



**INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO**

**Laura Filipa Pires Costa Alves**

**RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos  
do Ensino Básico**

**Escrita em ascensão - contributos de um trabalho sistemático e  
colaborativo**

**Trabalho efetuado sob a orientação das  
Professoras Mestre Ana Júlia Marques  
e Doutora Gabriela Barbosa**

**maio de 2016**



**À estrelinha mais brilhante do céu, avô Inocêncio.**

Dar o exemplo não é a melhor maneira de  
influenciar os outros – é a única.

Albert Schweitzer



## Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à Professora Ana Júlia Marques, por toda a disponibilidade e orientação, sugestões e críticas ao longo da investigação deste relatório.

O mais sentido agradecimento aos meus pais, pela formação, pela educação, pelos valores e princípios e, acima de tudo, pelo apoio incondicional. Muito particularmente à minha mãe, pois um obrigada soa a muito pouco, tendo em conta tudo aquilo que me tem permitido e proporcionado. Obrigada por sempre acreditares em mim e não me deixares nunca desistir do sonho.

À minha irmã, por todo o encorajamento nos momentos de maior desânimo e por todo o orgulho demonstrado em cada uma das etapas alcançadas.

A toda a minha família mas, acima de tudo à avó Laura e à madrinha Custódia, meus “portos seguros”.

À colega desta viagem, Cláudia Rolo, por todo o companheirismo.

Aos professores cooperantes, Adão Soares e Paula Forte, por todos os ensinamentos e ótimas experiências proporcionadas ao longo do período de estágio. Também aos alunos da turma com a qual foi desenvolvida a investigação, pois sem a sua colaboração seria impossível.

À professora Natividade Sá, por ter fomentado o gosto pela área de Português e pelo carinho, disponibilidade e preocupação ao longo de todo o percurso académico.

À minha “Pitocas” Cristina Silva, por me demonstrar que é sempre possível voltar a acreditar na verdadeira amizade. Muito obrigada por estares sempre presente, nos bons e maus momentos. Obrigada por cada sorriso e por cada lágrima partilhada. Tornaste-te ao longo do tempo alguém muito, mas muito especial.

Ao Pereira que foi acompanhando este trabalho com o maior carinho.

Às companheiras de área de relatório, Lara Barbosa e Joana Ferreira, por todos os momentos de partilha de experiências, de desabafos, de incentivo. Por toda a amizade construída, obrigada. Também à Ana Soares, Marisa Carvalhido, Renata Faria e Lígia Castro, por cada momento, palavra e gestos de maior carinho e amizade que ao longo deste percurso foram manifestando, especialmente nos momentos de maior e particular dificuldade. Também aos amigos Diogo Gomes, André Gomes, Diogo

Fernandes e Paulo Filgueiras, por todos os gestos de pura amizade, todos os sorrisos partilhados e constante preocupação: muito, muito obrigada.

À Zita, por toda a disponibilidade, apoio e pelas suas bonitas palavras de maior incentivo, ânimo e encorajamento, especialmente na fase final deste percurso. Muito, muito, muito obrigada por me mostrares que consigo ser sempre maior e melhor. Que depois de trabalhar basta acreditar e confiar!

Aos amigos do “70x7”, sempre presentes. Sois incansáveis e tenho por cada um de vós a maior amizade.

A todos os que não mencionei, mas que se cruzaram no meu caminho e que de algum modo contribuíram para que este percurso tenha valido muito a pena, o meu agradecimento sincero.

## Resumo

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II e intitula-se **“Escrita em ascensão – contributos de um trabalho sistemático e colaborativo”**.

Este documento pretende evidenciar a importância do ensino explícito, progressivo e sistemático da escrita e de todos os seus subprocessos associados, tanto a nível individual, na sala de aula, através de propostas didáticas variadas e atrativas para as crianças, e em colaboração com os seus familiares mais próximos, em trabalho em casa.

A análise centra-se no âmbito das aprendizagens efetuadas ao longo de dois anos de um ciclo intenso, com especial destaque para o último semestre, em que decorreu concretamente a interação e consequente investigação com uma turma do 5º ano do ensino básico, num agrupamento de escolas do distrito de Braga.

A informação mobilizada na construção desta investigação foi obtida através de uma investigação qualitativa mais especificamente num estudo exploratório de nove semanas, entre abril e maio de 2015, período em que se aplicaram as propostas de intervenção e se recolheram os dados para o estudo. Para a concretização deste foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- 1) Que afinidade existe entre os alunos e o domínio da escrita?
- 2) A sistematização de tarefas de escrita conduz a mais e melhores escreventes?
- 3) Qual o papel da família no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos?

Constatou-se, a partir da análise de dados, que houve progressão nas práticas dos alunos, ocorrendo não só uma interiorização dos processos, das etapas e das características fundamentais da escrita mas também um maior gosto e vontade por escrever mais e melhor. Assim, é demonstrada a importância de práticas e hábitos contínuos de escrita para a obtenção de mais e melhores competências, que são essenciais não só na disciplina de Português mas em qualquer área na qual os alunos adquirem conhecimento e constantemente dele fazem uso.

**Palavras-chave:** escrita; escola; família; colaboração.



## Abstract

This thesis was developed in the scope of the course Supervised Teaching Practice II and its title is “Ascending writing – Contributions of systematic and collaborative work”.

This document aims to highlight the importance of explicit, progressive and systematic teaching of the writing skill and all of the sub-processes associated to it, both at the individual level, in the classroom, through a variety of didactic proposals that are attractive to kids, and in collaboration with their immediate family, through homework assignments.

The analysis focuses in the knowledge acquired over two years of an intense cycle, with special emphasis on the last semester, when the interaction and subsequent research with a 5th grade class of basic education, from a group of schools in the district of Braga, took place.

The information in this report was obtained through a qualitative research, more specifically in an exploratory study over nine weeks, between April and May of 2015, during which period the intervention proposals were applied and the data for the study was gathered. For its implementation, seemed important to ask the following research questions:

- 1) What affinity exists between the students and writing?
- 2) Does the systematization of writing tasks lead to more and better writers?
- 3) What is the role of the family in the development of the students’ ability to write?

The analysis of the data it proved there was a progression in the tasks carried out by the students, not only in the internalization of the processes, the steps, and the fundamental characteristics of the writing, as well as a bigger desire to write more and better. Thus, the importance of continuous habits and practices in writing with the goal of obtaining more and better competence was demonstrated, which are essential not only in Portuguese class but in all other areas in which the students are required to acquire and frequently use specific knowledge.

**Keywords:** writing, school, family, collaboration.



## Índice

Dedicatória .....	i
Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Lista de abreviaturas .....	xii
Índice de figuras .....	xiv
Índice de gráficos.....	xvi
Índice de tabelas.....	xviii
Parte I Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II .....	2
Capítulo I - O Contexto educativo e a Turma.....	4
Caraterização do Contexto Educativo.....	5
Caraterização da Escola.....	5
Caraterização da Turma .....	6
Capítulo II – Planificações .....	8
Matemática .....	9
Português .....	10
Ciências Naturais .....	12
História e Geografia de Portugal .....	14
Orientação para o projeto.....	18
Parte II Trabalho de Investigação .....	20
Capítulo I – Introdução .....	22
Pertinência do Estudo .....	22
Problema e questões de investigação.....	23
Capítulo II – Revisão da Literatura.....	26
A linguagem escrita nos primeiros anos de escolaridade.....	26

Dificuldades na escrita - Escrever mais para escrever melhor .....	28
O papel do professor na promoção de competências .....	32
O papel da família no processo de aprendizagem .....	37
Estudos Empíricos .....	40
Capítulo III – Metodologia adotada .....	42
Opções metodológicas .....	42
O professor investigador em Educação .....	44
Participantes do estudo .....	45
Instrumentos de recolha de dados .....	45
Observação .....	46
Documentos .....	47
Inquérito por questionário .....	48
Procedimentos .....	49
Capítulo IV – Projeto de Investigação.....	52
Apresentação do Projeto de Investigação .....	52
Os Participantes – Os alunos e os seus familiares .....	53
As tarefas.....	76
Linguagem Encenada.....	77
Maestro por momentos.....	78
Sonoridades Escritas.....	81
Diz-se que é uma espécie diferente.....	84
Escrever para Recontar e Reviver a Revolução .....	86 e 87
Sou eu quem faz a história. ....	89
Entre a imagem e a escrita .....	92
Celebrar o dia da mãe .....	94
Recordar a infância.....	95

De família em família .....	98
Capítulo V – Conclusões, limitações do estudo e recomendações futuras .....	102
Parte III Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada .....	107
Reflexão Final.....	109
Referências Bibliográficas.....	117
Anexos .....	121



## **Lista de abreviaturas**

**PES** (Prática de Ensino Supervisionada)

**J.P.S.** (Jovens Promotores de Saúde)

**P.E.S.** (Projeto de Educação para a Saúde)



## Índice de figuras

Figura 1. Exemplo de um dos textos realizados pelos alunos.....	78
Figuras 2 e 3. Resoluções apresentadas à situação proposta.....	80
Figuras 4 e 5. Exemplos de histórias criadas pelos alunos após ouvida a “Balada para Adelina”, de Richard Clayderman.....	82 e 83
Figuras 6 e 7. Exemplos de textos de opinião elaborados pelos alunos da turma.....	84 e 85
Figura 8. Exemplo da tarefa “Escrever para Recontar” .....	87
Figuras 9, 10 e 11. Poemas criados por alguns elementos da turma alusivos ao 25 de abril.....	88
Figura 12. Texto elaborado pelo aluno A6 individualmente.....	90
Figura 13. Texto elaborado pelo aluno A6 em cooperação com a família.....	91
Figura 14. Tarefa realizada pelo aluno A17 individualmente.....	93
Figura 15. Tarefa realizada pelo aluno A17 em cooperação.....	93
Figura 16. Tarefa realizada pelo aluno A2 individualmente.....	94
Figura 17. Tarefa realizada pelo aluno A2 em cooperação.....	94
Figuras 18 e 19. Poemas elaborados pelos alunos da turma dedicados às suas mães.....	95
Figuras 20 e 21. Exemplos de textos produzidos pelos alunos na tarefa “Recordar a infância” .....	96 e 97



## Índice de gráficos

Gráfico 1. Alunos que integram o projeto de investigação.....	53
Gráfico 2. Caraterização da amostra relativamente ao género dos inquiridos.....	69
Gráfico 3. Caraterização da amostra quanto às idades dos inquiridos.....	70
Gráfico 4. Caraterização da amostra relativamente às habilitações académicas dos inquiridos.....	70
Gráfico 5. Caraterização da amostra relativamente às profissões dos inquiridos.....	70
Gráfico 6. Avaliação da tarefa de escrita “Maestro por momentos” .....	79
Gráfico 7. Avaliação da tarefa de escrita “Diz-se que é uma espécie diferente” .....	84
Gráfico 8. Participantes na tarefa “Escrever para Recontar” .....	86
Gráfico 9. Participantes da tarefa “Sou eu quem faz a história” a nível individual e em cooperação com os seus familiares.....	89



## Índice de tabelas

Quadro 1. Organização dos processos da investigação.....	49
Tabela 1. Questionário Inicial.....	54
Tabela 2. Questionário Inicial.....	56
Tabela 3. Questionário Inicial.....	56
Tabela 4. Questionário Inicial.....	57
Tabela 5. Questionário Inicial.....	58
Tabela 6. Questionário Inicial.....	59
Tabela 7. Questionário Inicial.....	60
Tabela 8. Questionário Inicial.....	61
Tabela 9. Questionário Final.....	62
Tabela 10. Questionário Final.....	63
Tabela 11. Questionário Final.....	64
Tabela 12. Questionário Final.....	64
Tabela 13. Questionário Final.....	65
Tabela 14. Questionário Final.....	66
Tabela 15. Questionário Final.....	67
Tabela 16. Questionário Final.....	67
Tabela 17. Questionário Final.....	68
Tabela 18. Questionário aos Familiares.....	71
Tabela 19. Questionário aos Familiares.....	72
Tabela 20. Questionário aos Familiares.....	73
Tabela 21. Questionário aos Familiares.....	74



# **Parte I**

**Enquadramento da Prática de Ensino**

**Supervisionada II**



## **Capítulo I – O Contexto educativo e a Turma**

Este primeiro capítulo do relatório tem como finalidade dar a conhecer o contexto educativo, no qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e o grupo-alvo de intervenção. Neste sentido, será realizada uma breve descrição do contexto educativo, da escola e da turma onde se realizou o estudo. Serão divulgados alguns dados geográficos e socioeconómicos e também será feita a apresentação da turma, destacando algumas características e dificuldades dos alunos.

### **Caraterização do Contexto Educativo**

O Agrupamento Vertical de Escolas onde decorreu a intervenção educativa situa-se no concelho de Barcelos, distrito de Braga. Dista entre quinze a vinte e cinco quilómetros de vários núcleos urbanos e a sua área de influência abrange cinco freguesias.

Este encontra-se numa zona essencialmente rural, embora já seja visível a existência de pequenas indústrias têxteis e de construção civil, na sua maioria de carácter familiar. A atividade agrícola é praticada sobretudo pelos mais idosos e pelas mulheres para subsistência, existindo, no entanto, casos em que é praticada, após o período laboral profissional, como ocupação dos tempos livres. A atividade pecuária também persiste nesta localidade, embora com uma dimensão diminuta.

Nesta zona, também resultado da realidade económica, existem diversas famílias carenciadas sinalizadas.

Mais de metade da população apenas possui a escolaridade obrigatória e somente uma percentagem muito reduzida concluiu os estudos, ao nível do ensino secundário e superior.

A população desta zona, no que respeita a atividades culturais e recreativas dá grande ênfase ao folclore, ao desporto (futebol, atletismo e BTT), à fanfarra e ao escutismo, aos grupos de Zés-Pereiras e aos grupos de jovens. Existem ainda associações ligadas ao ambiente, teatro e arqueologia.

## Caraterização da Escola

A escola sede deste Agrupamento iniciou a sua atividade no ano letivo de 1999/2000, sem a construção do pavilhão gimnodesportivo, situação que se veio a arrastar até aos dias de hoje.

É constituída por um único edifício com dois pisos (rés-do-chão e 1º andar). A entrada é feita pelo portão principal, existindo ainda mais três portões, sendo um deles destinado a situações de emergência.

No interior da escola existem treze salas de aulas, três salas de Pequenos Grupos, três salas de trabalho, uma sala de Grandes Grupos, uma sala de Educação Musical, uma Hemeroteca, uma sala de Informática, quatro salas de Educação Visual/Tecnológica, uma sala de Ciências Gerais, um Laboratório de Biologia, um laboratório de Física e Química, um Gabinete do Espaço+, um Gabinete de Coordenação, um Gabinete para apoio ao Serviço de Psicologia e Orientação, um Gabinete da Direção e um de apoio, Cozinha, Cantina, Bar, Reprografia/Papelaria e espaço de convívio, Biblioteca, sala dos Alunos, sala dos professores, Serviços Administrativos, uma sala de Convívio do Pessoal Não Docente, um gabinete para os Diretores de Turma e atendimento aos Encarregados de Educação e o espaço destinado à Receção.

A escola sede tinha, em 2013, 482 alunos, dos quais 127 eram do 2º ciclo. O agrupamento tem no total 84 professores, sendo apenas 22 do 2º ciclo. Embora o corpo docente esteja disperso pelas várias escolas que fazem parte do agrupamento, é na escola sede que se encontram e reúnem, quer para cumprir encargos profissionais, quer para desfrutarem de convívios.

A integrar o corpo não docente do agrupamento encontram-se 28 elementos que garantem o funcionamento de todos os serviços existentes.

Para além das normais atividades letivas, a escola oferece a possibilidade aos alunos de frequentarem clubes, nomeadamente, Clube É-Te=igual, Clube de Matemática, Ateliê das Artes Plásticas, Clube de Ciências Ambiente e Arte, Clube de Música, Jovens Promotores de Saúde (J.P.S.), Desporto Escolar, nas modalidades futsal feminino (Infantis B e Iniciados) e xadrez, *SuperTmatik* – cálculo mental, Clube de Expressão Dramática, Clube de Ornitologia, Clube de Inglês, Clube de BTT, Projeto de

Educação para a Saúde (P.E.S.), Projetos da Biblioteca, Projetos do 1º ciclo, Assembleia de Delegados e Parlamento dos Jovens.

### **Caraterização da Turma**

A turma na qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada na área de Português era do 5º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, doze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos de idade. Esta disparidade justifica-se pela existência de três alunos terem pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

É um grupo de alunos muito ativo, dinâmico e participativo, no entanto, em diversas situações e aulas específicas, alguns revelavam comportamentos desadequados aos níveis da atenção, concentração e intervenção tendo, por várias vezes, condicionado ou mesmo prejudicado, o rendimento e a dinâmica das aulas.

No que diz respeito à aprendizagem, era uma turma bastante heterogénea, uma vez que existiam alunos com aproveitamento muito satisfatório e outros com um baixo nível de aproveitamento que apresentavam muitas dificuldades, desinteresse e falta de atenção. Estes alunos necessitavam de reforços positivos e constantes chamadas de atenção para conseguirem ultrapassar as dificuldades apresentadas.

Quanto às preferências disciplinares da turma destacam-se as disciplinas de Educação Física e Ciências Naturais. Aquelas nas quais sentiam maiores dificuldades eram a Matemática, seguida de Português.

De facto, nestas duas áreas, a turma revelava muitas lacunas que se traduziam em grandes dificuldades.

Ao nível da Matemática, o interpretar e resolver problemas, o cálculo mental e o pensamento lógico matemático eram as competências que necessitavam de maior intervenção. Na disciplina de Português demonstravam ter dificuldades na interpretação de textos e produção textual das diversas tipologias, revelavam possuir um vocabulário reduzido e escreviam com muitos erros ortográficos, de forma sistemática.

As dificuldades apresentadas, essencialmente na área curricular de Português, refletiam-se também nas demais disciplinas condicionando o aproveitamento da turma.

Muitas destas dificuldades surgiam devido à falta de hábitos de estudo e constante distração que originava momentos de conversa. Alguns alunos apresentavam défices de atenção/concentração. Aqueles com mais dificuldades revelavam falta de confiança em si mesmos, bem como lentidão na realização das tarefas, aguardando a resolução ou correção realizadas no quadro.

Relativamente aos Encarregados de Educação, na maioria dos casos, era a mãe que desempenhava essa função. Todavia, alguns alunos tinham o pai como responsável.

De uma forma geral, nos seus tempos livres, realizavam atividades pouco diversificadas, como os trabalhos de casa e algumas atividades desportivas, mais especificamente o futebol.

## Capítulo II – Planificações

O presente capítulo tem como objetivo refletir sob as planificações das quatro áreas lecionadas durante a regência, onde serão descritos o seguimento das aulas, as experiências proporcionadas e as aprendizagens adquiridas.

O Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico forma profissionalmente docentes de 1º Ciclo e de 2º Ciclo nas áreas de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais.

A Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no segundo semestre do segundo ano do curso, proporcionou o estágio nas quatro áreas acima referidas. Neste sentido, de forma a preparar para a habilitação docente, ocorreu um estágio, entre os meses de fevereiro e junho de 2015, numa turma de 5º ano de escolaridade.

Este estágio decorreu em duas fases distintas. A primeira consistiu na observação de aulas das diferentes áreas, possibilitando uma adaptação ao contexto, o conhecimento das turmas e respetivos professores cooperantes, bem como a preparação e planeamento das implementações. A segunda fase caracteriza-se pelo período de regência, uma vez que, durante nove semanas, houve uma intervenção direta nas turmas, lecionando, implementando tarefas e recolhendo dados e atividades para o presente relatório.

A primeira área de regência foi a disciplina de Matemática, seguindo-se a disciplina de Português e, numa fase final, as unidades curriculares de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, simultaneamente.

Durante todo este processo de intervenção junto das turmas foi necessário organizar todo o percurso com auxílio a um recurso educativo designado planificação. Assim, seguidamente apresenta-se e descreve-se uma aula de cada área curricular e a respetiva reflexão, na qual se expõem as aprendizagens e experiências adquiridas.

## Matemática

O estágio do 2º ciclo iniciou-se com a área curricular de Matemática. Foram lecionadas nove aulas, ao longo das quais se explorou o conteúdo programático Números racionais não negativos.

A reflexão que se segue refere-se à planificação da aula do dia 16 de março de 2015, diz respeito ao primeiro momento do estudo da adição e subtração de números racionais (**Anexo 1**).

Tendo em conta que este plano de aula fazia parte do momento inicial da fase de regências, foi extremamente importante e necessário apostar nas diversas técnicas de exposição e transmissão de conhecimentos aos alunos. Desta forma, foram selecionados um conjunto de recursos que lhes permitissem adquirir as competências impostas de forma motivadora, gradual e eficaz.

A aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa e uma pequena revisão à aula anterior, de modo a facilitar a aprendizagem dos conteúdos a lecionar. Seguidamente, para introduzir novos conceitos e conteúdos, a professora apresentou uma situação problemática. O enunciado continha a adição de duas frações. Para os alunos esta foi uma tarefa muito simples e de fácil compreensão, pois já não era um conceito totalmente novo, uma vez que, no 1º ciclo, já tinha sido abordado, ainda que de uma forma simplificada. Após um momento de diálogo entre a professora e os alunos foi possível concluir a regra de adição de números racionais.

O mesmo sucedeu no que diz respeito à inferência da regra da subtração, na qual foi adotada a mesma estratégia e facilmente a turma conseguiu chegar à correta resolução.

Ao longo desta e de praticamente todas as aulas da regência de matemática procurou-se interligar a matemática com situações do quotidiano, de modo a ser fácil para as crianças, não só compreender, mas também atribuir significado às propostas apresentadas.

A grande finalidade da Matemática escolar é desenvolver nos alunos a Matemática eficazmente na sua vida diária: a resolução de problemas oferece uma oportunidade única de mostrar a relevância da Matemática no quotidiano dos alunos, apesar de toda a dificuldade que resolver problemas reveste (Palhares, 2004, p.7).

Esta aula revelou-se muito dinâmica, em que alunos e professora contribuíram para as aprendizagens propostas, utilizaram-se recursos variados e verificou-se bastante entusiasmo e receptividade por parte das crianças nos diversos momentos da aula. O ponto “mais alto” que deve ser realçado refere-se ao interesse dos alunos manifestado aquando dos momentos de diálogo e partilha entre eles e a professora estagiária. Esse diálogo foi uma constante, pois entendo que o professor deve saber ouvir e aproveitar as opiniões dos alunos.

De um modo geral o balanço desta aula foi muito positivo, os alunos tiveram oportunidade de inferir, discutir e partilhar várias opções de resolução, o que permitiu expandir o conhecimento matemático do grupo.

### **Português**

O segundo bloco de regência foi o de Português, disciplina na qual foi também feita a recolha de dados para o presente relatório. Inicialmente, durante as aulas de observação do professor titular e da colega de estágio procurei, juntamente com o professor orientador cooperante, chegar à maior problemática da turma em estudo nesta mesma disciplina: insuficiente e não eficiente competência de escrita.

Foi notória, desde o início, a falta de interesse e grande diversidade de lacunas no exercício e prática da escrita pelo que aliados aos conteúdos programáticos que tinham obrigatoriamente de ser lecionados, propus-me fazer atividades extra, de escrita, sempre que possível, enquadradas com o que estava a ser estudado. Com a professora supervisora foram delineadas algumas tarefas, para que ao longo da regência fosse dada a oportunidade aos alunos de individualmente, em grupo e juntamente com os seus familiares mais próximos, desenvolverem mais e melhores competências.

O Português, sendo a língua primeira do nosso sistema educativo, afirma-se, antes de mais, por essa razão, como um elemento de grande importância em todo o processo de aprendizagem. É na sua transversalidade que afirma toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do Português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o processo curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.

A planificação escolhida diz respeito à aula do dia 20 de abril de 2015 (**Anexo 2**), a qual se iniciou pela recolha dos textos que tinham sido concluídos em trabalho de casa e, posteriormente, procedeu-se à correção dos exercícios do manual escolar referentes ao texto estudado na aula anterior “A Flauta sem Mágica”, de António Torrado.

Esteve em estudo o conteúdo “Tipos de frases. Frase afirmativa e frase negativa”. Como já tinha sido estudado, no 1º ciclo, a turma não revelou dificuldades na compreensão e aplicação pelo que foram resolvidos e corrigidos os exercícios propostos. Esta aula revelou-se muito prática, dando oportunidade aos alunos de, constantemente, manifestarem as suas opiniões e demonstrarem conhecimentos já adquiridos.

Por fim foi desenvolvida uma atividade de escrita com a pretensão de que os alunos, após ouvirem uma peça musical, escrevessem um texto sobre o que esta lhes sugeria. Esta atividade tinha como intenção apelar à criatividade dos alunos e permitir que estes entrassem num mundo imaginário e o descrevessem, respeitando todas as técnicas, normas e fases da escrita.

Escrever de forma criativa conduz assim os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de (se) interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever (Leitão, 2008, p.32).

Esta foi uma atividade motivadora para a maioria dos alunos, embora se verificasse que um ou outro não desenvolveu a tarefa de acordo com as expectativas, pois esses alunos manifestaram pouco interesse e falta de vontade de se aplicarem na elaboração do trabalho pretendido. É de referir ainda que tal situação não foi singular e específica desta aula. De um modo geral, ao longo de toda a regência, esses alunos apresentaram comportamentos/reações idênticas perante as tarefas de escrita.

Numa apreciação final e geral pode-se afirmar que a aula foi bastante positiva e bem-sucedida pois houve aprendizagem significativa.

Foi sem qualquer dúvida um bloco muito agradável de trabalhar, pois com esta experiência foi possível, não só contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos mas também iniciar este processo complexo – o da investigação.

## Ciências Naturais

Já na fase final de regências no 2º ciclo foram lecionadas paralelamente as áreas disciplinares de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

Relativamente à unidade curricular de Ciências Naturais as aulas estavam distribuídas, semanalmente, por um bloco de quarenta e cinco e outro de noventa minutos. A regência teve como foco central o estudo do bloco “Unidade na diversidade dos seres vivos”, mais especificamente “A célula – Unidade na constituição dos seres vivos”.

Esta reflexão refere-se à aula do dia 18 de maio de 2015, na qual foram realizadas diferentes atividades experimentais para que fosse proporcionada aos alunos a possibilidade de observar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos até ao momento (**Anexo 3**).

Esta área disciplinar normalmente é muito bem recebida pelas crianças e jovens, uma vez que aborda temas muito concretos e próximos daquilo que eles conseguem visualizar, observar, identificar e conhecer no seu quotidiano. Com esta turma não foi exceção. No entanto, por vezes, o entusiasmo era tanto que se tornava complicado progredir nas matérias e no desenvolvimento normal da aula.

O ensino das ciências é essencial na formação das crianças e jovens pois, para além de contribuir para o conhecimento científico, fomenta a curiosidade e o desejo de descoberta. Nas aulas de Ciências Naturais, devido ao seu carácter mais experimental, também se põem em prática valores e atitudes que, por vezes, não são tão fáceis de aplicar noutras áreas disciplinares.

As disciplinas de ciências contribuem igualmente para o desenvolvimento de atitudes e valores que determinam comportamentos do indivíduo. Na educação básica, procura-se que o indivíduo adquira atitudes, como a curiosidade, a exigência de fundamentação, a necessidade de prova para o julgamento, a persistência, entre outras; pretende-se que, no desenvolvimento do seu processo de socialização, o indivíduo valorize a cooperação e a consideração do ponto de vista dos outros, por exemplo. Estes aspetos em que a aprendizagem das ciências pode contribuir significativamente no conjunto do currículo, para o desenvolvimento do indivíduo (Pereira, 1992, p.27).

A aula iniciou-se pela correção do trabalho de casa e posteriormente procedeu-se à parte prática – a realização das atividades no laboratório. A professora começou por fazer a distribuição dos alunos pelas atividades experimentais, ou seja, dividiu a turma em três grandes grupos. Cada grupo estava responsável por realizar a atividade em questão e, nos momentos finais da aula, fazer uma demonstração, explicando à turma aquilo que tinha observado e concluído. Realmente, esta era a ideia original mas, na realidade, no momento teve de ser ligeiramente alterada pois uma das atividades experimentais não foi possível realizar devido à inexistência de seres unicelulares na infusão. Assim, no momento teve de ser operacionalizada uma nova estratégia, o mais rápido possível, para que o essencial da aula conseguisse ser adquirido pelos alunos. Foram realizadas apenas as duas restantes atividades (observação de células do epitélio bucal e da epiderme da cebola), pelo que os grupos trabalharam todos as mesmas atividades e observaram ambas as experiências.

Se à partida se pensou que aquele contratempo poderia causar instabilidade, insegurança e alguma confusão na turma, pôde comprovar-se e verificar-se que são situações que acontecem a qualquer instante e há que saber dar a volta e seguir com novas estratégias.

Durante todo o tempo lectivo, o par de estágio, o professor cooperante e a professora supervisora, que estava presente, foram imprescindíveis pois participaram na dinâmica da aula, contribuindo significativamente para os conhecimentos que as crianças estabeleceram e adquiriram.

O professor para ajudar os alunos a pensar e registar as suas conceções tem ao seu dispor estratégias como: Esquemas/desenhos legendados; diálogo; explicação de um dado esquema/imagem; definição de termos (oralmente/por escrito; individualmente/em grupo); uso de cartoon nos quais se apresentam diferentes justificações; apresentação situações para os alunos refletirem e deixar que eles as discutem e organização de atividades práticas/experimentais/laboratoriais segundo a sequência POCEA (Prevê, Observa, Compara, Explica e Aplica) (Pires, 2010, p. 27).

Foi sem dúvida uma aula muito positiva, muito dinâmica, na qual todos os alunos estiveram em contacto direto com os conteúdos e conceitos adquiridos até ao momento.

Para a aprendizagem pela descoberta resultar em efetiva aprendizagem para os alunos, é necessário orientar o processo de ensino e aprendizagem de modo a facultar-lhes o material adequado para fazerem descobertas, apresentar questões/problemas para serem investigados e, ao mesmo tempo, estimulá-los a fazerem suposições intuitivas sobre o tema, não esquecendo a importância de lhes proporcionar situações novas, sobretudo do seu interesse e do seu quotidiano. Acredita-se que tais situações foram verificadas, pelo que se comprova que houve efetivamente aquisição de conhecimentos como se pretendia. O facto de existirem crianças com conhecimentos heterogêneos potenciou diferentes intervenções, possibilitando também maior e melhor clima de aprendizagem.

Concluiu-se então que, a experiência de sala de aula em Ciências Naturais foi um momento de aprendizagem muito importante, não só para os alunos da turma com quem se trabalhou mas também para os professores em formação, uma vez que possibilitou diferentes intervenções, aplicação de estratégias variadas de intervenção, superação de erros e também de obstáculos para que futuramente se possa evoluir e melhorar enquanto profissional, junto de uma turma.

### **História e Geografia de Portugal**

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, a presença da disciplina de História e Geografia de Portugal no Ensino do 2º Ciclo encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa e em permanente mudança.

Já na fase final da regência e experiência em sala de aula, no 2º ciclo, houve oportunidade de lecionar esta disciplina numa turma de 5º ano. Esta foi a área com menos sessões disponíveis para interagir com os alunos e, por outro lado, foi a que mais esforço e dedicação exigiu, uma vez que era a área disciplinar em que sentia menos “à vontade”.

Selecionou-se a planificação da aula do dia 13 de maio de 2015 na qual se estudaram os fatores que levaram à perda da independência portuguesa em 1580 e o domínio filipino em Portugal (**Anexo 4**).

As aulas associadas a esta disciplina são, na grande maioria das vezes, encaradas pelos alunos como momentos menos motivadores, mais desinteressantes e pouco estimulantes devido ao próprio cariz dos conteúdos e à própria exposição teórica que esta exige. Assim, foi importante tentar interagir com a turma, de forma a derrubar esta barreira e conseguir despertar o interesse e o gosto pela disciplina e pelos conteúdos em questão.

Apesar da pouca experiência em lecionar, havia consciência de como as opções metodológicas são fundamentais para atingir as metas educativas propostas, assim como da influência e necessidade da promoção nas crianças dos sentimentos referidos anteriormente. Deste modo, acredita-se que, o professor é responsável por ajudar a construir nos alunos o gosto por esta área disciplinar e torna-se necessário que utilize recursos didáticos motivadores e atraentes, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias.

Uma vez que se ia apresentar uma temática completamente nova, houve necessidade de verificar se os alunos já tinham conhecimentos sobre o tema, nomeadamente, conceções alternativas, pois a sua existência influencia, potenciando ou não a aprendizagem dos novos conceitos.

Embora fosse uma aula maioritariamente expositiva, devido à natureza da matéria e também ao pouco tempo para a sua exploração, procurou-se criar momentos de diálogo e partilha com os alunos para que, em conjunto, se conseguisse chegar ao verdadeiro conhecimento que se pretendia.

Os recursos visuais, nomeadamente as imagens e pequenos textos, os esquemas e os vídeos foram uma mais-valia pois, para além de motivarem os alunos, intensificaram o querer saber e a procura constante de conhecimento.

A educação através de imagens embora possa distinguir-se da educação para a imagem, não deixa de implicar também esta última a dois níveis: ao nível da formação dos professores que desejam utilizar a imagem como auxiliar do processo de comunicação pedagógica, bem como ao nível da formação dos próprios alunos, se é que a escola que desejamos é uma escola integrada nesta «sociedade da imagem» de que tanto se fala (Calado, 1994 p.27).

O documento fornece-nos provas do passado e, de acordo com a sua especificidade, sugere, explica ou demonstra aspetos dos fenómenos históricos

estudados. Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno, desde que corretamente explorado pelo professor (Proença, s.d., p.289).

Após a parte teórica da aula seguiu-se um momento prático no qual os alunos puderam tirar todas as dúvidas que existiam ou surgiram e puderam aplicar os conhecimentos adquiridos através de pequenas atividades de caráter prático, tanto individualmente como a pares, com correção através de discussão oral, em grande grupo.

Não só esta aula, mas todas foram muito positivas e, acima de tudo, produtivas, dado que foi possível verificar aquisição de conhecimento efetivo nas crianças. O empenho e entusiasmo que revelaram ao longo da regência foi marcante enquanto docente de História e Geografia de Portugal, uma vez que fizeram sentir ainda mais a capacidade para lecionar, aumentando o gosto e o desejo de melhoria, nesta que era uma área na qual havia bastante receio.



## Orientação para o projeto

*Escrever. Porque escrevo? Escrevo para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu. Escrevo porque o erro, a degradação e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem. E para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras, gentes e tudo o que vivi e que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. Escrevo para tornar visível o mistério das coisas. Escrevo para ser. Escrevo sem razão.*

*Vergílio Ferreira, in Pensar*

A escolha do Português como área para o meu projeto prendeu-se com razões que remontam à época do 3º ciclo do Ensino Básico. Foi durante esses anos que descobri e cultivei o gosto pela escrita, através de uma das docentes, a professora Natividade Sá.

A paixão com que esta professora dava as aulas, fomentou em mim um gosto maior por uma escrita mais regular, cuidada e significativa.

Foi através deste bom exemplo, antigo mas sempre presente, que optei pelo Português e pela área da escrita.

Tal como aconteceu comigo, pensei que poderia, na fase de estágio contagiar alguns dos alunos e fazê-los descobrir a verdadeira essência e a importância de desfrutarem desta competência tão bela.

Assim, ao iniciar o estágio no segundo ciclo apercebi-me das lacunas existentes na disciplina de Português, pelo que, a partir daí fiquei ainda com mais vontade de perceber algumas situações específicas, relacionadas com esta competência que tem grande impacto na vida escolar dos alunos.



## **Parte II**

### **Trabalho de Investigação**



## Capítulo I – Introdução

Neste capítulo será apresentado ao leitor a problemática encontrada no contexto educativo bem como as questões orientadoras do estudo de investigação.

### Pertinência do Estudo

Se a linguagem está em toda a parte, compreendê-la parece ser uma das muitas necessidades do ser humano, não só pelo facto de marcar o nosso pensamento mas também porque esta faculdade, exclusivamente humana, desempenha um papel fundamental nas relações interpessoais (Pereira, 2009).

Nas sociedades de hoje, aprender a ler e escrever é um dos objetivos primordiais que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica. No entanto, verifica-se que, para um grande número de crianças, esta tarefa representa uma longa caminhada, com grandes obstáculos e inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e dar resposta às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem.

A escrita é uma atividade com dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, segundo determinados objetivos e normas. A composição de textos envolve também processos cognitivos e pode ser perspectivada como uma situação de resolução de problemas (Festas, 2002).

Adquirir a competência da escrita, saber escrever, torna-se uma competência, uma necessidade básica, que as sociedades modernas impõem a todos os seus cidadãos. Esta tem igual importância em termos interdisciplinares uma vez que os alunos em todas as disciplinas escolares deparam-se com esta necessidade na elaboração de apontamentos, resumos, sínteses, pesquisas, produção de trabalhos escritos, entre outras.

Assim sendo, a escrita assume elevada importância no processo de ensino-aprendizagem, não só numa fase inicial de aquisição de conhecimento, mas ao longo da estruturação e consolidação do mesmo.

É importante destacar que a aquisição do gosto pela escrita muito se deve aos educadores que com as crianças trabalham desde os primeiros anos de vida mas, não

menos importante, o papel da família na promoção deste, ao longo de um processo contínuo de aprendizagem que é o percurso escolar.

A tarefa de educar as gerações mais novas compete em primeiro lugar à família e à escola. Ambos são agentes de educação do mesmo sujeito mas cada uma tem a sua especificidade, quer nos conteúdos da educação, quer nos métodos utilizados (Teixeira, 2006).

Ao longo do estágio no 2º ciclo do ensino básico, mais especificamente das semanas de observação, foram notórias a ausência de hábitos constantes de escrita e ainda as grandes limitações no desenvolvimento desta competência na maioria dos alunos da turma na qual foi feita a intervenção. Esta realidade despertou interesse e vontade de trabalhar com vista a uma melhoria pelo que, após um diálogo não só com a professora orientadora mas também com o professor cooperante, se decidiu conjugar duas realidades, escola e família, a fim de uma interação e intervenção comuns para a finalidade pretendida.

Durante a intervenção junto da turma tornou-se fulcral contribuir para a melhoria das práticas de escrita dos alunos em investigação, para que cada um se tornasse mais e melhor escrevente. Assim, foram apresentadas e levadas a cabo atividades que fossem ao encontro dos objetivos pré-concebidos. Optou-se por realizar tarefas em contexto de sala de aula mas, como o estudo engloba uma parte específica do contributo familiar, tornou-se imprescindível a realização de tarefas em casa.

### **Problema e questões de investigação**

Tendo em vista o que foi acima referido, este estudo tem um foco central na componente da escrita, mais especificamente na pedagogia da produção escrita com vista à contribuição do desenvolvimento de competências de escrita nos alunos.

Definida a problemática a estudar foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Que afinidade existe entre os alunos e o domínio da escrita?
- A sistematização de tarefas de escrita conduz a mais e melhores escreventes?

- Qual o papel da família no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos?

Partindo das questões apresentadas tornou-se essencial a elaboração de uma proposta pedagógica pertinente, enquadrada e direcionada para a intervenção junto do grupo em estudo.

Assim, este estudo basear-se-á, então, num conjunto de reflexões sobre as atividades de escrita que foram pensadas, elaboradas e aplicadas no sentido de dar resposta às questões apresentadas e também sensibilizar os alunos para hábitos de escrita frequentes.



## **Capítulo II – Revisão da Literatura**

Este capítulo visa abordar as principais temáticas que enquadram o estudo. Será feita a apresentação da aquisição da linguagem escrita ao longo dos primeiros anos de escolaridade, afirmando-se que a produção escrita é um processo complexo, fundamentando-se a importância desta competência na sociedade e no processo de ensino-aprendizagem bem como se explicitam, de um modo geral, as dificuldades apresentadas pelos alunos. Posteriormente, será ainda apresentado o papel do professor e a importância da família no desenvolvimento desta competência.

### **A linguagem escrita nos primeiros anos de escolaridade**

Escrever é uma necessidade e uma exigência do ser humano na sociedade em que todos crescemos e estamos inseridos. Como membros desta, os cidadãos deverão corresponder às exigências impostas, sendo que uma das fundamentais é a capacidade de escrita.

O ato de escrever implica um longo e lento processo, pelo que é necessário que seja considerado objeto de estudo desde o momento em que se inicia a escolarização das crianças.

A linguagem escrita e oral trilham juntas no processo de aprendizagem mas, as competências de escrita, contrariamente às da oralidade manifestam-se muito mais cedo e são adquiridas e desenvolvidas, de modo muito particular, no momento em que as crianças são inseridas no meio escolar.

Segundo alguns autores, a escrita na criança surge antes de esta estar em contacto com o conhecimento metodizado, pois são adquiridas técnicas primárias com funções parecidas às da escrita, cujo desenvolvimento, surge, inicialmente, através de rabiscos, dando à criança sentidos diferentes de acordo com o contexto em que está inserida.

De acordo com Vygotsky (1998):

Assim como no brincar, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. (...) os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente

equipadas com lápis); e o gesto, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se o nome de apropriado (Vygotsky, 1998, pag.146).

O mesmo autor considera ainda que existe um momento crítico entre a passagem dos simples gatafunhos e o uso de grafias, como sinais que representam ou significam algo ou alguma coisa.

Embora o desenho tenha significado real para a criança, ainda não é considerado como a representação do seu pensamento. Este é um desenvolvimento faseado onde, numa etapa mais madura, a criança consegue decifrar e passa a “desenhar” a fala e os pensamentos que quer expressar.

Segundo Barbeiro (1999), “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita” (p.84). O autor considera ainda que esta é um processo gradual, defendendo que “a possibilidade de se tomar a escrita como processo advém do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo. (...) Esta perspetiva pedagógica não deve encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, (...) ser objeto de reflexão e conduzir a eventuais reformulações (...)” (p.15).

Aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para realização de funções. Estas poderão ter um alcance intrapessoal e interpessoal. No contexto de aprendizagem em que o aluno se encontra muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas (Barbeiro e Pereira, 2007, p.14).

A escrita coloca ao sujeito grandes desafios cognitivos no trajeto de tarefas complexas que o obriga a consciencializar e executar diversos processos, simultaneamente, tendo em vista a seleção das estratégias mais apropriadas. A criança, no decorrer deste processo de desenvolvimento de alfabetização, começa a compreender que a escrita é arbitrária, isto é, compreende que há a necessidade de seguir regras e normas específicas, comuns e pré-estabelecidas, contrariamente ao que verifica na fala.

Neste sentido, a ilação mais lógica é a de que parece fundamental encontrar tarefas de ensino-aprendizagem estruturantes e determinantes para a configuração de saberes implicados naquilo que a escola considera que é o saber escrever, o saber ler, o saber falar para a definição de tais situações e, no que à escrita diz respeito, é essencial não encarar esta competência verbal como *simples* “veículo de comunicação”, ou, apenas, como “elemento de avaliação”, mas enquanto objecto susceptível de ser analisado nos seus *elementos constituintes*, o que pressupõe uma organização didáctica orientada por princípios em que o faseamento da globalidade do acto de escrever e a consequente definição de tarefas escriturais não são, como já deixámos dito, dos menos relevantes (Pereira, 2008, p. 95).

Através deste processo, o da aprendizagem da escrita, a criança é levada a processar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e confrontar ideias, promovendo necessariamente o aparecimento de estratégias mais complexas. Tal facto impõe a capacidade de escrita como um fator de maturação cognitivo, estimulando a organização do pensamento e, por conseguinte, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, ou seja, um pensamento lógico-formal.

### **Dificuldades na escrita - Escrever mais para escrever melhor**

A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros. A escola deve tornar os seus alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso a múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade (Barbeiro e Pereira, 2007, p.7).

De acordo com esta citação percebeu-se que, em comunidade, a leitura e a escrita são capacidades essenciais pois são consideradas formas privilegiadas de comunicação e de entendimento.

A partir da análise das características da escrita enquanto linguagem, bem como do reconhecimento do carácter multifacetado e complexo de todos os processos nela envolvidos, o papel da escrita pode desempenhar diversificadas competências aos

níveis da aquisição, elaboração e transmissão de pensamento e conhecimento (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

Considera-se importante pensar que a aprendizagem da escrita necessita da prática de escrever e que, assim, a instrução deste saber, tão complexo, ganha vida própria através da descoberta de estratégias pedagógicas que permitam desenvolver habilidades da língua verificáveis nas demais competências (Pereira, 2000).

O princípio-chave da sequência de ensino de aprendizagem é o de que não há uma *naturalização* na aprendizagem dos processos de escrita, apesar de, visivelmente, existirem algumas exceções. Estas não podem, contudo, servir de grande argumento para a explicação de que os alunos aprendem só porque leram, ou porque alguém lhes disse como se devia fazer. A escrita, como já se sabe, não é uma competência que se aprenda por *vias travessas*; pelo contrário, esta deve ter “vida própria”, constituindo, pois, um conhecimento processual que não se compadece com uma simples passagem de saber declarativo a saber processual, exigindo, portanto, uma intervenção programada (Pereira, 2008, p.42).

Contudo, os problemas relacionados com as competências da leitura e da escrita sempre existiram e existem. No que diz respeito à escrita, é sabido que a sua aquisição é uma condicionante de toda a aprendizagem futura. Ler e escrever implica não só relacionar letras e sons, mas compreender e transmitir pensamentos e mensagens e, por isso, é natural que nestes processos se encontrem dificuldades de origens diversas.

Para que a escrita seja uma ferramenta eficaz na aprendizagem, torna-se imprescindível que o aluno vença o desafio da complexidade da tarefa. A aprendizagem torna-se eficiente quando os alunos se envolvem verdadeiramente nas tarefas, quando existe transformação dos seus conhecimentos prévios e quando se verifica a reflexão das suas próprias experiências.

Para Barbeiro (2003), o ato de escrever corresponde a uma linguagem que o sujeito constrói. Este autor defende ainda que no ato de escrever o aluno deverá ter em conta tarefas, como a correta e coesa produção linguística, deve adequar o texto à situação comunicativa e ativar uma representação que possa servir de guia à comunicação pretendida.

É importante salientar que escrever é essencial e, como já foi referido, é um processo complexo. “Antes de começar a redigir, há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos, há uma quantidade de aprendizagens e de exercícios que os alunos deverão fazer com a língua. Isto para que a redação do texto pedido surja com aplicação dos conhecimentos e técnicas adquiridas, como produto de saberes vários (...) que se tratará, num momento adiantado do trabalho escolar, de articular num todo com um máximo de coerência e funcionalidade” (Duarte, 1994, p.103).

No domínio da linguagem escrita, portanto, constata-se que as crianças apresentam muitas dificuldades, que decorrem de vários factores como a falta de acompanhamento, tanto em contexto escolar como familiar, a redução do número de aulas, recursos inapropriados, tarefas desadequadas, hábitos de leitura e escrita reduzidos, entre outras.

Diversos estudos, citados por Krashen (1984), parecem demonstrar que a qualidade da expressão escrita depende muito mais de outros factores, como, por exemplo, dos hábitos de leitura, do que da própria produção escrita às situações de prazer e pode, em determinados casos, revestir-se de alguma utilidade, por exemplo, quando tem objectivos motivadores ou quando é associada a situações de desbloqueio (...). Isto é tanto ou mais verdadeiro se considerarmos que a maioria das situações de escrita com que o indivíduo se debate ao longo da sua vida se revestem, (...) de uma relativa dificuldade (citado por Carvalho, 2001, p.87).

Estas dificuldades podem manifestar-se desde cedo e, quando não são superadas, os problemas aumentam e tornam-se numa lacuna, na maior parte das vezes, de difícil combate.

(...) as crianças pequenas são sujeitos cognoscitivos portadores de conhecimento sobre a língua escrita, mas essa realidade não significa de forma alguma a inibição da escola, observando impassível o desenvolvimento do aprendiz. A escrita, como objecto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades, isto é, não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interactivos ricos, porque o desenvolvimento é sempre fruto da interacção.” (Pérez e Garcia, 2001, p.22)

Assim, a escrita requer um grande cuidado e uma grande dedicação, tanto pela parte dos profissionais de ensino que têm o papel de promover e desenvolver apropriadamente estratégias e atividades que visam a aquisição e a obtenção dos saberes e dos melhores resultados possíveis no processo de ensino-aprendizagem, como da parte dos alunos no que respeita à motivação e grau de envolvimento.

Assim, pedagógica e didaticamente, o que parece estar em causa, quando se trata de formar autênticos leitores e produtores de textos, é a necessidade de inventar procedimentos e actividades que permitam aos alunos circular livremente entre os saberes sociais e os saberes escolarmente construídos, no sentido de aceitarem e interiorizarem os saberes ensinados (Pereira, 2008, p.17).

Como se vem referindo, são muitas as dificuldades neste campo, dificuldades que podem parecer não ser significativas e não sujeitas a qualquer intervenção mas que, com o passar do tempo, podem-se afirmar, concretizar e manifestar, provocando uma crise e podendo “romper” o processo.

É verdade que muitas vezes os professores dão mais importância aos erros ortográficos e é, realmente, preocupante o facto de os alunos apresentarem muitas lacunas na produção escrita, manifestando erros de ortografia e pontuação tornando, assim, o processo de leitura quase incompreensível. Em geral, os alunos não apresentam somente estas dificuldades, apresentam uma gama diversificada, pelo que, o processo de remediação será mais complexo e difícil como por exemplo o caso dos erros morfosintáticos, a má organização de ideias, a falta de coesão e coerência textual, entre outras.

Para que o paradigma se altere e de forma eficaz, a mudança não pode cingir-se a uma mera implementação de atividades de escrita. É necessário enquadrá-las num contexto mais vasto em que o aluno se sinta agente da sua aprendizagem e não um mero recetor da informação. Ao mesmo tempo, estas práticas de escrita devem aparecer articuladas com outras práticas de literacia. Esta mudança terá de passar também por um processo de formação que leve os docentes a refletir e a mudar as suas práticas, não numa lógica de mera aplicação de um novo paradigma pedagógico mas sim como resultado de um novo entendimento do que é ensinar e aprender, no qual a linguagem escrita pode desempenhar um papel de extrema relevância.

Viver a escrita pressupõe, por isso por parte da criança ou do jovem, ser capaz de, ao mesmo tempo, exercer um controlo sobre a tarefa de escrita a realizar e alcançar a significação (social, escolar, pessoal) que essa mesma tarefa possui. Pressupõe, de facto, “criar laços afetivos” com a palavra, vontade de aprender a escrever, sentir que o desafio inquietante e exigente para escrever vale a pena, pois, a partir daí, ser-lhe-á permitido *fazer coisas com a palavra escrita* e, condição não menos importante, ser-lhe-á igualmente permitido ser autor, fazendo a ponte com a sua *linguagem privada* e com os saberes que já possui sobre o código escritural (Pereira, 2008, p.96).

### **O papel do professor na promoção de competências**

A ação docente é o ponto de partida no que diz respeito à formação escolar dos indivíduos, bem como, o alicerce para a construção de uma sociedade ativa e pensante. Para que se crie este clima de permanentes estímulos é necessário que os docentes assumam o seu verdadeiro compromisso, o de ensinar.

Ensinar é uma responsabilidade que necessita ser explorada e desenvolvida. Torna-se crucial para qualquer educador, a cada dia, renovar a sua prática pedagógica para que, da melhor forma possível, atenda aos seus alunos.

Assim, é de grande importância o papel do professor na aprendizagem das crianças, uma vez que é por meio dele que ocorre a intermediação, ou seja, o professor proporciona momentos onde as suas relações e, acima de tudo, as suas transmissões determinarão resultados significativos para o sucesso escolar destas.

Ao professor é pedido que dê respostas às múltiplas tarefas inerentes à sua função, desenvolvendo-as através da comunicação que estabelece e que é fruto da ligação entre alunos, pais e comunidade educativa.

A atividade do professor comporta tarefas muito diversificadas que lhe exigem conhecimentos variados, capacidade de análise do aluno para que integre na resolução das tarefas os seus interesses e necessidades, demonstre habilidade, qualidade e principalmente eficácia naquela que é a sua função.

Sabe-se que os profissionais da educação, mais especificamente os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de todas as crianças. São eles quem desempenham um papel-chave na formação das gerações

vindouras. Sendo a criança “matéria-prima” destes profissionais e atendendo que é na fase de formação e crescimento que os professores praticam as suas funções profissionais, compreende-se ainda melhor a importância e a responsabilidade destes, bem como das interações que ocorrem entre todos os intervenientes da rede escolar.

É uma profissão única, em que as intervenções se traduzem num conjunto de gestos, papéis e funções que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino-aprendizagem e na comunicação com uma forte dimensão relacional com os outros.

Posto isto, compreende-se que o ensino tem como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos destinados ao saber escolar e, através deste processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Assumindo professores e alunos como atores fundamentais na escola e tendo sempre presente o processo de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade do professor ver em cada aluno uma pessoa única, a quem tem de ser dada a oportunidade de novas aquisições e conquistas, é imprescindível que este não se limite a transmitir conhecimentos.

Este pensamento enaltece a importância do papel do professor, um profissional atento ao seu grupo, às suas aprendizagens e dificuldades, um profissional que perante uma dificuldade se preocupa em trazer soluções, em capacitar-se para interferir da melhor forma possível. Mas, por outro lado, o professor deve estimular a autonomia no aluno para que este possa desenvolver a habilidade de investigar e empregar os conhecimentos escolares adquiridos, bem como ser dada a oportunidade de assimilar conhecimentos e procedimentos da melhor forma possível a fim de aplicar, decifrar e solucionar as novas tarefas propostas.

Tal como refere Figueiredo (2004):

(...) é tempo de contemplar e de reformular a relação pedagógica e as metodologias do processo de ensino e aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. Centrando-se na pedagogia do aluno, é altura de fazer apelo à sua participação na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e reflexivo, à dinamização das actividades criativas entre indivíduos e grupos. Evidenciam-se, como carácter concretizador do currículo, as

aprendizagens significativas articuladas numa sequência progressiva, ao longo dos anos constituintes do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Figueiredo, 2004, p.20).

Este conceito de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotsky (1998), pode ser compreendido como a distância entre o que o aluno é capaz de aprender, no seu desenvolvimento normal, e aquilo que ele não consegue desenvolver sozinho, mas que se torna possível de executar no contexto da interação com o meio escolar e na família, ou seja, na relação com o outro.

O professor, além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar ao mesmo tempo como mediador. Ou seja, deve colocar-se como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a pensar e a questionar-se e não se restrinja a receber passivamente informação. Assim sendo, percebe-se que em relação à educação, o docente tem nas suas mãos a responsabilidade de agir como sujeito ativo, fazendo-se passivo e de ensinar os seus educandos, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade.

Pensando nesta “prática social”, o professor deve estar ciente de que não basta abordar somente os conteúdos formais, em sala de aula, mas também resgatar conhecimentos mais amplos e sociais, para que os alunos possam interpretar as suas experiências e as suas aprendizagens da vida social.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola. A consolidação dos conhecimentos adquiridos depende do significado que estes suportam quanto à experiência social das crianças na família e no meio onde se inserem.

(...) o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída numa co-construção entre crianças e adultos. Depois, é preciso manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua capacidade de pensar e de agir. As crianças não podem ser entendidas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical, promovidos por adultos, mas têm de ser entendidas como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem (Sarmiento, 2007, p.147).

É exatamente neste sentido que as experiências sociais acumuladas por cada aluno e o seu contexto social, devem ser consideradas, de modo a construir, a partir daí, um ambiente escolar propício e acolhedor em que os alunos se sintam parte do todo e estejam totalmente abertos a novas aprendizagens.

Já a capacidade profissional do professor tem de ir para além das tarefas didáticas de planificar, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino-aprendizagem da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas a que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global. É-lhe exigido que, além da capacidade de dar cumprimento aos currículos estabelecidos, seja um gestor em situação real, um intérprete crítico da sua própria ação, bem como deverá ser capaz de tomar decisões acertadas, resolver problemas práticos em interação com os seus educandos, face ao processo de aprendizagem, no sentido de os encaminhar para um maior rendimento educativo. Todo este exercício exige um conjunto de requisitos que vão desde a especialização do conhecimento à capacidade de o transmitir. Também a faculdade de se envolver e relacionar com os alunos torna todo o processo aprazível e eficaz. O êxito das aprendizagens depende muito da qualidade do ensino, da competência do docente e da predisposição deste em criar condições de sucesso para os alunos.

Santos (2007) diz que o professor é um mediador crucial entre o que está estabelecido e a aprendizagem dos alunos. Assume o papel de guia do aluno despertando-lhe o desejo de aprender, ajudando-o a tornar-se um ser responsável, capaz de responder por si às necessidades que vão surgindo e tornando-se fundamental possuir competências fundamentais nos domínios do saber-saber, do saber-fazer, do saber-ser.

Das variadas competências que a escola, e muito particularmente o docente, deve promover é de salientar que a competência da escrita deverá ser uma das essenciais a desenvolver nos aprendentes. Assim, o trabalho pedagógico e didático em sala de aula deve promover a pedagogia da escrita, uma vez que esta permite e promove o uso efetivo e eficaz de uma língua no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e à aprendizagem em geral.

Como refere Barbeiro (1999), a expressão escrita é um instrumento que fomenta a capacidade de pensar e de comunicar.

O docente, tendo como principal função conduzir os seus alunos à aquisição e desenvolvimento da competência da escrita, tem de estar ciente das dificuldades que a produção textual apresenta. O professor tem a função fundamental de avaliar e corrigir, de ser o condutor do aluno à reflexão crítica das características textuais, à verificação da organização textual, à descoberta de novas perspectivas e à consideração de alternativas linguísticas, em caso de necessidade. O professor deve ainda seguir alguns princípios orientadores no ensino da escrita, ou seja, esta deve, desde muito cedo, ser objeto de estudo devido à sua complexidade e multiplicidade de usos e finalidades através de uma prática intensiva. Há necessidade de um “ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual”, “a aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e da sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade” (Barbeiro, 2007, p.8).

Tendo em conta todos os aspetos apresentados é de fácil compreensão que a função desempenhada pelo professor vai muito para além da exploração do currículo, da exposição dos conteúdos e transmissão de saberes. Prende-se muito particularmente na formação de sujeitos autónomos e produtivos em que, reciprocamente, docentes e alunos aprendem e intervêm na sociedade a que pertencem.

Um bom professor é aquele que consegue alcançar resultados e que, por essa via, é eficaz. Pode então perguntar-se: de que resultados estamos a falar? O resultado será o aluno realmente aprender e, querendo ser ainda mais exigente, o aluno conseguir, em contextos diversos, quer no presente, quer no futuro, aplicar esse mesmo conhecimento (...). Nunca podemos fixar-nos na ideia de que o bom professor é aquele que dá aulas magistrais ou que sabe muito sobre o tema, mas sim aquele que consegue fazer com que a maioria dos alunos aprenda. O foco não é o que o professor faz, nem a forma como o faz, mas sim os resultados que produz (...) (Cardoso, 2013, p. 90-91).

## **O papel da família no processo de aprendizagem**

A primeira vivência do ser humano acontece no seu seio familiar. É a família o primeiro espaço para todos os tipos de formação da criança, aos níveis psíquico, social, moral, espiritual, entre outros.

Desde o nascimento, a criança ocupa um espaço dentro da sua família e é nela que encontra os primeiros ensinamentos, os quais refletir-se-ão, por conseguinte, por toda a vida.

A família tem um papel central e fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nela que se realizam as aprendizagens básicas para a vida e, numa fase inicial, para o contexto escolar. Esta é essencial no que diz respeito a questões de proteção e sobrevivência, independentemente da estrutura familiar, classe económica ou outro tipo de estigma. Dentro da família nascem condições para a construção de laços afetivos e satisfação de necessidades básicas do desenvolvimento das crianças, assumindo esta um papel fulcral nos processos de educação e socialização.

Tendo em conta que é na família que são absorvidos os primeiros saberes, que os indivíduos desenvolvem a interação e perceção de si mesmos e dos outros de forma complexa, que se aprofundam os laços de solidariedade e há lugar para serem expressas as inquietações, as conquistas, os medos e as realizações pessoais, surge a ideia de família não somente como o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também como centro da vida social.

Uma educação bem-sucedida da criança conduz à criatividade e ao comportamento produtivo na escola. Assim, a família tem sido, é e será o molde mais poderoso para o desenvolvimento da personalidade e caráter dos indivíduos.

Não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história, o quadro mais emocionante visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens precedentes, pertencendo à mesma ordem de ideias e, portanto, têm para ela uma verdade interior (Freinet, 1974, p.14).

Em paralelo com a educação familiar surge, bem cedo e simultaneamente, o meio escolar. Tendo em conta que estas duas realidades (escola e família) são os

principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar qualquer desafio, quando dispostas e integradas com objetivos comuns podem detetar dificuldades, de qualquer tipo que sejam, mas muito particularmente de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir e intervir de forma eficiente em seu benefício.

Família e escola devem ser contextos aliados, parceiros fundamentais para que as crianças usufruam de qualquer tipo de desenvolvimento de ações que não só impulsionem, mas beneficiem o seu sucesso escolar e também social. Devem formar uma equipa, em que as normas, os princípios e os critérios estabelecidos seguem o mesmo rumo e a mesma direção, estando assim criadas todas as condições necessárias para que os objetivos propostos a atingir sejam alcançados.

O sistema educativo não pode ser um sistema deseducativo dos pais e dos professores. Pelo contrário, tem de contribuir para que famílias e escolas não possam fugir às suas responsabilidades. Em particular, tem de reforçar claramente o papel dos pais e dos professores – não esquecendo a primazia daqueles – induzindo neles o dever de cooperarem na educação das crianças e dos jovens à sua responsabilidade e alertando-os para o grave erro que cometem quando transferem para outros (...). Tem de existir liberdade de aprender e de ensinar (Fonseca, s.d.).

Tal facto é defendido por Teixeira (2006), que afirma que “a escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo ‘significado cultural, económico e existencial’ (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projetos de cada uma destas unidades sociais.” E ainda, “a tarefa de educar as gerações mais novas compete em primeiro lugar à família e à escola. Ambas são agentes de educação do mesmo sujeito mas cada uma tem a sua especificidade, quer nos conteúdos da educação, quer nos métodos utilizados.” (Teixeira, 2006, p.5).

Importa realçar que a participação dos pais na vida escolar é, acima de tudo, um direito. Todos os pais e encarregados de educação têm o direito de participar na vida escolar da criança, uma vez que esta participação parece determinar a aprendizagem e o sucesso escolar do aluno.

Na verdade nem sempre é fácil conseguir-se estabelecer esta ligação e que as duas realidades funcionem em harmonia. Contudo, de há uns anos para cá, a relação escola-família tem sido cada vez mais e melhor trabalhada havendo “mudança de

relações entre pais e filhos; na revolução sociocultural; na extensão da escolaridade; na democratização dos estudos; na mudança dos conteúdos lecionados; na evolução dos métodos educativos; na expansão do sistema escolar e na difusão de discursos especializados sobre a educação das crianças (...)" (Magalhães, 2007, p.76).

É de facto essencial, até fulcral, que os pais se envolvam nas atividades escolares, que sejam realizadas trocas de expectativas e saberes, de projetos e até mesmo sonhos, para que se gere uma onda de partilha em contexto de integração. Ultrapassada a barreira de dissociação entre a escola e a família é possível sintonizar estes dois mundos ao longo do processo educativo. É sabido que a taxa de sucesso escolar dos alunos aumenta assim como melhora o seu comportamento e a diminuição das faltas à escola, há aumento de motivação e uma redução do abandono escolar. Por outro lado, os pais sentem-se úteis aumentando a autoestima das crianças e favorecendo o seu sucesso escolar (Carvalho, 2001).

Do ponto de vista da criança ou jovem é também importante a sua percepção de que os pais se interessam pela sua atividade, contactando com a escola regularmente e não só quando algo corre menos bem. De facto, pode ser relevante para a criança ou jovem, em termos de motivação e sucesso, o interesse demonstrado pelos pais em perceber o que se passa na escola relativamente a trabalhos, actividades, interesses e sentimentos, incidentes do quotidiano, etc. (Morgado, 2004, p.96).

Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre a sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será o permanente diálogo com os pais e a promoção de uma envolvimento ativo na vida escolar dos seus filhos.

## Estudos Empíricos

Munhoz e Maciel (2008) desenvolveram um estudo no qual incidiram sobre a contribuição das interações família-criança na construção do significado do ler e escrever pela criança. Desenvolveram um trabalho com duas meninas e as suas mães e concluíram que as situações que envolviam o ler e o escrever eram caracterizadas por um conjunto de mediações pedagógicas e quotidianas. As interações mãe-criança em situações que envolveram linguagem escrita aparecem impregnadas de valores académicos da escola tradicional, de intencionalidades e sistematizações que interferem na qualidade dessas interações.

Posteriormente, Resende e Macie (2015), com uma professora e quarenta e dois adolescentes, com idades entre doze e dezassete anos, participaram num projeto, denominado na época “Rede do 3º ciclo”, cujo objetivo era incluir esses adolescentes, que viviam numa realidade de vulnerabilidade social, na prática escolar do 3º ciclo. Entre os aspetos inovadores, procederam à produção escrita contextualizada e a oficina de percussão. Foi assim possível observar, descrever e analisar eventos e práticas da língua escrita no contexto escolar, tendo como foco a produção escrita de diferentes géneros textuais. Este trabalho permitiu concluir que os alunos liam e produziam textos na sala de aula, mediados pelas ações da professora, que colocava à disposição dos discentes diversos géneros textuais, como também incentivava a leitura coletiva dos textos produzidos por eles. Observou-se também a participação dos adolescentes na redefinição das funções da escrita.

Na mesma altura, Muniz e Martínez (2015), desenvolveram um estudo com o objetivo de destacar as formas em que a criatividade se expressa na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. A investigação foi desenvolvida numa escola da rede pública, com alunos dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental. Concluíram que dispor de informações a respeito de como a criatividade emerge na aprendizagem da leitura e da escrita contribui imensamente para o enfrentamento dos desafios que assolam o campo da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que ações pedagógicas intencionais e personalizadas podem favorecer a expressão do sujeito da aprendizagem em prol do desenvolvimento integral do aprendiz.



## **Capítulo III – Metodologia adotada**

Este capítulo tem como finalidade descrever os pressupostos metodológicos em que a investigação se sustenta. Será justificada a escolha e feita a descrição do método de investigação utilizado, tendo em vista o problema previamente descrito. Assim, serão expostos alguns aspetos relacionados com a metodologia adotada, nomeadamente as opções metodológicas, apresentando-se a natureza da investigação; o papel da investigação em Educação dando especial destaque ao docente e o delineamento do estudo no qual se expõe o contexto, os procedimentos e as estratégias adotadas, bem como o processo de análise de dados.

Este estudo decorreu durante os meses de fevereiro e junho e tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências de escrita dos alunos.

### **Opções metodológicas**

Para a realização deste projeto, adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa com características de um estudo exploratório.

Wolcott (1994) declara que a investigação qualitativa pode ser apresentada como um conjunto de procedimentos e técnicas, que procura abranger todos os aspetos importantes de um estudo ou de uma situação.

A investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Bogdan e Biklen, 1994, p.17).

McMillan e Schumacher (2001) afirmam que a investigação qualitativa tem por base o processo no qual os investigadores recolhem dados em situações de interação entre os intervenientes nos seus ambientes naturais.

A investigação qualitativa não se inicia num ponto fixo nem se processa através de determinados passos, o que conduz à possibilidade de modificar cada componente do projeto em resposta a novos desenvolvimentos.

Assim, concebe profundidade aos dados, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente e aos detalhes. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos bem como flexibilidade.

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklen, 1994) na tentativa de instruir, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes. Deste modo, os dados coletados, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos, pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49).

Como já foi anteriormente referido, o objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõe-se, que é possível, que eles reflitam a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Segundo Coutinho (2005, p.197-201), um estudo exploratório é uma investigação descritiva com o objetivo de recolher dados que permitam da melhor maneira possível descrever comportamentos, atitudes, valores e situações em contexto natural de forma a analisar a incidência, distribuição e relações entre variáveis com propósito de fornecer pistas para estudos futuros.

Esta metodologia de trabalho “confere aos investigadores de ação crítica educacional um sentido de direção, uma orientação que faz com que a nossa ideia de investigação passe da mera recolha de dados à pedagogia técnica transformativa que permite a formação de consciência” (Kincheloe, 2008, p.81).

## O professor investigador em Educação

A fiabilidade e a validade de um estudo dependem muito da forma decisiva como o investigador se implica no estudo. Assim, o investigador é o principal meio de recolha e, posteriormente de análise de dados, implicando assim ser um elemento fulcral no desenlace do estudo.

O professor ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (Sanches, 2005, p.130).

O professor é um profissional que proporciona, relaciona e/ou instrumentaliza os alunos nos diversos níveis de ensino, segundo concepções que regem esse profissional da educação e, por outro lado, é pesquisador quando exerce o ato de procurar, de pesquisar e reunir informações sobre um determinado problema.

... ser professor investigador exige ao professor uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona e que seja capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução (Alarcão, 2001, p.6).

A atualidade coloca a necessidade de construir, reconstruir e analisar reflexivamente o seu próprio modo de agir e pensar. Segundo André (2001, p.31) “nem todo o professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira.”

Segundo Garcia (2007), o professor pesquisador é aquele que parte de questões relativas à sua prática com o objetivo de aprimorá-la.

Nesta linha de pensamento percebe-se que o professor se torna um agente ativo na investigação e não um mero transmissor de conhecimentos. Há, então, necessidade de envolver os professores neste processo que é a investigação, uma vez que estes profissionais são capazes de levantar hipóteses, desenvolver pesquisas e discutir de forma crítica e reflexiva neste que é um processo de aprendizagem e troca de experiências.

## **Participantes do estudo**

Para a realização deste estudo de investigação foi indispensável a participação de uma turma do 5º ano de escolaridade, a qual foi alvo de intervenção durante a PES II e a parceria dos seus familiares mais próximos.

A turma, na qual o projeto foi implementado, contabilizava um total de 22 alunos, dez raparigas e doze rapazes, dos quais três já possuíam retenções ao longo do seu percurso escolar.

Era uma turma com alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos e que resultou da junção de duas turmas do 1º ciclo do ensino básico.

Os seus familiares/encarregados de educação apresentavam idades entre os 31 e os 52 anos. Quanto às habilitações académicas dos pais participantes no estudo, também existe grande heterogeneidade pois oscilam entre o ensino básico e a licenciatura.

Este estudo decorreu em duas fases distintas, mas que se complementaram e interligaram, uma vez que inicialmente apenas foi desenvolvido trabalho de escrita em sala de aula com os alunos da turma e mais tarde seguiu-se uma nova etapa, na qual foi necessária a colaboração dos pais ou familiares mais próximos, para o auxílio dos seus educandos nas propostas de escrita conjuntas.

## **Instrumentos de recolha de dados**

Existem segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), três métodos essenciais de recolha de dados que podem e devem utilizar-se nas investigações qualitativas. São eles a observação, o inquérito, que pode ser oral (entrevista) ou escrito (questionário) e a análise de documentos.

O investigador utiliza diversos métodos para a sua recolha de dados e estes permitem-lhe recolher diferentes pontos de vista sobre a mesma situação mas, também, obter informação de natureza distinta e, posteriormente, proceder à análise, efetuando a triangulação da informação obtida.

Assim, ao longo das intervenções com a turma, foi recolhido um conjunto de elementos que servirá de suporte e também de análise neste estudo. Nesta

investigação, o processo de recolha de dados decorreu através de diversos métodos, tais como observações (ao longo das regências), questionários (um inicial aos alunos da turma e um final aos alunos e aos seus encarregados de educação) e documentos redigidos pelos participantes do estudo.

Esta multiplicidade de recolha de dados é crucial para a obtenção de informações, que se pretendem as mais significativas possíveis.

### **Observação**

Tuckman (2002) refere que na investigação qualitativa esta ferramenta tem como função avaliar o ambiente através de um esquema geral, que permite ao investigador orientar-se e ter como produto dessa observação os seus registos, em possíveis notas de campo.

O investigador tenta adotar uma postura de neutralidade para não alterar a realidade, analisando os dados de forma indutiva para a construção de conhecimento, numa perspetiva global.

A observação teve um papel fundamental ao longo de todo o processo, uma vez que esta é “a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (Vale, 2004, p.181).

Esta surge como uma estratégia, um método de investigação que visa a recolha de dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir ou alterar a realidade, dando resposta ao objetivo previamente predestinado. É através da correta observação que se torna possível uma rigorosa avaliação do processo interativo que é a investigação.

Segundo Afonso (2005), a observação é uma técnica para recolher informação “particularmente útil e fidedigna” (p.91) porque não está sujeita a informações e opiniões dos participantes.

As observações em ambiente natural, ou seja, em sala de aula, do professor investigador contribuem muito para a compreensão das ações aquando da realização das tarefas propostas. É necessário, segundo Tuckman, que o investigador observe

atentamente os sujeitos para que não seja tentado ou influenciado nas suas interpretações.

A observação é a estratégia privilegiada em investigação pois permite desenvolver uma atitude experimental exigida pela prática quotidiana e nela integrar os resultados da mesma investigação (Estrela, 2008).

Assim, a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental, exigindo formação pessoal e acima de tudo profissional, numa intervenção pedagógica fundamental.

## **Documentos**

Na recolha documental é importante ter presentes alguns pontos que devem ser postos em consideração, nomeadamente a natureza dos documentos, que poderão ser de fonte primária (documentos que aparecem durante o período da investigação) e secundária (documentos interpretativos dos acontecimentos da investigação), a seleção de documentos que está ligado com o tempo, ou seja, por vezes não é possível analisar todos os documentos, por isso é necessário fazer uma seleção cuidada dos documentos por categorias e até estipular um tempo para a sua análise, a análise crítica dos documentos que poderá ser dividida em crítica externa (documentos genuínos e autênticos) e em crítica interna (os conteúdos dos documentos estão sujeitos a uma análise rigorosa) (Bell, 2010).

Neste estudo, a recolha documental também constou neste processo de recolha de dados onde foram consideradas as folhas de registos preenchidas pelos alunos bem como documentos que ao longo do processo se tornaram imprescindíveis para dar evidência aos dados neles declarados.

A utilização de informação disponível independentemente do seu carácter, formato ou suporte é crucial quando se trabalha na área da investigação.

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornais e fotografias (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

Na ausência de documentos, onde se encontrasse não só o desempenho dos alunos nos parâmetros a que me propus direcionar a investigação, mas também questões a nível pessoal como os seus gostos, os seus interesses, tornar-se-iam difíceis ou mesmo impossíveis de analisar com clareza e acima de tudo com rigor.

### **Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário foi um método utilizado em dois momentos distintos ao longo da intervenção junto da turma.

Foi aplicado um questionário inicial aos alunos, a fim de se obterem dados para uma mais fácil compreensão dos seus gostos, dificuldades e acima de tudo relação com a componente da escrita. Numa fase final, foi aplicado aos pais e aos alunos novo questionário para complementar, fundamentar e melhor compreender aquilo que se pretendia investigar com este estudo, na posterior análise de dados.

Este é um método de recolhas “fáceis de administrar, proporcionam respostas directas sobre informações, quer factuais quer atitudinais, e permitem a classificação de respostas sem esforço” (Vale, 2004, p. 180).

Na opinião de Quivy e Campenhoudt o questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas”. Estas questões reportam-se “às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (2003, p.188).

Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier (Quivy e Campenhoudt, 2003, p.194).

É ainda importante salientar que esta técnica de recolha de dados possibilitou inquirir muitas pessoas simultaneamente economizando tempo e garantiu o anonimato dos questionados, proporcionando-lhes uma maior liberdade de resposta.

## Procedimentos

Clarificadas as questões impulsionadoras do estudo, foi necessário planear e estruturar um conjunto de aulas e tarefas.

Este planeamento foi crucial para o desenrolar de todo o processo de investigação e da recolha de dados e, mais tarde, aquando da sua análise e estudo darão resposta às questões propostas para a investigação.

**Quadro 1.** Organização dos processos da investigação

Fases	Datas	Descrição das fases
1ª fase	12 de fevereiro de 2015	✓ Apresentação dos grupos de estágio e respetivos professores orientadores cooperantes.
2ª fase	19 de fevereiro a 8 de março de 2015	✓ Período de observação das turmas da Prática de Ensino Supervisionada II. ✓ Identificação do problema para o estudo.
3ª fase	24 a 30 de março de 2015	✓ Apresentação da temática a estudar à professora supervisora de Português e ao professor orientador cooperante. ✓ Diálogo sobre as possíveis atividades a desenvolver.
	9 de abril de 2015	✓ Apresentação do projeto à turma. ✓ Solicitação das autorizações.
	13 de abril de 2015	✓ Aplicação de um questionário à turma.
	15 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Linguagem encenada.
	16 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Maestro por momentos.
	20 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita - Sonoridades escritas.
	22 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Diz-se que é uma espécie diferente... ✓ Início da atividade de escrita conjunta – De família em família.
	23 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Escrever para recontar.

4ª fase		✓ Realização da atividade de escrita – Reviver a revolução em família.
	27 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Sou eu quem faz a história.
	29 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Entre a imagem e a escrita.
	30 de abril de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Celebrar o dia da mãe.
	5 de maio de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Recordar a infância.
	11 de maio de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Entre a imagem e a escrita (com família).
	14 de maio de 2015	✓ Realização da atividade de escrita – Sou eu quem faz a história (com família).
	21 de maio de 2015	✓ Final da atividade de escrita conjunta – De família em família.
	25 a 27 de maio de 2015	✓ Transformação da atividade “De família em família” num texto dramático.
	27 de maio de 2015	✓ Aplicação de um questionário à turma e aos pais.
	1 a 9 de junho de 2015	✓ Ensaios da dramatização do texto a apresentar na festa de final de ano.
	12 de junho de 2015	✓ Festa de final de ano.
5ª fase	De setembro de 2015 a maio de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tratamento e análise dos dados.</li> <li>✓ Escrita do relatório de investigação.</li> </ul>

O presente trabalho de investigação desenvolveu-se em cinco fases distintas entre si.

A primeira fase diz respeito à apresentação dos grupos de estágio e respetivos professores cooperantes da escola onde iria ser feita a intervenção.

Seguidamente, decorreu a fase de observação das turmas. Nesta deu-se o primeiro contacto com a escola e com as turmas da PES II e foi muito importante uma vez que, através da observação participante em sala de aula, foi perceptível a falta de afinidade dos alunos com a componente escrita.

Já com a problemática identificada e com algumas ideias para a intervenção junto da turma tornou-se importante apresentar a temática a desenvolver e a estudar, bem como estruturar as possíveis tarefas a realizar, juntamente com a docente supervisora de Português e o professor orientador cooperante. Assim, nesta terceira fase delineou-se todo o processo de intervenção na turma.

A quarta fase referiu-se ao desenvolvimento do estudo, à implementação das tarefas e recolha de dados, mais especificamente à aplicação de questionários à turma e aos pais, trabalhos realizados em sala de aula e em contexto familiar, registos fotográficos e ainda notas de campo, relacionadas com o comportamento e reações dos alunos ao longo das intervenções.

A última fase deste estudo diz respeito à sua realização e conclusão em que se procederá à análise dos dados recolhidos, bem como à fundamentação do trabalho de investigação. Serão analisados todos os objetos de estudo recolhidos ao longo das intervenções de carácter investigativo e proceder-se-á a uma pesquisa teórica para a fundamentação da investigação.

## Capítulo IV – Projeto de Investigação

Neste capítulo apresenta-se o projeto de investigação, o processo de recolha de dados e ainda se expõe a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do tempo de regência.

Tal como já foi referido anteriormente, este estudo pretendeu fomentar e desenvolver mais e melhores capacidades de escrita nos alunos da turma em estudo e verificar se a família potenciava ou tinha um papel relevante no desenvolvimento destas mesmas capacidades.

Assim, serão descritas todas as tarefas de escrita realizadas pelos participantes em sala de aula e em casa e, ainda, tarefas realizadas com os seus familiares mais próximos. Pretende-se analisar fatores como a motivação, a participação, o desempenho e a aprendizagem dos elementos em estudo ao longo de todo o processo de investigação.

### **Apresentação do Projeto de Investigação**

No âmbito da unidade curricular PES II foi desenvolvido, em contexto de estágio, um trabalho de investigação imprescindível para a conclusão do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Para a realização deste estudo ser possível, tornou-se necessária a autorização dos encarregados de educação (**Anexo 5**) para a participação dos seus educandos bem como o desenvolvimento e aplicação de um conjunto de atividades com o intuito de recolher dados para o estudo que se apresenta. A recolha de dados foi efetuada durante a regência de Português, no que diz respeito às atividades individuais desenvolvidas em sala de aula prolongando-se até ao final do ano letivo, a recolha de atividades de cariz coletivo, em que se englobavam as tarefas desenvolvidas pelos alunos juntamente com os seus familiares e ainda o texto comum, para o qual os participantes e os seus pais contribuíram significativamente, dando continuidade à história. Neste estudo foi, então, maioritariamente desenvolvido e explorado o domínio da Escrita.

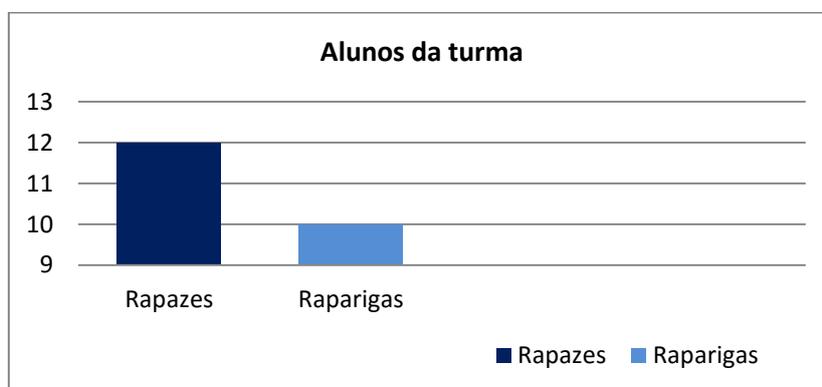
Realizaram-se oito tarefas de escrita individual, quatro com o apoio dos pais e uma coletiva.

As tarefas procuraram dar resposta às necessidades apresentadas pelos alunos na disciplina de Português, pelo que se optou por, sempre que possível, aliar as atividades aos conteúdos em estudo e, quando tal situação não era possível, diversificar a forma e a génese das atividades para que se tornassem apelativas e atrativas, com o objetivo dos alunos ficarem mais motivados e assim realizarem os trabalhos com mais empenho e dedicação.

### Os Participantes – Os alunos e os seus familiares

Em conversa, num momento inicial da regência, a professora estagiária apresentou à turma a sua proposta de estudo de investigação. Quando souberam que se pretendia que participassem no projeto de investigação e que esse seria importante para a conclusão de um ciclo de estudos, todos os alunos da turma manifestaram grande interesse e entusiasmo em fazer parte do mesmo. Já a mesma situação não se verificou quando perceberam que aquilo que se pretendia investigar eram as suas competências de escrita e que tal situação implicaria a realização de mais tarefas nesse domínio. No entanto, através do diálogo foi possível motivá-los e conseguiu-se que viessem a desenvolver os trabalhos com dedicação.

O estudo desenvolveu-se com vinte e dois participantes que integravam uma das turmas do período de regência.



**Gráfico 1.** Alunos que integram o projeto de investigação.

Durante as semanas de observação das aulas do professor orientador cooperante e também da minha colega de estágio, bem como através dos momentos de diálogo com o professor orientador cooperante da disciplina de Português e também com os professores das restantes áreas curriculares, que sempre, muito prontamente, se mostraram disponíveis para colaborar e ajudar, foi fácil perceber que esta era uma turma bastante heterogénea no seu desempenho. Porém, na área de estudo – Português - apresentavam certa homogeneidade em dois aspetos: no comportamento apresentado na sala de aula, uma vez que em diversas situações prejudicava a realização das atividades, a aquisição das aprendizagens pretendidas e o bom funcionamento das aulas e no domínio da escrita, em que apresentavam dificuldades muito visíveis ao nível da ortografia, da criatividade e da produção textual.

Para dar início ao período de investigação e também da intervenção junto da turma, foi aplicado um questionário inicial (**Anexo 6**) para verificar se os alunos nutriam algum sentimento positivo pela escrita e também indagar o contexto e preferências de escrita. As tabelas que se seguem evidenciam as respostas dadas pelos inquiridos.

**Tabela 1.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Gostas de escrever?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
A grande parte dos alunos responderam que gostavam de escrever.	“Eu gosto de escrever porque é como se entrasse na minha história, onde decido o que vai acontecer e isso faz-me feliz.”; “Porque escrever faz-nos ter a letra melhor e aprender a escrever melhor e sem erros.”; “Porque melhora a nossa imaginação.”; “Porque consigo mostrar aos outros o que sinto por palavras.”; “Porque gosto de escrever textos e imaginar enquanto escrevo.”; “Porque acho que é divertido.”; “Gosto de escrever porque me entretém e fico com uma caligrafia bonita.”; “Porque ao escrever aprendemos mais e também é uma forma de estudar para os testes.”
Apenas um aluno respondeu negativamente.	“Porque é secante e cansa.”

Apesar de grande parte da turma ter respondido positivamente à questão apresentada, um elemento manifestou opinião contrária, justificando que era um exercício cansativo e pouco atrativo.

Com o passar das semanas, através de observação direta e também do trabalho desenvolvido na turma, foi possível perceber que esta opinião negativa, embora não tenha sido expressa no questionário, era comum a mais alguns elementos da turma. Sempre que eram propostas atividades de escrita que envolviam criar, mobilizar e pôr em prática conhecimentos de escrita, os alunos mostravam-se pouco receptivos e manifestavam pouco interesse na execução das tarefas.

O que se sabe é que a escola deve priorizar, no contexto da sua atuação, a aprendizagem da escrita, dado que de acordo com a realidade que o aluno vivencia, essa reflexão pode ser benéfica no sentido de elevar o nível sociocultural dos sujeitos na sociedade.

A escrita é de fundamental importância para os alunos e é a partir desse processo que os alunos poderão criar o seu próprio conhecimento e ter noção do mundo onde vivem, podendo contribuir durante o seu crescimento para uma mudança significativa.

Vygotsky (1998) evidencia a função da escola para o desenvolvimento do indivíduo através do ensino aprendizagem, demonstrando que é no seu interior, que serão substanciados os saberes quotidianos em saberes científicos.

Rego (1994) confirma essa inter-relação de saberes ao afirmar que,

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano transforma-se: aprende a ler e escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar os seus conhecimentos, lidar com conceitos hierarquicamente relacionados são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio (p. 104).

Portanto, a escola assume um papel destacado no processo educativo através da elaboração do conhecimento sistematizado que favorece o desenvolvimento do aluno, diante da sociedade. É a partir do domínio da escrita que o homem constrói a sua sobrevivência.

Quando questionados sobre “Costumas escrever?”, verificou-se (Tabela 2) que todos afirmaram que têm esse hábito.

**Tabela 2.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Costumas escrever?
<b><u>Resposta</u></b> Todos os elementos da turma responderam que costumavam escrever.

O hábito da escrita está profundamente ligado ao ambiente familiar e escolar onde a criança se desenvolve. A participação dos pais junto dos filhos é a primeira associação possível entre o mundo da família e o da escola para que o aluno inicie sua escolarização. Observa-se que o ambiente familiar representa um papel importante no desenvolvimento do ser humano, especialmente na formação de atitudes e hábitos. Na perspectiva apresentada por Vygotsky (1998) a respeito da influência sociocultural, no processo de desenvolvimento humano, destaca-se a interação criança-adulto, no sentido de possibilitar avanços do aprendizado contextualizado à realidade vivenciada, e nesse leque de interações a escrita pode ser incentivada nas relações familiares.

Entende-se que os processos de aquisição da escrita em diversos casos não são exclusividade da deficiência apresentada pela escola, pois o ambiente familiar expresso por muitas crianças não oferece condições de elevar a sua capacidade literária. Portanto, torna-se necessário perceber que a aquisição da escrita pela escola é importante, estabelecendo propostas pedagógicas favoráveis à elevação do nível qualitativo de aprendizagem da criança, juntamente com a participação da família.

Por conseguinte, quando tentamos perceber “Onde?” os alunos responderam majoritariamente que era na escola e em casa que escreviam (Tabela 3).

**Tabela 3.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Onde?
<b><u>Resposta</u></b> Os alunos da turma referiram que escreviam em locais variados, nomeadamente em casa, na escola, na biblioteca, recreio, explicação, entre outros. Contudo, onde se verificou que havia uma maior atividade

de escrita em casa e na escola.

Relativamente às Tabelas 2 e 3 do Questionário Inicial, é possível comprovar que todos os alunos costumam escrever. No entanto, também é viável inferir que esta atividade de escrita se cinge a meras tarefas escolares, quando são exigidas pelos docentes como trabalho de casa.

Através dos espaços assinalados no questionário e também daquilo que, em sala de aula, se ia tentando averiguar e descobrir é possível comprovar as ilações anteriormente apresentadas. Os alunos embora referissem que gostavam de escrever não o faziam frequentemente nem por iniciativa própria. Apenas se cingiam à execução dos trabalhos pedidos pelos professores nas demais disciplinas escolares.

Quando questionados sobre se gostam de escrever, os alunos reforçaram que gostavam de escrever sobretudo no computador, no tablet, entre outros, como apresenta na Tabela 4.

**Tabela 4.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Gostas de escrever?
<p style="text-align: center;"><b><u>Resposta</u></b></p> <p>Das diversas possibilidades existentes, os alunos destacaram o computador, o tablet, o caderno diário, o diário, as fichas de avaliação e as redes sociais, como suportes em que mais gostam de escrever.</p>

A escola sendo um espaço sociocultural forte deve adaptar-se aos tempos atuais e à evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, no sentido de disponibilizar novas ferramentas de ensino. Atualmente, um dos recursos mais utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem é a interatividade. Os ambientes virtuais educacionais têm vindo a tornar-se cada vez mais populares em instituições de ensino, através da disponibilização de conteúdos educativos e de aprendizagem. Neste sentido, com as novas possibilidades geradas pelas novas tecnologias de informação, criaram-se novas formas educativas. Para que esses novos meios tecnológicos sejam vistos de forma educativa, é necessário que estejam associados a um conjunto de

práticas que tenham como objetivo principal a função de construção e partilha de conhecimento. Face à contextualização de um mundo globalizado que conduz a uma constante mutação de todas as realidades, o indivíduo tem que se adaptar às mudanças. Consequentemente, a pedagogia entre o professor – aluno – saber, modifica-se, tornando o aluno o centro da aprendizagem. Santos (2007) afirma que um ambiente virtual de forma educativa, representa um espaço dinâmico digital que pode ser utilizado para diversos fins, como a comunicação, a troca de informações, a mediação de saberes.

Posteriormente, os alunos foram questionados se gostavam ou preferiam “ser ajudados nas atividades de escrita?”. Os resultados demonstraram uma divisão de opiniões (Tabela 5).

**Tabela 5.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Gostas/preferes ser ajudado nas atividades de escrita?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Nesta questão a turma revelou estar dividida. Metade respondeu sim e a outra metade respondeu não relativamente ao gostar ou preferir ser ajudado nas atividades de escrita.	Os alunos que responderam gostar ou preferir ser ajudados nas atividades de escrita justificaram da seguinte forma: “Porque tenho algumas dificuldades.”; “Gosto porque assim já sei que está certo.”; “Porque não sou muito bom a escrever.”; “Assim não tenho erros.”; “Porque é uma forma de melhorar o nosso trabalho.”; “Porque assim não faço tudo sozinha.”
	Os alunos que responderam negativamente apontaram os seguintes argumentos: “Porque gosto de ser eu a inventar e assim tento fazer o melhor texto possível. Embora não queira dizer que não precise de perguntar o significado de uma palavra ou outra.”; “Porque eu quero aprender com os meus erros e prefiro errar para depois aprender.”, “Sei escrever muito bem e gosto de escrever sem ajuda.”; “Porque quando escrevo sozinho faço a letra bem feita e se estiver a fazer textos imagino coisas divertidas.”; “Porque escrevo o que eu quero.”; “Porque gosto de escrever sem ser interrompido.”; “Porque gosto de dar o meu melhor.”

Na Tabela 5 é possível verificar que os alunos possuíam opiniões distintas relativamente ao ser ajudado no processo de escrita. Esta ajuda referia-se aos momentos antes, durante e após o ato de escrita e aquilo que se atesta é que para além da divergência das respostas dadas, as suas justificações também eram de grande interesse nas duas situações. Se por um lado os alunos que disseram gostar de ter apoio na atividade de escrita assumiam que possuíam dificuldades e que tal situação era uma oportunidade para conseguirem ter as tarefas corretas, por outro, os alunos que abdicavam da ajuda surpreendem dizendo que é através do erro que se aprende. Através das afirmações de dois alunos, nomeadamente “Porque eu quero aprender com os meus erros e prefiro errar para depois aprender.” e “Porque gosto de dar o meu melhor.” é possível verificar que existe esta consciência e que os alunos procuram dar o seu máximo e melhorar a cada dia.

Quando questionados os alunos sobre “Escreves por iniciativa própria?”, a maioria respondeu positivamente (Tabela 6).

**Tabela 6.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Escreves por iniciativa própria?	
<b><u>Resposta</u></b>	<b><u>Justificação</u></b>
Quinze alunos responderam que escreviam por iniciativa própria e sete por sugestão de outros.	Os alunos que assinalaram a resposta “não” enunciaram que a escrita lhes é sugerida pelos professores, pais e familiares.

Nessa perspetiva, Rego (1994) aponta que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno incide na participação do adulto, seja ele o professor, os pais, ou outros adultos que convivem com os alunos. Diante disso, o indivíduo constrói os seus conhecimentos numa relação dialética com o mundo em que vive. Assim, não é apenas a escola que contribui nessa aprendizagem, mas é uma somatória de atividades que a criança vivência permitindo apropriar-se do conhecimento.

A aprendizagem da escrita é de grande importância para a vida do aluno, para que este adquira conhecimentos posteriores mais significativos. Cabe à escola

propiciar um ambiente alfabetizador que favorece esse processo. É na alfabetização que a criança adquire a base para aprender a ler e escrever. Segundo alguns estudiosos a aquisição da escrita é algo mais complexo do que um simples processo mecânico de memorização e treino. Cocco e Hailer (1996, p.7) elucidam que “Aprender a ler e escrever é apropriar-se do código linguístico, torna-se um usuário da leitura e da escrita”.

Apesar de alguns alunos inquiridos, anteriormente, não referirem que escreviam por iniciativa própria, fazendo-o por sugestão de outros, quando questionados sobre “Costumas ter ajuda quando escreves?”, reforçaram a importância destes atores do processo de escrita (Tabela 7).

**Tabela 7.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Costumas ter ajuda quando escreves?	
<b><u>Resposta</u></b>	<b><u>Justificação</u></b>
Nesta questão a turma voltou a estar repartida. Metade dos alunos respondeu ter ajuda aquando do ato de escrita e a outra metade afirmou que não tem qualquer tipo de ajuda.	Dos alunos que apontaram possuir ajuda quando escreviam destacaram-se os professores, os pais, os irmãos, os familiares mais próximos e os explicadores como agentes desse auxílio.

Nas tabelas 6 e 7 é possível verificar que uma parte muito significativa da turma tinha implícito o gosto pela escrita e que procurava desenvolver essa mesma competência. Também é observável que os alunos tinham oportunidade de ser ajudados por vários elementos, nomeadamente pais, irmãos mais velhos e até explicadores. Contudo, existia uma grande percentagem que afirmava não ter ajuda. Comparando os inquéritos realizados aos alunos e o inquérito aplicado aos pais, no final do ano letivo (o qual será apresentado e analisado posteriormente), é possível inferir, e até mesmo comprovar, que os pais, embora alguns não possuíssem formação e habilitação académica para conseguir responder da forma mais assertiva às dificuldades dos seus educandos, procuravam sempre corresponder e contribuir o

máximo possível. Assim, é também possível verificar que, para além dos alunos que assumiram preferir não ter ajuda, certamente, em alguns casos, se essa ajuda não existia era porque não era procurada.

Quando inquiridos sobre a importância da escrita no percurso escolar e porquê, todos os alunos reconheceram ter importância, como se observa seguidamente (Tabela 8).

**Tabela 8.** Questionário Inicial

<b>Questão:</b> Consideras importante a escrita no percurso escolar? Porquê?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Todos os alunos da turma responderam que consideravam importante a escrita no percurso escolar.	“Sim. Porque é importante para o futuro saber escrever.”; “Sim, porque na escola é onde podemos aprender palavras novas e vocabulário que mais tarde nos levarão ao sucesso.”; “Sim, porque se não andássemos na escola não sabíamos escrever.”; “Sim. Porque incentiva-me a ser um melhor aluno.”; “Sim. Porque os alunos assim podem ter uma profissão melhor.”; “Sim. Porque se não soubesse escrever não exprimia a minha opinião e isso não era bom no futuro.”; “Sim, porque ajuda a memorizar coisas.”; “Sim porque sem a escrita não conseguíamos interpretar os textos, respostas e não tinha uma linguagem adequada e não conseguia ler muito bem.”; “Sim. Porque se não soubéssemos escrever não se fazia quase nada.”; “Sim porque é bom escrever. Exprime-se a imaginação e sentimentos. Através de cada tipo de texto pode-se encontrar um talento e isso pode ser importante para o futuro.”

O questionário permitiu encontrar algumas contradições referidas pelos alunos, uma vez que, a maioria dos participantes refere que costumava escrever regularmente mas, posteriormente foi perceptível a pouca “bagagem”, a pouca imaginação e o débil “traquejo” que possuíam. Posto isto, houve a necessidade de esclarecer algumas dúvidas suscitadas pelo inquirido e, de forma informal, em conversa, a professora estagiária procurou esclarecer e compreender melhor as verdadeiras opiniões e costumes dos alunos. Assim, as suas dúvidas foram esclarecidas e verificou-se, tal como se suspeitava, que os alunos responderam afirmativamente pois estavam a ser

analisados e não queriam ser penalizados, ainda que o questionário fosse anónimo e não tivesse nenhum peso relativamente à avaliação.

Relativamente aos espaços escolhidos para praticar a competência da escrita apenas usufruíam com maior frequência dos espaços familiares (sala e quarto) e escolares (biblioteca e sala de aula). É de referir ainda que a frequência destes espaços se cinge à realização de tarefas impostas pelos professores e são raras as exceções em que a atividade de escrita vai além do que é trabalhado em sala de aula, desenvolvendo-se por vontade e iniciativa própria.

Contudo, é perceptível que os investigados têm noção de que a escrita é uma parte essencial e importante no seu percurso académico.

Após conhecidos os hábitos, gostos e opções dos alunos da turma em estudo relativamente à competência de escrita, aplicaram-se as tarefas que se apresentam e analisam no tópico seguinte – **As tarefas**.

Uma vez aplicado um questionário inicial, pareceu igualmente necessário aplicar um questionário final (**Anexo 7**) para averiguar alguns aspetos que pareceram necessários e essenciais para verificar e avaliar a importância das tarefas aplicadas em sala de aula, durante o tempo de investigação. Os resultados encontram-se retratados nas tabelas que se seguem.

Assim, quando questionados se gostaram de realizar as tarefas, toda a amostra respondeu afirmativamente (Tabela 9).

**Tabela 9.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Gostaste de realizar as tarefas? Porquê?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
A totalidade dos alunos da turma respondeu que gostou de realizar as tarefas apresentadas.	“Porque foram interessantes e ajudaram-me na escrita de textos.”; “Porque eram divertidas.”; “Aprendi mais.”; “Porque acho que a professora ensina bem.”; “Eram muito fáceis e divertidas.”; “Porque assim podemos melhorar o nosso conhecimento.”; “Porque eram divertidas e interessantes.”

Denota-se que é urgente dinamizar ações de natureza diversa para que se possa conquistar crianças e jovens com motivações e interesses muito variados. É

necessário apostar na formação de professores para poder motivar, compartilhar experiências escritas, dar a descobrir o prazer da escrita, explorar diferentes modalidades de textos, contribuir para tornar a aprendizagem do Currículo mais interessante, melhorar a qualidade de aprendizagem e formar cidadãos livres e conscientes.

**Tabela 10.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Qual foi a atividade que achaste mais interessante? Justifica a tua resposta.	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
As tarefas apontadas como as mais interessantes foram as seguintes: Sonoridades escritas; Reviver a Revolução; Entre a imagem e a escrita e Sou eu quem faz a história.	“A tarefa mais interessante e que eu mais gostei de fazer foi a de ouvir uma música e imaginar uma história a partir dela porque consegui por a minha imaginação a funcionar e porque nunca tinha feito uma atividade assim.”; “Eu gostei da do detetive porque pude, através das palavras dada, criar uma história engraçada.”; “Eu gostei de realizar todas as tarefas mas destaco as que tínhamos de criar uma história a partir de palavras e de imagens.”; “Eu achei mais interessante fazer atividade do 25 de abril porque escrevi um poema.”; “Para mim a tarefa mais interessante foi a que tínhamos palavras para escrever uma história porque pude fazer sozinho na escola e depois em casa com os meus pais.”

Através da tabela 10 é possível verificar que as atividades mais atrativas para os alunos foram aquelas em que também tiveram uma melhor prestação.

Destaca-se a tarefa “Reviver a Revolução” uma vez que, na sua análise, foi possível constatar que a prestação dos alunos não foi a mais positiva embora tenha sido uma das escolhidas como mais interessante.

Ao analisarmos se todos os alunos realizaram “todas as atividades individuais propostas?”, percebemos que a maioria respondeu afirmativamente (Tabela 11).

**Tabela 11.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Realizaste todas as atividades individuais propostas?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Seis alunos responderam que não realizaram todas as tarefas de escrita propostas.	Apresentaram como justificação os seguintes argumentos: “Porque não consegui fazer.”; “Porque eram uma seca.”; “Porque não sabia resolver.”; “Porque perdi alguns.”; “Porque me esquecia.”

Dos vinte e dois alunos da turma, seis responderam não ter realizado todas as tarefas individuais propostas pela professora estagiária. As suas justificações foram variadas, desde não conseguir resolver, a ser uma atividade “secante”. Na realidade, essas justificações foram sendo perceptíveis ao longo do período de recolha de dados, uma vez que foi necessário insistir para que alguns elementos entregassem as tarefas, chegando mesmo à reta final da intervenção ainda sem alguns elementos de análise. Foram também necessárias algumas explicações adicionais para alguns alunos conseguirem desempenhar as tarefas pretendidas, apesar de serem de resolução bastante fácil e lógica.

Quando abordados sobre se “Realizaste todas as propostas de atividade em que se pretendia o auxílio da família?”, a maioria afirmou recorrer à ajuda da família (Tabela 12).

**Tabela 12.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Realizaste todas as propostas de atividade em que se pretendia o auxílio da família?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
A grande maioria da turma respondeu sim. Apenas dois elementos responderam que não realizaram as atividades com ajuda de familiares.	Os alunos que responderam negativamente apontaram as seguintes justificações: “Porque me esquecia e conseguia fazer sozinho.”; “Porque não preciso de ajuda.”

Antes de entrar na escola, a criança já desenvolve as suas hipóteses e constrói o seu conhecimento sobre o mundo. Ao dar início à alfabetização ela já tem a conceção

da escrita, ou seja, o que pode e o que quer escrever. A tarefa de ensinar, na nossa sociedade, não está concentrada nas mãos de professores. O aluno não aprende apenas na escola, mas também através da família, dos amigos, de pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação de massa, das experiências do cotidiano, dos movimentos sociais.

De seguida, questionou-se a amostra sobre se “Gostas/preferes ser ajudado nas atividades de escrita?”. As opiniões dividiram-se, mas doze alunos reforçaram gostar de ser ajudados e dez pronunciaram-se de forma oposta (Tabela 13).

**Tabela 13.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Gostas/preferes ser ajudado nas atividades de escrita?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Doze alunos responderam que gostavam e preferiam ser ajudados nas atividades de escrita.	Os alunos que responderam sim justificaram da seguinte forma: “Porque duas cabeças pensam melhor que uma.”; “Porque assim não faço sozinha e não as tenho mal.”; “Porque me sinto incentivado para as fazer.”; “Aprendo melhor.”; “Porque muitas vezes dou erros e não me dou conta.”; “Porque consigo estudar melhor.”; “Tenho dificuldades.”; “Para melhorar o vocabulário.”; “Porque me ajudam a corrigir os erros.”
Dez alunos declararam opinião contrária.	Os alunos que responderam não gostar e preferir não ter ajuda nas atividades de escrita apresentaram os seguintes argumentos: “Porque gosto de ser eu própria a fazer as coisas, gosto de imaginar por mim.”; “Não gosto de ser ajudado.”; “Porque depois não posso pôr as minhas ideias.”; “Detesto que as pessoas me digam tudo. Gosto de expor as minhas próprias ideias.”; “Porque quero aprender sozinho.”; “Porque gosto de dar o meu melhor para ver se consigo ter sucesso.”; “Porque quero ver do que sou capaz.”

Nas tabelas 12 e 13 estão expressos os dados relativos às respostas dos alunos quanto às atividades colaborativas. É possível observar que a maioria desenvolveu as atividades conjuntas com os seus familiares, sendo que os elementos que prescindiram da cooperação alegam não precisar de qualquer tipo de ajuda. Observando a totalidade das tarefas realizadas é possível afirmar que tais justificações não são válidas, uma vez que todos os documentos escritos recolhidos careciam de algum tipo

de ajuste e as ajudas fornecidas pelos familiares, poderiam ter sido um contributo importante nesses casos.

A tabela 13 incide sobre as preferências dos alunos relativamente ao facto de serem ou não ajudados nas tarefas e aquilo que se observa é que doze alunos gostavam de ter ajuda e os restantes dez não. Destes dez alunos pode-se retirar os dois que, na tabela anterior, disseram não ter tido ajuda porque assim entenderam, os restantes oito afirmaram preferir realizar as tarefas sozinhos porque podiam superar-se, porque não eram condicionados no processo imaginativo, entre outras justificações.

É ainda importante referir que comparando os dados da tabela 14 com os dados da tabela 7, cujas questões são as mesmas mas em momentos distintos, é possível concluir que houve um número muito aproximado de respostas. No momento em que foi aplicado o questionário inicial, metade da turma, ou seja doze alunos, respondeu preferir ser ajudado e, no questionário final, onze alunos voltaram a revelar a mesma preferência, havendo portanto um aluno que alterou as suas preferências.

Quando tentamos perceber “Qual foi a pessoa que te deu mais apoio na realização das atividades?”, os alunos apontaram os familiares mais próximos (Tabela 14).

**Tabela 14.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Qual foi a pessoa que te deu mais apoio na realização das atividades?
<b>Resposta</b> Os alunos responderam ter ajuda dos seus familiares mais próximos, nomeadamente pais e irmãos. Os explicadores e padrinhos também foram mencionados por alguns alunos.

Na tabela 15 é possível verificar que os alunos responderam ter mais apoio dos seus familiares mais próximos – pais na realização das tarefas de escrita, sendo que a mãe foi o elemento mais salientado. Os irmãos também merecem destaque nesta análise uma vez que se sucederam aos pais. Da categoria irmãos apenas foram assinaladas irmãs, pelo que se pode concluir que são os elementos femininos que maior apoio prestam na realização deste tipo de tarefas.

Posteriormente, perguntou-se aos alunos “Consideras que estas atividades conjuntas potenciam uma maior e melhor aprendizagem? Porquê?”, ao que a maioria respondeu sim (Tabela 15).

**Tabela 15.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Consideras que estas atividades conjuntas potenciam uma maior e melhor aprendizagem? Porquê?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
A turma respondeu maioritariamente sim à questão em causa. Apenas um elemento da turma respondeu negativamente.	Os alunos apresentaram as seguintes justificações: “Tenho mais ajuda e consigo memorizar as coisas melhor.”; “Porque nos ajudam a ganhar mais conhecimentos e novo vocabulário.”; “Porque motiva mais.”; “Pratica-se e é como um TPC que ajuda a melhorar a escrever.”; “Porque nos ajuda a puxar pela cabeça.”; “Ficamos a saber mais e melhor.”; “Fazemos muitas atividades.”; “Porque quanto maior for a aprendizagem mais bem preparados vamos para o próximo ano.”

O aluno que respondeu que as atividades conjuntas não potenciam a aprendizagem não apresentou qualquer justificação, pelo que não é possível fazer inferências. Os restantes elementos da turma, embora respondessem tal como era esperado, apresentaram justificações muito semelhantes às que têm apresentado ao longo do questionário.

À questão “Gostaste de realizar as tarefas conjuntas com os teus pais/outros? Porquê?”, a maioria afirmou ter gostado (Tabela 16).

**Tabela 16.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Gostaste de realizar as tarefas conjuntas com os teus pais/outros? Porquê?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Apenas um elemento da turma respondeu não ter gostado de realizar as tarefas conjuntas.	A maior parte dos elementos da turma respondeu ter gostado de realizar as tarefas conjuntas com os seus pais ou outros familiares mais próximos, apresentando as seguintes justificações: “Porque é divertido.”; “Porque foi super fixe.”; “Porque pude partilhar ideias com eles.”; “Porque assim puderam explicar-me as perguntas e o que eu não sabia.”; “Porque apesar de gostar de fazer as coisas sozinho é mais

	divertido.”; “Porque assim foi mais fácil realizar as tarefas.”; “Porque assim consegui aprender muito melhor.”; “Porque os pais ajudam-nos a entender melhor as coisas.”; “Porque ficava mais bonito.”; “Se não tiver ajuda dos meus pais ou dos meus irmãos sinto-me sozinha e com eles sinto-me acompanhada.”; “Assim estamos a estudar em família.”
--	---

Da análise da tabela 16 pode comprovar-se que os alunos gostaram de realizar tarefas conjuntas por variados motivos. É visível que este exercício integrado, para além de os motivar mais para a tarefa em si, promove um momento de estudo em família que poderá potenciar uma melhor aprendizagem. É ainda importante frisar que existiu um decréscimo de dez para um aluno, comparando os dados obtidos na tabela 13 e tal situação pode ser depreendida do facto de, o aluno, gostar mais de realizar as tarefas sozinho. No entanto admitiu que a realização junto dos seus familiares é um momento bem passado. “Porque apesar de gostar de fazer as coisas sozinho é mais divertido.”

Por fim, quando se inquiriu sobre “Consideras que estas atividades contribuíram para melhorar a tua capacidade de escrita? Porquê?”, a maioria reconheceu a importância das atividades realizadas (Tabela 17).

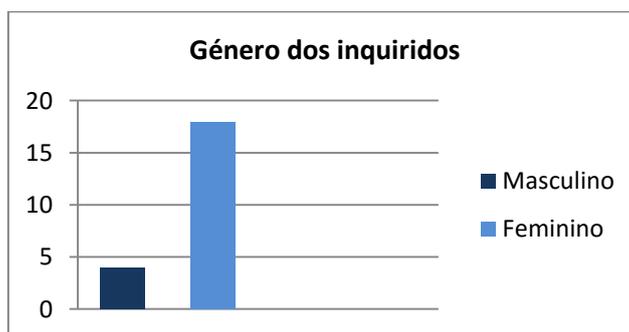
**Tabela 17.** Questionário Final

<b>Questão:</b> Consideras que estas atividades contribuíram para melhorar a tua capacidade de escrita? Porquê?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Dois alunos consideram que as atividades de escrita não contribuíram para uma melhoria das competências de escrita. Todos os restantes são de opinião contrária.	Os alunos cuja opinião é não ter contribuído apresentam as seguintes justificações: “Não sei.”; “Porque continuo com a letra feia.”
	Os restantes elementos da turma afirmaram que as atividades contribuíram para conseguirem melhorar. “Sinto-me mais fina e confiante em mim.”; “Porque aprendi a escrever melhor.”; “Porque tenho a letra mais bonita.”; “Porque praticamos a realização de textos com vocabulário mais variado.”; “Conheci palavras novas.”; “Porque posso melhorar a letra e os erros.”; “Porque consegui

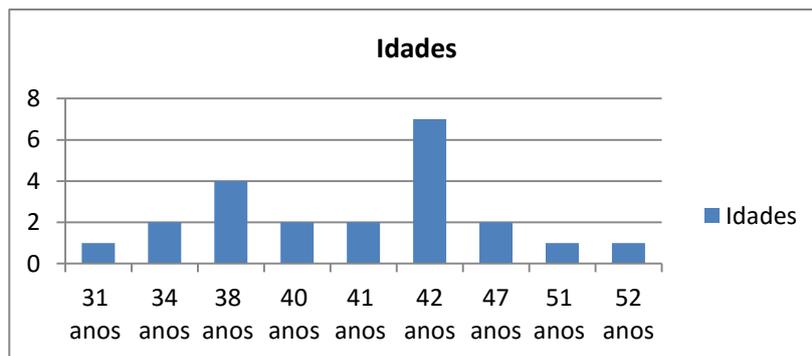
	entender melhor as coisas.”; “Porque assim não dou tantos erros.”; “Porque agora acho que escrevo melhor e faço textos bons.”; “Porque escrevi muito e antes escrevia pouco.”; “Porque havia coisas que não sabia e com estas atividades aprendi.”; “Antigamente não gostava de escrever e agora gosto.”
--	--

Com os dados da tabela 17 torna-se claro que os alunos consideraram que as tarefas permitiram melhorar as suas competências de escrita. Contudo, apresentaram justificações que se restringem muito a dados relativos à caligrafia e ortografia. Esta é também a justificação apresentada por um dos dois alunos que respondeu não ao contributo das tarefas para um melhoramento desta competência. No entanto, há dados que se sobressaem de entre as diversas justificações positivas, nomeadamente “Antigamente não gostava de escrever e agora gosto.”, “Porque escrevi muito e antes escrevia pouco.”, “Porque agora acho que escrevo melhor e faço textos bons.” que permitem concluir que as tarefas aplicadas não só permitiram melhorar alguns aspetos textuais mas também incrementar o gosto e o desejo de mais e melhor escrita.

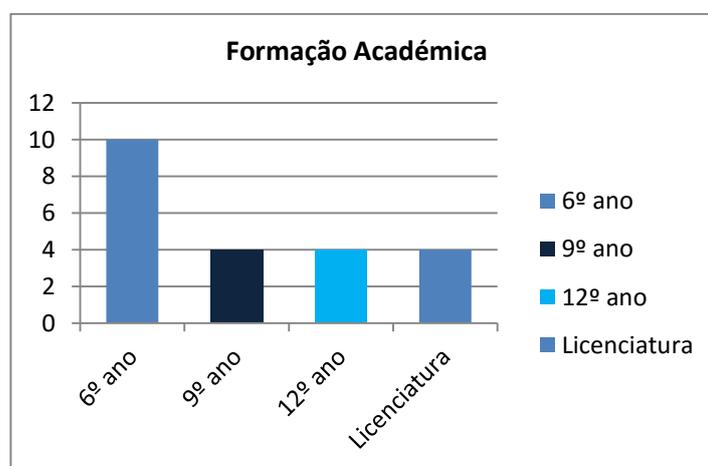
A par da implementação do questionário final aos alunos da turma, tornou-se necessário inquirir os familiares envolvidos na resolução das tarefas conjuntas (**Anexo 8**), para também analisar as suas apreciações acerca da prestação e contributo das atividades. Os resultados encontram-se reproduzidos nos gráficos e nas tabelas que se seguem.



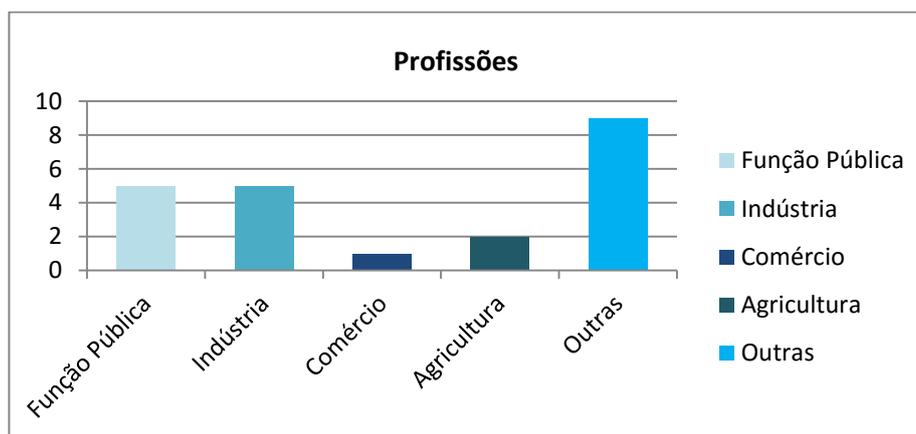
**Gráfico 2.** Caraterização da amostra relativamente ao género dos inquiridos.



**Gráfico 3.** Caraterização da amostra quanto às idades dos inquiridos.



**Gráfico 4.** Caraterização da amostra relativamente às habilitações académicas dos inquiridos.



**Gráfico 5.** Caraterização da amostra relativamente às profissões dos inquiridos.

Quando inquiridos os pais sobre se “Considera importante a realização de atividades de escrita?”, todos consideraram as atividades importantes (Tabela 18).

**Tabela 18.** Questionário aos Familiares

<b>Questão:</b> Considera importante a realização de atividades de escrita?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Todos os inquiridos responderam considerar importante a realização de atividades de escrita.	Apresentaram as seguintes justificações: “Para desenvolver as capacidades de imaginação.”; “Porque faz falta para a vida.”; “Porque o treino aumenta os conhecimentos.”; “Sim porque o saber escrever é muito importante.”; “Sim porque é bonito escreverem sem erros e com letra bonita.”; “As atividades de escrita são importantes uma vez que os miúdos preferem as abreviaturas e isso leva a que deixem de ter vocabulário quando lhes é pedido e quando necessitam de aplicar.”; “Porque vão ajudar no desenvolvimento da pessoa.”; “Porque acho que quanto mais se praticar melhor.”; “Faz melhorar a escrita e a criatividade.”; “Para desenvolver competências.”; “Ao escrever estamos a desenvolver a nossa linguagem.”; “Porque o meu educando assim escreve melhor.”

Tal como se observou nos questionários inicial e final, todos os alunos foram da opinião que as atividades de escrita são fundamentais para o desenvolvimento e melhoramento das competências de escrita, não só no decorrer do percurso escolar mas também para a vida profissional futura. Observando as respostas apresentadas pelos familiares inquiridos, na tabela 18, também são evidentes as mesmas opiniões. Os encarregados de educação e familiares mais próximos, que acompanhavam os estudos e o percurso escolar dos seus educandos, são da opinião de que as tarefas de escrita são um exercício essencial, uma vez que são muitas as aprendizagens que esta tarefa potencia.

Posteriormente, quando inquiridos sobre se “Auxiliou o seu educando na realização das atividades?”, “Considera as atividades pertinentes e adequadas?” e “Considera que o seu educando estava motivado para a realização destas?”, a maioria dos pais referiu que auxiliou os filhos, reconheceu a importância das atividades, bem como a motivação dos seus filhos.

**Tabela 19.** Questionário aos Familiares

<b>Questão:</b> Auxiliou o seu educando na realização das atividades?	
<b>Resposta</b>	
Apenas um aluno não foi auxiliado pelos seus pais ou familiares nas atividades de escrita apresentadas e propostas pela professora estagiária. Todos os outros responderam positivamente à questão.	
<b>Questão:</b> Considera as atividades pertinentes e adequadas?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Dos vinte e dois inquiridos apenas um afirmou não serem pertinentes e adequadas.	<p>A não pertinência e adequação das tarefas de escrita foram defendidas através da seguinte justificação: “Por vezes em excesso e pouco tempo para a realização (são algumas disciplinas e tudo junto acho exagero).”</p> <p>Os restantes inquiridos afirmaram serem apropriadas e explicaram-se através das seguintes fundamentações: “Por vários motivos. Os pais nem sempre estão disponíveis para acompanhar o estudo dos filhos, logo quando lhes é pedido ou sugerido essa atividade eles são obrigados a encontrar um tempo para isso, como foi o caso destas tarefas.”; “Porque são apresentadas de uma forma simples.”; “Porque ajuda o desenvolvimento e a consolidar os conhecimentos adquiridos em ambiente escolar.”; “Porque foram de grande ajuda para o educando.”; “Porque são essenciais para as suas aprendizagens.”; “Porque são atividades que ajudam a ter um melhor vocabulário para os alunos terem maior facilidade na construção de textos.”; “Porque estimularam o meu educando para a prática desta competência.”; “Conseguimos acompanhar o que estão a fazer na escola e dessa forma também lhes mostramos que como eles estamos empenhados nas suas aprendizagens.”; “O educando sentiu-se feliz com a colaboração dos pais.”; “Sim porque os assuntos eram conhecidos, do dia a dia.”; “Sim porque suscitaram muito interesse no meu educando.”; “Porque eram motivadoras e o meu filho realizou com muito gosto.”; “Sim, porque não eram complicadas e os alunos podiam ser criativos.”</p>
<b>Questão:</b> Considera que o seu educando estava motivado para a realização destas?	
<b>Resposta</b>	
Todos os inquiridos responderam que os seus educandos se encontravam motivados para a realização das tarefas propostas.	

Na tabela 19 é possível observar que apenas um aluno não foi auxiliado nas tarefas conjuntas, embora não apresentasse qualquer justificação. No entanto, é provável que tal ajuda não tenha sido fornecida pelo facto de o aluno não a ter procurado, ou então, porque os familiares, provavelmente, não se sentiam à vontade para lhe prestar o apoio necessário. Como já foi referido anteriormente, as tarefas propostas eram exercícios muito acessíveis pelo que, a segunda hipótese poderá ser deixada de lado.

É ainda muito frisada a questão da motivação, não só aquando da interrogação direta na pergunta apresentada pela investigadora, mas também como justificação a algumas questões ao longo dos questionários. Nesta tabela é consensual a opinião dos inquiridos, uma vez que todos afirmam que os seus educandos estavam muito motivados para a realização das atividades pretendidas. Tais dados vêm também reafirmar as respostas dadas pelos alunos à questão “Gostaste de realizar as tarefas?”, apresentadas na tabela 10 do questionário final.

Mais tarde, quando questionados “Costuma apoiar o seu educando nas atividades escolares?”, conseguiu aferir-se que a maioria dos inquiridos reconheceram que costumavam dar apoio aos seus educandos nas atividades escolares, sobretudo quando eram solicitados (Tabela 20).

**Tabela 20.** Questionário aos Familiares

<b>Questão:</b> Costuma apoiar o seu educando nas atividades escolares?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Todos os inquiridos responderam dar apoio nas tarefas escolares dos seus educandos sempre que necessário.	“Para lhe retirar dúvidas, saber se estão a compreender as matérias escolares e para os motivar.”; “Sim, para lhes dar algumas ideias.”; “Porque é uma maneira de os pais verem do que ele é capaz.”; “Faz parte da educação e do crescimento.”; “Porque considero importante acompanhar a evolução do meu educando.”; “Porque acho que toda a ajuda é fundamental para que o meu educando crie hábitos de trabalho e gosto por aprender.”; “Porque acho que é importante os pais participarem e estarem presentes em todos os momentos de aprendizagem dos seus filhos.”; “Porque o meu educando não gosta muito de estudar nem de realizar os trabalhos de casa.”; “Para o ajudar

	a ter motivação.”; “Para ele ser melhor aluno.”
<b>Questão:</b> Esse apoio é dado espontaneamente ou quando solicitado?	
<b>Resposta:</b>	
Dos inquiridos nove responderam fornecer ajuda aos seus educandos espontaneamente e os restantes treze quando solicitados.	

Analisando a tabela 20 é possível verificar que todos os inquiridos estavam disponíveis para prestar auxílio aos seus educandos em qualquer situação. Comparando os dados da tabela 20 do Questionário aos Familiares com os dados da tabela 13 do Questionário Final aos alunos da turma, é possível atestar que dez alunos preferiam não ter qualquer ajuda na realização das tarefas o que, de alguma forma, justifica as treze respostas de ajuda dada apenas quando solicitada, presentes na tabela acima.

Quando incidimos sobre a importância do trabalho colaborativo e se questionou os familiares se “*Na sua opinião o trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem?*”, todos reconhecem essa importância (Tabela 21).

**Tabela 21.** Questionário aos Familiares

<b>Questão:</b> Na sua opinião, o trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem?	
<b>Resposta</b>	<b>Justificação</b>
Todos os inquiridos responderam positivamente à questão.	Justificaram as suas opiniões da seguinte forma: “Para ajudar o aluno nas suas dificuldades.”; “Porque estamos a retirar dúvidas e a estudar com eles matérias que por vezes eles não entendem bem nas aulas.”; “Porque o trabalho em grupo é importante.”; “Porque consegue realizar os trabalhos de forma mais fácil e rápida.”; “Porque ajuda nos estudos e os resultados finais são melhores.”; “Porque são um exercício que proporciona mais autoconfiança às crianças.”; “Porque cada participante traz o seu contributo, o seu saber e através da troca de ideias todos ficamos mais enriquecidos.”; “Assim nós também podemos ensinar coisas que aprendemos.”; “Sim porque eles são levados a pensar melhor no que fazem e a estudar diariamente.”; “Porque os ajuda na concentração e a realizar todas as tarefas.”; “Porque as crianças apreciam quando têm ajuda disponível.”; “A experiência dos pais ajuda

	de todas as formas pois as perspetivas são diferentes de uns para com os outros. Os filhos gostam e necessitam desse apoio dos pais.”; “Porque, salvo algumas exceções, o conhecimento dos pais/encarregados de educação pode valorizar a aprendizagem do educando.”
--	--

Através da análise dos diferentes questionários aplicados, não só aos alunos da turma mas também aos seus familiares, foi possível verificar alguns dados interessantes para o estudo.

É consensual para todos os intervenientes no estudo que a escrita é um meio essencial e poderoso, não só para a comunicação mas também para a aprendizagem. Esta é uma competência que, tal como a leitura, não é adquirida de forma espontânea pelo que necessita de um constante e sistemático treino, um trabalho continuado e supervisionado, com recurso a diversas estratégias e com aplicação em diferentes contextos.

A leitura é a base para a aquisição de uma cultura geral: ela é portanto, o alicerce da aprendizagem escolar. A escrita é, depois da fala, um dos principais instrumentos do processo de comunicação e de expressão. Utilizando-se da linguagem escrita, o homem pode comunicar suas ideias a alguém ou simplesmente exteriorizar suas emoções e pensamentos (Abud, 1987, p.6).

A escrita exige a capacidade de selecionar e de combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever, é em grande parte das situações, escrever um texto (Barbeiro e Pereira, 2007, p.17)

Com este estudo procurou-se melhorar mas também incentivar os alunos na aquisição de mais e melhores hábitos de escrita e, de certa forma, tais objetivos foram cumpridos, uma vez que tanto os participantes no estudo como os seus familiares admitiram observar uma verdadeira vontade de realizar e melhorar as tarefas em que estavam envolvidos.

O facto de o trabalho desenvolvido permitir um desempenho individual e colaborativo, facultou o desenvolvimento do raciocínio intra e interpessoal. O

envolvimento familiar foi, sem dúvida uma alavanca na motivação dos alunos nestas atividades escolares. Não só os aprendentes mas também as suas famílias revelaram estar motivados e valorizaram o trabalho realizado, uma vez que afirmaram ter fomentado momentos de estudo conjunto, que muitas vezes fica esquecido por diversos fatores do quotidiano.

Ficou claro com a aplicação destes questionários que a família é, sem dúvida, um dos motores das aprendizagens. “(...) as escolas eficazes comunicam com a família, esperam que os pais reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e exigem que elas apoiem os filhos no estudo” (Davies, Marques & Silva, 1997, p.37).

### **As tarefas**

Após a recolha e análise dos resultados obtidos na primeira fase, em que se aplicou o questionário inicial, seguiu-se a fase de intervenção junto da turma. Este ciclo foi realizado durante todo o período de regência. Assim, inicialmente foram pensadas e elaboradas diferentes atividades de escrita com o intuito de os alunos adquirirem mais e melhores conhecimentos e capacidades relativamente ao processo de escrita, em geral. O objetivo de refletir sobre o processo de escrita determina não só os conteúdos mas também as atividades a serem exploradas com os alunos.

Com o intuito de alcançar os objetivos iniciais propostos no plano de intervenção, foram desenvolvidas atividades com enfoque processual, no âmbito da expressão escrita, que visavam a aprendizagem centrada nos processos intervenientes na composição textual escrita, mas também na aplicação de estratégias que levassem os alunos a adquirir mais autonomia e a refletir sobre o processo de aprendizagem através da autorregulação, monitorização e gestão das atividades.

Foram idealizadas e concebidas atividades a ser realizadas individualmente, em sala de aula, e outras que requeriam a cooperação dos seus familiares, em trabalho de casa.

Assim, os alunos realizaram atividades individuais de escrita em sete das nove aulas de regência de Português. As restantes foram efetuadas como trabalho de casa e no período de regência de outras áreas disciplinares. As atividades colaborativas entre pais e filhos também se iniciaram no período de regência, prolongando-se, tal como as

anteriores, até ao final do período letivo. Estas aulas, sem intervenção direta perante a turma, foram indispensáveis para finalizar todo o processo de recolha de dados.

As atividades foram criadas e intituladas pela professora estagiária. Estas estão expostas no **Quadro 1** do presente relatório e seguidamente apresenta-se detalhadamente cada uma.

É importante referir que para a análise de dados foi corrigida cada uma das tarefas realizadas pelos alunos, com o auxílio de uma grelha. Nesta, cada aluno, individualmente, foi avaliado em todas as tarefas individuais e de cooperação, com base nos seguintes critérios de avaliação: apresentação (limpeza e caligrafia), domínio adequado da ortografia, pontuação e informação, construção da mensagem com coerência, correção e estrutura, redação de frases e textos (simples/complexos, com ideias lógicas, com elementos de ligação, com vocabulário diversificado e de acordo com o tema estipulado).

Os textos foram classificados com insuficiente, suficiente e bom (níveis 1, 2 e 3, respetivamente).

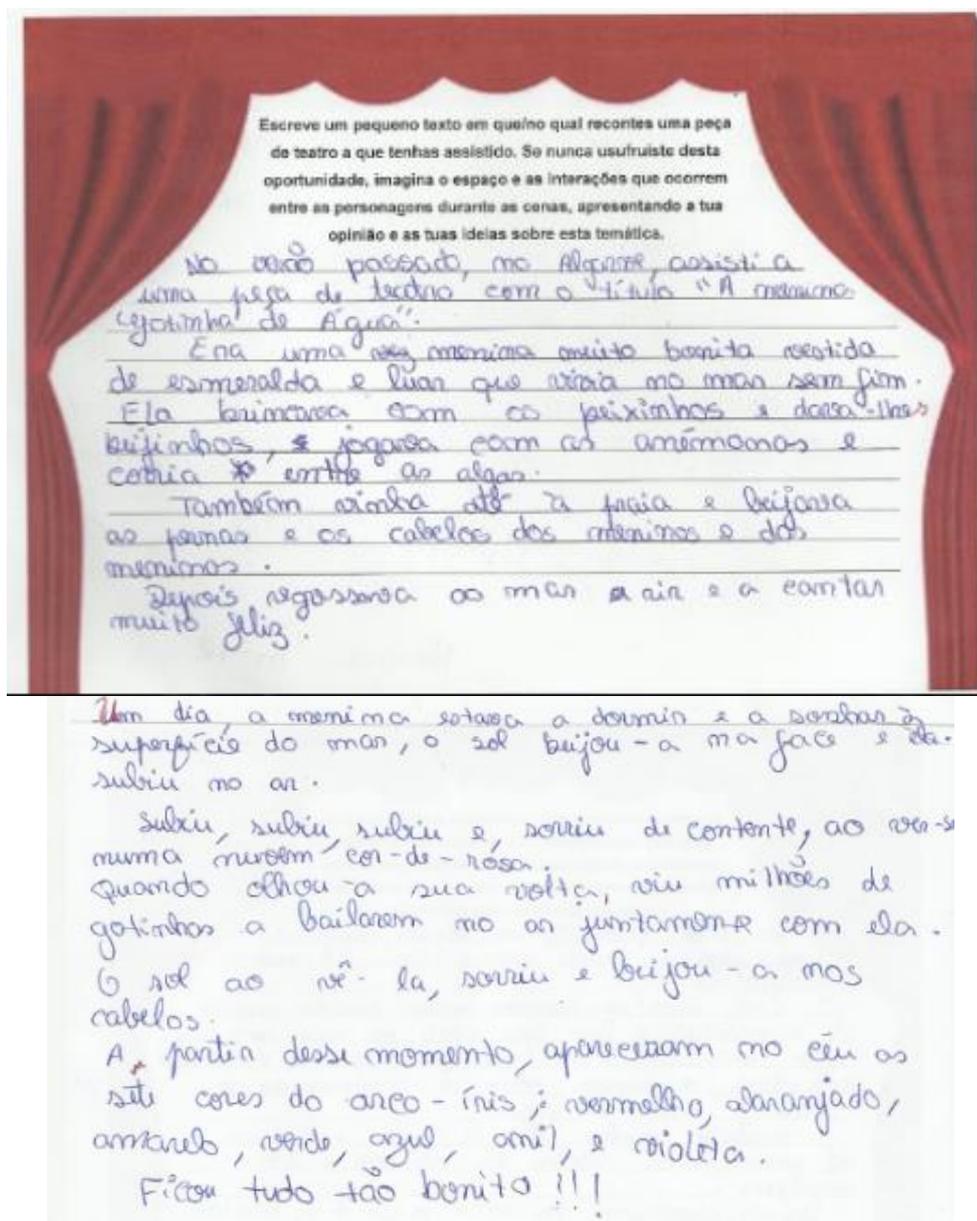
### **Linguagem Encenada**

A primeira atividade de escrita, intitulada “Linguagem Encenada” (**Anexo 9**), foi realizada a 15 de abril de 2015. Nesta aula, iniciou-se o estudo do texto dramático e, após um breve diálogo com a turma, no qual foram apresentadas as características deste tipo de texto, bem como todas as suas especificidades. De seguida, solicitou-se aos alunos que recordassem uma das suas idas ao teatro e foi-lhes dada a oportunidade de partilharem as suas experiências e vivências com o grande grupo. Posteriormente, a professora estagiária entregou a folha de registo de atividade para que recontassem esse mesmo facto.

Quando analisada a prestação da turma, observou-se que a classificação foi maioritariamente suficiente ou boa.

Os parâmetros de apresentação dos textos, como a limpeza e o domínio da pontuação apresentaram maioritariamente avaliação boa (nível 3). Os parâmetros que obtiveram uma avaliação mais baixa centraram-se na construção da mensagem, dado que a coerência, a correção e a estrutura do texto tiveram cotações mais fracas. O

mesmo aconteceu relativamente à avaliação das frases e textos, à expressão de ideias lógicas, ao uso de elementos de ligação e ao vocabulário diversificado. Estes itens foram classificados como os mais fracos (avaliação variável entre 1 e 2).



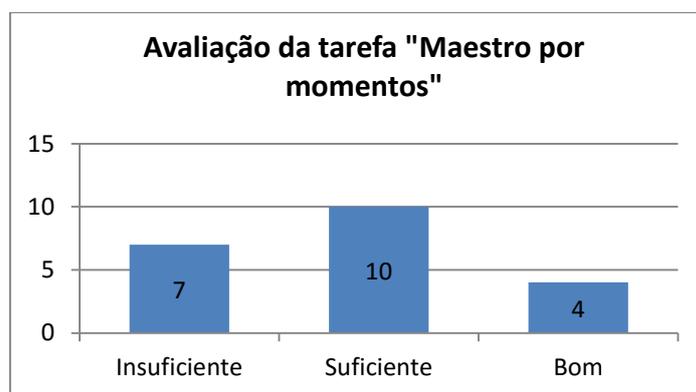
**Figura 1.** Exemplo de um dos textos realizados pelos alunos.

### Maestro por momentos

No dia 16 de abril de 2015, a aula de Português incidiu sobre o estudo do texto “Toca e foge – A Flauta sem Mágica”, de António Torrado. Iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, na qual, após projetadas imagens relacionadas com o

conteúdo do texto, se pretendia que a turma antecipasse o assunto deste. Gerou-se um momento de diálogo entre professora e alunos e entre os próprios alunos da turma, o que constituiu um momento muito positivo e motivador para todo o seguimento da sessão.

Realizadas as tarefas de educação literária foi proposta uma simples tarefa de escrita (**Anexo 10**) e os alunos foram convidados a entrar no papel de Maestro da Banda Filarmónica Harmonia & Progresso, apresentando uma nova solução para a reverter e resolver o problema que tinham em mãos.



**Gráfico 6.** Avaliação da tarefa de escrita “Maestro por momentos”.

Verificou-se que a maioria dos alunos obteve uma classificação “suficiente”, seguindo-se o insuficiente e o bom. Um aluno não realizou a atividade, justificando que não faria nada para alterar a situação proposta. Nesta atividade, à semelhança do que se tinha observado anteriormente, de forma geral, os parâmetros com avaliação mais baixa foram a construção da mensagem e a escrita de frases e textos com elementos de ligação, à semelhança do que se tinha observado anteriormente.

Uma vez que esta atividade não pedia especificamente para os alunos procederem à construção de um texto, mas para se colocarem numa situação específica e expressarem aquilo que fariam, na eventualidade de terem essa oportunidade, transformou a tarefa num mero exercício opinativo, por parte da grande maioria da turma, pelo que muitos dos parâmetros em análise revelaram avaliações extremamente baixas.

E se fosses tu o Maestro da Banda Filarmónica Harmonia & Progresso o que farias para reverter a situação e recuperar o som dos instrumentos e as notas das pautas?

Com toda a "cuidada", carinho e amor tentava iniciar uma ~~conversa~~ ~~com~~ ~~os~~ ~~instrumentos~~ ~~musicais~~ para conseguir entender o que se estava a passar com eles.  
Sabia carinhosamente, e aguentava-os com cuidado.  
Talvez faltasse amar por parte dos donos dos instrumentos e talvez se sentissem da cada ~~inutiliz~~ ~~por~~ ~~só~~ ~~receber~~ ~~caquelas~~ ~~notas~~ ~~que~~ ~~eles~~ ~~queriam~~.



Se eu fosse o Maestro da Banda Filarmónica Harmonia e Progresso podia fazer todas as melhorias e pautas dentro de uma sala escola. ~~seguidamente~~, ~~dirigiria~~ ~~com~~ ~~carinho~~ e podia-lhe que fizesse uma música especial que ~~fizesse~~ ~~todos~~ ~~os~~ ~~instrumentos~~ ~~super~~ ~~afinados~~ e as notas mais ~~para~~ ~~bem~~ ~~legíveis~~.

Quando tudo estivesse em bom estado, oferecia a cada músico o seu instrumento e a respetiva pauta ~~em~~ ~~brilhantes~~ ~~num~~ ~~limpo~~ ~~papel~~ ~~com~~ ~~uma~~ ~~grande~~ ~~laço~~ ~~verde~~.

A partir daí era só ~~concertos~~ ~~cheios~~ ~~de~~ ~~públicos~~ e ~~aplausos~~.



Figuras 2 e 3. Resoluções apresentadas à situação proposta.

De facto, devem encorajar-se as crianças a encontrar soluções e a ultrapassar obstáculos. Para um bom desenvolvimento dos alunos, o professor, deve ainda, ser facilitador de atividades que estimulem a imaginação e a criatividade. Os alunos têm uma motivação intrínseca e a educação na pedagogia participativa tem como finalidade “viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, e promover o desenvolvimento” (Formosinho, 2009, p. 8).

Também o espaço pedagógico deverá proporcionar aos alunos momentos de aprendizagens motivadoras e apelativas, sendo fundamental que o espaço seja “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; organizado e flexível; plural e diverso; estético, ético, amigável, seguro; lúdico e cultural” (Formosinho, 2009, p. 8).

### **Sonoridades Escritas**

Com o objetivo de criar motivação e também um momento prazeroso de produção textual, que facilitasse a comunicação dos alunos através da escrita na produção de uma narrativa, na aula do dia 20 de abril, após realizadas as tarefas planificadas proporcionou-se aos alunos um momento diferente e, nunca antes experienciado. A professora apresentou a canção “Balada para Adelina”, de Richard Clayderman, para que os alunos, após a audição e uma possível reflexão, escrevessem uma história alusiva à mesma. Pretendia-se, então, que viajassem na melodia e verbalizassem aquilo que estava nos seus pensamentos (**Anexo 11**).

Esta atividade teve uma avaliação maioritariamente satisfatória prevalecendo o nível 3 (bom) em 8 alunos, 7 alunos ficaram no Nível 2 (suficiente) na maioria dos parâmetros em análise e 6 obtiveram insuficiente, havendo novamente um aluno que não realizou a atividade. Os parâmetros mais baixos foram a apresentação do texto, no que diz respeito à caligrafia legível e à fraca demonstração de ortografia e informação. Ao invés, obtiveram avaliação mais elevada no parâmetro: Escreve frases e textos simples e ou complexas, que exprimem ideias lógicas e com elementos de ligação.

Agora que ouviste a melodia da "Balada para Adalina", de Richard Clayderman, escreve uma história sobre o que esta te sugere.

*Alice apaixonada*

era uma ~~de~~ linda  
 tarde de verão, de  
 céu azul e navios de  
 sel brilhando sobre  
 as águas ~~que~~  
 que existiam do rio  
 aquelas águas area  
 profundas  
 Alice, uma jovem de  
 pudia sentir a mesma  
 um livro e, ao mesmo tempo  
 romântica e calma  
 Estava muito concentrada, ouvia a música  
 se aproximou um belo rapaz que lhe disse:  
 - Boa tarde, menina. O que faz aqui tão  
 sozinho?  
 A Alice olhou para ele e logo ficou em estado  
 Então respondeu-lhe:  
 - Sou a Alice. gosto muito de vin, para este local -  
 das abelhas da água, o cheiro das passadas, o zumbido  
 a calma e do leite e esta música espetacular  
 - Fala-me a tua música. Que música. Fico em equilíbrio do que preciso.  
 curadores em música. Não que tem um  
 Alice não respondeu. Ficou esta a ouvir?  
 tinha o apêndice dos seus olhos e disse:  
 - Ah! "Balada para Adalina".  
 "Balada para Adalina".

Compreço ~~perfeitamente~~ te  
 Adoro esta música.  
 - Que engraçado! Eu também digo que é a minha  
 música.  
 Continuaram a conversar sobre vários assuntos e  
 em certos nesse local.

Passado algum tempo estavam apaixonados e  
 sempre que ouviam esta música diziam um ao  
 outro:  
 - Esta é a ~~me~~ nossa música!

Agora que ouviste a melodia da "Balada para Adelina", de Richard Clayderman, escreve uma história sobre o que esta te sugere.

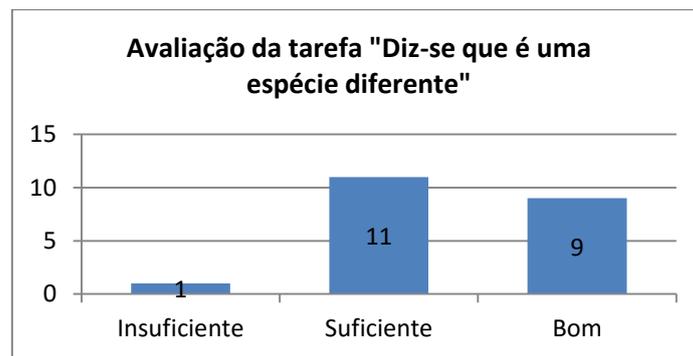


Figuras 4 e 5. Exemplos de histórias criadas pelos alunos após ouvida a "Balada para Adelina", de Richard Clayderman.

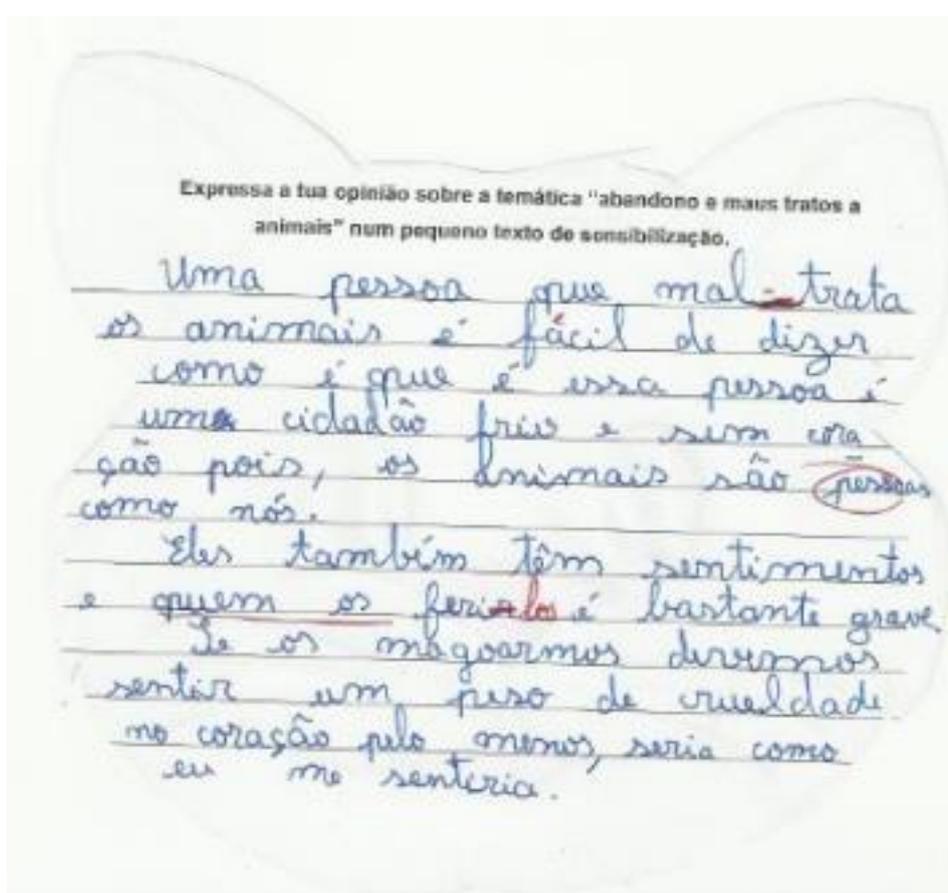
## Diz-se que é uma espécie diferente

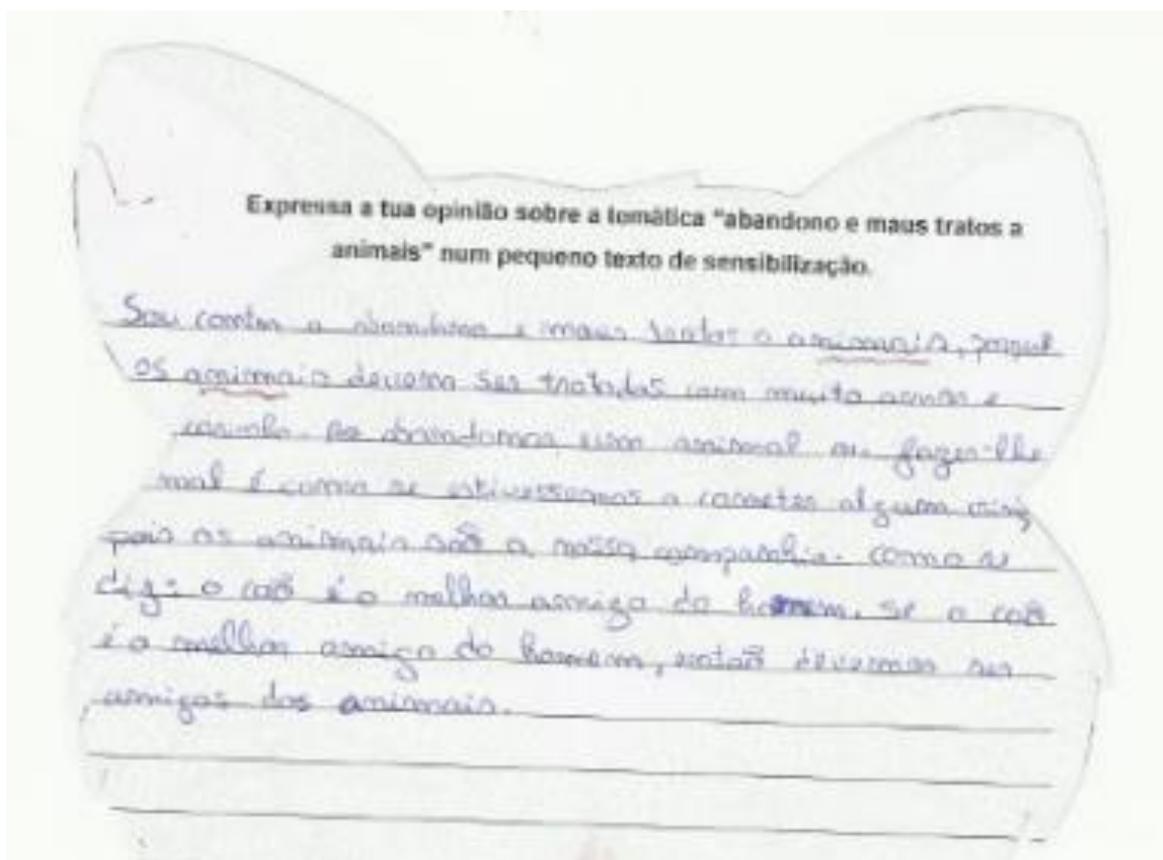
Na quarta aula de Português realizou-se uma nova atividade de escrita: “Diz-se que é uma espécie diferente” (**Anexo 12**).

Esta era uma atividade cuja temática era “abandono e maus tratos a animais”, pelo que se sugeriu um pequeno texto de opinião e, acima de tudo, de sensibilização para esta realidade. Foi uma atividade que surgiu da exploração e análise do texto “Vidas indevidas”, de Manuel António Pina, apresentado no manual escolar.



**Gráfico 7.** Avaliação da tarefa de escrita “Diz-se que é uma espécie diferente”.





**Figuras 6 e 7.** Exemplos de textos de opinião elaborados pelos alunos da turma.

De 21 participantes na atividade, 11 alunos obtiveram “suficiente”, 9 alunos “bom” e apenas um aluno teve “insuficiente” em alguns itens.

Esta foi uma proposta de atividade muito bem recebida pelos alunos. Para além de ser um tema que desperta especial sensibilidade e atenção por parte dos jovens, também o formato em que a tarefa foi apresentada os motivou e permitiu que fosse avaliada muito positivamente.

Escrevemos a partir de diferentes bagagens culturais. Cada um de nós, portanto, constrói o seu texto, dando-lhe sentido. A escrita não é um processo neutro. Qualquer texto tem uma vertente social, cultural e ideológica e os textos possuem lacunas e silêncios que são preenchidos pelos alunos (Locatelli, 2007).

O trabalho pedagógico atual é cada vez mais exigente, e por isso, leva a que seja necessária a utilização de recursos diversificados, em que o recurso à informação

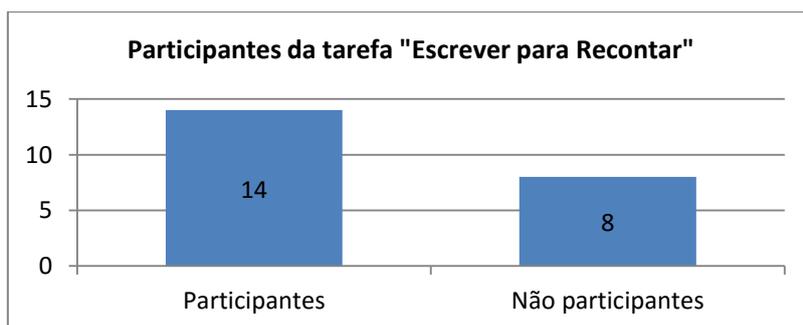
e conhecimento em suportes diferentes incitará à leitura e auxiliará o ensino da literatura. Torna-se essencial trabalhar diferentes tipos de texto, de forma a trabalhar essa diversificação de recursos.

### **Escrever para Recontar e Reviver a Revolução**

No dia 23 de abril de 2015 concluiu-se, em sala de estudo, a leitura e análise da obra “O Príncipe Nabo”, de Ilse Lose.

Durante a aula, a pedido do professor cooperante, os alunos responderam a um guião de leitura sobre a obra e, posteriormente, desenvolveu-se a atividade de escrita “Escrever para Recontar” (**Anexo 13**), pretendendo-se que os alunos fizessem um resumo da história analisada.

Esta atividade foi aquela em que menos alunos participaram, como se observa no gráfico seguinte. A atividade contou apenas com o trabalho de 14 alunos. Os oito trabalhos em falta justificam-se pela não entrega atempada do trabalho pedido e pela desmotivação demonstrada aquando da proposta. Os alunos referiram que não gostaram da obra e que não compreenderam a sua essência pelo que não sabiam recontar e corresponder à atividade pretendida.



**Gráfico 8.** Participantes da tarefa “Escrever para Recontar”.

A avaliação dos parâmetros a ter em conta nas tarefas de escrita, concretamente nesta atividade, foi bastante positiva, tendo a maioria apresentado nível “suficiente” ou “bom”. Apenas um aluno teve no item “domina adequadamente ortografia” o nível “insuficiente”.

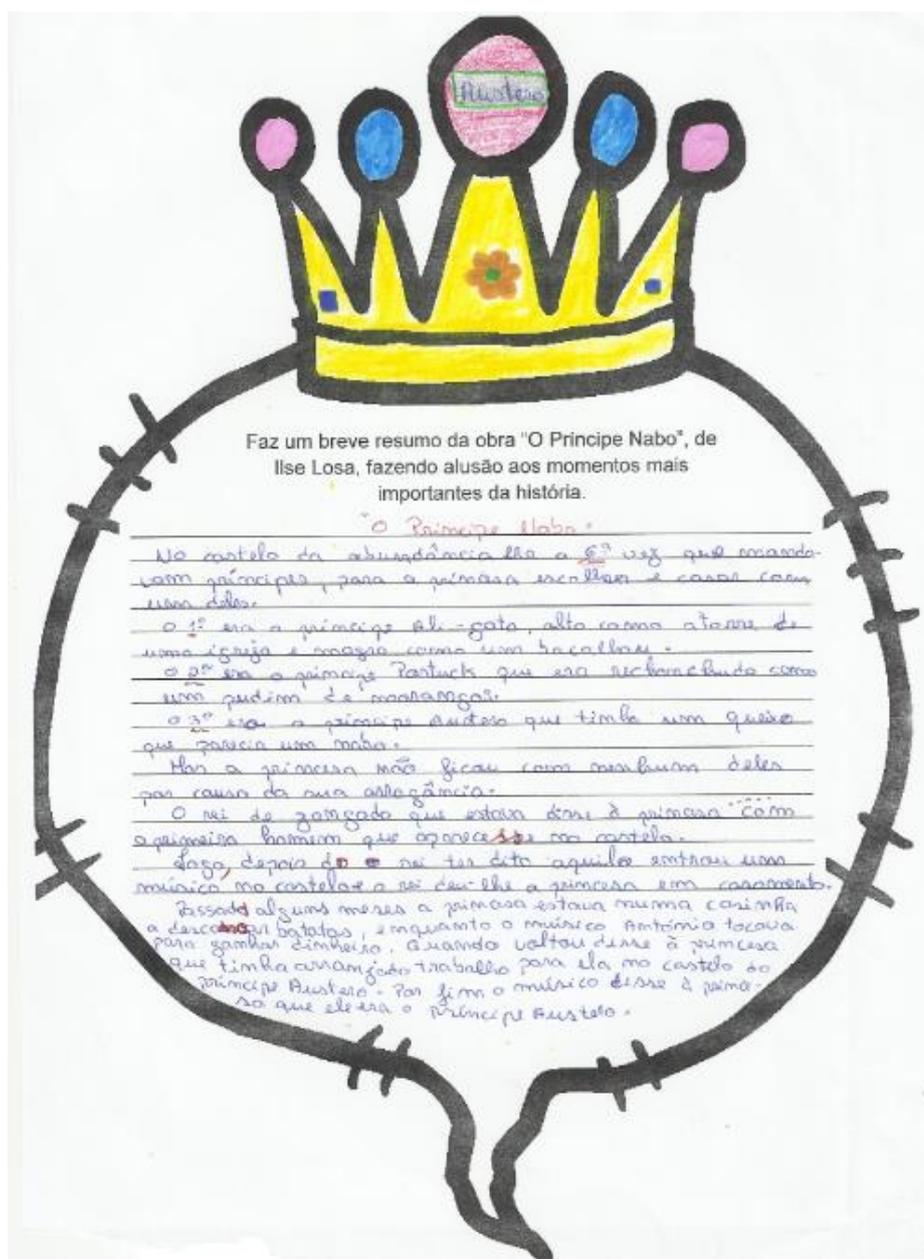


Figura 8. Exemplo da tarefa “Escrever para Recontar”.

Também no dia 23 de abril, dada a importância da data histórica referida no título da atividade e uma vez que esta se comemorava no fim de semana, foi pedido aos alunos da turma que escrevessem um poema alusivo ao 25 de abril (**Anexo 14**), com o apoio dos pais.

Foi observada uma avaliação negativa em alguns parâmetros de avaliação de quatro alunos.

Estima-se que tanto nesta tarefa como na tarefa similar do dia da mãe (que se apresenta posteriormente), onde tinham que escrever um poema, os parâmetros

negativos estavam associados ao tipo de texto que desenvolveram. Foi no poema que apresentaram menos capacidade criativa e de desenvolvimento.

No jinto e cinco de abril  
 festeja-se a liberdade  
 É uma data especial  
 Por isso ~~tem~~ não tem idade.  
 O símbolo da liberdade  
 É um estavo encarnado  
 Os meninos aprenderam  
 Fizeram-no com agrado.  
 Com cola papel e tinta  
 Construímos uma flor  
 Para que toda a gente sinta  
 que há liberdade e amor!  
 25 de abril.

Dada a importância desta data histórica, escreve um poema alusivo ao 25 de abril, com o apoio dos teus pais.

No dia 25 de abril,  
 houve uma épica revolução.  
 E podemos festejar,  
 com uma simba e bela com  
 que.

Feram os bravos militares,  
 que organizaram a revolta.  
 E graças a todos eles,  
 A liberdade está de volta.

Foi-se a feia ditadura,  
 veio a boa liberdade.  
 Dantes a vida era dura,  
 tudo isto é pura verdade.

Neste dia importante,  
 é ~~o~~ ~~dia~~ ~~de~~ ~~se~~ ~~é~~ ~~comemorado~~,  
 no nosso grande Portugal.

Dada a importância desta data histórica, escreve um poema alusivo ao 25 de abril, com o apoio dos teus pais.

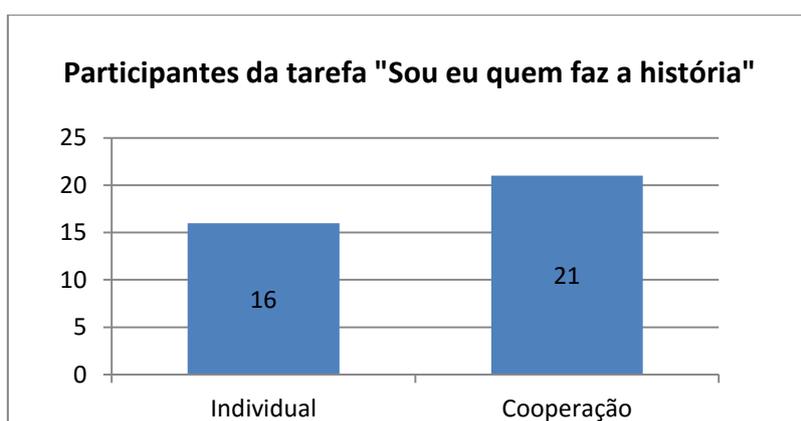
Liberdade é:  
 viver sem medo e  
 falar sem pensar  
 que o meu segredo  
 me irá condenar.  
 Noutros tempos  
 a sua vida,  
 alguém arriscou,  
 para hoje podermos  
 falar de quem condenou

Figuras 9, 10 e 11. Poemas criados por alguns elementos da turma alusivos ao 25 de abril.

## Sou eu quem faz a história

A atividade de escrita “Sou eu quem faz a história” concretizou-se em dois momentos distintos, com diferentes enunciados. A primeira tarefa foi realizada pelos alunos, individualmente, em sala de aula, no dia 27 de abril de 2015 (**Anexo 15**). Após a professora distribuir as folhas de registros que continham as palavras necessárias para a construção do texto, os alunos iniciaram a atividade que tinha como objetivo a construção de uma narrativa, colocando em prática as suas competências linguísticas e criativas. Também no dia 14 de maio de 2015, os alunos tiveram oportunidade de voltar a realizar esta tarefa de escrita mas, desta vez, com cooperação dos seus familiares (**Anexo 16**).

Participaram nesta atividade 16 alunos, tendo obtido na maioria dos itens uma avaliação “suficiente” ou “boa”; apenas um aluno obteve “insuficiente” nos itens Escreve frases e textos “Simples e ou complexas”, “Que exprimem ideias lógicas”, “Com elementos de ligação”, “Com vocabulário diversificado” e “De acordo com o tema estipulado”. Posteriormente, quando foi pedido aos alunos que realizassem a mesma atividade mas em cooperação com um familiar em casa, 21 alunos executaram a tarefa, tal como demonstra o gráfico seguinte.



**Gráfico 9.** Participantes da tarefa “Sou eu quem faz a história” a nível individual e em cooperação com os seus familiares.

Após a análise dos documentos escritos realizados pelos alunos, observou-se uma evolução na elaboração do trabalho em três casos: o aluno A6 passou de uma

classificação “insuficiente” para “suficiente” nos itens “Domina adequadamente ortografia” e passou de “suficiente” para “bom” no item Domina adequadamente “informação”, Escreve frases e textos “Simples e ou complexas”, “Que exprimem ideias lógicas” e “De acordo com o tema estipulado”. O aluno A17 passou de uma classificação “suficiente” para “bom” nos itens Escreve frases e textos “Simples e ou complexas”, “Com elementos de ligação” e “Com vocabulário diversificado” e outro aluno passou de “suficiente” para “bom” no item apresenta os textos com “caligrafia legível” e passou de “insuficiente” para “suficiente” nos itens domina adequadamente a “Informação”, Escreve frases e textos “Simples e ou complexas”, “Que exprimem ideias lógicas”, “Com elementos de ligação”, “Com vocabulário diversificado” e “De acordo com o tema estipulado”.

Os restantes alunos mantiveram as classificações que já eram positivas, entre o “suficiente” e o “bom”.

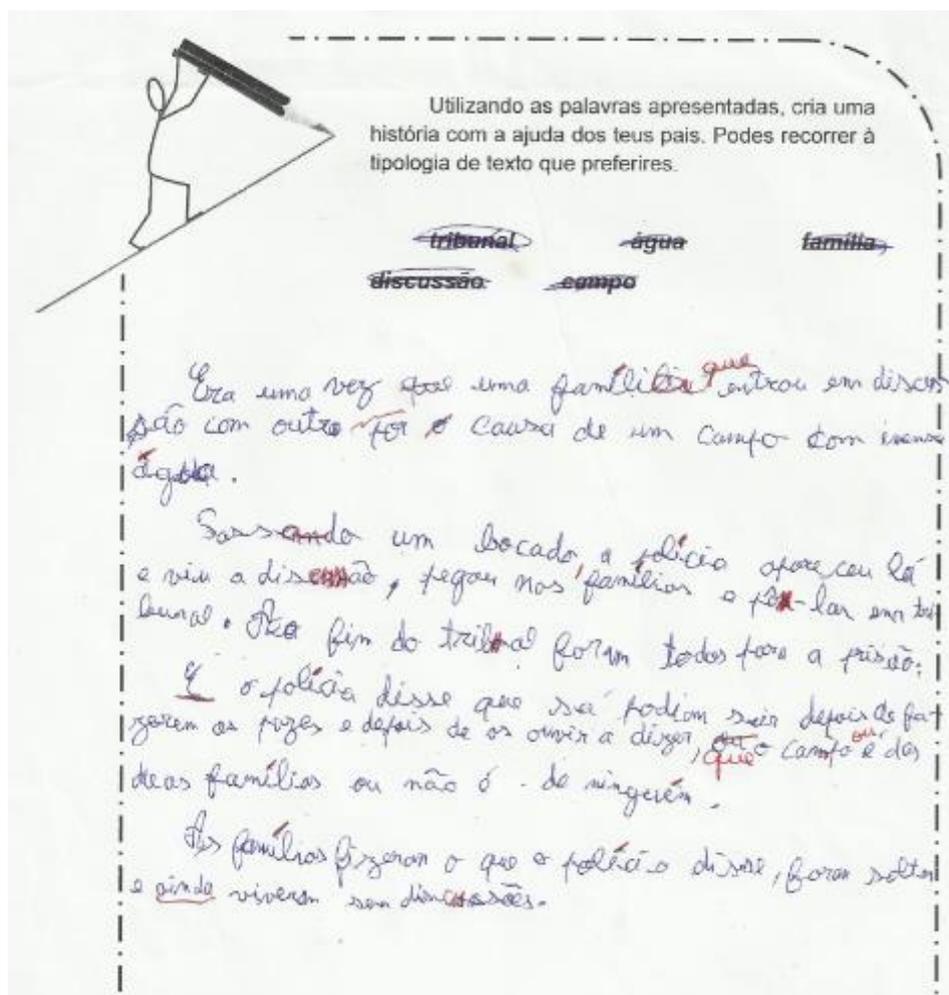


Figura 12. Texto elaborado pelo aluno A6 individualmente.



Utilizando, no mínimo, quatro das palavras apresentadas, cria uma história. Podes utilizar a tipologia de texto que preferires.

**Detetive**                      **Lupa**                      **Gabardina**  
**Chefe**                              **Emprego**                      **Concurso**

Era uma vez um detetive que ia a um concurso.

No dia do concurso houve um grande problema, roubaram o prémio que era uma estatueta de bronze. Ele frustrou-se logo e ele levava sempre uma gabardina preta e uma lupa <sup>para</sup> seu trabalho. passa poder destruir coisas. Passado alguns dias de procurar o ladrão, encontrou o mesmo cara e chamou a polícia para o prender.

O ladrão foi preso e devolveu o prémio ao detetive.

O detetive entregou o prémio ao diretor do concurso, que como ele fez um trabalho rápido e bem feito, resolveu premiá-lo também.

Dias depois, ele ficou um detetive famoso e agradeceu o prémio.

Figura 13. Texto elaborado pelo aluno A6 em cooperação com a família.

## Entre a imagem e a escrita

À semelhança da atividade anterior, esta tarefa de escrita partiu da apresentação de uma sequência de imagens fornecida pela professora.

As imagens, por norma ou em parte das vezes, parecem simplificar a compreensão dos alunos no que diz respeito à interpretação da mensagem e possível escrita de textos, pelo que pareceu oportuno realizar uma atividade de imagens simples e sequenciadas para a escrita da história.

Assim, no dia 29 de abril de 2015, realizou-se a primeira tarefa em sala de aula, a nível individual (**Anexo 17**) e, no dia 11 de maio, como trabalho de casa, em colaboração com os familiares (**Anexo 18**).

Esta atividade foi efetuada por 18 alunos, tanto na fase individual, como posteriormente quando se pediu que a repetissem com colaboração, em casa. A avaliação do trabalho desenvolvido individualmente assentou sobretudo na classificação “suficiente” e “bom”, havendo apenas um aluno neste primeiro trabalho com avaliação “insuficiente” nos parâmetros: “Apresenta os textos com caligrafia legível”, “Domina adequadamente a ortografia”, “Escreve frases e textos que exprimem ideias lógicas” e “com elementos de ligação”.

Quando se comparam as avaliações entre os trabalhos individuais e em cooperação verifica-se um aumento na avaliação em três casos, sobretudo nos itens Escreve frases e textos “Simples e ou complexas” e “Com vocabulário diversificado”.

Mas é de salientar que, ao contrário do que foi referido na revisão de literatura, quatro alunos viram a sua avaliação descer quando analisado o trabalho desenvolvido em colaboração. Os quatro casos passaram de “bom” para “suficiente” nos parâmetros “Constrói a mensagem com coerência e estrutura” e “Escreve frases e textos que exprimem ideias lógicas”, “Com elementos de ligação” e “Com vocabulário diversificado”. Deve salientar-se que, apesar de ir contra o referido na literatura, a avaliação do trabalho feito em cooperação manteve uma nota positiva, mesmo não tendo os pais formação relevante para colaborarem e melhor auxiliarem os seus educandos.

Observa a seguinte sequência de imagens e elabora uma história.

Era uma vez, um menino chamado António.  
 Ele era muito corajoso e curioso.  
 Um dia recebeu eminho e tropeçou num presente e abriu-o.  
 Assustou-se quando abriu a caixa e viu uma mão verde e assustada.  
 Então fechou a caixa e seguiu o caminho prometendo que nunca mais lá seria curioso.  
 Fim da história.  
 Nunca mais noquilo que não nos pertence.

Figura 14. Tarefa realizada pelo aluno A17 individualmente.

A partir da seguinte sequência de imagens redige uma narrativa.

numa noite fria e assustada um menino chamado João estava a dormir. De repente, ouviu um barulho e mais sombarido, levantou-se. Seguiu o som e viu que vinha da porta. Era um som que não conhecia pensando que era um monstro viscoso e negro que não era ninguém tinha visto.  
 Quando abriu a porta viu o exterior do lixo a mexer e assustou-se. Chão de medo foi tentar dormir mas o barulho não parava. Passaram-se horas e horas e ele não conseguia adormecer porque estava sempre a pensar em monstros viscosos.  
 Depois de algum tempo ganhou coragem e foi ver o que se passava.  
 Foi de pézinhos de lá, mexeu nas coisas e nada. Nos corredores, nada, mas foi lá onde estava uma caixa, e correu de lá do doiscentos.  
 É de repente...  
 Sabe de lá o seu gato grufo que andava desaparecido.  
 Rego não deixou-o para trás e pô-lo a dormir. Quando João não estava adormeceu logo.

Figura 15. Tarefa realizada pelo aluno A17 em cooperação.





O objetivo deste trabalho é recordar os tempos de infância.

Assim, apelo a que, em família, recordes a história que mais gostavas de ouvir quando eras pequenino(a) e a recontes, auxiliado(a) pelos teus pais.

## do Carochinha

Era uma vez uma Carochinha que queria casar só que ~~com~~ quis casar mas, não tinha dinheiro.

Um dia, estava a barbear a cozinha e encontrou uma moeda de ouro.

Sendo contente, foi comprar um vestido novo e pôs-se a cantar à janela:

- Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

- Sou eu!

- E quem és tu? - <sup>ex</sup> perguntou a Carochinha.

- Eu sou o boi.

- E sabes cantar para me alegrar?

- Sei e muito bem!; muh, muh, muh!

- Cantas muito mal, contigo, que eu não vou casar!

Depois ~~de~~ do boi passou pela Carochinha um burro, um porco, um coelho, um gato, um galo, ~~mas~~ nenhum agradou a Carochinha.

Mas, de repente, surgiu o João Sabão que era muito simpático e valentão.

A Carochinha ficou encantada e casou com ele. Um belo dia, logo a Carochinha foi à missa e pediu ao João Sabão para trazer comida da panela com os feijões para o jantar. Mas antes de sair avisou-o:

- Não mexas na panela yozezinho... não rejas gulosa!

Mas o João Sabão não resistiu. Ao tentar provar os feijões desequilibrou-se e caiu para dentro da caldeira!

Quando a Carochinha chegou a casa encontrou o seu João Sabão dentro da caldeira.

O Bambi

estava uma grande agitação na floresta. Como os animais estavam a fazer muito ruído acordaram a coelha.

→ A coelha inclinou-se e viu um veado recém-nascido encostado à sua mãe, rodeado por uma multidão de animais.

Desde muito cedo, também, o coelho estava a espalhar a boa notícia aos outros animais.

- Acordem! Nasceu um pequeno e belo príncipe. Os animais que estavam perto e os que estavam longe vieram admirar o pequeno e belo veado chamado Bambi na campânha dos seus novos amigos, o pequeno Bambi partiu para explorar as elevações e a floresta e o mundo. O Fambor que era o pai estava muito orgulhoso por lhe ensinar tudo o que sabia. Existiam vários tipos de plantas na floresta. Mas algo especial tinha chamado a atenção do pequeno veado. Era uma borboleta muito linda, com várias cores. O Bambi estava muito feliz por estar na floresta porque tinha muitos amigos e a mãe dele ensinava-lhe as coisas mais variadas.

De repente, ele estava no lago a beber água e quando se inclinava, logo a seguir, acabou confuso. Um pequeno veado estava a fazer o que ele fazia. Aquilo acabou por o fazer deitar na água.

De repente viu uma veado muito bonita que se chamava Falina. Foram os dois contentes a brincar por aí e a fazerem amigos.

No meio de suas brincadeiras, os coelhos todos os animais da floresta estavam a fugir porque estava um homem na floresta.

Mas como o Bambi não ficava sozinho para sempre foi crescendo e mais crescendo até ficar um veado adulto e o Bambi teve vários pequenos e o pai coelho anunciou a bela notícia. e fizeram todos deles e ficaram todos contentes e brincaram felizes para sempre.

Figura 20 e 21. Exemplos de textos produzidos pelos alunos na tarefa "Recordar a infância".

## De família em família

Por fim, a tarefa mais complexa passou pelo pedido da criação de um texto narrativo, ao longo das várias semanas de aulas (início a 22 de abril e término em 21 de maio), em que cada aluno da turma participaria na sua construção, juntamente com os seus familiares. Esta atividade tinha, assim, como grande objetivo, a elaboração de uma história conjunta entre famílias, passando de casa para casa.

O primeiro aluno daria início ao texto e, dia após dia, seria passado aos restantes colegas da turma, desenvolvendo um trabalho colaborativo com o apoio das famílias (**Anexo 21**).

Salientou-se a importância de respeitar o tempo que era atribuído a cada um, para que todos tivessem possibilidade de participar e o trabalho fosse concluído com sucesso. Embora a tarefa tenha sido desempenhada e finalizada pelos alunos e seus familiares, as fases seguintes que estavam planificadas e destinadas a esta tarefa, tal como se apresenta no **Quadro 1**, não foram possíveis de realizar. Devido a atrasos de passagem do trabalho entre os alunos e também à limitação do tempo para fazer as adaptações necessárias à dramatização da narrativa e respetivos ensaios não foi possível concretizar a fase final e apresentar à comunidade educativa na festa final de ano.

O texto que se segue resulta do esforço e dedicação daqueles que se quiseram envolver, sendo que a cada cor corresponde o contributo de cada aluno e seus familiares. É importante referir que esta história foi analisada e revista com os alunos em grande grupo.

### A felicidade habita na nossa casa

Tudo se passou num universo paralelo ao nosso, onde as pessoas possuíam poderes e ainda decidiam como seria o seu aspeto. Este universo era muito bonito, os campos eram verdejantes, as flores sorriam, os cães falavam e toda a natureza exaltava cor e harmonia. Era um mundo fantástico! Mas, com a chegada da época natalícia tudo parecia ainda mais especial. Música pelas ruas, montras cheias de luzes e adereços de Natal. Na rua “Doce de Rosas” apenas uma casa destoava deste ambiente.

Nessa rua vivia uma família pobre, com muitos filhos em que só o pai trabalhava logo não tinha possibilidades para ter a sua casa iluminada. Mas, no meio de tanta pobreza, esta família conseguia mostrar às pessoas a alegria e a paz que se fazia sentir no seu lar. Quem por ali passava ficava admirado com o que via. Não havia iluminação mas sim uma árvore de Natal cheia de enfeites feitos pelas crianças que lá moravam.

Era uma família de oito pessoas. O pai, a mãe e seis filhos. Nesta família todos se davam muito bem e ajudavam-se uns aos outros. Havia amor e apesar de só um elemento trabalhar, havia o sustento necessário para cada dia. A mãe era uma pessoa doente e tinha de cuidar dos seis filhos ainda pequenos.

Embora pobres, eram muito felizes e faziam ver às restantes pessoas que não era só com muito dinheiro que se conseguia viver a época natalícia. Todos que por aquele local passavam murmuravam como é que era possível toda aquela felicidade.

Um dia, uma senhora rica, bastante admirada por aquela casa não ter uma única iluminação de natal resolveu bater à porta para saber o que se passava. De repente, veio abrir a porta uma criança. Era hora de almoço e a família estava reunida à mesa. Havia somente uma broa, chouriço e salada no centro da mesa. A senhora, sem palavras, nada disse, pois já tinha descoberto o que queria. Educadamente retirou-se.

Todos continuaram à mesa, comendo sossegadamente a sua refeição. A senhora rica pelo caminho pensou para si: - Afinal todos diziam eu eram pobres e infelizes as pessoas que moravam nesta casa. Mas estão todos muito enganados. Hoje vi com os meus próprios olhos. São pobres sim mas são felizes. É bem verdade que para ser feliz não é preciso ser rico. Agora que nunca mais ninguém pense em julgá-los. Vou mandar o senhor Artur Gomes iluminar a casa dessa família para ficar igual às outras.

Com esta atitude da senhora rica, a casa ficou igual às outras casas. Assim, nunca mais ninguém ia reparar naquela casa e os seus moradores sentir-se-iam ainda mais felizes do que antes. Mas não só os moradores estavam mais felizes, também esta senhora se sentia muito contente por ter contribuído com o seu dinheiro para aumentar a felicidade daquela casa.

De repente, saíram da casa e viram que esta estava iluminada e enfeitada. Pensando que tinham poderes do coração, pediram a Deus que completasse a sua mesa e enchesse a árvore com presentes vindos do amor da família e mais importante que todos esses bens materiais, que a mãe ficasse de boa saúde.

Quando deram as doze badaladas o desejo desta família estava realizado.

Os vizinhos quando passavam pela casa ficavam pasmados e viam que o amor vale mais que a riqueza. Depois, reuniram-se todos na praça e fizeram uma troca de presentes. Esta família sentia-se a mais feliz de todas e a mais honrada.

No final da troca de presentes, todos os elementos da família feliz passaram a noite a comemorar o seu Natal diferente. As crianças contentes adormeceram, exaustas nas suas camas rodeadas dos seus novos presentes. Os pais, também com o sono foram descansar muito mas muito felizes, pensando que afinal eram uma família igual às outras.

De manhã, o pai acordou e foi à sala. Quando lá chegou ficou feliz com o que viu. Havia enfeites e muitos presentes. Estava fascinado com o que tinha visto. Quando se preparava para sair à rua, abriu a porta e reparou numa caixa que estava no chão e dizia: “Abra e ficará surpreendido!”

O homem abriu a caixa e havia muito dinheiro. Chamou os filhos e de tão contente que estava resolveu com todos comemorar.

No meio de tanta alegria, o pai perguntou aos filhos o que queriam fazer com o dinheiro. Uns diziam que queriam comprar um carro, a Carlota e o Francisco preferiam comprar roupas novas até que, no meio desta confusão toda o filho mais novo, disse: -Porque é que não utilizamos o dinheiro para curar a doença da nossa mãe?

Todos ficaram perplexos com a ideia do caçula (nome dado carinhosamente pelos seus irmãos), olhando uns para os outros espantados.

O pai, perante tal situação e muito admirado disse: - Meu filhote, és o mais novo e o mais consciente. Obrigado. O dinheiro será bem utilizado!

Foram contar à mãe e ela disse-lhes: - Meus amores, a minha doença não tem cura. Por isso, é melhor utilizarem o dinheiro para outros fins, mas por favor peço-vos que ele não destrua a felicidade no nosso lar.

Então o pai e os filhos ficaram muito tristes a pensar na doença da mãe. O pai queria gastar o dinheiro numa tentativa de cura mas a mãe tinha perdido a esperança, já não acreditava que poderia ser possível.

Algum tempo depois, aconteceu um verdadeiro milagre. A mãe de um dia para o outro ficou completamente curada e nem ela sabia como. Quando o pai e os filhos souberam da boa novidade pegaram no dinheiro e foram a correr para casa.

No caminho para casa, algo verdadeiramente trágico se passou. O filho mais novo foi raptado por um senhor muito velho e todos ficaram tristes. Dirigiram-se à polícia judiciária que tomou conta do caso.

Uma semana depois, a polícia ainda não tinha encontrado o filho. Até que um dia, o pai que ia a caminho da polícia viu-o mesmo atrás dele mas, o ladrão que se apercebeu disso, fugiu. Apressado continuou o seu caminho até à polícia e informou que tinha visto o raptor. A polícia pediu para ele o descrever mas, como o raptor estava de costas, não conseguia dar as informações necessárias.

Então decidiram que iam tentar seguir o raptor e logo que o localizassem entrariam numa missão de espíões.

Para o filho era divertido fazer aquilo, embora por uma razão muito grave.

Já à noite, o presidente da junta, como já tinha tomado conhecimento do assunto, ligou todas as camaras de vigilância, não só na rua em questão mas sim em toda a vila.

Logo de manhã, quando acordavam, iam para a sede da junta ver os sistemas de vigilância. Eles viram que às três da manhã o homem tinha entrado numa casa e pensaram que poderia ser a do raptor. Rondaram essa zona tempo sem fim para que alguma coisa mais pudessem vir a descobrir.

Passado algum tempo, eles tinham descoberto algumas coisas. O raptor ainda não tinha roubado nada até que pelas nove horas destruiu as camaras para que ninguém visse o roubo. Quando se preparava para fugir, viu que podia roubar os carros da junta e não hesitou. Não sabia ele que os carros estavam ligados à central da polícia. Vieram motas e carros atrás dele.

Passado pouco tempo, a polícia conseguiu apanhar o raptor e levaram-no para a prisão.

O rapaz que pensavam ter sido raptado, apareceu em casa feliz e contente. Tudo não tinha passado de um grande engano. Na realidade ele não tinha sido raptado. Tinha passado uma semana na casa de um bom amigo, numas férias na neve. Na verdade ele tinha avisado o pai mas este esqueceu-se e tendo visto o “raptor” a levar uma criança pensou que seria o seu filho.

Após todas estas atribulações, esta família pobre mas feliz agora estava rica e continuava unida. No entanto algo mau se aproximava. A família muito confiante das suas posses começou a gastar o dinheiro e rapidamente empobreceram. Faltava dinheiro para alimentação.

Há um ditado antigo que diz que quem tudo quer tudo perde e é bem verdade. As pessoas têm que saber viver com muito ou pouco porque as coisas não sendo bem geridas e organizadas acabam por desaparecer de um momento para o outro.

## Capítulo V – Conclusões, limitações do estudo e recomendações futuras

Com base nas questões em estudo, verificou-se, que relativamente à questão **1) Que afinidade existe entre os alunos e o domínio da escrita?** os alunos, apesar de motivados por integrarem o projeto aqui apresentado, não se mostraram totalmente recetivos e empenhados em realizar mais tarefas no domínio da escrita.

Esta turma, como foi sendo referido ao longo do relatório, não possuía hábitos regulares de escrita, cingindo-se muitas vezes à elaboração da composição pedida nas fichas de avaliação ou à escrita de textos em situações esporádicas.

Quando analisados os dados recolhidos, após a aplicação dos questionários, verificou-se a situação anteriormente referida, uma vez que, embora os alunos da turma reconhecessem que a escrita era algo importante no seu percurso académico e referissem gostar e costumar escrever, também justificaram fazê-lo, na grande maioria das vezes, por obrigatoriedade, quando impelidos por alguém, nomeadamente os professores.

Para contornar a situação, procuraram-se estratégias, atividades e materiais que fossem ao encontro do grau de satisfação e motivação dos alunos.

Assim sendo, é essencial que a relação entre professor e aluno seja a mais dinâmica possível, escutando-se e motivando-se mutuamente, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais eficaz tanto para o aluno como para o professor. A partir do momento em que o aluno se sente motivado, torna-se também interessado, confiando em si próprio e nas suas capacidades, atingindo os seus objetivos e, por conseguinte, aumentando o seu desempenho escolar. Assim, o espaço da sala de aula deverá ser visto pelo professor como um espaço desafiador e criativo que harmonize o conhecimento, devendo este ser feito de forma ativa pelo aluno. O professor deve estar constantemente à procura de novas estratégias para desafiar os alunos, a fim de que os conhecimentos aprendidos fiquem mais sólidos e alargados. Deve ser capaz de elogiar o aluno, sempre que se justifique, contribuindo assim para o aumento da autoestima e confiança, proporcionando situações de satisfação, de maneira que o aluno entenda melhor o mundo que o rodeia e como nele atuar, sendo que o professor deverá optar por uma pedagogia participativa (Formosinho, 2009).

Com base no trabalho desenvolvido pelos alunos observou-se que, a pouco a pouco, foi aumentando a motivação e participação na execução das diversas tarefas propostas pelo que a avaliação geral destas foi bastante positiva.

Posteriormente, quando se reflete sobre a questão **2) A sistematização de tarefas de escrita conduz a mais e melhores escreventes?** verifica-se que os alunos que realizaram as tarefas individuais propostas, ao longo do tempo, viram, na sua maioria, uma melhoria muito significativa, atendendo aos objetivos propostos. É de salientar que os alunos manifestaram gostar de efetuar as diferentes tarefas, pelo que também é possível concluir que o professor e a escola devem criar condições e permitir aos aprendentes oportunidades regulares para o desenvolvimento das capacidades de escrita, através de projetos, ações e tempos destinados a esta prática, de modo a desenvolver e aperfeiçoar esta competência e assim colmatar as lacunas que se verificam na realização de atividades de escrita.

Analisando também os dados recolhidos relativamente às tarefas de cariz cooperativo, de forma geral, é possível verificar a importância atribuída pelas crianças às atividades desenvolvidas em colaboração com os pais em casa. A avaliação entre as atividades realizadas individualmente e em cooperação reflete, de modo geral, uma subida na classificação das tarefas. As tarefas realizadas com contributo da família têm um melhor resultado, pois a motivação é maior e a realização efetiva-se (Matta, 2001).

Por último, quando se reflete sobre **3) Qual o papel da família no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos?** percebe-se que, na intervenção efetuada, se considerou muito importante saber articular os conteúdos da aprendizagem escolar com a possibilidade de um apoio, acompanhamento e incentivo dos pais. É de realçar que todas as tarefas pedidas aos alunos para serem desenvolvidas com a cooperação dos seus familiares mais próximos eram acessíveis a todas as famílias, independentemente do grau académico que cada interveniente possuísse. Neste sentido, procurou-se também mostrar aos pais a importância e a natureza das aprendizagens ao longo do período de formação escolar dos seus filhos, ou seja, as finalidades e os objetivos que a escola pretende alcançar, não apenas em termos de conhecimento, mas também ao nível das competências e do desenvolvimento relativamente à escrita que almeja desenvolver nos seus educandos.

Deste modo, reconhece-se a importância da participação dos pais na vida escolar uma vez que a totalidade das famílias, quando inquiridas no âmbito da participação nesta investigação, revelaram que o auxílio prestado aos seus educandos foi pertinente e, acima de tudo, um fator de motivação essencial para a realização e consequente sucesso nas atividades. Também todos revelaram ter como opinião que o trabalho colaborativo é um exercício que permite desenvolver nos seus educandos a autoconfiança, o empenho, o interesse, entre outros, para melhor realizarem aquilo que vai sendo proposto. Tudo isto foi observável aquando da análise das tarefas realizadas com apoio dos pais, havendo melhorias significativas em vários casos.

De reter também que uma das competências essenciais à formação pessoal e social dos alunos, como futuros cidadãos ativos na sociedade, é a capacidade de transmitir o seu pensamento, valorizar a importância cultural, ser autónomo, promover a capacidade de atenção, desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, promover atitudes de colaboração e aceitação, entre outros, de maneira a introduzi-la no seu saber.

Como todos os estudos, este também se deparou com algumas limitações, sendo que a mais notória foi a questão do tempo. O período de estágio é relativamente curto, são grandes as exigências pedidas aos diversos níveis, uma vez, que ao mesmo tempo que se desenvolve o estudo, o investigador tem de pensar, planificar, reger e refletir sobre as diferentes áreas que está a lecionar. Assim, muitas vezes o tempo destinado ao estudo é escasso e limitado para a implementação das atividades pensadas, já que têm de ser lecionados todos os conteúdos programáticos destinados àquele período. O tempo de aula revela-se insuficiente para, simultaneamente, trabalhar os conteúdos exigidos e intervir com maior persistência na área em estudo, realizando trabalho de intervenção direta nas lacunas e dificuldades específicas de cada aluno.

Associada à limitação temporal, verificou-se também a ausência de hábitos de estudo, de autonomia e de concentração dos alunos da turma, pelo que tais fatores fizeram com que, em diversos momentos, o que era desejado e esperado, relativamente às tarefas de escrita não acontecesse vindo a prejudicar o processo de melhoria da escrita.

É primordial haver uma maior preocupação e interesse, por parte dos professores, neste domínio, que muitas vezes é descurado por estes e, em consequência, pelos alunos, uma vez que o desenvolvimento da escrita é crucial ao longo de toda vida escolar e, por conseguinte, profissional.

## **Parte III**

**Reflexão sobre a Prática de Ensino**

**Supervisionada**



## Reflexão Final

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício destas funções, até a adaptação à vida social atual (Piaget, 1998, p. 34).

Desde muito pequena, desejei sempre trabalhar nesta área mas, ao longo da Licenciatura e até mesmo no primeiro ano de Mestrado, muitas vezes me questionava se era realmente isto que queria fazer após terminados os estudos. Guiada e movida pelo entusiasmo de aprofundar esta paixão de menina, hoje, sem qualquer margem de dúvida, posso afirmar que o desejo de descobrir e experienciar este enorme e tão rico mundo que é o da Educação, não só me enriqueceu, como me cativou ainda mais.

Após o período de estágios afirmo, sem qualquer dúvida, que, de facto, esta é a minha paixão e que é neste contexto que me sinto realmente completa. Embora tenha a noção de que foi um período relativamente curto de desenvolvimento de trabalhos na escola, tenho também a noção de que foi uma das experiências mais intensas, fantásticas e incríveis que vivi até hoje.

Ciente de que não só nesta área, à qual anseio rapidamente pertencer, mas em qualquer outra é necessária formação, é preciso dominar não só componentes teóricas mas também práticas e vice-versa, possuir e subjugar uma vasta gama de técnicas, ferramentas, estratégias e conhecimentos para um bom desempenho profissional, procurei absorver o máximo possível para que me fosse exequível, ao longo da formação académica, criar alicerces e compreender melhor a realidade do processo de ensino-aprendizagem através de pequenas experiências em diferentes contextos de intervenção. Considero que esta foi uma etapa crucial e muito enriquecedora, aliando a teoria à prática, que me possibilitou interações diretas com os demais contextos educativos e os seus intervenientes.

Já numa fase final da formação, no último ano de Mestrado, através da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, realizei intervenções diretas, individualizadas e com sucessivas avaliações não só dos professores supervisores mas

também dos professores orientadores e cooperantes. Foi-me proporcionado um período de constante aprendizagem a nível pessoal e sobretudo profissional. O “aprender a ensinar” foi, sem dúvida, um enorme desafio uma vez que exigiu o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que provavelmente ainda não tinham sido utilizadas e descobertas por mim.

Relativamente ao estágio no 1º ciclo, realizado numa turma de 1º ano, contrariamente ao que muitas vezes ouço e até percebo que é opinião geral, descrevendo-o como “um ano pouco exigente”, discordo totalmente uma vez que, na minha opinião é um ano dotado de muitas particularidades específicas e que foi uma mais-valia para a minha formação inicial pois é o ano do começo, o ano no qual as crianças iniciam o arranque neste que é um percurso de constantes aprendizagens e acumulação de saberes.

Foi em estímulo de mudança que, desde que entrei na primeira instituição de ensino que me foi sugerida aquando do estágio no 1º ciclo, melhor compreendi que é importante fazer por “fazer a mudança” e educar as crianças de acordo com aquilo em que acreditamos e queremos que, mais tarde, sejam na sociedade, de modo a melhorar este que é o território onde todos estabelecemos relações e interações. E, acreditando que a Educação é a via mais eficaz de formação de cidadãos capazes de tornar o mundo melhor. Procurei dar seguimento ao trabalho da professora orientadora e cooperante, nesta que é uma área tão abrangente e necessária de ser esmiuçada logo desde muito cedo.

É portanto o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete (Andrade, 2005, p.2).

O início desta etapa (PES I) criou em mim diferentes sensações. Se por um lado, devido a ser uma experiência nova, surgiu a sensação de medo e insegurança, por outro existia o pensamento de que era o momento de experienciar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação e que, refletindo, em certas situações até não foram devidamente valorizados na altura.

Uma vez assumido o papel de “professora” foi importante exercer a função, que desempenhei procurando sempre dar o melhor de mim. Sei que neste nível de ensino o professor tem um papel crucial na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que é um modelo para elas, pelo que estava ciente da tarefa que tinha “em mãos”.

Como professora estava ciente de que o papel de cada educador deve ser reformulado sempre que é necessário atender a novas problemáticas. Exige-se que o professor adote uma postura de alguém que estimula a busca, a criatividade, o conhecimento da realidade e a abertura de horizontes. O professor, diante desta perspectiva crítica, é chamado a exercer o papel de um estimulador, de um potencializador, ao invés de executar meras funções de um especialista de matérias, oferecendo diferentes possibilidades e potencialidades a cada criança.

Existiram semanas difíceis, principalmente logo no início do percurso, uma vez que tudo era novo e não sabia bem como lidar com as situações, porque foi imposto um ritmo completamente novo de trabalho e, acima de tudo, devido à inexperiência na área. Nestes momentos de maior insegurança e fraqueza foi muito importante o apoio da professora orientadora cooperante, que sempre teve uma palavra amiga e, com a sua sabedoria mostrava e fazia sentir que embora hajam “pedras no caminho” são elas mesmas que nos tornarão mais fortes, mais confiantes a exercer aquilo para que consideramos ter vocação.

A professora titular de turma acredita que Escola e Família são duas componentes essenciais para a melhor formação e desenvolvimento das crianças e procurou desde o início integrar o par de estágio no seu projeto de turma a desenvolver com os pais. Desde o primeiro momento achei deveras interessante e foi com muito agrado que me envolvi, pois também partilhava e partilho da mesma opinião. Há necessidade de simbiose entre estes dois contextos, sempre tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. É importante salientar que, desde o momento em que fui apresentada como professora estagiária aos pais, todos me receberam muito bem, incentivaram nesta que é a minha paixão, pelo que não poderia estar mais satisfeita com a colaboração, recetividade e carinho demonstrados ao longo de todo o período de estágio com os seus filhos.

Sendo que o papel do professor parece tão imperioso como incerto, no que diz respeito à motivação é necessário ter em consideração a questão da pedagogia a utilizar em sala de aula atendendo ao grupo em questão e às suas necessidades, interesses, objetivos propostos e tomar consciência das estratégias, recursos e motivações inerentes a estas práticas. Foi importante recorrer a diferentes estratégias de ensino e adequá-las às situações que ia vivenciando.

Após este período tão rico e intenso de trabalho com pessoas afetuosas e genuínas, motivadas e empenhadas em desenvolver sempre mais e melhor seguiu-se um novo ciclo de estágio. Embora não tanto “às escuras” e com um sentimento de conquista de novos conhecimentos, novos sentimentos e novas percepções não só de mim, mas também de tudo o que me rodeia, tudo era novamente novo.

No meu entendimento, penso que tive muita sorte com a instituição de ensino que me acolheu, uma vez que partilhava muito daquilo que tinha vivenciado na anterior. Desta forma, não senti que tenha sido uma adaptação difícil ou com grandes receios a este novo contexto.

Durante o segundo semestre estagiei em duas turmas do 5º ano. Numa das turmas lecionei as áreas de Português e Matemática e na outra Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

Se na primeira experiência as crianças dispunham da presença da professora estagiária a tempo inteiro durante os dias de regência, neste novo ciclo tudo se alterou. Verificou-se um ambiente mais distante, mais independente, em que o ensino era mais centrado no grupo e não no indivíduo, existia a pressão dos horários, a troca de docentes e de salas, uma correria constante nos corredores. Todos estes fatores influenciaram a minha prática, principalmente nos momentos iniciais de adaptação. Foi necessário conhecer minimamente as turmas para poder passar a um dos momentos mais importantes deste percurso. Sem ter noção das suas características tornava-se complicada a planificação das aulas, pois não conseguia ter noção de atividades e tarefas que fomentassem o interesse nas crianças e as enriquecessem. A sala de aula assumiu-se assim, novamente, como um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para a finalidade em comum – a construção de novos saberes.

Neste momento foi muito importante a cooperação de todos os docentes com quem trabalhei, tanto supervisores como cooperantes, uma vez que prestaram todo o auxílio necessário para que as dificuldades existentes fossem ultrapassadas e se tornassem em aprendizagens, em mais-valias para o futuro profissional e também pessoal.

Este ciclo foi um autêntico desafio. Por todas as razões anteriormente apresentadas mas também por outras tantas que me é difícil transcrever para o papel. Foi um semestre em que se “andava a mil”. Havia a necessidade de planificar em bloco e por vezes mais do que uma área simultaneamente, necessidade de estudo constante para não haver margem de falha perante as turmas. Parecia não haver tempo para conseguir responder e, acima de tudo, corresponder a tanto que me era exigido. Um período intenso, complexo mas tão surpreendentemente belo.

A PES II, foi sem dúvida uma surpresa muito agradável, uma vez que transformou sentimentos de incerteza e incapacidade perante algumas áreas disciplinares, que me eram mais distantes, em aprazíveis momentos e certezas, de que acreditando e com muito empenho e dedicação tudo sou capaz de realizar com êxito.

Todos os docentes foram verdadeiros exemplos, cada um com as suas estratégias de ensino e diferentes formas de abordagem que muito contribuíram também para o início da minha construção de identidade profissional pelo que só tenho a agradecer esta dádiva de cada um.

Como docentes torna-se imperial o exercício de planificação e acima de tudo de reflexão quanto ao trabalho desenvolvido. “(...) a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (Garcia, 2007, p.153).

Durante a minha prática, este foi um dos exercícios mais complexos uma vez que pensar, analisar o que foi realmente feito em sala de aula e repensar como poderia ter feito de acordo com aquilo que foi menos bem-sucedido constituiu uma tarefa de grande enriquecimento do desenvolvimento autocrítico em mim.

A utilização de recursos atrativos, de contextualizar atividades e de lhes dar significado, assim como procurar interligar as diferentes áreas disciplinares foram pontos que procurei melhorar com o avançar das semanas de regência, já que me fui

apercebendo do significado e importância que estas tinham para as crianças, mais especificamente para a sua aprendizagem.

De entre tantas capacidades que gradualmente fui adquirindo também o gosto pela investigação, com o passar do tempo, foi surgindo e crescendo, tornando-se hoje numa mais-valia para o progresso na minha formação, pois através deste estudo inicial consegui observar e interagir de forma direta, procurando incutir e incentivar uma melhor relação entre os alunos e a escrita.

Para finalizar a minha reflexão volto a afirmar aquilo em que, desde sempre, acredito: é necessário conjugar o gosto, a dedicação e o conhecimento naquilo que fazemos para que os resultados a que nos propomos e que, de certo modo, também nos são “exigidos” sejam cumpridos.

Foi uma experiência para a vida, em que a partilha foi a palavra de ordem.

A PES, para além de contribuir para o desenvolvimento, quer profissional, quer pessoal do estagiário, futuro professor, também contribui para o seu desenvolvimento social, pelo contacto que se estabelece com colegas professores com diferentes experiências e lições para dar e que terão um papel importante na sua ação reflexiva sobre o seu próprio desempenho na prática pedagógica (Fernandes, 2011, p.38).

Prestes a finalizar reforço o ato de reflexão, o qual também é visível neste momento e, “olhando para trás”, sinto que existem situações que provavelmente agora faria de forma diferente, pois seria mais enriquecedor para o grupo de crianças com que estava a trabalhar. E isto é, para mim, algo muito importante uma vez que considero que consegui alcançar os objetivos propostos e, acima de tudo, tornar-me mais reflexiva e crítica perante as diversas situações experienciadas.

É verdadeiramente motivador ver a evolução dos alunos aos diversos níveis e poder considerar que fiz parte desse desenvolvimento e crescimento e contribui para tal.

Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos (Day, 2004, p. 37).

Finalizo com as palavras de uma das professoras orientadoras cooperantes que diz “Se acreditares que o mundo pode ser melhor, faz de cada uma das tuas fraquezas

forças e não deixes de sonhar e acreditar no futuro que está nas mãos das crianças que vais receber. Assim nunca desistirás delas! (...) E nunca te esqueças que o melhor prémio de um professor é SÊ-LO.”



## Referências Bibliográficas

- Abud, M. (1987). *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores.
- Andrade, A. (2005). *O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente*. In: Silva, M. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Acedido em: <https://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>;
- André, M. (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga, Universidade do Minho. Departamento de Metodologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa, Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & paz.
- Cócco, M. & Hailer, M. (1996). *Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo*. São Paulo: FTD.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investação em Tecnologia Educativa em Portugal*. (U. Minho, Ed.) Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Davies, D.; Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias - a colaboração possível*, (2ªed.), Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- Duarte, I. (1994). "O oral no escrito: abordagem pedagógica". In Fonseca, F. (org.). *Pedagogia da escrita*. Perspectivas. Porto, Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. (2011). *Investigação acerca das Concepções de alunos do 5º Ano de Escolaridade sobre A Importância da Água para os Seres Vivos*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Bragança.
- Festas, M. (2002). *Principais tendências no ensino da escrita de textos*. Psychologica.
- Figueiredo, O. (2004). Escrever: da teoria à prática. In F. I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. (s.d.). *Família e Educação. Porquê Liberdade de Opção Educativa e Formativa? – Centralidade da família na Educação*. Acedido em: <http://liberdadeeducacao.blogs.sapo.pt/tag/educa%C3%A7%C3%A3o+fam%C3%ADlias>
- Formosinho, J. (org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens* [em linha].
- Freinet, C. (1974). *Conselhos aos pais*. São Paulo: Estampa (Coleção Técnicas de Educação, n. 6).
- Garcia, V. (2007). *Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?*. Apostila.
- Leitão, N. (2008). Escrita Criativa. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa. *Revista trimestral nº 72*.
- Kincheloe, J. (2008). Os Objectivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental. In J. M. Paraskeva, & L. R. Oliveira, *Currículo e Tecnologia Educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração, Jardim-de-infância / Família*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Munhoz, S. & Maciel, D. (2008). *Iteração família-criança: possibilidades de negociação na co construção da escrita*. Fractal Revista de Psicologia.
- Muniz, L. & Martínez, A. (2015). *A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso*. Educação e Pesquisa.
- Palhares, P. (2004). *Elemento de Matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (1992). *Ciências do professor e conhecimento dos alunos*. Didática das Ciências da Natureza. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, R. (2009). *Dislexia e Disortografia: Programa de intervenção e reeducação*, Vol. I, 1ª edição, You! Books.
- Pérez, F. & Garcia, J. (Org.). (2001). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*.
- Piaget, J. (1998). *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pires, D. M. (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Proença, M. C. (s./d.). *Didática da História. Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Rego, J. (1994). *Menino de engenho*. 64ª. edição. Rio de Janeiro. José Olympio.
- Resende, V. & Macie, F. (2015). *Letramento escolar: reflexões sobre a produção escrita de adolescentes*. Educação em Revista.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. Revista Lusófona de Educação Acedido em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, P. (2007). As novas tecnologias na formação do profissional da informação. In: Valentim, Marta Ligia Pomim. *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis.

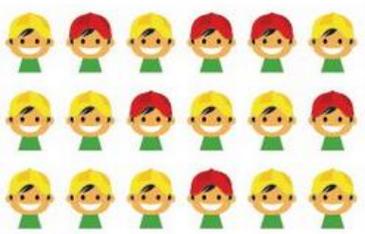
- Sarmento, M. (2007). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Reflectindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 23. Acedido em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Teixeira, L. (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança, na Família e na Escola. Convergência ou Divergência?* Covilhã: Universidade da Beira Interior – Departamento de Psicologia e Educação.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso*. Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Vol.5.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio-Tinto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

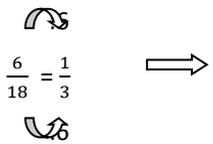
# **Anexos**



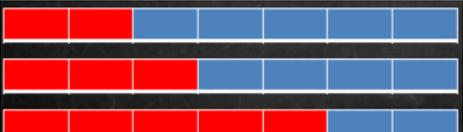
## Anexo 1 – Planificação de Matemática

Plano de Aula					
Mestrando: Laura Filipa Pires Costa Alves		Ano/Turma: 5.ºano	Período: 2.º	Dia da semana: segunda-feira	Data: 16/03/2015
Área disciplinar: Matemática			Tempo: das 10h25m às 11h55m		
<b>Sumário:</b> Correção do trabalho de casa. Adição e Subtração de Números Racionais. Realização de exercícios.					
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/Descritores	Pré- requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<p><b><u>Números e Operações</u></b></p> <p>- Números racionais não negativos:</p> <p>- Ordenação de números racionais representados por frações;</p> <p>- Representação</p>	<p><b>Números racionais não negativos</b></p> <p>Efetuar operações com números racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simplificar frações dividindo ambos os termos por um divisor comum superior à unidade;</li> <li>- Reconhecer, dadas duas frações, que multiplicando ambos os termos de cada uma pelo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simplificar frações;</li> <li>- Multiplicar e dividir números racionais não negativos;</li> <li>- Representar números racionais por dízimas.</li> </ul>	<p>A aula inicia-se com o registo no quadro do sumário da lição da presente aula. A professora faz o registo no quadro e os alunos, posteriormente, copiam para o caderno diário.</p> <p>Posteriormente, será feita a correção do trabalho de casa da aula de quinta-feira. A professora passa pelos lugares e verifica se todos os alunos realizaram os trabalhos de casa e posteriormente escolhe alunos para irem resolver no quadro as tarefas propostas</p> <p>Seguidamente a professora questiona a turma sobre o conteúdo estudado na aula anterior. Espera-se que os alunos digam que estiveram a estudar simplificação de frações e frações irredutíveis. Posto isto, a</p>	<p><b><u>Espaço Físico:</u></b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b><u>Recursos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Giz;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Computador;</li> </ul>	<p>Responde corretamente às questões colocadas pela professora;</p>

<p>de números racionais na forma de numerais mistos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de frações, dízimas e numerais mistos.</li> <li>- Representação de números racionais graficamente;</li> <li>- Representação de números racionais como parte todo;</li> <li>- Leitura de frações;</li> </ul>	<p>denominador da outra obtêm-se duas frações com o mesmo denominador que lhes são respetivamente equivalentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenar duas quaisquer frações;</li> <li>- Representar números racionais não negativos como numerais mistos;</li> <li>- Designar por “fração irredutível” uma fração com menores termos do que qualquer outra que lhe seja equivalente;</li> <li>- Reconhecer que <math>\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{axd+cxb}{bxd}</math> (sendo que a,b,c,d números naturais);</li> <li>- Reconhecer que <math>\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{axd-cxb}{bxd}</math> (sendo a,b,c,d números naturais);</li> <li>- Adicionar e subtrair dois números racionais não</li> </ul>		<p>professora questiona a turma sobre o que significa simplificar uma fração e espera-se que a definição anteriormente apresentada esteja presente e assimilada pelos alunos para que possam responder à questão colocada justificando que “simplificar uma fração é escrever uma fração equivalente com termos menores”.</p> <p>De seguida, a professora apresenta uma atividade inicial, recorrendo a uma apresentação PowerPoint (<b>Anexo</b>) para verificar se a turma consegue aplicar e resolver corretamente. Assim, apresenta o seguinte enunciado:</p> <div data-bbox="1093 683 1458 954" style="text-align: center;">  <p>Figura 1</p> </div> <p>Dos dezoito meninos representados na figura que parte usa boné encarnado? Apresenta a resposta sob a forma de uma fração irredutível.</p> <p>Observando a figura contamos seis meninos com boné encarnado num total de dezoito meninos pelo que temos <math>\frac{6}{18}</math>.</p> <p>Como queremos a fração irredutível temos de encontrar o máximo divisor comum (m.d.c.) do numerador e do denominador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor;</li> <li>- PowerPoint</li> </ul>	<p>Revela conhecimentos sobre o conteúdo estudado na aula anterior;</p> <p>Aplica corretamente a regra de simplificação de frações;</p> <p>Sabe o significado de fração irredutível;</p>
--	--	--	--	---	--

<p>- Fração como representação de um quociente de dois números inteiros;</p> <p>- Simplificação de frações;</p> <p>- Frações irredutíveis;</p> <p>- Redução de duas frações ao mesmo denominador;</p> <p>- Adição e subtração de números racionais não negativos representados na forma de fração;</p>	<p>negativos expressos como numerais mistos, começando respetivamente por adicionar ou subtrair as partes inteiras e as frações próprias associadas, com eventual transporte a unidade.</p> <p>Resolver problemas</p> <p>- Resolver problemas de vários passos envolvendo operações com números racionais representados por frações, dízimas e numerais mistos.</p>		<p>Então:</p> <p>m.d.c. (6,18) = 6</p> <p></p> <p>Como queríamos a forma irredutível da fração inicial <math>\frac{6}{18}</math> calculamos o m.d.c. e depois dividimos os termos da fração pelo m.d.c. do numerador e do denominador.</p> <p>Outro processo de resolução seria através de frações equivalentes pelo que teríamos:</p> <p>:2 :3</p> <p></p> <p>6 e 18 são divisíveis por 2.</p> <p><math>\frac{6}{18} = \frac{3}{9} = \frac{1}{3}</math></p> <p></p> <p>3 e 9 são divisíveis por 3.</p> <p>:2 :3</p> <p>Como resposta pretende-se que os alunos digam que os meninos de boné encarnado corresponde a <math>\frac{1}{3}</math> do total.</p> <p><math>\frac{1}{3}</math> é a fração irredutível pois o número que divide o numerador e o denominador é o número um.</p>	<p>Resolve com empenho as tarefas colocadas ao longo da aula pela professora;</p> <p>Aplica conhecimentos já adquiridos.</p>
--	---	--	--	--

		<p>Posto isto, a professora questiona a turma se existem dúvidas quanto a esta parte da matéria e, caso existam escreve algumas frações no quadro para simplificar e tornar irredutíveis.</p> <p>Seguidamente, a professora apresenta um novo problema “Beber bem faz bem à saúde”, em apresentação PowerPoint.</p> <p>1) A Rosa bebeu <math>\frac{1}{5}</math> de litro de leite. O João bebeu <math>\frac{2}{5}</math> de litro de leite. Que quantidade de leite beberam os dois?</p> <p>A professora pede a um aluno para ler a questão e posteriormente à turma para pensar e tentar resolver o problema. Serão dados alguns instantes para pensarem e seguidamente a professora apresenta uma resolução de um aluno de 5.º ano.</p> <p>1.1) Observa o que o Manuel escreveu no seu caderno. Concordas com o Manuel?</p> $\frac{1}{5} + \frac{2}{5} = \frac{3}{5}$ <p>Após este diálogo a professora questiona as crianças sobre como pensaram para dar a resposta. Todas as crianças terão oportunidade de participar e expor as suas ideias de forma ordeira.</p>		<p>Resolve as tarefas propostas pela professora;</p>
--	--	--	--	--

		<p>Seguidamente, a professora apresenta um novo problema:</p> <p>2) O João pintou <math>\frac{2}{7}</math> de uma parede e o Luís <math>\frac{3}{7}</math>. Que parte da parede ficou pintada?</p>  $\frac{2}{7} + \frac{3}{7} = \frac{5}{7}$ <p>Concordas com a resolução da Maria? Consegues explicar o seu raciocínio?</p> <p>Após ouvidos os alunos, a professora questiona a turma se perante estes dois problemas conseguimos observar alguma regra que se possa aplicar a todos os problemas de adição e subtração.</p> <p>Neste momento pretende-se que as crianças digam que sim, nomeadamente “ A soma de dois números racionais expressos por duas frações com o mesmo denominador representa-se por uma fração com o mesmo denominador e o numerador é a soma dos numeradores das duas frações.”</p> <p>São feitos os registos nos cadernos diários pelas crianças e, de seguida, a professora apresenta uma nova tarefa.</p>	<p>Explica o seu raciocínio;</p> <p>Resolve as tarefas propostas pela professora;</p> <p>Explica o seu raciocínio;</p> <p>Compreende que para somar ou subtrair frações com o mesmo denominador somam-se os numeradores e</p>
--	--	---	---

		<p>3) O José dividiu uma piza em quatro partes iguais. Tinha pouca fome e só conseguiu comer uma dessas partes partes. Que parte da piza sobrou?</p> <p>A professora dá algum tempo às crianças para pensarem e tentarem chegar a um resultado e de seguida apresenta a seguinte resolução.</p> $\frac{4}{4} - \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$ <p>Questiona ainda sobre a resolução apresentada, se conseguem explicar e se chegaram ao mesmo resultado pelo processo apresentado.</p> <p>Posto isto, a turma é questionada sobre um nova conclusão. Pretende-se que as crianças compreendam que “A diferença entre dois números expressos por duas frações com o mesmo denominador representa-se por uma fração com o mesmo denominador e o numerador é a diferença entre o numerador do aditivo e o numerador do subtrativo.”</p> <p>Seguidamente, escreve a seguinte tarefa:</p> <p>Resolve:</p> $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4}; \quad \frac{1}{2} + \frac{13}{2} = \frac{14}{2}; \quad \frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8} = \frac{3}{8}; \quad \frac{9}{4} - \frac{1}{4} = \frac{8}{4}$	<p>mantem-se os denominadores;</p> <p>Percebe que para somar ou subtrair frações com denominador diferente é necessário tornar os denominadores iguais para aplicar a regra da adição/subtração com igual denominador.</p>
--	--	---	--

		<p> <math>\frac{21}{5} - \frac{13}{5} = \frac{8}{5}</math>; <math>\frac{8}{7} + \frac{6}{7} = \frac{14}{7}</math>; <math>\frac{4}{6} - \frac{1}{6} = \frac{3}{6}</math>; <math>\frac{8}{5} - \frac{4}{5} = \frac{4}{5}</math> </p> <p>Pretende-se que as crianças copiem a tarefa para o caderno diário e resolvam. Posteriormente, a professora escolhe as crianças que irão resolver ao quadro.</p> <p>De seguida, a professora apresenta um novo problema:</p> <p>4) De um litro de sumo a Marta bebeu <math>\frac{1}{4}</math> e o António <math>\frac{1}{2}</math>.</p> <p>4.1) Que parte do sumo beberam os dois amigos juntos?</p> <p>Após lido o enunciado do problema a professora questiona a turma sobre como poderá ser feita a resolução deste. As crianças aprenderam a adicionar e subtrair frações com o mesmo denominador pelo que se espera que cheguem a conclusão de que para resolver o problema é necessário tornar os denominadores iguais.</p> <p>Neste momento a professora explica que: “ Para calcular a soma ou a diferença de números representados por frações devemos, em primeiro lugar, escrever frações equivalentes às dadas com o mesmo denominador.”</p> <p>E ainda que, para resolver este problema o primeiro passo é tornar os</p>		<p>Realiza corretamente as tarefas e exercícios propostos.</p>
--	--	--	--	--

denominadores iguais pelo que recorremos ao cálculo do mínimo múltiplo comum (m.m.c.).

Deste modo apresenta a seguinte resolução:

$$\text{m.m.c. (4,2)} = 4$$

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{2} = \frac{1}{4} + \frac{2}{4} = \frac{2+1}{4} = \frac{3}{4}$$

(2)

Posto isto, a professora escreve no quadro o título “Adição e subtração de números racionais com denominador diferente”, pede aos alunos para passarem o problema que se acabou de explorar e de seguida a regra.

Apresenta ainda outra tarefa:

- 5)** O João gosta de livros de aventuras. Há dois dias começou a ler um novo livro. No primeiro dia leu um quarto e no segundo dia leu três oitavos do mesmo livro.

**Que parte do livro já leu?**

Os alunos resolvem a tarefa e esta será corrigida e discutida no quadro em grande grupo.

		<p>Para verificar se ficou percebida a regra por todos os elementos da turma propõe uma tarefa de aplicação de conhecimentos. Os alunos deverão copiar para o caderno diário e resolver uma vez que posteriormente serão chamados ao quadro para resolver e o exercício será corrigido em grande grupo.</p> <p>Resolve:</p> $\frac{1}{2} + \frac{1}{6} =$ <p>m.m.c.(2,6) = 6            (2) = 0,2,4,6,8,10,12,...</p> <p style="padding-left: 150px;">(6) = 0,6,12,...</p> $\frac{1}{2} + \frac{1}{6} = \frac{3}{6} + \frac{1}{6} = \frac{3+1}{6} = \frac{4}{6}$ <p>(3)</p> $\frac{1}{2} + \frac{5}{10} = \frac{5}{10} + \frac{5}{10} = \frac{10}{10} = 1$ <p>(5)</p> $\frac{1}{3} + \frac{3}{8} = \frac{8}{24} + \frac{9}{24} = \frac{17}{24}$ <p>(8) (3)</p>		<p>Realiza corretamente as tarefas e exercícios propostos.</p> <p>Explica o seu raciocínio.</p>
--	--	---	--	--

		$\frac{3}{4} + \frac{1}{3} = \frac{9}{12} + \frac{4}{12} = \frac{13}{12}$ <p>(3) (4)</p> <p>Para finalizar a aula será feita uma síntese dos conteúdos abordados na aula e distribuídos os trabalhos de casa.</p>	<p>Ficha trabalho de casa.</p>	<p>Aplica corretamente as regras estudadas.</p>
--	--	---	--------------------------------	---

## Anexo 2 – Planificação de Português

Plano de Aula					
Mestrando: Laura Filipa Pires Costa Alves		Ano/Turma: 5.º ano	Período: 3.º	Dia da semana: segunda – feira	Data: 20/4/2015
Área disciplinar: Português			Tempo: das 8h30m às 10h		
<p><b>Sumário:</b> Correção do trabalho de casa.</p> <p>Tipos de frase. Frase afirmativa e frase negativa.</p> <p>Resolução de exercícios do caderno de atividades.</p> <p>Atividade de escrita a partir da audição de uma peça musical.</p>					
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação	
<p><b>Compreensão do Oral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível;</li> <li>- Responder a perguntas acerca do que ouviu;</li> <li>- Explicitar o assunto, tema ou tópico;</li> <li>- Essencial da informação ouvida;</li> </ul>	<p>A aula inicia-se com o registo no quadro do sumário da aula. A professora faz o registo no quadro e os alunos, posteriormente, copiam para o caderno diário.</p> <p>Seguidamente será feita a correção dos exercícios de educação literária realizados na aula anterior. Os alunos são questionados pela professora, devem dar a resposta que consideram correta e posteriormente é apresentada a solução pela professora para quem não tem os exercícios corretos poder corrigir e/ou melhorar as respostas dadas.</p>	<p><b>Espaço Físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Giz;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Manual escolar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escreve o sumário no caderno diário;</li> <li>- Responde ordeiramente e de forma acertada às questões colocadas pela professora;</li> <li>- Respeita a vez dos colegas e participa de forma ordeira;</li> <li>- Usa a palavra de modo audível, com boa dicção e</li> </ul>	

<p><b>Educação</b> <b>Literária</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar o significado de expressões em sentido figurado;</li> <li>- Fazer inferências e deduções.</li>   <li>- Ler e interpretar textos literários;</li> <li>- Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos;</li> <li>- Fazer inferências;</li> <li>- Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</li> </ul>	<p>Seguidamente a professora propõe a visualização de um vídeo no qual se pretende que os alunos consigam identificar que estão perante diferentes tipos de frases.</p> <p>Neste momento é feita no quadro uma revisão aos tipos de frases que conhecem e pedido que identifiquem o tipo de cada uma das frases do vídeo. Assim pretende-se que identifiquem, por exemplo, as seguintes frases:</p> <p><b>Frase declarativa</b> – “O melhor jogador é o número dez, o Manuel “Fintinhas””;</p> <p><b>Frase Exclamativa</b> – “Estou admirado!”;</p> <p><b>Frase Interrogativa</b> – “Quem é o melhor jogador?”; “E o melhor marcador?”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Vídeo – Tipos de frases;</li> </ul>	<p>num débito regular;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeita princípios reguladores da atividade discursiva na apresentação de factos e as opiniões;</li>   <li>- Vê atentamente o vídeo proposto;</li> <li>- Identifica os diferentes tipos de frase;</li>   <li>- Identifica no vídeo frases declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas;</li> </ul>
---	---	---	--	---

<p><b><u>Gramática</u></b></p>	<p>Tipos de frase. Frase afirmativa e frase negativa.</p>	<p><b>Frase imperativa</b> – “Faz-me perguntas sobre a nossa equipa.”</p> <p>Posto isto, a professora explica ainda que todos estes tipos de frase podem estar na forma afirmativa ou negativa e seguidamente será feito um esquema- síntese no quadro para os alunos registarem no caderno.</p> <div data-bbox="696 539 1512 927" data-label="Diagram"> <pre> graph TD     Frase[Frase] --&gt; TipoDeclarativo[Tipo Declarativo]     Frase --&gt; TipoInterrogativo[Tipo Interrogativo]     Frase --&gt; TipoExclamativo[Tipo Exclamativo]     Frase --&gt; TipoImperativo[Tipo Imperativo]     TipoDeclarativo --&gt; FraseAfirmativa1[Frase afirmativa]     TipoDeclarativo --&gt; FraseNegativa1[Frase negativa]     TipoInterrogativo --&gt; FraseAfirmativa2[Frase afirmativa]     TipoInterrogativo --&gt; FraseNegativa2[Frase negativa]     TipoExclamativo --&gt; FraseAfirmativa3[Frase afirmativa]     TipoExclamativo --&gt; FraseNegativa3[Frase negativa]     TipoImperativo --&gt; FraseAfirmativa4[Frase afirmativa]     TipoImperativo --&gt; FraseNegativa4[Frase negativa] </pre> </div> <p>Posto isto, será realizada uma ficha de trabalho sobre o vídeo visto (<b>Anexo</b>). A sua correção será feita em grande grupo recorrendo a um suporte PowerPoint.</p> <p>Seguidamente a professora propõe uma nova tarefa. É apresentada a música “Balada para Adelina”, de Richard Clayderman e, após ouvida a melodia pretende-se que escrevam uma pequena história sobre um tema que a</p>	<p>- Quadro; - Giz;</p> <p>- Caderno diário; - Material de escrita;</p>	<p>- Regista no caderno diário a informação em estudo;</p> <p>- Realiza a ficha de trabalho aplicando conhecimentos sobre tipos de frases;</p>
--------------------------------	---	--	---	--

<p><b><u>Escrita</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redigir o texto;</li> <li>- Selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;</li> <li>- Dar ao texto a estrutura compositiva e formatos adequados;</li> <li>- Respeitar regras de utilização de pontuação;</li> <li>- Adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas;</li> <li>- Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação;</li> <li>- Escrever sem erros de ortografia;</li> <li>- Explicitar e aplicar as regras de ortografia e acentuação;</li> <li>- Exprimir uma opinião crítica a respeito de um tema.</li> </ul> <p>Tipos de frase.</p> <p>Frase afirmativa e frase negativa.</p>	<p>música lhes faça lembrar (<b>Anexo</b>). Pretende-se que os alunos sejam criativos e consigam expor as suas ideias de forma clara e coerente. Neste exercício podem utilizar o tipo de texto que preferirem.</p> <p>Para finalizar a aula, serão realizados os exercícios do caderno de atividades sobre tipos de frase. Frase afirmativa e frase negativa (<b>Anexo</b>).</p> <p>Caso não haja tempo disponível para fazer todos os exercícios serão concluídos como trabalho de casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Música- Balada para Adelina, de Richard Clayderman;</li> <li>- Folha de registo de atividade;</li> <li>- Caderno de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a música e idealiza um tema;</li> <li>- Escreve um texto sobre um tema que a música lhe sugere;</li> <li>- Utiliza corretamente as normas (orto)gráficas;</li> <li>- Realiza a tarefa proposta adequadamente.</li> <li>- Realiza corretamente os exercícios propostos.</li> </ul>
------------------------------	--	--	--	---

### Anexo 3 – Planificação de Ciências Naturais

Plano de Aula						
<b>Mestrando:</b> Laura Filipa Pires Costa Alves		<b>Ano/Turma:</b> 5.º ano	<b>Período:</b> 3.º	<b>Dia da semana:</b> segunda-feira	<b>Data:</b> 18/05/2015	
<b>Área disciplinar:</b> Ciências Naturais			<b>Tempo:</b> das 14h45m às 16h15m			
<b>Sumário:</b> Correção do trabalho de casa. Atividade experimental – Observação de células do epitélio bucal, da epiderme da cebola e de seres unicelulares numa infusão.						
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/ Objetivos Específicos/ Descritores	Conceções Alternativas	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação	
<p><b><u>Unidade na diversidade dos seres vivos</u></b></p> <p>- Manuseamento do microscópio; - Elaboração de um relatório científico</p>	<p>.- Manusear corretamente o MOC;</p> <p>- Compreender a morfologia e dimensões celulares;</p>		<p>A aula inicia-se com o registo no quadro do sumário da lição da presente aula. A professora faz o registo no quadro e os alunos, posteriormente, copiam para o caderno diário.</p> <p>Seguidamente, será feita a correção do trabalho de casa. A professora faz o questionamento direcionado a alunos escolhidos aleatoriamente de forma a evitar dispersão e agitação na turma.</p> <p>De forma a verificar os conteúdos estudados até então a professora explica à turma que irão realizar três atividades experimentais. Cada</p>	<p><b><u>Espaço Físico:</u></b> Sala de aula</p> <p><b><u>Recursos:</u></b> - Protocolos; - Cebola; - Microscópio; - Lâmina; - Pinça;</p>	<p>- Utiliza corretamente o microscópio, cumprindo as regras de manuseamento</p>	

<p>simples.</p> <p><b>A célula – Unidade constituição dos seres vivos.</b></p> <p>- Morfologia e dimensões celulares;</p> <p>- Constituintes da célula – membrana, citoplasma e núcleo;</p> <p>- Seres unicelulares e pluricelulares;</p>	<p>- Identificar os constituintes das células;</p> <p>- Distinguir seres unicelulares de pluricelulares;</p> <p>- Compreender que existe unidade na constituição dos seres vivos.</p>		<p>grupo ficará responsável por realizar a experiência que lhe for atribuída e, posteriormente, será feita a apresentação à turma do procedimento e da observação efetuada.</p> <p>Para tal, a professora divide a turma em três grandes grupos. Um grupo ficará responsável por realizar a atividade de observação de células da epiderme da cebola, outro pela atividade de observação de células do epitélio bucal e para finalizar o terceiro grupo fará a observação de seres unicelulares numa infusão.</p> <p>Uma vez que a turma é composta por 21 alunos, estes serão divididos em sete elementos cada um e, dentro do grande grupo haverá dois grupos a fazer a mesma atividade. Na apresentação poderão juntar-se e apresentar os resultados obtidos aos colegas da turma.</p> <p>Desta forma haverá em cada grande grupo dois grupos (um grupo de três e outro grupo de quatro elementos) a realizar a mesma atividade.</p>	<p>- Bisturi;</p> <p>- Lamela;</p> <p>- Frasco de esguicho com água;</p> <p>- Frasco conta-gotas com água iodada;</p> <p>- Papel absorvente;</p> <p>- Corante;</p> <p>- Espátula de madeira;</p> <p>- Frasco de vidro;</p> <p>- Folhas de diversas plantas (alface, salsa, feno);</p> <p>- Agulha de dissecação;</p> <p>- Água iodada.</p>	<p>- Cumpre os procedimentos de modo a tornar possível a visualização de células da epiderme da cebola;</p> <p>- Cumpre os procedimentos de modo a tornar possível a visualização de células do epitélio bucal;</p> <p>- Cumpre os procedimentos de modo a tornar possível a visualização dos seres vivos presentes na</p>
---	---	--	---	--	--

			<p>Será distribuído o respetivo protocolo (<b>Anexo</b>) aos alunos para que possam fazer a preparação e a observação proposta.</p> <p>Após terminada a atividade, os alunos farão a apresentação da atividade que realizaram aos colegas e estes terão oportunidade de verificar os resultados obtidos nos microscópios.</p> <p>Após realizadas as atividades experimentais serão realizados alguns exercícios do manual escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual escolar;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Material de escrita.</li> </ul>	<p>infusão.</p> <p>- Apresenta as atividades realizadas aos restantes elementos da turma.</p>
--	--	--	--	--	---



#### Anexo 4 – Planificação de História e Geografia de Portugal

Plano de Aula				
<b>Mestrando:</b> Laura Filipa Pires Costa Alves	<b>Ano/Turma:</b> 5º ano	<b>Período:</b> 3º Período	<b>Dia da semana:</b> quarta-feira	<b>Data:</b> 13/05/2015
<b>Área disciplinar:</b> História e Geografia de Portugal			<b>Tempo:</b> das 8h30m às 10h00m	
<b>Sumário:</b> Fatores que levaram à perda da independência portuguesa em 1580 O domínio filipino em Portugal (1580-1640)				
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p><b>Portugal: da União Ibérica à restauração da independência</b></p> <p>1. Conhecer e compreender o conjunto de fatores que levaram à perda de</p>	<p>1. Referir as consequências para Portugal do desastre de Alcácer Quibir.</p>	<p>A aula inicia-se com a escrita do sumário no quadro pela professora e posterior registo no caderno diário pelos alunos.</p> <p>Nesta aula será iniciado um novo capítulo da História, mais propriamente “Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência”.</p> <p>Recorrendo a uma apresentação PowerPoint, a professora explica à turma que se, por um lado, no século XVI, entraram muitas riquezas no reino, por outro as despesas também eram grandes uma vez que era necessário manter e defender os territórios conquistados bem como proteger os navios dos ataques de piratas e corsários.</p> <p>A partir de meados do século XVI, o império português passou por uma série de</p>	<p><b>Espaço Físico:</b> Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b> - Caderno diário; - Material de escrita; Computador; Projeter</p>	<p>O aluno:</p> <p>- regista o sumário no caderno diário;</p> <p>- mostra-se atento e empenhado;</p>

<p>independência portuguesa em 1580</p>	<p>2. Indicar a manutenção do problema dinástico durante a regência do Cardeal D. Henrique (1578-1580).</p>	<p>dificuldades, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- má administração do Império;</li> <li>- ataques dos muçulmanos a praças do Norte de África e do Oriente;</li> <li>- naufrágios e ataques de piratas a barcos carregados de produtos orientais;</li> <li>- falta de dinheiro do Estado (diminuição dos lucros do comércio com o Oriente e grandes despesas da Coroa).</li> </ul> <p>Assim, quando D. João III, filho de D. Manuel I, morreu, em 1557, sucedeu-lhe o seu neto, D. Sebastião. Como tinha apenas três anos de idade, o governo do reino ficou a cargo da sua avó D. Catarina. Aos catorze anos de idade, em 1568 começou a governar mas Portugal vivia uma crise cada vez mais grave. Com vista a recuperar o prestígio de Portugal, D. Sebastião organizou uma expedição militar e partiu para Marrocos com a intenção de retomar as conquistas do Norte de África. Sem grande preparação e recursos, esta expedição teve um desfecho dramático pois em Alcácer Quibir sofreram uma desastrosa derrota militar e com todos os milhares de portugueses que morreram, morreu D. Sebastião.</p> <p>Neste momento, a professora questiona a turma: “Então se D. Sebastião era o rei de Portugal e morreu na batalha, o que é que acham que aconteceu depois? Como é que resolveram esta questão? E o estado do nosso país será que melhorou/piorou? Porquê?”</p> <p>É dado aos alunos um breve momento para pensarem e, antes de a professora</p>	<p>multimédia; Apresentação PowerPoint;</p>	
---	---	--	---	--

	<p>3. Nomear os pretendentes ao trono português após a morte do Cardeal D. Henrique.</p> <p>4. Justificar o apoio dos privilegiados e da burguesia a Filipe II de Espanha.</p>	<p>dialogar com os alunos sobre o que terá acontecido depois, faz uma síntese da informação explicada até ao momento. Os alunos registam no caderno diário.</p> <p>Seguidamente, após os alunos dizerem as suas ideias relativamente às questões colocadas pela professora, esta explica que, o estado de Portugal com esta situação agravou-se uma vez que D. Sebastião não tinha irmãos nem descendentes para o sucederem. Foi o seu tio-avô, o Cardeal D. Henrique, já velho e doente e também sem descendentes, que assumiu a coroa adiando o problema da sucessão. Contudo, este assunto começou a ser debatido e com a morte do cardeal, em 1580, apresentaram-se novos pretendentes ao trono de Portugal (Filipe II de Espanha, D. António, prior do Crato e D. Catarina, duquesa de Bragança).</p> <p>Explica que as opiniões entre os grupos sociais eram desiguais quanto ao candidato ao trono de Portugal e explica os apoios a cada um dos pretendentes. Como a maioria do clero, nobreza e burguesia apoiavam Filipe II de Espanha, uma vez que esperavam lucrar com a união dos dois reinos, Filipe começou a preparar a invasão de Portugal, enquanto D. António preparava a resistência. Em 1580, Filipe II, para defender os seus direitos, invadiu Portugal e facilmente derrotou o seu adversário na Batalha de Alcântara.</p> <p>Com esta vitória, Filipe II de Espanha veio a Portugal legitimar a sua subida ao trono e para tal mandou reunir Cortes em Tomar onde foi aclamado rei como</p>		
--	--	--	--	--

<p>2. Conhecer e compreender o domínio filipino em Portugal (1580-1640)</p>	<p>5. Referir a vitória de Filipe II de Espanha sobre D. António, prior do Crato, na Batalha de Alcântara e o conseqüente afastamento deste da luta pelo trono português.</p> <p>1. Localizar no tempo a dinastia filipina e no espaço o Império de Filipe II de Espanha.</p> <p>2. Enumerar as garantias concedidas por Filipe I de Portugal nas cortes de Tomar (1581).</p> <p>3. Relacionar o domínio</p>	<p>Filipe I (de Portugal).</p> <p>Seguidamente, a professora explica que com a subida ao trono, Filipe II de Espanha fez várias promessas sobre o modo como Portugal seria governado e apresenta-as aos alunos.</p> <p>Durante o reinado filipino, os sucessores de Filipe I não foram fieis aos compromissos estabelecidos o que provocou um grande descontentamento na população. Eram tantos os problemas que o povo começou a manifestar-se contra o governo espanhol e a contestar o domínio filipino. Daqui surgiram as revoltas populares. A “Revolta do Manuelino” que se deveu ao lançamento de um novo imposto sobre o povo, o que veio a agravar as suas condições de vida. Apesar da nobreza e burguesia não apoiarem os levantamentos populares, todos os grupos acabaram por ficar descontentes com o domínio filipino em Portugal.</p> <p>Para finalizar os conteúdos em estudo nesta aula, a professora deixa uma questão no ar e sugere que procurem a resposta em casa. “O que é que será que aconteceu a seguir? Vamos descobrir na próxima aula!”</p> <p>De forma a sintetizar todos os conteúdos estudados, a professora propõe aos alunos a construção de uma síntese da aula em grande grupo, no quadro, para posteriormente copiarem para o caderno diário.</p>		
---	--	---	--	--

	<p>filipino com o aumento dos ataques holandeses, ingleses e franceses ao império português, salientando o aumento do corso e a perda de territórios coloniais lusos.</p>		<p>- Caderno diário; - Material de escrita.</p>	<p>- constrói e regista no caderno diário a síntese.</p>
--	---	--	---	--



## Pedido de autorização e colaboração dos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(<sup>a</sup>) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Laura Filipa Pires Costa Alves, professora estagiária na Escola Básica  encontro-me a realizar um trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Este trabalho consiste na verificação da importância da prática de escrita, no percurso escolar dos alunos e do apoio que a família poderá dar para uma melhoria das suas aprendizagens, na área curricular de Português.

Neste sentido, é necessário proceder à recolha de dados junto da turma em causa, através de gravação em vídeo/áudio das aulas, de questionários e de alguns trabalhos. Ao longo das semanas de regência serão fornecidas algumas atividades simples relacionadas com a escrita, para as quais peço a vossa melhor colaboração. Em todo o processo será salvaguardado o anonimato dos alunos.

Desta forma, solicito autorização para implementar o trabalho de investigação descrito, através do preenchimento da declaração em anexo.

Desde já agradeço a colaboração e atenção dispensadas.

A Professora Estagiária

\_\_\_\_\_  
(Laura Alves)

✂-----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**) a participação do meu educando neste trabalho de investigação.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_



## Questionário

**Sexo:** M  F  **Idade:** \_\_\_\_\_

**Ano de Escolaridade:** \_\_\_\_\_

1) Gostas de escrever?

Sim  Não

Porquê?

---

---

2) Costumas escrever?

Sim  Não

3) Onde?

Em casa  Na escola  Na biblioteca

Outros  Quais? \_\_\_\_\_

4) Gostas de escrever:

No computador  No caderno diário  Numa folha branca

Num diário

Outros  Quais? \_\_\_\_\_

5) Gostas/preferes ser ajudado nas atividades de escrita?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

6) Escreves por iniciativa própria?

Sim  Não  Se respondeste não, a escrita é sugerida por

quem? \_\_\_\_\_

7) Costumas ter ajuda quando escreves?

Sim  Não  De quem? \_\_\_\_\_

8) Consideras importante a escrita no percurso escolar? Porquê?

---

---



### Questionário

**Sexo:** M  F  **Idade:** \_\_\_\_\_

**Ano de Escolaridade:** \_\_\_\_\_

Durante as aulas de Português realizaste diversas atividades de escrita.

1) Gostaste de realizar as tarefas?

Sim  Não

Porquê?

---

---

---

2) Qual foi a atividade que achaste mais interessante? Justifica a tua resposta.

---

---

---

3) Realizaste todas as atividades individuais propostas?

Sim  Não

3.1) Se respondeste não indica a razão.

---

4) Realizaste todas as propostas de atividades em que se pretendia o auxílio da família?

Sim  Não

4.1) Se não porquê? \_\_\_\_\_

5) Gostas/preferes ser ajudado nas atividades de escrita?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

6) Qual foi a pessoa que te deu mais apoio na realização das atividades?

Pai  Mãe

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

7) Consideras que estas atividades conjuntas potenciam uma maior e melhor aprendizagem?

Sim  Não

Porquê?

---

---

---

8) Gostaste de realizar as tarefas conjuntas com os teus pais/outros?

Sim  Não

Porquê?

---

---

---

9) Consideras que estas atividades contribuíram para melhorar a tua capacidade de escrita?

Sim  Não

Porquê?

---

---

---

### Questionário

**Sexo:** M  F  **Idade:** \_\_\_\_\_

**Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

1) Considera importante a realização de atividades de escrita?

Sim  Não

Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Relativamente às propostas de atividades a realizar em família.

2.1) Auxiliou o seu educando na realização das atividades?

Sim  Não

2.2) Considera as atividades pertinentes e adequadas?

Sim  Não

Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3) Considera que o seu educando estava motivado para a realização destas?

Sim  Não

3) Costuma apoiar o seu educando nas atividades escolares?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

3.1) Esse apoio é dado:

Espontaneamente

Quando solicitado

4) Na sua opinião o trabalho colaborativo proporciona uma melhoria para a aprendizagem?

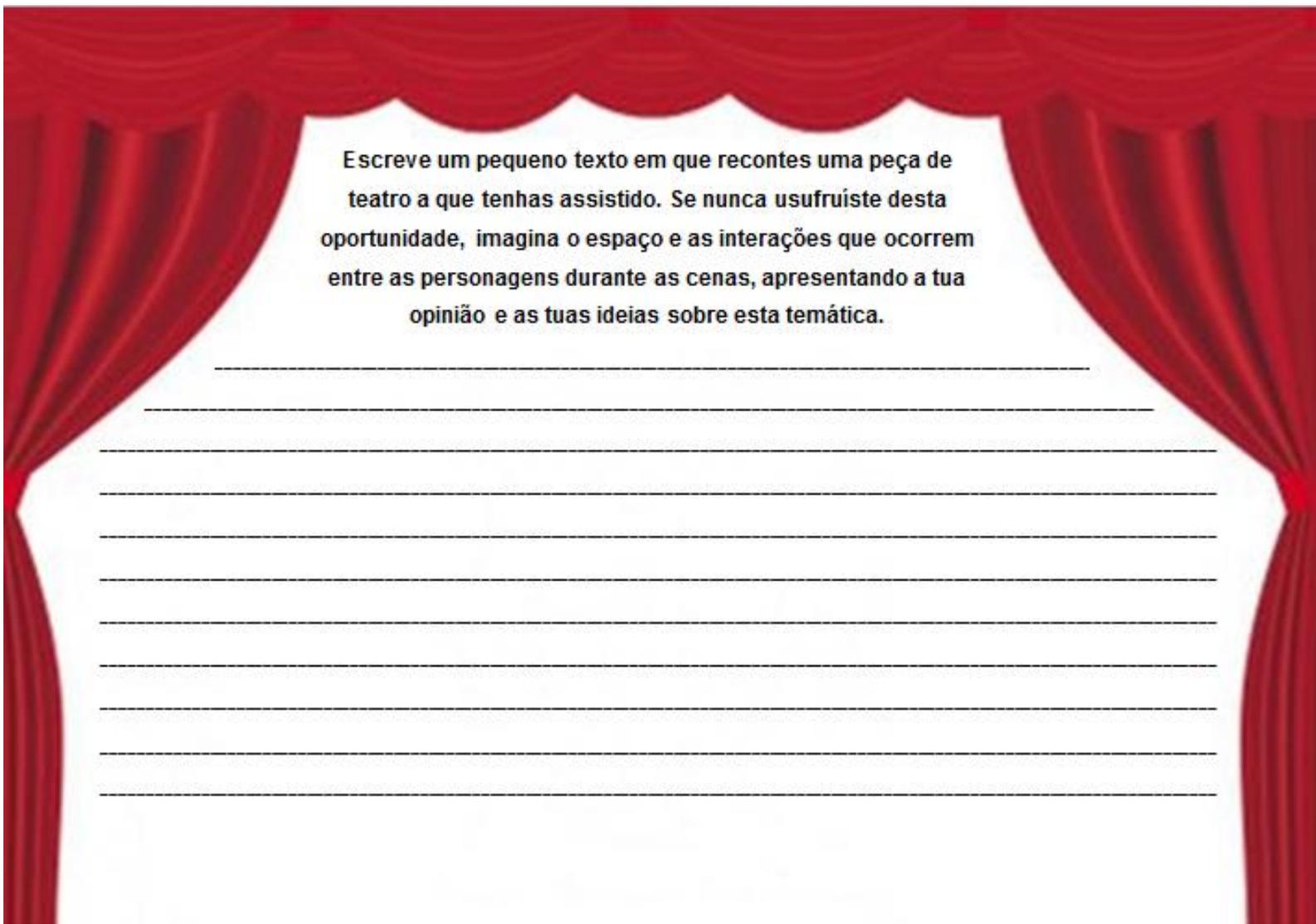
Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Anexo 9 – Tarefa “Linguagem Encenada”**



**Escreve um pequeno texto em que recontes uma peça de teatro a que tenhas assistido. Se nunca usufruíste desta oportunidade, imagina o espaço e as interações que ocorrem entre as personagens durante as cenas, apresentando a tua opinião e as tuas ideias sobre esta temática.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Anexo 10 – Tarefa “Maestro por momentos”

E se fosses tu o Maestro da Banda Filarmónica Harmonia & Progresso o que farias para reverter a situação e recuperar o som dos instrumentos e as notas das pautas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

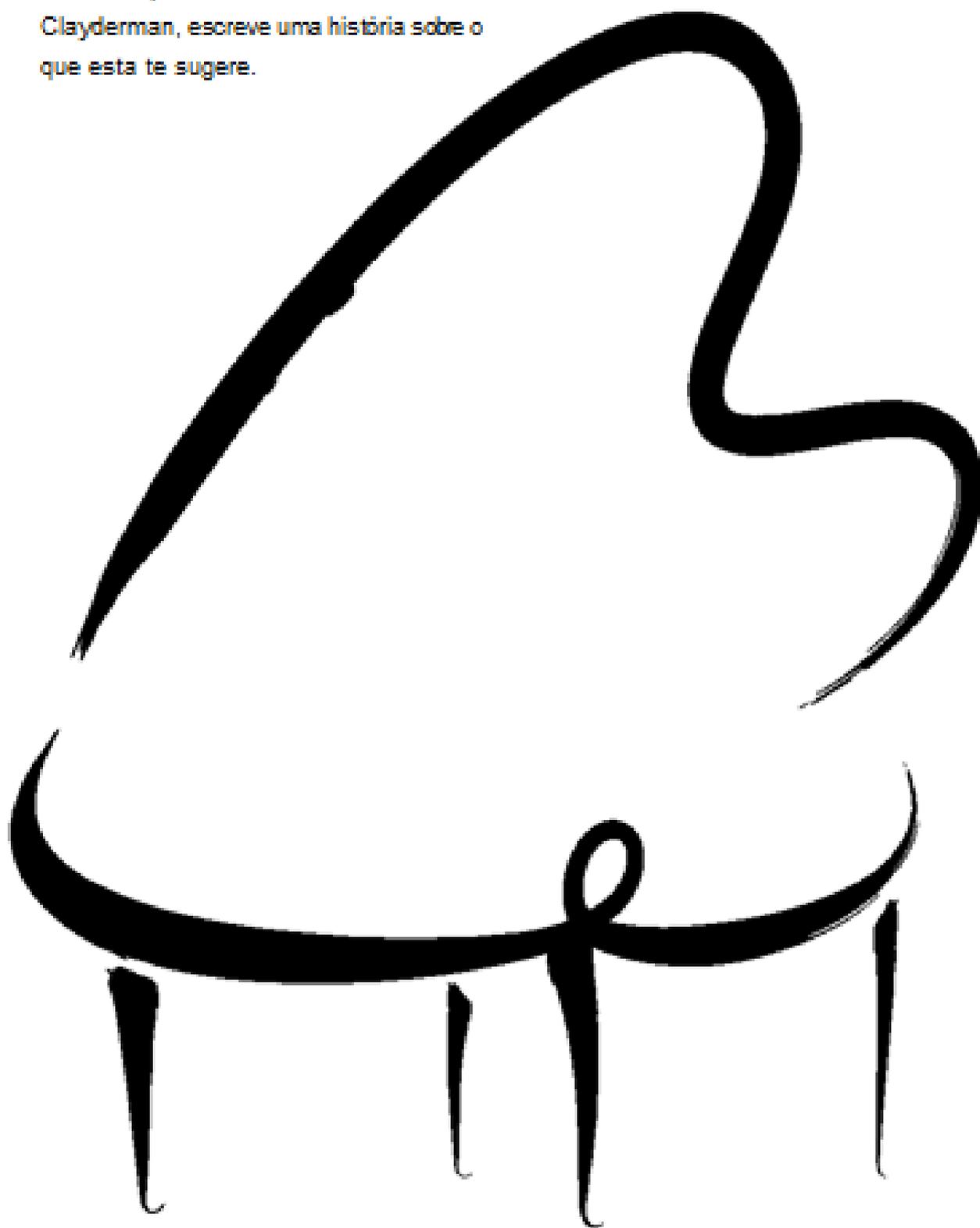
---





## Anexo 11 – Tarefa “Sonoridades escritas”

Agora que ouviste a melodia da “Balada para Adelina”, de Richard Claydeman, escreve uma história sobre o que esta te sugere.













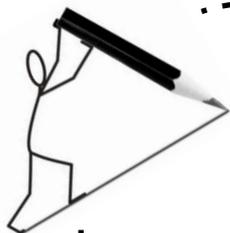
## Anexo 14 – Tarefa “Reviver a Revolução”

Dada a importância desta data histórica, escreve um poema alusivo ao 25 de abril, com o apoio dos teus pais.





## Anexo 15 – Tarefa “Sou eu quem faz a história” - individual



Utilizando as palavras apresentadas, cria uma história com a ajuda dos teus pais. Podes recorrer à tipologia de texto que preferires.

*Tribunal*                      *água*                      *família*  
*discussão*                      *campo*



**Anexo 16 – Tarefa “Sou eu quem faz a história” – em cooperação**



Utilizando, no mínimo, quatro das palavras apresentadas, cria uma história. Podes utilizar a tipologia de texto que preferires.

*Detetive*                      *Lupa*                      *Gabardina*  
*Chefe*                      *Emprego*                      *Concurso*



Anexo 17 – Tarefa “Entre a imagem e a escrita” – individual

Observa a seguinte sequência de imagens e elabora uma história.





Anexo 18 – Tarefa “Entre a imagem e a escrita” – em cooperação



A partir da seguinte sequência de imagens redige uma narrativa.



Anexo 19 – Tarefa “Celebrar o dia da mãe”

Escreve um poema dedicado à  
tua mãe.

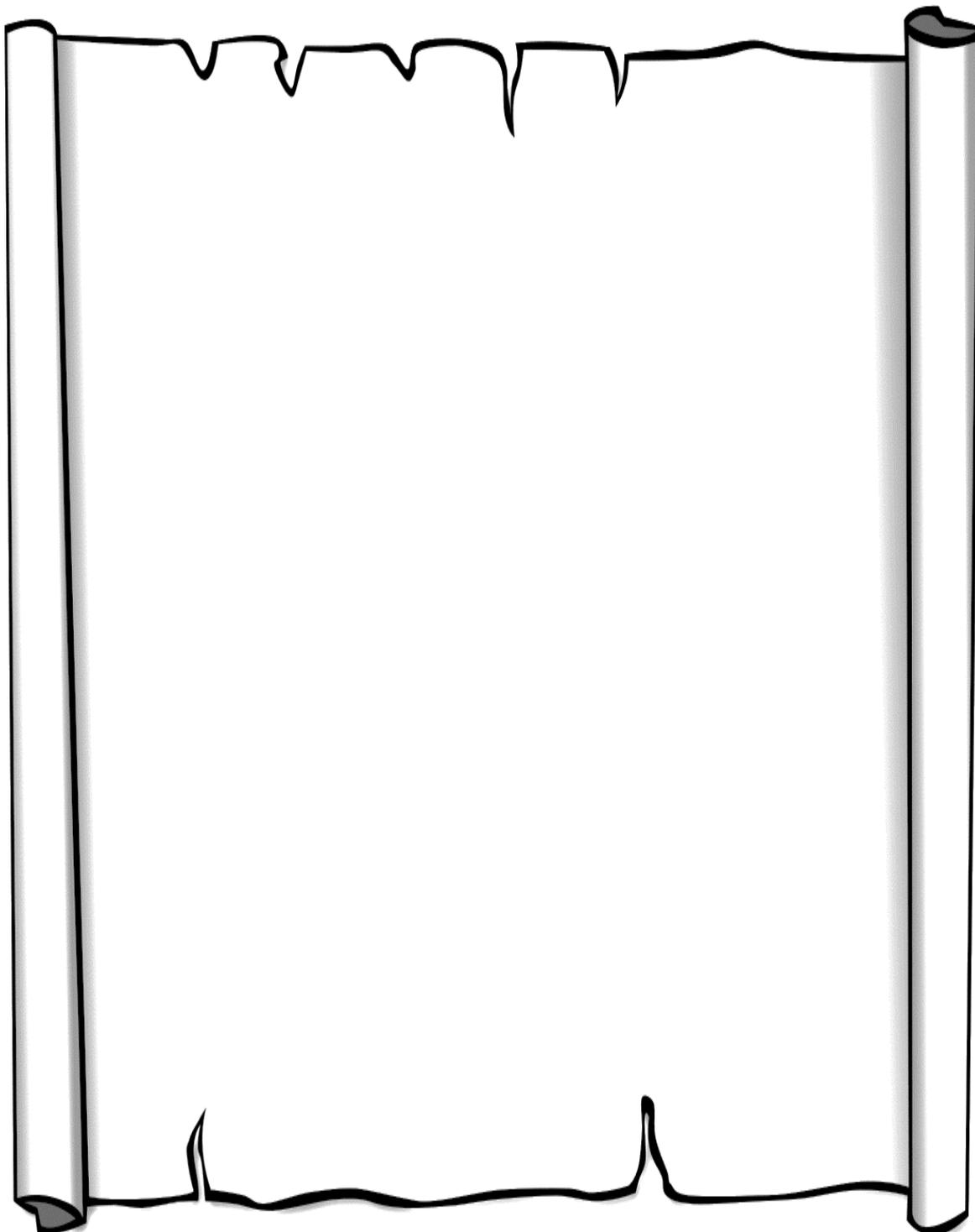




## Anexo 20 – Tarefa “Recordar a infância”

O objetivo deste trabalho é recordar os tempos de infância.

Assim, apelo a que, em família, recordes a história que mais gostavas de ouvir quando eras pequenino(a) e a recontes, auxiliado(a) pelos teus pais.





## **Anexo 21 – Tarefa “De família em família”**

Tendo por base a criação de um texto narrativo, sugere-se que, ao longo das próximas semanas, cada aluno da turma colabore na sua construção.

O primeiro aluno dará início ao texto e, dia após dia, será passado aos restantes colegas da turma.

Pretende-se que o trabalho seja realizado com o apoio das famílias.

É importante respeitar o tempo que é atribuído a cada um (**Anexo**), para que todos tenham possibilidade de participar e o trabalho seja concluído com sucesso.

