



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

**Aprender a escrever com a Educação para o Desenvolvimento
- Uma análise ao manual escolar de Português**

Carla Isabel Martins da Silva



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Carla Isabel Martins da Silva

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1^º e 2^º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Aprender a escrever com a Educação para o Desenvolvimento
- Uma análise ao manual escolar de Português

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa

novembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho não poderia deixar de agradecer às pessoas que contribuíram de uma forma positiva para a sua concretização.

Um especial obrigado à minha orientadora, Professora Doutora Gabriela Barbosa, pelos conhecimentos partilhados, ajuda, apoio e compreensão e a incansável disponibilidade. Obrigada, por desde o início me incentivar e demonstrar confiança pela realização deste estudo.

Agradeço também aos professores que marcaram o meu percurso académico pelos ensinamentos essenciais para a minha formação profissional, em especial aos professores que contribuíram ao longo da prática letiva.

Aos meus pais, pelo esforço para permitirem que tudo isto se tornasse possível, por estarem presentes em todos os momentos da minha vida, pelos valores transmitidos, o apoio incondicional e me encorajarem a lutar sempre pelos meus objetivos. Ao meu irmão, por todos os momentos de companheirismo, todas as “risotas”, mesmo em momentos de desânimo.

A uma pessoa especial, Ricardo, por me acompanhar ao longo desta fase e sempre acreditar em mim, pelo amor, carinho, dedicação, força e encorajamento demonstrados mesmo em todos os meus momentos de incerteza, por estar totalmente disponível para auxiliar e confortar e se mostrar paciente para ouvir todos os meus sucessos e angústias.

Às pessoas que me acompanham há 5 anos nesta caminhada, Catarina Rebouço, Daniela Caramalho, Fátima Lima, Joana Vieira, Marisa Barbosa, Mathilde Barbosa, Rafaela Barbeitos e Sara Santos, pela amizade sem a qual este percurso não teria o mesmo significado, pelas conversas, partilha de conhecimentos e entreajuda.

Às minhas colegas de quarto, Sara Silva e Rita Linhares, pelas palavras de conforto, pelo apoio, pelos momentos de alegria, pelos aconselhamentos e amizade.

Aos os meus amigos fora de Viana, que estiveram comigo ao longo desta caminhada, pela amizade, por todo o apoio, compreensão e me alegrarem sempre.

À TUnice, que se mostrou ser uma segunda família, por todos os momentos de alegria partilhados e me fazer ver Viana com outros olhos.

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico. Encontra-se dividido em três partes. Descreve as experiências pedagógicas realizadas nos dois ciclos, na primeira e terceira parte, e apresenta com maior detalhe, na segunda parte, o estudo de investigação realizado na disciplina de Português com uma turma de 6.º ano. O estudo foca-se na análise das atividades de escrita propostas no manual escolar de Português e no cruzamento das mesmas com as temáticas da Educação para o Desenvolvimento. O objetivo geral que se formulou foi perceber de que forma as propostas didáticas de escrita do manual escolar integram a Educação para o Desenvolvimento. Tendo em conta este objetivo e a ação pedagógica no desenvolvimento de competências de escrita, definiram-se as seguintes questões de orientação do trabalho de investigação: (1) De que modo as propostas de escrita em ED têm subjacente a ação sobre o conteúdo da escrita?; (2) De que modo as propostas de escrita em ED têm subjacente a ação sobre o processo de escrita?; (3) De que modo as propostas de escrita motivam para escrever sobre ED?. Adotou-se uma metodologia qualitativa de cariz interpretativo e descritivo. A recolha de dados foi realizada através de análise documental do manual escolar de Português do 6º ano. Identificaram-se e analisaram-se 37 propostas de escrita presentes no manual e caderno de atividades. Constatou-se que as temáticas de Educação para o desenvolvimento são pouco valorizadas enquanto tópicos a desenvolver nas atividades de escrita. Nem sempre a perspetiva processual da escrita é explicitada e dá-se pouco relevância à ação sobre a motivação e os contextos sociais de escrita dos alunos. Dada a importância do manual escolar, deseja-se maior investimento temático nas propostas para o desenvolvimento de competências de escrita nos estudantes, assim como na orientação ao processo e aos objetivos comunicativos em que a escrita ocorre.

Palavras-chave: Manual; Escrita; Educação para o Desenvolvimento; Contexto de escrita; Processo de escrita; Motivação

ABSTRACT

The present report emerges on the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (STP) of the master's degree of the 1st cycle of basic education and Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd cycle of the basic education. It is found divided into 3 parts. It describes pedagogical activities realized on both cycles, in the first and third parts, and presents more prominently, in the second part, the investigation study realized in the class of Portuguese with the 6th grade class. The study focuses on the analysis of the writing activities proposed on the Portuguese school textbook and the intersection of them with the themes of Education for the Development. The general objective that was formulated is to understand how didactic writing proposals integrate Education for the Development. Taking into account this objective and the pedagogical action on the development of writing skills, the following questions for orientation of the research work were defined: (1) In which way do writing proposals in ED have underlying action on the content of writing?; (2) In which way do writing proposals in ED have underlying action on the writing process?; (3) How do writing proposals motivate to write about ED?. A qualitative methodology was adopted, having an interpretative and descriptive method. The data collection was done through document analysis of the Portuguese textbook of the 6th grade. The data collection was carried out through the document analysis of the 6th grade Portuguese school textbook. 37 written proposals of the manual and activity book were identified and analyzed. It was verified that the topics of Education for the Development are undervalued as topics to be developed in writing activities. The procedural perspective of the writing isn't always explicit and the given little relevance to the action on the motivation and the social contexts of writing of the students. Given the importance of the textbook, greater thematic investment is wanted in the proposals for the development of writing skills in students, as well as in the orientation to the process and communicative goals in which writing takes place.

Keywords: Textbook; Writing; Education for the Development; Context of writing; Writing process; Motivation.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| AGRADECIMENTOS | i |
| RESUMO | ii |
| ABSTRACT | iii |
| ÍNDICE | iv |
| ÍNDICE DE FIGURAS | vii |
| ÍNDICE DE TABELAS | viii |
| LISTA DE ABREVIATURAS | ix |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I- ENQUADRAMENTO DA PES | 3 |
| CAPÍTULO I- INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO I | 4 |
| CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO I | 4 |
| PERCURSO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA | 7 |
| CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO II | 21 |
| CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO II | 21 |
| PERCURSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA | 24 |
| PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO | 30 |
| CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO | 31 |
| Contextualização do estudo e identificação da pertinência da investigação | 31 |
| Questões e objetivos de investigação | 33 |
| CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 34 |
| Abordagens ao ensino da escrita | 34 |
| O domínio da escrita nos documentos de referência de Português | 38 |
| O manual escolar como recurso da aprendizagem da escrita..... | 41 |
| O papel do manual escolar de Português | 41 |
| A escrita no manual de Português..... | 45 |
| A educação para o desenvolvimento como proposta de integração curricular na aprendizagem da escrita..... | 48 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 53 |
| Opções metodológicas | 53 |
| Recolha de dados | 54 |
| Tratamento e análise de dados..... | 56 |
| A) ação sobre o conteúdo em ED das propostas de escrita | 57 |
| B) Ação sobre o processo de escrita em ED | 59 |
| C) Motivação para escrever sobre ED | 60 |
| CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 61 |
| Introdução..... | 61 |
| A) Ação sobre o conteúdo em ED das propostas de escrita..... | 61 |
| O Tema | 61 |
| Destinatário | 65 |
| Síntese..... | 66 |
| B) Ação sobre o processo de escrita em ED | 67 |
| Proposta de escrita 1- Separação do lixo..... | 68 |
| Proposta de escrita 2- Proteção dos animais..... | 70 |
| Proposta de escrita 3- O respeito pelos direitos dos animais..... | 71 |
| Proposta de escrita 4- Defesa do Planeta | 72 |
| Síntese..... | 73 |
| C) A motivação para escrever sobre ED | 74 |
| Síntese Final | 76 |
| CAPÍTULO V- CONCLUSÕES | 77 |
| Conclusões do estudo..... | 77 |
| Limitações | 81 |
| PARTE III- REFLEXÃO GLOBAL DA PES | 82 |
| Reflexão Global da PES | 83 |
| Bibliografia | 88 |
| ANEXOS | 91 |

| | |
|---|----|
| Anexo 1- Proposta de escrita de ED- separação do lixo..... | 92 |
| Anexo 2- Proposta de escrita de ED- Proteção dos animais..... | 93 |
| Anexo 3- Proposta de escrita de ED- O respeito pelos direitos dos animais | 94 |
| Anexo 4- Proposta de escrita de ED- Defesa do planeta..... | 95 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Modelo de análise do ato escritural de Gomes, Leal e Serpa | 47 |
| Figura 2- Proposta de escrita: separação do lixo- retirada do manual, p. 164 | 69 |
| Figura 3- Proposta de escrita: Proteção dos animais- retirada do manual, p. 188 | 70 |
| Figura 4- Proposta de escrita: O respeito pelos direitos dos animais- retirada do caderno de atividades, pp 68-69..... | 71 |
| Figura 5- Proposta de escrita: Defesa do Planeta- caderno de atividades. pp. 76-77 | 73 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1- Síntese dos conteúdos do domínio da escrita, 2015..... | 40 |
| Tabela 2- Tema | 58 |
| Tabela 3- Tipologia de texto | 58 |
| Tabela 4- Destinatário | 59 |
| Tabela 5- Motivação para escrever sobre ED..... | 60 |
| Tabela 6 - temas das propostas de escrita | 61 |
| Tabela 7- destinatário das propostas de escrita | 65 |
| Tabela 8- O conteúdo ED nas propostas de escrita | 67 |
| Tabela 9- subprocessos por proposta de escrita | 68 |
| Tabela 10- motivação das propostas de escrita | 74 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

ED – Educação para o Desenvolvimento

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

HGP – História e Geografia de Portugal

ICE – Intervenção Contexto Educativo

ONGD- Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Ensino Supervisionada, encontrando-se dividido em três partes distintas, relativas ao enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, ao trabalho de investigação e à Reflexão Global da PES.

A primeira parte está dividida em dois capítulos relativos aos contextos onde decorreu a PES, em cada um será caracterizado o contexto escolar, o meio envolvente, o agrupamento, a escola, a turma e os alunos e faz-se referência ao percurso de intervenção pedagógica nos dois contextos, abordando as áreas lecionadas e as participações em atividades da escola.

A segunda parte refere-se ao trabalho de investigação desenvolvido e está dividida em cinco capítulos. O primeiro refere-se ao enquadramento do estudo de investigação, dividido em dois subcapítulos, onde é apresentado o contexto desta investigação e a sua pertinência de estudo e por fim, quais os objetivos da realização deste estudo. No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica, que se divide em 4 partes, que aborda toda a teoria que sustenta o estudo realizado através das várias perspetivas dos autores. Numa primeira parte são referidas algumas abordagens ao ensino da escrita. A segunda parte realiza-se uma abordagem ao domínio da escrita nos documentos de referência de Português. A terceira parte relativa ao manual escolar como recurso da aprendizagem da escrita, está subdividido em: o papel do manual escolar de Português e a escrita no manual de Português. Por fim, trabalha-se a educação para o desenvolvimento como proposta de integração curricular na aprendizagem da escrita.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia de investigação presente neste estudo, sendo relatadas as opções metodológicas tendo em conta os objetivos pretendidos, a recolha de dados definindo os instrumentos utilizados, encerrando com os procedimentos usados para o tratamento e análise de dados.

O quarto capítulo é constituído pela apresentação e análise de dados, onde são apresentados os resultados, primeiramente, fazendo uma descrição, análise e

interpretação de todas as propostas de escrita e de seguida mais detalhadamente das propostas de escrita relacionadas com Educação para o Desenvolvimento.

As conclusões deste estudo, último capítulo desta segunda parte, procuram apresentar os resultados obtidos da análise realizada, bem como responder às questões de investigação antes colocadas e ainda são apresentadas algumas limitações deste estudo.

Na última parte deste relatório é apresentada uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada, que engloba o contexto de 1º e 2º ciclo, sendo apresentados os pontos fortes e fracos e as aprendizagens que se obteve para o futuro.

PARTE I- ENQUADRAMENTO DA PES

CAPÍTULO I- INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO I

Nesta parte do estudo será realizada a apresentação da Prática de Ensino Supervisionada, primeiramente do contexto educativo I relativo ao 1º Ciclo e posteriormente do contexto educativo II relativo ao 2º Ciclo. Para ambas as situações será feita uma descrição sobre o meio local, o agrupamento, a escola e a caracterização das turmas onde foram realizadas as intervenções. Por fim, serão abordadas as áreas e domínios de aprendizagens sobre os quais incidiram as planificações realizadas.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO I

Em contexto de estágio relativo à intervenção em contexto educativo um (ICE I), foi nos atribuída uma turma do 1º ano do 1º Ciclo de uma escola do concelho de Viana do Castelo, tendo o processo sido acompanhado pela professora titular de turma. Quanto aos sectores de atividade, que fazem parte neste meio destaca-se o sector secundário, tendo como atividades a construção de edifícios, construção de embarcações metálicas e estruturas flutuantes, indústria têxtil, mecânica, instalação de canalizações, fabricação de papel, fabricação de aparelhos não elétricos para uso doméstico, fabricação de mobiliário de madeira.

No sector terciário existem algumas atividades como: mediação de seguros, comércio e venda de bebidas, cafés, comércio de animais de companhia e respetivos alimentos, consultoria para os negócios e a gestão, comércio de material de bricolage e equipamento sanitário, cabeleireiros.

Quanto ao sector primário, que existe em menor quantidade, destaca-se a agricultura e a pesca, esta última deve-se ao facto da proximidade com o mar.

Segundo o documento interno “PROJETO EDUCATIVO 2013-2017” no ano letivo de 2010/2011, foi inaugurado o Centro Escolar, com a respetiva escola do 1º ciclo que possui uma arquitetura moderna e é composta por dois pisos, sendo o primeiro piso constituído por duas salas de aula, uma sala de informática, sala de expressões, um polivalente para Educação Física e casas de banho. O segundo piso é composto por duas salas de aula, uma sala destinada ao apoio ao estudo, biblioteca, a sala dos professores e sala de atendimento

aos pais, gabinete de primeiros socorros, a cantina/refeitório, uma biblioteca e casas de banho. Possui ainda um espaço exterior amplo, com campo de jogos.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, os principais pontos, que se consideram positivos, estão relacionados com a integração dos pais nas atividades escolares, esta escola promove a inclusão da família na vida escolar e os pais mostram-se interessados em ser uma presença ativa na escola. Com efeito verifica-se uma participação muito forte da comunidade escolar na concretização do Plano de Atividades e ainda a participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. Também é considerado como dimensão positiva do agrupamento os resultados académicos com taxas de transição/conclusão dos ensinos básico e secundário regulares superiores às médias nacionais nos últimos 3 anos letivos. O documento afirma a existência de um reconhecimento da comunidade, quanto ao grau de exigência do corpo docente, ainda uma multiplicidade de projetos de iniciativa local destinados à resolução de problemas e com impacto nos resultados escolares e sociais e uma diversidade de projetos e de iniciativas promotoras da articulação escola/ família. A nível das práticas de ensino, salienta-se a experiência profissional dos docentes, com boas práticas de coadjuvação em contexto de sala de aula, que valoriza os saberes e aprendizagens promotoras da satisfação dos alunos. Há ainda, um investimento na diversificação e manutenção de oferta formativa, apresentando diferentes modalidades de apoio educativo face às dificuldades e heterogeneidade dos alunos.

Porém, também existem aspetos menos positivos a merecer desenvolvimento, a nível académico, a inexistência de metas qualificáveis e avaliáveis com impacto na avaliação dos resultados alcançados. A nível social considera-se que há um incumprimento de normas de conduta em sala de aula como: pontualidade, cordialidade e respeito mútuo e ainda desrespeito pelos espaços e equipamentos. O agrupamento ao nível do planeamento e articulação, apresenta uma insuficiente articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Quanto às práticas de ensino há uma reduzida adoção de metodologias ativas e experimentais em resultado das condições precárias de algumas unidades educativas do 1º ciclo. O agrupamento assume que não há um conhecimento do

Regulamento Interno e do Projeto Educativo por todos e um apetrechamento deficitário das unidades educativas a nível de equipamento informático.

Num nível mais crítico é de realçar a dispersão geográfica das unidades educativas do Agrupamento e o elevado número de alunos por turma.

No que diz respeito à turma intervencionada, pertencia ao 1º ano era constituída por 24 alunos, sendo que a maioria são raparigas (13) e rapazes (11).

A esmagadora maioria dos alunos da turma pertencia à freguesia onde se situa a escola, no entanto, havia um considerável número de alunos vindos de freguesias vizinhas, visto a escola possuir uma boa imagem que cativa pessoas de diversas zonas.

De um modo geral, a turma apresentava um comportamento bastante irrequieto, em que foi necessário arranjar estratégias para conseguir controlar o seu comportamento. Era uma turma heterogénea, relativamente à aprendizagem, tendo algumas crianças já avançadas nos conteúdos, relativamente ao que se estava a lecionar e outras que não conseguiam acompanhar a matéria, sendo necessário prestar um apoio mais individualizado. Alguns alunos apresentavam dificuldades a nível da linguagem e expressão oral, sendo que alguns frequentavam a terapia da fala. A nível comportamental foram diagnosticadas, pela psicóloga, várias crianças com falta de concentração, dispersando-se com conversas paralelas ou simplesmente com algum material que estivesse ao seu dispor, mas que normalmente com sinais já combinados voltavam ao bom comportamento. Foi notório, o interesse e participação dos alunos, sempre que se levou material que nunca tinham tido contacto, os jogos lúdicos, em sala de aula, utilizando pontos, considerei uma boa aposta, pois a turma era muito competitiva e nessas ocasiões esforçava-se mais e apresentavam um bom comportamento, sendo fácil trabalhar com eles.

A sala de aula apresentava as mesas dispostas em U e no centro apresentava três linhas de mesas, sendo a de trás 4 mesas juntas, 1 mesa e à frente também uma mesa. Os alunos estavam dispostos estrategicamente nas mesas, de forma a que um aluno com um aproveitamento menos satisfatório, estivesse ao lado de um aluno com características contrárias, promovendo a colaboração entre os alunos. Durante o estágio houve várias vezes mudança de lugares dos alunos, de modo a travar o comportamento disruptivo dos alunos com conversas paralelas durante as aulas, nem sempre correu como previsto e

foram necessárias novas trocas de lugar. Um aluno que se considerava ter o comportamento mais disruptivo, foi colocado na fila do meio numa mesa sozinho, não perturbando os colegas. Esta distribuição permitiu ainda, que todos os alunos conseguissem visualizar o quadro sem quaisquer dificuldades e possibilitar ao docente prestar atenção a todos os comportamentos dos alunos e controlar comportamentos que sejam impróprios para uma sala de aula.

A sala tinha ainda, grandes janelas, que permitiam à sala ter uma grande quantidade de luz natural. Além disso, a sala apresentava um computador, um projetor e um quadro interativo e acesso em todo o espaço da escola a *internet*.

PERCURSO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O estágio no 1º ciclo decorreu ao longo de 13 semanas, divididas em duas etapas distintas: três semanas de observação e intervenção e dez semanas de regência, alternadas entre o par pedagógico. Durante este período o contacto estabeleceu-se durante 3 dias, de segunda-feira a quarta-feira, exceto na quinta semana e na décima semana em que o estágio se alargou aos cinco dias da semana.

Ao longo das dez semanas de intervenção, teve-se como objetivo a planificação e implementação de conteúdos do programa e metas curriculares das diferentes áreas do 1º Ciclo (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões), tendo em atenção as características dos alunos e as metodologias mais adequadas ao contexto, de modo a obter sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Seguidamente, apresenta-se uma descrição das regências quanto às áreas lecionadas, abordando as metodologias adotadas ao longo de todo este processo.

Na primeira semana, no âmbito da disciplina de Português foi pedido para se abordar os domínios da Leitura e Educação Literária, onde se abordou uma lengalenga, após a audição da lengalenga foi realizada, com os alunos uma exploração dos elementos que esta continha, tendo que identificar se a capa de livro poderia ter aquela lengalenga e que imagem poderia representar a lengalenga, onde permitiu que os alunos formassem imagens visuais de acordo com o que ouviram anteriormente, estimulando assim a sua imaginação. Também se promoveu o debate de ideias sobre como cuidar dos animais, uma

vez que esta lengalenga falava sobre um lagarto. Como a aula se focou muito na oralidade, permitiu aos alunos expressarem-se, utilizando vocabulário adequado ao tema, permitiu também perceber erros de linguagem e corrigir, visto que muitas crianças apresentavam dificuldades neste domínio. Também foi pedido que abordássemos a letra “p”, iniciamos com esta letra pois, seguimos a sequência do manual. Para introduzir a letra começamos com rimas, e um questionamento onde foi possível que chegassem ao conteúdo desejado, os alunos referiram também palavras que conheciam começadas por “p”, trabalhando desta forma a consciência fonológica, fundamental para as crianças iniciarem a aprendizagem da escrita.

Quanto à disciplina de Matemática foi pedido que nesta semana fossem abordados os conteúdos relativos a “Números e Operações” para que aprendessem o número 5, inicialmente foi complicado arranjar um método dinâmico para iniciar com este número. Depois, surgiu a ideia de introduzirmos este tema com a música “Cinco a brincar”, com esta música foi possível motivar os alunos e ao colocar perguntas sobre a música perceber as dificuldades e os conhecimentos que os alunos já tinham. Os alunos conseguiram compreender muito bem o conteúdo, percebendo isso através da decomposição do número 5, que fizeram utilizando imagens de frutos.

Relativamente à Expressão Físico Motora, nesta semana demos “Jogos”, através de jogos como agrupar consoante o número de elementos indicados, jogo de passes de bola, desenvolveu nos alunos a cooperação e a atenção. Com os jogos onde se utilizava a corrida, os alunos desenvolveram estratégias para fugir dos colegas, como fintas e mudanças de direção.

No âmbito de Estudo do Meio Físico, foi abordado o “Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos”, em que os alunos tinham que descobrir novas cores, através da mistura de outras. Para chegarem a esta conclusão os alunos ouviram uma história de uma menina que se esqueceu dos lápis e os amigos emprestaram alguns lápis, no entanto, ela precisava de mais lápis e surge o problema de como formar mais cores, após terem chegado à conclusão de misturar as cores é entregue um protocolo para a realização da atividade, onde os alunos descobriram que através da mistura de cores é possível formar

uma nova cor. Esta atividade motivou-os para a descoberta por a encararam como um desafio.

Na segunda semana, relativamente a Português foi trabalhado um trava-língua para a abordagem da letra “t”, em que se fez previamente uma exploração, para explorar o trava-língua foi feita uma chuva de ideias, através da imagem que este continha, conseguindo assim descobrir do que ele falaria e foi uma forma de promover a “Oralidade”. Após a leitura do trava-língua foi feita uma exploração questionando os significados presentes, de modo aos alunos conseguirem referir o essencial do que ouviram, foram colocadas outras questões de modo a chegarem à letra que se iria trabalhar. Após isso, foi perguntado mais palavras começadas por “t”, conseguindo assim trabalhar a consciência fonológica, percebemos que conseguiam identificar claramente o som “t” pois, as palavras ditas pelos alunos começavam por “t”. Quanto à realização do grafismo do “t” não tiveram grandes dificuldades. Já identificaram o quadro silábico com facilidade. Foi realizado o jogo “pares das cartas”, em algumas cartas constavam as palavras e noutras constavam as imagens correspondentes e tiveram que formar os pares correspondentes. Foi um jogo interessante para que se trabalhasse a consciência fonológica e ainda foi possível trabalhar as sílabas, em que os alunos se mostraram muito interessados. Para abordar o “T”, foi lido uma rima em que o nome da personagem começava por “T”, chegando com facilidade ao objetivo da aula. A grande dificuldade da aula foi a realização do grafismo do “T”, sendo feita uma segunda vez no quadro uma explicação do traçado para os alunos perceberem e depois passou-se pelos lugares para ver se todos compreenderam. Foi realizado o “jogo do stop”, em grupos, sendo lhes entregue várias imagens e os alunos tinham que descobrir a que começava por “t” ou “T” de uma determinada categoria. Neste jogo conseguiu-se trabalhar a consciência fonológica, a oralidade e perceber quando tinham que escrever com letra minúscula ou maiúscula, trabalhando assim os nomes e objetos.

Quanto à Matemática, recorreu-se a atividades de consolidação do número 5. Realizaram-se atividades direcionadas para o problema do mês, algo que os alunos não estavam habituados a fazer. Neste problema os alunos tinham que realizar várias hipóteses através das patas dos animais, para facilitar foram colocadas as imagens dos animais no

quadro. Foi difícil para os alunos perceber como realizar, por isso, foi exemplificada uma hipótese, tendo eles que descobrir as restantes.

No âmbito de Expressão Físico Motora, foi abordado o bloco de “Jogos”, através do jogo “baratinhas”, neste jogo havia um perseguidor e as restantes crianças eram as baratinhas, as baratinhas tinham de fugir do perseguidor. Para não serem apanhadas, deitavam-se no chão, de barriga para o ar. O aluno que fosse apanhado, passava a ser o perseguidor. Foi necessário colocar outro perseguidor, para que se tornasse mais fácil apanhar. O jogo permitiu que utilizassem fintas e mudanças de direção para fugir ao perseguidor. No jogo “rede e os peixes”, em que um determinado número de alunos, em roda, formava a rede para tentar apanhar os restantes que eram os peixes. Verificou-se a promoção da colaboração, principalmente nos alunos da “rede”, pois tinham que escolher um número, em conjunto, para fechar a “rede” e apanhar os peixes que estavam dentro.

Na terceira semana, as aulas de Português consistiram numa sistematização das letras “p” e “t”, pois nesta fase é muito importante rever os conteúdos abordados, para que não haja dúvidas. Trabalhou-se essencialmente a leitura de frases, a consciência fonológica através de palavras que eram pedidas aos alunos começadas por “p” ou “t”. A leitura foi trabalhada também, através da realização de uma sopa de letras.

No âmbito da Matemática, abordou-se o número 6. Tal como em Português, também em Matemática é seguida a sequência do manual. Para introduzir o número, foi mostrado um *PowerPoint*, com várias imagens que contivessem 6 elementos. Outra atividade que foi introduzida, foi a resolução de expressões numéricas, utilizando a adição, na reta numérica no quadro. Esta permitiu que os alunos percebessem como “andar” na reta numérica em adições. Para abordar a decomposição, foi realizada uma atividade com o dado, que pressupôs os alunos lançarem o dado e com o número que lhes saiu construir um cálculo cujo resultado fosse esse número. Esta atividade motivou os alunos, o que proporcionou também um maior empenho e que realizassem com sucesso a atividade.

Nesta semana, lecionou-se Expressão Plástica abordando o “Bloco 3: Exploração de técnicas diversas de expressão”. Como festejava-se o São Martinho, os alunos viram um vídeo relativo à Lenda de São Martinho e elaboraram um cartucho para colocar as

castanhas. Os alunos compreenderam o porquê de ser tradição festejarem no dia 11 o São Martinho, pois é importante contextualizar os alunos das celebrações que se fazem.

Relativamente a Estudo do Meio, abordou-se o funcionamento da escola, com as suas regras, direitos e deveres. Para introduzir este conteúdo, foram coladas no quadro imagens de atitudes corretas e de atitudes incorretas, um aluno de acordo com a decisão da turma colocava num cartaz se a imagem estava correta ou incorreta. Com esta atividade os alunos pensaram também nos comportamentos que costumavam ter e como podiam melhorar, fazendo-os desta forma refletir sobre as suas atitudes. Houve também um debate de ideias sobre quais os espaços da escola e como se comportar nesses locais, tendo já afixadas na sua sala algumas regras que devem ser cumpridas, sendo neste dia salientadas. Realizou-se também uma exploração dos materiais que usam, quais as funções e que cuidados são necessários na sua utilização. Esta abordagem permitiu desenvolver nos alunos valores morais e sociais e comportamentos essenciais para se formar bons cidadãos.

Na quarta semana, no âmbito do Português, foi abordada a letra “l”, através de um poema, chegaram ao objetivo da aula que era a identificação do som “l” no poema. Foi trabalhada a consciência fonológica, pedindo aos alunos para dizer o som “l” com a língua “presa”, assim os alunos perceberam que não era possível e prestaram atenção ao movimento que faziam com a língua quando diziam o som “l”. Verificou-se que tinha ficado entendido, quando foi questionado aos alunos palavras que começavam com a letra “l” e responderam de acordo com o que era pedido. A realização do grafismo e do quadro silábico perceberam facilmente. Para a introdução do “L” foi lida uma lengalenga, permitindo chegar facilmente ao conteúdo pretendido, foi possível trabalhar a “Educação Literária” e a “Oralidade” através da Lengalenga em questão. Permitindo desta forma perceber que houve uma evolução em todos os domínios desta disciplina.

No âmbito da Matemática, como para prender a atenção desta turma é fundamental o recurso a materiais diversificados, para a abordagem do número 8 utilizamos um vídeo, que conseguiu cativá-los. A decomposição do número mostrou ser já uma tarefa fácil para os alunos, devido a já ter sido muito trabalhado em aulas anteriores. A realização de puzzles, onde os alunos tinham quatro peças com formas diferentes de

representar um número, motivou os alunos para a realização da atividade e permitiu que ficasse claro quem tinha dúvidas em associar o número à quantidade de elementos e permitiu à professora estagiária desenvolver estratégias diferentes que ajudassem os alunos com dificuldades.

Quanto a Expressão Físico-Motora abordamos o “Bloco 4 – Jogos”, os alunos aprenderam a utilizar fintas e mudanças de direção e promoveu-se o trabalho de equipa através do jogo “ratos e gatos”.

Na quinta semana, em Português, aprenderam a letra “d” através da leitura de um livro, abordou-se os conteúdos “Iniciação à Educação Literária”, e a “Leitura e Escrita”, identificando o tema ou o assunto do livro e as personagens, os alunos estiveram muito atentos, por gostarem de ouvir a leitura do livro. Foi também trabalhada a consciência fonológica através da identificação de palavras que iniciavam por “d” e trabalhando também as sílabas. Através das palavras puderam perceber que a consoante “casava” com as vogais. Aprenderam a letra “D” conseguindo identificar as palavras que devem iniciar por maiúsculo e minúsculo.

Relativamente, a Matemática foi introduzido o conteúdo da “Subtração” através da leitura de um livro onde vão sendo retiradas personagens. Os alunos perceberam que na subtração se fica sempre com menos. Através da atividade “comboio da subtração” foi possível perceber que o conteúdo da subtração ficou bem claro para os alunos. Como os alunos apresentaram dúvidas em andar na reta numérica nas subtrações foi realizada uma reta numérica em grandes dimensões, para eles andarem na reta. Assim, deixaram de existir dúvidas na realização de expressões numéricas de subtração na reta numérica e notou-se a motivação em aprender por utilizar diferentes materiais didáticos.

No âmbito de Expressão Físico-Motora, foi lecionado “Jogos”, através do jogo “troca de toca” os alunos deslocaram-se em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade, realizaram movimentos rápidos e cooperaram entre si.

Relativamente a Estudo do Meio Físico, os alunos aprenderam a realizar experiências com água, em que através da realização de um protocolo com a questão problema “Das 4 garrafas fornecidas, qual é a contém só água?” os alunos chegaram à conclusão das propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida).

Em Estudo do Meio Social, abordou-se o conteúdo “À descoberta dos outros e das instituições” “outras pessoas com quem mantém relações próximas”, em que através de uma exploração os alunos percebem a importância de viver numa sociedade, tanto na escola como fora dela.

Na sexta semana, em Português foi pedido abordar “Iniciação à Educação Literária” explorando o livro “A galinha medrosa” de António Mota, de forma aos alunos terem conhecimento de um livro do autor aquando da sua vinda à escola. Foi realizada uma atividade de pré-leitura com as imagens do livro, tendo que através destas imaginarem o que se passaria, os alunos conseguiram antecipar acontecimentos da história através das ilustrações e do título do livro. Após a leitura do livro, foi levado os alunos a identificar o tema ou o assunto e os aspetos nucleares do livro. O que se realizou com muito sucesso, pois os alunos estavam motivados com o livro e prestaram muita atenção à leitura. Conseguiram depois colocar as imagens pela ordem correta que tinham visto inicialmente. Como é necessário que os conteúdos fiquem bem sistematizados, foi realizada uma revisão, para esta foi utilizado um *quiz*, para os alunos responderem, acerca de conteúdos abordados em aulas anteriores com as letras “p”, “t”, “l” e “d”, o que mostrou muito empenho dos alunos, por ser uma atividade muito dinâmica e foi sentida a grande participação dos alunos. Foi trabalhada a consciência fonológica pedindo aos alunos que dissessem palavras com as letras já aprendidas. Outra atividade onde se trabalhou a consciência fonológica foi através da audição de uma música e os alunos tinham de preencher a letra da música com as palavras em falta, considerando a atividade divertida e mostrando-se empenhados. A “Oralidade” e a “Leitura e Escrita” foi trabalhada colocando no quadro imagens e os alunos descreviam o que viam nas imagens e criavam frases sobre a imagem, trabalhando desta forma também a capacidade de reflexão dos alunos e promoção de diferentes ideias na turma.

Quanto a Matemática, foi trabalhado com os alunos a “adição” e a “subtração” através do material *cuisenaire*. Realizada uma exploração inicial sobre as características do material e depois realizar expressões numéricas utilizando as barrinhas, o que se mostrou interessante os alunos perceber as características destes materiais. Na realização de um jogo de roletas (roleta da adição e roleta da subtração), os alunos escreveram no quadro

as expressões numéricas que lhe saíram, e com esta atividade foi possível que os alunos percebessem as características da subtração. Foram atividades que os alunos mostraram interesse e motivação em participar e curiosidade por esses materiais.

Relativamente a Expressão Plástica, abordou-se o “Bloco 2 — descoberta e organização progressiva de superfícies”, onde os alunos ilustraram de forma pessoal personagens do livro “A galinha medrosa” que ouviram anteriormente. Esta atividade permitiu que se lembrassem das personagens do livro e os acontecimentos da história. E serviu de decoração para a entrada, na vinda do escritor à escola.

No âmbito de Estudo do Meio Social, foi pedido que se abordasse o tema “Os membros da sua família”. Nesta aula, os alunos ouviram uma música que perceberam logo que o tema da aula se relacionava com a família. Os alunos realizaram uma árvore genealógica da sua família. Com esta atividade os alunos perceberam o que são graus de parentesco, que existem vários tipos de família como as reconstruídas, as monoparentais e adotivas, mostrando assim que existe diferentes realidades em cada família e todas são válidas.

Na sétima semana, em relação a Português, como se entrava na época natalícia, foi especialmente abordada a “Oralidade” de forma aos alunos expressarem o que sentem em relação ao Natal e contar as suas experiências pessoais. De forma a que os alunos entrassem na magia de Natal e se iniciasse a abordagem à letra “m” foi trabalhada a “Iniciação à Educação Literária” com o livro “A lenda das meias de Natal”. Relativo ao livro foi também questionado o conceito de lenda, de modo aos alunos apropriarem-se de novos vocábulos, uma vez que a maioria ainda não tem o léxico alargado devido a ser uma turma do 1º ano. Os alunos conseguiram chegar facilmente à letra pretendida visto, o essencial do livro serem as meias e as moedas e ambas começarem por “m”. Devido a já ser habitual o quadro silábico depois de cada letra, os alunos conseguiram referir com facilidade o quadro silábico relativo a esta letra. Para a introdução da letra “M” foi associada também ao tema do Natal, onde foi lido o livro “O melhor Natal de sempre” de *Marni McGee*, onde os nomes das personagens iniciavam por “M”, como já tinham abordado a letra “m” chegaram facilmente à conclusão que iríamos trabalhar a letra “M”, nota-se assim que os

alunos já conseguiam perceber que tinham sempre que aprender a letra minúscula e maiúscula.

No que concerne à Matemática, teve como fio condutor também o Natal e para isso, foi retirado de uma meia palavras que os alunos já sabiam ler e foi pedido aos alunos que criassem expressões numéricas de acordo com o número de sílabas das palavras, trabalhando assim a “Adição”. Após a contagem do total de sílabas, chegaram intuitivamente ao conteúdo que seria abordado, sendo este o número 10, tal como já era do conhecimento de todos que é possível representar o número 10 com os dedos das duas mãos. Como já tinham este conhecimento, na decomposição do 10 os alunos chegaram primeiramente à expressão $5 + 5$, pois sabiam que em cada mão tinham 5 dedos e por isso nas duas tinham 10, sendo instintivamente essa expressão percebida por todos. Apesar de as outras decomposições serem referidas por vários alunos, não surgiram tão naturalmente, mostrando com esta atividade que é importante partir dos conhecimentos que os alunos já têm sobre o conteúdo.

Na oitava semana, como foi ainda relativa ao tema da época natalícia, em Português, foi explorado o livro “O Pai Natal e o maiúsculo Menino” do autor João Pedro Messeder, por ser importante trabalhar a “Iniciação à Educação Literária” pois estimula nos alunos o gosto pela leitura. Como nesta semana se pretendia uma revisão dos conteúdos abordados até então, foram trabalhadas as letras que os alunos já conheciam, realizando atividades de acordo com as personagens apresentadas na história. Nesta fase inicial é necessário que os alunos treinem muito a “Leitura e Escrita”, por isso as atividades eram pensadas de acordo com este objetivo. Realizaram-se atividades como acrescentar as sílabas em falta nos nomes da lista do Pai Natal e inventar nomes para as renas do Pai Natal e criar frases. Foram também exploradas atividades dinâmicas de modo a motivar os alunos para a leitura como foi o caso do “jogo da mimica” em que era dado um cartão a um aluno e ele tinha que ler a palavra e realizar os gestos de acordo com a palavra do cartão. Os alunos desejavam todos ficar com os cartões pois, consideravam a atividade divertida. A realização das atividades relacionadas ao tema do Natal também promoveu a motivação e uma maior participação dos alunos e comportamentos mais apropriados na sala de aula.

Relativamente a Matemática, pretendia-se que se trabalhasse o “sistema de numeração decimal” e para cativar a atenção dos alunos, procuramos criar algo dinâmico que se associasse ao Natal uma vez que aproximava-se a época festiva que referi, portanto, foram colocados 10 presentes no quadro de forma desordenada, e foi dito aos alunos que era necessário agrupar os presentes todos numa casa e colou-se no quadro uma casa, que era a casa das unidades e só entraria na casa um presente de cada vez, depois de colocar 9 presentes na casa os alunos perceberam que não cabia mais nenhum, foi dito então que teríamos que arranjar uma casa maior para todas e essa casa chamava-se casa das dezenas, mas tinha uma particularidade que era só poderem entrar dez de cada vez. Os alunos ficaram motivados com esta atividade conseguindo prestar atenção e compreender o conteúdo. Como os alunos conseguiram compreender bem a atividade da casa das dezenas e a casa das unidades, conseguiram compreender com mais facilidade como representar os números até 10 no ábaco vertical.

No que concerne a Expressão Físico-Motora foi explorado o “Bloco 4- Jogos” onde através do jogo “polícia e ladrão” permitiu trabalhar o deslocamento em corrida e utilizar «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade, a realização de movimentos rápidos. Aqui os alunos mostraram não sentir grandes problemas em deslocar-se em corrida. Através do jogo “apanha a cauda do leão”, que os alunos estavam dispostos em filas e o primeiro tinha que apanhar o colete do último aluno da fila, foi possível desenvolver a agilidade dos alunos, promover a flexibilidade e a cooperação com os colegas para um mesmo fim.

Relativamente a Estudo do Meio Físico, trabalhou-se a roda dos alimentos, começando com um vídeo onde os alunos puderam conhecer alguns constituintes da roda dos alimentos. Através de uma maquete da roda dos alimentos, foi possível perceber se os alunos tinham dúvidas em colocar os alimentos na secção correta. Através desta, aprenderam também que as secções maiores, implica que se deve comer em maior quantidade, enquanto que nas secções mais pequenas, se deve comer em menor quantidade. Para por em prática os conteúdos abordados e mostrar que podemos realizar uma sobremesa saudável e deliciosa foi confeccionado com os alunos uma salada de fruta, mostrando assim que devemos ter uma alimentação saudável e variada.

Na nona semana, no âmbito de Português abordou-se essencialmente a “Oralidade” pois era importante dar oportunidade aos alunos de narrarem as suas vivências do Natal, uma vez, que é uma época especial para os alunos, motivando desta forma os alunos. Como se aproximava o dia dos reis abordou-se também esse tema, sendo que também se mostraram com interesse neste tema. Nesta semana foi lecionada também a letra “v” e “V”, não houve dificuldades no grafismo da letra, nota-se que um aluno se voluntariou para mostrar aos colegas como se realizava o tracejado da letra. Como se mantém a importância de treinar a “Leitura e Escrita” foi realizada uma atividade em que os alunos tinham que descobrir as sílabas ou as letras em falta numa palavra.

No que concerne à disciplina de Matemática, foi introduzido o conteúdo o “Diagrama de *Venn*”, este conteúdo foi trabalhado pois é importante para perceber o conteúdo que se seguia que eram os sólidos geométricos. O “Diagrama de *Venn*” foi trabalhado através dos blocos lógicos tendo que agrupar os blocos lógicos conforme as características pedidas. Com esta atividade os alunos perceberam que os blocos lógicos que estavam no mesmo diagrama têm as mesmas características. Como é importante a sistematização foi realizada uma atividade para os alunos agruparem nomes escritos anteriormente no quadro, num diagrama de *Venn* conforme as características que tinham, como por exemplo todos começarem por a mesma letra ou terem o mesmo número de sílabas, promovendo desta forma a interdisciplinaridade.

Relativamente a Estudo do Meio Social, foi lecionado o “Bloco 4 — à descoberta das inter-relações entre espaços” tendo que “reconhecer os diferentes espaços da casa”, através de uma maquete os alunos indicaram os espaços da casa e quais as suas funções, aprenderam que aos espaços da casa se chamavam divisões. Foi realizada uma exploração sobre os espaços em que através dos objetos mostrados os alunos tinham que indicar qual a divisão onde deveria estar. Os alunos ao ser abordado objetos do seu quotidiano mostram-se mais interessados por terem já algum conhecimento sobre o assunto sentindo-se mais à vontade para participar.

Relativamente à décima semana e também a última, no que concerne a Português, foi abordada a letra “n” e “N”, a sequência de letras além de seguir o manual, segue também uma lógica progressiva, isto é, das letras mais fáceis para as mais complicadas.

Para a leção da letra, foi lido um poema, visto que não contactam muitas vezes com este tipo de texto e é importante que percebam que há diferentes tipos de texto e além disso, a personagem era a nuvem, começava por “n”. Após a questionação aos alunos sobre o som que ouviam na palavra nuvem identificaram claramente o som e chegaram ao propósito da aula.

O treino do grafismo mostrou-se cada vez mais fácil para os alunos, mesmo para aqueles que anteriormente mostravam dificuldade na escrita de algumas letras, devido ao facto de a motricidade fina dos alunos estar mais treinada. Continuava a ser importante dar ênfase ao treino da leitura, apesar que alguns alunos já conseguiam ler muito bem a maioria sentia dificuldades, sendo que era necessário a leitura de frases sempre que possível, por isso nesta semana abordou-se essencialmente a “Leitura e Escrita”. Um jogo realizado foi “roda a roda”, neste jogo pretendia-se que os alunos descobrissem uma palavra de uma categoria escolhida, cada aluno, na sua vez, rodava a roda para escolher uma consoante já abordada e quando tivessem 50 pontos poderiam escolher uma consoante. Os alunos adoraram o jogo e sentiram-se motivados com os materiais que foram utilizados, sendo muito participativos na aula. Na realização da atividade “palavra secreta”, que consistiu em colocar um cartão no quadro com várias imagens e uma tabela e os alunos tinham que escrever debaixo da imagem a primeira letra da palavra que representa a imagem, após completar as letras correspondentes às imagens, era criada uma palavra e posteriormente liam e criavam frases. Foi uma atividade muito motivadora para os alunos e que se empenharam na sua realização, não surgiram dificuldades nesta tarefa, e além do mais, como se estavam a divertir as frases criadas surgiram mais complexas do que as que anteriormente construía. Nesta semana, foi também lecionada “Gramática”, abordando femininos e masculinos de nomes ou adjetivos regulares. Este conteúdo foi complicado para os alunos compreenderem, pois alguns dos alunos nem sabiam se eram do sexo masculino ou feminino. Após a leitura de um texto onde se falou sobre o masculino e o feminino e colocado as palavras no quadro, foi explicado que normalmente as palavras que terminam em -o são masculinas e as que terminam em -a são femininas, este conteúdo tornou-se claro para os alunos, percebendo as diferenças entre o masculino e o feminino,

compreendendo também de que sexo eles próprios são, mas que também existem exceções.

Quanto a Matemática, nessa semana foi trabalhada “Geometria e medida”, onde se explorou os sólidos geométricos, onde puderam primeiramente observar objetos do dia-a-dia que tinham as diferentes formas geométricas e posteriormente, comparar os objetos com os sólidos geométricos. Esta atividade chamou a atenção dos alunos e sentiram-se mais motivado. Os alunos perceberam que os objetos que vemos diariamente são parecidos com as formas geométricas. Foi complicado essencialmente, chegar às características idênticas de alguns sólidos, sendo necessário reforçar esse ponto. Outra dificuldade sentida, pelos alunos foi olhar para as superfícies do sólidos e conjecturar se rolavam ou deslizavam, depois de terem experimentado com uma superfície plana e uma superfície curva conseguiram transpor isso para todos os sólidos.

Para a sistematização dos conceitos e uma vez que alguns alunos confundiam sólidos geométricos com figuras geométricas. Pensou-se em mostrar aos alunos “a história do Quadrado” no *scratch*, abordando as características das figuras geométricas e seguidamente realizar uns jogos no *scratch* para testar os conhecimentos dos alunos sobre os sólidos geométricos. A visualização da história e dos jogos cativou bastante os alunos, prestando atenção a conteúdos importantes que se abordou e deixando de existir dúvidas que anteriormente surgiram.

Relativamente a Expressão Físico-Motora, foi trabalhado o “Bloco 6 - Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)”, uma vez que foi notado anteriormente que era algo que cativava os alunos. Os alunos na atividade “mexe-te ao som da música” aprenderam a realizar gestos de acordo com o ritmo da música. Nas atividades “cavalgando no meu pónei” e “dança da pipoca”, estimularam a coordenação, repercutiram os gestos de outra pessoa e a reagiram com velocidade e agilidade.

No domínio de Estudo do Meio Social, a intervenção incidiu sobre “Os seus itinerários”, neste ano os alunos abordam apenas os itinerários diários, por isso promoveu-se mais o questionamento em relação a esse ponto. Foi mostrado primeiramente um vídeo para que chegassem ao tema em questão e para que percebessem que num itinerário existem alguns pontos de referência, sendo abordado os pontos de referência que os

alunos têm nos seus itinerários, pois penso que é uma atividade que deve ser aprofundada por se tratar do meio local, sendo o ponto inicial para despertar o gosto do aluno passando posteriormente para uma abordagem mais ampla. Os alunos mostraram-se entusiasmados em falar sobre pontos de referência do seu cotidiano.

Em relação a Estudo do Meio Físico, foi realizado um protocolo de uma experiência para constatar que os líquidos tomam sempre a forma do recipiente. Deste modo, foi entregue a cada grupo uma jarra, uma taça, uma garrafa de água, um funil e uma caneta de acetato, para realizar a experiência de trocar de recipientes e marcar o nível de água. Após isso, perceberam que a água ao passar de um recipiente para outro, a água tomava a forma do recipiente.

Uma vez que esta escola promove a integração da família na vida escolar, foram realizados alguns eventos que envolvessem os pais nas atividades escolares. Eventos esses como o “Dia Mundial da Alimentação”, em que foi realizado um jantar numa sexta à noite, onde foram convidados os alunos, os pais dos alunos, funcionários, professores e os estagiários. Neste jantar, foi realizada uma apresentação musical dos alunos relacionada com a alimentação saudável. Além disso, foi também apresentado a todos os presentes uma tela com o título “Uma Escola com Valores” pois, esta escola considera fundamental não só os saberes, mas também com os valores.

Todos os alunos das escolas básicas realizam um conto para a rádio, como neste ano foi colocado na escola a tela dos valores decidiu-se a que o tema para o conto teria a ver com a escola e com os valores. Para a elaboração do conto foi pedido aos alunos de todos os anos, se pretendiam colaborar na realização do conto com ideias. Após ver as ideias dos alunos, os estagiários em conjunto elaboraram o conto com as ideias definidas pelos alunos.

Foram realizados também eventos em que envolveram só a comunidade educativa, como o almoço de Natal, onde professores, funcionários e os estagiários foram convidados para a comemoração do Natal. Foi ainda realizado um corta-mato, onde os alunos deslocaram-se a outra escola e competiram com os alunos da escola onde foram, e do mesmo sexo, ou seja, rapazes com rapazes, raparigas com raparigas.

CAPÍTULO II – Intervenção em contexto educativo II

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO II

A escola que serviu de palco para a Prática de Ensino Supervisionada estruturada em intervenção em contexto educativo dois (ice II) está situada numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo. A freguesia situada a 12 Km da cidade de Viana do Castelo, banhada pelo rio Neiva a Sul, faz fronteira com o concelho de Esposende e é ainda confrontada a poente pelo Oceano Atlântico. Para além disto, esta freguesia apresenta ainda um marco na História de Portugal devido à sua antiguidade, sendo reconhecida a sua existência anterior à Idade do Ferro pela presença de uma mamoa e ainda a importância histórica devido à crise de 1383-1385, em que o seu castelo medieval foi conquistado por Nuno Álvares Pereira. Esta terra apresenta ainda vestígios de ocupação de Romanos neste local, como moedas da época do Imperador Augusto.

A freguesia é composta por 2930 habitantes. Consta-se que a população com idades superiores aos 65 anos tem vindo a aumentar, mostrando ser grande parte da população desta freguesia envelhecida.

Os três sectores de atividade estão bastante presentes nesta freguesia. Surgindo no sector primário, a agricultura e a pesca. Esta última devida à sua localização privilegiada para a prática da atividade piscatória, o que leva a uma gastronomia centrada nos peixes e mariscos, no entanto, também há boa carne proveniente de uma agricultura tradicional. Destaca-se no sector secundário, atividades como a construção civil e a indústria. No sector terciário está presente o pequeno comércio como atividade dominante.

No que respeita a atividades sociais, há a presença de grupos folclóricos, escuteiros, grupos desportivos e grupo coral. A presença de vários grupos folclóricos vem comprovar o espírito desta população para manter a tradição viva.

Relativamente ao agrupamento a que pertence a escola, segundo o documento Projeto Educativo 2014-2018, este agrupamento estende-se a dez freguesias, sendo constituído por dez Jardins de Infância, catorze Escolas Básicas do 1º CEB, duas Escolas de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclo e a Escola-sede que inclui o ensino secundário.

No que diz respeito ao funcionamento deste agrupamento e ainda segundo o mesmo documento, os principais pontos, considerados positivos, estão relacionados com o corpo docente que se considera estável e competente que se preocupa em solucionar problemas; uma oferta educativa diversificada (Ensino regular, Cursos Vocacionais, PIEF); atividades dedicadas a alunos com potencial e atividades de apoio educativo; realização de jornadas de reflexão com indivíduos exteriores; obtenção de respostas educativas por parte da equipa de Educação Especial e existência de unidades de atendimento especializado para as diferentes necessidades dos alunos; preocupação do agrupamento em participar em ações comunitárias; prémios de mérito escolar; diversidade social, cultural e económica presente nas escolas e ainda externamente a colaboração da associação de pais e encarregados de educação em projetos da escola; desenvolvimento de parcerias com diversas entidades.

Porém, no agrupamento identificam-se também aspetos menos positivos, como o insucesso escolar em determinados anos ou escolas. Considera-se que há baixas expectativas dos alunos e das famílias relativamente à escola e situações de abandono/ assiduidade irregular; situações de indisciplina em determinadas escolas; falta de apoio desejável para alunos do NEE; dificuldades de resolução de problemas com etnia cigana, sendo frequentada por estes devido a imposição financeira; há um reduzido grau de escolarização das famílias no geral e em particular é notória a reduzida envolvimento dos pais a partir do 2º ciclo nas atividades da escola; há uma diminuição da população escolar devido a um movimento dos alunos do Ensino Básico e Secundário para as escolas da cidade por apresentarem uma oferta formativa mais diversificada e que há uma diminuição dos recursos financeiros devido a uma receção económica.

Além disso, o agrupamento apresenta como prioridades a redução do insucesso escolar e do abandono escolar, bem como a indisciplina pretende ainda uma aproximação dos resultados dos exames nacionais às médias nacionais e melhorar a integração dos alunos de NEE assim como aumentar a ligação da escola com a família e até a comunidade.

No que diz respeito à escola onde foi realizada a intervenção, esta escola apresenta uma estrutura moderna, tendo um edifício central com salas de aula e apoios vários e um espaço exterior composto por um pavilhão de desporto com balneários, um parque infantil,

campo de jogos, uma estufa e um anfiteatro. O edifício central, o rés-do-chão é composto pela entrada principal, uma sala de prolongamento, uma sala destinada ao pré-escolar, uma ala pertencente ao 1º Ciclo, com 5 salas de aula e casas de banho, zonas específicas, como a sala de atendimento do Diretor de Turma, a sala dos professores com bufete, a secretaria, reprografia, a direção, a sala de apoio de Exames, cozinha, cantina, bar dos alunos e uma sala do aluno. O 1º andar é constituído pela biblioteca, uma sala de informática, dezanove salas de aula destinadas ao 2º Ciclo e 3º Ciclo, apresentando salas específicas, das quais duas salas de EVT, um laboratório de Físico-Química, um laboratório de Ciências, uma sala de Educação Musical e duas salas de apoio. A escola possui também instrumentos úteis para a prática letiva, como computadores, retroprojetores, vídeos, gravadores áudios, leitores de C.D, projetores e auriculares. No entanto, a escola também apresenta problemas a nível de tecnologia, uma vez que os computadores existentes já são antigos não funcionando tão bem e surge várias vezes problemas com a internet deixando de funcionar.

Relativamente à turma onde se desenvolveu a intervenção educativa II, esta era do 6º ano. Inicialmente, a turma era constituída por 12 alunos, depois foi transferido um aluno para esta turma que era de outra escola, ficando 13 alunos, sendo 10 rapazes e 3 raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos, até aquele momento, nenhum dos alunos tinha ficado retido em algum ano.

A maioria dos alunos desta turma vive com os pais e irmãos, apenas o aluno que foi transferido vive com os avós. Os alunos são praticamente todos da freguesia onde se localiza esta escola, havendo outros que residem em freguesias muito próximas.

A maioria dos pais destes alunos estão empregados e trabalha no setor comercial e industrial. Relativamente aos pais, a maioria dos pais possui o 2º Ciclo, apenas três pais possuem o 3º Ciclo e outros três possuem o grau de Licenciado. No que se refere às mães, a maioria delas apresenta como habilitações literárias o 2º Ciclo, havendo duas com o ensino secundário e apenas uma com licenciatura.

Os alunos apresentavam um aproveitamento bastante satisfatório. Existia um número significativo de alunos nesta turma que frequentava atividades promovidas pelo agrupamento destinadas a alunos com potencial, tanto no ramo do Português os “Salpicos

de Cor” como na matemática “100 números”. A maioria destes alunos apresentava bons resultados nos testes de avaliação. Durante as aulas, apresentavam muita motivação para tarefas que exigiam competição, eram interessados e participativos, com empenho pelos trabalhos a realizar. Na aprendizagem de novos conteúdos, a maioria dos alunos, mostrava compreender rapidamente os conteúdos, sendo que um número reduzido de alunos tinha mais dificuldades em compreender, mas com diferentes estratégias conseguiam compreender.

No entanto, os alunos eram também muito faladores e apresentavam comportamentos impróprios uns com os outros, o que levava a várias vezes serem tomadas medidas de coação para comportamentos indisciplinados que por vezes surgiam devido às desavenças que tinham uns com os outros. Por vezes, alguns alunos adotavam uma atitude inapropriada na sala de aula, revelando falta de atenção e distração com o colega do lado.

É de referir que dois alunos estavam identificados com NEE, sendo que um não sabia ler, era necessário sempre que lhes era entregue algo, ou que fosse apresentado um vídeo na sala de aula que contivesse legendas, que fosse realizada a leitura em voz alta para que o aluno se contextualizasse. Estes alunos cientes da sua condição demonstraram pouco interesse pela aprendizagem, participação, dinamismo e, pouco empenho durante as tarefas propostas ao longo das aulas. Estes alunos realizavam as tarefas tal como os outros, a única diferença era o teste de avaliação, tendo que ser efetuadas transformações na formulação das questões, tornando-as de menor complexidade. Foi também diagnosticado a outro aluno hiperatividade, no entanto, não houve sinais de comportamento do aluno, durante toda a intervenção, que pudessem perturbar as aulas, este aluno mostrou-se empenhado em participar e interessado pelas tarefas realizadas.

Esta turma distingue-se pela sua heterogeneidade, em que o ensino-aprendizagem deve ter em conta as características de todos os alunos da turma, de modo a ir ao encontro dos seus interesses e as suas motivações dos alunos para a aprendizagem.

PERCURSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A intervenção educativa II foi realizada no 2º CEB, numa turma de 6º ano, ao longo de treze semanas, dividindo-se em: cinco de observação e oito semanas de regência. As

semanas de regências foram também divididas, sendo quatro semanas para a área de História e Geografia de Portugal e quatro semanas para a disciplina de Português.

A primeira fase, a observação de aulas lecionadas pela professora titular de turma, teve como objetivo conhecer os alunos, as regras na sala de aula, as rotinas seguidas, as dificuldades sentidas pelos alunos, as técnicas de ensino-aprendizagem que melhor resultavam com os alunos, de modo a realizar uma prática com mais sucesso.

Relativamente à fase da regência, esta implicou um esforço maior uma vez que foi necessária uma postura diferente da apresentada na ICE I, devido à grande diferença de idades, aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos desta faixa etária, era necessário utilizar diferentes estratégias para comportamentos inadequados na sala de aula. O planeamento das aulas de HGP decorreu durante o período em que se realizava a observação das aulas, enquanto que o planeamento das aulas de Português decorreu aquando da regência de HGP, isto é, planeava-se as aulas de Português durante o período que se lecionava HGP. Durante todo o processo de planeamento procurou-se encontrar estratégias motivadoras para a aprendizagem dos conteúdos das áreas a abordar, de modo a captar o interesse de todos os alunos. E ainda, de acordo com o tema que as professoras cooperantes escolheram para a intervenção educativa, para o planeamento foi necessário consultar os Programas e as Metas Curriculares de cada disciplina, bem como os manuais do ano em questão.

O par de estágio realizou o mesmo processo para o planeamento e implementação, mas com a ordem contrária à que foi aqui referida.

Desta forma, torna-se pertinente abordar as experiências vividas durante o trajeto em cada uma das áreas de implementação, bem como uma reflexão sobre a implementação nestas áreas.

Na área de História e Geografia de Portugal, procurei implementar as minhas aulas, de um modo diferente do que me foi transmitido os conhecimentos quando frequentava também o Ensino Básico, por considerar que esta disciplina muitas vezes se baseia simplesmente no ensino de factos passados que é necessário memorizar. Tudo isto leva a que cada vez mais os alunos percam o interesse por esta disciplina. O grande objetivo com o planeamento e implementação desta disciplina foi o despertar o gosto e a curiosidade

pelas aulas de História e Geografia de Portugal. Mostrando aos alunos como os acontecimentos do passado influenciam o presente e como a história se pode voltar a repetir. E ainda provar que a aprendizagem da HGP se podia realizar de uma forma divertida, podendo até associar à tecnologia, tão presente nos dias de hoje.

No planeamento das aulas teve-se em atenção as estratégias a utilizar para alcançar os objetivos que se definiu antes, e ao tema que se iria trabalhar, que neste caso o tema foi “Portugal do século XX”. Este foi um tema que gostei, por ser bastante recente e por considerar que foi dos acontecimentos mais importantes para que hoje em dia tenhamos a possibilidade de ter as mesmas oportunidades, direitos e deveres. Tendo que abordar durante a intervenção “O Estado Novo (1933-1974)” e “O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático”. Lecionou-se por isso diversos conteúdos: o colonialismo português e a Guerra Colonial, as causas do golpe militar do 25 de Abril de 1974, as consequências do 25 de Abril de 1974 no que respeita à democratização e descolonização, os órgãos de poder democráticos e as conquistas e dificuldades do nosso tempo. O 25 de Abril foi um tema que os alunos já tinham ouvido muitas histórias pela boca dos seus pais ou avós, portanto mostraram mais entusiasmo em participar e partilhar os seus conhecimentos, contribuindo desta forma para que as aulas fossem mais enriquecedoras.

Tentou-se sempre que as aprendizagens fossem realizadas a partir do que os alunos já conheciam sobre o tema, sendo levados pelo caminho que se pretendia, por isso os conteúdos eram realizados de uma forma mais contextualizada e eficaz. Desta forma, era realizada sempre no início da aula, através de atividades lúdicas ou perguntas que fizesse os alunos relembrar os conhecimentos já aprendidos e iniciar novos conhecimentos. No final da aula eram sempre realizadas tarefas lúdicas que permitissem, por à prova os conhecimentos dos alunos e se algum conteúdo não ficasse bem esclarecido, aprender através de jogos, uma vez que desta maneira os alunos estavam mais motivados e empenhados. Para isto, foram utilizados os jogos lúdicos: *Plickers*, *Edpuzzle*, *Kahoot*, jogo da glória. Foram também apresentados, durante as intervenções, PowerPoint, vídeos e canções sobre o tema em questão. Estes contribuíram para cativar a atenção dos alunos, considerando que estes elementos audiovisuais promovem mais a empatia nos alunos. Outra atividade que funcionou muito bem com os alunos desta turma, está relacionada

com órgãos do Poder Democrático, cuja atividade foi um esquema que foi realizado no quadro com os respetivos Órgãos de Poder distribuídos, e foi dado a cada aluno um cartão com as funções de um determinado órgão do esquema que teriam que descobrir qual era. A partir deste jogo pude perceber que mesmo com alunos que não se interessam por aprender se sentiram motivados e com vontade de participar, despertando também o espírito de empatia por se sentirem outra pessoa naquele momento. Provando assim que até alunos desinteressados podem gostar de aprender se o professor arranjar estratégias que interesse aos alunos.

Também nesta área foi pedido pela professora cooperante, que juntamente com o par de estágio e com o par de estágio da outra turma, se realizasse um trabalho sobre o 25 de Abril de 1974 que pudesse ficar exposto na escola. Assim resolveu-se criar um mural com trabalhos dos alunos das diferentes turmas do 6º ano, dividiu-se os alunos por grupos, e apresentou-se a cada grupo um tema explicando-lhes que numa cartolina teriam de colocar fotografias, imagens, notícias relacionadas com o tema proposto. Os temas que sorteamos para os alunos foram: a moda – antes e depois do 25 de Abril; o cinema – antes e depois; as personalidades do MFA (António de Spínola; Melo Antunes; Otelo Saraiva de Carvalho; Capitão Salgueiro Maia); a Música – antes e depois do 25 de Abril; a escola – antes e depois; a Constituição (de 1933 e 1976); a Liberdade – antes e depois; a Cronologia do dia da Revolução; o papel da mulher – no antes e no depois do 25 de Abril; a família – antes e depois; direito ao voto + Quem foi Celeste Caeiro; retornados. Este trabalho, realizado em grupo, contribuiu para desenvolver a cooperação nos alunos, uma vez que a turma apresentava muitas rivalidades entre si e resultou em trabalhos criativos onde implicou também a expressão plástica dos alunos, sendo bastante enriquecedor este trabalho não só para comemorar o 25 de Abril, como também na aprendizagem de conteúdos, o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade.

Na área do Português procurou-se abordar os conteúdos propostos pela professora cooperante procurando lecionar estas aulas com cenários diferentes daquilo com que os alunos estavam familiarizados. De modo a que isso resultasse procurou-se arranjar atividades que promovessem a criatividade dos alunos, despertassem o gosto pela leitura e escrita e que realizassem uma aprendizagem pela descoberta ao contrário do que

estavam habituados. O Português é uma língua transversal às restantes áreas e faz parte do seu dia-a-dia, sendo necessário que os domínios do Português sejam bem trabalhados. Foi com esse foco que se planeou as aulas de Português, tentando despertar os seus interesses para a aprendizagem e combatendo as dificuldades que eram sentidas pelos alunos, como os erros ortográficos, que foi algo notado ainda quando estávamos na fase de observação. Esta área tornou-se muito enriquecedora enquanto professora estagiária, no sentido que me fez perceber a importância de estimular os alunos para a escrita na sala e como as ações que a professora desempenha aquando do processo de escrita são fundamentais. Também em Português, foram utilizados diversos materiais lúdicos como, vídeos, PowerPoint, Plickers para incentivar os alunos na aprendizagem.

Nesta área foram lecionados todos os domínios do Português: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Relativamente ao domínio da Oralidade, foi especialmente trabalhado a apresentação de argumentos por parte dos alunos, de modo a que partilhassem a sua opinião conseguindo fundamentá-la e arranjar exemplos, bem como produzir discursos orais onde explicassem algum conteúdo com termos apropriados e ainda manifestassem oralmente a sua opinião sobre um texto lido. Na leitura e escrita a planificação envolveu os seguintes objetivos de aprendizagem: interpretar textos e fazer inferências para antecipar informações de um texto; avaliar criticamente textos dando a sua opinião sobre personagens ou ações quer de textos dramáticos ou poéticos, que foram os géneros de texto que se abordaram durante a intervenção. A leitura de textos foi algo muito trabalhado quer a leitura em voz alta quer a leitura silenciosa, onde foi pedido aos alunos para ler para si textos dramáticos e depois que já conheciam o texto foi pedido a vários alunos para dramatizar o texto. Conseguindo desta forma motivar os alunos, por ser atividades mais dinâmicas e ao mesmo tempo trabalhar os conteúdos que eram pretendidos; foi ainda trabalhado relativamente à leitura a organização da informação de um texto lido anteriormente, de maneira a reconhecerem a ordem dos acontecimentos mais importantes e identificarem o que era esperado; relativamente à escrita foram produzidos textos narrativos, diários, sempre de acordo com os subprocessos de escrita: planificação, textualização e revisão, dando sempre importância a cada um dos subprocessos. Recorreu-se sempre nas atividades de escrita a uma motivação através de

diferentes materiais, como cartões com personagens que devem estar inseridas no texto, um saco para o aluno tirar à sorte um papel que contém um acontecimento sobre o qual o aluno deve escrever. A leitura e a escrita contribuíram para trabalhar as dificuldades que eram mais sentidas pelos alunos que neste caso era os erros ortográficos. A Educação literária foi trabalhada através de textos dramáticos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, focando na compreensão do texto, bem como analisar a sua estrutura, reconhecendo que um texto dramático apresenta ato, cena e fala; relacionando o texto dramático com o teatro e que intervenientes estão presentes numa peça de teatro; foi também pedido aos alunos para escolherem um poema que quisessem do livro para lerem em casa incentivando-os assim a ler textos literários por prazer; na leitura de poemas e a sua compreensão abordou-se também os recursos expressivos presentes nos textos lidos, como a metáfora, a comparação, abordou-se ainda as marcas formais de poema, estrofe, rima e esquema rimático. O último domínio, a gramática, foram abordados o discurso direto e o discurso indireto; os determinantes interrogativos e os pronomes pessoais em adjacência verbal. Mesmo neste último domínio procurou-se que a aprendizagem não se desse de uma maneira formal, arranjando estratégias diversificadas e dinâmicas.

Durante este período de intervenção notou-se que os alunos na aprendizagem pela descoberta, se sentiam motivados, mais concentrados e empenhados em participar, esta é uma técnica que deve ser utilizada mais vezes na sala de aula, pois torna-se uma grande vantagem para desenvolver a capacidade de pensamento dos alunos. Além de que as atividades dinâmicas despertavam a atenção dos alunos motivando-os também para a aprendizagem.

Esta área apesar de ser uma área que sempre gostei, fiquei sempre com receio, devido a poder sentir mais dificuldades, uma vez que teria que lecionar o texto dramático e a poesia, sendo que estes não estão tão presentes no meu dia a dia. Principalmente a poesia não me deixou tão à vontade para trabalhá-la devido à complexidade dos poemas para esta faixa etária. Por isto, esta área obrigou-me a aprofundar o meu conhecimento acerca destes conteúdos e desta forma ter sido uma mais valia para o meu estágio.

PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Neste capítulo, o primeiro da segunda parte do trabalho de investigação, apresenta-se a contextualização do estudo e identificação da pertinência da investigação, questões e objetivos de investigação e a fundamentação teórica. Seguindo-se-lhe a metodologia de investigação, a apresentação e análise de dados e por fim, as conclusões.

Contextualização do estudo e identificação da pertinência da investigação

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, realizou-se um trabalho de investigação sobre o 6º ano do 2º Ciclo.

O estudo realizado incidiu na área do Português focando-se nas propostas de escrita presentes no manual relacionadas com Educação para o Desenvolvimento, sob orientação dos documentos de referência da disciplina.

A realização do estudo acerca deste tema surgiu por considerar que a escrita é fundamental tanto para o sucesso escolar, visto que a atividade escrita é utilizada na avaliação da maioria das disciplinas e ainda para a inserção dos alunos numa sociedade como meio de comunicação. Deste modo, a escrita é muito valorizada quer no contexto escolar quer no quotidiano. Por não servir só como meio de avaliação, não pode ser vista como um produto final, servindo apenas para os alunos terem uma nota final neste domínio, mas deve ser trabalhado o próprio ato de escrita e as várias fases que a escrita implica, pois esta constitui-se como uma atividade complexa, que não sendo inata não se adquire com o simples contacto com textos de autores prestigiados, exigindo uma intervenção planeada para o desenvolvimento da consciência das fases de escrita. Desta forma, importa que as aprendizagens do processo de escrita sejam bem trabalhadas na escola para a aquisição deste domínio. O manual como instrumento mais utilizado em sala de aula e recontextualizador do Programa e das Metas Curriculares de Português deve propiciar o desenvolvimento de competências essenciais à escrita, as suas diversas fases, com situações variadas e uma diversidade de tipos de texto em função dos objetivos pedidos, de forma constante e apresentando os conteúdos estipulados pelos documentos de referência para o domínio da escrita nesse ano. Segundo o programa da disciplina, as

aprendizagens da escrita surgem de forma progressiva, aumentando a sua complexidade de ano para ano, mas mantendo em todos os anos as etapas de produção de texto.

A junção da escrita com a Educação para o Desenvolvimento (ED) deveu-se ao facto de as questões da globalidade estarem cada vez mais presentes no mundo atual, sendo vários os problemas causados por ela. Havendo por isso uma necessidade de trabalhar a ED nas escolas, para formar cidadão ativos numa sociedade. O Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016) que contém os temas, os subtemas, os objetivos e descritores de desempenho a trabalhar desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, apresenta-se como um aliado, uma vez que auxilia o professor indicando o que pode ser trabalhado com os alunos em cada Ciclo. Também o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) apresenta uma base humanística, estabelecendo no processo educativo o desenvolvimento de valores fundamentais para formar cidadãos conscientes da sociedade em que se vive.

Observa-se assim como é fundamental a ED estar presente nas escolas, no entanto não é necessário ter uma disciplina específica de ED, esta pode estar associada a outras disciplinas. A prova de como esta junção é possível ser realizada na prática são as propostas de atividades para integrar os temas mencionados no Referencial, presentes no manual Global Schools. Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB (2018) desenvolvido por docentes da ESE- IPVC e especialistas de organizações não governamentais. Os autores deste manual apresentam propostas de atividades para várias áreas e para os seus domínios.

Foi com base nesta grande manifestação pelo tema de Educação para o Desenvolvimento e a perspetiva de que a escrita é um aspeto central na formação académica e social dos alunos, e também o manual escolar, adotado pelo agrupamento, um instrumento de conhecimento da prática pedagógica, que focalizei o meu estudo em perceber qual a relevância que o manual escolar atribuía às atividades de escrita sobre a Educação para o Desenvolvimento.

Neste sentido, optou-se por analisar as propostas de escrita presentes no manual e caderno de atividades, do 6º ano, de modo a perceber se estava presente o tema de ED e o que era abordado.

Questões e objetivos de investigação

Face a esta importância que o manual assume no ensino-aprendizagem, centrou-se o trabalho de investigação nas propostas de escrita presentes neste recurso, averiguando se promovia valores e atitudes morais no desenvolvimento de cidadãos ativos, capazes de agir relativamente a problemas sociais. Posto isto, surgiu o objetivo deste estudo: Perceber de que forma as propostas didáticas de escrita do manual integram a Educação para o Desenvolvimento. Para isso e baseado numa metodologia de ensino da escrita que privilegia os contextos dos escritos, o processo de escrita e a motivação para a escrita, definiu-se as seguintes questões orientadoras:

1. De que modo as propostas de escrita em ED têm subjacente a ação sobre o conteúdo da escrita?
2. De que modo as propostas de escrita em ED têm subjacente a ação sobre o processo de escrita?
3. De que modo as propostas de escrita motivam para escrever sobre ED?

Através destas questões procurou-se verificar se o manual selecionado por este agrupamento se constitui como um recurso didático-pedagógico significativo para o ensino-aprendizagem do domínio da escrita enquanto integrador dos temas de ED e se são abordados todos os conteúdos referido no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico para o 6º ano, relativamente ao domínio da escrita.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordagens ao ensino da escrita

A escrita apresenta um importante papel na vida quotidiana dos indivíduos, como um meio de comunicação quer com os outros quer consigo próprios e ainda como sucesso escolar, uma vez que os alunos escrevem na maioria das disciplinas e são avaliados de acordo com o que escrevem. Posto isto, importa desde cedo transmitir aos alunos a sua importância e um ensino de qualidade da mesma.

Desta forma, é pertinente definir o que é escrever, o ato de escrever e algumas abordagens sobre a escrita, focalizando o processo da escrita.

São vários os autores que apresentam um conceito sobre o que é escrever e o que é necessário ter em atenção no ensino da escrita. Vejamos alguns:

Para Amor (2003) “escrever consiste numa actividade de resolução de problemas; escrever é uma actividade orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado” (p. 110).

Também Pereira (2008) considera que:

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. (p. 42)

Nesta linha de pensamento Carvalho (1999a) afirma que:

escrever é, assim, perspectivado como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévia e totalmente definidos. (p. 54)

Igualmente Azevedo (2000) citando Maria Armanda Costa (1996) evidencia a escrita como:

uma técnica antes de ser uma arte, técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que necessário. Tem de ser exercitado tanto mais que envolve o progressivo domínio de um complexo processo, que decorre desde a concepção inicial de um texto até à altura em que o autor o considere em fase de poder ser divulgado. (p.43)

De acordo com os autores citados, podemos verificar que a escrita é uma atividade complexa e por isso exige uma aprendizagem formal. Percebe-se também que a escrita envolve um processo, tendo em vista a resolução de problemas, sendo necessário uma orientação por parte do professor, para que o aluno seja consciente das várias fases do processo de escrita. Deste modo, tornar-se-á evidente que todas as fases do processo de escrita são importantes e não se centram somente num produto final.

Desta forma, o ato de escrever é encarado como um processo que apresenta várias decisões, sendo elas o assunto que se quer tratar, a escolha do material, a estruturação tendo em conta as características, a finalidade do ato, o destinatário do texto e por fim o que se passa para a escrita propriamente dita. Este processo não é linear nem sequencial, isto é, inicia-se na planificação, segue-se para a textualização e finaliza-se com a revisão do texto. “Pelo contrário, é um processo que se caracteriza pela recursividade, a revisão, a reformulação, um processo de constante reelaboração das ideias, das frases, do texto como um todo” (Carvalho, 2003, p. 89).

As definições destes autores que enumeramos relativamente ao que é escrever e ao ato de escrita, remetem-nos para o modelo de Hayes e Flower (1981), este caracteriza-se por analisar os processos mentais de quem está a escrever, que são efetuados nas diversas fases da escrita, que não se realizam de forma sequencial, mas de forma recursiva. Estes autores chegaram à conclusão que este processo de escrita pressupõe uma interação entre o contexto da produção escrita e a memória a longo prazo.

Este modelo foi assumido por vários autores portugueses como uma referência sobre o ensino do processo de escrita. Focar-nos-emos desta forma, no autor Carvalho (1999b) e as perspetivas que tece sobre este modelo. Como explica Carvalho (1999b) este modelo encara o ato de escrita como um:

conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta, este modelo põe em causa a concepção do ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases- pré-escrita, escrita e reescrita- ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo. (p.144)

Neste modelo são apresentados três domínios: o da memória a longo prazo, contexto da tarefa e processo de escrita propriamente dito. O domínio da memória a longo prazo, refere-se ao conhecimento que o escrevente tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que fazer e o tipo de texto que tem que escrever. A memória depende do próprio sujeito, sendo necessário retirar informação que se adaptará ao contexto (Carvalho,1999a).

Quanto ao contexto da tarefa, apresenta a dimensão extratextual e a dimensão intratextual. A primeira dimensão, diz respeito ao ambiente exterior do escrevente e abarca aspetos como o objetivo, o tema, o destinatário. A dimensão intratextual, engloba o texto que já foi escrito até determinado momento e que vai influenciar o que será escrito mais tarde (Carvalho, 1999a).

O domínio do processo de escrita integra três subprocessos, sendo eles a planificação, a redação e a revisão.

O subprocesso da planificação, segundo Barbeiro e Pereira (2007), refere-se ao ato de estabelecer os objetivos, preveem-se os efeitos para selecionar e ativar conteúdos, estruturar a informação em relação à estrutura do texto. Também com a mesma perspetiva o autor Carvalho (1999a) considera este subprocesso como “a construção da representação interna do saber” (p.56). Para este mesmo autor explicando a representação interna que é necessário realizar, indica que a planificação passa por gerar ideias relativamente ao tema que é proposto realizar, sendo que elas podem advir da memória ou da consulta de fontes externas. Num segundo momento devem ser organizadas as ideias, podendo esta ser muito vantajosa, pois “pode ser geradora de mais informação, sugerida, por exemplo, pela categorização e subcategorização de um conjunto de dados” (p.62). Num terceiro momento devem ser definidos os objetivos tanto “objetivos processuais” como “objetivos de conteúdo”, estes últimos tendo em conta o auditório. Este subprocesso é importante para o sucesso da escrita, pois passa essencialmente por um plano mental e é onde se formam as ideias e decorre em todo o processo de produção escrita.

A redação corresponde segundo Carvalho (1999a) à “transformação das ideias em linguagem visível” (p. 56). Humes (1983) citado por Carvalho (1999a) caracteriza também a redação como:

uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados simultaneamente: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização. Esta multiplicidade torna a tarefa extremamente exigente do ponto de vista cognitivo, exigindo a automatização de umas tarefas no sentido de outras poderem ser consciencializadas sem sobrecarregar os mecanismos de processamento de informação. (p. 67)

Barbeiro (2001) acrescenta que o texto que vai sendo escrito não passa só pelo que foi planeado anteriormente, mas envolve novas relações, podendo mudar o que vai ser escrito. É desta forma um fator de criatividade.

A revisão para Amor (2003) envolve uma releitura do texto escrito para o aperfeiçoar e realizar correções, efetua-se ao longo das tarefas de produção e aquando do produto final. Carvalho (1999) analisando o modelo de Flower e Hayves(1981) afirma que a revisão engloba duas tarefas muito específicas: avaliação e a reformulação. São tarefas muito complexas e realizadas de forma consciente. Também para Santana (2007) este processo implica complexidade e assume-se de grande relevância, realizada “a posteriori, para além de constituir um importante instrumento de reflexão sobre o conteúdo do texto, propicia também uma reflexão sobre os processos da própria escrita, o que concorre para uma maior consciência da importância da tarefa de revisão” (pp. 83-84) sendo desta forma, geradora de aprendizagens sobre a língua.

Todo o processo de escrita que aqui foi referido é dirigido por um monitor, como todo este processo é interativo e recursivo nas diversas fases que o caracterizam, este monitor tem a tarefa de controlar a passagem de um subprocesso a outro, envolvendo decisões de acordo com os objetivos de quem escreve e pelo estilo e hábitos de escrita de cada um. (Carvalho, 1999a)

Ao nível do sistema português é este modelo que tem sustentado a prática de ensino. O facto destes autores terem como referência este modelo poderá relacionar-se com o facto de como refere Carvalho (1999a) a ênfase deste modelo ser colocada em mecanismos cognitivos de alto nível do escrevente, que por sua vez regulam subprocessos de baixo nível. Os mecanismos de alto nível dizem respeito a atividades que envolvem a ativação de conhecimentos contexto, os mecanismos cognitivos do escrevente, as suas

intenções, objetivos e conhecimentos do mundo. Já os segundos compreendem as dimensões motoras e ortográfica, estas valorizadas pelos modelos lineares.

O domínio da escrita nos documentos de referência de Português

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, em vigor desde 2015, está estruturado para o 1º, 2º e 3º ciclos, encontrando-se dividido, nos dois primeiros ciclos em quatro domínios, sendo eles: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Nesta análise será apenas abordado o domínio da Leitura e Escrita, focando essencialmente nos objetivos da Escrita.

A Leitura e Escrita, estão associadas e completam-se, isto deve-se ao facto de como refere Sousa (2015):

pelo desenvolvimento da escrita, a leitura modifica-se: de intensiva torna-se extensiva, de coletiva torna-se individual. Também o crescimento do número de leitores e a sua diversificação vão modificar os escritos: aumentam os géneros, dentro de cada género há maior variedade e o caminho é de automatização da tarefa de quem escreve. (p. 164)

Tal como refere Niza, Segura e Mota (2011) “aprender a escrever não se coaduna, atualmente, com a ideia simplista e, para alguns, ingénua, que consiste em conhecer-se a correspondência entre alfabeto e sistema fonológico ou em aprender tipologias escritas específicas” (p. 21). A aprendizagem da escrita vai muito além disto, hoje em dia, a escrita pressupõe que sejam utilizadas várias competências.

Começando pelos objetivos gerais previstos pelo Programa da disciplina no domínio da Escrita, pretende-se que os alunos sejam capazes de “desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua”; relativamente às tipologias de texto, pretende-se que os alunos consigam “produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos” e ainda “produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.5). Estas dimensões devem estar presentes no ensino da escrita.

Todos os aspetos são aprendidos de forma progressiva. Assim quando se olha para o 1º ciclo, relativamente ao domínio da Escrita aparece como uma novidade, onde os alunos começam já no 1º ano a construir frases simples, legendar imagens e elaborar pequenos textos e sinais de pontuação, ponto final e ponto de interrogação. No 2º ano são inseridas mais aprendizagens importantes, como os três subprocessos na elaboração de um texto: planificação, textualização e revisão. Quanto aos tipos de texto os alunos já devem realizar paráfrases, informações, explicações e pequenas narrativas. São ainda abordados novos tipos de acentuação e pontuação, como acentos e til e a vírgula, respetivamente. No 3º ano é abordado o sinal gráfico: hífen; novos sinais auxiliares de escrita, como as aspas; são introduzidos novos sinais de pontuação, que é o caso do ponto de exclamação, dois pontos e travessão. São ainda valorizados os subprocessos de elaboração de texto. E lecionado novos tipos de texto, como a carta, convite, diálogo e legenda para banda desenhada. No último ano do 1º ciclo, relativamente à pontuação é referido as reticências e nos sinais auxiliares de escrita são abordados os parênteses curvos. E quanto aos tipos de texto é abordado o texto descritivo.

Na entrada do 2º ciclo já há uma incidência sobre conceitos e o desenvolvimento de aptidões. Relativamente ao domínio da Escrita no 2º Ciclo, nota-se uma progressão, havendo situações mais abrangentes e um aumento de complexidade, espera-se que os alunos escrevam as palavras com correção ortográfica, e uma produção escrita de respostas e pequenos textos. Quanto aos textos, temos, como resultados esperados, a produção de textos mais ricos e complexos, dando mais destaque a determinados géneros textuais e categorias de texto. No 5º ano surge como um conteúdo novo o texto de opinião, o guião de uma entrevista e novamente surge os subprocessos de elaboração de texto onde existe uma maior complexidade em cada subprocesso.

Focando agora no 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à Escrita, uma vez que é sobre este ano que se irá realizar este estudo, apresenta-se no quadro 1 uma síntese dos principais conteúdos definidos no Programa de Português do Ensino Básico de 2015.

Tabela 1- Síntese dos conteúdos do domínio da escrita, 2015

| | |
|----------------|--|
| Escrita | <p>Produção de texto</p> <p>Gêneros escolares: texto de características expositivas, texto de opinião</p> <p>Texto de características narrativas</p> <p>Resumo de texto de características narrativas e de texto de características expositivas</p> <p>Paráfrase</p> <p>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou gênero, registo, organização e desenvolvimento de ideias</p> <p>Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conetores); marcadores discursivos; vocabulário específico</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou gênero; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística.</p> |
|----------------|--|

Olhando e cruzando a informação pode-se entender que para este ano de escolaridade o programa vem acrescentar um dado novo em relação à tipologia de texto, prevê-se agora o trabalho em torno da aprendizagem do texto-resumo, quer para as narrativas quer para textos mais expositivos. Mantém-se o foco no processo de produção do texto e aí se apresentam os objetivos que devem ser contemplados em cada momento.

Desta análise aos documentos de referência constatou-se que há uma preocupação clara nas etapas do processo da escrita. Passando a escrita de textos sempre por valorizar as etapas da planificação, textualização e revisão.

Tal como é referido no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) relativamente às competências que os alunos devem adquirir, é necessário um “equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos

ativos” (p. 5). Desta forma, uma vez que a escrita é uma ferramenta muito importante na formação de um futuro cidadão ativo, importa que lhe sejam dados diferentes contextos e destinatários, de modo, a que seja capaz de suscitar a criatividade do aluno.

Essa criatividade é referida também pelo documento Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória indicando que os alunos “compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações” (p. 21).

Atendendo aos objetivos esperados pelo Programa e Metas Curriculares, é necessário que sejam criadas oportunidades de aprendizagem, utilizando diferentes contextos. O apoio do professor na escrita dos textos torna-se fundamental em cada fase da escrita de texto. Desta forma, importa verificar se os manuais escolares de Português têm em conta o que se espera da escrita.

O manual escolar como recurso da aprendizagem da escrita

O papel do manual escolar de Português

O manual escolar é o instrumento mais utilizado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, ainda que não exclusivo. Este é encarado como uma mais valia para o docente, encarando-o como um guia, sendo uma forma de se sentirem mais seguros, influenciando por vezes a relevância dada a determinado conteúdo. Como nos diz Tormenta (1996) o manual “concebido para o aluno, surge muitas vezes em função do próprio professor. E é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as atividades dos alunos” (p. 9). Por outras palavras, Santos (2001) afirma que o manual escolar “tende a ser determinante da forma como os professores encaminham as suas aulas – configura, significativamente, as práticas pedagógicas” (p. 131).

É consensual que o manual é um instrumento muito utilizado no processo de ensino-aprendizagem (Tormenta, 1996; Santos, 2001).

Também Brito (1999) manifesta a sua opinião acerca destes representarem um papel decisivo na escola, concedendo elementos de leitura e interpretação do real, clarificando os objetivos de aprendizagem e a transmissão de valores, fundamentando de forma pertinente as práticas pedagógicas.

Gérard e Roegiers (1998) consideram que “tradicionalmente, o manual servia sobretudo para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais” (p.15). Mais tarde na perspetiva destes autores e indo ao encontro do que foi referido pelo autor Brito (1999) os manuais continuavam a ter as mesmas funções, mas dando também enfoque a novas necessidades, como “desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (p. 15).

Com efeito percebe-se que os manuais são o material mais utilizado na sala de aula, constituem um grande benefício para os docentes auxiliando na planificação das suas aulas, a estruturar os conteúdos estipulados pelo programa da disciplina e servindo para uma transmissão de conhecimentos e valores.

Esta grande utilização dos manuais advém do facto de “o manual se constituir como garantia estruturada de conhecimentos e práticas, permitindo, de forma organizada, o acesso ao conhecimento que de outra forma se apresentaria desconexo” (Pinto, 2003, p. 176). Para além deste aspeto, o manual torna-se um meio de combater a desigualdade social, uma vez que nem todos os alunos têm o mesmo acesso à informação.

Outro aspeto importante sobre o manual tem a ver com o facto de este possibilitar um maior envolvimento da família na vida escolar do filho, pois permite acompanhar pelo manual os conteúdos abordados (Pinto, 2003, p. 176). Também Santos (2001) partilha da mesma opinião relativamente a este apontamento, referindo que “serve de elemento de ligação entre a escola e a família e constitui um relevante instrumento de regulação da prática pedagógica” (p. 23).

No entanto, também apresenta opiniões controversas, como refere Brito (1999) o manual é o responsável pelos objetivos que o professor define para a prática letiva, deixando de parte o programa da disciplina. Pode correr-se o risco de o professor tomar o manual como uma única verdade, não explorando outros manuais ou autores. É neste sentido que Bento (1999) citado por Pinto (2003) considera que o manual tanto pode ser um bom instrumento como um mau instrumento, dependendo da utilização realizada:

se por um lado o “bom manual” deverá ser «compósito, isto é, com bastantes exercícios e textos(...)», por outro, o “mau manual” é «aquele que favorece a

preguiça do professor, em que as tarefas já aparecem elaboradas: tem lá tudo: não precisa de produzir os materiais». (p. 181)

Desta forma, evidencia que o manual não deve ser encarado como o único recurso a ser utilizado nas aulas, mas um instrumento que leve o professor a ser criativo e procure inovar nas suas aulas, procurando utilizar diversos materiais.

O manual escolar assume diferentes funções dependendo de quem o usa. Como afirma Gérard e Roegiers (1998) “O manual do aluno preenche determinadas funções quando está nas mãos do aluno (...), mas preenche outras quando está na mão do professor” (p.74). O manual para o aluno pode apresentar as seguintes funções:

“A: Transmissão de conhecimentos

B: Desenvolvimento de capacidades e de competências

C: Consolidação das aquisições

D: Avaliação das aquisições

E: Ajuda na integração das aquisições

F: Referência

G: Educação social e cultural” (p. 87)

Das funções acima citadas, as quatro primeiras estão mais focadas nas aprendizagens conteudísticas. Enquanto as restantes funções apresentadas estão ligadas à vida quotidiana e profissional, interligando os interesses da escola com os do futuro do cidadão.

Quanto às funções do manual relativamente ao professor podem ser:

“A) Informação científica e geral

B) Formação pedagógica ligada à disciplina

C) Ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas

D) Ajuda na avaliação das aquisições” (pp. 90-91)

Neste sentido, o manual pode ser interpretado pelo professor como um auxiliar científico e didático.

Os manuais escolares apresentam etapas metodológicas na aprendizagem de um novo conteúdo. Na perspetiva de Gérard e Roegiers (1998) são quatro etapas metodológicas principais: a apresentação, o desenvolvimento, a aplicação e a integração.

Para estes autores, a apresentação pode surgir através de:

uma abordagem por antecipação, da motivação, um problema de partida, um documento a observar, um objeto ou a situação a observar, uma primeira exploração, um exercício de introdução, uma visita de estudo, uma pesquisa do aluno, uma comunicação dos objetivos, uma revisão dos pré-requisitos, um respeito pelas estruturas de acolhimento. (pp. 61-65)

Gérard e Roegiers caracterizam o desenvolvimento como “uma ajuda exterior ao aluno (professor, livro ...)” (p.65). E este pode realizar-se das seguintes formas:

indução do objeto de aprendizagem; contributo da informação; o enunciado de uma definição, de uma regra, de uma fórmula...; atividades de desenvolvimento; ilustração; demonstração ou a simulação; o retorno a uma situação de apresentação; a organização dos objetos de aprendizagem; a fixação dos objectos de aprendizagem. (pp. 65-68)

Na aplicação, estes autores afirmam que esta surge ligada ao desenvolvimento, mas podendo algumas vezes antecede-lo. As atividades que configura pode ser as seguintes: “exercícios de aplicação, questões de compreensão, exercícios de consolidação, atividades de remediação, exercícios de desenvolvimento, avaliação das aquisições” (pp. 68-70).

Frequentemente a integração, pode englobar: “a relação com os outros saberes, a transferência vertical e/ou horizontal, o desenvolvimento de situações de integração, a avaliação da integração das aquisições” (pp. 70-73).

Rosen (1972) e Mann (1981) citado por Santos (2001) caracterizam os textos apresentados nos manuais escolares como tendo “uma estrutura própria e privilegiam uma linguagem formal e concisa. Uma linguagem considerada, cada vez mais, como uma variável fundamental no processo de construção dos conceitos.” (p. 131)

No caso específico do manual de Português, Dionísio (2000) afirma que o manual apresenta normalmente a seguinte organização “textos seguidos de atividades sobre o texto, acompanhados de fichas informativas, geralmente de gramática (da língua e do texto), testes de avaliação, listas bibliográficas, etc “(p. 82). Deste modo, como indica a autora, o manual não só se apresenta como instrumento de conhecimentos, mas também como “do modo de dizer” e de avaliação das aprendizagens.

Castro e Sousa (1998) citado por a mesma autora afirmam ainda que os manuais escolares de Português têm em vista “o desenvolvimento de competências verbais no domínio da produção ou do reconhecimento, naturalmente, aí se veiculam, privilegiadamente e em estreita relação com aquela configuração macroestrutural, representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa, sobre as práticas comunicativas” (p. 83).

Já Castro (1999) afirma que os manuais de português tendem a vir acompanhados de cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação que funcionam como enquadreadores ou complementares do manual de português.

Este autor define o manual de português como um potenciador para o sucesso escolar, pois:

O «livro de Português» é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de atividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português. Nessa perspectiva, estes textos apresentam-se como lugares excelentes para aceder à compreensão do que são as disciplinas escolares. (p. 191)

Desta forma, o livro de Português é importante tanto para o sucesso nos diferentes domínios da disciplina de Português como para a compreensão nas diferentes disciplinas. Como referido no Programa da disciplina “o Português reforça a sua autonomia como objeto de estudo; por outro, torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares” (p. 19).

A escrita no manual de Português

Dada a importância do manual escolar na regulação da prática pedagógica, como um instrumento recontextualizador dos documentos de referência da disciplina de Português, como uma aprendizagem fulcral para o sucesso escolar dos alunos, através da qual se adquirirem competências transversais ao currículo, importa analisar as propostas de escrita do manual, dado este domínio ter um importante papel no sucesso escolar. A interpretação das propostas de escrita dos manuais permite concluir acerca dessa prática pedagógica, deixando perceber as metodologias propostas.

A competência escrita é vista como um fator indispensável para o sucesso escolar, social e cultural e para a formação de futuros cidadãos. Deste modo, é importante que o manual escolar apresente sugestões promotoras de desenvolvimento de competências de escrita efetivas.

Carvalho (2003) no sentido de identificar a natureza das tarefas de escrita propostas pelo manual, realiza um estudo tendo como corpus de análise manuais de 8º ano.

Na análise que fez, Carvalho (2003) constata que relativamente à frequência das atividades que implicam recurso à escrita, estas surgem normalmente “em articulação com a abordagem de outros domínios da interação verbal ou com a reflexão sobre o funcionamento da língua e do texto” (p. 98). Percebe ainda que a escrita como meio de expressão prevalece sobre a escrita como objeto de ensino/aprendizagem.

Na análise referida o autor pode perceber que existem aspetos relevantes da escrita como “a planificação, a revisão do conteúdo, a variação das características do texto em função da variante do contexto de comunicação; etc.” (p. 102) que quase não estão presentes nas propostas de escrita presentes nos manuais.

Desta análise destaca-se o facto de a escrita favorecer “a dimensão lúdica e expressiva, a generalização e a produção em quantidade em detrimento de um tratamento intensivo e focalizado em diferentes aspetos implicados no acto de escrever” (pp. 102-103). Privilegia-se o produto em detrimento do processo e a redação em comparação com a planificação e revisão.

Carvalho (2003) compara a análise que realizou com um estudo anteriormente realizado por Castro e Sousa (1998) sobre as práticas de comunicação verbal em manuais de português, obtendo os mesmos resultados, sendo eles o predomínio da escrita criativa, individual, centrada no texto e no produto.

O autor coloca sob reflexão que o desenvolvimento da capacidade de escrever advém mais das atividades realizadas pelo docente e do apoio que presta aos alunos do que simplesmente do manual, porque apesar das propostas de escrita que o manual apresenta, poucas são as que promovem realmente a capacidade de escrever.

Num momento mais recente (2016), surge um estudo realizado por Gomes, Leal e Serpa cujo objetivo era identificar “as concepções de escrita subjacente aos manuais

escolares de Português do 5º ano de escolaridade e relacionar as concepções de escrita identificadas nos manuais escolares com as orientações programáticas da área” (p. 10). As autoras fazem uma análise tendo por base o modelo apresentado na figura abaixo. As conclusões principais a que chegaram relativamente ao contexto de produção escrita são que as propostas de escrita se focam em assuntos do quotidiano tendo como intenção discursiva “Expressar experiências, sensibilidades e imaginário” através do texto narrativo, surgindo a sua maioria da compreensão de textos literários ou de assuntos relacionados com a leitura. Averiguaram ainda que a maioria dos manuais adotados não tem presente as diferentes intenções discursivas (dialogar; expor; descrever; comentar, criticar; dar instruções, persuadir, reformular, reinterpretar, resumir; expressar experiências, sensibilidades e/ou imaginário) referidas pelo PPEB. A presença de destinatários centra-se na sala de aula, sendo na sua maioria o professor o destinatário. Não há também uma preocupação com a circulação dos textos, e a sua maioria tem como suporte o papel. As propostas de escrita também se centram em atividades individuais não dando importância ao trabalho colaborativo como forma enriquecedora de aprendizagem. Quanto ao processo de escrita verificaram que as fases de escrita surgem de forma sequencial. Sendo dada mais importância ao subprocesso planificação em relação à textualização e à revisão.

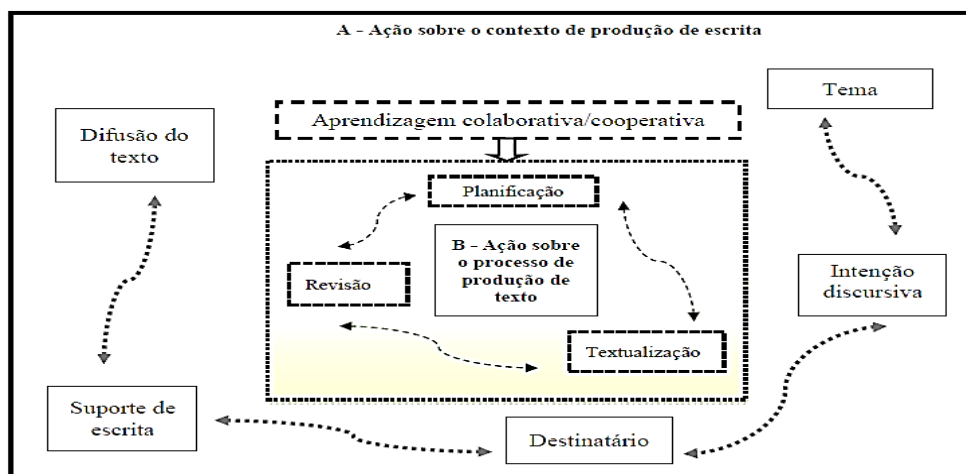


Figura 1- Modelo de análise do ato escritural de Gomes, Leal e Serpa

A educação para o desenvolvimento como proposta de integração curricular na aprendizagem da escrita

Hoje em dia vivemos num mundo globalizado, onde facilmente podemos ter acesso à informação e às diferentes culturas. No entanto, nem tudo que a globalização abarca é bom. A Educação para o Desenvolvimento surge para responder a desafios que a globalização provoca. Promove a cooperação solidária, apela à escola para envolver professores e estudantes na luta pelos direitos humanos, pela dignidade das pessoas e dos povos, pela paz, pela luta contra a marginalização, sendo ela de religião, sexo, classe ou etnia. Estas aprendizagens permitem que os professores desenvolvam nos alunos um espírito crítico capaz de os fazerem desligar-se de preconceitos e unir-se para atitudes que possam solucionar problemas existentes (Argibay & Celorio, 2005). Percebe-se que a Educação para o Desenvolvimento (ED) provoca uma descentralização do “eu” para um espírito de empatia e deste modo, é tão importante educar os jovens para o exercício de uma cidadania ativa.

A Educação para o Desenvolvimento é um processo dinâmico e complexo e o seu conceito tem vindo a evoluir ao longo dos tempos de acordo com o contexto em que se vive e as condições históricas. Peinado (2001) divide as noções de ED em cinco gerações. A primeira geração afirma ter surgido nos anos 40 e anos 50, com um ideal de caridade e assistência. Não pode, no entanto, considerar-se Educação para o Desenvolvimento por as suas campanhas de sensibilização, e arrecadação de fundos nada ter a ver com objetivos educativos.

Já Argibay e Celorio (2005) afirma haver uma primeira conceção de Educação para o Desenvolvimento criada pela UNESCO em 1953, que tinha como objetivo uma Educação para a cooperação e paz para as escolas europeias. Instituído a cooperação com os países do Terceiro Mundo.

A segunda geração, segundo Peinado (2001), dá-se nos anos sessenta numa abordagem desenvolvimentista, tinha como objetivo distanciar-se da assistência aos povos não-desenvolvidos e promover a cooperação e esforços dos povos locais para um desenvolvimento através do seu próprio mérito.

A terceira geração, surge no final dos anos sessenta e baseia-se na dependência dos povos do Sul, considerados em situações de subdesenvolvimento- na sequência de vários séculos de colonialismo. Tal como refere Argibay e Celorio (2005) “la E.D. tenía como cometido formar a la sociedad civil del Norte para que tomara conciencia de la situación, fuera solidária com los pueblos del Sur y crítica com sus gobiernos, denunciando toda a forma de dominación” (p. 20). Todo este processo foi decisivo para que em 1974 a UNESCO promulgasse uma recomendação que referia que a Educação para o Desenvolvimento era uma “educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, la educación sobre derechos humanos y libertades fundamentales” (p. 21)

A quarta geração inicia-se nos anos oitenta apresenta o seu foco na crise do desenvolvimento, os conflitos armados, a democracia e os direitos humanos, o ambiente e o desenvolvimento sustentável, a migração, a dimensão do género. Favorecendo uma melhor compreensão entre de interdependência global e promovendo ligações entre Norte e Sul.

A última geração, que surge nos anos noventa, tem enfoque na educação para a Cidadania Global, constata-se que a crise do desenvolvimento é global e que afeta todo o planeta.

Desde esses anos várias têm sido as entidades que tem desenvolvido este conceito de Educação para o Desenvolvimento.

A ONGD (2002) no documento “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento” caracteriza-a como:

um processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a acção transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas , e de todos os povos, de participarem e contribuírem para o desenvolvimento integral e sustentável. (p. 16)

Pereira (2003) refere que:

A Educação para o Desenvolvimento visa a mudança, a transformação do mundo em que vivemos, que hoje é o planeta e todo o espaço que o envolve. O seu

horizonte inscreve-se na ideia de "educação ao longo da vida", porque para mudar é preciso conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, reflectir, avaliar, recomeçar sempre. (p. 2)

Boni e Foguet (2006) referem que “En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente” (p. 28)

Segundo o Consenso Europeu (2007) citado pelo documento Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (IPAD, 2009) refere que a Educação para o Desenvolvimento contribui para acabar com a pobreza para a sensibilização de um desenvolvimento sustentável através de práticas educativas de sensibilização da opinião pública com base nos valores de direitos humanos, da igualdade de género, da responsabilidade social e de um mundo igual para todos, reflexões sobre as diferentes condições de vida dos seres humanos para combater as desigualdades, envolvimento em ações democráticas que afetem situações sociais, políticas, económicas ou ambientais que possam contribuir para a pobreza e o desenvolvimento sustentável. O grande objetivo baseia-se em que a todos os cidadãos da Europa seja garantido a sensibilização e a compreensão de questões problemáticas associadas ao desenvolvimento global, tal como a conveniência local e pessoal, e possam ser livres para utilizar os seus direitos e adotar as suas responsabilidades para tornar um mundo mais justo e sustentável.

De acordo com os documentos citados verifica-se que o conceito é complexo, não havendo apenas uma definição, mas há pontos que se destacam como a interdependência, a diversidade cultural e interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a igualdade de oportunidades e a promoção dos direitos humanos, preocupação com os valores e com a prevenção e resolução de conflitos a nível global.

Entendemos hoje a Educação para o Desenvolvimento como uma forma de:

informar, sensibilizar, formar, debater, influenciar as políticas. Motivando e mobilizando as pessoas e as organizações, estimulando as suas vontades, capacidades e energias colaborativas. Porque não se trata de dizer “como é”, ou “como deve ser”, mas de descobrir “como pode ser” muito melhor e avançar para lá se chegar. Não certamente cada um por si, mas em cooperação, identidades diversas em diálogo. (CIDAC, 2018, p. 1)

Estes pontos podem ser trabalhados e cabe à escola como formadora de cidadãos inculcar cada vez mais cedo nos processos educativos a ED associada a outros saberes, de modo a tornar os alunos mais ativos, conscientes e responsáveis num futuro. Esta intenção é mencionada no Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Torres et al., 2016):

Neste processo, reconhece-se que a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário. (p.5)

Também o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória aponta princípios que integram a dimensão de formar para os valores da cidadania e Desenvolvimento.

A Educação para o Desenvolvimento pode ser integrada no currículo, mobilizando diferentes temas, em diferentes contextos, através de uma gestão flexível do currículo e articulação com as várias áreas disciplinares.

O Referencial de Educação para o Desenvolvimento é um documento que aponta temas, subtemas, objetivos e descritores que podem ser trabalhados nos diferentes ciclos, ajudando desta forma os educadores e professores de cada ciclo. São propostos os seguintes temas: “Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global; Paz” (pp. 33-42).

A disciplina de Português quer enquanto área específica quer na sua vertente mais transversal poderá incorporar no seu currículo a Educação para o Desenvolvimento. Os temas de Educação para o Desenvolvimento podem ser introduzidos nos quatro domínios do Português: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. O domínio da Leitura e da Escrita poderá ser um meio muito favorável para inserir as questões de Educação para o Desenvolvimento para cada ciclo, uma vez que o currículo não define os textos que os alunos devem ler nem escrever. Desta forma, pode-se adaptar os conteúdos a lecionar aos problemas da atualidade que se quer tratar. Ao nível da escrita e em articulação com os objetivos de aprendizagem é possível dizer-se que as temáticas de ED podem constituir-se como tópicos adequados para os alunos desenvolverem competências

de escrita e simultaneamente formarem-se enquanto cidadãos plenos. Assim, os manuais enquanto instrumento mais usado, como referido anteriormente, assumem particular destaque ao nível das propostas temáticas que fazem para a produção textual e para as temáticas de ED que podem suscitar.

O manual Global Schools - Proposta de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB (2018) desenvolvido por professores da ESE-IPVC e membros de organização não governamentais, apresenta atividades didáticas para as várias áreas do Ensino Básico, relacionadas com os temas de ED mencionados pelo Referencial de Educação para o Desenvolvimento, de modo a auxiliar os professores a incorporar os temas de ED nas suas aulas. Na área do Português, relativamente a este tema, apresenta uma proposta que abrange o domínio da Leitura e Escrita. Nesta atividade é pedido aos alunos para ouvir uma música intitulada “Casa de Campo” da Capicua. De seguida, é realizada uma leitura do poema. Depois de uma análise do poema, é pedido aos alunos para que formulem um desejo para tornar o mundo melhor, em que a frase comece por “Eu quero ...”. Após ouvir as frases é sugerido criar uma música rap em que o 1º verso da letra seja a frase que criaram. Esta atividade permite trabalhar a os seguintes objetivos da Educação para o Desenvolvimento: “manifestar interesse pelo que se passa na comunidade local e no mundo. Perceber que as ações individuais e coletivas têm consequência nos processos de desenvolvimento. Partilhar ideias sobre a escola, a comunidade local e a sociedade que se desejam” (Esteves et al.,2018, p.73). Esta atividade é destinada ao sexto ano do Ensino Básico, no entanto os professores podem adaptá-la e realizá-la em diferentes anos de escolaridade. Com esta atividade é possível observar que trabalhar os conteúdos que estão destinados a cada ano, integrando temáticas da Educação para o Desenvolvimento é possível, transmitindo os conhecimentos, as atitudes e valores necessários para se tornarem ativos tanto local como globalmente. Com base neste quadro de referência que se irá apresentar o estudo sobre as propostas de escrita que um manual integra acerca dos temas relacionados com a Educação para o Desenvolvimento.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo serão referidas as opções metodológicas adotadas neste estudo de investigação, enunciando a metodologia, o método de investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados durante todo este processo.

Opções metodológicas

A investigação em Educação, segundo Tuckman (2005) define-se como uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p.5). Na investigação em educação há uma variedade de opções metodológicas que o investigador pode optar para dar a resposta ao problema que quer analisar. Herman (1983) citado por Lessard- Hébert, Goyette e Boutin (2005) defende que “a metodologia pode ser definida como «um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica»” (p. 15). A investigação pode surgir de várias formas, havendo dois grandes tipos de investigação, investigação qualitativa e a investigação quantitativa. A investigação qualitativa baseia-se na realidade, esta é realizada no local da investigação pelo investigador que procura atribuir várias interpretações da realidade que está a investigar, que se caracterizam pela sua flexibilidade. Na investigação quantitativa considera-se que há uma realidade objetiva e que apenas deve existir uma interpretação objetiva, há a possibilidade de generalizar os resultados, podendo comparar com outros estudos semelhantes (Vale, 2004; Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Durante bastante tempo os métodos predominantes nos estudos sociais eram de tipo quantitativo, focando-se na procura de relações de causa-efeito e na variação de variáveis isoladas. No entanto, estes métodos mostraram-se incapazes de responder a estudos educacionais mais complexos, uma vez que as variáveis não podem ser analisadas isoladamente e por este facto não eram capazes de captar aspetos essenciais dos fenómenos estudados. Desta forma, surge os métodos de tipo qualitativo, com paradigmas naturalistas e construtivistas considerados essenciais nas investigações sociais, capaz de responder às lacunas da investigação quantitativa (Vale, 2004).

A investigação qualitativa pretende “substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação”

(Coutinho, 2014, p. 17). Isto porque o investigador tenta “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11 citado por Coutinho, 2014, p. 18).

Segundo Bogdan e Biklen (1992) citado por Tuckman (2005) há cinco características essenciais na investigação qualitativa:

(1) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados. (2) A sua preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados. (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final. (4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle. (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”. (pp. 507- 508)

A investigação qualitativa tem como propósito a discussão de objetivos, tentando compreender o comportamento e experiência humanos. Considerando o estudo que se iria realizar e os objetivos que se pretendiam, optou-se por uma metodologia qualitativa, de modo a responder aos objetivos da investigação que se ia levar a cabo, tendo um método interpretativo e descritivo, com cariz exploratório. Pelo facto de este estudo consistir na análise de documentos, tendo a intenção de os descrever e interpretar. Está associado à investigação exploratória pois este tipo de investigação não é guiado por “hipóteses porque o investigador não pode possuir à partida uma compreensão suficiente do fenómeno que começa a estudar nem das relações entre os factores que eventualmente possam existir” (Sousa, 2009, p. 30). Este cariz exploratório, deve-se ainda ao facto de pretender analisar várias variáveis e as suas interações com o objetivo de entender de forma mais aprofundada o fenómeno (Sousa, 2009). Assim, este foi o método mais adequado para a compreensão dos problemas de estudo.

Recolha de dados

O conceito de dados é relativo “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 149). Estes dados podem ser criados pelo investigador ou aquilo que ele encontra. “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos

cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação fundamentada” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 149).

Neste estudo a recolha de dados foi realizada pela investigadora, utilizando para a técnica de recolha de dados a análise documental. De acordo com Sousa (2009) esta análise “pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (p. 88). Este autor considera que a grande vantagem deste tipo de análise se relaciona com o facto de possibilitar um “conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que a que se poderia investigar diretamente” (p. 88).

Os dados utilizados para este estudo pertencem ao manual escolar e caderno de atividades de Português “Palavra puxa palavra” do 6º ano do Ensino Básico (Barros, Faria, Matos & Fidalgo, 2017). A análise focou-se nas propostas de escrita, analisando as que apresentam temas relacionados com ED e se estas incorporam os conteúdos dos documentos reguladores da disciplina.

O manual utilizado para este estudo, encontra-se dividido por 7 unidades. A unidade 0 – Porta Aberta, destinada a uma diagnose. A unidade 1- Notícias frescas, apresenta textos não literários. A unidade 2- Nas asas de um conto, destina-se a textos de tradição popular. Na unidade 3- Os cantos da casa, tem presente textos narrativos de autores de língua oficial portuguesa. A unidade 4- Alargar horizontes contém textos narrativos de autores estrangeiros. A unidade 5- Ser e não ser tem presentes textos dramáticos. E na última unidade 6- Fazer castelos no ar destina-se a textos poéticos. Em cada unidade apresenta propostas de atividades, um resumo do que o aluno deve saber sobre aquela unidade, bem como no final de cada unidade uma ficha formativa para avaliar se os conhecimentos foram aprendidos nessa unidade. No final do livro apresenta um apêndice gramatical para auxiliar os alunos nas atividades de gramática. Como forma de conquistar a atenção dos alunos apresenta algumas sugestões como, áudios, vídeos, PowerPoint, cartões com o tema a abordar.

O caderno de atividades encontra-se dividido por partes, sendo elas: gramática, vocabulário, escrita e conjugação verbal. O caderno de atividades apresenta ainda soluções

para as atividades propostas. Apresenta ilustrações nas variadas atividades o que pode despertar a motivação nos alunos.

Tratamento e análise de dados

O tratamento de dados tem por objetivo “estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos” (Vale, 2004, p. 11). Wolcott (1994) citado por Vale (2004) apresenta três componentes básicas para a análise de dados: descrição, análise e interpretação. A primeira componente é um processo que requer que o investigador se mantenha perto dos dados originais, os dados são tratados como factos e devem ser relatados através de uma narrativa. A análise segue-se à descrição e consiste em identificar as relações que os dados apresentam entre si. A última componente, a interpretação apresenta um significado para os dados que foram recolhidos.

Partindo desta teoria Miles e Huberman (1994, citado por Vale, 2004) apresentam um modelo de análise baseado em 3 componentes: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A primeira componente visa selecionar, simplificar, transformar e organizar os dados, de modo a obter informação essencial, sendo um processo contínuo, começando antes da recolha de dados, quando o investigador decide que investigação vai realizar e só estando completo no final do relatório final. A apresentação dos dados consiste no agrupamento de informação organizada e condensada de modo a realizar deduções e fazer algo através das conclusões que se obteve. A apresentação dos dados é realizada sobretudo a partir de gráficos, tabelas, matrizes e redes. Podendo deste modo, reunir os dados de forma organizada, rápida e simples para que o investigador facilmente retire as conclusões. Por último as conclusões e verificação, em que o investigador logo no início do seu estudo começa a fazer deduções, e só no final se tornam explícitas e fundamentadas. As conclusões obtidas têm que ser verificadas pela sua razoabilidade, consistência e validade.

Para este estudo de maneira a dar resposta às questões e organizar os dados houve a necessidade de os categorizar, tornando desta forma o seu tratamento mais simples. Sousa (2009) refere que “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de

conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (p. 270).

A definição das categorias de análise foi realizada em função do estudo dos manuais, já referido de Gomes, Leal e Serpa (2016) sendo adaptadas as categorias para o que se pretendia analisar, de forma a dar resposta ao objetivo e questões do estudo. O estudo destas autoras foi realizado também de acordo com o que o PPEB estipula para o domínio da escrita. Este estudo que realizamos teve a opção pelo manual de 6º ano de escolaridade, devido ao facto de ser o ano onde se realizou a intervenção pedagógica, por isso, este ano foi o que se manteve mais contacto. Este estudo teve como foco as propostas de escrita do manual relacionadas com ED. Tendo em conta esses objetivos, as categorias de análise que se definiram para este estudo são as seguintes: a) ação sobre o conteúdo em ED das propostas de escrita, b) ação sobre o processo de escrita em ED, c) motivação para escrever sobre ED.

É de referir que num primeiro momento, neste estudo se realizou a recolha de dados relativos a todas as propostas de escrita, onde foi colocado em formato papel as categorias de análise, as subcategorias, as instruções e o número da página correspondente a cada proposta de escrita, para que numa fase seguinte se procedesse à redução dos dados, para selecionar os que são essenciais para o estudo. São apresentadas como exemplos as propostas de escrita relacionadas com ED em anexo.

Serão agora abordadas as categorias de análise e quais as suas subcategorias, clarificando qual o tratamento realizado para cada uma.

A) Ação sobre o conteúdo em ED das propostas de escrita

Para a análise dos dados relativos a esta categoria, de modo a organizar os diferentes aspetos relacionados com esta categoria e a facilitar a análise foram escolhidas subcategorias de análise.

Tema

A primeira subcategoria diz respeito ao tema da proposta de escrita. Nesta subcategoria foram analisadas as propostas de escrita para perceber se pertenciam a

questões do imaginário, questões do quotidiano, questões de personalidades ou questões de conhecimento didático.

Tabela 2- Tema

| | |
|---------------------------|-----------------------|
| Subcategoria- tema | Imaginário |
| | Quotidiano |
| | Personalidades |
| | Conhecimento didático |

As questões do imaginário referem-se a propostas de escrita cujo tema se relacione com o mundo da fantasia, acontecimentos irrealis ou sonhos. As questões do quotidiano estão relacionadas com temas do dia a dia, sobre o ambiente, cultura ou contexto social. As questões das personalidades dizem respeito a temas ligados a autores, políticos ou sobre famosos. E por fim, as questões dos conhecimentos didáticos referem-se a temas relacionados com as aprendizagens que os alunos devem abordar nesse ano, seja relativamente ao domínio da escrita, onde aprendem a estrutura de um determinado tipo de texto ou relativamente a outros domínio do Português.

Tipologia de texto

A outra subcategoria que se pretendeu verificar foi se as propostas de escrita apresentam os tipos de texto definidos pelo programa da disciplina para este ano e a qual é dado maior relevância pelos autores deste manual. Abaixo são apresentadas as tipologias de texto referidas no programa.

Tabela 3- Tipologia de texto

| | |
|---|--|
| Subcategoria- tipologia de texto | Texto narrativo |
| | Texto expositivo/informativo |
| | Texto de opinião |
| | Resumos de textos narrativos |
| | Resumos de textos expositivos/ informativos |
| | Textos diversos (biografias, cartas, sumários, relatórios) |

Ao perceber qual a tipologia de texto mais usada neste manual e qual o tema que está implícito, poder-se-á se perceber qual a intenção de comunicação. Através do contexto em que surge as propostas de escrita, perceber se o enunciado já explicita a organização interna do tipo de texto, de forma a que os alunos compreendam como deve cada tipo de texto ser estruturado.

Destinatário

O destinatário do texto tona-se fundamental aquando da escrita do texto, para proporcionar situar os alunos num contexto e a escrita apresentar marcas discursivas diferentes dependente do seu destinatário. Assim foram definidos indicadores correspondente quer ao meio que se insere os alunos, a escola, quer externos à escola.

Tabela 4- Destinatário

| | | |
|--|-------------------|-------------------------|
| Subcategoria - destinatário | Internos à escola | Professor |
| | | Turma |
| | Externos à escola | Comunidade |
| | | Personagens imaginárias |

Estes indicadores foram criados devido aos textos se centrarem muitas vezes no ambiente da sala de aula, mas por vezes há intenção de escrever textos para serem lidos fora da escola, que pode ser lido por qualquer pessoa e ainda ter como destinatário personagens imaginárias, não existentes no mundo real.

B) Ação sobre o processo de escrita em ED

A finalidade desta categoria prendeu-se com averiguar se em todas as propostas de escrita estão presentes todas as fases de escrita: planificação, textualização e revisão. Verificou-se ainda se estas fases de escrita seguem alguma sequência lógica.

Relativamente às propostas de escrita sobre temas de ED, analisou-se especificamente cada fase de escrita, tentando perceber qual apresenta mais indicações e se estas são adequadas e esclarecedoras para que os alunos possam cumprir o que é esperado nessa fase, foi também tido em conta os pontos referidos na categoria anterior,

de modo a compreender se as informações apresentadas para cada fase são indicadas para o tema, tipologia de texto e o destinatário de cada uma. Além disso, procurou-se também perceber ao que era dada importância em cada momento de escrita e se apresenta os parâmetros referidos pelo programa.

C) Motivação para escrever sobre ED

Com esta categoria pretendeu-se averiguar se era apresentada alguma motivação para a escrita dos textos, sendo criadas as seguintes subcategorias apresentadas na tabela 5.

Tabela 5- Motivação para escrever sobre ED

| Subcategorias |
|------------------------------------|
| Lúdica |
| Interação com a atividade anterior |

Lúdica

A motivação de tipo lúdico relaciona-se com o surgimento de imagens ou materiais atrativos que são utilizados aquando da escrita do texto, podendo vir à parte do manual ou já presentes neste, como é o caso das imagens.

Interação com a atividade anterior

Nesta subcategoria a motivação prende-se com os textos lidos antes da escrita do texto, que surgem no seguimento do que foi lido anteriormente, sendo o objetivo da atividade de escrita continuar o texto, escrever a sua opinião sobre o tema do texto que leram ou ainda o surgimento das personagens do texto lido na proposta de escrita.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

As propostas de produção escrita no manual de Português

Introdução

Neste capítulo serão apresentados todos os resultados obtidos da análise das 37 propostas de escrita de um manual e caderno de atividades de Português do 6º ano de escolaridade. A análise que se realizou a cada proposta de escrita contemplou as três categorias de análise que definimos: A) a ação sobre o conteúdo em ED das propostas de escrita; B) a ação sobre o processo de escrita em ED; C) a motivação para escrever sobre ED.

Desta forma, passa-se à apresentação dos resultados.

A) Ação sobre o conteúdo em ED das propostas de escrita

O Tema

No quadro seguinte são apresentados os resultados dos temas propostos, analisar-se-á os resultados obtidos neste manual e caderno de atividades.

Tabela 6 - temas das propostas de escrita

| Tema | Nº | % | Relacionados com E. D. |
|-------------------------|----|-----|------------------------|
| Imaginário | 14 | 38 | 1 |
| Quotidiano | 10 | 27 | 3 |
| Personalidades | 4 | 11 | 0 |
| Conhecimentos Didáticos | 9 | 24 | 0 |
| Total | 37 | 100 | 4 |

A análise do presente quadro permite verificar que as propostas de escrita relativamente ao tema inserem-se nas seguintes categorias: imaginário, quotidiano, personalidades e conhecimentos didáticos. Na primeira categoria pretende-se que os alunos sejam capazes de imaginar vivências diferentes das quais estão habituados a presenciar. As propostas de escrita sobre o quotidiano (10) referem-se às experiências vividas pelos alunos no seu dia-a-dia e assentam sobretudo nas preferências destes sobre

as mesmas. Quando é proposto escrever sobre personalidades estas são sobre escritores, personagens da política ou sobre famosos. E por último, os conhecimentos didáticos não são focados no ato de escrita em si, mas sim noutras competências que os alunos devem desenvolver. Neste manual os temas são tendencialmente sobre questões do imaginário, nos seguintes exemplos pode-se verificar como surgem a maioria das propostas de escrita sobre o imaginário.

Exemplo 1

O texto que leste fala sobre a vida de uma família pobre: pai, mãe e filhos. O conto seguinte também fala de uma família, neste caso pai e filho. Lê-o atentamente e apresenta uma proposta para a introdução/ situação inicial, que se encontra aqui em falta. (Manual, p. 63).

Exemplo 2

Escreve um texto narrativo em que imagines o que aconteceu com Alice depois de ter entrado na toca atrás do Coelho (Manual, p. 151).

A maioria das propostas de escrita sobre a temática do imaginário (14) ou são para o aluno continuar um texto que já foi lido anteriormente ou para escrever sobre personagens de textos já lidos. Pode-se perceber assim que os alunos ao escrever nunca partem de um “vazio”, pois já têm conhecimento de situações que aconteceram que lhes permite formular mais ideias ou já conhecem as personagens. Entende-se que apresentam um tema atrativo, todavia nem sempre deixam espaço aos alunos para criar todo o enredo da história, fazendo desta forma que a criatividade da criança seja pouco desenvolvida. Dever-se-ia apostar em mais propostas de escrita onde o aluno fosse incentivado a criar a sua própria história.

Quando se analisam as propostas cujas temáticas envolvem o quotidiano dos alunos (10), que se encontram muito presentes tanto no manual como no caderno de atividades, percebe-se a existência de mais espaço para os alunos escreverem sobre assuntos do seu conhecimento, e, neste sentido, podem mobilizá-los no desenvolvimento dos textos que produzem. Vejamos, assim, alguns exemplos da instrução da tarefa de escrita:

Exemplo 3

Escolhe um instrumento musical do teu agrado, pesquisa informação sobre ele e elabora um texto expositivo (Manual, p. 47).

Exemplo 4

Escreve um texto de opinião sobre a importância da leitura, (...) no qual apresentes alguns argumentos para convenceres as pessoas a lerem mais (Manual, p. 116).

Exemplo 5

Escreve um texto expositivo/ informativo sobre um filme que tenhas visto ultimamente e que tenhas apreciado (Caderno de atividades, p. 66).

Como se pode verificar a partir destes exemplos, ao contrário das propostas referidas anteriormente, estas permitem aos alunos escrever sobre algo que eles conhecem do seu dia a dia e para além disso é-lhes dada alguma opção de escolha. Tanto para escolher um objeto como um animal e ainda partilhar as suas próprias opiniões sobre determinado assunto.

Ressalta-se ainda a relevante percentagem atribuída às questões dos conhecimentos didáticos, nove propostas. Em que o objetivo dos textos tanto se centrava na aprendizagem de uma tipologia ou género textual como na aprendizagem de um conteúdo de Português, como se pode verificar através dos exemplos seguintes:

Exemplo 6

Melhora, reescrevendo-o, o texto que se segue. Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais adequados e efetua as alterações necessárias (Manual, p. 80)

Exemplo 7

Faz o resumo do texto que leste, respeitando a estrutura e as características deste género textual (Manual, p. 142)

E assim, aquilo que se percebeu é que estas tarefas de escrita se vinculavam essencialmente à aprendizagem de técnicas e usos linguísticos.

No tema ‘personalidades’ identificaram-se quatro tarefas explícitas. Estas em minoria são apresentadas as questões sobre as personalidades, são exemplificadas propostas de escritas sobre algumas personagens que estão presentes no manual e caderno de atividades.

Exemplo 8

Segue-se uma entrevista realizada pelos pequenos repórteres Igor Duarte, Martinho Duarte e Carlota Tinoco ao jogador de futebol André Gomes.

Completa-a com perguntas adequadas às respostas apresentadas (Manual, p. 32).

Exemplo 9

A partir dos dados fornecidos na banda desenhada e dos seguintes tópicos, elabora a biografia de Aristides de Sousa Mendes. (Manual, p. 52).

Exemplo 10

Escreve uma biografia da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen (Caderno de atividades, p. 74).

Da análise constata-se que as propostas de escrita suscitam o interesse dos alunos através de diferentes situações de aprendizagem interligando as suas vivências e o imaginário dos alunos destas idades, não esquecendo as aprendizagens que devem ser adquiridas, todavia também a este nível se percebe que a intencionalidade se foca muito na apropriação de técnicas e modelos, neste caso a valorização da biografia.

Do conjunto de todas as tarefas de escrita propostas, verificamos que apenas quatro estão relacionados com a temática da Educação para o Desenvolvimento. Três no âmbito de assuntos do quotidiano e uma mais orientada para o imaginário.

Na proposta de escrita 1 é solicitado aos estudantes a realização de um texto cuja intencionalidade comunicativa é a sensibilização dos destinatários do texto para a recolha e separação do lixo. Na proposta de escrita 2 é solicitado aos alunos que imaginem ser um membro da associação de proteção animal e apresentem argumentos para convencer as pessoas a cuidarem dos seus animais de estimação. A proposta de escrita 3 requer que os alunos escrevam sobre o respeito pelos direitos dos animais. A última atividade de escrita sobre ED sugere que os alunos se imaginem na pele da Natureza e escrevam situações que a preocupam e conselhos para a preservação do ambiente.

Nesta análise pretendeu-se ainda averiguar qual era a tipologia de texto que o manual e caderno de atividades mais privilegiavam. Verificou-se que embora haja uma diversidade de tipologias de texto, a tipologia que prevalece é o texto narrativo. Além disso, confirmou-se que todos os tipos e géneros de texto referidos no programa e metas curriculares estão presentes no manual ainda que apenas uma vez.

Relativamente às propostas de escrita que apresenta temas relacionados com a Educação para o Desenvolvimento, a tipologia de texto que apresentam é texto de opinião no que concerne às propostas de escrita sobre “o respeito pelos direitos dos animais” e “proteção dos animais”. Ao prevalecer esta proposta de escrita terá certamente como objetivo perceber as ideias que os alunos têm sobre o direito e a proteção dos animais. Uma proposta de escrita tem como tipologia o texto narrativo, em que o tema do texto é a separação do lixo. A outra apresenta como tipologia de texto a carta e que é pedido aos alunos para escrever sobre a defesa do Planeta.

Destinatário

Ainda sobre a ação sobre o conteúdo analisou-se quem era tendencialmente o “destinatário” das propostas de escrita, são assim apresentados os resultados no quadro abaixo enunciado.

Tabela 7- destinatário das propostas de escrita

| Destinatário | | Nº | % |
|---------------------|-------------------------|-----------|------------|
| Internos à escola | Professor | 29 | 78 |
| | Turma | 3 | 8 |
| Externos à escola | Comunidade | 3 | 8 |
| | Personagens imaginárias | 2 | 5 |
| Total | | 37 | 100 |

Verifica-se que a maioria das propostas de escrita deste manual tem como destinatário implícito o professor, os alunos escrevem e quem lê os textos é o professor. Apresentando em segundo lugar como destinatários a turma e a comunidade. A menor

percentagem é atribuída às personagens imaginárias, em que os alunos têm como destinatário personagens de textos anteriores.

A partir dos resultados apresentados pode-se concluir que as propostas de escrita neste manual são tendencialmente objeto de comunicação escolar, não havendo uma intenção de a “transportar” para situações do quotidiano, uma vez que não há um contexto específico.

Quanto às propostas de escrita relacionadas com Educação para o Desenvolvimento, estas apresentam todas elas destinatários diferentes. A proposta de escrita sobre “recolha e separação do lixo” tem como destinatário a turma, em que o aluno é desafiado a sensibilizar os colegas para este assunto. A atividade de escrita sobre a “proteção dos animais” destina-se à comunidade. Esta já implica que o aluno tenha uma linguagem mais cuidada e com mais atenção uma vez que se destina a ser lido por várias pessoas que não fazem parte do contexto do aluno. Quanto à proposta de escrita sobre “o respeito pelos direitos dos animais” esta apenas apresenta como destinatário o professor. E por último, a proposta de escrita sobre a “defesa do Planeta” tem como destinatário uma personagem imaginária. Desta forma, os alunos são como encaminhados a imaginar o que esta personagem imaginária gostaria de obter como resposta na sua carta.

Síntese

Procuramos nesta categoria analisar ao nível do conteúdo as propostas de escrita, feita uma síntese daquelas que mobilizam as temáticas de ED percebe-se que a maioria apresenta temas circunscritos às questões do quotidiano, concretamente sobre os direitos dos animais e sobre comportamentos de cidadania. E neste sentido, interpretamos que ao predominar estas questões do quotidiano os alunos se centram em contextos reais, estimulando os alunos ao escreverem a inserirem-se em contextos sociais e culturais e adaptá-los às suas características. No entanto, há pouca diversidade de temas sobre ED presentes no manual e caderno de atividades, fazendo com que não haja uma diversidade de contextos, em que os alunos tenham de criar ambientes completamente novos. Relativamente à tipologia de texto há uma predominância na escrita de textos de opinião, de forma a que os alunos desenvolvam o seu sentido crítico e expressem o que pensam

sobre estes assuntos tão importantes do mundo atual. As propostas de escrita aqui apresentadas revelam um foco no apelo às pessoas para desenvolver certas atitudes e despertar a consciência, dos destinatários, para os problemas da atualidade. Contudo, consideramos que o texto de opinião, apesar de ser um ponto forte aqui presente, se deveria associar a uma proposta de escrita sobre o ambiente, em vez de este tipo de texto estar relacionado com as duas propostas de escrita sobre os animais. No que se refere aos destinatários todas as propostas de escrita apresentam um destinatário diferente, o que revela a intenção dos autores do manual de criar ambientes diferentes para a escrita do texto, sendo o apelo realizado de forma diferente de acordo com o destinatário. A tabela 8 apresenta a síntese de todos estes aspetos.

Tabela 8- O conteúdo ED nas propostas de escrita

| Propostas de escrita de ED | Tema | Tipo de texto | Finalidade | Destinatário |
|--|------------|------------------|---|-----------------------|
| 1. Recolha e separação do lixo | Quotidiano | Narrativo | Sensibilizar os colegas para a recolha e separação do lixo | Turma |
| 2. Proteção dos animais | Quotidiano | Texto de opinião | Escrever como membro da associação de proteção animal e convencer as pessoas a cuidarem dos seus animais de estimação | Comunidade |
| 3. Respeito pelos direitos dos animais | Quotidiano | Texto de opinião | Dar a opinião sobre o respeito pelos direitos dos animais apresentando argumentos e exemplos | Professor |
| 4. Defesa do Planeta | Imaginário | Carta | Imaginar que a Natureza tinha voz e escrever uma carta com as situações que a preocupam e conselhos para preservar o ambiente | Personagem imaginária |

B) Ação sobre o processo de escrita em ED

Quanto à ação sobre o processo de escrita, foram analisadas as atividades de escrita no sentido de perceber se estavam contempladas as fases inerentes ao processo, concretamente: planificação, textualização e revisão.

Tabela 9- subprocessos por proposta de escrita

| Subprocessos de escrita | Nº | % |
|-------------------------|----|-----|
| Planificação | 18 | 49 |
| Textualização | 37 | 100 |
| Revisão | 24 | 65 |

Observando o quadro acima verifica-se que o subprocesso “textualização” prevalece sobre os subprocessos “planificação” e “revisão” com uma percentagem de 100%. Em segundo lugar surge a “revisão” que passa desde indicar apenas sobre o que se deve escrever, a indicações sobre ortografia, acentuação e pontuação ao vocabulário específico do assunto a tratar, a coerência e coesão, o número mínimo de parágrafos, quantidade de palavras, este subprocesso apresenta uma percentagem de 65%. O subprocesso com menor percentagem é atribuído à planificação, com uma percentagem de 49%, é notória a diferença presente nas propostas de escrita relativamente ao processo de escrita, onde surge referido por vezes, apenas para realizar a planificação do texto e outras vezes indicações específicas sobre o que deve incluir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Através destes resultados é possível afirmar que não é atribuído o mesmo valor aos três subprocessos, sendo evidente que para os autores do manual o subprocesso que é atribuída mais importância é a textualização.

Dado o estudo se centrar nas propostas de escrita relacionadas com ED, irá analisar-se as suas fases de escrita.

Proposta de escrita 1- Separação do lixo

Ao analisar esta primeira proposta de escrita (Figura 2) percebemos que estão incluídas todas as fases de escrita, ainda que seja dada mais importância a um subprocesso em relação a outros. Verifica-se que à planificação é atribuída maior importância, todavia os alunos não são implicados na mesma, uma vez que todo o plano é cedido aos alunos. Os autores do manual têm a preocupação de sugerir as personagens da história e qual é o problema que surge para os alunos terem de arranjar uma forma de resolver. Nesta

proposta de escrita, os alunos já têm informações que lhes são fornecidas e questões orientadoras que devem formular, seguindo assim um esquema de texto que lhes permite ter uma organização de ideias. Relativamente ao subprocesso da textualização, há uma indicação para se guiar pela planificação, ter em conta a ortografia, acentuação e a pontuação e ainda vocabulário relacionado com o tema. É notório que as indicações que são dadas surgem de uma forma muito genérica, uma vez que os dados não apresentam grandes detalhes. Além disso, não há uma referência aos sinais auxiliares de escrita, à construção frásica, à coesão textual e aos marcadores discursivos, conteúdos que devem ser trabalhados neste ano segundo o PPEB.


- 1.** Tanto o Papelão como o Papelinho revelam preocupação ambiental, nomeadamente no que diz respeito à recolha e separação do lixo.
-  **1.1.** Escreve um texto narrativo em que tentes sensibilizar os teus colegas para este assunto, seguindo os passos abaixo descritos.
- A Planificação:** atenta na seguinte organização:
- **Introdução** – apresenta as personagens e localiza a ação no espaço e no tempo (sugere-se que as personagens sejam os ecopontos: azul, amarelo e verde).
 - **Desenvolvimento** – elabora um diálogo entre as personagens intervenientes, no qual demonstrem o seu descontentamento em relação à não separação dos resíduos por parte de algumas pessoas.
 - **Conclusão** – refere o que propõem as personagens para resolver o problema.
- B Redação:** escreve o teu texto de acordo com as indicações dadas e tem cuidado com a ortografia, a acentuação e a pontuação; utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; cuida da apresentação final do texto.
- C Revisão:** revê o teu texto, de forma cuidada.

Figura 2- Proposta de escrita: separação do lixo- retirada do manual, p. 164

No que se refere ao subprocesso revisão do texto, não surge valorizado, dado que apenas é pedido para rever de forma cuidada, não havendo desta forma informações que auxiliem os alunos na revisão dos seus textos.

Proposta de escrita 2- Proteção dos animais

Relativamente a esta proposta, no que concerne ao subprocesso planificação, ao contrário do que aconteceu na proposta de escrita anterior, agora os alunos têm mais espaço para criar e pesquisar, uma vez que não são apresentadas tantas informações, apenas para escrever quais os problemas que existem e os exemplos para sustentar os seus argumentos.

Escrita

1. A proteção dos animais é um tema que deve merecer a atenção da sociedade.



1.1. Imagina que fazes parte de uma associação de proteção animal. Escreve um texto de opinião, com o mínimo de 140 e o máximo de 200 palavras, no qual apresentes três argumentos para convenceres as pessoas a cuidarem bem dos seus animais de estimação.

- A** Planifica o teu texto, registando sob a forma de tópicos três argumentos para defenderes a tua opinião e respetivos exemplos.
- B** Conclui o texto com um conselho final (um apelo) dirigido aos leitores.
- C** Revê o texto para corrigires o que for necessário.

Figura 3- Proposta de escrita: Proteção dos animais- retirada do manual, p. 188

No que concerne ao subprocesso planificação, ao contrário do que aconteceu na proposta de escrita anterior, nesta os alunos têm mais liberdade, uma vez que não são apresentadas tantas informações, apenas para escrever quais os problemas que existem e os exemplos para sustentar os seus argumentos. Esta liberdade que é aqui dada aos alunos surge de forma propositada uma vez que é um texto de opinião e requer que os alunos sejam capazes de expressar a sua própria opinião.

Quanto ao subprocesso textualização, apenas é referido para os alunos realizarem uma conclusão sob a forma de um apelo, uma vez que este texto surge para alertar as pessoas para a proteção dos animais. Nota-se aqui uma valorização no conteúdo informacional do texto.

Ao contrário do que seria de esperar, a orientação para a fase de revisão é praticamente inexistente, como já vimos em propostas anteriores. Apresenta critérios de correção muito subjetivos, ficando os alunos sem guião de orientação. Naturalmente que se infere que o trabalho do professor possa colmatar estes vazios.

Proposta de escrita 3- O respeito pelos direitos dos animais

Escreve um texto de opinião sobre "O respeito pelos direitos dos animais", tendo em conta as indicações dadas.

A Planificação
Pensa em razões e exemplos que justifiquem a tua opinião e sintetiza-as no seguinte esquema.

Tema:
O respeito pelos direitos dos animais

| | | |
|---------|---------|---------|
| Razão 1 | Razão 2 | Razão 3 |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| Exemplo | Exemplo | Exemplo |

B Textualização
Redige o texto de acordo com a planificação que efetuaste. Não te esqueças de incluir uma introdução com a temática e de concluir com uma síntese das ideias principais.

DICAS

Utiliza articuladores como:

- Há três razões...
- Eu penso que...
- Pense-me que...
- Eu julgo que...
- Acho que...
- Em primeiro lugar...
- Em segundo lugar...
- Por um lado...
- Por outro lado...
- De um modo...
- Assim...
- Concluindo...

C Revisão
Revê o texto, preenchendo a grelha seguinte.

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| O meu texto respeita o tema proposto. | | |
| O meu texto obedece ao género indicado. | | |
| O meu texto contém as ideias propostas na planificação. | | |
| Incluí, no meu texto, as partes necessárias. | | |
| As partes do meu texto estão devidamente ordenadas. | | |
| Verifiquei se há repetições a evitar. | | |
| Corrigi e substituí o que estava incorreto. | | |
| Escrevi corretamente a nível lingüístico. | | |

Figura 4- Proposta de escrita: O respeito pelos direitos dos animais- retirada do caderno de atividades, pp 68-69

Esta proposta de escrita apresenta todas as etapas relativas às diferentes fases da escrita. Relativamente ao subprocesso da planificação é apresentado um esquema

orientador da estrutura do texto. Apresenta-se o tema a desenvolver “o respeito pelos direitos dos animais”, devendo indicar três razões pelas quais se devem respeitar os direitos dos animais e para cada razão um exemplo respetivo. Assim desta forma visual é dado aos estudantes a estrutura interna e externa que o texto deve seguir. Além disso, é uma forma diferente de realizar a planificação, por isso pode tornar-se motivador para os alunos.

No que se refere ao subprocesso textualização, é pedido para a produção de texto ser realizada através da planificação, é dada relevância à progressão temática uma vez que há uma preocupação em que esteja presente na introdução a temática do texto e seja realizada uma síntese das ideias principais na conclusão. Estão ainda presentes conetores do discurso argumentativo que os alunos devem selecionar para tornar o seu texto mais coeso e coerente quer linguística quer discursivamente.

Constata-se ainda que o subprocesso revisão está muito completo em relação às propostas de escrita que vimos anteriormente. Nesta proposta de escrita valorizou-se, o respeito pelo tema, o género de texto, se seguiu a planificação, se o aluno teve em atenção se estavam presentes as partes necessárias e se estas se encontravam bem articuladas, a verificação de repetições e a correção a nível linguístico. Esta proposta de escrita é a que apresenta o subprocesso mais idêntico aos parâmetros que são referidos pelo PPEB.

Proposta de escrita 4- Defesa do Planeta

Nesta última proposta de escrita que apresentamos, as três fases de escrita estão presentes. Na planificação os alunos apenas devem identificar as situações que eles considerem preocupantes na natureza e conselhos para a preservação do ambiente, não sendo imposto um limite específico, o que permite aos alunos elencar as informações que consideram mais relevantes. Não é imposta uma estrutura rígida para a realização da planificação.

Na textualização, são apresentados todos os passos que esta tipologia de texto deve ter, valorizou-se essencialmente a organização da informação e se os alunos seguirem uma sequência lógica.

No último subprocesso, considerou-se relevante se o texto apresentava uma estrutura adequada ao tipo de texto pedido, seguindo a planificação, apresentando as partes necessárias e com a sua devida organização e se estava correto a nível linguístico.

Escreve uma carta, de resposta à carta da Luna abaixo transcrita, respeitando as características deste género textual.

A Planificação

1. Lê com atenção a seguinte carta.

Planeta Terra, 21 de março de 2017

Querida Natureza:

Sei que sofres, mas não desespères. O meu nome é Luna e estou preocupada com tudo o que te acontece por desleixo dos homens. Tudo farei para que se mudem comportamentos que minimizem o teu sofrimento. Na minha escola, estou a organizar uma campanha contra o lançamento de plásticos para os mares. Os meninos esquecem-se de que, por exemplo, os balões lançados para a atmosfera, quando rebentam, põem em perigo animais marinhos, principalmente as tartarugas.

10 Já formei um grupo SOS para defesa do planeta. Queres dar ideias? Prometo seguir os teus conselhos. Passo a passo chegaremos longe.

Um abraço com carinho,
Luna Matias


2. Imaginando que a Natureza poderia ter voz e responder a esta carta, toma nota de:

- algumas situações que te preocupam;
- conselhos para a preservação do ambiente.

B Textualização

Escreve a carta, tendo em conta as instruções dadas.

De: Natureza (Remetente)



Luna Matias (Destinatário)

1. Local e data

2. Fórmula de saudação

3. Corpo da carta

- Agradeco à tua cidade com a preservação da Natureza.
- Espero que os assuntos que anotei na planificação.
- Mostra confiança em alcançar o futuro!

4. Fórmula de despedida

5. Assinatura

6. P.S. (post-scriptum)

Anotar em algum momento oportuno, após teres terminado a carta.

C Revisão

Revê o texto, preenchendo a grelha seguinte.

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Indiquei o local e a data e alinhei o texto à direita. | | |
| Escolhi uma fórmula de saudação adequada ao destinatário. | | |
| Incluí, no meu texto, as partes necessárias. | | |
| No corpo do texto, desenvolvi os assuntos que anotei na planificação. | | |
| Ordenei devidamente as partes do texto. | | |
| Utilizei uma despedida adequada ao destinatário. | | |
| Não me esqueci da assinatura. | | |
| Escrevi corretamente a nível linguístico. | | |

Figura 5- Proposta de escrita: Defesa do Planeta- caderno de atividades. pp. 76-77

Síntese

Após esta análise às quatro propostas de escrita, pode-se verificar que todas elas apresentam as diferentes fases de escrita, todavia, muitas vezes não suportam as

necessidades dos alunos nas diferentes etapas da escrita, uma vez que surgem de uma forma muito genérica, não permitindo guiar os alunos para as ações que devem realizar. Revelou-se ainda uma grande diferença entre a revisão do texto presente manual e no caderno de atividades, pois o caderno de atividades apresenta sempre uma grelha com informações mais específicas que os alunos devem ter em conta. Além disso, com esta análise foi possível verificar que este subprocesso de escrita surge sempre no final da atividade de escrita, uma vez que os alunos ainda estão num nível de escrita inicial e desta forma torna-se mais simples para os alunos.

C) A motivação para escrever sobre ED

No que se refere à ação sobre a motivação, foram analisadas as propostas de escrita, de modo a perceber se surgem no seguimento de um texto lido previamente ou apresentam elementos lúdicos. Desta forma, são apresentados os resultados no quadro.

Tabela 10- motivação das propostas de escrita

| Motivação sobre o processo de escrita | Propostas de escrita com motivação | |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------|
| | Nº | % |
| Lúdica | 9 | 24 |
| Interação com a atividade anterior | 28 | 76 |
| Total | 37 | 100 |

A interpretação do quadro revela que há uma grande diferença entre as motivações das propostas de escrita. Constata-se que uma grande parte das atividades de escrita vem no seguimento de textos que os alunos já leram, ou é apresentado um texto e é pedido ao aluno que continue. Por exemplo: “Servindo do texto A como base, elabora um pequeno texto poético que tenha a mesma estrutura. Substitui o nome “pastor” por um outro que corresponda a outra atividade ou profissão, mantém a rima e respeita a estrutura sugerida” (Manual, p. 191).

No concernente a aspetos mais lúdicos são dadas por vezes sugestões de atividades que o professor pode realizar, se assim o desejar, são exemplos disso os cartões com

ilustrações, que vêm em conjunto com o manual, para apresentar durante a atividade de escrita relacionados com os temas, ajudando os alunos a gerar ideias.

Relativamente às propostas de escrita de ED tanto está presente a interação com a atividade anterior como a presença do lúdico. A proposta de escrita sobre a “separação do lixo” apresenta os dois tipos de motivação, surge no seguimento do texto lido anteriormente. Como se pode verificar pela introdução e instrução da tarefa:

“Tanto o Papelão como o Papelinho revelam preocupação ambiental, nomeadamente no que diz respeito à recolha e separação do lixo” (Manual, p. 164). E apresenta ainda uma vertente lúdica, que o professor tem a possibilidade de realizar facilmente na sala de aula, que consiste em colocar cartões com ilustrações para auxiliar os alunos na escrita. Como demonstra a seguinte explicitação: “Para a atividade de Escrita o professor dispõe de cartões com ilustrações representativas dos ecopontos (azul, amarelo e verde), com as indicações do que deve e não deve ser colocado nos mesmos. Os alunos poderão construir o seu texto com base nestas imagens.” (Manual, p. 164)

Quanto à proposta de escrita sobre a “proteção dos animais” a motivação não é direta, uma vez que os textos lidos anteriormente abordam animais. No entanto, nenhum aborda a proteção dos animais, mas desta forma, a proposta de escrita não surge propriamente descontextualizada, contudo não se pode afirmar que está em interação com a atividade anterior. Assim a instrução da tarefa é dada da seguinte forma: “Imagina que fazes parte de uma associação de proteção animal. Escreve um texto de opinião, (...) no qual presentes três argumentos para convenceres as pessoas a cuidarem bem dos seus animais de estimação” (Manual, p. 188).

Relativamente à atividade de escrita sobre o “respeito pelos direitos dos animais” apresenta uma motivação que consideramos apelativa porque a planificação apresenta-se em esquema e com grafismo colorido. No que diz respeito à proposta de escrita sobre a “defesa do Planeta” a motivação é a carta que a Luna escreve para a natureza, constatando-se que a motivação é de interação com a atividade anterior. Veja-se a explicitação da tarefa:

“Escreve uma carta, de resposta à carta da Luna abaixo transcrita, respeitando as características deste género textual” (Caderno de Atividades, p. 76)

Síntese Final

Neste capítulo apresentamos os resultados do estudo efetuado, analisando as três dimensões: ação sobre o conteúdo da produção escrita, ação sobre o processo de escrita e ação sobre a motivação da produção escrita.

No que se refere à ação sobre o conteúdo de produção escrita, verifica-se que predomina a escrita sobre o imaginário associada ao tipo de texto narrativo. Já nas propostas de escrita sobre a temática de Educação para o Desenvolvimento a maioria insere-se no quotidiano e predomina o texto de opinião, permitindo desta forma aos alunos expressar os seus valores relativamente ao tema em questão. Quanto ao destinatário do texto escrito o professor é o mais referido no manual e caderno de atividades, variando nas propostas de escrita de ED onde estão presentes todos os destinatários. No que respeita à ação sobre o processo de escrita, percebe-se que nem sempre vai ao encontro do programa e das metas curriculares, uma vez que não surgem sempre todas as fases de escrita nas diferentes propostas de escrita. A fase que é mais evidente nas atividades de escrita é a textualização, seguindo-se a revisão. Percebe-se por esta análise que é mais desvalorizada a fase da criação de ideias e organização das ideias para a produção de texto. Pelo contrário nas propostas de escrita de ED todas as fases de escrita estão presentes. Constatou-se ainda que por várias vezes as informações que o manual e caderno de atividades fornece são muito genéricas, o que se nota que a grande preocupação ainda se centra no produto e pouco no processo de escrita. Quanto à ação sobre a motivação do processo de escrita, surge sobretudo no seguimento de textos lidos anteriormente pelo aluno.

Durante este capítulo, foram efetuadas análises aos resultados obtidos e realizadas algumas reflexões foram elencadas aquando da apresentação dos resultados de modo a já serem retiradas algumas conclusões.

CAPÍTULO V- CONCLUSÕES

Este capítulo destina-se às conclusões dos resultados através da análise e interpretação de dados e procurando dar respostas às questões orientadoras que foram colocadas inicialmente, segue-se depois as limitações que teve este estudo.

Conclusões do estudo

O estudo aqui apresentado focou-se nas propostas de escrita presentes no manual relacionadas com questões de ED, dirigidas para este ano, pois como considera Carvalho (2003) através do estudo dos manuais escolares de Português é possível obter informação importante de como é visto o ensino-aprendizagem na sala de aula dos diferentes domínios, em especial o da escrita. Este estudo foi importante para verificar se as propostas de escrita relacionadas com ED apresentam os conteúdos referidos nos documentos orientadores da disciplina e se promovem o desenvolvimento da competência escrita, abordando as suas fases e os conhecimentos essenciais para se formar bons escritores.

As conclusões apresentadas são baseadas nos resultados obtidos com o propósito de responder ao objetivo deste estudo: Perceber de que forma as propostas didáticas de escrita integram a Educação para o Desenvolvimento. Com o objetivo de fornecer resposta a este objetivo foram definidas as seguintes questões de investigação:

1. De que modo as propostas de escrita em ED têm subjacente a ação sobre o conteúdo da escrita?
2. De que modo as propostas de escrita em ED têm subjacente a ação sobre o processo de escrita?
3. De que modo as propostas de escrita motivam para escrever sobre ED?

Relativamente à primeira questão de investigação, foram investigadas três subcategorias: o tema, a tipologia de texto e o destinatário do texto. Nestas três subcategorias que analisamos percebeu-se que na maioria das vezes não era dada muita importância ao conteúdo da proposta de escrita, uma vez que o conteúdo destas apresenta pouca variedade em relação as subcategorias definidas, não havendo sempre um interesse em proporcionar ambientes diferentes aos alunos. Este ambiente é relevante para a escrita de um texto, pois como Carvalho (2003) defende no ato de escrever “considera-se o

assunto, o que se sabe sobre ele; seleciona-se o material e procede-se à sua estruturação tendo em conta as suas características, a finalidade do acto, o receptor da mensagem; só depois se passa para a representação linguística” (p. 89).

No que concerne às propostas de escrita de ED no manual e caderno de atividade, apenas 4 são apresentadas, além disso, os seus temas são muito semelhantes, uma vez que duas propostas são sobre o meio ambiente e duas sobre a proteção e direitos dos animais, tornando-se pouco desafiante a repetição de temáticas. Nota-se com esta repetição aqui presente que não há a preocupação em que sejam geradas diferentes ideias e que os alunos desenvolvam a capacidade de responder a diferentes problemas que daí surjam. Averiguou-se, ainda, que nestas propostas, três abordam questões do quotidiano e uma apela ao imaginário dos alunos. A predominância das questões do quotidiano, parece-nos, ainda assim, uma opção positiva, pois deste modo promovem-se contextos mais reais de escrita, onde as aprendizagens da escrita se ligam com situações que podem surgir no dia a dia dos alunos, tendo em conta o meio cultural e social. Somos da opinião que as propostas de escrita de ED devem abarcar uma diversidade de contextos e temáticas, levando os alunos através da escrita a conhecer a realidade do meio em que vivem e a ficar sensibilizados para atuarem como cidadãos conscientes e responsáveis

As propostas de escrita sobre ED têm como tipologia de texto predominante o texto de opinião, tendo como intenção a manifestação dos valores morais dos alunos, o que assume-se como uma mais valia pois, através dos textos perceber-se-á que conceção os alunos têm sobre um tema, no entanto o que não deveria acontecer é estar associado o texto de opinião para o mesmo tema, uma vez que os dois estão relacionados com as questões da proteção dos animais e com o respeito pelos direitos dos animais, sendo que seria vantajoso associar o texto de opinião a uma proposta de escrita sobre o ambiente.

Relativamente ao destinatário, o contexto da escrita do texto das propostas de escrita de ED, é um fator que merece destaque por proporcionar situações de aprendizagem diversificada, pois surgem vários destinatários, proporcionando assim diferentes contextos e estimulando para a formulação de diferentes ideias dos alunos, tendo que realizar escolhas de acordo com o destinatário que vai ler o texto, desenvolvendo assim a resolução de problemas, como afirma Camps (2005) “na escola

criam-se espaços reais de escrita em que os alunos devem atender às características dos destinatários para ajustar os textos escritos às necessidades que a comunicação exige” (p. 8).

Em relação à segunda questão de investigação, verificou-se que as propostas de escrita sobre questões de ED, no manual e caderno de atividades, são vistas enquanto processo, com as suas fases: planificação, textualização e revisão. Já relativamente às propostas de escrita que não abordam questões de ED, nem sempre é vista como processo, aparecendo por vezes só a textualização, não indo ao encontro do Programa e Metas Curriculares da disciplina, sendo que estas dão grande importância ao processo de escrita, pois é referido em todos os anos. Apesar de as propostas de escrita de ED terem presentes todas as fases de escrita, estas são vistas como uma sucessão de etapas, em que se inicia na planificação, segue-se a textualização e por fim a revisão, isto devido aos alunos ainda não estarem num nível avançado de escrita, tornando-se mais fácil para os alunos seguir uma sequência lógica. Constatou-se ainda que alguns subprocessos são mais valorizados em relação a outros, sendo a textualização o subprocesso que ocupa o maior destaque. No entanto, no manual, não é dada grande importância aos mecanismos de coesão e de coerência do texto relativos a esta etapa, enquanto que, no caderno de atividades se sente uma maior preocupação pela coesão do texto. Relativamente ao manual, sentiu-se também diferença no subprocesso de revisão do texto, em relação aos outros subprocessos, verificando-se que este é deixado para segundo plano pelo facto de não serem apresentados tópicos para os alunos se guiarem e pela informação ser apresentada de uma forma muito generalista e vaga, ao passo que, nas outras fases de escrita, são dadas mais informações que permitem orientar os alunos para o que é pretendido. Já no caderno de atividades, as propostas de escrita relativamente aos subprocessos, parecem ser as que mais vão ao encontro do que é pedido pelos documentos orientadores da disciplina para as várias fases, sendo que estão presentes quase todos os tópicos definidos para este ano. Em comparação com o manual escolar, nota-se uma grande diferença no subprocesso revisão dado que aqui são abordados vários critérios para o aluno avaliar e refletir sobre a sua escrita, tendo, portanto, as ferramentas necessárias para se inteirar e se encaminhar na reformulação e aperfeiçoamento da mesma. Outro ponto positivo assinala-se na

organização esquematizada dos vários subprocessos das propostas de escrita, pois auxilia os alunos de uma forma mais prática e objetiva no momento da geração de ideias, na textualização e reformulação do texto.

Quanto à última questão de investigação é possível averiguar que a motivação para escrever sobre ED não está presente em todas as atividades de escrita. A motivação lúdica e a interação com a atividade anterior encontram-se em igual nível nas propostas de escrita de ED, uma vez que uma atividade de escrita tem presente, tanto a motivação lúdica como a interação com a atividade anterior, sendo que as restantes, uma apresenta uma motivação lúdica e outra apresenta interação com a atividade anterior. Constata-se assim que a motivação para escrever sobre ED não é algo que seja alvo de grande preocupação por parte dos autores do manual, sendo que não está presente em todas as propostas de escrita e ainda a maioria das vezes a escrita decorre da leitura de um texto, deixando a motivação lúdica para segundo plano.

Em geral pode-se afirmar que este manual apresenta um número muito limitado de propostas de escrita circunscritas a ED, e por isso apenas foca a temática do meio ambiente e da proteção e respeito pelos direitos dos animais. Tendo em conta o papel do manual nas práticas educativas, percebe-se, assim o pouco destaque e importância que é atribuída à integração de ED no currículo da disciplina de Português, concretamente no domínio da escrita. Um dos apelos realizados para a integração da ED na escola é a ENED (2009) onde afirma que “os processos educativos desencadeados e levados a cabo no âmbito de ações de ED podem enquadrar-se em diferentes formas de intervenção e âmbitos educativos” (p. 22).

Por fim, diremos que é importante sensibilizar os autores dos manuais para a integração das temáticas da educação e da cidadania global nas propostas de escrita. Acreditamos ser possível aprender a escrever através do olhar sobre o mundo em que vivemos. Fica, no entanto, a certeza de que o papel mais importante de todo este processo está no professor. É ele o primeiro leitor do manual, é ele o primeiro leitor das orientações curriculares e do perfil de aluno que se deseja formar.

Limitações

As limitações deste estudo prenderam-se com o facto de haver poucas investigações relativamente à interligação das atividades de escrita do manual de Português com as questões de ED sugeridas no Referencial, sendo um constrangimento, pois impossibilitou que houvesse uma comparação relativamente a outros manuais e desta forma, não foi possível realizar generalizações a outros manuais.

PARTE III- REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Reflexão Global da PES

Esta parte final do relatório destina-se a fazer uma reflexão do percurso realizado ao longo da ICE I e da ICE II, evidenciando os contributos para a formação enquanto docente. A reflexão impõe-se como fundamental na prática de um docente, no sentido que é através desta que lhe permite examinar e avaliar a prática pedagógica, para haver um progresso na atividade docente.

Os anos anteriores à PES, essencialmente o primeiro ano de mestrado, possibilitou que fossem aprofundados os conhecimentos sobre as áreas a lecionar, a construção de estratégias e técnicas e o saber planificar, para ingressarmos no segundo ano de mestrado para a prática letiva. Todos estes anos contribuíram para uma formação profissional que permitisse um desempenho mais seguro e inovador.

A ICE I decorreu numa turma de primeiro ano de escolaridade. Este ciclo foi o qual representou mais inseguranças e dificuldades. O nunca ter contactado com uma turma de 1º ciclo e ao saber o ano que teria que lecionar, revelou que teria uma grande responsabilidade em assumir o papel de professor, pois:

ser professor não pode definir-se, tal como acontece com a maioria das profissões, como uma atividade de produção de bens materiais ou serviços de ordem económica, técnica ou organizativa, mas como uma atividade complexa cuja finalidade é a produção de “estados de espírito” e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas. (Carrolo, 1997, p. 46)

E além disso, este ano é fulcral que as aprendizagens essenciais sejam adquiridas pois são as bases para as aprendizagens futuras. No início do estágio contemplou a fase de observação, o que permitiu conhecer as rotinas dos alunos, os seus ritmos de trabalho, as estratégias que a professora cooperante utilizava no ensino dos conteúdos e para chamar a atenção da turma e como geria o tempo, que seriam úteis para no futuro utilizar durante as práticas letivas. Ainda durante as observações a professora cooperante permitiu que se realizassem interações com a turma, o que possibilitou criar um vínculo de professor e alunos, tal como afirma Lopes e Silva (2010) “a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (p. 63). Esta fase também deu para perceber que um professor tem que se adaptar

conforme a turma que tem diante de si, principalmente quando é uma turma tão heterogênea como esta. A fase de regências implicou a planificação e implementação semanalmente, em que uma semana se planeava e noutra semana se implementava, o que implicou muito trabalho e esforço, pois o tempo era escasso. Um dos grandes obstáculos que lidei nesta turma, teve a ver com o conseguir lidar com os diferentes comportamentos dos alunos e manter a segurança a impor regras, contudo procurei encontrar diferentes dinâmicas que chamassem a atenção dos alunos, para evitar a indisciplina. Outra dificuldade que surgiu foi criar atividades criativas adequadas para este ano, uma vez que eles não conheciam todas as letras nem sabiam ler, no entanto, foi também uma experiência enriquecedora que permitiu que com imaginação e gosto fossem implementadas atividades dinâmicas que motivaram os alunos para aprender, sendo uma dificuldade que consegui superar com sucesso, tendo obtido muitos conhecimentos para desenvolver estratégias que se adaptem a qualquer turma que possa ter num futuro. Outro aspeto que me deparei nesta turma foi os alunos terem ritmos muito diferente, por isso foi importante a gestão que se fazia em sala de aula, de modo a não haver “tempos mortos” e que todos os alunos estivessem a trabalhar.

Penso que muito importante também para um professor promover um ambiente propício para a aprendizagem é perceber o que motiva a turma. Nesta turma a grande motivação que me apercebi foi o espírito de competição, assim desenvolvi atividades que em pares respondessem a desafios para obter pontos, os resultados foram muito positivos pois, aprenderam a trabalhar cooperativamente e ao mesmo tempo estavam a obter novas aprendizagens. Os materiais didáticos foram também uma estratégia que permitiu cativar a curiosidade e atenção e os motivou muito, mostrando ter vontade de aprender quando estes eram utilizados.

Outro fator muito importante para obter sucesso na prática letiva é ter sempre um plano B, pois apesar de planearmos sempre uma aula, pode acontecer de os alunos não aderirem ao método que está a ser utilizado ou a atividade decorrer mais rápido do que era previsto, sendo assim essencial recorrer a um improvisado caso algo não corra como esperado, esta estratégia assumo como um dos pontos positivos destas aulas, pois era sempre pensado que estratégia utilizar se algo não correr como previsto.

Posso afirmar que o estágio no 1º ciclo me trouxe bastantes conhecimentos importantes para as práticas, sobretudo sobre estratégias que devo utilizar na sala de aula, o diálogo com os alunos, que foi evoluindo progressivamente e a minha postura perante uma turma, sendo muito vantajoso para a ICE II.

Um fator que contribuiu para esta evolução foi o facto de realizar reflexões após as aulas com o par de estágio e com a professora cooperante, ao receber críticas construtivas ajudou-me a perceber falhas que cometi e tentar sempre melhorar. Também as reflexões com o professor supervisor ajudaram pois eram nos pontadas falhas mais específicas que nos ajudavam a evoluir enquanto profissionais.

O estágio no 2º ciclo trouxe uma realidade completamente diferente, ao saber que ficaria com uma turma de 6º ano foi um choque muito grande, por passar de alunos a entrar na escola para alunos já prestes a sair do 2º ciclo, provocando-me assim um enorme nervosismo. Contudo, com a fase de observação fui conhecendo os seus hábitos e habituando-me a esta nova realidade. Este ciclo sempre foi o que me imaginei a lecionar, por isso, senti muita vontade em descobrir como eram as aulas neste ciclo.

Referindo-me à fase de observação esta decorreu de uma forma diferente do 1º ciclo, uma vez que não interviemos nas aulas e desta forma a proximidade com os alunos não se manifestou tão rápida, no entanto, foi também importante para perceber os seus comportamentos e as estratégias adotadas pela professora cooperante.

A fase de planificação no 2º ciclo diferiu da planificação do 1º ciclo, visto que tínhamos que planificar para um mês, o que ao início pareceu muito estranho e me deixou um pouco receosa, mas as observações que fizemos e os conselhos dos professores, tanto cooperantes como supervisores, foram fulcrais para as decisões relativas às atividades a implementar, de modo a adaptar as atividades às personalidades destes alunos.

O saber que iria lecionar em duas áreas que são as minhas preferidas, Português e História e Geografia de Portugal, fez com que me sentisse mais confiante para lecionar, pois seriam conteúdos que me dariam gosto em ensinar. Todavia, quando iniciei as regências, começando na área de História e Geografia de Portugal, a primeira aula foi de muito receio para mim, por não saber como os alunos iriam reagir a uma aula dada por uma professora estagiária, uma vez que neste ciclo não tivemos oportunidade de interagir

antes com eles, mas os alunos mostraram-se recetivos e com vontade de aprender, o que me levou a ultrapassar esse receio e sentir-me confiante para lecionar.

A gestão do tempo no 2º ciclo mostrou-se essencial para cumprir o que estava planeado, pois temos pouco tempo para cada aula, desta forma era necessário aproveitar todo o tempo que tínhamos. Especialmente em História e Geografia de Portugal o tempo era muito pouco e com as visitas de estudo que os alunos tiveram, restou pouco tempo para as aulas, tendo desta forma que gerir muito bem o tempo para ensinar todos os conteúdos que me foram pedidos abordar. Também nesta área tive intenção de despertar o gosto pela disciplina de História e Geografia de Portugal, pois muitos alunos consideram esta disciplina muito chata, perdendo o interesse por aprender, por isso, procurei através de diferentes estratégias que os alunos aprendessem de uma forma divertida.

Relativamente à área de Português, apesar de a turma ser a mesma, o comportamento apresentado mudava completamente, apresentando comportamentos indisciplinados, por isso foi necessário adotar uma postura mais assertiva.

Um dos aspetos positivos neste ciclo, que teve um grande papel para a aprendizagem de novos conteúdos, no sentido de despertar o empenho e motivação foi a utilização das novas tecnologias. Os alunos usam constantemente as novas tecnologias no seu quotidiano, no entanto, o seu uso resume-se praticamente a fins de comunicação e divertimento. E cada vez mais os alunos têm uma necessidade utilizar os seus telemóveis durante as aulas, para descobrir assuntos que não estão relacionados com as aulas. Ao invés de retirar os telemóveis na sala de aula, para que os alunos estejam atentos, utilizei isso como ferramenta, mostrando-lhes assim, que os telemóveis podem também ser utilizados na sala de aula com o consentimento da professora, para atividades que tem como fim a aprendizagem de determinado conteúdo. Assim, ao associar o divertimento à aprendizagem, os alunos sentiram-se muito mais motivados, uma vez que, são apresentadas aulas diferentes das tradicionais.

Concluo, referindo que toda esta experiência nestes dois ciclos, apesar de ter sido um percurso complicado, em que foram vários os obstáculos que tiveram que ser ultrapassados, sendo necessário muito empenho e trabalho por ser exigente e ter um grande peso de responsabilidade, que me levaram por vezes a pensar em desistir,

contribuiu indubitavelmente para uma aprendizagem e crescimento tanto profissional com pessoal. Depois de todo o esforço vejo que valeu a pena, tanto com os erros como com as pequenas vitórias, aprendi muito, pois mesmo os erros, levaram-me a pensar o que fiz mal e a mudar, conseguindo mudar de estratégias para chegar ao objetivo que pretendia. Podendo verificar para se ser professor é necessário estar sempre aprender e a refletir sobre o seu trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Amor, E. (2003). *Didática do Português- Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Argibay, M., & Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia - Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. Em F. Sequeira, J. A. Carvalho, & Á. Gomes, *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 53-65). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barros, E. S., Faria, J., Matos, R., & Fidalgo, S. (2017). *Palavra Puxa Palavra 6- Caderno de Atividades- 6º Ano de Escolaridade*. Lisboa: ASA.
- Barros, E. S., Faria, J., Matos, R., & Fidalgo, S. (2017). *Palavra Puxa Palavra 6- Manual do Professor parte 1- 6º ano de Escolaridade*. Lisboa: ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boni, A., & Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. Em R. V. Castro, A. Rogrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, *Manuais escolares- estatuto, funções, história* (pp. 139- 148). Braga: Universidade do Minho- Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. Obtido a 24 de Setembro de 2018, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_l eit1/331_1_30_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf

- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. Em M. T. Estrela, M. C. Carlos Carrolo, F. C. Alves, M. I. Loureiro, M. d. Silva, & A. P. Caetano, *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21- 50). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. A. (1999a). *O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. (1999b). *O ensino- aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Departamento de metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS. Em R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, *Manuais escolares - estatuto, funções, história* (pp. 189-196). Braga: Universidade do Minho- Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- CIDAC. (2018). Educação para o Desenvolvimento (ED). Obtido 3 de Junho de 2018, de <https://www.cidac.pt/.../educacao-para-o-desenvolvimento-ed/>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. d. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., . . . Gonçalves, T. (2018). *Global Schools Proposta de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).
- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. d., Leal, S. M., & Serpa, M. S. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Colibri.
- Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.

- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Soares, M. T. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico- escrita*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Peinado, M. (2001). La educación para el desarrollo: evolución y perspectivas actuales. Em A. M. Estella, *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional* (pp. 53-56). Madrid: Editorial Complutense.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. T. (2003). *Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito*. Revista Forum DC- Desenvolvimento e Cooperação.
- Pinto, M. O. (2003). *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw- Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E. (2001). *A cidadania na "voz" dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos- Leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI- Publishing, research and consulting.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares- inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática . *Revista ESE*.

ANEXOS

Anexo 1- Proposta de escrita de ED- separação do lixo

| Categoria | Subcategoria | Instrução |
|-------------------------------------|--|---|
| A. Ação sobre o conteúdo | Tema: Separação do lixo- quotidiano | “Tanto o Papelão como o Papelinho revelam preocupação ambiental, nomeadamente no que diz respeito à recolha e separação do lixo.” |
| | Tipo e género: Texto narrativo | “Escreve um texto narrativo (...)” |
| | Destinatário: Turma | “sensibilizar os teus colegas para este assunto (...)” |
| B. Ação sobre o processo de escrita | Planificação | “Atenta na seguinte organização: Introdução- apresenta as personagens e localiza a ação no espaço e no tempo (sugere-se que as personagens sejam os ecopontos: azul, amarelo e verde). Desenvolvimento – elabora um diálogo entre as personagens intervenientes, no qual demonstrem o seu descontentamento em relação à não separação dos resíduos por parte de algumas pessoas. Conclusão- refere o que propõem as personagens para resolver o problema.” |
| | Textualização | “Escreve o teu texto de acordo com as indicações dadas e tem cuidado com a ortografia, acentuação e pontuação; utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, cuida da apresentação final do texto.” |
| | Revisão | “Revê o teu texto, de forma cuidada.” |
| C. Ação sobre a motivação | Lúdica | Texto lido anteriormente |
| | Interação com a atividade anterior | Cartões com ilustrações de ecopontos |
| Recurso | Manual – página 164 | |

Anexo 2- Proposta de escrita de ED- Proteção dos animais

| Categoria | Subcategoria | Instrução |
|--|---|--|
| A. Ação sobre o conteúdo | Tema: Proteção dos animais- quotidiano | “A proteção dos animais é um tema que deve merecer a atenção da sociedade.” “Imagina que fazes parte de uma associação de proteção animal.” |
| | Tipo e género: Texto de opinião | “Escreve um texto de opinião (...)” |
| | Destinatário: Comunidade | “convenceres as pessoas (...)” |
| B. Ação sobre o processo de escrita | Planificação | “Planifica o teu texto, registando sob forma de tópicos três argumentos para defenderes a tua opinião e respetivos exemplos.” |
| | Textualização | “Imagina que fazes parte de uma associação de proteção animal. Escreve um texto de opinião, com o mínimo de 140 e o máximo de 200 palavras, no qual presentes três argumentos para convenceres as pessoas a cuidarem bem dos seus animais de estimação.” “Conclui o texto com um conselho final (um apelo) dirigido aos leitores. ” |
| | Revisão | “Revê o texto para corrigires o que for necessário.” |
| C. Ação sobre a motivação | Lúdica | Nenhuma motivação |
| | Interação com a atividade anterior | |
| Recurso | Manual – página 188 | |

Anexo 3- Proposta de escrita de ED- O respeito pelos direitos dos animais

| Categoria | Subcategoria | Instrução |
|--|---|---|
| A. Ação sobre o conteúdo | Tema: O respeito pelos direitos dos animais- cotidiano | “Escreve um texto de opinião sobre “o respeito pelos direitos dos animais” (...)” |
| | Tipo e gênero: Texto de opinião | “Escreve um texto de opinião (...)” |
| | Destinatário: Professor | Não referido |
| B. Ação sobre o processo de escrita | Planificação | “Pensa em razões e exemplos que justifiquem a tua opinião e sintetiza-os no seguinte esquema.” |
| | Textualização | “Redige o texto de acordo com a planificação que efetuaste. Não te esqueças de incluir uma introdução com a temática e de concluir com uma síntese das ideias principais.” |
| | Revisão | “Revê o texto, preenchendo a grelha seguinte:” “o meu texto respeita o tema proposto; o meu texto obedece ao género indicado; o meu texto contém as ideias propostas na planificação; incluí, no meu texto, as partes necessárias; as partes do meu texto estão devidamente ordenadas; verifiquei se há repetições a evitar; corrigi e substituí o que estava incorreto; escrevi corretamente a nível linguístico.” |
| C. Ação sobre a motivação | Lúdica | |
| | Interação com a atividade anterior | Esquema para a planificação |
| Recurso | Caderno de atividades – páginas 68 e 69 | |

Anexo 4- Proposta de escrita de ED- Defesa do planeta

| Categoria | Subcategoria | Instrução |
|-------------------------------------|---|---|
| A. Ação sobre o conteúdo | Tema: Defesa do planeta - imaginário | “Já formei um grupo SOS para defesa do planeta (...)” |
| | Tipo e gênero: Carta | “Escreve uma carta (...)” |
| | Destinatário: Luna - Imaginário | “Escreve uma carta, de resposta à carta da Luna (...)” |
| B. Ação sobre o processo de escrita | Planificação | “1. Lê com atenção a seguinte carta. 2. Imaginando que a Natureza podia ter voz e responder a esta carta, toma nota de: algumas situações que te preocupam; conselhos para a preservação do ambiente:” |
| | Textualização | “Escreve a carta tendo em conta as instruções dadas. 1. Local e data; 2. Fórmula de saudação; 3. Corpo da carta: - agradece à Luna o cuidado com a preservação da Natureza, - desenvolve os assuntos que anotaste na planificação, - mostra confiança em relação ao futuro; 4 Fórmula de despedida; 5. Assinatura; 6. PS – acrescenta algum pormenor esquecido, após teres terminado a carta.” |
| | Revisão | “Revê o texto, preenchendo a grelha seguinte:” “indiquei o local e a data e alinhei à direita; escolhi uma fórmula de saudação adequada ao destinatário; incluí, no meu texto, as partes necessárias; no corpo do texto, desenvolvi os assuntos que anotei na planificação; ordenei devidamente as partes do texto, utilizei uma despedida adequada ao destinatário; não me esqueci da assinatura; escrevi corretamente a nível linguístico.” |
| C. Ação sobre a motivação | Lúdica | |
| | Interação com a atividade anterior | Carta da Luna |
| Recurso | Caderno de atividades– páginas 76 e 77 | |