apesar de o PTT não contemplar nenhum projeto específico, toda a sua ação é direcionada no cumprimento dos objetivos delineados pelo Ministério da Educação (ME) para cada uma das disciplinas, diversificando as estratégias de ensino e valorizando as atividades lúdicas.

2.2. Caracterização do meio, da escola e da turma

2.2.1. Meio

A escola onde teve lugar o período de estágio situa-se na Área Metropolitana de Lisboa e abrange a população de duas freguesias da periferia desta cidade, as quais apresentam uma heterogeneidade a nível social, económico e cultural.

Relativamente à comunidade local, existe um número considerável de pessoas que está numa situação económica precária e que tem um nível de escolaridade baixo. No entanto, contrariamente a este facto, o mesmo cenário não se verifica com as famílias dos alunos da turma referida neste trabalho.

No que concerne ao território, é uma localidade com bastante oferta de comércio e de serviços, com bons acessos e variedade de redes de transportes. Há que frisar a proximidade da escola sede do agrupamento com as restantes organizações escolares, uma vez que facilita a realização e integração de projetos, permitindo uma articulação vertical e horizontal dos currículos.¹

2.2.2. Escola

O período de intervenção pedagógica teve lugar numa escola com Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB, mais especificamente numa sala de aula do 4.º ano de escolaridade.

A escola em questão é constituída por dois blocos onde funcionam as aulas de dois grupos do JI, duas turmas do 1.º, 2.º e 3.º anos e três turmas do 4.º ano de

¹ Todos os dados mencionados neste tópico foram recolhidos no PEA, 2013-2016.

escolaridade. Encontra-se em funcionamento a Componente de Apoio à Família e a escola é uma organização que acolhe diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), logo as suas instalações foram adaptadas para estes alunos, existindo uma Unidade de Apoio especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e uma Unidade de apoio especializado para a Educação de alunos com perturbação do Espectro do Autismo.²

2.2.3. Turma

A turma com a qual houve oportunidade de interagir é constituída por vinte e dois alunos, sendo treze do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idades (Anexo B1), todos de nacionalidade portuguesa.

Os Encarregados de Educação (EE) dos alunos da turma, apresentam, na maioria, habilitações académicas acima do 12.º ano de escolaridade (Anexo B2), sendo o EE, predominantemente, a figura maternal (Anexo B3).

A maioria dos alunos está matriculada no 4.º ano pela primeira vez, à exceção de um aluno, que está a repetir o ano; quatro alunos beneficiam de apoio sócio educativo, quatro vezes por semana; dois alunos frequentam a Casa da Praia, um destes uma vez por semana, enquanto o segundo, duas vezes por semana; e um aluno está identificado com NEE, estando abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, alíneas a) b) c) e d) e beneficiando, por isso, de Apoio Pedagógico Personalizado, Adaptações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação. Contudo, a caracterização mais pormenorizada de cada um dos elementos da turma, tendo em consideração o referido no PTT, encontra-se em anexo (Anexo B4).

Segundo a professora cooperante e através das observações efetuadas, é possível afirmar que todos os alunos são assíduos, faltando apenas por motivo de doença. Em geral, são interessados e trabalhadores, obtendo níveis bastante satisfatórios de aproveitamento em todas as áreas curriculares.

² Todos os dados mencionados neste tópico foram recolhidos no PTT, 2013-2014.

2.3. Caracterização da equipa educativa e dos modos de intervenção na turma

A presente turma participa em projetos organizados, tanto pela escola como por instituições externas, e a professora titular acompanha os alunos em todas atividades. Para além do seu horário letivo, a docente, todas as quintas-feiras, está responsável pelo supervisionamento do intervalo a meio da manhã.

A equipa educativa é composta pela professora cooperante, pelo professor de Apoio Socioeducativo, que acompanha quatro alunos, e pela professora de Educação Especial, que acompanha somente um dos alunos.

Quanto às Atividades Extra Curriculares (AEC), os alunos dispõem de três professores responsáveis pela dinamização das relativas às seguintes áreas: Inglês, Atividades Físico-Motoras e Atividades Lúdico-Expressivas.

2.4. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

O currículo não se limita somente à sua dimensão formal, uma vez que é impossível prever como irá decorrer cada dia da prática pedagógica. Assim, é essencial que o docente coloque em prática alguns princípios básicos orientadores da sua ação pedagógica, propondo fundamentos e apontando “para perspectivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo” (ME, 2004, p. 27). Segundo este documento orientador, os programas a desenvolver com os alunos neste ciclo devem promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, garantindo, assim, o sucesso escolar dos alunos.

Como tal, e tendo por base as orientações do ME, as aprendizagens devem ser ativas, proporcionando aos alunos oportunidades de vivenciarem diversas situações de trabalho estimuladoras e sistemáticas, decorrendo do quotidiano dos alunos.

Como forma de os alunos darem um significado mais pessoal às atividades, as aprendizagens devem, também, ser significativas, estando relacionadas com as vivências dos alunos, tanto dentro como fora da escola, considerando os seus interesses e as suas necessidades reais, e, não menos importante, a sua cultura de origem. Recorrendo a recursos variados – materiais, técnicas e processos de desenvolvimento

que possibilitem uma variedade de abordagens dos conteúdos –, as aprendizagens devem apresentar um caráter diversificado, em que o trabalho escolar, a comunicação entre os alunos e o professor, bem como a troca de conhecimentos têm de ser feitos consoante as necessidades específicas de cada interveniente.

No que diz respeito aos conhecimentos que a criança já possui, as aprendizagens devem ser integradas, para que as experiências e os saberes anteriormente adquiridos façam parte dos seus novos conhecimentos.

Por último, as aprendizagens devem, ainda, ser socializadoras, através das quais é possível existirem trocas culturais, fomentando hábitos de interajuda entre os indivíduos com uma formação moral e crítica relativamente à aquisição dos saberes (ME, 2004).

Para além das características das aprendizagens que se tencionam fomentar, existe, também, uma preocupação em realizar a diferenciação pedagógica, a inclusão e a interdisciplinaridade – assuntos que serão desenvolvidos mais adiante neste trabalho.

Pondo em prática os princípios orientadores enunciados anteriormente, é possível desenvolver os três grandes objetivos gerais para o Ensino Básico (EB), sendo estes,

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. (ME, 2004, p. 13)

Tomando como base os princípios pedagógicos da ação didática e os grandes objetivos a desenvolver durante o EB, e objetivando a superação das fragilidades da turma, bem como o melhoramento dos resultados escolares dos alunos, a docente decidiu adotar estratégias de diversificação e adequação de ensino das atividades orais e escritas, de orientação do trabalho pessoal, de descoberta de variadas estratégias para a resolução de problemas, de incentivo à leitura e à escrita, de valorização sistemática do progresso dos alunos e de verificação e controlo dos registos. Por outro lado, a docente

tenta, ainda, criar uma ligação entre a escola e a família, promovendo atividades em que os pais/EE participem com os alunos, pois atualmente é cada vez mais importante a sintonia entre a escola e a família, sendo que juntas se complementam e tornam mais saudável a relação entre estes agentes (Picanço, 2012).

Durante o período de intervenção, tentou-se, portanto, ir ao encontro dos princípios orientadores do processo educativo adotados pela docente, desenvolvendo, principalmente, atividades que promovessem a adequação de comportamentos e posturas no quotidiano da sala de aula. Noutra linha de ação, a docente refere também que os alunos apresentam muitas dificuldades no Português, principalmente na escrita, e, emergindo desta fragilidade, foi desenvolvido o tema em estudo – *a planificação de textos* -, de modo a fomentar o gosto pela escrita e a criação de metodologias de trabalho que facilitem este processo, influenciando a produção correta e regrada de textos.

2.5. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

A gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem é realizada tendo em consideração o horário semanal (Anexo B5) e as planificações mensais que a professora cooperante elaborou no início do ano letivo, nas quais estão definidos a longo prazo os conteúdos de cada uma das disciplinas. No entanto, o horário e as planificações nem sempre foram cumpridos, visto que os alunos realizaram Exames Nacionais de Português e de Matemática do 4.º ano e era necessário trabalhar mais especificamente uns conteúdos do que outros.

A professora não recorre frequentemente aos manuais para lecionar as suas aulas, selecionando, por sua vez, informações e fichas que encontra na internet e noutros livros. Tem como hábito a organização e exploração de roteiros de leitura e de cartazes de sistematização dos conhecimentos.

Segundo Santana (2000), “o cenário pedagógico consiste na organização do material pedagógico em áreas de trabalho, de maneira a que tudo se relacione com cada uma das áreas ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado” (p. 118). A autora defende que a sala deve estar organizada por áreas de trabalho, no

entanto, o mesmo não acontece na sala de aula onde foi implementado o PI – como é possível verificar através das fotografias tiradas durante o período de observação (Anexo B6).

Como se pode constatar pela observação da planta da sala (Anexo B7), os alunos estão sentados em fila, uns atrás dos outros. Considera-se a organização da sala um fator importante, na medida em que promove a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. A sala em questão não possui muitos materiais para exploração, à exceção de sólidos geométricos e dos materiais que os alunos têm para a realização de atividades mais expressivas, como por exemplo, colas, tesouras, régua, entre outros; não está organizada por áreas curriculares; e, até ao início da intervenção, só estavam trabalhos expostos que se relacionavam com a Expressão Plástica.

Após o começo do estágio, foi proporcionado aos alunos momentos de exploração de materiais manipuláveis e, ao contrário do que se verificava, organizou-se a sala por áreas de exposição de trabalhos e criou-se um local específico para os materiais do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e da *Biblioteca de Turma*.

Este espaço é um local onde os alunos permanecem muitas horas por dia, tornando-se fundamental melhorá-lo, de forma a criar um ambiente agradável e de conforto, possibilitando uma interação saudável entre os vários agentes educativos (Teixeira & Reis, 2012).

2.6. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico

A professora cooperante depara-se, diariamente, com alunos que apresentam diferentes ritmos de trabalho e com um aluno com NEE. Porém, o seu trabalho de diferenciação não é muito evidente, pois só oferece mais tempo a estes alunos para a realização das tarefas.

Ao analisar as rotinas diárias da sala de aula e o trabalho desenvolvido pelos alunos, é possível constatar que a maioria das tarefas é realizada individualmente. A professora tenta organizar atividades dinâmicas e de cariz discursivo, uma vez que os alunos demonstram grande interesse na partilha de opiniões e na procura de resolução situações problemáticas em conjunto. Contudo, não valorizam as ideias dos colegas nem respeitam a sua vez para falar.

No que diz respeito à autonomia dos alunos, sendo esta outra fragilidade demonstrada, a professora procura habituá-los a gerirem o seu trabalho, o tempo que têm para concretizar o mesmo e a resolução de problemas relacionados, tanto com os conteúdos científicos como com situações que aconteçam fora da sala de aula. Pretende-se, assim, desenvolver aprendizagens que facultem “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis”, tal como “o gosto por uma constante atualização de conhecimentos” (Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Na presente turma existem alunos com variados ritmos de aprendizagem e de trabalho e, partindo destas diferenças, a professora tenta colmatá-las, fazendo com que os alunos com mais facilidades e com mais capacidades ajudem os seus pares na execução das tarefas. Quanto ao único aluno com NEE, o seu trabalho só é diferenciado pelo facto de ter um computador para realizar as atividades ou, quando necessário, serem-lhe fornecidas folhas A3 para que consiga escrever, pois só consegue desenhar as letras maiúsculas e a sua caligrafia é muito grande. Tirando isto, todas as estratégias diferenciadas são aplicadas pelo professor de Apoio Socioeducativo e pela professora de Ensino Especial.

Contudo, durante o estágio foi elaborado um caderno diário para este aluno, para que ele conseguisse acompanhar mais facilmente as aulas – como é possível comprovar com alguns exemplos elaborados pelo mesmo, em anexo (Anexo C). Foi-lhe também dado mais apoio presencial, visto que este tinha uma capacidade ótica diminuída de uma vista e muitas vezes não conseguia ler o que estava escrito no quadro. Tentou-se sempre atender às necessidades específicas deste aluno, assim como aos seus colegas que demonstravam menos facilidade na execução das tarefas, dando-lhes, também, mais apoio presencial. Assim, objetivou-se a resposta mais adequada à heterogeneidade e diversidade dos alunos, prestando uma atenção pedagógica direcionada às suas necessidades (Serrano, 2005).

2.7. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem

A avaliação deve ser um procedimento sistemático e contínuo, de forma a promover as aprendizagens dos discentes e o seu rendimento escolar, e, não menos

importante, auxiliando o professor a refletir sobre as suas propostas didáticas, permitindo-lhe reajustar a sua prática (Sousa, 2008). Tal se verificou na conduta da professora titular de turma, pois os alunos eram avaliados ao longo de cada período através de fichas de avaliação, tomando, assim, esta apreciação um carácter sumativo; e, por outro lado, através de fichas de trabalho, registos e apresentação do caderno diário e dos manuais, participação nas aulas e adequação das posturas, estando estes resultados relacionados com a avaliação contínua e formativa.

Durante o período de observação, não se constatou a realização de auto e heteroavaliação por parte dos alunos, ficando a cargo da professora todo este processo de avaliação. No entanto, a participação dos alunos na discussão das classificações promove a apreciação crítica do seu trabalho e a análise do processo de aprendizagem que este já realizou, identificando os erros cometidos e a procura de soluções (ME, 1994).

Como parte responsável pelo progresso dos alunos no seu sucesso académico, os EE vão tomando conhecimento das notas dos seus educandos, assinando e analisando as fichas e trabalhos que vão para casa e, no final de cada período, é realizada uma reunião na qual são distribuídas as grelhas de avaliação discriminadas.

“A avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informação e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo” (Disp. Normativo 338/93). Como tal, cabe ao docente analisar os diferentes tipos de avaliação aos quais pode recorrer, tendo em conta a progressiva evolução dos alunos e, por outro lado, a análise reflexiva que pode realizar para melhorar a sua ação educativa.

2.8. Avaliação diagnóstica dos alunos

A avaliação diagnóstica, segundo Alves e Gomes (2011), tem o propósito de apurar os conhecimentos que os alunos possuem e que podem ser consideradas aprendizagens prévias essenciais para a realização de tarefas futuras.

Durante as semanas de observação, realizadas no mês de março, foi possível avaliar as competências já desenvolvidas pelos alunos ao nível das Competências Sociais, do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e

Físico-Motoras. Estes dados foram bastante úteis para conhecer os níveis de desempenho dos alunos e delinear um plano de ação com base nesses dados.

2.8.1. Competências Sociais

Foram várias as lacunas constatadas, referentes às Competências Sociais, principalmente nos descritores relacionados com a cooperação, tendo em vista a realização de tarefas de forma responsável – uma vez que só 27% é que conseguia cooperar com os colegas –, como se pode verificar nas grelhas (Anexo D1) e nos gráficos em anexo (Anexo D2). Logo, uma das preocupações foi o desenvolvimento de atividades que promovessem o cumprimento de regras e a adequação das posturas que os alunos têm na sala de aula, bem como a cooperação entre os diversos elementos da turma.

2.8.2. Português

No que respeita à disciplina de Português (Anexo D3), os alunos apresentavam maiores dificuldades na planificação e revisão de textos e na sua organização em parágrafos, relativamente à *Escrita* (Anexo D4), existindo só 23% de resultados positivos na turma; quanto ao *Conhecimento Explícito da Língua* (CEL) (Anexo D5) – em que se apresentam 56% de resultados insatisfatórios –, a maioria dos alunos não consegue conjugar corretamente verbos regulares e irregulares no pretérito perfeito e imperfeito, no futuro e no presente, e, também, obtiveram desempenho negativo na formação do plural de nomes e adjetivos terminados em consoante. Contudo, a turma apresenta bons resultados quando tem de reconhecer o significado de novas palavras – no caso da *Leitura* –, e consegue substituir nomes pelos respetivos pronomes pessoais e identifica as funções sintáticas de sujeito e de predicado – no que se refere ao CEL.

2.8.3. Matemática

Quanto à Matemática (Anexo D6), as principais fragilidades da turma centram-se no tópico da *Medida* (Anexo D7), obtendo 63% de respostas incorrectas, mais especificamente, os conteúdos relacionados com áreas e volumes. Os alunos apresentam

dificuldade na conversão de unidades de medida e na medição de volumes. Constatou-se ainda que não conseguem interpretar e resolver situações problemáticas e exercícios de cálculo mental. Apesar dos resultados obtidos nesta tarefa terem sido satisfatórios, verificou-se que os alunos não aplicam estratégias de cálculo mental, recorrendo muitas vezes, apenas à resolução das operações através do algoritmo.

Por outro lado, os alunos apresentam facilidade em identificar os divisores de números naturais, as medidas de amplitudes de ângulos e, de uma forma geral, em todos os conteúdos associados ao tópico *Figuras Geométricas*.

2.8.4. Estudo do Meio

Relativamente ao Estudo do Meio³, constataram-se inúmeras dificuldades aquando da realização da avaliação diagnóstica, especialmente, na análise de mapas, planisférios e globos (Anexo D8).

No geral, os alunos apresentam dificuldade em enumerar as funções dos principais órgãos do corpo humano e em identificar os estados da água, associando os vários processos inerentes ao seu ciclo, apesar de já terem abordado estes conteúdos neste ano letivo. Todos os alunos da turma apresentaram dificuldades na realização dos exercícios de localização no planisfério dos continentes e dos oceanos e localização no mapa de Portugal a capital, os arquipélagos e os rios (Anexo D9).

O único ponto, nesta área, no qual foram identificadas potencialidades, diz respeito ao tema *Segurança do seu corpo*.

2.8.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

No que diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, os alunos também apresentam potencialidades e fragilidades em cada uma das áreas. Porém, as suas principais dificuldades centram-se na relação interpessoal e no respeito pelos colegas, bem como na cooperação durante os trabalhos de grupo.

As fragilidades e potencialidade de Expressão Plástica (Anexo D10) e de Teatro (Anexo D11), foram registadas através de atividades desenvolvidas pela professora

³ Esta foi a área menos trabalhada, devido à preparação da turma para os Exames Nacionais.

cooperante em sala de aula. As áreas disciplinares de Educação Física (Anexo D12) e Música (Anexo D13) foram analisadas com base nas sessões planejadas e desenvolvidas durante o período de observação (Anexo D14). No geral, os alunos demonstram muita criatividade na exploração e execução de tarefas diferentes daquelas a que estão habituados executar e, por outro lado, a interajuda e auxílio entre os diversos elementos da turma é, ainda, uma questão que precisa de ser bastante desenvolvida, uma vez que esta é uma das grandes fragilidades da turma.

Estas áreas só são trabalhadas nas AEC, sem que haja articulação com as planificações da professora. No entanto, achou-se pertinente, durante a implementação do PI, serem desenvolvidas atividades que abordassem os conteúdos destas áreas, relacionando-se com as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, pois só através da articulação e da contextualização dos saberes de cada aluno é possível a execução de aprendizagens significativas e da formação integral, tanto nas áreas curriculares disciplinares como nas não disciplinares (Decreto-Lei n.º 6/2001).

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo serão, primeiramente, enunciadas as potencialidades e as fragilidades da turma, que foram aferidas durante o período de observação. A partir desta análise, foram elaborados os objetivos gerais do PI, que vão ser definidos e fundamentados em seguida, recorrendo a referências pertinentes e relevantes.

Seguidamente, é apresentada a temática em estudo: *A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos*. Este trabalho é encarado como uma análise reflexiva do processo de escrita e, especialmente, do seu subprocesso de planificação, através do qual se irá verificar a sua influência na composição de textos argumentativos históricos e na posterior comunicação em Estudo do Meio.

3.1. Identificação das potencialidades e das fragilidades da turma

Através da análise da avaliação diagnóstica realizada durante o período de observação, já apresentada no capítulo anterior, e partindo da análise dos dados obtidos, construiu-se uma tabela síntese, na qual estão identificadas as potencialidades e fragilidades mais significativas que a turma apresenta em cada uma das áreas (cf. Tabela 1).

Tabela 1.

Potencialidades e fragilidades da turma em cada uma das áreas

Áreas	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Participa quando solicitado; - Cumpre as tarefas que lhe são impostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pede e aceita a ajuda do professor e dos colegas; - Cooperar em atividades com os colegas.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o significado de novas palavras; - Substitui nomes pelos respetivos pronomes pessoais; - Identifica as funções sintáticas de sujeito e de predicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica o texto; - Respeita o esquema organizacional exigido pelo género textual; - Estrutura corretamente as frases; - Organiza o texto em parágrafos de forma adequada; - Conjuga verbos regulares e irregulares no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito, no presente e no futuro.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Classifica triângulos quanto aos ângulos; - Relaciona cubos, paralelepípedos retângulos e prismas retos com as respetivas planificações; - Lê e interpreta gráficos de frequência absoluta, respondendo a questões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constrói frações equivalentes através da multiplicação; - Mede o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas; - Reconhece o metro cúbico como volume de um cubo com um metro de aresta.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica cuidados a ter com a exposição solar; - Reconhece o hino nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza no mapa o arquipélago dos Açores e da Madeira; - Localiza no planisfério os continentes e os oceanos; - Reconhece algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos.
Artísticas Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustra de forma pessoal; - Faz dobragens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorta sobre uma linha

Teatro	- Utiliza espontaneamente atitudes, gestos e movimentos	- Explora diferentes formas de se deslocar; - Mima, em pequenos grupos, uma sequência de atos.
Educação Física	- Foge do “caçador”, utilizando mudanças rápidas de direção e velocidades; - Lança com a mão dominante.	- Drible em deslocamento sempre com a bola junto ao corpo e à altura da cintura
Música	- Identifica sons isolados do meio próximo e da natureza; - Dialoga sobre o ambiente sonoro e as audições musicais.	- Entoa rimas e lengalengas; - Acompanha com gestos e percussão corporal.

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Fazendo uma breve descrição dos dados apresentados acima, verifica-se que a disciplina em que os alunos apresentam mais dificuldades é o Português, estando estes indicadores relacionados, principalmente, com a *Escrita*. No entanto, esta também é uma das áreas em que se constata mais potencialidades relativas ao *CEL*, assim como em Matemática, em que os alunos dominam melhor alguns dos conteúdos da *Geometria e Medida*.

3.2. Definição da problemática e dos objetivos gerais do PI

Tendo por base os resultados apresentados, os objetivos enunciados de seguida e as temáticas que foram trabalhadas, emergiram das seguintes questões problemáticas:

- i. De que forma é possível que o aluno com NEE, atendendo às suas características específicas e às suas limitações motoras, acompanhe o trabalho realizado pelos restantes colegas?
- ii. Tendo em consideração o período de observação e constatando que os alunos apenas realizaram trabalho individual, será que isso é um fator que justifique, em parte, a cooperação como uma das fragilidades da turma?
- iii. Através do desenvolvimento de atividades que abordem os diversos subprocessos da escrita, será que os alunos conseguiriam obter melhores resultados na produção dos seus textos?

Como tal, para implementar o PI e para que este trabalho se desenvolvesse positivamente, assim como as competências, foram selecionados um conjunto de objetivos gerais na ótica do aluno, nomeadamente:

- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Desenvolver a competência textual;
- Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito;
- Compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar.

Em seguida, apresenta-se a fundamentação reflexiva de todos os objetivos criados para este período de intervenção, considerando os diversos fatores que influenciaram a conceção dos mesmos.

3.2.1. Fundamentação dos objetivos gerais do PI

Para a elaboração dos objetivos gerais do PI, para além de se ter ponderado as potencialidades e fragilidades que a turma apresenta e partindo das questões-problema formuladas, foi preciso analisar vários documentos orientadores da conduta pedagógica e curricular, dos quais se destacam o PTT, o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) - (CNEB) -, as Orientações Curriculares para o 1.º CEB (ME, 2004) e os programas e metas referentes às disciplinas de Português e de Matemática. Por um lado, pretendeu-se ir ao encontro das metodologias já adotadas pela professora cooperante e, por outro lado, proporcionar novas estratégias e oportunidades aos alunos, para que adquirissem conteúdos de formação académica e pessoal.

Os interesses pessoais que cada um dos alunos demonstrou também foram tidos em consideração para a construção destes objetivos, verificando-se uma preferência pela realização de trabalhos em grupo e pela dramatização de histórias, o que vai ao encontro do trabalho executado durante o período de intervenção (Anexo B8), e que será explicitado mais à frente neste trabalho – ponto 4. Posto isto, decidiu-se que algumas atividades implementadas seriam realizadas em trabalho de grupo e trabalho cooperativo, em que os alunos teriam de aprender a lidar com as suas diferenças e

conseguir chegar a um consenso nas suas decisões sem interferência do professor, estimulando a sua autonomia.

Tomando para análise o primeiro objetivo geral – *Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns* –, o mesmo relaciona-se com os objetivos delineados no PTT, em que é esperado que os alunos realizem trabalho cooperativo e, conseqüentemente, adquiram métodos de trabalho. Segundo este documento, os alunos devem participar em atividades de grupo, respeitando as regras e os critérios de atuação delineados para estas situações e devem, ainda, manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu próprio trabalho e dos outros. A cooperação entre os pares prevê, ainda, que os alunos se concentrem na realização das tarefas e sejam autónomos nas decisões que tomam, sem nunca esquecer o diálogo necessário para que sejam tomadas as medidas pretendidas.

Atualmente, a escola tem um papel fulcral na promoção de atitudes mais cooperativas e menos competitivas, visando “a formação de pessoas mais comprometidas com os valores sociais e os princípios de solidariedade” (Ovejero et al. citado por Ribeiro, 2006, p.2). Logo, é necessário investir nas relações entre os alunos, pois só assim estes vão conseguir reconhecer que estas ligações são fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Matsumoto & Campos, 2008).

Quanto ao objetivo da área disciplinar de Português - *Desenvolver a competência textual*, pretende-se que os alunos utilizem “processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas” (Reis et al., 2009, p. 26). Este tópico relaciona-se, também, com o tema de investigação, que é parte integrante deste relatório e que analisa a influência da planificação no desenvolvimento do processo de escrita. Foram implementadas várias sessões para trabalhar todos estes subprocessos da escrita e foram organizadas sessões nas quais os alunos estiveram na sala dos computadores, o que facilitou o manuseamento das ferramentas informáticas que são tão úteis para pesquisar e elaborar trabalhos bem estruturados e coerentes do ponto de vista científico e estético. Estas atividades proporcionaram a ligação de conteúdos de Português com capacidades das TIC.

A atividade de produção de textos engloba estes três subprocessos referidos acima – planificação, textualização e revisão –, mas nem sempre estas etapas são lineares, podendo suceder em diversos momentos de escrita. Os alunos necessitam de contactar com diferentes técnicas de escrita, para que se tornem cada vez mais autónomos na execução desta atividade e consigam refletir e desenvolver a sua competência compositiva – sendo esta competência a mais automatizada neste nível de ensino (Reis et al., 2009).

Referente aos conteúdos abordados na disciplina de Matemática, *Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito*, foi o objetivo elaborado tendo em conta, principalmente, o facto de se ter observado que os alunos não utilizam estratégias variadas quando operam com os números, recorrendo sempre ao algoritmo vertical das operações.

Considerando as orientações explicitadas no Programa de Matemática para o EB (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2013), teve-se em especial atenção o ensino de aplicação dos algoritmos e das regras de cálculo, por um lado, e, por outro, foram implementadas rotinas de trabalho matemático, uma vez que só assim a memória é desenvolvida para a aquisição de novas fórmulas/estratégias de resolução de situações problemáticas. A memorização e a compreensão em matemática são duas capacidades que se complementam, desempenhando um papel igualmente importante na aprendizagem matemática. Assim, a implementação da rotina do cálculo mental foi ao encontro do desenvolvimento das habilidades anteriormente referidas, pois “é fundamental que os alunos adquiram durante estes anos fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos” (MEC, 2013, p. 6).

Por último, *Compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar* é o objetivo geral que está intimamente ligado à disciplina de Estudo do Meio. Visto que é a área que os alunos têm trabalhado menos ao longo deste último período de aulas, e tendo em consideração as inúmeras fragilidades, já apresentadas anteriormente, pretendeu-se que conhecessem o meio envolvente e o compreendessem a partir da observação de factos e da sua análise dos mesmos, sendo possível uma intervenção crítica e fundamentada das situações que influenciam o nosso quotidiano (ME, 2001).

3.3. A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos

3.3.1. O processo de escrita

A aprendizagem do Português constitui uma componente essencial da formação dos alunos, possibilitando a mediação da relação entre estes e o mundo que os rodeia, assim como a aquisição de processos cognitivos e de competências que favorecem a comunicação. Neste âmbito, o ensino da língua centra-se no desenvolvimento de diversas competências específicas – *compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua* – e em aspetos fundamentais para a sua utilização, dos quais aqui se destaca a escrita de uma forma correta, tanto a nível ortográfico, como a nível estrutural (Reis et al., 2009). Em seguida será explicitado o conceito de escrita e serão analisados todos os seus subprocessos.

A escrita é uma atividade linguística que pode ser definida como,

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

Por outras palavras, a escrita é um processo de comunicação e envolve capacidades cognitivas, tomando forma numa composição escrita. Para tal, é necessário mobilizar estratégias específicas que se encadeiam a partir do momento em que se decide redigir um texto, até à etapa final, que culmina com a última versão escrita, corrigida e com a sua edição (Rodrigues, 2012).

Escrever é uma tarefa bastante complexa e, segundo Barbeiro (1999), a compreensão e a aplicação das suas estratégias não se adquirem e desenvolvem facilmente. Para redigir um texto, é essencial mobilizar conhecimentos e habilidades relacionadas com o processo de escrita, com o tipo de texto que se pretende escrever e com as regras linguísticas que estão subjacentes a qualquer expressão escrita. Ao recorrer a estes saberes, o mesmo autor defende que a qualidade das produções depende de fatores referentes a cada indivíduo e da natureza das situações que são proporcionadas para este tipo de tarefa. Logo, cada aluno irá mobilizar as competências e as representações que adquiriu anteriormente para o desenvolvimento deste tipo de

atividade e será condicionado pela tipologia de situações que terão como objetivo principal fomentar o gosto pela escrita.

Mata et al. (2005) afirmam que a escrita prevê a utilização de subprocessos organizados hierarquicamente e que findam numa composição escrita coerente e estruturada. Assim, Pereira (2000), citando Halté, considera três aspetos fundamentais: i) *o saber planificar*, que consiste em organizar a ação de comunicar, escolher o tipo de texto que se adequa e fazer um plano; ii) *o saber textualizar*, em que é pressuposto que se escolha um modelo de expressão e que se redija o texto tendo em consideração as características do tipo de escrito escolhido anteriormente; iii) e *o saber corrigir o texto*, com o qual é possível constatar erros no texto construído, acrescentar, suprimir ou reformular informações. Estas são, então, as três etapas fundamentais para o processo de escrita – *planificação*, *textualização* e *revisão*. Existem, ainda, alguns autores, como Cassany (1999), que enumeram neste processo uma etapa posterior às anteriormente mencionadas: a *edição*. No entanto, o modelo de Flower e Hayes (1981) – tomado como base por todos os outros autores – é o que será tido em consideração.

A figura seguinte ilustra o modelo processual de escrita de Flower e Hayes, que dá ênfase à escrita como um processo de redação, evidencia os seus subprocessos e as estratégias que o indivíduo mobiliza no ato de escrever (cf. Figura 1).

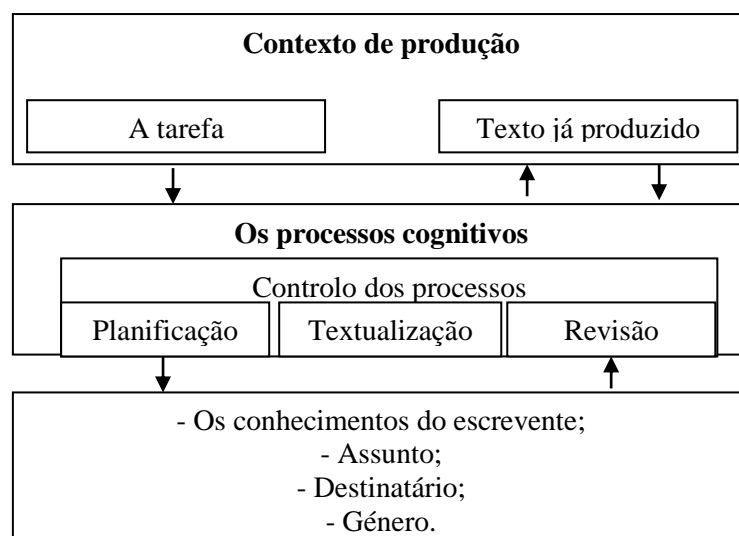


Figura 1. Modelo processual de escrita. Adaptado de Flower e Hayes (1981)

Os autores deste modelo referem o domínio do contexto de produção, constituído por uma dimensão extratextual e por uma dimensão intratextual. A tarefa, contemplada como uma característica exterior ao escrevente, é tida como a produção que se pretende que o mesmo execute, contudo, é subjetiva a forma como esta pode influenciar o indivíduo durante a sua realização. Por outro lado, a dimensão intratextual refere-se ao texto que já foi produzido até então e que, de alguma forma, influencia o desenvolvimento da restante escrita (Gomes, 2013).

Os processos cognitivos referem-se aos subprocessos já referidos anteriormente: a planificação, a textualização e a revisão. Segundo Pereira (2000), estas operações interativas dependem muito da memória do indivíduo. O desenvolvimento do controlo que o aluno possui sobre a utilização destes três subprocessos vai fazer com que o seu texto seja cada vez mais aperfeiçoado.

Como último tópico, estão, também, destacados alguns componentes que a memória de longo prazo do escrevente armazena e a que recorre, quando este necessita de escrever sobre determinado assunto, organizando os seus conhecimentos e aquilo que sabe sobre o destinatário a que se remete a produção e as características do tipo de texto que tem de respeitar (Gomes, 2013).

Todas estas componentes do modelo evidenciam uma estrita relação, pois a escrita apresenta-se como resultado da interação entre os processos cognitivos e a dimensão social. A ligação entre os fatores do contexto de produção são mediados por uma estrutura cognitiva que varia de sujeito para sujeito, influenciando a forma como estes escreve e encara este processo (Carvalho, 2001).

Em suma, a escrita é um processo bastante complexo e é necessário que a sua aprendizagem seja desenvolvida através da apropriação contínua de capacidades e conhecimentos que permitam aos alunos utilizar este mesmo processo na construção de saberes sobre o mundo e, em simultâneo, explorarem e refletirem sobre a linguagem escrita que está subjacente (Mata, 2008).

3.3.2. Planificação da escrita

Planificar é um dos três subprocessos que a escrita engloba e remete para uma reflexão que antecede a redação (Figueiras & Santiago, 2009), possibilitando organizar e selecionar as ideias e os conhecimentos que serão necessários abordar na produção de determinado texto (Barbeiro, 1999). A planificação ocorre antes de se começar a escrever e durante a escrita, pois se não existir um plano previamente estabelecido para esta tarefa, o texto elaborado poderá constituir-se por um conjunto de ideias desorganizadas, sem sentido ou pouco desenvolvidas, afastando-se do objetivo de escrita inicialmente delineado. Pode, ainda, existir a possibilidade de, com a ausência desta planificação, se construir um texto cuja estrutura não esteja de acordo com a tipologia de texto previamente selecionada. Quando é realizada a escolha do tipo de texto tem de se ter em consideração a estrutura que lhe está subjacente, que orientará a planificação e organizará os conteúdos. Esta tarefa está, então, dependente do tema e terá que ser adaptada à finalidade e ao recetor (Carvalho, 2001).

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

Considerando a ideologia de Carvalho (2001), a planificação é um processo “através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstrato do que a representação linguística” (p. 61). A

formulação e a organização das ideias que constarão na produção de determinado texto são realizadas através de processos mentais subjacentes à planificação.

Dando sentido às atividades acima descritas, a planificação é dividida em vários momentos, que serão apresentados de seguida.

Num primeiro momento, debate-se a intencionalidade/representação escrita da tarefa. O escritor, quando escolhe a tarefa de escrita sobre um tema, necessita de definir previamente a sua intencionalidade, ao nível do tema, dos tópicos, dos objetivos de escrita e do público-alvo, sendo este último quem vai influenciar o tipo de linguagem utilizada, para que a audiência perceba o texto exposto (Rodrigues, 2012). Considerando a opinião de Flower e Hayes (1981), a representação da escrita é uma etapa fundamental na planificação, influenciando bastante o texto escrito. Esta representação é uma maneira de explorar o problema retórico, organizando-o em cinco dimensões para as quais o escritor define os objetivos: o tema/tópico; o objetivo de escrita; a forma; a audiência; e outras tarefas específicas, fundamentais para alcançar os objetivos delineados.

Seguidamente, ocorre um momento para a recolha de informação, que se pode considerar um subprocesso da planificação. Este subprocesso baseia-se em atualizar ou recuperar da memória a longo prazo as informações que podem ser essenciais para uma situação de comunicação específica (Flower & Hayes, 1981). Os dados recuperados da memória, segundo Cassany (1999), são de tipos diversos, tais como, ideias que são parte integrante do conteúdo do texto, esquemas discursivos e técnicas de trabalho.

Por último, a organização das ideias é outro dos momentos que são previstos no decorrer da planificação. É preciso organizar os dados recuperados, tendo em consideração os princípios e os critérios definidos pelo objetivo de escrita (Cassany, 1999). Após a recolha da informação relativa ao tema, e indo ao encontro da estrutura da planificação da escrita de textos, os autores Figueiras e Santiago (2009) consideram as seguintes ações fulcrais para organizar os documentos de escrita: *selecionar/categorizar a informação, organização da informação e elaboração do plano do texto escrito*. Na *seleção/categorização da informação* decide-se qual é a informação mais relevante para a produção do texto, de todas as ideias não estruturadas

e sem coerência obtidas previamente. Esta fase consiste, basicamente, em selecionar a informação, categorizá-la em subtópicos, dando espaço para desenvolvê-los ao longo do texto. Na *organização da informação*, tomam-se decisões relativamente à estrutura, ao material de apoio, à ordem das ideias, conduzindo à escrita. Como última ação organizativa dos documentos de escrita, apresenta-se a *elaboração do plano do texto escrito*. Neste sentido, a informação escrita compõe-se num esquema geral que serve como primeiro rascunho do texto, permitindo organizar o texto na estrutura inicialmente definida.

Por seu lado, Amor (1994) considera que a planificação consiste na “mobilização de conhecimentos em sentido lato” (p. 112), referindo-se tanto às informações do mundo e das coisas, como das formas de atuação contextuais. Assim, esta ação não está tão relacionada com a conceção de um plano, mas sim com a análise e a construção de um destinatário e de um objetivo de comunicação, ambos articulados com o conteúdo e o tipo de texto, e, a partir daí, elaborando um esquema organizativo que conduza à escrita final. Indo ao encontro do já referido acima, a autora defende, também, que estes processos são fundados na memória e, conseqüentemente, os objetivos e os destinatários desempenham um papel fulcral na seleção e construção de um discurso argumentativo.

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

3.3.3. O processo de escrita em História

A capacidade de produzir textos escritos é uma habilidade inerente a várias disciplinas presentes no currículo, das quais a História faz parte e constitui uma exigência generalizada da vida social de todos os indivíduos. Cada vez mais, é

necessário instruir os alunos para que sejam capazes de elaborar documentos através de tarefas de produção textual, que incidam sobre competências que vão ao encontro dos objetivos específicos de cada atividade (Barbeiro & Pereira, 2007). Como tal, no seguimento deste ponto será explicitada a melhor estratégia para a planificação de textos argumentativos históricos, para que a escrita dos alunos se apresente de forma simples e coerente com os factos passados. A mesma será realizada com recurso à planificação em forma de *mapas conceptuais*.

A denominada *planificação* é um processo que está subjacente a qualquer atividade que seja orientada por um objetivo (Alamargot & Chanquoy, 2001). Sendo este processo uma parte integrante da escrita, o mesmo é considerado transversal a todo o currículo, como já foi referido anteriormente, uma vez que é uma prática que pode ser aplicada a todos os tipos e níveis de conhecimento. No caso específico dos mapas conceptuais, Marques (2008) defende que, embora um mapa conceptual possa parecer apenas uma representação gráfica da informação, na realidade é uma ferramenta poderosa e muito útil, após ser compreendida a sua fundamentação teórica e a prática correta para a sua execução. A construção de mapas conceptuais foi proposta por Joseph Novak em 1972, baseando-se na Psicologia de Aprendizagem de David Ausubel, que engloba a ideia de *aprendizagem significativa*. Este tipo de aprendizagem pretende dar sentido aos ensinamentos que as crianças adquirem, de modo a que as experienciem e confirmem a necessidade de uma determinada tarefa, neste caso a escrita, fazendo com que a mesma seja de qualidade. A escrita deve ter sentido para o aluno, devendo “saber sempre para quem escreve, o que escreve e por que razão o faz” (Rodrigues, 2012, p. 34) e construindo, assim, ativamente o seu conhecimento.

Os mapas conceptuais pretendem representar uma técnica em três dimensões: i) como uma estratégia, tendo como objetivo auxiliar os alunos na sua aprendizagem e, simultaneamente, os docentes na organização dos materiais; ii) como método, permitindo apoiar os alunos e os professores na sua aquisição de conhecimentos; iii) e como recurso esquemático, onde se representa um conjunto de significados conceptuais que estão incluídos numa estrutura com informações variadas (Novak et al., citado por Díaz, 2002).

Genericamente, estes mapas consistem num esquema gráfico em que estão presentes os conceitos do tema proposto para a escrita e são relacionados através de setas ou linhas, que contêm palavras/expressões para explicitar mais facilmente estas relações. Muitas vezes, os conceitos são apresentados de forma hierárquica, isto é, os mais gerais e inclusivos encontram-se no topo do mapa, enquanto os mais específicos são dispostos por baixo. Podem, ainda, ser associadas pequenas imagens representativas aos conceitos, assim como sons ou vídeos (Martinha, 2009). A figura seguinte exemplifica um modelo de um mapa conceptual (cf. Figura 2).

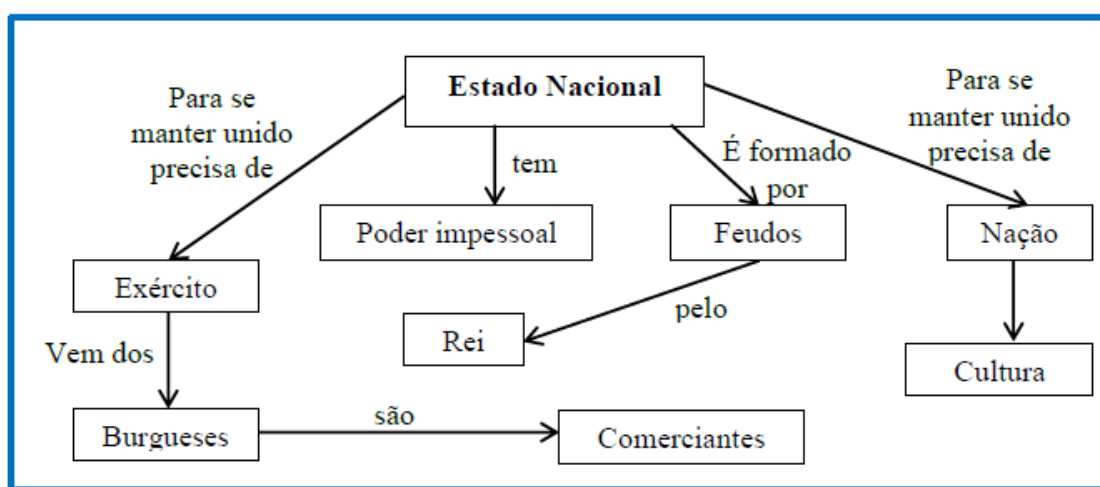


Figura 2. Mapa conceptual relacionado com o Estado Nacional (adaptado de http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1001_arquivos/image006.gif, Consultado a 15/03/2014)

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

Quanto à relação do processo de planificação com o discurso em História, é possível comprovar que através do *exame do passado tendo em conta as suas marcas*, selecionam-se, classificam-se e ordenam-se os factos históricos, indo ao encontro da fase de planificação da escrita, denominada por *organização das ideias recolhidas*, onde se seleciona, categoriza e organiza a informação para, posteriormente, elaborar o plano do texto escrito. É, ainda, no segundo momento de elaboração deste discurso, que se realizam atividades idênticas às da fase de *recolha de informação*, isto é, acaba por

existir uma utilização das representações mentais para serem recuperadas das informações necessárias para a escrita.

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

Durante a fase inicial de recolha da informação, os alunos pesquisam, selecionam e organizam os dados para que os transformem em conhecimento possível de ser mobilizado para a construção dos textos. No que concerne à parte da comunicação do texto realizado, os alunos têm de ser capazes de usar a linguagem de acordo com as diferentes áreas do saber cultural, tecnológico e científico, de forma a conseguirem expressar-se adequadamente. É importante que saibam utilizar a língua portuguesa como meio de comunicação e de estruturação do seu próprio pensamento. Desta forma, as duas competências da História que aqui se relacionam com as etapas da planificação são encaradas como componentes específicas de um conhecimento, também ele, específico, e possibilitam a construção e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina, desenvolvendo técnicas de trabalho e de questionamento sobre as tarefas realizadas, assim como o tratamento das informações recolhidas e que é transmitido através de um discurso gradualmente fundamentado e organizado (ME, 2001).

Tomando, ainda, como base os objetivos referenciados no Programa do 1.º ciclo para a disciplina de Estudo do Meio, na qual está englobada a área da História, tem-se em consideração que os alunos adquiram capacidades que os tornem capazes de “7 – Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas); 8 – Utilizar diferentes modalidades para comunicar a

informação recolhida” (ME, 2004, p. 103). Assim, é possível aprofundar o seu conhecimento acerca de questões sociais e históricas, cabendo aos professores facultar instrumentos e técnicas de trabalho necessárias para que os alunos construam saberes de forma metodizada.

A linguagem tem uma função comunicativa e é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens curriculares. A escrita é considerada uma das atividades que gera mais aprendizagem, pois para além de ser uma forma de exprimir as aprendizagens efetuadas, é, primeiramente, uma maneira de adquirir os ensinamentos, dando oportunidade aos alunos de refletirem sobre o que aprendem. Desta forma, para que os alunos compreendam os conhecimentos científicos que constroem, é essencial que saibam descrever, explicar, argumentar e discutir – o que só é viável através da linguagem escrita ou oral. A produção escrita, indo ao encontro do explicitado anteriormente, auxilia a aquisição de regras para a realização de textos em todas as disciplinas, nomeadamente, a História (Niza, Segura & Mota, 2011).

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

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

O grande obstáculo do uso da língua na área da História deve-se ao facto de os alunos necessitarem de construir o seu próprio conhecimento social, o que implica que

aprendam a descrever, a narrar, a definir e a argumentar através dos textos históricos construídos. Contudo, a maioria dos professores desta área refere que a língua tem um papel fulcral para a aprendizagem das disciplinas históricas e que, infelizmente, se apercebem de que os alunos apresentam bastantes problemas relacionados com a língua, o que não deveria acontecer, pois, apesar destes também terem um papel fundamental na construção das competências linguísticas dos alunos, estes já deveriam ter adquirido bases indispensáveis para desenvolver algumas competências do processo de escrita. Para colmatar esta situação, os docentes deveriam ser preparados para adequar estratégias e recursos para que fosse possível ensinar os conhecimentos relativos à História através de recursos linguísticos, nomeadamente, a utilização da planificação através de mapas conceptuais, que tão útil se apresenta para o processo de aprendizagem. O discurso sobre a História promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas, enquanto trabalham conteúdos relacionados com esta área do saber (Benejam & Quinquer, s.d.).

Como tal, tendo em consideração as competências e os processos enunciados acima, é extremamente importante proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita que auxiliem os alunos na construção de textos (Niza, Segura & Mota, 2011). Esta é uma valência transversal a todas as áreas do currículo, mas no caso específico da História, é através do processo de planificação por mapas conceptuais que os alunos compreendem o mundo que os rodeia e constroem textos argumentativos que englobam o conhecimento científico desta disciplina.

4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

De seguida, será descrita a metodologia utilizada no presente estudo – *a influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos* – no que respeita ao seu paradigma e aos métodos e técnicas de recolha e de análise de dados.

4.1. Participantes

Participaram neste estudo dezanove alunos da turma de 4.º ano em questão, sendo nove elementos do género feminino e dez do género masculino. As suas idades variam entre os nove (dezasseis alunos) e os dez anos de idade (três alunos).

A seleção destes alunos nada teve que ver com condicionantes do estudo, uma vez que, inicialmente, pretender-se-ia que todos os fizessem parte do estudo, no entanto, por motivos de falta de comparência às aulas iniciais, três elementos tiveram que ser excluídos do grupo de análise.

4.2. Paradigma do estudo

Para a concretização dos procedimentos metodológicos mobilizados neste trabalho, revelou-se necessário desenvolver uma revisão bibliográfica sobre as tipologias de investigação que mais se adequariam a este cenário. A partir desta análise, verificou-se que a *investigação-ação* é o processo com as características que mais se aproximam da metodologia utilizada para a concretização do estudo.

John Elliott, citado por Esteves (2008), refere que a investigação-ação pode ser definida “como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Assim, a finalidade deste tipo de investigação vai ao encontro das necessidades dos professores, na medida em que os auxilia na identificação, gestão e resolução dos problemas da prática. Ao serem adotadas estratégias, de uma forma refletida, para se ultrapassarem estas situações, os docentes estão a contribuir para a inovação e o melhoramento do ensino e, por sua vez, alargam e actualizam os seus conhecimentos e a sua competência enquanto profissional desta área, tendo em conta a investigação que realizam. Desta forma, emerge a problemática deste tipo de investigação, ou seja, a investigação-ação encarada como um recurso adequado para a melhoria do ensino que é ministrado nas escolas e o desenvolvimento de todos os agentes que nela trabalham.

Rapoport (1970) afirma, ainda, que esta investigação visa contribuir para a resolução das fragilidades que os indivíduos envolvidos apresentam, tendo em consideração as necessidades reais identificadas. Como tal, neste contexto foram

constatadas algumas circunstâncias problemáticas, procedendo-se à tentativa da sua compreensão e descrição para que, posteriormente, fosse possível a intervenção e a avaliação, numa perspetiva qualitativa do estudo.

4.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Ketele e Rorgiers, citados por Rodrigues (2013), afirmam que é raro conseguir recolher toda a informação necessária para análise através de um só método. Neste sentido, para reunir toda a documentação necessária recorreu-se à observação naturalista e participante e à pesquisa documental.

A observação é um processo fundamental para o fornecimento dos dados empíricos que são indispensáveis para a análise crítica que tem de ser construída posteriormente (Dias & Morais, 2004). Os mesmos autores referem, ainda, que a observação naturalista é realizada num meio em que o observador se encontra distanciado em relação à realidade que está a ser observada, relatando o contexto e os comportamentos dos indivíduos que estão a ser observados. Logo, este tipo de observação pode ser considerada sistematizada e natural, tendo como finalidade a descrição de factos. Esta foi a primeira etapa de diagnose do estudo em questão, em que foi adotada uma postura de observador naturalista, de modo a tomar consciência das fragilidades dos alunos, sem intervir nas situações/tarefas.

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

A recolha dos dados através da pesquisa documental é realizada através da análise de documentos, de maneira a tentar compreender determinado fenómeno. O investigador deve, não só mencionar os factos, mas interpretá-los para determinar qual será a melhor forma de intervir (Silva, Almeida e Guindani, 2009). Como tal, foram

analisados os documentos orientadores da prática – PEA, PTT, o Programa de Português e as planificações da professora cooperante – assim como as produções dos alunos, tanto escritas como orais. A partir desta análise foi, então, possível constatar que os alunos não estavam a conseguir atingir os objetivos delineados para a produção escrita.

Para além de todos estes métodos para se tentar compreender melhor a realidade envolvente, foram também aplicados questionários aos alunos, para que se conseguisse recolher informação sobre os seus conhecimentos prévios sobre o tema (Anexo E1).

4.4. Intervenção

Após a etapa de observação e de pesquisa documental, teve início a intervenção que se segmentou em três fases distintas, apresentadas em seguida (cf. Figura 3).



Figura 3. Fases do estudo.

Nota. Figura elaborada pela autora.

Numa primeira fase, encarada como a diagnose do estudo, os alunos redigiram um texto, designado por pré-teste, em que tinham de responder à seguinte questão: *Preferias viver consoante os princípios de uma Monarquia ou de uma Ditadura?* (Anexo E2). Desta forma, pretendia-se constatar se a planificação da escrita era realizada e qual era o aproveitamento ao nível das capacidades escritas. Para tal, foi construída uma grelha com indicadores de avaliação que foi a base para a progressiva

análise dos resultados obtidos pelos alunos e da sua possível evolução (Anexo E3). Na realização desta atividade não foi dada qualquer instrução aos alunos, sem ser o enunciado da pergunta ao qual tinham acesso, pois não se quis influenciar a forma como estes iriam escrever o texto. Posteriormente, aplicou-se um questionário através do qual se quis verificar se os alunos tinham noção das diferentes etapas de escrita de um texto e se sabiam o que é o subprocesso de planificação (Anexo E1).

Seguidamente, foi elaborada uma sequência didática que se encontra segmentada em módulos, tendo em conta as diferentes tarefas que foram propostas aos alunos realizarem (Anexo E4). Este instrumento de orientação da prática é encarado como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género oral ou escrito” (Rojo & Cordeiro, 2004, p. 97), tendo como principal objetivo planificar as sessões de intervenção, para que todas as atividades estivessem encadeadas e coerentes com os objetivos a cumprir. O *Módulo I* é referente ao diagnóstico, que já foi descrito anteriormente; o *Módulo II* diz respeito ao desenvolvimento do plano de intervenção; e no *Módulo III* é apresentada a etapa final do estudo, a avaliação, que será explicitada mais adiante.

Quanto ao *Módulo II*, sendo este o principal foco da segunda fase do estudo, foram planificadas as sessões de trabalho e começou-se pela abordagem do conceito de escrita, passando para a construção de uma teia de ideias com os alunos sobre o que era a planificação (Anexo E5). Em seguida, foram explicitados os subprocessos inerentes a esta tarefa e foi planificado e redigido um texto em conjunto com os alunos (Anexo E6). A partir daí, todos os fins-de-semana, os alunos tinham de estudar um determinado conteúdo de História de Portugal, para que durante a semana seguinte fossem capazes de escrever um texto argumentativo recorrendo ou não à execução da planificação, tendo em conta as orientações dadas. Depois da execução do primeiro texto, foi feita uma revisão em conjunto com a turma, para que se constatassem os erros e os melhoramentos que poderiam ser feitos. Devido ao curto período de tempo da intervenção e à preparação para os Exames Nacionais do 4.º ano, só foi possível a realização de quatro textos, à exceção do pré e do pós-teste.

Finalmente, como etapa final, foi efetuada a avaliação do percurso de trabalho dos alunos e dos resultados que obtiveram – *Módulo III*. Esta fase teve uma organização

semelhante ao primeiro módulo, uma vez que os alunos realizaram um pós-teste (Anexo E7), tendo o mesmo enunciado do pré-teste, e o mesmo questionário que tinham preenchido inicialmente. Só assim foi possível comprovar se houve uma evolução ou não das habilidades linguísticas dos alunos (Anexo E8), assunto que será analisado no ponto abaixo.

4.5. Métodos e técnicas de análise de dados

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

Assim, da análise e comparação dos dados recolhidos na 1.^a e, posteriormente, na 3.^a fase, foi possível verificar que, quanto à competência compositiva, os alunos melhoraram expressivamente nos seguintes indicadores: *justifica/argumenta as ideias* e *respeita a estrutura da escrita*, apresentando, ambos, uma evolução de 32% (Anexo E9). Também se verificou um grande progresso na planificação dos textos e na utilização deste recurso para a fase de redação, com uma percentagem de progressão de 81%, aproximadamente (Anexo E10). Por fim, verificando-se 59% de evolução nas aprendizagens, constatou-se que os alunos tomaram consciência de que um texto tem de ser organizado por parágrafos e interiorizaram esta regra de escrita (Anexo E11).

No geral, houve uma melhoria expressiva em todas as competências avaliadas – *competência compositiva, controlo do processo de escrita e ortografia e pontuação*. Os resultados poderiam ter sido mais positivos, no entanto o tempo de intervenção também foi curto, não chegando a seis semanas, logo os dados obtidos são satisfatórios para a melhoria das aprendizagens dos alunos no que respeita à escrita. Contudo, todos estes resultados serão analisados mais especificamente no ponto 5.2 deste trabalho.

5. Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa com destaque para o tema em estudo

Neste capítulo serão identificados os princípios orientadores do PI, assim como as escolhas metodológicas e as estratégias de intervenção que foram utilizadas durante o período de intervenção pedagógica, com particular destaque para o tema em estudo. É realizada, ainda, uma descrição do trabalho desenvolvido em cada uma das áreas, remetendo para as planificações e materiais construídos.

5.1. Princípios orientadores e estratégias de intervenção do PI

No sentido de desenvolver os objetivos criados para o PI, recorreu-se a alguns princípios orientadores, que fundamentam e definem perspectivas estratégicas que auxiliam a prática pedagógica nas várias áreas que incorporam o currículo (ME, 2004). Como tal, recorreu-se a um conjunto de estratégias, no âmbito das diversas áreas operacionalizadas, que se encontram organizadas na tabela apresentada em seguida (cf. Tabela 2).

Tabela 2.
Objetivos, estratégias e princípios orientadores da prática.

Objetivos gerais	Estratégias de intervenção	
	Específicas dos objetivos	Comuns
Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as regras de sala de aula; - Criação de situações que envolvam a participação oral dos alunos; - Participação em atividades em que esteja subjacente a cooperação entre os pares; - Desenvolver as relações interpessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de exposição de matéria; - Dinamização das atividades; - Construção de atividades lúdicas; - Recurso a meios audiovisuais; - Recurso a materiais didáticos; - Recurso aos manuais escolares e fichas; - Exploração dos conhecimentos prévio dos alunos; - Trabalho cooperativo.
Desenvolver a competência textual	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina da <i>Hora do Conto</i>; - Ficheiros do TEA de Português; - Ficheiros do TEA de Escrita Criativa; - Roteiros de leitura; - <i>Biblioteca de turma</i>; - Guiões de exploração dos livros da <i>Biblioteca de turma</i>; - Partilha das produções dos alunos; - Leitura de diversos géneros textuais; - Planificação, textualização e revisão de textos. 	

Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina do <i>Cálculo Mental</i>; - Partilha de estratégias de cálculo; - Promoção do raciocínio matemático; - Resolução de operações com números naturais racionais e não racionais; - Resolução de situações problemáticas que envolvam as quatro operações fundamentais. 	
Compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de fenómenos naturais; - Elaboração de conclusões através de atividades de pesquisa e recolha de dados; - Consciencialização para os efeitos negativos da ação do homem sobre o meio envolvente. 	

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Como se pode comprovar na tabela anterior, existem estratégias que podem ser utilizadas comumente a todas as áreas, como por exemplo, o recurso a materiais didáticos e ao trabalho cooperativo; contudo, é necessário evidenciar estratégias específicas a cada um dos objetivos, para que estes sejam desenvolvidos.

Seguidamente, são explicitadas de forma mais fundamentada todas estas ferramentas que auxiliam a ação do docente.

5.1.1. Diferenciação pedagógica

O desenvolvimento humano não é linear nem ocorre num mesmo período de tempo para todos os indivíduos. Cabe ao docente ponderar as características específicas de cada um dos seus alunos, ensinando de acordo com as mesmas. É neste sentido que o conceito de diferenciação apresenta um papel determinante no processo de ensino e de aprendizagem numa sala de aula, sendo considerado um processo ao qual os professores recorrem – utilizando diversos métodos e estratégias de ensino adequados – para conseguirem que os alunos progridam no currículo, isto é, adquiram capacidades e conhecimentos mesmo apesar das necessidades individuais de cada um (Resendes & Soares, 2002). Para tal, alguns dos alunos beneficiaram de mais tempo para realizar determinadas atividades ou foram criadas variantes para que estes conseguissem acompanhar os restantes elementos da turma.

5.1.2. Inclusão

Para além do processo de diferenciação referido acima, considerou-se importante realizar a inclusão do aluno com NEE, através da elaboração de materiais diferentes, de maneira que este realizasse tarefas apropriadas às suas necessidades e capacidades (Arends, 2008). O trabalho realizado com o mesmo teve em atenção a sua mobilidade reduzida e a sua dificuldade na caligrafia. Para tal, foram construídas folhas de registo antecipadamente, para que o aluno conseguisse acompanhar as aulas, escrevendo em espaços maiores e construindo um caderno diário organizado, através do qual, posteriormente, pudesse estudar pelos apontamentos (Anexo C).

5.1.3. Interdisciplinaridade

O professor deve ter o cuidado de trabalhar numa perspetiva interdisciplinar, integrando as diversas áreas do currículo escolar e dando a conhecer aos alunos que não existem barreiras entre as disciplinas ou as áreas do saber (Reis, 2009). Como tal, e como é visível nas planificações (Anexo F), tentou-se ao máximo fazer com que houvesse uma relação entre as diversas áreas do currículo, e onde esta ligação foi mais evidente, foi durante uma das aulas de Educação Física, em que os alunos tiveram de aplicar alguns dos conhecimentos relativos à Matemática – unidades de medida de capacidade. Para além disto, verificou-se que as aulas de TIC, em que os alunos tinham que utilizar várias ferramentas do computador, incluindo o word e o excel, foram um espaço bastante útil para treinar conteúdos de cariz linguístico e matemático, fazendo ditados e construções de gráficos, respetivamente.

5.1.4. TEA

O TEA é uma forma de diferenciar o trabalho, uma vez que neste momento os alunos têm oportunidade de, individualmente ou em pequenos grupos, realizarem atividades de acordo com as suas dificuldades ou os seus interesses. Tendo como objetivo facilitar e fortalecer as aprendizagens dos alunos, foram criadas sessões semanais em que os alunos trabalharam conteúdos das diversas disciplinas, com o auxílio do professor e dos colegas, facilitando o desenvolvimento da autonomia, da

planificação, da organização e da avaliação do seu desempenho dentro da sala de aula. Pretendeu-se, ainda, que os alunos construíssem o seu conhecimento através do trabalho individual e, por outro lado, da interação com os pares, efetivando as suas aprendizagens, tomando consciência das suas fragilidades e selecionando métodos e estratégias de trabalho que se adequem à sua maneira de aprender (Abreu, 2006). Desta forma, foram construídos ficheiros de trabalho, e respetivas correções, relativos a áreas diferentes – *Português, Escrita Criativa, Matemática e Estudo do Meio* –, planos individuais de trabalho e registo da utilização dos ficheiros (Anexo G).

5.1.5. Rotinas

As rotinas diárias de uma sala de aula tendem a promover a construção de novos conhecimentos e são definidas como práticas regulares de atividades e interações, as que apresentam uma dupla função – social e cognitiva. No âmbito social, as rotinas regulam os comportamentos sociais dos alunos e implementam regras que têm de cumprir, tendo em conta os objetivos a atingir; quanto ao âmbito cognitivo, as rotinas favorecem as representações dos exercícios e a sua forma de resolução (Vigotsky citado por Moura, 2009).

Como tal, implementaram-se duas rotinas: o *Cálculo Mental* e a *Hora do Conto*. A rotina de *Cálculo Mental* representa uma atividade que deve ser realizada sistematicamente e é aconselhável que seja feita no início da aula, tendo um tempo médio de duração de dez minutos (Ribeiro, Valério & Gomes, 2009). A cada aluno foi distribuída uma tira de papel contendo várias operações (Anexo H1). O objetivo era que os alunos as resolvessem recorrendo a estratégias de cálculo mental, não sendo necessário a sua apresentação. Em seguida foi feita a correção em grande grupo e os alunos anotavam quantas alíneas tinham acertado para se ir confirmando a evolução, ou não, dos vários elementos da turma (Anexo H2). Já a *Hora do Conto* foi um tempo reservado para a leitura de vários géneros textuais. Os livros/histórias foram lidos pelo professor, uma vez que os alunos devem ouvir um adulto ler para que se “apropriem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem” (Reis et al., 2009, p. 63). A partir desta

leitura, sucederam-se inúmeras atividades, como por exemplo, a exploração dos livros, a leitura pelos alunos, a compreensão do que foi ouvido, entre outras.

5.2. Contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos do PI

Tendo em conta todas as planificações elaboradas durante o período de intervenção (Anexo F), as diversas áreas contribuíram de várias formas para a concretização dos objetivos gerais que se pretendia que os alunos atingissem. Em seguida, são explicitados os diversos conteúdos e atividades que promoveram o trabalho ao nível dos objetivos delineados.

O desenvolvimento das **Competências Sociais** abarca vários objetivos, dos quais a promoção da cooperação. Esta é encarada como um processo através do qual se aprende com os outros, de modo a valorizar a interação possível entre os indivíduos e a diversidade que existe entre eles. Tal, possibilita a apreensão de novos ensinamentos, assim como a criação de novos tipos de comportamentos e de auto-regulação do conhecimento. É visível que não é possível existir desenvolvimento da mente humana sem a interação com o meio e os outros (Cochito, 2004).

Os alunos tiveram diversos momentos para interagir e trabalhar cooperativamente com os colegas, para além de algumas tarefas pontuais do quotidiano de uma sala de aula, tendo em vista a concretização de um objetivo comum. Constatou-se este facto em atividades de dramatização, nas quais, nomeadamente, os alunos tinham de trabalhar com os elementos do seu grupo para conseguirem transmitir aos restantes colegas uma mensagem ou encenar uma história. O mesmo só foi possível com a criação de estratégias entre os elementos, para que conseguissem desenvolver as possibilidades expressivas do seu corpo e a exploração da voz – aspetos considerados em situações relacionadas com Teatro.

Outra das atividades em que se aspirava a cooperação entre os pares, relaciona-se com uma das sessões de Educação Física, articulada com conteúdos de Estudo do Meio, designadamente, os continentes e os oceanos. Proporcionando o desenvolvimento físico da criança, foram elaboradas atividades que oferecessem aos alunos condições favoráveis à interação com os seus colegas, através da realização de jogos e estações em que se promovesse o progresso do comportamento motor (ME, 2004).

Por último, recorrendo às atividades relacionadas com as TIC, os alunos tiveram de trabalhar com os seus colegas, tendo como objetivo a criação de documentos em word e a pesquisa na internet. Foi tomada esta decisão de trabalho cooperativo com recurso aos computadores, uma vez que foi um tópico em que os alunos demonstraram bastante interesse, contudo, demonstraram, também, muitas dificuldades na execução dos exercícios, que puderam ser colmatadas através do trabalho em pares.

Quanto à disciplina de **Matemática**, o trabalho com números e o desenvolvimento das destrezas de cálculo, nomeadamente de cálculo mental, é fundamental na vida quotidiana dos alunos, uma vez que possibilita a descoberta de novas estratégias de cálculo ou o uso de números e estratégias que estes já possuem. Desta forma, aprende-se a operar com números em vez de dígitos, a estabelecer relações numéricas e a usar propriedades das operações fundamentais de cálculo (Buys, 2001).

Como tal, os alunos tiveram oportunidade de exercitar estratégias de resolução de operações durante a rotina de *Cálculo Mental*. Após a concretização desta tarefa, eram sempre partilhadas as formas de como os alunos tinham conseguido resolver as operações, possibilitando a partilha e descoberta de novas estratégias. Com esta atividade, também foram introduzidas as divisões com dois algarismos nos divisores e com números decimais, verificando-se que os alunos apreenderam bem as regras sobre este tema que, muitas vezes, é de difícil apreensão.

Foram realizadas operações e situações problemáticas, envolvendo as medidas de volume, tempo e dinheiro. Para tal, recorreu-se à execução de atividades diversificadas e à utilização de materiais lúdicos e manipuláveis, designadamente, o uso de um cubo de cartão com $1dm^3$ de volume e um litro de água para verificar a relação entre estas duas medidas; de sólidos equidecomponíveis em cubos de arestas iguais, para facilitar a perceção da medida de volume; e a réplica de notas e moedas do euro, tendo em conta as trocas monetárias e os descontos que os alunos tinham de calcular (Anexo II).

Para ensinar conteúdos de **Estudo do Meio**, nomeadamente, as características e a interação entre os elementos do sistema solar, deve partir-se de algo que o aluno já

conheça previamente e, a partir disso, tentar compreender determinado fenómeno. Este ensino pode ser baseado na pesquisa e na observação de fenómenos, em que os alunos descobrem informações através das suas próprias ações de análise e recolha de dados, sistematizando os conhecimentos. Assim, proporcionam-se alternativas didáticas aos alunos para que desenvolvam, também, a sua curiosidade e a vontade de construir o seu próprio conhecimento. Para além do mais, os alunos aprendem a refletir sobre os seus pensamentos e a fundamentar as suas opiniões e os factos apresentados (Peroneo, 2008).

Foram realizadas teias de ideias sobre variados conteúdos relativos às ciências – planeta Terra, localização geográfica, entre outros – e foram explorados mapas, planisférios e globos, para que fosse possível a localização dos continentes, dos oceanos, dos países e de alguns elementos do sistema solar. Para além disto, os alunos tiveram de observar todos os dias a Lua e, no final da intervenção, o mapa de registo foi analisado e foram tiradas as conclusões possíveis com o estabelecimento de relações temporais, particularmente, a duração de cada fase da Lua e de cada ciclo completo (Anexo I4).

Quanto ao desenvolvimento dos descritores de **Português**, mais especificamente, da competência textual, não são só as atividades diretamente relacionadas com a escrita que influenciam este objetivo, mas também a leitura e o exercício de regras gramaticais, pois têm um carácter transversal para a aquisição de todo o processo de escrita (Reis et al., 2009).

A rotina da *Hora do Conto* e a *Biblioteca de Turma* foram duas maneiras de fomentar o gosto pela leitura e o contacto com diversos géneros textuais. Foram também revistos alguns conteúdos que apresentam tipologias de organização, características e intenções diferentes: o texto dramático, o convite, a carta, a fábula, o aviso e os princípios de cortesia.

Estando mais relacionado com a gramática, realizaram-se inúmeros exercícios de ortografia – até como preparação para os Exames Nacionais – e foram abordadas as frases simples e complexas, matéria que ainda não tinha sido trabalhada com os alunos.

Com a construção de um livro (Anexo I2), sendo esta atividade de escrita apoiada por um *Roteiro de Leitura* (Anexo I3), os alunos tiveram oportunidade de

explorar a sua imaginação e escrever textos curtos. De uma forma mais intensa, foram, também, explicitadas as diferentes fases que têm que ser respeitadas quando se está a redigir um texto, introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como os subprocessos da escrita, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão. Foi dada mais ênfase à planificação, visto que é o subprocesso que está em estudo neste trabalho de investigação. Desta forma, foram produzidos textos argumentativos históricos, tendo em consideração a organização em parágrafos, as regras de ortografia e de pontuação. Este assunto é abordado em seguida, apresentando uma reflexão fundamentada sobre todos estes processos fulcrais para a construção de alunos com habilidades linguísticas.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Seguidamente, apresenta-se um balanço sobre os aspetos relacionados com a avaliação das aprendizagens dos alunos, dos objetivos definidos para o PI e, por último, a análise dos resultados obtidos durante o desenvolvimento do estudo em questão.

A avaliação, segundo Arends (2008), é um processo através do qual se emitem juízos ou se determina sobre o valor de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno. Assim, é importante refletir sobre a avaliação que foi executada ao longo da intervenção pedagógica, no sentido de dar a conhecer as modalidades desenvolvidas relacionadas com a prática, numa perspetiva da concretização dos objetivos delineados no PI.

6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação no ensino básico – como, aliás, em todos os níveis de ensino – é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. (Abrantes, 2002, p. 9)

Por outras palavras, a avaliação é um elemento da ação educativa que permite ao professor compreender quais os conteúdos e competências adquiridos pelos alunos durante o ano letivo, assim como verificar se a sua ação pedagógica é eficaz ou deve ser alterada.

A avaliação numa turma e em cada área específica deve ser encarada em três dimensões distintas: a *diagnóstica*, a *formativa* e a *sumativa*. Deste modo, decidiu-se utilizar estas três modalidades de avaliação. A avaliação de diagnóstico pode ser realizada em qualquer momento do ano letivo, estando sempre articulada com a avaliação formativa, para possibilitar a superação de dificuldades que os alunos apresentem (Pais & Monteiro, 2002). Como tal, antes do PI ser elaborado, procedeu-se à avaliação diagnóstica – já apresentada no primeiro ponto deste relatório – para, posteriormente, o trabalho ser planificado.

Quanto à avaliação formativa, esta deve ser conduzida de uma forma contínua e, sempre que possível, diferenciada consoante as aprendizagens que os alunos realizam (Pais & Monteiro, 2002). Logo, este tipo de avaliação foi mais privilegiado, pois é um instrumento regulador das aprendizagens, evidenciando os conteúdos que os alunos realmente adquirem. Durante a implementação do plano, o desempenho e as atitudes dos alunos foi avaliado e registado na avaliação intermédia em que constam os indicadores que devem alcançar; bem como através de exercícios de verificação dos conteúdos relativamente ao trabalho desenvolvido em algumas sessões.

Por sua vez, a avaliação sumativa, como é referido no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, pretende fazer um juízo geral do progresso do trabalho de cada aluno, com o objetivo de classificar e aprovar as habilidades de cada disciplina. No sentido de aferir alguns dos resultados já evidentes na avaliação formativa, os alunos realizaram fichas de avaliação sumativa – as provas aferidas diagnósticas construídas pelo Agrupamento de Escolas – em que foi possível identificar se se adquiriram novos conhecimentos, através da análise das várias grelhas construídas para análise dos resultados (Anexos J1, J2, J3, J4, J5 E J6) e, por sua vez, se o PI foi desenvolvido com sucesso. Esta avaliação foi implementada no final da intervenção, quando já todos os conteúdos programados tinham sido abordados e analisada de seguida, tendo em conta as diversas áreas abordadas.

6.1.1. Competências Sociais

A avaliação em torno das Competências Sociais foi realizada a partir da observação direta das posturas dos alunos, procedendo-se, posteriormente, ao preenchimento das grelhas de avaliação (Anexo J7). Esta análise teve em conta as atitudes individuais dos alunos e, também, a sua interação com os colegas e com as professoras. Desta forma, comprovou-se uma melhoria mais considerável, de 54% em cada um dos seguintes indicadores: *é empenhado nas atividades e pede e aceita a ajuda do professor* (Anexo J8).

Todos os alunos demonstraram uma grande alteração de comportamentos no que consta ao empenho nas atividades propostas, mostrando-se sempre participativos e com vontade de aprender, existindo, assim, uma predisposição maior para a aquisição de capacidades. Conseguiram, ainda, estar mais confiantes e desinibidos para pedirem ajuda ao docente, interagindo com este com o objetivo de melhorar os seus conhecimentos e de realizar as tarefas corretamente.

Porém, no que se refere ao cumprimento das regras de sala de aula, os alunos continuaram constantemente a distrair-se uns aos outros e a entrar na sala de uma forma desordeira e barulhenta. Muitas destas crianças tendem, inclusivamente, a serem rudes e desrespeitar os colegas, tanto dentro da sala de aula como no restante recinto escolar.

6.1.2. Português

Para a avaliação das competências desta disciplina, foram analisados diversos instrumentos que facilitaram a perceção das aprendizagens que foram desenvolvidas. As tarefas que os alunos desempenharam na sala de aula foram examinadas, como por exemplo, a elaboração do *Roteiro de Leitura* e a construção do livro a este associado (Anexo I2 e I3). Estes dados foram posteriormente comparados com as grelhas de avaliação final (Anexo J9) e foi possível constatar algumas melhorias expressivas, que são apresentadas em seguida (Anexo J10).

Os alunos melhoraram nestes dois indicadores, tendo uma percentagem de progressão de 50% em cada um, sendo o primeiro relacionado com a leitura e

interpretação de texto, em que faltava muita capacidade de concentração e de leitura fluída para que fosse possível a compreensão dos textos lidos; e o outro reflecte que, com a prática de exercícios gramaticais, se conseguiu que os alunos compreendessem algumas regras e fossem capazes de identificar, neste caso, os graus dos nomes.

Por outro lado, os alunos apresentaram muitas dificuldades no que se refere à partilha de opiniões relacionadas com o texto, mesmo apesar de estarem constantemente a emitirem ideias e juízos durante as atividades de leitura na sala de aula; e à transcrição de frases que vão ao encontro do que é explícito, não colocando sequer as aspas como indicadores quando estão a escrever algo que não é da sua autoria.

Quanto à avaliação da *Escrita*, a mesma será realizada num subponto mais adiante, uma vez que se relaciona intimamente com o objetivo do estudo trabalhado neste relatório: o desenvolvimento da planificação.

6.1.3. Matemática

A avaliação desta disciplina decorre da análise de todas as grelhas de avaliação (Anexo J11), assim como da rotina do *Cálculo Mental* (Anexo H2), em que se verificou que doze alunos progrediram nestas aprendizagens, tendo sido realizada uma comparação entre o primeiro *Cálculo Mental* e o último – sendo estes iguais (Anexo H3). No que respeita ao confronto da avaliação diagnóstica com a final, foram obtidos os seguintes resultados mais significativos: evolução de, aproximadamente, 27% nos indicadores *identifica polígonos e lê e interpreta coordenadas* (Anexo J12).

O reconhecimento das propriedades geométricas dos polígonos foi um dos indicadores que obteve melhores resultados, relacionando-se com a *Organização e Tratamento de Dados*, a leitura e interpretação de gráficos, permitindo aos alunos identificarem coordenadas.

No entanto, a disciplina de Matemática foi a que apresentou mais resultados negativos (Anexo J8), principalmente, quando os alunos tinham de fazer operações envolvendo as divisões inteiras e o cálculo da área. A abordagem destes dois tópicos foi realizada muito superficialmente durante a intervenção, uma vez que os alunos já os tinham trabalhado e, assim, no caso da *Medida*, foi mais explorado o volume e a capacidade.

6.1.4. Estudo do Meio

Após a análise de todos os materiais realizadas pelos alunos e das grelhas de avaliação (Anexo J13), verificou-se que a disciplina de Estudo do Meio foi a área que obteve melhor aproveitamento. Apesar dos conteúdos terem sido menos abordados devido ao treino que teve de ser feito das disciplinas às quais se iria realizar Exame Nacional, como já foi referido, os alunos demonstraram sempre bastante interesse nesta área, o que pode ter influenciado os bons resultados nesta avaliação. Tendo em conta esta análise, foi possível verificar que os indicadores, *reconhece a bandeira nacional* e *reconhece características dos planetas*, são os que apresentam um maior número de respostas corretas, evidenciando uma evolução das aprendizagens no valor 77% e 27%, respetivamente (Anexo J14).

Aquando a abordagem dos símbolos nacionais, os alunos demonstraram bastante interesse e redigiram, inclusive, um texto sobre estes marcos que caracterizam Portugal. Foi construída uma bandeira para exposição na sala e cada aluno tinha, também, uma imagem da mesma no caderno. Desta maneira, foi possível estudar alguns factos da história do nosso país que são tão importantes para o conhecimento que os alunos têm do meio onde vivem. Outra das evoluções relaciona-se com o sistema solar, mais especificamente os planetas. Apesar desta matéria só ter sido abordada superficialmente, os alunos apreenderam muitos conhecimentos que foram essenciais para conseguirem identificar determinadas características dos planetas.

Contudo, os alunos apresentaram conteúdos nos quais não foram tão bem sucedidos, nomeadamente, em assuntos relacionados com a União Europeia e os países lusófonos. Estes foram alguns assuntos que só foram abordados no final da intervenção, não dando muito tempo aos alunos para que estes conseguissem estudar e realizar exercícios sobre a matéria.

6.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Relativamente às aprendizagens construídas nas diferentes áreas das expressões, verificou-se, no geral, que os alunos demonstraram bastante interesse e empenho em

todas as tarefas realizadas, principalmente, na dramatização de histórias e nas atividades de Educação Física (Anexo J15).

Estas áreas do saber proporcionaram, em grande parte, o fomento da cooperação entre os alunos, uma vez que os exercícios eram sempre realizados em grupos e tendo um objetivo final comum, para o qual os alunos tinham que se relacionar com os colegas e chegar a um consenso de tomadas de posições.

Ao realizar este tipo de atividades mais práticas, verificou-se que os alunos também conseguiram abstrair-se dos Exames Nacionais e da carga negativa que este assunto estava a trazer para o seu quotidiano, uma vez que muitos já se sentiam ansiosos e nervosas com a aproximação da data de realização.

6.2. Análise dos dados do estudo

Após a análise do pré e do pós-teste, dos questionários e de todos os textos que os alunos redigiram durante o período de intervenção, foi possível tirar algumas conclusões relativas ao processo de escrita. Como é evidenciado em seguida, em cada grupo de competências analisadas, os alunos evoluíram mais expressivamente em determinados indicadores (cf. Figura 4, 5 e 6).

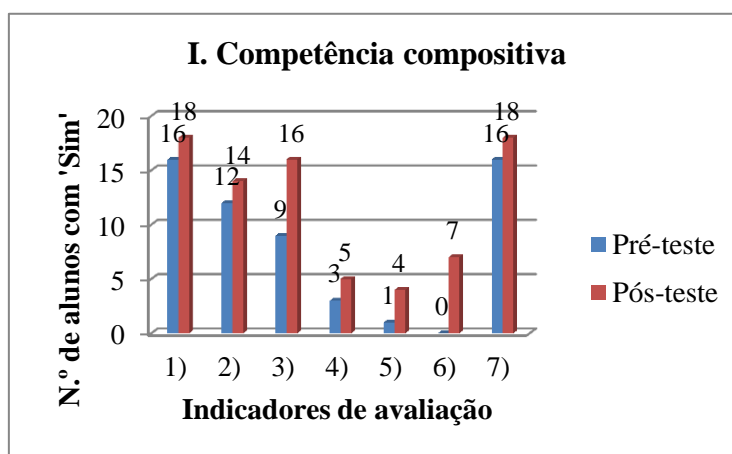


Figura 4. Competência compositora.

Nota. Figura elaborada pela autora.

Quanto à *competência compositora*, verificou-se que os indicadores 3) e 6) foram os que tiveram um progresso mais evidente, sendo estes *justifica/argumenta as*

ideias e respeita a estrutura da escrita, respetivamente. Neste tipo de textos elaborados – textos argumentativos históricos –, os alunos tinham que, primeiramente, apresentar os dados, ou seja, a introdução; depois, indicar a justificação da sua posição, sendo esta parte o desenvolvimento do texto; e, por fim, tinha que existir a emergência de uma conclusão, em que mobilizava os argumentos apresentados para o término da premissa (Silva, 2012).

No entanto, não foi possível constatar uma grande evolução na organização das ideias, isto é, os alunos não foram capazes de adquirir destreza de escrita suficiente para que conseguissem sequenciar logicamente as ideias e encadeá-las de uma forma organizada – indicador 4). Só com a conjugação das informações indicadas na introdução com as informações contidas no desenvolvimento é possível atingir um texto necessariamente coerente e estruturado (Silva, 2012).

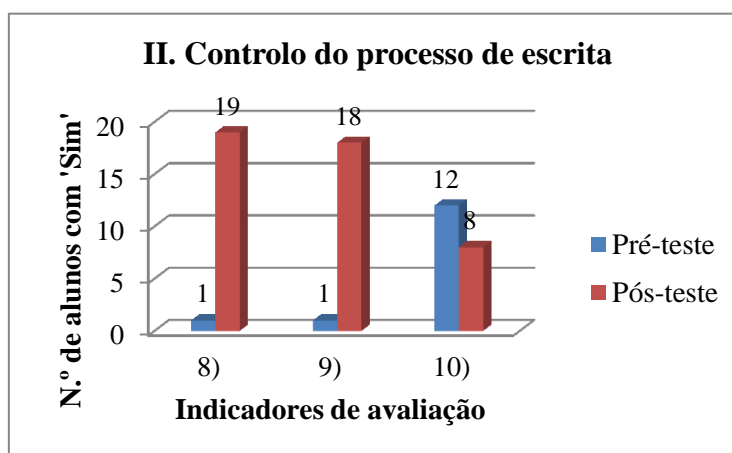


Figura5. Controlo do processo de escrita.

Nota. Figura elaborada pela autora.

Respeitante ao *controlo do processo de escrita*, houve uma grande evolução nos primeiros dois indicadores – *planifica o texto e recorre à planificação para escrever o texto*. Inicialmente, os alunos demonstraram dificuldades na compreensão e realização dos mapas conceptuais, e não entendiam qual era o propósito deste instrumento de auxílio da escrita. Contudo, ao longo do tempo, os alunos foram comentando que realmente era uma ferramenta que lhes facilitava a redação dos textos, passando a utilizá-la sempre que existiam tarefas deste tipo. Quando os alunos são sensibilizados e

motivados para atividades de escrita que se baseiam em processos de planificação, as suas redacções tendem a melhorar significativamente, permitindo, ainda, uma maior facilidade na exposição oral das suas ideias e dos seus argumentos sobre determinado assunto (Balbeira, 2013).

Tendo em conta o indicador 10) – *cuida da apresentação final do trabalho* –, o mesmo pode ter apresentado um decréscimo de resultados positivos, pois os alunos não conseguiam gerir os tempos que lhes era dado para a planificação e para a escrita, negligenciando a apresentação estética dos trabalhos.

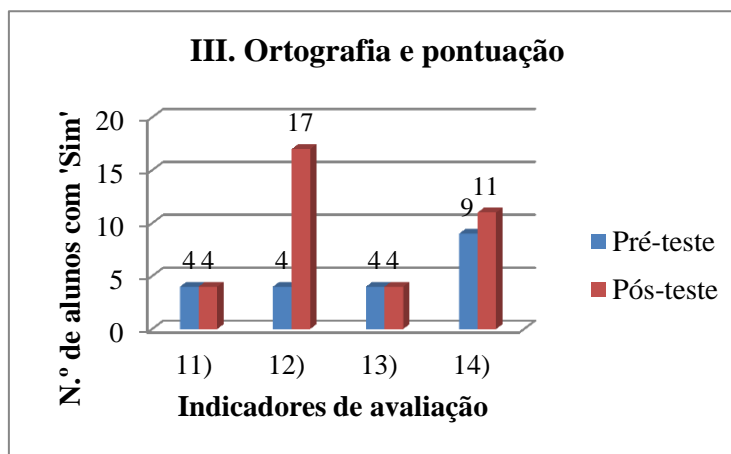


Figura 6. Ortografia e pontuação.

Nota. Figura elaborada pela autora.

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

Como já foi referido ao longo deste trabalho, considerou-se o tempo de intervenção curto para o desenvolvimento do estudo, o que poderá ter influenciado a pouca progressão destas competências. A aprendizagem da linguagem escrita depende de um ensino formal e sistematizado, pois aprender a escrever um texto coerente e com correção ortográfica é uma tarefa difícil e que exige a obtenção de um desenvolvimento cognitivo mais especializado (Kellogg, 2008).

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

Após analisar todos os instrumentos relativos à avaliação, pretendia-se responder à questão orientadora:

Será que a planificação influencia o desenvolvimento da escrita de textos?

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

Através da análise dos textos, verificou-se que os alunos já conseguiam explicitar melhor os conceitos históricos, permitindo, assim, uma melhor comunicação sobre o passado e o presente históricos e que caracterizam todos os portugueses.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Para além da avaliação das aprendizagens dos alunos, realizada anteriormente, neste capítulo são analisados os resultados obtidos com o PI, verificando se existiu ou não uma progressão dos objetivos delineados. É, ainda, construída uma reflexão sobre os constrangimentos à prática e a justificação das reformulações que o PI inicial sofreu.

7.1. Avaliação dos objetivos do PI

Para avaliar os resultados obtidos, irá recorrer-se à avaliação formativa do ponto de vista do docente, pois consegue-se extrair informações precisas e qualitativas sobre

os processos de aprendizagem, as atitudes e todos os conhecimentos que os alunos adquiriam até à data (Pais & Monteiro, 2002). Desta forma, os professores têm oportunidade de atualizar os seus conhecimentos didáticos, procurar coerência entre os critérios elaborados e as opções didáticas tomadas e, ainda, ponderar o quão é importante é o seu comportamento enquanto avaliador.

A partir da análise dos dados contemplados nos gráficos já enunciados, apresenta-se em seguida uma tabela relativa a cada objetivo do PI⁴ e aos indicadores correspondentes a cada um destes⁵ (Anexo J16).

Tabela 3.

Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns.

Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão
Coopera com os colegas	N – 68% P – 32%	N – 32% P – 68%	36%
Respeita a opinião dos colegas	N – 59% P – 41%	N – 50% P – 50%	9%
Espera pela sua vez para intervir	N – 55% P – 45%	N – 32% P – 68%	23%
Partilha o material	N – 64% P – 36%	N – 41% P – 59%	23%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Quanto ao primeiro objetivo geral, relacionado com a **cooperação entre os alunos**, verificou-se que houve uma evolução de atitudes, principalmente da questão da cooperação, em que se pode constatar uma evolução de 36%. Existiu sempre por parte do docente uma preocupação em proporcionar situações em que se desenvolvessem as relações interpessoais e se promovesse a autonomia de cada um. Contudo, o respeito pela opinião dos colegas foi algo que os alunos não conseguiram executar, não se verificando um grande progresso neste indicador, tendo uma evolução de somente 9% (cf. Tabela 3).

A educação é uma das formas mais importante para fomentar a interação entre as crianças, assim como o seu desenvolvimento comportamental e apropriação de valores.

⁴ Todas as percentagens apresentadas nas tabelas correspondem a valores aproximados.

⁵ Legenda dos resultados: N – Percentagem de alunos que foi avaliada negativamente no indicador; P – Percentagem de alunos que foi avaliada positivamente no indicador.

Neste sentido, o relacionamento que se estabelece dentro da sala de aula influencia o interesse dos alunos pelos conteúdos lecionados, uma vez que estes precisam de se sentir competentes nas atitudes que tomam e na motivação que é partilhada (Silva, 2005).

Tabela 4.
Desenvolver a competência textual.

Desenvolver a competência textual			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Porcentagem de progressão
Redige textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação	N – 86% P – 14%	N – 50% P – 50%	36%
Respeita a estrutura da escrita	N – 100% P – 0%	N – 59% P – 41%	41%
Mobiliza os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos escritos	N – 82% P – 18%	N – 64% P – 36%	18%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

No que respeita ao **desenvolvimento da competência textual**, verificou-se uma evolução em todos os indicadores mencionados, especialmente no indicador respeitante à estrutura da escrita, evidenciando uma evolução de 41% das aprendizagens. No entanto, os alunos apresentaram mais dificuldades na mobilização dos conhecimentos que adquiriam através da compreensão e produção de textos, existindo 18% de evolução neste campo (cf. Tabela 4).

É através deste conhecimento linguístico que os alunos alcançam o domínio das regras gramaticais e do funcionamento da língua, levando-os a estruturar e fundamentar as suas redações (Reis et al., 2009) – objetivo que também se relaciona com o estudo da planificação.

Tabela 5.

Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito.

Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão
Utiliza diversas estratégias para fazer contagens	N – 67% P – 33%	N – 43% P – 57%	24%
Realiza eficazmente o cálculo proposto	N – 29% P – 71%	N – 10% P – 90%	19%
Realiza rapidamente o cálculo proposto	N – 57% P – 43%	N – 38% P – 62%	19%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Através da análise da grelha de cálculo mental (Anexo H2) e da observação direta, realizada enquanto os alunos executavam esta atividade, foi possível comprovar que os alunos conseguiram, progressivamente, utilizar diferentes **estratégias de cálculo** para realizar as operações, sendo esse um dos principais objetivos desta tarefa com uma progressão de 24% das aprendizagens (cf. Tabela 5). O domínio das regras de cálculo é uma etapa fundamental para o trabalho matemático, pois permite aos alunos dedicarem-se a atividades que exigem funções cognitivas que reforçam a memorização e a compreensão (MEC, 2013).

Tabela 6.

Compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar.

Compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar			
Indicadores de avaliação	Avaliação inicial dos indicadores	Avaliação final dos indicadores	Percentagem de progressão
Utiliza processos simples de reconhecimento da realidade envolvente, tendo uma atitude de permanente pesquisa e exploração	N – 86% P – 14%	N – 14% P – 86%	72%
Observa e representa os vários constituintes do sistema solar	N – 55% P – 45%	N – 23% P – 77%	32%
Identifica as principais características do sistema solar e seus constituintes	N – 45% P – 55%	N – 18% P – 82%	27%

Nota. Tabela elaborada pela autora.

Por último, o objetivo geral que se relaciona com a área das ciências não foi desenvolvido como o esperado inicialmente, isto é, através de trabalho de projeto. No entanto, os alunos conseguiram apreender conhecimentos relativos ao **sistema solar** e aos seus constituintes, principalmente, os planetas e a lua, comprovando-se uma evidente progressão das aprendizagens – 72% (cf. Tabela 6).

Os alunos, normalmente, demonstram uma grande curiosidade pelos factos relacionados com estes fenómenos naturais, logo cabe ao professor encorajar os alunos a levantarem questões e a procurarem respostas através de pesquisas e experiências simples (ME, 2004).

Para além da avaliação destes objetivos, os alunos também contribuíram para a avaliação da intervenção, uma vez que são parte integrante da implementação do PI. Assim, no final deste período, os alunos preencheram uma ficha em que avaliaram as atividades realizadas (Anexo J17). A partir destes resultados verificou-se que os alunos estavam satisfeitos com o trabalho desenvolvido; gostaram mais de fazer as dramatizações, e menos de escrever os textos, porque, segundo os alunos, “tínhamos que pensar muito”; e a maioria preferiu trabalhar em grupo e de uma maneira geral, avalia todo o percurso com a categoria de *bom*.

A professora cooperante também preencheu uma ficha idêntica, avaliando o desenvolvimento do trabalho (Anexo J18). Esta considerou que a intervenção realizada foi boa, uma vez que existia um grande à vontade na postura da professora estagiária, criando-se um clima de confiança e cumplicidade com os alunos. A docente evidenciou, ainda, que as aulas relacionadas com a planificação de textos foram das que mais gostou, pois verificou-se a interdisciplinaridade com a História de Portugal.

7.2. Reformulações do PI

O plano de aula é um instrumento orientador que o professor constrói em função dos objetivos delineados inicialmente para a concretização do processo de ensino e de aprendizagem. Este documento visa uma melhor distribuição das atividades letivas e um melhor aproveitamento do tempo dentro da sala de aula. No entanto, tem um carácter aberto, ou seja, é flexível a alterações que possam ser necessárias realizar consoante o

contexto e as circunstâncias do momento. Como tal, a planificação apresenta-se como um fator muito importante da prática pedagógica, pois é um recurso organizador e norteador do trabalho docente (Alvarenga, 2011).

Uma das maiores dificuldades sentidas relaciona-se com a temática dos planos de aula, uma vez que, mesmo após as planificações detalhadas das aulas, muitas vezes estas tiveram que ser alteradas em função da participação dos alunos em projetos e atividades diversas e da realização de fichas de aferição e preparação para os Exames Nacionais.

Noutro âmbito, é de frisar que, inicialmente, tinha sido proposta a realização de trabalho de projeto com vista a proporcionar o desenvolvimento do objetivo geral relacionado com o Estudo do Meio - *compreender as características e a interação entre os elementos do sistema solar*. No entanto, tal não foi possível, pois a necessidade de trabalhar conteúdos relacionados com os Exames Nacionais levou a um reajuste das planificações, como já foi referido e, como consequência, não restou tempo para que fosse possível desenvolver as três fases que um projeto abarca: o planeamento, o desenvolvimento, a avaliação e divulgação (Leite, 2003).

Por último, na execução do PI, tinha sido delineada a construção de fichas de avaliação sumativas. Contudo, com a realização semanal de várias fichas de preparação para os exames e, finalmente, as fichas de aferição diagnósticas, considerou-se que os alunos já estavam muito sobrecarregados com estes exercícios. Logo, foram utilizadas as últimas fichas para a construção da avaliação final dos alunos.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Como término deste relatório final, apresenta-se uma reflexão crítica em que se pretende caracterizar de forma fundamentada o percurso da intervenção pedagógica, evidenciando os pontos fortes e os constrangimentos da prática, assim como, realizar uma autoavaliação e as expectativas pessoais face ao futuro profissional.

Durante o período de implementação do PI, vivenciaram-se situações bastante importantes e que vão influenciar o futuro enquanto docente, pois foram observadas e

experienciadas situações do quotidiano de uma organização escolar e, numa perspetiva académica, adquiriram-se conhecimentos práticos que podem ser aliados às aprendizagens teóricas, dando-lhes, assim, significado. O docente tem de se adaptar aos contextos pedagógicos em que está inserido, utilizando o seu conhecimento e a sua experiência, logo o estágio contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Numa fase inicial, ainda durante as semanas de observação participada, foi possível ter um primeiro contacto com os alunos, compreendendo quais eram as suas posturas e expectativas perante à presença de uma nova professora estagiária. Primeiramente, os alunos demonstraram atitudes desafiadoras da autoridade, tentando perceber quais eram os limites que não poderiam ultrapassar. Durante este período foi, também, possível verificar como os alunos interagiam entre si e com a professora cooperante, e o nível académico em que se encontravam e como é que os ritmos de trabalho eram geridos. A turma em questão apresentou-se um pouco faladora e com lacunas quanto à autonomia para realizar as tarefas propostas, mas, apesar disso, a maioria dos alunos consegue obter bons resultados, tendo um bom aproveitamento escolar. Esta observação participada permitiu, assim, compreender como são os vários elementos da turma e as atividades que eram, normalmente, executadas, apresentando-se como uma técnica fundamental aprender a ensinar e para ser um professor reflexivo (Correia, 2009).

Relativamente à implementação do PI em concreto, é importante mencionar que as atividades foram planificadas para seis semanas de intervenção, mas nem sempre foi possível dar-lhes cumprimento. A planificação não tem um carácter obrigatório e pode ser modificada consoante as necessidades que os alunos demonstram ao longo do tempo. Por isso, na sala de aula “o professor deve, quando confrontado com as questões levantadas pelos alunos, ser capaz de decidir, no momento, se será mais eficaz cumprir a planificação feita ou responder às solicitações dos alunos e percorrer um outro caminho” (Pais & Monteiro, 2002, p. 40). O professor pode decidir seguir estritamente a planificação sem ter em conta as necessidades dos alunos, podendo estes a vir a sentir-se desmotivados. Pelo contrário, quando o professor opta por alterar o seu plano, que foi o que aconteceu neste caso, opta, também, por percorrer um caminho mais complicado,

visto que tem de ter capacidade de improvisação e mobilização dos conhecimentos que possui.

Seguindo a mesma ideia, Silva e Neves (2006) afirmam que um projeto corresponde a um processo de evolução que não pode ser completamente planificado desde o início, tendo de sofrer alterações progressivas para que o mesmo atinja as finalidades a que se propõe. No entanto, para proceder a estas alterações é necessário conhecer o contexto físico, social e temporal no qual o trabalho é realizado, visto que são estas as características que conduzem a tomadas de decisões adequadas, dando sentido à transformação das planificações inicialmente construídas. O facto de os alunos se terem mostrado empenhados, interessados e com desejo de aprender, foi, também, facilitador para as mudanças que ocorreram.

Posto isto, num futuro profissional, tentar-se-á ao máximo respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno, valorizar as suas experiências escolares e pessoais, tal como as aquisições e produções de todos, criando um clima favorável ao desenvolvimento de competências sociais. Logo, tentará transmitir-se aos alunos a ideia de que a sala de aula não é meramente um local de transmissão de conhecimentos teóricos, mas, ainda, um local em que se aprendem valores com o intuito de possibilitar um bem-estar individual e coletivo. Todas estas práticas pressupõem que haja uma reflexão constante por parte do profissional de ensino, evidenciando os motivos que justificam as suas ações e questionando as suas atitudes e escolhas (Alarcão, 1996).

Quanto às atividades realizadas durante o período de estágio, foram todas construídas com o objetivo de enriquecer o currículo dos alunos, tendo em consideração as características específicas da turma. Foi através da realização destas atividades, entre outros elementos, tais como, o registo sistemático das observações e de alguns aspetos das produções dos alunos, que foi possível executar uma avaliação coerente e cuidada dos conhecimentos que os alunos adquiriram. Esta avaliação regula o processo de aprendizagem, permitindo conhecer os seus efeitos e fundamentar posteriores estratégias de ensino (Silva & Neves, 2006), e considera-se que todos os instrumentos de recolha de evidências foram adequados e bem concebidos, servindo para constatar se os objetivos delineados foram atingidos, ou não, pelos alunos, assim como em que nível estavam as suas capacidades.

Como tal, verificou-se que o objetivo delineado para a disciplina de Estudo do Meio, que se relacionava com a compreensão das características e da interação entre alguns elementos do sistema solar, foi o que obteve uma avaliação mais positiva. Todas as atividades realizadas à volta desta temática foram sempre muito bem aceites pelos alunos, havendo muito interesse e empenho por parte dos mesmos. Uma das aulas que os alunos mais gostaram interligava a Educação Física com estudo destes conteúdos de ciência, tentando, também, consciencializa-los para a importância da tomada de atitudes que preservem o meio ambiente. A escola não pode formar somente as crianças em direcção à aquisição de conteúdos científicos; esta tem de proporcionar “a formação integral dos alunos desenvolvendo competências e atitudes, que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte” (Aguado, citado por Ribeiro, 2006, p. 2). Além disto, foi bastante visível a constante curiosidade demonstrada pelos alunos nas aulas de Estudo do Meio, sendo as mesmas um desafio constante na perspectiva do docente, pois este tinha de ter um grande domínio dos conteúdos para conseguir responder da forma mais correcta às questões que os alunos colocavam.

Um dos principais constrangimentos sentido relaciona-se com a dificuldade sentida em criar uma relação de confiança e proximidade com os alunos, sem que estes ultrapassassem os limites impostos, os quais serviam de reguladores do respeito que tem de existir entre professores e alunos. O professor autoritário ou benévolo, o professor competente ou incompetente, o professor amável ou indelicado; nenhum destes passa pelos alunos sem deixar a sua marca (Freire, 1996). Contudo, este profissional deve ser lembrado pelas suas condutas correctas e humanas para que os alunos reconheçam o seu percurso académico como um processo construtivo e saudável.

Quanto ao tema em estudo, e tendo em consideração o objetivo definido – *a influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos* – foi importante constatar que houve uma evolução da consciência do processo de escrita e do seu subprocesso, a planificação, verificando-se uma melhoria na qualidade dos textos argumentativos produzidos pelos alunos. Neste sentido, comprova-se que as atividades de escrita no 1.º CEB não se devem resumir à textualização, devem, porém, encarar este

processo para além do produto final e fomentar a passagem pelas diversas etapas da elaboração de um texto (Cassany, 1999).

Finalmente, fazendo um balanço geral deste período de intervenção, é notório um sentimento de que se ensinou muitos conteúdos aos alunos, mas também se aprendeu muito com estes. Considerando todo o trabalho desenvolvido e todos os laços criados com os estudantes e com a professora cooperante, é preciso ter sempre presente que a ação educativa deve ser realizada de forma a levar o ser humano a refletir sobre o seu papel no mundo e, como tal, a ser capaz de mudar o mundo e a si mesmo (Freire, 1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2012). *Introdução*. In Abrantes & Araújo (Coord.). Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas. (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;
- Abreu, M. (2006). *O Tempo de Estudo Autónomo na aprendizagem da língua estrangeira: treinar, consolidar, aprofundar conhecimentos e competências*. Escola Moderna, n.º 27, 5.ª série, Lisboa;
- Alamargot, L. & Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of writing*. Kluwer Academic Publishers;
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora;
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o processo ensino-aprendizagem: Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Memória monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa, Santiago, Cabo Verde;
- Alves, C. & Gomes, A. (2011). *Uma avaliação diagnóstica sobre o percurso de relações espaciais em crianças dos 3 aos 6 anos*. XXII SIEM;
- Amor, E. (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora;

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill;
- Balbeira, M. (2013). *Planificação de textos: Um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em 2.º Ciclo em ensino do Português, 3.º Ciclo e em Ensino Secundário em Língua Estrangeira. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal;
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Benejam, P. & Quinquer, D. (s.d.). *Aplicación de la propuesta en Áreas Curriculares*. In Benejam et al., *Hablar y escribir para aprender – Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las Áreas Curriculares* (pp. 200-217). Editorial Síntesis;
- Buys, K. (2001). *Mental arithmetic*. In M. Henvel-Panhuizen (Ed.), *Children learn mathematics* (pp. 121-146). Utrecht: Freudenthal Institute (FI), Utrecht University & National Institute for Curriculum Development (SLO);
- Campos, C. (2004). *Método de análise de conteúdo: Ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde*. *Revista Brasileira Enfermagem*, Brasília, 57 (5), pp. 611-614;
- Carvalho, J. (2001). *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A;
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Porto: ACIME;
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar enfermagem*. V. 13, n.º 2, pp. 3-36;
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março;
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho;
- Disp. Normativo (338/93);

- Dias, C. & Morais, J. (2004). *Interação em sala de aula: Observação e análise*. Revista Referência, n.º 11, pp. 49-58;
- Díaz, J. (2002). *Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: Propuesta Didáctica en Construcción*. Educere, 6 (18), pp. 194-204.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora;
- Figueiras, C. & Santiago, M. (2009). *Planificación*. In E. Montolío (Ed.), Manual Prático de Escritura Académica (5ª edição, Vol. II, pp. 15-68). Barcelona: Editoria Arial S.A;
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of Writing*. (Vol.32): National Council of teachers of English;
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra;
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à escrita: do Programa de Português aos manuais escolares do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica na Especialidade de Metodologia do Ensino do Português, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal;
- http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1001_arquivos/image006.gif,
Consultado a 15/03/2014;
- Kellogg, R. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. Journal of writing research, 1(1), pp. 1-26;
- Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Leite, C. (2003). *Avaliação de projetos – Porquê? – Projetos Curriculares de escola e de turma*. Porto Editora;
- Marques, A. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais*. Dissertação de mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal;
- Martinha, C. (2009). *Os mapas conceptuais na planificação didática da Geografia – Uma reflexão renovada sobre práticas pedagógicas em ensino da Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade;

- Mata, F. et al. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria*. Revista de Educación, n.º 336, pp. 353-376;
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Matsumoto, L. & Campos, L. (2008). *Favorecendo a cooperação entre crianças: Relato de uma experiência*. Rev. Simbio-Logias, V. 1, n.º 1, maio;
- Ministério da Educação. (1994). *Autoavaliação*. In Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa; Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas. Ensino Básico- 1º Ciclo*. Editor: Departamento de Educação Básica;
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Editor: Governo de Portugal;
- Moura, F. (2009). *Tempo de escola e tempo de vida: sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão*. Medi@ções, Revista Online, Vol. 1, n.º 1, pp.6-21;
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guia de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Novak, J. (1998). *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates;
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença;
- Pereira, M. (2000). *Escrever em Português: didáticas e práticas*. Lisboa: ASA;
- Peroneo, D. (2008). *Algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências dos anos iniciais*. Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil;
- Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e a família - as suas implicações no processo de ensino – aprendizagem*. Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do Título de Mestre em Supervisão Pedagógica, Lisboa, Portugal;
- Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2016;

- Rapoport, R. (1970). *Three dilemmas in action research: With special reference to the Tavistock experience*. Human Relations, n.º 23, pp. 499-513;
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME;
- Reis, M. (2009). *Interdisciplinaridade na prática pedagógica*. REVELLI – Inhumas, V, 1, n.º 2;
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de mestrado elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Biologia e Geologia para o Ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal;
- Ribeiro, D., Valério, N. & Gomes, J. (2009). *Cálculo mental – programa de formação contínua em Matemática para professores dos 1º e 2º Ciclos*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Robalo, F. (2004). *Do projeto curricular de escola ao projeto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores
- Rodrigues, A. (2013). *Prática de ensino supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Recolha de informação em textos e mapas, no âmbito do Estudo do Meio Social*. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Lisboa, Benfica, Portugal;
- Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Projeto de Intervenção do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclos, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal;
- Rojo, R. & Cordeiro, G. (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras;
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. Escola Moderna, n.º 8, 5.ª série, Lisboa;

- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Portugal;
- Silva, J. (2005). *A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. Revista Espaço Académico, ano V, n.º 52;
- Silva, J., Almeida, C. & Gindani, J. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n.º I, pp. 1-14;
- Silva, M. & Neves, I. (2006). *Compreender a (in)disciplina na sala de aula: Uma análise das relações de controlo e de poder*. Revista Portuguesa de Educação: CIED – Universidade do Minho;
- Silva, P. (2012). *Tipologias textuais – Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina;
- Sousa, A. (2008). *Portefólio – Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Editora: Universidade de Aveiro;
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, V. 4, n.º 1, pp. 162-187.

Anexos